Der Übergangsbegriff in der beruflichen Bildung

–

Eine Dispositivanalyse zur berufspädagogischen Formierung von Übergängen im Zentrum disziplinärer Wissensordnungen

Von der Philosophischen Fakultät der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie genehmigte Dissertation

vorgelegt von

Sabine Hering

Berichter: Universitätsprofessor Dr. Tim Unger
Universitätsprofessorin Dr. Sina-Mareen Köhler

Tag der mündlichen Prüfung: 20. Dezember 2017

Diese Dissertation ist auf den Internetseiten der Hochschulbibliothek online verfügbar.

Danksagung

Zu Beginn meiner Dissertation wusste ich nicht, in welches Abenteuer ich mich eigentlich stürze. Jetzt blicke ich auf eine Zeit zurück, die mich durch die intensive Forschungsarbeit und die anregenden Diskussionen positiv geprägt, gefestigt und bereichert hat. Der Abschluss der Forschungsarbeit wäre jedoch ohne all die persönlichen Wegbegleiter und Ratgeber nicht möglich gewesen, die mich in dieser Zeit unterstützt haben. Daher möchte ich mich an dieser Stelle bei diesen Menschen bedanken.

Hervorheben möchte ich Prof. Dr. Tim Unger, der von Anfang an von meinem Forschungsvorhaben überzeugt war und mich in vielen Gesprächen ermutigt hat, neue Wege einzuschlagen. Besonders bedanken möchte ich mich für sein Vertrauen, seine Ausdauer und seine konstruktiven Anregungen, die es mir ermöglicht haben, eingefahrene Blickschneisen zu verlassen und neue Perspektiven auf das Forschungsmaterial zu entwickeln.

Am Institut für Erziehungswissenschaft der RWTH Aachen möchte ich mich zuallererst beim gesamten Lehrstuhlteam der Berufspädagogik bedanken. Insbesondere die unkonventionellen Diskurse haben mich bestärkt, entstandene Forschungsprobleme gezielt aufzulösen und frische Ideen umzusetzen. Bedanken möchte ich mich vor allem bei Jacqueline Jaekel und Michel Michiels-Corsten, die mir in der Hochphase der Dissertation durch ihre Hilfe bei der Korrektur und durch ihren kreativen Input eine große Unterstützung waren. Großer Dank gilt ebenso Wilhelm Hohmann, Dr. Jürgen Kremer, Sandra Heller, Dr. Christian Friede und Thomas Kleynen für die kleinen, aber feinen Flurgespräche, die für mich das Arbeiten und Forschen am Institut so unverwechselbar und lebendig gestaltet haben. Diesen Dank möchte ich auch an Stefanie Fuchs und Regina Marjanac weitergeben, die mir durch ihr koordinatives Geschick viele administrative Sorgen abgenommen haben.

Herzlich bedanken möchte ich mich ebenso bei Dr. Thorsten Junge, Laura Schäfer und Manuela Schönfeld, die mir konstruktiv und professionell in der Überarbeitungsphase der Promotion zur Seite standen.

Dankbar bin ich überdies für die unendliche Unterstützung, Fürsprache und Liebe meiner Familie und Freunde. Mit Nilüfer Kuş und Iva Kocaman möchte ich zwei Personen besonders hervorheben. Bei der gemeinsamen Arbeit in Darmstadt und Aachen haben wir uns als Kolleginnen kennengelernt. Unsere Büro- und Wohngemeinschaft habe ich als durchweg positiv und einzigartig erlebt. Die daraus entstandene Freundschaft nehme ich als besonderen Zugewinn aus diesem Abschnitt mit.

Ein besonderer Dank gebührt abschließend Ralph, der das Gelingen meiner Arbeit nie in Frage gestellt hat und mir, trotz der arbeitsintensiven und fehlenden gemeinsamen Zeit, immer unterstützend zur Seite stand. Ohne dich würde die Arbeit an Glanz verlieren.

Kurzfassung

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf dem Übergangsbegriff in der beruflichen Bildung. Damit fällt zunächst ein umfassender Gegenstandsbereich in den Blick, der aufgrund seiner Anbindung an zentrale gesellschaftliche Institutionen zwischen Bildung und Beschäftigung ganz unterschiedlichen Systemlogiken entsprechen muss. Übergangsphänomene werden daher häufig interdisziplinär und interparadigmatisch begründet. In der beruflichen Bildung werden Übergänge vorrangig auf bestimmte, institutionelle Schwellen bezogen, welche zwischen den lebensalterspezifischen Übergangsphasen von Schule, Ausbildung und Beruf angelegt sind. Auffällig ist die Dominanz systemischer Betrachtungen, die eng an die Struktur der abgehenden und einmündenden Institutionen gekoppelt sind. Darin eingebunden ist eine Perspektivenvielfalt, welche sich auf die symbiotische Beziehung von Struktur- und Subjektebene in der Analyse von Übergängen beziehen lässt. Wie Übergänge in der beruflichen Bildung wahrgenommen und disziplinär verhandelt werden, ist dabei dynamisch mit dem Wissenschaftsverständnis und Profil der Berufspädagogik und den jeweils vorherrschenden Wissensordnungen verwoben. Was ist damit gemeint?

In der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Dispositivanalyse wird angenommen, dass Wirklichkeit nicht objektiv gegeben ist, sondern sozial konstruiert und verändert wird. Alles das, was uns zu einer gegebenen Zeit als wahr, sichtbar und bedeutsam erscheint, wird durch das besondere Zusammenspiel der verschiedenen Elemente von Wirklichkeit bestimmt. Von Bedeutung ist die heterogene Gesamtheit sozialer Wirklichkeit, welche die besondere Form und Gestalt der Diskurse, Institutionen, Gebäude, Alltagsgegenstände, sozialen Handlungspraktiken, Gewohnheiten und (inter-)agierenden Subjekte mit einschließt. Aus der Perspektive der lebensalterbezogenen Übergänge könnte so bspw. von Interesse sein, wie Übergangsentscheidungen, z. B. zwischen Primar- und Sekundarbereich oder im Anschluss an die Schulzeit mit Blick auf die weiterführende berufliche Bildung, durch das Verhältnis von subjektiven Erwartungs- und Anspruchshaltungen und fest vorgegebenen Rationalitäten und Ordnungsmustern auf institutioneller Ebene bestimmt und gestaltet werden. Zu fragen wäre ebenso danach, warum sich geltende Praxisformen und Wissensordnungen zu einer bestimmten historisch-geschichtlichen Zeit herausformen und auf welche soziale Problemlage sie zu antworten bzw. zu reagieren versuchen (vgl. Bührmann/Schneider 2008, 105). Wie wir über ein Themenfeld denken und sprechen, welche Gewohnheiten und Umgangsweisen wir im Handeln entwickeln, wird entscheidend über das dispositive Wechselspiel der verschiedenen Facetten bzw. Elemente von Wirklichkeit beeinflusst. Ähnlich kann der Umgang mit (neuen)

Phänomenbereichen im wissenschaftlichen Kontext bestimmt sein. Überträgt man die Annahmen der Dispositivanalyse auf den Bereich der beruflichen Übergangsforschung, kann z. B. danach gefragt werden, welche gesellschaftlichen Bedingungen und Problemlagen dazu beigetragen haben, dass sich in den vergangenen drei Dekaden in der Berufspädagogik ein Gegenstandsfeld etabliert hat, welches durch seine hohe Komplexität und Eigendynamik im Diskurs deutlich hervortritt. Bereits an dieser Stelle sei vorweggenommen, dass sich die Berufspädagogik in der Zuwendung auf die seit den 90iger Jahren verschärfte, gesellschaftliche Übergangsproblematik einer dispositiven Aufordnung fügt, in der sie beständig die gleichen Ziele und Rationalitäten bedient. Es dominieren disziplinär-normative Konstrukte und Leitbegriffe, die im Kontext einer sich verändernden gesellschaftlichen Wirklichkeit nicht mehr den an sie gestellten Ansprüchen genügen können. Dies führt wiederum dazu, dass die Disziplin in der pädagogischen Begleitung und Auflösung der vielgestaltigen, an sie adressierten Übergangsprobleme an ihre Grenzen kommt.

Um die sich darstellende soziale Wissenschafts- und Handlungspraxis sowie die dahinterstehende Eigendynamik zu verstehen, sind Ansätze erforderlich, die sich dieser Entwicklung empirisch nachvollziehbar zuwenden und Möglichkeiten zur Reflexion und Differenzbildung bieten. Bisher gibt es jedoch kaum Forschungsarbeiten, die sich mit der sozialen Aufordnung der Übergangsthematik in der Berufspädagogik diskurs- oder dispositivanalytisch auseinandergesetzt haben. Um der Forschungsperspektive der Dispositivanalyse nachgehen zu können, werden im Rahmen der Arbeit Übergänge in der Dimension der symbolisch-materialen und diskursiven Praktiken in den Blick genommen. Die Arbeit verfolgt dabei zwei Zielsetzungen: Erstens soll ein Beitrag zu einer verstärkt diskurs- und dispositivanalytisch orientierten Übergangsforschung geleistet werden. In der Arbeit wird daher ein methodologischer Weg gewählt, der von der üblichen Ausrichtung empirischer Übergangsstudien abstrahiert. Durch das Vorgehen der sozialwissenschaftlichen Dispositivanalyse soll Schritt für Schritt aufgezeigt werden, wie sich der Übergangsbegriff in der beruflichen Bildung entwickelt hat und wodurch seine Struktur und Vielgestaltigkeit bestimmt wird. Zweitens ist das analytische Fragen stets auf das disziplinäre Feld der Berufspädagogik bezogen. Ziel der Arbeit ist demgemäß, eine grundlagentheoretische Annäherung an den Übergangsbegriff aus der Perspektive der beruflichen Bildung zu ermöglichen. Zugleich soll ein neuer Blickwinkel auf die Formierung und Veränderung von Gegenstandsfeldern im Zentrum disziplinärer Wissensordnungen und (Selbst-)Verständlichkeiten eröffnet werden.

Abstract

The concept of transition in vocational training and education – A dispositive analysis of the vocational pedagogic formation of transitions in the center of the disciplinary orders of knowledge

This research paper is focusing on the concept of transition in vocational training and education. With this an extensive topic stands out, which has to meet different system logics based on its link to central social institutions situated between education and occupation. Transitional phenomena are therefore often established in an interdisciplinary an interparadigmatic way. In the field of vocational education and training transitions are primary referring to certain institutional thresholds, which are situated between specific transitional age phases like school, vocational training and occupation. Noticeable is the dominance of systemic considerations, which are closely related to the structure of outgoing and incoming institutions. This integrates a wide variety of perspectives, which - in the analysis of transition - is transferable to the symbiotic relation between structure and subject level. How transitions are perceived and dealt with in the disciplinary context is dynamically interwoven with the scientific views and profile of vocational pedagogics and the predominant orders of knowledge. What is meant by that?

In the perspective of socio-scientific dispositive analysis it is supposed that reality is not objectively given, but is socially constructed and modified. Everything that seems to be true, visible and significant at a given point in time is determined by the unique interaction of the various elements of reality. The heterogeneous entity of social reality which includes the special form and design of discourses, institutions, buildings, everyday things, social practices, habits and (inter-)acting subjects is of importance. From the perspective of transitions, which are specific to an age group, it could be of potential interest how transitional decisions, for example between primary and secondary schools or subsequent to school with focus on the vocational education, are formed or determined by the relation between individual expectations and attitudes of entitlement and defined rationality and structural models on an institutional level. It should also be questioned why established methods and orders of knowledge arise at a given point in historical time and on what social layers of problems they try to answer or react (see Bührmann/Schneider 2008, 105). How we think and talk about a topic, which habits and methods we develop in action, is essentially influenced by the dispositive interplay of the different facets or elements of reality. Similar to this, the handling of (new)

topics of phenomena in the scientific context may be defined. Transferring the assumptions of dispositive analyses to the field of vocational transition research it can be asked, which social conditions and problem areas contributed to the fact that - within the last three decades - a topic in vocational pedagogics was established that emerges due to its high complexity and momentum in the discourse. At this point we can anticipate, that the field of vocational pedagogics, addressing the intensifying transitional problems since the 90s, complies to the dispositive structure serving the same targets and rationalities to handle social transition problems. Disciplinal-normative constructs and popular concepts dominate, which do not satisfy the demands imposed by a changing social reality. This indicates that the discipline, pedagogic support and the solution of the diverse self-addressed transition problems, is coming to its limits.

To understand the presenting social science practice, the practice of action and the defining momentum behind it, different approaches are necessary, which engage with this progress in an empirically comprehensible way and offer opportunities for reflection and differentiation. Up to now there are only few research papers that dealt with the social structure of the transition topic in the vocational pedagogical field focusing on the discourse or dispositive analysis. To look into the research perspective of the dispositive analysis, this paper focuses on transitions in the dimension of objectivations and discursive practices. This paper follows two aims: First it wants to contribute to an intensified research of transition with focus on the discourse and dispositive analysis. Therefore a methodological way is chosen, that differs from the common direction of empirical academic studies concerning transitions. Using the method of social dispositive analysis, a step by step description of how the concept of transition in the vocational education evolved and how its structure and complexity can be defined. Secondly the analytical questioning is always related to the disciplinary field of vocational pedagogics. Accordingly, the objective is to enable a theoretical approach to the concept of transition from the perspective of vocational education. At the same time a new perspective on the formation and variation of subjects in the center of attention of disciplinary orders of knowledge and implicitness should be created.

Inhaltsverzeichnis

Erster Teil: Theoretisch-konzeptionelle Verortung des Übergangbegriffs in den Kontext der Forschungsarbeit und den disziplinären Rahmen der Berufspädagogik 13

1 Einführung 13

1.1 Problemaufriss 13

1.2 Fragestellung und zentrales Erkenntnisinteresse 16

1.3 Der Leitfaden – Aufbau und Erkenntnislogik der Forschungsarbeit 19

2 Die Disziplin Berufspädagogik - Ein Profil mit weichen Kanten? 21

2.1 Der spezifische Gegenstand: Strukturbegriffe und Forschungsfelder in der Berufspädagogik 21

2.2 Akteure und Diskursarenen in der Berufsbildungsforschung 34

2.3 Disziplinäre Grenzen, Interdisziplinarität und das Verhältnis zur Erziehungswissenschaft 45

2.4 Die Transformation zentraler Bezugskategorien im Spiegel der Modernisierungsdiskurse 49

3 Der Übergang als Forschungsgegenstand – Konzepte und Diskurslinien 56

3.1 Der Übergangsbegriff – Ein (inter-)disziplinäres Konstrukt? 56

3.2 Übergänge in der beruflichen Bildung 61

3.2.1 Diskurslinien in der beruflichen Bildung 61

3.2.2 Die strukturelle Perspektive: Institutionalisierte Übergänge im (Berufs-)Bildungssystem 66

3.2.2.1 Übergangsschwellen zwischen Schule und Beruf 66

3.2.2.2 Das Übergangssystem – Entwicklungen, Implikationen und Strukturprobleme 70

3.2.3 Die subjektive Perspektive: (Berufliche) Übergänge in Lebenslauf und Biografie .. 75

3.3 Status quo der beruflichen Übergangsforschung 78

Zweiter Teil: Empirisch-methodischer Forschungshergang und Darstellung der Materialauswahl 87

4 Forschungsmethodische Rahmung 87

4.1 Wozu ein dispositivanalytisches Vorgehen? – Methodologische Grundannahmen der interpretativen Sozialforschung und sozialwissenschaftlichen Dispositivanalyse 87

4.2 Die Artefaktanalyse als Verstehenszugang 97

4.2.1 Artefakte als materialisierte Spuren der sozialen Wirklichkeit 97

4.2.2 Das methodische Vorgehen nach Lueger und Froschauer 101

4.2.3 Der reflexive Umgang mit Bildern und internetbasierten Daten 107

4.3 Analysen im Zwischenraum von Diskurs und Dispositiv ... 123
4.3.1 Diskursforschung und Diskursanalyse: Theoretische und methodische Zugänge und Implikationen ... 123
4.3.2 Dispositive als Analysefokus oder: Diskurs, Macht, Praxis – Das formierende Netz zwischen normierenden Wissensordnungen und der Konstitution ihrer Elemente ... 137
4.4 Anlage der dispositiven Analyse im Rahmen der Forschungsarbeit ... 144
4.4.1 Die Verhältnisbestimmung von Objektivationen und diskursiven Praktiken ... 144
4.4.2 Vorgehen der Datenauswahl, Auswertung und zentrale Analysekategorien ... 146
5 Der Datenkorpus ... 162
5.1 Symbolische und materiale Ordnungen als Ausgang ... 162
5.1.1 Die Website der 16. Hochschultage Berufliche Bildung ... 162
5.1.2 Artefakte für den komparativen Vergleich ... 164
5.2 Berufspädagogische Diskurse zu Übergängen in der beruflichen Bildung – Eine mehrdimensionale Materialauswahl ... 171
5.2.1 Der gesamte Datenkorpus: Beiträge in ausgewählten Fachzeitschriften der Berufspädagogik im Zeitraum von 1990 bis 2015 ... 171
5.2.2 Ausgewählte Spezialdiskurse in wissenschaftlichen Diskursarenen der Berufspädagogik und beruflichen Bildung ... 177

Dritter Teil: Dispositivanalyse und Ergebnisdarstellung der dispositiven Konstruktion von Übergängen in der Berufspädagogik ... 179
6 Auswertung ... 179
6.1 Artefaktanalyse: Rekonstruktion der symbolischen und materialen Ordnungen ... 179
6.1.1 Zur Interpretation des visuellen Materials – Die Website der 16. Hochschultage ... 179
6.1.2 Ansätze einer diskursiven Analyse der Textelemente ... 206
6.1.3 Die komparative Analyse ... 212
6.1.4 Zwischenresümee: Zur symbolisch-materialen Konstruktion von Übergängen in der beruflichen Bildung ... 253
6.2 Auswertung der diskursiven Praktiken und ihrer diskursiv vermittelten Wissensordnungen ... 264
6.2.1 Ergebnisse der Strukturanalyse und des inhaltlichen Reviews ... 264
6.2.1.1 ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik ... 264
6.2.1.2 berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule ... 272
6.2.1.3 Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online ... 279
6.2.1.4 BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis ... 287
6.2.1.5 Gesamtbetrachtung der bisherigen Ergebnisse der Strukturanalyse ... 294

6.2.2 Ergebnisse der Feinanalyse ausgewählter Beiträge und Textstellen 300
6.2.2.1 Der Analyseraum, zentrale Leitfragen und Analysekategorien 300
6.2.2.2 ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 305
6.2.2.3 berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 321
6.2.2.4 Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online 336
6.2.2.5 BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 357
6.2.3 Gesamtanalyse: Zusammenfassende und vergleichende Darstellung der untersuchten Diskursstränge 371
7 Zusammenschau und theoriegeleitete Reflexion der Forschungsergebnisse 383
7.1 Übergänge in der beruflichen Bildung – Die dispositive Aufordnung von Wirklichkeit in der Berufspädagogik 383
7.2 Analogien zur Verhandlung von Diskursen in synchroner und diachroner Perspektive 389
7.3 Desiderate und Anschlussfragen 397
8 Ausblick: Wissen, Macht und pädagogische Intervention im Übergang – Die reflektierte Sicht auf (Selbst-)Verständlichkeiten in der Berufspädagogik 401

Abkürzungsverzeichnis 406

Abbildungsverzeichnis 407

Tabellenverzeichnis 409

Literaturverzeichnis 412

Anhang 441

Erster Teil:
Theoretisch-konzeptionelle Verortung des Übergangbegriffs in den Kontext der Forschungsarbeit und den disziplinären Rahmen der Berufspädagogik

1 Einführung

1.1 Problemaufriss

„Die möglicherweise folgenreichste und auch problematischste Strukturverschiebung signalisiert die starke Expansion dessen, was in diesem Bericht als Übergangssystem bezeichnet wird."
(Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 80)

Der Weg in die Berufstätigkeit ist im deutschen Bildungswesen mit verschiedenen, idealtypischen Übergängen verbunden, die z. T. eine selektierende Wirkung entfalten. Zu nennen sind zunächst der Übergang vom familiären Umfeld in den (vor-)schulischen Bildungsbereich im Kindesalter sowie der Übergang vom Primarbereich in den Sekundarbereich I und II. Der Übergang in die Sekundarbereiche ist für den Bildungsverlauf von besonders prägender Bedeutung (vgl. Ditton/Krüsken 2009; Maaz/Nagy 2009). Nach der (erfolgreichen) Beendigung der Schullaufbahn steht üblicherweise entweder der Übergang in den berufsbildenden Bereich oder in den tertiären Bildungsbereich (akademische Laufbahn) an. Da die einzelnen Übergänge Einflüsse auf die Bildungskarriere von Kindern und Jugendlichen haben, die in entscheidender Weise deren Zukunftschancen bedingen können, richtet sich die Aufmerksamkeit des erziehungswissenschaftlichen Diskurses auch auf diese Phasen. Infolgedessen hat sich die Übergangsforschung zu einem genuinen Bezugsfeld erziehungs- und (berufs-)bildungswissenschaftlicher Fragestellungen entwickelt.

Seit den 90iger Jahren wird dem Übergang ins Berufsleben im Kontext bildungs-, sozial-, und wirtschaftspolitischer Debatten eine gestiegene Aufmerksamkeit zuteil. Vorzugsweise wird der Übergang zwischen Schule, Ausbildung und Beruf problematisiert, welcher im Zuge des gesellschaftlichen Wandels neuen Schwierigkeiten, Veränderungsdynamiken und Ungewissheiten ausgesetzt ist. Damit einher geht eine Verschärfung von Übergangs- bzw. Passungsproblemen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In den vergangenen Jahren haben sich die „problematischen" Schwellen zwischen Schule und Beruf zu einem selbstverständli-

chen Bestandteil verschiedener Diskurse und politischer Reformperspektiven etabliert. Auch in der Berufspädagogik ist ein diskursiver Anstieg der Beiträge rund um das Thema Übergänge und Übergangsbegleitung zu beobachten, die sich der notwendigen Auflösung der anhaltenden Übergangsproblematik in der beruflichen Bildung zuwenden. Auf den verschiedenen Ebenen von Berufsbildungspolitik, -forschung und -praxis hat sich mit dem Übergangsbegriff ein Gegenstandsfeld entwickelt, welches sich besonders durch die Heterogenität der involvierten Akteure, Institutionen, Förder- und Reformkonzepte charakterisieren lässt. Während Günter Kutscha (1991, 113) den Bereich der Übergangsforschung Anfang der 1990er Jahre noch als neues Forschungsgebiet für die Erziehungswissenschaft betrachtete, erscheint dieser Gegenstandsbereich heute komplex, vielgestaltig und interdisziplinär.

Auffällig ist, neben dem gesteigerten fachwissenschaftlichen Interesse an Übergangsphänomenen (vgl. u. a. Ahrens 2014a; Bojanowski/Eckert 2012; Fischer/Hahn 2013; Maier/Vogel 2013), die inhaltliche Fokussierung vieler Forschungs- und Reformprogramme auf einen zentralen Problembereich, der sich zwischen dem allgemeinbildenden Schulwesen und den (vollqualifizierenden) Bildungsgängen der beruflichen Bildung aufspannt – das so genannte Übergangssystem. Nach der Definition des Nationalen Bildungsberichts zählen zum beruflichen Übergangssystem „(Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen [...]“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 79). Diese Angebote sollen stattdessen zu einer „Verbesserung der individuellen Kompetenzen“ beitragen, damit Jugendlichen der Einstieg in eine berufliche Ausbildung oder Beschäftigung besser gelingen kann (ebd.). Seit Einführung des Übergangssystems ist in der Berufspädagogik auch eine durchaus kritische Perspektive auf die aktuellen Entwicklungen im Übergangsbereich erkennbar. So konstatiert bspw. Bojanowski: „Das Übergangssystem hat sich bisher eher natur- und wildwüchsig entwickelt. Es sollte eigene Selbstverständigungen, Leitsymbole und pädagogische Kernideen entfalten“ (Bojanowski 2012a, 78). Trotz der kritischen Stimmen halten die Reformbemühungen im Übergangsbereich beharrlich an (vgl. Ahrens 2014b). Zu fragen ist entsprechend danach, woraus sich die Dynamik im Übergangssektor ergeben hat und warum das Übergangssystem weiterhin Bestand hat, obwohl dessen Systemcharakter mehr denn je in Frage gestellt wird.

Diese Fragen werden im aktuellen Diskurs durchaus aufgegriffen. So widmeten sich bspw. 2011 die Hochschultage Berufliche Bildung dem Thema „Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten: Potenziale erkennen – Chancen nutzen“. Das ausgewiesene Ziel der Tagung war, im Gegensatz zum öffentlichen Diskurs, den Schwerpunkt des Austauschs auf die

vielfältigen Übergänge in der Berufsbildung zu legen (vgl. Hochschultage Berufliche Bildung 2011a). Dazu wurden zahlreiche Vertreter[1] aus unterschiedlichen Bereichen der beruflichen Bildung, u. a. aus Hochschulen, beruflichen Schulen, Betrieben, Ministerien und außeruniversitären Forschungseinrichtungen, zur Beteiligung am Übergangsdiskurs eingeladen. Es sollte „zu einem innovativen Klima in der Berufsbildungspraxis und Berufsbildungsforschung" beigetragen werden (Hochschultage Berufliche Bildung 2011b). An dieser Stelle soll nicht beurteilt werden, inwiefern die Veranstaltung zur Erhellung der „Black Box Übergangssystem" (vgl. Bojanowski/Eckert 2012) beigetragen hat. Dennoch fällt auf, dass die Tagung als Forum für Vertreter der beruflichen Bildung und Berufspädagogik eine genuin grundlagentheoretische und kritische Auseinandersetzung mit dem Übergangsbegriff vermissen lässt. Vielmehr erscheint auch hier eine vielgestaltige, komplexe Ausrichtung des Rahmenprogramms auf einen als problematisch wahrgenommenen Gegenstandsbereich. Woraus ergibt sich diese Vielgestaltigkeit, diese Art des Thematisierens in Wissenschaft und Praxis? Es entsteht der Eindruck, dass sich im Kontext des sozialen Wandels ein Problembereich aufgespannt hat, dessen „Wildwüchsigkeit" für berufspädagogische Betrachtungen selbstverständlich geworden ist. Zu fragen ist entsprechend danach, ob das in den vergangenen Jahren deutlich gesteigerte fachwissenschaftliche Interesse an Übergängen ein Ergebnis einer möglicherweise „veränderten gesellschaftlichen Wissensordnung im Umgang mit dem Themenkomplex ´Individualisierung – Karriere – staatliche Regulierung - pädagogische Intervention`" und demzufolge auch mit dem Übergangsbegriff ist (Unger/Hering 2013, 47).

Die Wissenschaftsgemeinschaft der Berufspädagogik hat auf den sozialen Wandel reagiert und in den vergangenen Jahren eine Vielzahl an (pädagogischen) Konzepten zur Verbesserung der Übergangssituation für junge Heranwachsende entwickelt. Die gestiegene, disziplinäre Zuwendung hat zu einer deutlichen Ausdifferenzierung der Lösungsstrategien im Übergangsbereich beigetragen. In der Verhandlung der Übergangsprobleme kommt die Disziplin dennoch an ihre Grenzen. „Trotz zahlreicher und mannigfaltiger Programme auf Bundes- und Länderebene bleibt die Persistenz der Übergangsprobleme erstaunlich" (Ahrens 2014b, 275). Zudem mehren sich die Stimmen, welche den scheinbar nicht endenden Reformoptimismus in der beruflichen Bildung sowie das eigene Vorgehen in der Disziplin kritisch bewerten (vgl. u. a. Ahrens 2014b; Bojanowski/Eckert 2013; Münk 2014). Eine nachhaltige Veränderung oder eine Auflösung des anhaltenden Diskurses ist jedoch nicht zu erkennen. Woran liegt das?

[1] In dieser Forschungsarbeit wird grundsätzlich die männliche Bezugsform stellvertretend für beide Geschlechter verwendet. Es werden beide Geschlechtervarianten ausgeschrieben, sofern der Lesefluss dadurch nicht zu stark beeinträchtigt wird.

Diese Frage steht im Zentrum der Dissertation. Um sie beantworten zu können, muss verstehend nachvollzogen werden, wodurch die konkrete soziale und diskursive Aufordnung des Übergangsbegriffs in der Berufspädagogik bestimmt wird.

1.2 Fragestellung und zentrales Erkenntnisinteresse

Im Rahmen der vorliegenden Dissertationsarbeit soll eingehend analysiert werden, wie der Übergangsbegriff in der beruflichen Bildung und konkreter in der Disziplin Berufspädagogik diskursiv verhandelt und sozial konstruiert wird und inwiefern sich hier ein Orientierungswissen der Berufspädagogik in den Grenzen bzw. über die Grenzen der Disziplin hinaus artikuliert. Folgende Fragestellungen sind forschungsleitend:

- *Was bestimmt die Konstruktion von Übergängen und deren Aufordnung im Diskurs der Berufspädagogik? An welche Konstrukte, Diskurse und Referenzdisziplinen schließt die Disziplin an? Welche Aspekte werden im aktuellen Diskurs nicht berücksichtigt oder ausgeblendet (Grenzmarkierungen)?*

- *Welche sozialen und diskursiven Praktiken[2] können im Umgang mit Übergängen bzw. Übergangsproblemen rekonstruiert werden? Welche unmittelbare Wirkung entfalten diese?*

- *Lässt sich eine dispositive Konstruktion von Wirklichkeit nachzeichnen, hinter der sich soziale und diskursive Praktiken verbergen, die trotz der Heterogenität der (Forschungs-)Perspektiven Dynamik und Konformität erzeugen?*

- *Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für das Feld der berufspädagogischen Übergangsforschung sowie für das Selbstverständnis der Disziplin?*

Diese Leitfragen resultieren aus der Wahrnehmung, dass Forschungsprojekte und Reformbemühungen im Übergangsbereich der beruflichen Bildung eine akzelerierende Entwicklungsdynamik aufweisen. Verschiedene Einzeldisziplinen der Erziehungswissenschaft, darunter die Sozial-, Schul-, Sonder- und Berufspädagogik, beschäftigen sich aus unterschiedlichen, teils interdisziplinären, Blickwinkeln mit dem Phänomen Übergang. Im Rahmen der Forschungsarbeit steht die Berufspädagogik und deren disziplinäre Konstruktionsweisen von

[2] Die Bezeichnung „diskursive Praktiken" bezieht sich auf die Unterscheidung von Diskurs und Nicht-Diskurs (vgl. Bührmann/Schneider 2008). Für Foucault spielt die binäre Unterscheidung keine Rolle. Für ihn sind diskursive Praktiken gleich soziale Praktiken, die jegliche Praxisformen, wie materielle Objekte und Praktiken des Sprechens und Schreibens mit einbeziehen (vgl. Foucault 1973/1969, 116, 126, zit. n. Schäfer/Wrana 2014, 309-310).

Übergängen im Vordergrund des Erkenntnisinteresses. „Innerhalb einer soziologisch ausgerichteten Wissenschaftsforschung werden Disziplinen als Kommunikationsgemeinschaften“ spezifiziert, die an der Herausbildung und Positionierung von Gegenstandsbereichen zentral mitwirken (Klusmeyer 2002, 162). Publikationen sind neben Kongressen und Kolloquien „das kommunikative Basiselement [...], welches den disziplinären Kommunikationsprozess erzeugt und aufrechterhält“ (ebd.). Wesentlich für die Beantwortung der Fragestellungen innerhalb der Forschungsarbeit ist, ein Forschungsfeld abzustecken, in dem die aufgestellten Leitfragen und der zu untersuchende Phänomenbereich analysiert werden können. Dabei soll nicht allein das Hochschul- und Universitätsgefüge in den Blick der Analyse genommen werden, sondern das gesamte Akteursfeld der Disziplin Berufspädagogik, in das sowohl Akteure und Institutionen aus der Bildungswissenschaft, Bildungspraxis und Bildungspolitik involviert sind. Jene Akteure kommen an mehreren Orten zusammen, um in einen Diskurs zu treten. Das können bspw. Kongresse, Kolloquien, Workshops und das jeweilige disziplinäre Publikationssystem der Berufspädagogik sein. Der analytische Fokus der Arbeit richtet sich daher auf die symbolisch-materialen und diskursiven Praxisformen von Tagungen und Fachzeitschriften in der Disziplin Berufspädagogik.

Um die gestellten Forschungsfragen bearbeiten zu können, ist zudem ein schrittweises methodisches Vorgehen notwendig (vgl. Kapitel 1.3, 4 und 6). Im Rahmen eines ersten empirischen Feldeinstiegs wird entlang der methodologischen Grundannahmen der interpretativen Sozialforschung und Artefaktanalyse der analytische Fokus zunächst auf die symbolisch-materialen Sinnwelten[3] der Disziplin gelegt. Einen Ausschnitt dieser sozialen Sinnwelten können u. a. Objektivationen bzw. Vergegenständlichungen in Form von Websites darstellen. Folglich bezieht sich die Analyse im ersten Forschungsteil auf einzelne Tagungswebsites, welche tagungsbegleitend zu unterschiedlichen Übergangsthemen erstellt wurden. Um einen Einstieg in dieses komplexe Feld zu realisieren, wird zunächst die tagungseigene Website der 16. Hochschultage Berufliche Bildung in den Blick genommen. Ausschlaggebend für diese Entscheidung ist, dass die Hochschultage von Hauptakteuren der beruflichen Bildung gestaltet und organisiert werden. Hierzu zählen u. a. das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) sowie die Arbeitsgemeinschaft Berufliche Bildung e. V. - Hochschule, Betrieb und Schule, die das Rahmenthema gemeinsam mit der austragenden Hochschuleinrichtung festlegen. Es wird eine Vielzahl an Akteuren aus den Bereichen Wissenschaft, Praxis und Politik zusammengeführt,

[3] „Die symbolische Sinnwelt ist als die Matrix *aller* gesellschaftlich objektiven und subjektiv wirklichen Sinnhaftigkeit zu verstehen. Die ganze Geschichte der Gesellschaft und das ganze Leben des Einzelnen sind Ereignisse innerhalb dieser Sinnwelt“ (Berger/Luckmann 2004, 103, Herv. i. Orig.).

die sich bezogen auf die 16. Hochschultage explizit mit Übergängen in der beruflichen Bildung beschäftigt haben. Um sich dem Forschungsgegenstand anzunähern, wird in einem ersten Schritt die Website der 16. Hochschultage Berufliche Bildung entlang der Forschungslogik der Artefaktanalyse (vgl. Froschauer 2002; Lueger 2010) ausgewertet. Im Rahmen eines komparativen Vergleichs werden weitere Tagungs-Websites aus dem Themenbereich Übergänge in die Analyse aufgenommen. Die Ausgangsfragestellung der durchgeführten Artefaktanalysen setzt sich aus den folgenden Leitfragen zusammen:

- *Welche Perspektiven zur Erforschung von Übergängen in der beruflichen Bildung eröffnet die betrachtete Website?*
- *Welche Phänomene und welche beschreibenden Indikatoren werden auf der Website sichtbar?*
- *Welcher Rahmen des Verstehens von Übergängen in der beruflichen Bildung, explizit der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit, ist (re-)konstruierbar?*

Neben der sozialen und insbesondere bildhaft-symbolischen Aufordnung des Übergangsbegriffs auf den jeweiligen Websites, wird in einem zweiten Schritt der methodische Fokus auf die diskursiven Praktiken im Spezialdiskurs der Berufspädagogik gelegt. Das diskursanalytische Vorgehen ist dabei an den Auswertungsschritten der Struktur- und Feinanalyse orientiert (vgl. Kapitel 4.4.2). Im Rahmen der Strukturanalyse werden zunächst gegenstandsbezogene Beiträge aus dem Fachschriftentum der Berufspädagogik ausgewertet und die Entwicklung der zeitschriftenspezifischen Diskursstränge und Diskurspositionen zu Übergängen in der beruflichen Bildung entlang vorgegebener Leitfragen für den Zeitraum von 1990 bis 2015 rekonstruiert (vgl. Kapitel 6.2.1). Im Rahmen der anschließenden Feinanalyse werden ausgewählte Schlüsseltexte aus Schritt 1, der Strukturanalyse, unter Einbezug folgender Leitfragen ausgewertet (vgl. Kapitel 6.2.2):

- *Wie ist der Diskurs geordnet (Struktur der Beiträge, institutioneller Rahmen, Verweise)?*
- *Was bestimmt den Diskurs? (Woran schließt er an? Wovon grenzt er sich ab?)*
- *Wie positioniert sich der Beitrag im Gesamtdiskurs (Kernaussagen, Kritik, Apell)?*

Um sichtbar zu machen, welche disziplinären Wissensordnungen sich hinter einem konkreten Verständnis artikulieren, wird sich die Forschungsarbeit an den Paradigmen der interpretativen und dispositivanalytischen Sozialforschung orientieren. Das methodische Vorgehen soll es ermöglichen, die sozialen und diskursiven Praktiken, welche die möglicherweise dispositive Konstruktion von Übergängen in der Berufspädagogik beeinflussen, Schritt für Schritt zu identifizieren und verstehend nachvollziehen. Der Forschungsprozess ist dabei bewusst zyklisch angelegt, um neue Ergebnisse mit bereits gewonnenen Erkenntnissen vergleichen und diese weiterentwickeln zu können. In der Diskursanalyse sollen beispielhaft zentrale Schlüsselbegriffe, Komposita und Diskurspositionen analysiert werden, um nachzeichnen zu können, wie diese die Formation der Übergangsdiskurse in der beruflichen Bildung mitbestimmen und den spezifischen Umgang mit „problematischen“ Übergängen strukturieren. Daraus sollen wiederum Rückschlüsse auf das Feld der beruflichen Übergangsforschung und das disziplinäre Selbstverständnis der Berufspädagogik gezogen werden können. Die Forschungsarbeit soll einen Beitrag zu einer dispositivanalytischen und grundlagentheoretischen Annäherung an den Übergangsbegriff aus disziplinärer Perspektive leisten. Dies schließt die Möglichkeit ein, den zugrundeliegenden Gegenstand aus einer neuen Perspektive, quasi „von außen“, zu betrachten und Übergänge als soziale und diskursive Praxis der Berufspädagogik verstehbar zu machen.

1.3 Der Leitfaden – Aufbau und Erkenntnislogik der Forschungsarbeit

Um die aufgeworfenen Fragen valide bearbeiten und beantworten zu können, erfolgt in Kapitel zwei und drei zunächst eine grundlegende theoretische Einführung in das disziplinäre Profil der Berufspädagogik und in das Gegenstandsfeld der beruflichen Übergangsforschung. Anschließend werden in Kapitel vier und fünf die methodologischen Grundannahmen, das spezifische methodische Vorgehen sowie der ausgewählte Datenkorpus der Forschungsarbeit vorgestellt, bevor in Kapitel sechs die Interpretation und Auswertung des vorliegenden Datenmaterials abgebildet wird. Im Rahmen der Auswertung wird zunächst über die Website der 16. Hochschultage ein empirischer Einstieg in das Forschungsfeld gegeben. Fortführend werden weitere Websites in die Analyse einbezogen. Die Auswertung und Ergebnisdarstellung erfolgt entlang der methodischen Leitfragen der Artefaktanalyse. Dieser Auswertungsschritt schließt mit einem Zwischenresümee zu den bisherigen Forschungsergebnissen und einer Beschreibung des weiteren Fortgangs der Forschungsarbeit. Im Anschluss an die Analyse der symbolisch-materialen Praktiken folgt die Auswertung der diskursiven Praktiken. Dabei werden die Ergebnisse der Strukturanalyse und der Feinanalyse getrennt für beide Auswertungs-

schritte und für die ausgewählten Fachzeitschriften dargestellt. Die Strukturanalyse schließt, wie bereits die Artefaktanalyse, mit einem kurzen Zwischenresümee, bevor die Auswertung im Rahmen der Feinanalyse fortgeführt wird. In der Struktur- und Feinanalyse stehen vier Zeitschriften aus dem Fachschriftentum der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Fokus der Auswertung: 1) die *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2) die *berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 3) die Online-Zeitschrift *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online* und 4) die *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. Auch die Feinanalyse schließt mit einer zusammenfassenden und vergleichenden Darstellung der untersuchten Diskursstränge. In Kapitel sieben werden im Anschluss an die Auswertung der symbolisch-materialen und diskursiven Praktiken die zentralen Ergebnisse beider Analyseschritte, also der Artefakt- und Diskursanalyse, zusammengeführt und in die übergeordnete Forschungsperspektive der Dissertation rückgebettet. Zentral ist die Frage danach, inwiefern sich in den dargestellten Ergebnissen eine dispositive Konstruktion von Übergängen in der beruflichen Bildung nachzeichnen lässt und wie, falls dies ein Ergebnis der Arbeit ist, das Übergangsdispositiv und das Verhältnis zwischen den Dimensionen der Dispositivanalyse (Diskurs, soziale Praxis, Subjektivation und Objektivation) beschrieben werden kann. Die Arbeit schließt mit einer zusammenfassenden Darstellung zum Verhältnis von Wissen, Macht und pädagogischer Intervention im Übergang und möglichen Perspektiven für ein reflektiertes Selbstverständnis in der Berufspädagogik.

2 Die Disziplin Berufspädagogik - Ein Profil mit weichen Kanten?

2.1 Der spezifische Gegenstand: Strukturbegriffe und Forschungsfelder in der Berufspädagogik

„Die von den Berufs- und Wirtschaftspädagogen geteilte Problemstellung besteht in der Grundauffassung, dass es möglich und sinnvoll ist, Berufe unter der auf die Persönlichkeitsentwicklung von Individuen gerichteten pädagogischen Perspektive von Erziehung und Bildung zu betrachten."
(Gonon/Reinisch/Schütte 2010, 424)

Bevor man sich den genuinen Diskursarenen einer Disziplin zuwenden kann, muss zunächst geklärt werden, was den Kern bzw. das „Gemeinsame" einer Disziplin ausmacht, welche Akteure sich in den Diskurs der Wissenschaftsgemeinschaft einbringen und die Hervorbringung von (neuen) Bezugsfeldern und Begriffen durch ihre Teilhabe am Diskurs mitbedingen. Im Fokus dieses Kapitels stehen Strukturbegriffe und Forschungsfelder, die den speziellen Kern der berufspädagogischen Auseinandersetzung strukturieren, ihm einen disziplinspezifischen Standort verleihen. In Kapitel 2.2 werden zentrale Akteure und Diskursarenen vorgestellt, während in Kapitel 2.3 insbesondere die disziplinären Grenzen und Grenzübergänge der Berufspädagogik im Vergleich zu anderen Disziplinen im Vordergrund stehen. In Kapitel 2.4 wird abschließend die Entwicklung und Veränderung der Disziplin im Spiegel ihrer Forschung reflektiert.

Zur Ausgangsfrage: Was macht den Kern bzw. den unverwechselbaren Charakter einer Disziplin aus? Was ist der genuine Ort, an dem disziplinäre Grenzen gezogen und das je Eigene, Spezifische der Disziplin überschritten wird? In dem Herausgeberband „Einheimische Begriffe und Disziplinentwicklung" von Coriand und Schotte (2014) wird genau diese Fragestellung im Kontext der Disziplin Erziehungswissenschaft zum zentralen Gegenstand erhoben (vgl. Coriand/Schotte 2014). Laut der Autoren ist für die Verortung einer Disziplin im wissenschaftlichen Diskurs sowie für die Abgrenzung gegenüber anderen Disziplinen die Klärung ihrer „einheimischen" Begriffe, also der Begriffe, die in ihrer Entstehung historisch und systematisch in der Disziplin verwurzelt sind, erforderlich. Das Einheimische soll „dem professionell pädagogischen Handelnden *grundsätzliche Orientierung* geben und ihm zugleich als *Reflexionsinstanz* dienen" (Coriand 2006, 7, zit. n. Arend-Steinebach 2014, 38 Herv. i. Orig.). Neben den einer Disziplin eigenen Grundbegrifflichkeiten ist zum anderen das Wechselspiel aus „einheimischen" und „auswärtigen" Begriffen wesentlich für die disziplinäre Positionierung. Das als „auswärtig" oder „nicht einheimisch" Bezeichnete ist laut Kant „aus fremden

Wissenschaften entlehnt“ und muss, im Unterschied zum Einheimischen, erst in das System der Disziplin eingebracht werden (Kant 1998, 181, zit. n. Prange 2014, 17). D. h. um das Einheimische der Berufspädagogik zu identifizieren, ist danach zu fragen, welche Begriffe den Ursprung jedweder Auseinandersetzung markieren und für die Eigenart der Disziplin unabdingbar sind und welche wiederum aus anderen disziplinären Räumen in den wissenschaftlichen Diskurs der beruflichen Bildung eingebracht wurden. Wie wird nun das Einheimische bestimmt? Eine Möglichkeit wäre der spezifische Sachverhalt oder das Thema, welches zum Gegenstand gemacht wird, wie „Gott in der Theologie, das sittlich Gebotene in der Ethik, die Himmelskörper in der Astronomie“ (Prange 2014, 18). Im Unterschied zu technologischen oder naturwissenschaftlichen Disziplinen, deren Phänomenbereiche in quantitativen bzw. messbaren Größen definiert werden können, ist die Semantik geistes- und kulturwissenschaftlicher Begriffe nicht verfahrensfundiert, sondern häufig unpräzise, vage und abstrakt darstellbar (vgl. Prange 2014, 19). In den Gegenstandsbereich der Pädagogik fallen bspw. Grundbegriffe, wie Bildung, Erziehung und Sozialisation, die sich zum einen epochal und im Kontext gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklungen in ihrem Verständnis verändert haben, zum anderen aber auch entsprechend ihrer theoretischer Grundlegung Interpretations- und Auslegungsräume zulassen. Dieser Freiraum der Auslegung von Begrifflichkeiten ist i.d.S. etwas Genuines, etwas Besonderes geistes- und kulturwissenschaftlicher Disziplinen. In der Erziehungswissenschaft ist der Begriff der Bildung eng mit dem Lernbegriff verbunden, welcher jedoch interdisziplinär unterschiedlich ausgelegt und definiert werden kann. Wird er in der Psychologie bspw. kognitionspsychologisch untersucht, können in der pädagogischen Betrachtung auch kritisch-konstruktive und bildungstheoretische Fragen im Fokus stehen. Wesentlich für (berufs-)pädagogische Diskurse ist die Mehrperspektivität ihrer Betrachtungen auf einen Phänomenbereich, also die vielseitige Kombination des Einheimischen mit dem Interdisziplinären, Auswärtigen. Was kennzeichnet nun das Einheimische der Berufspädagogik? Und welcher auswärtigen Begriffe bedienen sich die Akteure in den Diskursen, um Phänomene der beruflichen Bildung erforschen, erklären und ihrem Kern nach verstehen zu können?

Nehmen wir einen Gedanken von Klaus Prange (2014) auf und untersuchen zunächst, welche Begriffe den speziellen Sachverhalt bzw. das Thema der Berufspädagogik gründen. Die Bezeichnung Berufspädagogik rekurriert auf zwei zentrale Begriffe: Beruf und Pädagogik. Einen direkten Bezug zum Gegenstandsfeld der Disziplin stellt der Berufsbegriff her. Der Begriff Pädagogik deutet hingegen auf die übergreifende Disziplin der Erziehungswissenschaft hin.

Das Profil der Berufspädagogik wird häufig der Erziehungswissenschaft zugeordnet (vgl. Seel/Hanke 2015, 871). So zählt die Beruf- und Wirtschaftspädagogik u. a. zu den 13 Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (vgl. DGfE 2016a). Während das Berufliche also das Spezifische, Einheimische der Disziplin markiert, ist der Bildungsbegriff aus dem übergreifenden Rahmen der Erziehungswissenschaft entlehnt, um Phänomene im Feld der beruflichen Bildung erschließen zu können. Aber auch Fragen der Berufserziehung und beruflichen Sozialisation markieren zentrale Gegenstandsfelder der berufspädagogischen Forschung. Nach Dobischat und Düsseldorff (2010) geraten innerhalb der Wissenschaftsgemeinschaft mehrere Leitbegriffe und Leitkategorien in den Blick, die darauf hinweisen, dass die Kategorien Bildung und Beruf weiter zu spezifizieren sind. Dazu gehören Begriffe, wie Berufsbildungstheorie (vgl. Blankertz 1977), Berufsbildung (vgl. Arnold/Lipsmeier 2006), berufliches Bildungswesen (vgl. Münch 1977), Berufsbildungssystem (vgl. Kutscha 1997), Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Stratmann 1977; 1994) und das Feld der Berufsbildungsforschung (vgl. Lempert 1977), die mit „tradierten definitorisch normativen Setzungen versehen sind“ (Dobischat/Düsseldorff 2010, 383). Ein weiteres Problem bereitet die häufig gekoppelte und nicht trennscharfe Nennung der Berufspädagogik mit anderen Disziplinen, wie der Wirtschaftspädagogik, Arbeitswissenschaft, Arbeitspädagogik, Betriebspädagogik und z. T. auch Sonder- und Förderpädagogik. Gemeinsam haben sie den Anspruch, über Strukturen und Prozesse in berufs- und arbeitsförmigen Kontexten aus einer pädagogischen Perspektive aufzuklären. Was den spezifischen, einheimischen Kern der Berufspädagogik im Unterschied zu anderen Subdisziplinen ausmacht, ist hingegen weniger deutlich abgrenzbar. Die Folie der Erziehungswissenschaft berufspädagogisch neu zu deuten, scheint nicht hinreichend zu sein. In seiner Antrittsvorlesung an der Technischen Universität Chemnitz (2007) thematisiert Volker Bank das Kernproblem insbesondere der universitären Berufspädagogik[4] (vgl. Bank 2009). In der kritischen Auseinandersetzung diskutiert Bank das Für und Wider einer Verortung der Disziplin im Bereich der Erziehungswissenschaft und stellt einleitend fest:

> „Nach einem guten Jahrhundert ihrer Existenz hat die Berufs- und Wirtschaftspädagogik immer noch keinen disziplinären Ort gefunden: Mal in die Philosophische, man in die Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät integriert, erachten im Allgemeinen ihre Vertreter sie überdies als eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaften. Alles in allem hat man

[4] In dieser Arbeit wird auf folgende Veröffentlichung von Volker Bank Bezug genommen: bwp@ Ausgabe Nr. 16, Juni 2009, online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe16/bank_bwpat16.pdf. Die Antrittsvorlesung an der Technischen Universität Chemnitz wurde am 29. Mai 2007 gehalten, der Artikel zuerst veröffentlicht in: Wirtschaft und Erziehung 59 (10), 2007, 319-330.

> eine abschließende Antwort auf die Frage der disziplinären Stellen vermieden“ (Bank 2009, Abstract).

Im wissenschaftlichen Diskurs hat sich die Doppelnennung Berufs- und Wirtschaftspädagogik durchgesetzt, die unter dem disziplinären Dach der Erziehungswissenschaft verortet ist (vgl. Bank 2009, 3-4; DGfE 2016a). Neben der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE hat sich mit der AG BFN[5] ein eigenes Forschungsnetzwerk etabliert, das die Interessen und Forschungsaktivitäten der Akteure im Feld der beruflichen Bildung öffentlich dokumentiert und eine Vernetzung der Forschungsgemeinschaft nach innen und außen fördern soll (vgl. AG BFN 2014). Trotz allem, so konstatiert Bank, fehlt der Disziplin eine eigenständige, sinnvolle Perspektive, die ein systematisches und gezieltes Erkenntnisinteresse und Vorgehen in Forschung und Diskurs erkennen lässt (vgl. Bank 2009, 4). Es werden nicht die interdisziplinären Bezüge kritisiert, sondern hauptsächlich das Fehlen der fachwissenschaftlichen Originalität. Um den Makel einer „Disziplinlosen“ aufzuheben, plädiert Bank einerseits für die Hinwendung zum Berufsbegriff und dem Prinzip der Beruflichkeit als Hauptbezugspunkt der dualen Bildung sowie andererseits für eine schärfere Trennung zur „Mutterdisziplin“ Erziehungswissenschaft, da im Unterschied zum normativ geprägten Bildungsbegriff Konstrukte wie Schlüsselqualifikation, Kompetenz und Qualifikation greifbarer erscheinen und der disziplinären Verortung förderlicher sind (vgl. Bank 2009, 8-10). Die angesprochene Kritik soll an dieser Stelle konstruktiv aufgenommen und diskutiert werden, was den Kern berufspädagogischen Fragens und Forschens ausmacht und welchen pädagogischen Leitkategorien entsprochen werden kann. Insbesondere die Konstrukte Bildung und Beruf werden als Referenzrahmen fokussiert, aber auch „auswärtige“ Begriffe vorgestellt, welche die wissenschaftliche Theoriebildung in der Berufspädagogik sowie ihre Praxisbezüge geprägt und verändert haben.

Rebmann, Tenfelde und Schlömer (2011) führen in die Strukturbegriffe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein, indem sie zum einen zentrale Gegenstandsbereiche, wie Beruf, Pädagogik und Wirtschaft und deren Zielsetzungen und Rahmenbedingungen unterscheiden, und zum anderen institutionsspezifische Lernorte, wie Schule und Betrieb, als auch Kontextbegriffe und -felder, wie die Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens vorstellen und differenzieren. Hervorgehoben wird eine disziplinübergreifende, integrierende Sicht auf die Subdisziplinen Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die zwar als „unterscheidbare Aussagensysteme“ begriffen, jedoch in der systemischen Perspektive „sowohl unterschieden als auch aufeinander

[5] Die Abkürzung AG BFN steht für Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz.

bezogen werden können“ (Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, 2-3). D. h. entlang eines offenen Strukturmodells, dass die oben genannten Strukturbegriffe und Gegenstandsbereiche zusammenführt, können berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektiven miteinander verbunden und auf dieser Grundlage Fragestellungen untersucht, Konzepte entwickelt und die Eigenart beider Disziplinen stärker aufeinander bezogen werden (vgl. Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, 3).

Arnold und Münk (2006) legen ihren Fokus stärker auf die Einzeldisziplin Berufspädagogik. Sie führen in genuine berufspädagogische Kategorien ein, ordnen diese jedoch konkret dem Kontextbereich didaktischen Handelns in der beruflichen Bildung zu. Didaktisches Handeln wird sinngemäß zum „Leitbegriff einer handlungsorientierten Berufspädagogik“ erhoben und die didaktisch Handelnden als die Akteure bezeichnet, „die die Berufsbildung konstituieren, gestalten und entwickeln“ (Arnold/Münk 2006, 13). Vor diesem Hintergrund werden Kategorien der Berufspädagogik erörtert, die wesentliche Orientierungspunkte für das didaktische Handeln in der beruflichen Bildung darstellen. Als Kategorien werden solche Bezugspunkte bezeichnet, „die von grundlegender Bedeutung dafür sind, wie in unserer Gesellschaft didaktisches Handeln in der Berufsbildung theoretisch entworfen, gedeutet und erklärt sowie praktisch gestaltet wird“ (Arnold/Münk 2006, 16). Zu den grundlegenden Bezugs bzw. Orientierungspunkten werden die Begriffe Bildung, Arbeit, Betrieb, Beruf, Qualifikation, Ganzheitlichkeit und Verantwortung gezählt (vgl. ebd.). Versteht sich die Berufspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, wird sie sich auch an deren zentralen Kategorien, wie Bildung, Erziehung und Sozialisation, orientieren müssen.

> „Berufliche Bildung meint sämtliche Prozesse der Qualifizierung in öffentlichen und privaten Institutionen des Berufsbildungssystems [...]. Berufliche Bildung so verstanden als berufliche Aus- und Weiterbildung mit dem Referenzpunkt Duales System zielt auf die Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die für die Ausübung einer berufsgebundenen Erwerbstätigkeit konstitutiv sind“ (Dobischat/Düsseldorff 2010, 385).

Im Zentrum dieser systemischen Perspektive auf Berufsbildung steht insbesondere ihr Vermittlungsaspekt. Berufliche Bildung soll durch die Vermittlung fachlicher Qualifikationen und Kompetenzen auf eine berufsförmige Tätigkeit vorbereiten. In Deutschland ist der Rahmen dessen, was Gegenstand der Ausbildung für einen Beruf auf mittlerer Qualifikationsebene bzw. Facharbeiterebene sein soll, für die beteiligten Lernorte ordnungspolitisch fixiert, durch Ausbildungsordnungen für den betrieblichen und Rahmenlehrpläne für den berufsschulischen Anteil. Dies soll vor allem die Qualität und Vergleichbarkeit der beruflichen Bildung unabhängig von den beteiligten Lernorten und überregional sicherstellen. Die Begriffe Bildung, Qualifikation und Kompetenz werden dabei unterschiedliche gebraucht. Insbesondere

in Bezug auf Bildung und Qualifikation wird im berufspädagogischen Diskurs der „strukturelle[n] Gegensatz“ beider Kategorien hervorgehoben (Arnold/Münk 2006, 22). Der Qualifikationsbegriff wird im Unterschied zum Bildungsbegriff vorrangig pragmatisch und zweckgebunden verwendet. „Qualifikation bezeichnet tätigkeitsbezogen eine Eignung und Befähigung, die zur Wahrnehmung der mit einer Arbeitsstelle verbundenen Anforderungen erforderlich ist“ (Schelten 2004, 165). Während sich der Qualifikationsbegriff auf Wissen und Kenntnisse bezieht, die für die Ausübung einer bestimmten Tätigkeit an einem Arbeitsplatz gebraucht und erworben werden, geht der Kompetenzbegriff einen „qualitativen“ Schritt weiter. Kompetenzen beschreiben Dispositionen einer Person, die weder inhalts- noch tätigkeitsbezogen, sondern ganzheitlich ausgerichtet sind, d. h. auf die Entwicklung fachlicher, sozialer, methodischer sowie überfachlicher Fähigkeiten zielen (vgl. Arnold/Münk 2006, 24). Ein didaktisches Ziel handlungsorientierter Berufspädagogik ist seit Einführung des Lernfeldansatzes die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz, die auf den Aspekt der Ganzheitlichkeit rekurriert und die Vermittlung komplexer, überfachlicher Problemlösefähigkeiten im Blick hat. Der Anspruch dessen, was eine Person in berufsförmigen Kontexten Können und über welche Fähigkeiten sie verfügen muss steigt offenbar mit Beginn der Moderne. Kompetenzen sind in der Differenz zum Qualifikationsbegriff viel umfänglicher und komplexer. Bildung im Sinne einer Reflexion eigener Welt- und Selbstbezüge (vgl. Marotzki 1990) ist wiederum nicht mit der Vermittlung bzw. dem Erwerb von Handlungskompetenz gleichzusetzen. Während der Begriff der Berufsbildung in der systemischen Perspektive geläufig und bekannt ist, ist der Rahmen dessen, worauf sich Berufsbildungstheorie beziehen kann, komplexer und mehrperspektiv zu fassen. Im Rahmen der klassischen wie modernen Berufsbildungstheorie kann es bspw. „um die Fragen der Legitimation, der Klärung der Bedingungen der Möglichkeit von Berufsbildung sowie um die Beschaffenheit der Prozesse und Strukturen der sich dabei vollziehenden Freiheitserweiterung“ gehen (Unger 2014, 16). Bildungs- und Berufsbildungstheorie unterscheiden sich hierbei durch jene Bildungswirkung im Beruflichen. Historisch betrachtet ist die Auseinandersetzung mit Berufsbildungstheorie für die Entwicklung des beruflichen Bildungswesens, für den gesellschaftlichen Stellenwert beruflicher Bildung im Vergleich zur Allgemeinbildung und für ihre disziplinäre Verortung bedeutungsvoll (vgl. Arnold/Münk 2006, 16-17). Wurde der Bildungswert der beruflichen Bildung u. a. durch neuhumanistische Vertreter wie Humboldt (1903, 1848), gegenüber der Allgemeinbildung als nachrangig beurteilt, so verändert sich der Stellenwert der Berufsbildung im Vergleich zur allgemeinen Bildungstheorie durch den Beginn und das Aufstreben der klassischen Berufspädagogik. Kerschensteiner gilt bspw. als Klassiker der Berufspädagogik und zugleich wichtiger

Reformpädagoge, der durch seine Schriften (u. a. „Begriff der Arbeitsschule“, 1969 (17. Aufl.), 1912 (1. Aufl.)) und durch sein Wirken im öffentlichen Schuldienst die Begründung der Arbeitsschule und die Entstehung der Berufsschule, wie wir sie in der heutigen Form kennen, entscheidend geprägt hat. Er hat sich u. a. mit dem pädagogischen Sinn manueller Betätigung und dem Bildungswert geistiger Arbeit auseinandergesetzt und die Verbindung von Allgemein- und Berufsbildung in den Fokus seiner Ausführungen gestellt. Ein bekanntes Zitat in diesem Zusammenhang lautet: „Die Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung“ (Kerschensteiner 1954, 48). Bildungsmomente können sich entsprechend in unterschiedlichen Kontexten von Arbeit und Beruf ergeben. In der bildungstheoretischen Auseinandersetzung kommen somit nicht nur Fragen aus systemischer Perspektive in den Blick, wie z. B.: Für welches Berufsbild oder Berufsfeld sollen Kompetenzen erworben werden? Welche Qualifikationen sind für welche berufliche Tätigkeit erforderlich? Inwiefern unterstützen die Lernorte Schule und Betrieb die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz?, sondern auch Fragen, die sich von dieser Perspektive bildungstheoretisch abgrenzen: Wie vollzieht sich Bildung oder Freiheitserweiterung im Kontext des Beruflichen? Welche Komponenten sind förderlich oder behindern die bildende Auseinandersetzung mit beruflicher Wirklichkeit? Ist für ein bestimmtes berufliches Handlungsfeld die bildende Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld überhaupt erforderlich oder genügt die Anpassung an diese, um erfolgreich zu sein? Die Art des berufspädagogischen Fragens und Forschens verändert sich entsprechend ihres zugrundeliegenden Gegenstandes. Will man den Kern, das spezifische Erkenntnisinteresse der Disziplin, verstehen, ist die Unterscheidung zwischen grundlegenden Kategorien, wie Arbeit und Beruf, Bildung und Qualifikation wesentlich.

Wie Bildung und Qualifikation können die Konstrukte Arbeit und Beruf ebenfalls unterschiedlich gedeutet werden. In alltäglichen Gebrauch legen die Begriffe Arbeit und Beruf ein ähnliches Verständnis nahe. Jemand geht seiner Arbeit, seinem Job, einer beruflichen Tätigkeit nach. Mit der Frage nach dem beruflichen Status geht häufig der soziale Status einer Person einher. So sind verschiedene Berufsgruppen, wie der Lehrerberuf oder Arztberuf, mit Wertungen besetzt, die einen bestimmten sozialen Status implizieren. Im wissenschaftlichen Diskurs werden beide Konstrukte deutlicher voneinander abgegrenzt. Arbeit ist eine dem Erwerbserhalt dienende Tätigkeit, welche jedoch weder beruflich noch professionell verfasst ist. Ähnlich dem Qualifikationsbegriff weist der Arbeitsbegriff eine gewisse Zweckgebundenheit auf, die auf die Ausführung einer Tätigkeit sowie auf den Erwerbserhalt, d. h. auf die Schaffung und Sicherung einer existentiellen Grundlage bezogen ist. Auch wenn es berufspädagogische Diskurse gab, die versucht haben, einen pädagogischen Begriff der Arbeit zu entwi-

ckeln und den Bildungswert der geistigen Arbeit durch die „Vollendung“ eines Werkes hervorzuheben (vgl. Kerschensteiner 1969, 31-32 und 49), so ist Arbeit vorrangig eine gesellschaftlich vermittelte Kategorie, welche vor allem soziologisch, denn berufspädagogisch zu verorten ist (vgl. Arnold/Münk 2006, 18). Trotz dessen nimmt der Arbeitsbegriff eine wichtige Stellung in der Disziplin ein, z. B. wenn es um den Zusammenhang von Arbeit und Beruf, Bildung und Kultur im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse geht.

> Diese Kategorien bilden „jene begriffliche Matrix, auf die sich eine Theorie der beruflichen Bildung wird beziehen müssen, wenn sie sich dem Anspruch stellen will, den Bezug der Beruflichkeit auf das Handlungssubjekt einerseits und das Beschäftigungssystem andererseits im Kontext einer gesellschaftlich-kulturellen Gesamtpraxis zu erschließen und zu reflektieren“ (Kutscha 2008, 7).

Geht es der Berufsbildungstheorie um die Betrachtung und Reflexion von Bedingungen, Strukturen und Folgen des Handelns in beruflichen Kontexten, so markiert der Beruf eine zentrale Orientierungsgröße. Der Berufsbegriff ist wie der Bildungsbegriff eine historische Determinante, dessen Bedeutung sich im Laufe des sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Wandels verändert hat. Insbesondere in der Moderne sind Arbeit, Beruf und Beruflichkeit prekäre Kategorien, die mit Attributen wie Individualisierung, Diskontinuität, Unsicherheit, Entgrenzung oder Erosion besetzt sind (vgl. Kapitel 2.4). Trotz seiner vermeintlichen Erosionstendenzen im öffentlichen wie wissenschaftlichen Diskurs bleibt der Beruf eine bedeutende Kategorie für die gesellschaftliche wie subjektive Verfasstheit von Arbeitskraft. Max Weber, ein zentraler Begründer der Berufssoziologie, hat den Berufsbegriff in den 20er Jahren wie folgt gefasst: Beruf ist „jene Spezifizierung und Kombination von Leistungen einer Person [...], welche für sie Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- oder Erwerbschance ist“ (Weber 1922/1985, 80). Auf den ersten Blick bezieht sich der Beruf auf alles, wofür man materiell entlohnt wird und was die eigene Versorgungslage sicherstellt. Die Kontinuität dieser Versorgungslage scheint ein weiterer wichtiger Bezugspunkt zu sein. Was ist hier mit kontinuierlich gemeint? Max Weber rahmt den Berufsbegriff als einen Lebensberuf, der einen erwerbsfähigen Menschen über die gesamte Lebensspanne begleitet. Unbestritten ist, dass die Mehrheit der Bevölkerung in vorrangig diskontinuierlichen Erwerbsverläufen lebt. In dieser Perspektive kommt auch dem Berufs- wie dem Arbeitsbegriff eine soziologische Dimension zu (vgl. Kurtz 2002). Arnold, Lipsmeier und Ott nennen darüber hinaus weitere Funktionen, die den Berufsbegriff charakterisieren (vgl. Arnold/Lipsmeier/Ott 1998, Abschnitt 3). Dazu zählen sie die Erwerbsfunktion, Sozialisationsfunktion, den Ganzheitlichkeitsaspekt, Kontinuitätsaspekt, die Erbauungsfunktion, den Qualifikationsaspekt sowie die Allokations- und Selektionsfunktion (vgl. ebd.). Wie bei Weber spielen auch in dieser Perspektive auf den Be-

rufsbegriff die Erwerbsfunktion und der Kontinuitätsaspekt eine wesentliche Rolle. Darüber hinaus sind die Entwicklung von Fähigkeiten und Qualifikationen, die Entwicklung und Veränderung der beruflichen Identität sowie Bildung als Persönlichkeitsentwicklung im Sinne der Reflexion und Weiterentwicklung von Selbst- und Weltverhältnissen, bedeutsame Momente des Beruflichen. Der Berufsbegriff umfasst mehr als die bloße Absicherung der eigenen Versorgungslage und Erwerbschancen. Er markiert ein Konstrukt, über das Menschen im erwerbsfähigen Alter in die Gesellschaft integriert werden können. Die Allokationsfunktion schließt dabei an den Begriff der Beruflichkeit an. Sie beschreibt aus gesellschaftlicher Perspektive einen Mechanismus, wie auf mittlerer Qualifikationsebene Arbeitskraft am Markt verteilt wird (vgl. ebd.). Das Berufsprinzip ist in Deutschland ein sehr erfolgreiches Konstrukt und anschauliches Beispiel, wie gesellschaftliche Arbeitskraft in Form von staatlich anerkannten Ausbildungsberufen am Markt verteilt werden kann. Somit ist Beruflichkeit „als Prinzip kultivierter Arbeit ein konstitutives Element komplexer arbeitsteiliger Gesellschaften“ (Kutscha 2008, 2). Inwiefern dieses Prinzip der Beruflichkeit und sein Integrationspotenzial tatsächlich greift, ist stets im Zusammenhang mit gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Entwicklungen zu betrachten. Die gesellschaftliche und soziale Integration über den Beruf bleibt jedoch ein zentrales Leitziel der beruflichen Bildung (vgl. Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, 120). Die Bedeutung von Beruf und Beruflichkeit ist jedoch, zumindest diskursiv, einem Wandel unterlegen. Insbesondere die neuen Unsicherheiten und Diskontinuitäten im Zuge des gesellschaftlichen Wandels stellen die Integrationsfähigkeit beruflicher Bildung mehr den je in Frage. Aufgabe einer inklusiven Berufsbildung muss daher sein, „die Heterogenität junger Menschen und deren individuelle[n] Förderbedarfe stärker [zu] berücksichtigten“, damit ihnen der Übergang ins Erwerbsleben gelingt (Heisler 2015, Abstract). Gesellschaftliche Entwicklungen wirken zudem bis in die verschiedenen Ebenen des Berufsbildungssystems (Makroebene), der Institutionen und Organisationen (Mesoebene) und der Akteure in Unterricht und anderen Interaktionssituationen (Mikroebene) ein und können eine wichtige Rolle für die forschende Reflexion von Bildung, Beruf und Beruflichkeit einnehmen. Ein wesentlicher Grund für das (veränderte) Verständnis von Beruf und Beruflichkeit ist, dass „die historische, institutionelle und eben nicht zuletzt die rechtliche Entwicklung“ der Disziplin Orientierung gegeben hat (Dobischat/Düsseldorff 2010, 384). Der Betrieb ist in diesem Begriffsgeflecht der soziale Ort, an dem Menschen arbeits- und berufsförmig tätig sind, an dem Bildungs-, Lern und Sozialisationsprozesse stattfinden, z. B. durch die Interaktion mit der sozialen Umwelt oder die Konfrontation mit verschiedenen Ziel- und Anspruchserwartungen. Qualifikations-, Erziehungs- und Bildungsfragen werden im System der

beruflichen Bildung aber auch an anderen sozialen Orten, wie in Schulen und überbetrieblichen Bildungsstätten, gestellt und empirisch erforscht. D. h. neben den verschiedenen Ebenen (Individuum, Kollektiv, System) sind es die vielfältigen sozialen Kontexte und Handlungsräume, in denen die zentralen Kategorien der Berufspädagogik in den Blick geraten und einen umfangreichen, komplexen Phänomenbereich erkennbar machen. Dies scheint zum einen Anspruch, aber auch ein konstitutives Problem der Berufspädagogik zu sein: Die Bewegung auf verschiedenen disziplinären Bühnen, die eine klare Grenzziehung nach außen und innen, methodisch wie inhaltlich, erschweren.

Darüber hinaus haben sich im Laufe der Zeit Begriffe etabliert, die nach Prange (2014) als „nicht einheimisch" bzw. „auswärtig" bezeichnet werden können, aber trotzdem eine zentrale Rolle im berufspädagogischen Diskurs einnehmen und das disziplinäre (Selbst-)Verständnis, z. B. mit Blick auf die Beschaffenheit von Berufsbildung und Berufsbildungsforschung, entscheidend mitbestimmen. Das so bezeichnete Übergangssystem sowie zahlreiche, damit verbundene Begriffe und Komposita, wie z. B. Ausbildungsreife, Ausbildungsfähigkeit, Berufswahl- und Übergangskompetenz, die besonders im beruflichen Übergangsdiskurs kontinuierlich bedient werden, sind anschauliche Beispiele dafür. Steffen Großkopf bspw. nahm im Rahmen eines DFG geförderten Projektes die Entwicklung der Konstrukte „Berufsreife" und „Ausbildungsfähigkeit" im erziehungswissenschaftlichen Publikationsraum diskursanalytisch in den Blick (vgl. Großkopf 2014, 107). Begriffe wie Reife und Fähigkeit sind hier eng an typische erziehungswissenschaftliche Kategorien, wie Bildung, Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung orientiert und legen eine Verbindung zu berufspädagogischen Diskursen nahe. Großkopf stellt in seiner Analyse in einem Zwischenresümee fest, dass es sich bei der Verwendung des Begriffs Ausbildungsfähigkeit, welches das kognitive Vermögen beschreibt, eine Berufsausbildung beginnen zu können, vor allem „um eine Rhetorik zur Sicherung der Generationendifferenz handelt" (Großkopf 2014, 108). Die Kritik an der nachwachsenden Generation über eine fehlende oder mangelnde Berufsreife, Ausbildungsreife oder Ausbildungsfähigkeit ist eine gesellschaftliche Erscheinung, welche die Differenz zwischen den Generationen und die Deutungsmacht, dass es faktisch eine Differenz geben muss, aufrechterhält. In einem zweiten Resümee beschreibt Großkopf zwei Diskurse, den ständischen und den industriellen Diskurs, welche eine unterschiedliche Herangehensweise und Begriffsakzentuierungen im Umgang mit der Übergangsthematik entwickelt haben.

> „Der industrielle Diskurs behauptet die Gleichheit der Menschen. Er zielt auf Standardisierung. Individualität behindert diesen Prozess, der zudem auf Rationalisierung und Optimie-

> rung der Produktion gerichtet ist. [...] Der ständische Diskurs hingegen deutet die Welt im Rahmen einer dem Menschen vorgegebenen Ordnung und impliziert Grenzen des Menschenmöglichen“ (Großkopf 2014, 112-113).

Ausbildungsfähigkeit ist in diesem Sinne „Ausdruck der Deutungsmacht des industriellen Diskurses“, der sich stärker dem Befähigen im Sinne eines mächtigen Tuns durch den Menschen hinwendet und sich dem potenziellen Ausgeliefertsein gegenüber Gott und Natur, wie es typisch für die ständische Gesellschaft war, entgegenstellt (Großkopf 2014, 114). Dieses Forschungsbeispiel einer Diskursanalyse zeigt sehr deutlich, dass Begriffe, die sich im Diskurs durchsetzen, „Deutungsmacht“ entwickeln, um ein Thema, wie z. B. den Übergang zwischen Schule und Beruf, zu verhandeln und nicht losgelöst von gesellschaftlichen Entwicklungen betrachtet werden können. Zum anderen wird deutlich, dass sich Referenzrahmen, in denen sich eine Disziplin bewegt und entwirft, ebenfalls verändern können. Spielen in der ständischen Gesellschaft die Bereiche Gott und Natur als Bezugsgrößen eine entscheidende Rolle, rückt die Theologie als Referenzrahmen von Erziehungswissenschaft und Pädagogik in den Vordergrund. Demgegenüber stehen im Rahmen der industriellen Entwicklung ökonomische Bezugsgrößen, wie Produktivität und Effizienz, im Vordergrund, so wird sich daran auch die Berufspädagogik und Erziehungswissenschaft orientieren. Wirtschaft und Soziologie werden zu Referenzdisziplinen. Berufliche Handlungskompetenz und der Kompetenzbegriff generell verweisen wiederum eine gewisse Interdisziplinarität. Die begriffliche Nähe zur Psychologie bzw. eine „abzeichnende Psychologisierung“ der Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik ist nicht von der Hand zu weisen (Großkopf 2014, 120). Die Ausführungen heben mit Blick auf die Ausgangsfrage des Kapitels nach den Strukturbegriffen und Forschungsbereichen in der Berufspädagogik deutlich hervor: Der Bereich der beruflichen Bildung und die Disziplin Berufspädagogik sind durch ein komplexes, mehrperspektivisches und zudem interdisziplinäres Begriffs- und Aufgabenverständnis charakterisiert, das grundlegend für das disziplinäre Selbstverständnis ist. Dies spiegelt sich auch in den Forschungsbereichen der berufspädagogischen Forschung wieder. Felix Rauner hat in dem Herausgeberband „Handbuch Berufsbildungsforschung“ (2005) die spezifischen, (berufs-)pädagogischen Forschungs- und Handlungsfelder umfassend herausgearbeitet. In der Berufsbildungsforschung können unterschieden werden (vgl. ebd.):

- *Berufsentwicklung* (u. a. Berufsforschung, Sektoranalysen und Qualifikationsforschung)
- *Berufswissenschaftliche Forschung in den Berufsfeldern*

- *Berufsbildungssystem* (u. a. vergleichende, internationale Berufsbildungsforschung, historische Berufsbildungsforschung, Berufsbildungsstatistik, Berufsschulforschung)
- *Berufsbildungsplanung und -entwicklung* (Ausbildungsordnungsforschung, Kompetenz- und Expertiseforschung, Lernortkooperationen, Berufsbildungsforschung zur Professionalisierung von Berufsschullehrern)
- *Berufsarbeit und Kompetenzentwicklung* (u. a. Lernen in Arbeitsprozessen, Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation, berufliche Sozialisation, berufliche Identität, Professionalisierung)
- *Didaktik beruflicher Bildung* (u. a. Curriculumforschung und -entwicklung, Lehr-Lern-Forschung, Lernumgebungen gestalten, Benachteiligtenforschung)
- *Evaluation und Qualitätssicherung* (u. a. Evaluationsforschung, Outputorientierung und Qualitätsentwicklung, Bildungscontrolling, Wissensmanagement)
- *Gestaltung von Arbeit und Technik* (u. a. Partizipative Technikgestaltung, Partizipative Organisationsentwicklung)

Bedeutungsvoll ist die Vielfalt und Komplexität der Themenfelder, die diesem Forschungsbereich zugeordnet werden können. Ausgehend von dem zentralen Gegenstand der beruflichen Bildung erschließt sich ein umfassendes Themenfeld, welches von der Betrachtung beruflicher Lern-, Bildungs- und Arbeitsprozesse, der Gestaltung von Ausbildungsplänen, Medien und Methoden auf curricularer Ebene, der Qualitätsentwicklung und Evaluation verschiedener Bildungsgänge und -programme, bis zur Entwicklung von (neuen) Ausbildungsberufen und Berufsfeldern reicht (vgl. Rauner 2005, 11). Dobischat und Düsseldorff beziehen sich in einem Beitrag zur Berufsbildungsforschung ebenfalls auf das Handbuch von Rauner (2005) und beschreiben dieses als „ein Kompendium mit 97 Artikel[n] von mehr als achtzig Autoren und Autorinnen [...] aus dem sich die Bandbreite der *Berufsbildungsforschung*, der Wandel ihres Forschungsstandes und die Expansion ihres Aufgabenverständnisses erschließen lassen“ (Dobischat/Düsseldorff 2010, 383-384, Herv. i. Orig.). Sie heben die wechselseitige Bezüglichkeit der Berufsbildungsforschung auf das Verhältnis von Berufsbildungsplanung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungspraxis hervor, in dem sie sich stets in der Form einer „*responsiven Praxis*“ mit aktualisierenden Entwicklungen auseinandersetzen muss (ebd., Herv. i. Orig.). Die Bezeichnung „responsiv“ rekurriert dabei auf die Wechselbezüglichkeit von Forschung und dem zu erforschenden, sozialen System, die nicht unverbunden nebeneinanderstehen, sondern aufeinander reagieren (vgl. Sloane 2006, 613, vgl. Kapitel 2.2). Entwicklungen im sozialen System wirken auf die Aktivität der Forschenden ein, da Forschung stets gegenstandsangemessen und nicht realitätsfern operiert. Gewonnene Erkenntnisse der Analyse über die soziale Verfasstheit von Wirklichkeit, z. B. in der beruflichen Bildung, werden wiederum an das System zurückgespiegelt. Es entsteht eine wechselseitige Dynamik zwi-

schen beiden Systemen. Die beschriebene Responsivität zwischen Forschung und System ist also nicht einseitig, sondern wechselseitig ausgerichtet.

Zusammenfassend soll die Spezifik der Berufsbildungsforschung in einem Zitat von Rauner (2005) verdeutlicht und zusammenfassend dargestellt werden (Rauner 2005, 561, Herv. SH): „Die Berufsbildungsforschung ist mit ihren nach Berufen und Berufsfeldern ausdifferenzierten Forschungsgegenständen

- *humanwissenschaftliche Forschung*, der es um die Entwicklung der Persönlichkeit für Prozesse der beruflichen Arbeit und in ihnen geht;

- *sozialwissenschaftliche Forschung*, da die berufliche Arbeit und das berufliche Lernen in vielfältige soziale Prozesse des Bildungs- und Beschäftigungssystems eingebettet sind;

- *fach- bzw. berufswissenschaftliche Forschung*, da die beruflichen Arbeitswelten vielfältig durch berufliche Aufgaben geprägt sind, die es zu beherrschen und unter Bildungs- und Qualifizierungsgesichtspunkten zu gestalten gilt."

Es zeigt sich ein breites Spektrum an Forschungsfeldern, welche die Wechselbezüglichkeit von Bildung und Beschäftigung, Praxis und Wirtschaft unter dem Deckmantel der Berufsbildung zu berücksichtigen suchen. Unterrepräsentiert sind „(metatheoretische) Reflexionen" u. a. über Strukturen und Entwicklungen in der Berufsbildungsforschung, die sich nicht nur mit spezifischen Themenfeldern aus einer berufs- oder handlungspraktischen Perspektive beschäftigten, sondern die disziplinären Forschungsaktivitäten und die Interdependenz zwischen Forschung und Entwicklung in den Blick nehmen (vgl. Buer/Kell 2000, 31). „Berufsbildungsforschung differenziert sich zunehmend weiter aus und reagiert mit unterschiedlichen Zwecksetzungen [...] auf notwendige Anpassungsleistungen im Dualen System" (Dobischat/Düsseldorff 2010, 400). Für die Berufsbildungsforschung i.w.S. und die berufspädagogische Forschung i.e.S. ergeben sich spezifische Handlungsfelder, auf die sie sich zu beziehen hat, so u. a. auf Fragen der Ausbildungsreife, der Optimierung des Übergangssystems oder der Flexibilisierung und Durchlässigkeit der beruflichen Bildung (vgl. ebd.). Die laufende Berichterstattung in der Fachwissenschaft und im öffentlichen Diskurs bestimmt mit, welche Themen erforscht, analysiert oder evaluiert werden. Der zentrale Gegenstand der berufspädagogischen Forschung ist die Kombination aus pädagogischen und beruflichen Ziel- und Handlungsfeldern, welche die Entwicklungsdynamiken der Gesellschaft berücksichtigen. Auch das gehört zu ihrem Selbstverständnis. Aber: Eine „metatheoretisch orientierte Selbstre-

flexion [ist] von zentraler Bedeutung für die Beseitigung vor allem von Unübersichtlichkeit und Zersplitterung in der BBF sowie für die disziplinäre Entwicklung im Sinne einer spezifischen eigenständigen Identität“ (Buer/Kell 2000, 37). Im Kern geht es insbesondere mit Blick auf die spezifische Beobachterperspektive der Berufspädagogik um die Vermittlung von Beruf und Bildung in einem pädagogischen Sinne. D. h. Berufe sind „unter der auf die Persönlichkeitsentwicklung von Individuen gerichteten pädagogischen Perspektive von Erziehung und Bildung zu betrachten“ (Gonon/Reinisch/Schütte 2010, 424). Bildungsempirische und bildungspolitische Diskurse beziehen sich häufig jedoch auf die systemische Perspektive von Berufsbildungssystem bzw. Dualem System (vgl. Kurtz 2000). Es muss Anspruch der Berufspädagogik sein, sich von dieser Perspektive distanzieren und eigene Blickschneisen auf die soziale Umwelt entwickeln zu können. Darin liegt der tiefere Sinn einer jeden disziplinären Auseinandersetzung, transparent, sinnbezogen und reflektiert Forschung und Entwicklung zu betreiben.

2.2 Akteure und Diskursarenen in der Berufsbildungsforschung

Die Berufsbildungsforschung beschreibt einen Forschungsbereich, der sich ausgehend von seinem zentralen Gegenstand der Berufsbildung in weitere Themenfelder und Bereiche unterteilen lässt. Die gewählte Terminologie „Berufsbildung“ soll jedoch nicht implizieren, dass sich Berufsbildungsforschung auf den Bereich der Dualen Ausbildung und der Analyse der verschiedenen Dimensionen von Beruflichkeit reduzieren lässt (vgl. Dobischat/Düsseldorff 2010, 386). Wie die Ausführungen in Kapitel 2.1 dargelegt haben, können Fragen im Kontext der beruflichen Bildung differenziert und komplex gestellt werden. Diese Vielgestaltigkeit ergibt sich zum einen aus den zu untersuchenden Phänomenbereichen, zum anderen aus der Anzahl der am Forschungsprozess beteiligten Akteure, Institutionen und Disziplinen, die je eigene, programmatische Schwerpunkte setzen.

Für die Berufsbildungsforschung sind zwei Punkte zentral: Sie agiert „aus einem stark interdisziplinären Selbstverständnis“ und ihr *Forscherhabitus*, d. h. die Art und Weise des Forschens in diesem Bereich ist durch fest institutionalisierte Foren und Diskursarenen gekennzeichnet, die unterschiedliche Blickwinkel in der Erforschung der Prozesse, Strukturen und Folgen von Bildung, Arbeit und Beruf einnehmen und mit einem organisationsspezifischen Forschungs- und Aufgabenprofil auftreten (Dobischat/Düsseldorff 2010, 386). Interdisziplinarität rekurriert dabei vor allem auf eine wechselseitige Bezüglichkeit der disziplinären Stränge. Interdisziplinarität als Raum bzw. Rahmen für gemeinsames Räsonieren soll neue Erkenntnisse über ein Themenfeld ermöglichen, die aus der Sichtweise der Einzeldisziplin nicht gewon-

nen werden können. Die Beteiligung vieler Akteure und Disziplinen an der Berufsbildungsforschung impliziert jedoch noch keine Interdisziplinarität, sondern führt, sofern die disziplinären Forschungsstränge nebeneinander als miteinander forschen zu einem multidisziplinären Gemenge an Methoden und Verfahren (vgl. Rauner 2005, 10). Historisch betrachtet war die vor allem institutionell verankerte Vielheit an Perspektivität nicht von Anfang an gegeben.

> „Bis in die 60er Jahre hinein wurden Fragen der Berufsbildung im Rahmen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor einem kulturpädagogischen Hintergrund diskutiert. Durchaus als Abgrenzung zu dieser traditionellen Berufs- und Wirtschaftspädagogik etablierte sich in den 60er Jahren eine empirisch ausgerichtete Bildungs- resp. Berufsbildungsforschung“ (Sloane 2006, 610).

Dieser Bereich hat sich inhaltlich wie institutionell in der Forschungsgemeinschaft vollkommen neu entwickelt und etabliert. Besondere Meilensteine in der Entwicklung sind u. a. durch die Gründung erster spezifischer Forschungsinstitute, wie das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) im Jahre 1967 oder das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Jahre 1970, gesetzt wurden (vgl. ebd.). In der Ausrichtung der Forschungsaktivitäten hat sich eine zunehmend empirische Art des Forschens und Fragens durchgesetzt, die in Distanz zur traditionellen Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor allem reale Phänomene der Erziehungswissenschaft in den Blick nimmt und sich der vorfindbaren Wirklichkeit empirisch, also methodisch kontrolliert, annähert. Beides, die normative sowie empirische Zuwendung zu Fragen der beruflichen Bildung, impliziert Theoriebildung. Eine Begründung für den angedeuteten Wechsel des Forscherhabitus und der zunehmenden, institutionellen Verfasstheit von Akteursgruppen in der Berufsbildungsforschung ist die so bezeichnete „realistische Wende“ in der Erziehungswissenschaft, die auch ihre Teildisziplinen adressiert (vgl. Buchmann/Huisinga 2012, 147). Damit war die Forderung vieler erziehungswissenschaftlicher und auch berufspädagogischer Vertreter verbunden, „sich empirischer Forschungsverfahren zu bedienen und [...] sich den tatsächlichen Fragestellungen und Problemen der Erziehung zuzuwenden“ (Sloane 2006, 610). Durch die Hinwendung der Forschung zu Erziehungswirklichkeit steigt jedoch auch der Einfluss von politischen und handlungspraktischen Akteuren, welche ebenso wie die beteiligten Forschergruppen in diese Wirklichkeit eingebunden sind, d. h. sie gleichermaßen gestalten und mitbedingen. Aus einer in ihren Ursprüngen eher normativ besetzen, selektiven berufsbildenden Forschung hat sich ein enges, multidisziplinäres und z. T. auch interdisziplinäres Forschungsnetz herausgebildet, das zugleich durch das Spannungsfeld der involvierten Akteure in Politik, Praxis und Planung mitbedingt wird.

Peter F. Sloane (2006) setzt vier Attribute, um sich dem Kern der Berufsbildungsforschung und ihrer Dynamik anzunähern: Berufsbildungsforschung agiert *institutionalisiert*, *responsiv* und mit Blick auf die Lösung spezifischer Probleme *systematisch* und *überprüfbar* (vgl. Sloane 2006, 612-613). Was ist damit gemeint? Zunächst zu den Bezeichnungen *responsiv* und *institutionalisiert*. „Berufliche Bildung als Gegenstand einer Berufsbildungsforschung entfaltet sich in einem politischen Kontext" (Sloane 2006, 612). In der institutionalisierten Berufsbildungspraxis können verschiedene Handlungsebenen unterschieden werden, die zugleich Gegenstand der Forschung sind: die politische, administrative, organisatorische und didaktische Ebene (vgl. ebd.). Ziel der Berufsbildungsforschung ist es, die Gesamtheit des sozialen Systems sowie die einzelnen Teile in den Blick zu nehmen. Berufsbildungsforschung in einer institutionalisierten Praxis bedeutet, dass diese Praxis durch die beteiligten Akteure bzw. Akteursgruppen mitbedingt und reguliert wird.

> „Die Regeln werden von gesellschaftlichen Gruppen ausgehandelt, die auch die Umsetzung und Einhaltung dieser Regeln überwachen. Solche Gruppen sind in einer pluralen Gesellschaft Verbände, Gewerkschaften, Kirchen, Parteien etc. Dies hat zur Folge, dass die Erforschung dieser Praxis daran geknüpft ist, dass diejenigen, die diese Praxis untersuchen wollen, sich mit denjenigen, die diese Praxis regulieren, verständigen müssen" (Sloane 2006, 613).

Berufsbildungsforschung in einer responsiven Praxis meint des Weiteren, dass das untersuchte soziale System und seine einzelnen Facetten auf die Forschungsaktivität reagieren, mitunter auf Forschung rückwirken und damit auch Forschung und Ausrichtungen dieser Forschung mitbedingen (vgl. ebd.). Forschung geschieht also nicht unverbunden zur äußeren Realität oder im Rückzug auf die eigene Binnenstruktur, sondern bezieht die (Re-)Aktionen des sozialen Systems in die Forschung mit ein. Das systematische und überprüfbare Problemlösehandeln als zweites Moment meint, dass das Vorgehen im Forschungsprozess nicht zufällig, spontan oder rein intuitiv erfolgt. Das methodische Vorgehen ist häufig mit expliziten Vorüberlegungen verbunden, welche auf das spezifische Erkenntnisinteresse der Untersuchung ausgerichtet sind. Forschung als systematisches Handeln ist also zielgerichtetes und begründetes Problemlösehandeln, das methodisch kontrolliert Theoriebildung ermöglichen soll (vgl. Sloane 2006, 613-614). Wer an diesem Prozess beteiligt ist und wie (methodisch) geforscht wird, bedarf wiederum der Legitimation von innen und außen. Im Rahmen der Berufsbildungsforschung ergeben sich zwei Legitimationsfragen: „1. Welche Standards setzt die scientific community? Und in Verbindung hiermit: Wer ist diese community? 2. Welche Außenlegitimation besitzt Berufsbildungsforschung? Mit wem wird der Diskurs über die damit verbundenen Ziele geführt?" (Sloane 2006, 615). Bezug nehmend auf die erste Frage wird insbe-

sondere die Akteurs- bzw. Wissenschaftsgemeinschaft der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Feld der Erforschung beruflicher Bildung adressiert, wobei zu berücksichtigen ist, dass diese Akteursgruppe sowie die institutionell-organisatorische Verfasstheit sehr heterogen ist (vgl. ebd.). Demgegenüber bedarf Berufsbildungsforschung nicht nur nach innen, sondern auch nach außen einer Legitimation (Frage 2.), z. B. gegenüber Forschungspartnern, Drittmittelgebern und/oder politischen Akteuren, nicht nur im Sinne ihrer Gegenstandsangemessenheit, sondern auch im Sinne ihrer Zielperspektive. Die Legitimation der Forschung kann letztlich auch durch die Verankerung der Forschenden in der beruflichen Bildung, also im sozialen System selbst, begründet sein (vgl. ebd.).

In einem zweiten Schritt soll das Feld der Berufsbildungsforschung unter Einbezug der in der Forschung involvierten Akteursgruppen und deren institutionell-organisatorische Zusammenhänge vorgestellt werden. Die Mehrperspektivität des Forschungsbereichs ergibt sich auch aus der Vielzahl der am Diskurs beteiligten Akteure. Felix Rauner begründet dies wie folgt:

> „Die Vielfalt der Fragestellungen und Entwicklungsaufgaben auf der Ebene der Berufsbildungssysteme (Makroebene), der Organisation und Gestaltung beruflicher Bildungsgänge und -einrichtungen (Mesoebene) sowie der Analyse und Gestaltung der Bildungs- und Lernprozesse (Mikroebene) führt zur Einbeziehung verschiedener Wissenschaften und Forschungstraditionen. [...] Fachdidaktische und berufswissenschaftliche Kompetenzen werden vor allem von Berufspädagogen eingebracht, da diese in der Regel für eine berufliche Fachrichtung und ihre Didaktik qualifiziert sind“ (Rauner 2005, 9).

Da sich die Forschungsarbeit ausdrücklich dem disziplinären Selbstverständnis der Berufspädagogik widmet, werden die genuinen Diskursarenen und Akteure vorgestellt, die den Spezialdiskurs[6] in der beruflichen Bildung entscheidend mitbestimmen. Auch hier können mehrere Forschungsakteure unterschieden werden. „Berufsbildungsforschung wird einerseits in Hochschulen, hier v.a. im Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, andererseits aber auch im System der Berufsbildung von den dort verankerten Institutionen durchgeführt“ (Sloane 2006, 617). Zwischen diesen universitären und nicht-universitären Forschungseinrichtungen haben sich zudem zahlreiche Netzwerke herausgebildet. Neben der universitären Berufsbildungsforschung, repräsentiert durch verschiedene Institute bzw. Lehr- und Forschungsgebiete der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, gibt es weitere Institutionen, die aktiv forschend tätig

[6] „*Spezialdiskurse* sind dabei themenbezogene, disziplinspezifische Wissensbestände mit ihren je eigenen Produktionsregeln [...]“ (Bührmann/Schneider 2008, 66, Herv. i. Orig.).

sind und sich in der scientific community[7] zu anerkannten Forschungsinstitutionen entwickelt haben. Dazu gehören das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) sowie die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetzwerk (AG BFN), ein seit 1991 gegründeter Zusammenschluss aus allen drei genannten Foren (vgl. Schapfel-Kaiser/Weis/Zöller 2005, 38). Zur heterogenen Mitgliederstruktur der AG BFN gehören neben den aufgeführten Instituten (IAB, BIBB) die Landesinstitute, die in der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE organisierten universitären Institute sowie Forschungsinstitute in privater und öffentlicher Trägerschaft (vgl. ebd.). Daneben sind weitere Forschungseinrichtungen und Fachgesellschaften eingeladen, an der Forschungs- und Kooperationsarbeit der AG BFN mitzuwirken (vgl. AG BFN 2014, 1). Bevor das Aufgabenverständnis dieses Forschungsnetzwerkes näher erläutert wird, soll der Fokus zunächst auf die universitären und außer-universitären Forschungseinrichtungen gelegt werden.

Die Forschungsinstitutionen außerhalb der Hochschule treten nach außen zumeist durch ein klares Aufgabenprofil und definierte Forschungsschwerpunkte auf. Die Entwicklung der Schwerpunktsetzungen von IAB und BIBB sind sehr eng mit gesellschaftlichen, vor allem arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitischen Entwicklungen verbunden und wurden u. a. mit dem Ziel etabliert, in der Politik (z. B. Arbeitsmarkt- und Wirtschaftspolitik) als informierender, beratender und z. T. auch steuernder Forschungspartner aufzutreten. 1967 erfolgte im Zuge einer gestiegenen Anzahl an Aufgaben und erforderlichen Forschungsaktivitäten für die Vorläuferorganisation der späteren Bundesagentur für Arbeit (Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung, kurz: BAVAV) die Gründung des IAB innerhalb der BA (vgl. Dobischat/Düsseldorf 2010, 389). Gegenstand dieser Institution sollten damals „umfassende arbeitsmarktliche Analysen, arbeitsmarktpolitische Strategieüberlegungen und qualifikationsbezogene Expertisen“ sein (ebd.). Das Aufgaben- und Funktionsverständnis des IAB wurde 1969 entsprechend im Arbeitsförderungsgesetz (AFG) gesetzlich fixiert. Die Forschungsstudien des IAB sind vor allem an der Entwicklung von Arbeitsmarkt und Beschäftigungssystem und deren aktuelle Problemlagen orientiert, für die es Lösungsstrategien entwickeln soll. Um die veränderte Programmatik des IAB nachvollziehen zu können, sei hier auf die Beschäftigungssituation in der BRD ca. zehn Jahre nach Gründung des Instituts verwiesen: „War das IAB in einer Phase der weitgehenden Vollbeschäftigung entstanden, so sah es

[7] In diesem Zusammenhang kann der Begriff „Community“ verstanden werden als „soziale Gruppe der Forschenden“ (Sloane 2006, 615). Ein Kriterium einer Community ist die Formulierung eines gemeinsamen Ziels bzw. Erkenntnisinteresses: „Eine Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Arbeit einer Community ist die Definition eines Ziels, das alle Mitglieder kennen und anstreben“ (Schapfel-Kaiser/Weis/Zöller 2005, 40).

sich ab Mitte der 1970er Jahre dem volkswirtschaftlichen Strukturwandel, dem industriellen und technologischen Wandel und der daran gekoppelten Beschäftigungskrise als massiven Problemlagen gegenübergestellt“ (Dobischat/Düsseldorf 2010, 390). Forschungsbestimmend waren daher Themen, die auf eine Analyse der Beschäftigungskrise, auf ihre Ursachen und auf spezielle Formen der daraus resultierenden Arbeitslosigkeit abzielten. Die Verschiebung der Forschungsaktivitäten innerhalb des Instituts lässt sich sehr gut an den mittelfristigen Schwerpunktprogrammen des IAB sowie an deren Jahresberichte veranschaulichen. Im aktuellen Jahresbericht aus 2016 spielen insbesondere die Themen „Migration und Integration, Arbeiten in der digitalisierten Welt, Abbau von Langzeitarbeitslosigkeit und die Qualität der Beschäftigung“ eine besondere Bedeutung (IAB 2016). In die Analyse werden nicht nur nationale, sondern auch regionale sowie internationale Märkte und Marktentwicklungen mit einbezogen. Das IAB stellt eine zentrale Informations- und Beratungsinstanz für die Bundesagentur für Arbeit und für die einzelnen Landesarbeitsämter dar und leistet für die Berufsbildungsforschung einen expliziten Beitrag, „indem es die Dynamik der Beziehung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem quantitativ und qualitativ untersucht, Bildungsgesamtambivalenzen erstellt, qualifikationsrelevante Teilarbeitsmärkte identifiziert und Projektionen sowohl auf der Angebots- wie auch auf der Nachfrageseite des Humankapitals erstellt“ (Dobischat/Düsseldorf 2010, 391).

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ist ebenfalls eine außeruniversitäre Forschungsorganisation, die ähnlich wie das IAB 1969 durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) gesetzlich institutionalisiert worden ist (vgl. Dobischat/Düsseldorf 2010, 392). Inhaltlich nimmt das BIBB den gesamten Bereich der Dualen Ausbildung, so z. B. die Neuordnung bestimmter Ausbildungsberufe und Berufsfelder, die Entwicklung und Modernisierung der beruflichen Bildung und demzufolge auch deren Qualifikations- und Arbeitsanforderungen in den Blick und spiegelt die Ergebnisse der Analyse auf die Konstitution beruflicher Bildung und auf das Berufsbildungssystem zurück. Ähnlich wie das IAB werden durch das BIBB in regelmäßigen Abständen neue Forschungsschwerpunkte definiert, die kooperativ durch den Hauptausschuss, in Abstimmung zwischen den Vertretern der Gewerkschaften, Arbeitgeber, Bund und Länder, verabschiedet werden (vgl. Sloane 2006, 618). Aktuell können fünf Themenschwerpunkte unterschieden werden, denen sich das BIBB in seiner Forschungstätigkeit verpflichtet sieht: 1. Ausbildungsmarkt und Beschäftigungssystem, 2. Modernisierung und Qualitätssicherung der beruflichen Bildung, 3. Bedingungen und Strukturen des lebensbegleitenden Lernens, 4. Berufliche Bildung in Vielfalt und 5. Internationalisierung der Berufsbildung (vgl. Bundesinsti-

tut für Berufsbildung 2016a). Das zentrale Forschungs- und Aufgabenprofil ist jedoch gesetzlich über § 84 BBiG festgelegt. Demnach soll Berufsbildungsforschung (BMJV 2017):

- „Grundlagen der Berufsbildung klären,
- inländische, europäische und internationale Entwicklungen in der Berufsbildung beobachten,
- Anforderungen an Inhalte und Ziele der Berufsbildung ermitteln,
- Weiterentwicklungen der Berufsbildung in Hinblick auf gewandelte wirtschaftliche, gesellschaftliche und technische Erfordernisse vorbereiten,
- Instrumente und Verfahren der Vermittlung von Berufsbildung sowie den Wissens- und Technologietransfer fördern."

Daneben führt das BIBB eine Vielzahl an Forschungsprogrammen und Pilotprojekten durch, die dem Bereich der Modellversuchsforschung zugeordnet werden können. „Modellversuche sind ein Instrument zur Exemplarischen Entwicklung und Erprobung neuer, innovativer Lösungsansätze, die zur qualitativen Verbesserung der beruflichen Bildung beitragen und Entwicklungshilfen für eine Modernisierung bereitstellen können" (Bundesinstitut für Berufsbildung 2016b). Hierzu können u. a. Projekte zur Initiierung, Umsetzung und Evaluation von Instrumenten für eine verbesserte und durchlässige berufliche Bildung, aber auch zahlreiche Modellversuche zur Ausweitung des Übergangssystems, wie z. B. sogenannte Baustein-Programme zur berufsvorbereitenden und berufsgrundlegenden Bildung und Qualifizierung, gezählt werden. Beispielhaft seien hier das Ausbildungsstrukturprogramm JOBSTARTER CONNECT in Kooperation zwischen BIBB und BMBF zur Erprobung und Umsetzung bundeseinheitlicher Ausbildungsbausteine (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2008) oder verschiedene Projekte aus dem Modellprogramm „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance zur Fachkräftesicherung" genannt (Bundesinstitut für Berufsbildung 2016b). Die Unterstützung und wissenschaftliche Begleitung der Modellversuche ist durch das BBiG gesetzlich geregelt und wird durch das BIBB „nach Weisung" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gemäß § 90 Abs. 3 Nr.1d BBiG gefördert (vgl. ebd.). Die Forschung, Entwicklung und Erprobung der jeweiligen Projekte wird durch das BIBB oder in Kooperation zwischen BIBB und verschiedenen universitären und außeruniversitären Forschungsinstituten wissenschaftlich begleitet und umgesetzt. Das BIBB tritt in diesem Kontext durch seine gesetzliche Verankerung in Form des BBiGs sowohl ordnungspolitisch als auch inhaltlich durch seine Forschungsprogrammatik und Vernetzung als interdisziplinäres und kooperatives Forschungsinstitut auf. Es ist folglich in das Spannungsfeld von Berufsbildungspolitik und Berufsbildungspraxis, und im i.e.S. in die Qualitätsentwicklung und -sicherung der betrieblichen Ausbildung involviert. Deutlich wird in dieser Ausrichtung, wozu

Forschung beitragen soll, „zur qualitativen Verbesserung der beruflichen Bildung“. Damit geht die Außenlegitimation von Berufsbildung und Berufsbildungsforschung einher. Forschende werden in diesem Zusammenspiel von Bildungspolitik und -praxis „zu Grenzgängern zwischen unterschiedlichen Lebenswelten [...], nämlich zwischen Wissenschaft und Modellversuchsfeld (als Ausschnitt institutionalisierter Berufsbildungspraxis)“, erst wenn sich diese Forschenden responsiv auf dieses Zusammenspiel einlassen, bewegen sie sich nicht nur im Ordnungsgefüge der Wissenschaft, sondern werden auch zu Beratern und (Mit-)Entwicklern im Feld selbst (Sloane 2006, 623).

Im Nachfolgenden sollen die Akteure der akademischen Berufsbildungsforschung und deren Aufgaben- und Selbstverständnis vorgestellt werden. Die Ausführungen fokussieren insbesondere die berufspädagogische Berufsbildungsforschung, betrachtet wird also die forschungsspezifische Ausrichtung universitärer Institute und Lehrstühle der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Ähnlich vielfältig wie die Schwerpunktsetzungen der außeruniversitären Forschungseinrichtungen, wie IAB und BIBB, sind auch die Gegenstände der universitären Berufsbildungsforscher. Im Unterschied zu diesen mit den Bereichen der Bildungspolitik und Bildungspraxis sehr eng verzahnten Institutionen, ist das Wissenschaftsverständnis, d. h. die Frage danach, was Forschung leisten soll und welchem Anspruch bzw. welchen Gütekriterien Berufsbildungsforschung inhaltlich und methodisch genügen soll, ein anderes. Universitäre Forschung ist zwar genauso wie außeruniversitäre Forschung an gewisse Finanz- und Förderstrukturen gebunden, die wiederum von öffentlichen und politischen Akteuren (wie z. B. das BMBF oder BIBB) an die jeweiligen Institute nach Begutachtung und im Rahmen eines mehrstufigen Bewerbungs- und Auswahlprozesses vergeben werden. Forschungsprojekte können sich aber auch von dieser Förderstruktur lösen und Schwerpunktsetzungen folgen, die weniger einer Legitimation nach außen, denn eher einer Binnenlegitimation in der scientific community folgen und an den Standards wissenschaftlichen Handelns und Forschens ausgerichtet sind (vgl. Sloane 2006, 620). Berufsbildungsforschung zielt dann nicht ausschließlich auf eine Veränderung oder Verbesserung der bestehenden Praxis beruflicher Bildung im Sinne intervenierender Forschung (vgl. Sloane 2006, 622), sondern auf die Reflexion, Aufklärung und den verstehenden Nachvollzug dieser Praxis. Der zu erforschende Gegenstand bzw. das Gegenstandsfeld wird entlang wissenschaftlicher Kategorien und durch methodisch kontrolliertes Vorgehen in den Blick genommen. Für den Bereich der universitären Berufsbildungsforschung hat sich aufgrund der Komplexität ihrer Forschungsgegenstände keine spezifische Methodik durchgesetzt. Wesentlich ist die Gegenstandsangemessenheit der Methoden.

Dies ist ein spezifisches Qualitäts- und Gütekriterium wissenschaftlicher, d. h. akademischer Forschung. Neben der Vielheit an Forschungsthemen kann hier, und das ist kaum verwunderlich, ebenfalls eine Mehrperspektivität in Bezug auf die zugrundeliegende Methodik festgestellt werden. Gegenüber IAB und BIBB treten „weniger die funktionalen und rein ordnungspolitisch-systemischen Aspekte als vielmehr auch Aspekte der Bildung und (Selbst-)Entwicklung der Subjekte“ und der „emanzipatorische Anspruch der Berufspädagogik“ in den Forschungsperspektiven deutlich hervor (Dobischat/Düsseldorff 2010, 395). Neben der Betrachtung makrostruktureller Abhängigkeiten zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem werden auch subjektbezogene und bildungstheoretische Fragestellungen bearbeitet. Eine Zusammenschau der zentralen Forschungsthemen ist aufgrund der Vielheit an Instituten und Lehrstühlen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und deren disziplinäre Schwerpunktsetzung kaum leistbar. Daher sei an dieser Stelle auf die dominanten Forschungsfelder verwiesen. Zu diesen gehören Forschungsfragen in Bezug auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen, Rahmenbedingungen für berufliche Kompetenzentwicklung, -messung und -dokumentation, Fragen im Kontext von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, Fragen im Rahmen der internationalen Berufsbildungsforschung und der Vergleichbarkeit von Bildungssystemen sowie Fragen, die sich mit Bildungs- und Professionalisierungsprozessen in verschiedenen beruflichen Kontexten beschäftigen (vgl. ebd.). Betrachtet man diese Forschungsperspektiven ist eine Orientierung entlang bestimmter Hauptthemen, wie der Kompetenzforschung, Qualitätsentwicklung oder der internationalen Vergleichbarkeit beruflicher Bildung etc. nicht von der Hand zu weisen. Bezieht die wissenschaftliche Forschung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hingegen auch konsequent Fragen der Berufsbildung, Berufserziehung und beruflichen Sozialisation mit ein, dann ist Berufsbildungsforschung je nach Gegenstandsbezug

- *berufspädagogische Forschung*, die u. a. Prozesse der beruflichen Professionalisierung des Subjekts sowie institutionelle, ökonomische und biografische Aspekte der Subjektbildung thematisiert,
- *didaktische Forschung*, die unterstützende Lern- und Lehrprozesse in der beruflichen Ausbildung und Professionalisierung untersucht, betriebliche und schulische Lernumgebungen empirisch in den Blick nimmt und Empfehlungen für die didaktische Gestaltung formuliert,
- *sozialökonomische Forschung*, die das Wechselverhältnis von Gesellschaft und Wirtschaft bzw. Ökonomie fokussiert und Forschungsfragen z. B. in den sozialen Kontext einer Organisation stellt und organisationspezifische Bedingungen und Strukturen des Lernens und Arbeitens, wie z. B. organisationales oder informelles Lernen untersucht, sowie und vor allem

- *grundlagentheoretische Forschung*, die sich ihrem disziplinären Verständnis zufolge wesentlich über die Orientierung an den Grundbegriffen der Erziehungswissenschaft konstituiert, wie bspw. Bildung, Erziehung und Sozialisation, und das Ziel verfolgt, über die Bedingungen, Prozesse und Folgen in ihren Handlungsfeldern unter Berücksichtigung ihrer Grundbegriffe methodisch kontrolliert aufzuklären. Dies kann insbesondere historisch, erfahrungswissenschaftlich, systematisch oder diskursanalytisch erfolgen (vgl. Sloane 2006, 617-618; Unger/Hering 2015).

Die Gegenstände der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind, wie diese Übersicht zeigt, komplex und vielschichtig. Berufspädagogische Forschung i.e.S. und akademische Berufsbildungsforschung i.w.S. kommt der Forschungsspezifik, wie sie Rauner für den Bereich der Berufsbildungsforschung beschreibt, sehr nah (vgl. Rauner 2005, 561). Auch der Bereich der akademischen Forschung kann sich in einem Feld, in dem Akteure aus Wissenschaft, Politik und Praxis eingebunden sind, von bestehenden Legitimationsmustern nicht komplett loslösen. Ziel der Forschung in der beruflichen Bildung muss daher sein, über dieses Wechselverhältnis aufzuklären und sich zumindest reflexiv davon zu distanzieren.

Der Forderung nach Interdisziplinarität kommt ein ganz spezielles Netzwerk in der Forscher-Community nach: die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). In ihrer Funktion als Netzwerk vereint sie die einzelnen Schnittstellen der Forschungsinstitute und Fachrichtungen universitärer wie außeruniversitärer Akteure, privater wie öffentlicher Träger unter einem gemeinsamen disziplinären Dach. In der Außendarstellung plädiert die AG BFN für „ein solides und tragfähiges wissenschaftliches Fundament“ in der Berufsbildungsforschung (AG BFN 2016, 1). In der Präsentation von Selbstverständnis und Aufgabenprofil wird klar definiert, was Ziele und Aktivitäten des Netzwerks sein sollen:

> „Die AG BFN ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Einrichtungen, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung auf der Basis unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen leisten. Sie ist geprägt durch verschiedene wissenschaftliche Fragestellungen und Herangehensweisen. Die AG BFN bildet damit eine Plattform für den interdisziplinären Austausch sowie für den Austausch zwischen Wissenschaft, Politik und Bildungspraxis“ (ebd.).

Was bei dieser Definition auffällt, ist zunächst die hervorgehobene Interdisziplinarität in der Berufsbildungsforschung. Die AG BFN versucht der Komplexität des Forschungsfeldes und seiner inhärenten Fragestellungen über diese Mehrperspektivität, d. h. über die Beteiligung möglichst vieler an der Erforschung beruflicher Bildung gerecht zu werden. Sie bedarf nach außen keiner expliziten Legitimation, da sie sich über das Prädikat „freiwillig“ auszeichnet. Trotzdem setzt sie in ihrem Selbstverständnis eine Zutrittsbarriere. In der Formulierung „Vo-

raussetzung für die Aufnahme in das Netzwerk ist der Nachweis von Veröffentlichungen zur Berufsbildungsforschung, die Verpflichtung auf die obigen Arbeitsgrundsätze sowie die Bereitschaft zur aktiven Beteiligung am Netzwerk“ wird deutlich, dass der Zutritt zur Community nicht allen Akteuren freisteht, sondern an gewisse Qualitätsstandards gebunden ist (AG BFN 2016, 2). An der Oberfläche bleibt dieses Forum themenoffen und unspezifisch, der einzige Gegenstandsbezug wird mit dem Verweis auf das Feld der Berufsbildungsforschung hergestellt. Auffällig ist zudem die doppelte Nennung des Wortes „Austausch“. Über diese Nennung wird insbesondere das Selbst- bzw. Aufgabenverständnis der AG BFN als Forum für den interdisziplinären Austausch, aber auch einer verstärkten Verzahnung zwischen den Akteuren aus Wissenschaft, Politik und Praxis deutlich. Übergeordnetes Ziel dieses Netzwerkes soll sein, Forschung zusammenzubringen und gemeinsam Veranstaltungen, Kongresse sowie Veröffentlichungen zu verschiedenen Themen der Berufsbildungsforschung zu organisieren. Begreift sich dieses Netzwerk also zunächst als eine freiwillige Forschungs-Gemeinschaft, so dokumentiert sich in ihrer Außendarstellung durch ihre besondere, zusammentragende Ausrichtung eine gewisse Legitimität und Professionalität. Wofür steht das Netzwerk also? Die AG BFN „wurde 1991 gegründet, da die Berufsbildungslandschaft extrem unübersichtlich geworden war. Diese Unübersichtlichkeit resultiert auch aus dem Umstand, dass die Interdisziplinarität der Berufsbildung Akteure mit sehr unterschiedlichen Arbeitsgebieten und Hintergründen hervorbringt“ (Schapfel-Kaiser/Weis/Zöller 2005, 38). Der Internetauftritt der AG BFN wird durch das Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung (KIBB) unterstützt. Dies ist eine internetgestützte Datenbank, die über 60.000 Einträge zu Themen der Berufsbildungsforschung bietet. Für Mitglieder der AG BFN besteht daher die Möglichkeit, nicht nur Beiträge zu recherchieren, sondern auch eigene Veröffentlichungen und Forschungsprojekte online und öffentlich zur Verfügung zu stellen. Der Zusammenschluss aus KIBB und AG BFN soll einen Beitrag zu einer „lebendigen Community“ leisten und, so schreiben es die Autoren, den Austausch in der Community anregen, indem bestehende Wissensbestände zum Ausgang aktueller Diskussionen und Kommunikationen werden (vgl. Schapfel-Kaiser/Weis/Zöller 2005, 40-41). Seit 2016 wurde das Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung (ehemals online abrufbar unter www.kibb.de) und die Literaturdatenbank Berufliche Bildung in den Webauftritt der AG BFN integriert. Der besondere Vorzug der AG BFN besteht darin, dass sie als „Dachorganisation“ die zentralen Forschungsakteure in der beruflichen Bildung zusammenbringt und zu mehr Transparenz im Bereich der Berufsbildungsforschung beitragen kann. Der Zusammenschluss zielt solcherart ebenfalls auf die bereits mehrfach angesprochene Wechselbezüglichkeit von Wissenschaft, Politik und Pra-

xis. Forschung kann sich aber auch von dieser offerierten Wechselbeziehung distanzieren, ohne unverbunden und praxisfern zu wirken, und in der Folge systematisch neue Perspektiven auf einen Gegenstand und auf das Spannungsfeld beruflicher Bildung entwickeln. Das haben die bisherigen Ausführungen deutlich gemacht.

Berufsbildungsforschung vereint in sich eine Vielzahl an Forschungsaktivitäten und Bezugsfelder, die weit über die Erforschung der dualen Ausbildung hinausgehen. Berufsbildungsforschung bewegt sich somit in einem Spannungsfeld pädagogischer, politischer und ökonomischer Interessen. Die Zugkraft des Politischen und Ökonomischen hat zeitlich-historisch auf die Konstitution der Leitlinien und Aktivitäten von Forschung zugenommen. Dies verdeutlicht auch die Herausbildung einzelner Institutionen, die seit Beginn der 1960er Jahre in den Forschungsprozess eingebunden sind. Inwiefern sich dieses Spannungsfeld auch auf die Konstitution der Gegenstandsfelder in der Disziplin Berufspädagogik, insbesondere mit Blick auf den Bereich der beruflichen Übergangsforschung darstellen lässt, soll im Rahmen der Forschungsarbeit untersucht und diskutiert werden.

2.3 Disziplinäre Grenzen, Interdisziplinarität und das Verhältnis zur Erziehungswissenschaft

> „Die Sektion ‚Berufs- und Wirtschaftspädagogik' (BWP) ist eine der 13 Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Gegenstand berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung und Lehre sind traditionell Fragen der Berufserziehung in beruflichen und vorberuflichen Bildungsgängen sowie in der Weiterbildung, wobei dies institutionentheoretisch (Institutionslehre), lehr-/lerntheoretisch (Lehr-/Lernforschung), historisch (historische Berufspädagogik), vergleichend (vergleichende Berufs- und Wirtschaftspädagogik) usw. akzentuiert wird" (DGfE 2016a).

Mit diesen einleitenden Worten wird die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf der Website der DGfE vorgestellt. Die DGfE ist eine Fachvereinigung der in der Erziehungswissenschaft Lehrenden und Forschenden. Sie ist in 13 Sektionen und 19 Kommissionen strukturiert, die sich zu unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen und Themen auseinandersetzen (vgl. DGfE 2016b). In Kapitel 2.1 und 2.2 wurde bereits aufgeführt, dass die Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im wissenschaftlichen Diskurs als Einzel- bzw. Teildisziplin der Erziehungswissenschaft anerkannt wird. Diese Rahmung wird zum einen durch die Wissenschaftsgemeinschaft und die in ihr wirksamen Akteure vorgenommen, zum anderen aber auch durch ihre Bezugskategorien deutlich, wie Berufsbildung und Berufserziehung, die einem pädagogischen Kontext zugeordnet werden können. Verschiedene Herausgeberbände, bspw. einführende Lexika, Lehrbücher und

Handbücher der Erziehungswissenschaft für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende, führen die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Einzeldisziplin der Erziehungswissenschaft ebenfalls explizit auf (vgl. u. a. Seel/Hanke 2015, 871). Diesen Diskursen treten wiederum andere Spezialdiskurse gegenüber, wie z. B. die empirische Bildungsforschung, in denen die berufliche Bildung bzw. die Berufsbildungswissenschaft aus dem Gegenstandsbereich der Erziehungs- und Bildungswissenschaft herausfallen. Im Herausgeberwerk „Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche“ (Reinders u. a. 2015) findet die Berufsbildungsforschung unter den Feldern der Bildungsforschung (Kapitel VII) neben den Bereichen der Frühpädagogik, Schulqualität, Hochschulforschung und Weiterbildungsforschung, keine explizite Nennung. Der Anschluss der berufspädagogischen Diskurse an die Erziehungswissenschaft erfolgt entsprechend nur partiell und ist häufig einseitig ausgerichtet (vgl. Arnold/Gonon/Müller 2016, 15). In der Frage danach, wie die Disziplin zu verorten ist, mehren sich die Stimmen aus den Reihen der eigenen Wissenschaftsgemeinschaft, die für eine deutlichere Profilierung der Berufspädagogik, u. a. mit Blick auf ihre Bezugsfelder, sind. In diesem Kontext wird auch über die Auslegung einheimischer Begriffe, wie Bildung, Arbeit und Beruf, reflektiert und eine klarere disziplinäre Einbettung eingefordert (vgl. Bank 2009; Lisop/Schlüter 2009).

In der Frage nach dem tatsächlichen disziplinären Kontext der Berufspädagogik fällt eine zweiteilige Ausrichtung der Disziplin auf. Zum einen dockt die Berufspädagogik zentral an erziehungswissenschaftliche Themen und Fragestellungen an (vgl. Kapitel 2.1 und 2.2), zum anderen wendet sie sich explizit auch anderen interdisziplinären Themenfeldern zu, die mit dem Bereich der Erziehungswissenschaft oder der Einbettung pädagogischer Paradigmen nur sekundär etwas tun haben. Insbesondere in ihrem Auftreten als Bindestrich-Disziplin ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit verschiedenen Referenzwissenschaften, wie der Arbeitswissenschaft, den Wirtschaftswissenschaften und Ingenieurswissenschaften eng verzahnt (vgl. DGfE 2016a; Arnold/Gonon/Müller 2016, 16).

> Sie „erschließt sich neue Forschungs- und Lehrbereiche, die allgemein auf das Lernen und Lehren sowie deren organisatorische Rahmenbedingungen in ökonomisch-technisch strukturierten Feldern (Betriebe, Verbände, aber auch non-profit Organisationen) ausgerichtet sind und sich im Teilgebiet der Betriebspädagogik niederschlagen“ (DGfE 2016a).

Es entsteht der Eindruck, dass sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihrem Selbstverständnis nach in verschiedenen Kontextfeldern bewegt, in denen sie sich genuin erziehungswissenschaftlichen, aber auch interdisziplinären Fragestellungen zuwenden kann. Dies führt

dazu, dass sich die Disziplin durch ihr „Grenzgängertum“ zwischen verschiedenen Forschungstraditionen und Diskursarenen verorten kann, zum anderen aber auch einer gewissen inneren und äußeren Legitimation unterliegt. Nach innen zeigt sich dieser Legitimationsdruck in der fortwährenden Suche nach den eigenen, originären Wurzeln. Nach außen wird dies in dem Versuch deutlich, sich durch ihre spezifische Perspektivität gegenüber anderen disziplinären Feldern zu positionieren und abzugrenzen. Die Definition eines disziplinären Kerns bleibt ein Grundproblem der Berufspädagogik. „Eine eigene Identität ist (darin) schwerlich zu erkennen und so verwundert es auch nicht, dass z. B. bei der Vergabe von Drittmitteln vielfach ausschließlich die Standards der benachbarten Bereiche angewendet werden. Das originär Berufs- und Wirtschaftspädagogische wird hingegen aus Unkenntnis oder Unbestimmtheit als zufällige Besonderheit gesehen, die dem verallgemeinerbaren Erkenntnisgewinn eher im Wege steht“ (Siemon 2016, 4).

Damit das Originäre der Berufspädagogik aufgrund seiner Verwobenheit mit anderen Disziplinen nicht mehr als „zufällige Besonderheit“ betrachtet wird, ist eine klare Positionierung in diesem (inter-)disziplinären Spannungsfeld umso wichtiger. Entscheidend sind daher Bezugsfelder und Leitkonstrukte, die der Berufspädagogik nach innen und außen „disziplinäre Kohärenz“ verleihen (Arnold/Gonon/Müller 2016, 195). Niklas Luhmann unterstreicht die besondere Bedeutung von Leitbegriffen für das Selbstverständnis einer Wissenschaft: „Begriffe dienen der Wissenschaft als Sonden, mit denen das theoretisch kontrollierte System sich der Realität anpasst; mit denen unbestimmte Komplexität in bestimmbare, in wissenschaftsintern verwertbare Komplexität überführt wird“ (Luhmann 1991, 13). Damit das berufspädagogische Lehren und Forschen nicht als unverbundenes Nebeneinander erscheint, ist die Definition disziplinärer Grenzen zu anderen Bezugs- und Referenzdisziplinen sowie die Klärung der zentralen Bezugskategorien im Kontext der eigenen Disziplin zwingend erforderlich. Die Berufspädagogik ist mit Bezug auf die Berufserziehung insbesondere für die „gewerblich-technische, sozialpädagogische, gesundheitliche, hauswirtschaftlich-pflegerische, landwirtschaftliche, bergbauberufliche und seeschifffahrtsbezogene“ Ausbildung zuständig, während die Wirtschaftspädagogik auf den „kaufmännisch-verwaltenden Bereich“ ausgerichtet ist (Arnold/Gonon/Müller 2016, 14). Eine zentrale Bezugsdisziplin der Berufspädagogik stellen daher die Ingenieurswissenschaften dar, während die Wirtschaftspädagogik disziplinär an die Wirtschaftswissenschaften anschließt (vgl. Arnold/Gonon/Müller 2016, 16). Ein gemeinsamer Bezugspunkt beider Teildisziplinen ist die genuine Verortung im Feld der Erziehungswissenschaft. Die Entwicklung eigener Denkweisen, Bezüge und Positionen auf dieses Feld kann

bspw. in Anschluss an den Bildungsbegriff als zentrale Kategorie der erziehungswissenschaftlichen Diskurse gelingen. Die Berufspädagogik bezieht sich dann genuin „auf Erziehung und Bildung im Medium des Berufes, [die] Wirtschaftspädagogik auf Erziehung und Bildung im Medium wirtschaftlichen Handelns“ (Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, 3). Entsprechend markiert der Beruf eine zentrale Bezugskategorie berufspädagogischer Theoriebildung (vgl. auch Kapitel 2.1). Tim Unger stellt in seiner „Theorie der strukturalen Erwerbsbildung“ (Unger 2014) beispielhaft dar, wie ein disziplinärer Anschluss der Berufspädagogik an die Erziehungswissenschaft grundlagentheoretisch begründet werden kann. Er stellt mit der Figur der „Sozialsiationstranszendenz“ nach Ballauf (2000) und der Figur der „Einübung und Überwindung von Spezialisierung“ nach Blankertz (1963, 1972, 1982) zwei Bezüge her, die eine Anbindung der Berufspädagogik an moderne Bildungstheorien einfordern und begründen. Deutlich wird in seinem Ansatz, worauf das bildungstheoretische Fragen „im Medium des Berufes“ konkret ausgerichtet sein kann. „[...] in der Berufsbildungstheorie [geht es] um die Fragen der Legitimation, der Klärung der Bedingungen der Möglichkeit von Berufsbildung sowie um die Beschaffenheit der Prozesse und Strukturen der sich dabei vollziehenden Freiheitserweiterung“ (Unger 2014, 16). Dies könnte – so argumentiert Unger – so etwas „wie einen epochal übergreifenden Kern des berufsbildungstheoretischen Fragens“ darstellen (ebd.). Die Bezeichnung „Berufsbildungstheorie“ setzt sich dabei aus verschiedenen Komponenten zusammen. Neben dem Bildungsbegriff spielen auch der Berufsbegriff sowie die wechselseitige Bezüglichkeit von Theorie und Forschung in der wissenschaftlichen Erkenntnissuche eine zentrale Rolle. Unger stellt in diesem Sinne eine Verknüpfung zwischen klassischen und modernen Ansätzen der Berufsbildung (Kerschensteiner, Blankertz), dem je spezifischen, überdauernden bildungstheoretischen Moment dieser Ansätze und der „Begründung des berufspädagogischen Anspruchs auf Freiheitserweiterung“ her (Unger 2014, 55). In eine ähnliche Richtung argumentieren die Autoren Lisop und Schlüter in ihrem Herausgeberwerk „Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.“ Wie Unger zielen sie auf eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung und Einbettung des Bildungsbegriffs in den Kontext des berufspädagogischen System-, Forschungs- und Praxisdenkens. In den Diskurs geht u. a. die Verhältnisbestimmung von (Subjekt-)Bildung und Beruf (vgl. Kutscha 2009), von Beruflichkeit und moderner Erwerbsarbeit (vgl. Kraus 2009) oder von Berufsbildungs- und Gesellschaftssystem (vgl. Huisinga 2009) ein. Die Ergründung der Spezifika der disziplinären Identität wird zugespitzt mit dem Überdauern und der tatsächlichen „Zukunftsfähigkeit“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verglichen (Lisop 2009, 65). „Die

Zukunftssicherung läge in der Metamorphose von der isolierten, ‚verbockten' (Stratmann) Eigenständigkeit zum Zentralfeld der Erziehungswissenschaft" (Lisop 2009, 91).

Die „Heterogenität der Zugehörigkeiten und [auch] Identitäten" bleibt ein zentrales Merkmal der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, mit dem die Disziplin auch aktuell konfrontiert wird (Siemon 2016, 3). Die Hinwendung zu den eigenen Kernbereichen sowie eine deutliche Positionsbestimmung der Disziplin in den Grenzen der Wissenschaftsgemeinschaft und über diese hinaus wird weiterhin eingefordert. Die Berufspädagogik ist durch ihr Bezugsdisziplinen und -kategorien, wie hier dargestellt, unhintergehbar multi- und interdisziplinär ausgerichtet. Sie muss dem Anspruch einerseits auf Einbezug und andererseits auf Abgrenzung zu anderen disziplinären Feldern, wie der Erziehungswissenschaft, der Soziologie oder auch Psychologie, gerecht werden. Dieses Grundproblem kann nicht aufgelöst werden. Die Symbiose von Wissenschaft, Politik und Praxis in der Erforschung der beruflichen Bildung ist ebenso unhintergehbar. Berufsbildungsforschung repräsentiert sich als eine institutionalisierte und responsive Praxis (vgl. Kapitel 2.2). Dadurch beeinflussen und verändern Entwicklungen in der Berufsbildungspolitik, auf Bundes- oder Länderebene, den Diskurs in der beruflichen Bildung, bildungswissenschaftlich und bildungspraktisch, ebenso mit. In diesem mehrfach angesprochenen Spannungs- und Wechselverhältnis manifestiert sich jedoch auch eine kritisch-konstruktive Perspektive, die danach fragt, inwiefern berufspädagogische Forschung zur Entwicklung und Reflexion ihrer Bezugskategorien beitragen kann. Aufgabe der Wissenschaftsgemeinschaft in der Berufspädagogik ist, sofern sie sich nicht nur als „Zubringer" anderer Disziplinen begreifen will, Prozesse der (Selbst-)Reflexion und Selbstvergewisserung auf der Grundlage genuiner berufspädagogischer Begriffe und Kategorien zu betreiben. Beteiligte Akteure müssen sich dieser Leitbegriffe bewusst sein, aber auch vor dem Hintergrund ihrer Verwobenheit mit anderen disziplinären Feldern kritisch hinterfragen können. Erst dann trägt die Berufspädagogik zu einer Erkenntnissuche und zu einem Erkenntnisgewinn in einem kohärenten, disziplinären und wissenschaftlichen, und nicht unbestimmten oder unklaren, Verständnis bei.

2.4 Die Transformation zentraler Bezugskategorien im Spiegel der Modernisierungsdiskurse

Zu Fragen ist im Anschluss an die disziplinäre Ausrichtung der Berufspädagogik, ob die Auseinandersetzung mit einer „Bildung im Medium des Berufs" auch im Kontext des vielerwähnten Modernisierungsdiskurses anschlussfähig bleibt und wie zentrale berufspädagogische Ka-

tegorien (vgl. Kapitel 2.1) vor diesem Hintergrund in einem neuen Verständnis gedacht werden können. Wie bereits angedeutet, orientiert sich der Diskurs in der Berufspädagogik entscheidend an der wechselseitigen Verwobenheit von Wissenschafts- und Gesellschaftssystem. Berufsbildungsforschung wird sich daher „in einer dynamischen Gesellschaft ihren aktuellen Gegenstand immer wieder selbst erschließen“ (Dobischat/Düsseldorf 2010, 401). Um beantworten zu können, wie sich die Bezugskategorien der Berufspädagogik im Spiegel der Modernisierung entwickelt und verändert haben, ist zunächst danach zu fragen, in was für einer Gesellschaft wir aktuell leben. Zentral ist an dieser Stelle eine Zusammenführung berufspädagogischer wie soziologischer Reflexionen.

Spätestens seit den 70er Jahren sind die Industrienationen durch einen tiefgreifenden Wandel ihrer gesellschaftlichen Strukturen gekennzeichnet, der einen Wandel aller Gesellschaftsbereiche mitbedingt, so auch des Bildungs- und Beschäftigungssystems. Typische Merkmale, welche für einen Strukturwandel sprechen, sind u. a. der technische Fortschritt, der die Lebensbereiche des Privaten und Beruflichen durchdringt und vollkommen neue Wege der Produktion, des Transports und der Kommunikation mitbedingt, und damit einhergehend die Veränderung der Arbeitsgesellschaft, die durch destandardisierte, plurale und flexible Arbeitsorganisationsverhältnisse gekennzeichnet ist (vgl. Haunberger 2006, 341; Rosa 2012, 124). Dieser Trend wird durch die zunehmende Digitalisierung verschiedener gesellschaftlicher Bereiche im 21. Jahrhundert noch verstärkt. Die berufliche Bildung muss auf diese Entwicklungen reagieren, will sie an das Beschäftigungssystem anschlussfähig sein.[8] Dass sich eine Gesellschaft kontinuierlich verändert überrascht nicht, insbesondere da Gesellschaften als soziale Systeme mit ihrer Umwelt ständig interagieren und die in ihr lebenden Akteure diese Umwelt ebenso mitbestimmen. Der Wandel moderner Gesellschaften zeichnet sich jedoch „durch besonders schnelle und tief greifende Transformationen aus [...] und anscheinend beschleunigt sich ihr Tempo unaufhaltsam“ (Kübler 2005, 21). Hartmut Rosa spricht in diesem Kontext vom Phänomen der sozialen Beschleunigung: „Die Beschleunigung von Prozessen und Ereignissen ist ein Grundprinzip der modernen Gesellschaft“ (Rosa 2012, 15). Dabei unterscheidet Rosa drei Arten der Beschleunigung: 1. die „technische Beschleunigung“, 2. die „Beschleunigung des Lebenstempos“ und 3. die „Beschleunigung der sozialen und kulturellen Veränderungsraten“ (ebd., 16). Alle drei Dimensionen bedingen sich wechselseitig und führen dazu, dass die Strukturen moderner Gesellschaften zunehmend beschleunigten Verfallsra-

[8] Unter dem Leitsatz „Digitalisierung in der beruflichen Bildung – Berufsbildung 4.0“ wurden auf berufsbildungspolitischer Ebene bereits Maßnahmen und Programme für die Zukunftsfähigkeit der beruflichen Bildung sowie für die Sicherung künftiger Qualifikationsbedarfe initiiert (vgl. BMBF 2017, 102).

ten unterlegen sind. Oder zugespitzt formuliert: Das, was wir heute als gültig und wahr annehmen, kann morgen schon wieder bedeutungslos und überholt sein. Das Leben in der Moderne ist dabei durch ein zentrales Paradoxon gekennzeichnet. „*Wir haben keine Zeit, obwohl wir sie im Überfluss gewinnen*“ (ebd., 11, Herv. i. Orig.). D. h. obwohl wir durch technische Innovationen und Neuerungen viel mehr in weniger Zeit erledigen können, bleibt Zeit trotzdem eine „knappe“ Ressource, da die Handlungs- und/oder Erlebnisepisoden pro Zeiteinheit ebenfalls steigen (vgl. ebd., 114). Was bleibt ist ein Gefühl potenzieller Zeitnot, das mit dem Phänomen beschleunigter Strukturen einhergeht.

Zentrale Entwicklungslinien, die charakteristisch für die sozial-strukturelle Aufordnung einer Gesellschaft sind, können gegenüber dem Zeitparadoxon als Logik (vgl. Rosa 2012) auch in den umfassenden Rahmen eines Gesellschaftsmodells eingebettet werden. „Gesellschaftsmodelle bezeichnen prägende Strukturen und zentrale Entwicklungen bestimmter historischer Epochen und bündeln als begriffliche Hilfsmittel wichtige gesellschaftliche Trends und Probleme schlaglichtartig“ (Immerfall 1995, zit. n. Haunberger 2006, 336-337). Das Modell der Informations- und Wissensgesellschaft (vgl. Willke 2001) und das Modell der Postmodernen Gesellschaft bzw. Risikogesellschaft (vgl. Beck 1986) zeigen anschaulich auf, welche Trends und Probleme der gesellschaftliche Wandel in Richtung (Post-)Moderne mit sich bringt. Die Soziologen Ulrich Beck und Anthony Giddens werden in der erziehungswissenschaftlichen Literatur häufig als Rahmung herangezogen, um zu verstehen, wie Menschen sich in der heutigen Gesellschaft entwerfen müssen. Es sei hier beispielsweise auf das Individualisierungstheorem nach Beck (1986) oder auf das veränderte Verhältnis von Subjekt und Institutionen und den damit einhergehenden Entbettungsmechanismen nach Giddens (1996) verwiesen, die beschreiben, wie sich die subjektive und soziale Lebenswirklichkeit in der Postmoderne verändert hat. Individualisierung ist hierbei nicht in einem bildungstheoretischen, sondern in einem sozialen Sinne zu verstehen. Im Kontext der gesellschaftlichen Transformation hin zur „Risikogesellschaft“ ist das postmoderne Subjekt einer „dreifachen Individualisierung“ ausgesetzt. Diese trägt zu einer „Freisetzung“, „Entzauberung“ und „Reintegration“ des Subjekts bei (Beck 1986, 206). Die Freisetzung des Subjekts von vorgegebenen Bindungen des sozialen Herkunfts- und Bildungsmilieus hat auch ihre Kehrseite. Sie geht zugleich mit einer „Entzauberung“ des Individuums einher. Kutscha beschreibt diesen Prozess bezogen auf den Typus des Arbeitskraftunternehmers nach Voß und Pongratz (1998) wie folgt:

> „Die Freisetzung des Individuums ist zu einer Voraussetzung dafür geworden, mit den Anforderungen der verschärften Globalisierung Schritt halten zu können. Dafür reüssiert

> die ‚reflexiv individualisierte Beruflichkeit mit erweiterter ökonomischer und existenzieller Funktionalität' als Leitbild der Postmoderne unter der Bezeichnung des ‚Arbeitskraftunternehmers' [...]" (Kutscha 2009, 21-22).

Der erweiterte subjektive Handlungs- und Entscheidungsfreiraum führt demzufolge nicht zu einer Freiheitserweiterung im bildungstheoretischen Sinne, sondern impliziert gleichermaßen den Handlungszwang, die zugewonnenen Freiräume möglichst effektiv, für die Entwicklung der eigenen Beruflichkeit, zu nutzen. Insbesondere das Wechselspiel von Autonomie und Anpassung als ambivalente Eigenart der Modernisierung ist prägend für das Leben in der Risikogesellschaft (vgl. Beck 2007, 47; vgl. Kübler 2005, 11).

Mit Blick auf die so bezeichnete Informations- und Wissensgesellschaft spielt insbesondere die Ressource Wissen und die damit verbundene Neuauslegung von Arbeitskraft eine entscheidende Rolle. Der Bedeutungszuwachs des Faktors Wissen hat berufsstrukturelle Konsequenzen und bedingt einen Wandel der Beschäftigungsstruktur gleichsam mit (vgl. Willke 2001, 299). Helmut Willke spricht in diesem Kontext von einem neuen Arbeiter-Typus, dem sogenannten „Wissensarbeiter", der mit dem kontinuierlichen Anstieg von Wissen und Informationen am besten umzugehen weiß (vgl. Willke 2001, 21). Wissen und Informationen sind jedoch begrifflich nicht gleichzusetzen. „Aus Informationen wird Wissen dann, wenn sie von Menschen aufgenommen, in Zusammenhänge (Kontexte) eingeordnet, bewertet und auf zu lösende Probleme bezogen werden" (Marotzki/Jörissen 2008, 54). Orientierungswissen meint im bildungstheoretischen Sinn die Fähigkeit, sich in einer komplexen sozialen Umgebung, die durch Unbestimmtheiten und Ungewissheiten gekennzeichnet ist, Orientierung zu verschaffen (vgl. ebd., 56). Mit dem Begriff Orientierung bzw. Orientierungswissen ist nach Marotzki und Jörissen nicht gemeint, dass sich das Subjekt alle Unbestimmtheitsräume erschließen kann, was im Zuge der Vielgestaltigkeit gesellschaftlicher Strukturen auch kaum möglich erscheint, sondern dass es mit diesen Unbestimmtheiten und Ungewissheiten umzugehen weiß.

> „Während Lernen im klassischen Verständnis auf die Herstellung von Verfügungswissen abzielt, sind Bildungsprozesse durch Kontextualisierung, Flexibilisierung, Dezentrierung, Pluralisierung von Wissens- und Erfahrungsmustern, also durch die Eröffnung von Unbestimmtheitsräumen gekennzeichnet" (ebd., 51).

In der Perspektive der modernen, strukturalen Bildungstheorie hat Bildung entsprechend auch eine gesellschaftliche Dimension, dessen Verständnis eng mit den gesellschaftlichen Veränderungen einhergeht. Die (gestiegenen) Anforderungen an das moderne Subjekt lassen sich solcherart auf das Privat- und Berufsleben übertragen. Auch Erwerbstätige werden in einer sich

stetig wandelnden Gesellschaft mit Unbestimmtheitsräumen und Ungewissheiten konfrontiert, mit denen sie umzugehen haben.

Die Berufspädagogik, und weitergehend die Berufsbildungsforschung, müssen sich gleichermaßen mit den anhaltenden Modernisierungsprozessen sowie der veränderten Wechselbezüglichkeit von Bildung, Beruf und Beschäftigung auseinandersetzen. Die Wandlungsprozesse der modernen Gesellschaft sind berufsbildungstheoretisch bisher jedoch kaum erforscht und reflektiert wurden. Insbesondere in Bezug auf zentrale Modernisierungsdiskurse wäre eine stärkere Positionierung der berufspädagogischen Leitkategorien, wie Bildung und Beruf, sinngebend. Soziologische Reflexionen zur These der Entgrenzung von Arbeits- und Lebenssphären oder zur These über die Erosion bzw. über das vermeintliche Ende des Berufes geben u. a. Günter Voß (1998) und Thomas Kurtz (2002, 2009). So argumentiert Kurtz, dass sich durch die wirtschaftliche Ausdifferenzierung im Zuge der Industrialisierung im 18 Jh. das Verhältnis von Beruf und Betrieb entscheidend verändert hat (vgl. Kurtz 2009, 13). In der Folge wird nicht mehr für den Betrieb, sondern „für den sich vom Betrieb emanzipierenden Beruf ausgebildet“ (ebd.). Der Beruf ist nicht mehr „Leitgesichtspunkt für die ganze Lebensführung der Menschen“ noch „leitender Orientierungsrahmen für betriebliche Organisationen“, sondern seine Bedeutung liegt „[...] zwischen den gesellschaftlichen Funktionen“ (ebd., 14-15)[9].

Berufsbildungstheoretisch wäre nun danach zu fragen, wie sich der gesellschaftliche Strukturwandel auf das pädagogische Denken und Handeln auswirkt, d. h. welchen pädagogischen Anspruch vertritt die Berufspädagogik in der Postmoderne und wie reagiert sie auf die veränderten Anforderungen der Erwerbs- bzw. Berufssphäre, die an zukünftige Erwerbstätige gestellt werden. Zentrale berufs- und wirtschaftspädagogische Antworten auf den sozialen Wandel gehen, wie die angeführten soziologischen Betrachtungen, ebenso auf die veränderte Bedeutung des Berufsbegriffs in der Moderne ein. Insbesondere die Konstrukte Beruf und Beruflichkeit werden im Diskurs diametral betrachtet. Während auf der einen Seite über die „Krise des Berufs“ (Greinert 2008; Kraus 2006), über eine „Berufsbildung ohne ruf?“ (Arnold 2003) oder über ein mögliches „Ende der Beruflichkeit“ (Arnold/Gonon/Müller 2016; Gonon 2001) diskutiert wird, setzen sich auf der anderen Seite Diskurse um eine Neuauslegung von Beruflichkeit in Richtung einer „neuen“ (Kutscha 1992), schen“ (Rauner 2000), „subjektiven“ (Voß/Pongratz 1998; Wittwer 2003), nen“ (Meyer 2000, 2011) oder „post-industriellen“ Beruflichkeit (Kraus 2009) durch. Beide

[9] siehe hierzu auch Ulrich Beck (1986) und Baethge/Baethge-Kinsky (1998)

Konzepte, Beruf und Beruflichkeit, bewegen sich im wissenschaftlichen Diskurs in einem Spannungsfeld aus Kritik, Wandel und Konsolidierung hin und her (vgl. Unger/Hering 2016, 121). Im Zentrum der Debatte um die scheinbare Krise des Berufsprinzips steht insbesondere die Kritik, der Berufsbegriff wäre im Zuge des beschleunigten, gesellschaftlichen Wandels nicht mehr zeitgemäß, zu statisch und bedürfe einer Neuauslegung, um den dynamischen Veränderungen des Arbeitsmarktes genügen zu können (vgl. u. a. Arnold/Gonon/Müller 2016, 56).

> „In den verschiedenen Ansätzen zur Beruflichkeit wird demnach nach neuen Formen gesucht, den veränderten Ansprüchen der Erwerbssphäre als funktionalem Regulativ zu genügen und gleichwohl die Möglichkeit individueller Entwicklung und damit die Bildungsidee als ideelles Regulativ erwerbsorientierter Pädagogik nicht zu vernachlässigen“ (Kraus 2009, 200; vgl. Kutscha 2008a und 2008b).

Um dem pädagogischen Anspruch auf Bildung und Beruflichkeit entsprechen zu können, muss die Berufspädagogik beide Dimensionen der Erwerbsorientierung und der Bildungsidee[10] zusammen denken (vgl. Unger 2014). Zu fragen ist danach, wodurch das Verhältnis von Bildung und Beruflichkeit in einer beschleunigten und unbestimmten Gesellschaft bestimmt ist. In Anbindung an Marotzki und Jörissen ist insbesondere „die Qualität von Bildung“ im Sinne der Entwicklung von Orientierungswissen ausschlaggebend dafür, um sich in einer dynamischen Welt mit komplexen Anforderungen orientieren zu können (Marotzki/Jörissen 2008, 56). Der moderne Bildungsbegriff ist im Kontext der Wissensgesellschaft daher vor allem auf die Entfaltung individueller Potenziale und das biografische In-der-Welt-Sein des einzelnen Menschen ausgerichtet, und nicht mehr ausschließlich auf die institutionalisierten Bildungs- und Laufbahnwege der Systemumwelt (vgl. Marotzki/Jörissen 2008, 54).

Wenn das erziehungsbedürftige, lernende Subjekt und dessen Entwicklungsperspektive den Kern des pädagogischen Anspruchs bilden, dann kann als berufspädagogische Antwortstrategie im Anschluss an die dargestellten Modernisierungsdiskurse nicht ausreichen, den gestiegenen Entscheidungsfreiräumen und dynamischen Veränderungen am Arbeitsmarkt durch Kompetenzentwicklung und Anpassung zu genügen (vgl. Reinisch 2009, 8). Im Vordergrund steht der Einmündungsprozess in die Sphäre des Beruflichen, der unter Einbezug des Subjektivitäts- und Freiheitsbegriffs ermöglicht wird (vgl. Unger 2014, 53). Das Leitziel der beruflichen Bildung ist dann nicht mehr ausschließlich die Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit bezogen auf feststehende Standards der beruflichen Aus- und Weiterbildung, sondern

[10] Bildung wird hier verstanden als Prozess der Freiheitserweiterung im Medium des Berufs (vgl. Unger 2014).

die Berücksichtigung subjektiver, biografischer Dispositionen, die zur Entwicklung von Erwerbsorientierung und Erwerbsfähigkeit im Kontext der Moderne beitragen. Das Berufsprinzip bleibt ein zentraler, konstitutiver Bezugspunkt der Berufspädagogik. Trotz dessen ist festzuhalten, dass der „Ausbildungsberuf als ein institutionalisiertes Skript der Biografiegestaltung [hat] seine Monopolstellung und biografische Bindungskraft in der Moderne verloren [hat]. Erwerbstätige partizipieren zunehmend im Verlauf ihres Erwerbslebens nicht nur an einem einzigen, stabilen Erwerbsschema, sondern an kontingenten, auch unterschiedlichen Erwerbsschemata“ (Unger 2014, 28). In der Berufspädagogik sowie in der Verhandlung zentraler Bezugskategorien sind Konzepte erforderlich, welche „den Bildungsanspruch nicht nur auf das Lernen im Kontext der Beruflichkeit [zu] beziehen, sondern auf das Lernen im Zusammenhang eines breiten Spektrums der verschiedenen Formen der Erwerbsarbeit“ und die biografische Perspektive der Akteure integrieren (ebd., 34). Dies führt wiederum zu der Annahme, dass auch Übergänge in der beruflichen Bildung im Kontext der Moderne nicht allein auf die Überführung in einen Beruf bezogen sein können. Vielmehr kann angenommen werden, dass die Pluralisierung von Lebenslagen und Lebensstilen, der Strukturwandel des Bildungs- und Erwerbssystems auch neue Formen nicht nur der sozialen Organisation von (Erwerbs-)Arbeit, sondern auch der sozialen Einfädelung in die Erwerbssphäre mitbedingt. Eine „metatheoretisch orientierte Selbstreflexion“ ist dabei umso wichtiger, um die Transformation disziplinärer Bezugskonzepte nicht nur im Spiegel der Modernisierung, sondern auch im Spiegel der eigenen, disziplinären Identität, bestimmen und reflektieren zu können (Buer/Kell 2000, 37). Ziel der Forschungsarbeit soll daher sein, eine solche metatheoretische Betrachtungsebene in Bezug auf den Übergangsbegriff in der beruflichen Bildung einzunehmen.

3 Der Übergang als Forschungsgegenstand – Konzepte und Diskurslinien

3.1 Der Übergangsbegriff – Ein (inter-)disziplinäres Konstrukt?

„Bei der Beantwortung pädagogisch relevanter Fragen des Übergangs und der Lebensverlaufsforschung müssen heute Disziplin- und Theoriegrenzen überschritten werden."
(Tippelt 2004, 8)

Beschäftigt man sich mit einem spezifischen Forschungsgegenstand, so gerät zunächst dessen grundlagentheoretische Einordnung in den Spezialdiskurs sowie dessen Anbindung, Überschreitung und Abgrenzung zu anderen Diskursformationen in den Blick des Forschenden. „Unter *Diskursformation* verstehen wir die dabei jeweiligen (disziplin- und themenspezifischen) Diskurse (was wird als Wahrheit produziert?) und die damit einhergehenden diskursiven Praktiken (wie wird der Wahrheit ihr Status verliehen?)" (Bührmann/Schneider 2008, 95, Herv. i. Orig.). Der Übergang an sich ist ein komplexes, soziales Phänomen, welches sich quer zum individuellen Leben, zu gesellschaftlichen Organisationen und Institutionalisierungen legt (vgl. Truschkat 2013, 44). Das erschwert eine transparente und eindeutige Darstellung seiner Konzepte und Hauptlinien. Fest steht: Der Übergangsbegriff ist ein bedeutendes Konstrukt in unterschiedlichen Forschungsbereichen, Disziplinen und gesellschaftlichen Handlungsfeldern. Insbesondere in den Bereichen der Lebenslauf- und Biografieforschung, der Sozialisations- und Bildungsforschung sowie der Kindheits-, Jugend- und Alternsforschung gibt es eine Vielzahl an Studien und Forschungsprogrammen, die sich mit dem Thema Übergang aus unterschiedlichen, theoretischen und forschungspraktischen Perspektiven beschäftigen. Je nachdem, von welchem Forschungsstandpunkt aus ich mich bewege, dominieren bestimmte theoretische Konzepte und Hauptlinien der Einzeldisziplinen. Strukturinterpretative und soziologische Untersuchungen gehen dabei generell von einem anderen Übergangsbegriff aus als entwicklungspsychologische oder biografische Studien und Fallanalysen. Zur Beschreibung und zum Verständnis von Übergängen können folgende Ansätze differenziert werden:

- Der *Übergang als Ritus*: In Anlehnung z. B. an die Ritualtheorie Turners (1989) wird in dieser Perspektive der rituelle Charakter von Übergängen untersucht. Dabei kann jeder Übergang ganz spezielle Einstiegs-, Übertritt- und Ausstiegsriten implizieren. Im Fokus stehen „die kulturellen Praktiken, die symbolischen Inszenierungen und die rituelle Ausgestaltung etwa unter der Perspektive der Vergemeinschaftung [...], so auch in Form von Feiern und Festen und der Ausgestaltung schulischer

ge“ (Helsper 2013, 21-22). Beispiele für den Wechsel einer sozialen Gruppierung begleitet durch rituelle Praktiken sind Einschulungen, Abiturfeiern oder die Einsozialisation zur Studieneingangsphase (Böhme 2000, 2004; Friebertshäuser 1992; Helsper 2004; Helsper u. a. 2001). Darüber hinaus gibt es Rituale und Ritualisierungen in Übergängen des Jugendalters (Sting 2013) sowie Übergangsdynamiken und Übergangsrituale in der Trauerarbeit (Wolf 2013).

- Die *soziologische Lebenslaufforschung*: Soziologische Ansätze des Lebenslaufs gehen davon aus, dass Übergänge von gesellschaftlichen Institutionen und formalisierten Regelsystemen, die in den einzelnen Lebensbereichen vorherrschen, geprägt sind. Im Mittelpunkt steht das Wechselspiel und die Verknüpfung von „innen“ (Subjekt) und „außen“ (Struktur), d. h. die Vermittlung zwischen der Lebensführung der Individuen einerseits und der Zeit- und Sozialstruktur des Lebenslaufs andererseits (vgl. Konietzka 2010, 18). „Der Lebenslauf kann als eine soziale Institution konzeptualisiert werden, nicht im Sinne einer sozialen Gruppierung, d. h. eines Aggregats von Individuen, sondern im Sinne eines Regelsystems, das einen zentralen Bereich oder eine zentrale Dimension des Lebens ordnet“ (Kohli 1985, 1). Zu einem wesentlichen Element des Lebenslaufs gehört der Begriff der Statuspassage. Angelehnt an das Konzept des Statusübergangs[11] führen Statuspassagen „in mehreren Lebensbereichen zu einer umfassenden Neustrukturierung der Lebensumstände“ (Huinink 1995, 156). Was sich ändert ist demnach nicht nur der soziale Status, sondern auch der biografische Status. Es vollzieht sich ein Wechsel, der verschiedene Lebensbereiche tangiert. Beispielhaft für einen Wechsel der Statuspassage wäre der Übergang vom Status Student zu dem des Absolventen oder vom Status Lehrling zu dem des Meisters bzw. Technikers. Mit dem Wechsel der Statuspassage können aber auch Veränderungen des Selbst und der Identität verbunden sein (vgl. Helsper 2013, 22). In diesem Zusammenhang geraten Übergänge stärker in den Blick biografietheoretischer Ansätze.

- *Biografietheoretische Perspektive*: Komplementär zur soziologischen Lebenslaufforschung gehen biografietheoretische Forschungsansätze nicht vom Konstrukt des Lebenslaufs, sondern von der subjektiv gedeuteten Lebensgeschichte des Einzelnen aus. Lebenslauf und Biografie verhalten sich zueinander jedoch nicht als Gegensatz, sie

[11] Nach Huinink (1995) ist ein Statusübergang „ein zentrales Lebensereignis, das zu einer signifikanten Veränderung der sozialen Position und der Lebensorganisation eines Akteurs führt“ (ebd., 155).

bedingen sich vielmehr wechselseitig. So kann der Lebenslauf bspw. Stichwortgeber für die Biografie sein, andererseits ist von der subjektiven Lebensgeschichte abhängig, inwiefern der Lebenslauf für diese auch genutzt wird (vgl. Walther/Stauber 2013, 27-28). Während die Lebenslaufforschung die objektive Ereignisgeschichte bzw. die äußerlichen lebenszeitlichen Strukturen des Lebenslaufs in den Blick nimmt, steht im Mittelpunkt der biografieorientierten Übergangsforschung die vom Einzelfall ausgehende biografische Konstruktion von Wirklichkeit. „Die Spezifik einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf Biografie liegt [...] darin, Biografien zugleich als subjektive Verarbeitung sozialer Strukturen in der Zeit als auch als Erzeugungsprinzip sozialer Wirklichkeit zu verstehen“ (Alheit/Dausien 2000, zit. n. Truschkat 2013, 47). Die Kopplung von Struktur- und Subjektperspektive ist dabei ein zentrales Erkenntnisinteresse.

Zu den konzeptionellen Begriffspaaren, die wesentlich für Übergänge aus der Perspektive einer rekonstruktiven Biografieforschung sind, gehören Erfahrung und Wissen, Institution und Organisation sowie Lernen und Bildung (vgl. Truschkat 2013, 44). Genau hier setzt die Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung an und nimmt vor allem biografische Übergänge, deren individuelle Bewältigung und pädagogische Unterstützung in den Blick. Eine bildungstheoretische Übergangsforschung fokussiert dabei verstärkt die Lern- und Bildungsprozesse in den subjektiven biografischen Erfahrungen der Akteure. „Geht man nun davon aus, dass biografische Lernprozesse angeregt sind durch schwerwiegende und kleinere Differenzerfahrungen, so liegt in den Übergangssituationen als biografische Konstruktionskontexte [...] ein enormes Potenzial zur Anregung biografischer Lern- und Bildungsprozesse begründet“ (Truschkat 2013, 57). Lernen und Bildung sind, vor allem im Kontext biografietheoretischer Fragestellungen, nicht als normative Zielkategorien zu verstehen. Sie folgen einer individuellen Logik, die in den biografischen Übergangserfahrungen des Einzelnen verankert sind, und entziehen sich damit jeglicher Normativität (vgl. Truschkat 2013, 54).

Inwiefern durch Übergangsereignisse Lernen als Veränderung bisheriger biografischer Wissensbestände oder Bildung als Wandlungsprozess (vgl. Schütze 1981) bzw. Transformation[12] der Selbst- und Weltreferenzen (vgl. Marotzki 1990) angeregt werden, ist vom Biografieträger und der subjektiven Konstruktion der eigenen Lebens- bzw.

[12] In seiner bildungstheoretischen Konzeption greift Marotzki das Moment der Transformation auf und fasst Bildung als reflexive Verortung des Menschen in der Welt sowie als Modalisierung in einem zweifachen Sinn: „zum einen hinsichtlich der Bezüge, die er zu sich selbst entwickelt (Selbstreferenz) und zum anderen hinsichtlich der Bezüge, die er auf die Welt entwickelt (Weltreferenz)“ (Marotzki 2006, 61).

Lerngeschichte abhängig. Um das soziale Handeln in Übergangssituationen, subjektive und interaktive Bewältigungsformen sowie biografische Lern- und Bildungsprozesse rekonstruieren zu können, bedient sich die Übergangsforschung biografischer Erhebungs- und Analyseparadigmen der sozialkonstruktivistischen und interpretativen Biografieforschung. Als Hauptvertreter zu benennen ist der Soziologe und Biografieforscher Fritz Schütze, der mit dem Verfahren der narrativen Erhebung sowie mit der Narrationsstrukturanalyse einen forschungspraktischen Zugang zur Rekonstruktion lebensgeschichtlicher Prozessstrukturen geschaffen hat (vgl. Schütze 1981, 1984, 1987).

- *Psychologische Theorien:* Entwicklungspsychologische Ansätze fokussieren stärker auf das Selbst und auf das Bewältigungsverhalten bzw. auf die Analyse von Bewältigungsstrategien des Individuums im Übergang. Ein grundlegende Perspektive bietet u. a. das Transitionskonzept nach Welzer (1993). Transitionen beschreiben zunächst tiefgreifende Veränderungen von eingelebten Zusammenhängen oder kritische Lebensereignisse die durch markante Ereignisse, wie z. B. Scheidung, Umzug oder Krankheit, ausgelöst werden. In der Transitionsforschung wird untersucht, „wie Individuen Diskontinuitäten im persönlichen Entwicklungsprozess bewältigen und wie sich das dynamische Wechselverhältnis zwischen Selbstkonzept und äußeren Erwartungen in individueller Handlungsfähigkeit niederschlägt“ (Walther/Stauber 2013, 29). Das Konzept der kritischen Lebensereignisse findet aber auch außerhalb der psychologischen Theorien Anwendung, so z. B. im Kontext der biografischen Übergangsforschung, die ihren Blick stärker auf die Frage der Bewältigung kritischer Lebensereignisse in einer biografischen Perspektive wendet (vgl. Böhnisch/Schefold 1985; Böhnisch/Schröer 2004).

Forschungsaktivitäten zu Übergängen sind also stets disziplinär verortet, zuweilen ist jedoch eine Ausrichtung erforderlich, die über das grundlagentheoretische Verständnis der jeweiligen Spezialdisziplin hinausreicht, um Fragen im Forschungsprozess beantworten und umfassende Erkenntnisse gewinnen zu können. Spätestens seit 1990 hat sich dabei ein Forschungsfeld etabliert, das vor allem in den verschiedenen humanwissenschaftlichen Einzeldisziplinen, wie der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie, eine interdisziplinäre und interparadigmatische Orientierung betont (Heinz 1988; Kutscha 1991). Interdisziplinarität ist hierbei vor allem als Interbegrifflichkeit zu verstehen.

> „Begriffe schlüsseln Gegenstandsbereiche auf und konstituieren Forschungsgegenstände, sodass die Verständigung über die disziplinären Bedeutungen von Begriffen unabdingbar für gelingende Interdisziplinarität ist. Tut man das nicht, dann forscht man zwar zusammen, aber nicht miteinander“ (Unger/Hering 2013, 31-32).

Diese interdisziplinäre Ausrichtung ist darin begründet, dass Übergänge different gefasst werden und verschiedene Erkenntnisperspektiven einschließen können. „Übergangsforschung ist quasi ein *Grenzgänger* zwischen unterschiedlichen Forschungstraditionen“ (Unger/Hering 2013, 31, Herv. i. Orig.). Schröer u. a. vertreten diese Einschätzung und legen dem Übergangskonstrukt im „Handbuch Übergänge“ ebenfalls eine Perspektive zugrunde, die über die strengen Grenzen der Disziplinen hinausreicht (vgl. Schröer u. a. 2013, 11). In ihrem Sammelband führen sie Autoren unterschiedlicher Disziplinen zusammen und deren Beiträge „machen an den herkömmlichen Fachgrenzen nicht halt und [sie] beziehen sich immer wieder auf transdisziplinär relevante Konzepte“ (Schröer u. a. 2013, 11). Ungeachtet der Unterschiedlichkeit der einzelnen theoretischen Perspektiven, eint sie ein gemeinsames Erkenntnisinteresse: Übergange gehen stets mit einer Veränderung, einem Wandel oder Wechsel einher. Diesen Wandel näher zu beleuchten, bildet den Ausgang der hier aufgezeigten (inter-)disziplinären Ansätze. Im Vergleich zu den bereits erörterten Ansätzen fassen Walther und Stauber (2013) den Übergangsbegriff als heuristisches Konzept. Dieses Konzept „sensibilisiert dafür, dass selbstverständliche und scheinbar eindeutige Formen der Regulierung brüchig geworden sind, dass Rituale oder Institutionen nicht mehr zuverlässig das Ankommen in der nächsten Lebensphase garantieren, dass Übergänge bearbeitet und hergestellt werden müssen“ (Walther/Stauber 2013, 37). Übergänge adressieren demnach Probleme, Wandlungen und Veränderungen in unterschiedlichen Lebensphasen, Lebensbereichen und Handlungsfeldern und lassen sich nicht mehr auf einzelne Statuspassagen im Lebenslauf reduzieren. Walther und Stauber plädieren in diesem Kontext für Forschungsansätze und -zugänge, welche die selbstverständlichen Normalitätsannahmen in Bezug auf Lebenslauf und Biografie überschreiten und Übergänge im Kontext von Subjekt und Struktur, von Mikro- und Makroperspektive in den Blick nehmen (vgl. Walther/Stauber 2013, 38). Richtungweisend wäre nach ihrer Einschätzung eine Verknüpfung sowohl qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden, um die geforderte Mehrperspektivität umsetzen zu können. An diese Perspektive schließt auch die erziehungswissenschaftliche Übergangsforschung an. Für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen spielen dabei zwei wechselseitig aufeinander bezogene Perspektiven eine wesentliche Bedeutung: eine systemtheoretische und eine biografie- bzw. lebenslauftheoretische Betrachtungsweise. Während die systemtheoretische Perspektive den Übergangsbegriff auf den Wechsel zwischen verschiedenen pädagogischen und nicht-

pädagogischen Systemen und Teilsystemen bezieht, orientiert sich die Betrachtung des Übergangs aus einer biografie- oder lebenslaufbezogenen Perspektive eher auf unterschiedliche Lebensalter und Lebensbereiche sowie die mit ihnen verknüpften und an das Subjekt gestellten Lern- und Entwicklungsaufgaben (vgl. Thielen 2011, 10). Das Verhältnis von Subjekt- und Strukturebene spielt hier eine ganz wesentliche Bedeutung. D. h. Übergänge sind stets von zwei Seiten zu betrachten: (1) von der Struktur der Gesellschaft und ihrer Institutionen her und (2) von der Subjektivität und vom Handeln der Individuen. Ungeachtet der Handlungsstrategien der Subjekte, gibt das Bildungs- und Erziehungssystem gewisse institutionell und gesellschaftlich gekoppelte, lebensalterbezogene Aufgaben und Anforderungen vor, denen sich das Subjekt im Übergang stellen muss. Thielen (2011) beschreibt deren Bedeutung für pädagogisch relevante Übergänge wie folgt: „Sie werden an allgemeingültige Normen und Standards geknüpft, denen jedoch bei näherem Hinsehen nicht alle Subjekte gleichermaßen genügen. Die Bewältigung von Übergängen erweist sich demnach als ein durchaus voraussetzungsvolles Unterfangen, das vom Subjekt spezifische Anpassungsleistungen erfordert“ (Thielen 2011, 11). Übergänge können demzufolge nicht nur als Phase, Ritus oder Statuspassage begriffen werden, sondern es muss das Wechselverhältnis von Subjekt und Struktur in den Blick genommen werden. Genau diese Überlegungen knüpfen an die bereits angeführte Perspektive von Walther und Stauber zum Übergangsbegriff an.

Ausgehend von diesen Überlegungen stellt sich die Frage, was die spezifische berufspädagogische Sicht auf Übergänge auszeichnet. Von welchem disziplinären Kern ausgehend kann die Berufspädagogik als Teilbereich der Erziehungswissenschaft Grenzgänge unternehmen? Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen ist Gegenstand der nachfolgenden Ausführungen.

3.2 Übergänge in der beruflichen Bildung

3.2.1 Diskurslinien in der beruflichen Bildung

> *„Übergänge sind Schnittstellen individueller biographischer Verläufe und sozialer Strukturen, Verzweigungen gesellschaftlich vorgeformter Entwicklungsbahnen. Sie markieren Brüche, die es zu überbrücken gilt, sie sind das Nadelöhr für gesellschaftlichen Erfolg, aber auch Stationen des Scheiterns und Misserfolgs.“*
> (Kutscha 1991, 113)

Folgt man Kutschas gedanklichen Ausführungen und legt seine metaphorische Beschreibung zugrunde, so markieren Übergänge zentrale Weichen für das Einfädeln in das gesellschaftliche (Sozial-)Gefüge. Der gelingende Übergang ist entscheidend für gesellschaftliche Teilhabe und Partizipationschancen. Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind diese Prozesse

gesellschaftlicher Partizipation und Teilhabe von großer Bedeutung. Eine disziplinspezifische Inblicknahme von Übergängen ist für sie daher grundlegend.

Die Berufspädagogik adressiert unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche, Institutionen, Zielgruppen und Bildungsgänge, die sich mit Prozessen der beruflichen Bildung beschäftigen. Ihr Gegenstand wird wie folgt definiert:

> „Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist jene Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die die pädagogischen Probleme beruflicher Bildungs- und Sozialisationsprozesse, vor allem Jugendlicher erforscht, reflektiert und konstruktiv zu klären sucht. Da berufliche Ausbildung in ganz verschiedenen Wirtschaftszweigen und Branchen erfolgt, hat sich schon früh eine Ausdifferenzierung dieser Teildisziplin vollzogen: Bis heute gilt die Berufspädagogik als ihr >>gewerblicher<<, die Wirtschaftspädagogik als ihr >>kaufmännischer Zweig<<“ (Stratmann 1983, 186).

Zu den zentralen Kategorien der Berufspädagogik gehören neben den Begriffen Arbeit, Betrieb, und Beruf, auch der Begriff der Qualifikation und der Bildungsbegriff (vgl. Arnold/Münk 2006, 16). Wesentlich ist dabei der strukturelle Gegensatz zwischen Bildung und Qualifikation. Während der Erwerb von Qualifikationen eher auf die Zweck-Mittel-Rationalität der am Arbeitsmarkt und im Beruf gestellten Anforderungen rekurriert, ist Bildung „ein notwendiges Moment nicht entfremdeter individueller Subjektivität, der Kraft und Fähigkeit, gesellschaftlich abgesteckte Lebens- und Arbeitsmöglichkeiten sich anzueignen und neue für sich und die anderen zu entdecken und zu gestalten“ (Kade 1983, 867, zit. n. Arnold/Münk 2006, 22). Berufliche Bildung hat in diesem Sinne eine doppelte Zielperspektive, zum einen die Vermittlung grundlegender beruflicher Qualifikationen, zum anderen die Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen (vgl. Arnold 1994, 21-22). Will sie als erziehungswissenschaftliche Disziplin diesem Anspruch gerecht werden, muss sie neben der beruflichen Qualifizierung auch Fragen der Persönlichkeits- und (beruflichen) Identitätsentwicklung mit in ihre Überlegungen einbeziehen.

Beschäftigt man sich mit Übergängen im Kontext der beruflichen Bildung, so spannt sich ein sehr weites Gegenstandsfeld auf. Wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen, rückt auch hier der Zusammenhang von Subjekt- und Strukturebene in den Fokus (vgl. Kapitel 3.1). Das Handeln der Akteure ist dabei stets an die äußere Umwelt mit ihren vielfältigen gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen, kulturellen und technischen Rahmenbedingungen gekoppelt (vgl. Fischer/Frommberger 2013, 8). Dieser Zusammenhang eröffnet eine Perspektive auf Übergänge, die auch in der beruflichen Bildung vielschichtig und komplex erscheint. The-

men- und Fragestellungen beziehen sich dabei u. a. auf „Übergänge zwischen Berufen, Übergänge zwischen (nationalen) Berufsbildungs- und Beschäftigungssystemen, zwischen Berufs- und Lebenswelten, zwischen berufsspezifischen und berufsübergreifenden Kompetenzen, Übergänge zwischen Wissenschafts- und Situationsorientierung, zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem, zwischen traditionellen und ‚neuen' Wertvorstellungen, zwischen Anpassung und Veränderungen, zwischen Selbst- und Fremdbestimmung oder Übergänge vom Lernenden zum Lehrenden" (Fischer/Frommberger 2013, 8). Für berufs- und wirtschaftspädagogische Betrachtungen stehen vor allem die Institutionen der (vor-)beruflichen, beruflichen und betrieblichen Bildung und Beschäftigung im Fokus, da an diese Institutionen häufig der Wechsel zwischen verschiedenen Bildungs- und Berufsbildungsbereichen sowie Lebensabschnitten gebunden ist. In dieser Perspektive ist der Übergangsbegriff häufig an das klassische Zwei-Schwellen-Modell angelehnt (vgl. BMBF 2005, 14). Nach diesem Modell können zwei idealtypische Schwellen bzw. Statuspassagen unterschieden werden: Während die erste Schwelle den Übergang vom allgemeinen Schulwesen in das System der beruflichen (Erst-)Ausbildung adressiert, kennzeichnet die zweite Schwelle den Übergang zwischen Berufsbildungssystem, Erwerbstätigkeit und/oder weiterführenden Bildungsgängen (vgl. Georg/Sattel 2006, 139; Steinmann 2000, 78-79). Was dominiert ist eine systemtheoretische Perspektive auf Übergänge, die den Wechsel zwischen verschiedenen allgemeinen und beruflichen Systemen bzw. Teilsystemen betont, konkret zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Der Schwellenübergänger ist im Modus des Übergangs aufgefordert, sich den gesellschaftlichen und institutionell vorgegebenen Anforderungen und Entwicklungsaufgaben zu stellen. Der Übergang gilt dann als abgeschlossen, wenn der (An-)Passungsprozess, gemeint ist hier der „Systemeintritt", erfolgreich war. Was fällt in dieser Perspektive auf? Zum einen ist das Schwellenkonzept ein sehr statisches Modell, das in seinen Grenzen die gesellschaftlichen Modernisierungstendenzen (Beck 1986; Marotzki 1988; Marotzki/Jörissen 2008) und den damit einhergehenden gesellschaftlichen und institutionellen Wandel unterläuft. Dieser Wandel wirkt nachhaltig auf Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsstrukturen und macht Schwellenübergänge vielfältig, prekär, riskant, flexibel und nicht vorhersehbar (vgl. Georg/Sattel 2006, 141). Zum anderen wird durch die Dominanz der Systemperspektive die Rolle des Subjekts i.S. biografietheoretischer Betrachtungen in diesem Kontext vernachlässigt. Der gesellschaftliche Wandel erfordert jedoch vom Subjekt eine gestiegene reflexive Auseinandersetzung mit den je eigenen biografischen Erfahrungsräumen im Übergang. Inwiefern (biografische) Lern- und Bildungsprozesse Bedeutung haben, wird jedoch nicht hinreichend in den Blick genommen. Momente des biografischen Stehenbleibens, des Verweilens oder gar der Verweigerung

von Übergängen bleiben ebenso unberücksichtigt. Vielleicht verbergen sich dahinter Lernprozesse, die aus einer (berufs-)pädagogischen Perspektive ebenfalls legitim und interessant sein können (vgl. Unger/Hering 2013, 33). Was hingegen überwiegt, ist der Kern der disziplinären Orientierung: die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe und Partizipation, die Wahrung der Chance auf eine weiterführende berufliche und persönliche Entwicklung durch die Integration in die Teilsysteme von Bildung und Beschäftigung (vgl. Buchmann/Huisinga 2009).

In den vergangenen 30 Jahren hat sich zwischen Schule und Beruf ein Gebilde entwickelt, welches seit 2006 als „Übergangssystem" bezeichnet wird (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 79). Dieses Übergangssystem spannt als gedankliches Gebäude den Rahmen sämtlicher, institutionalisierter Maßnahmen der beruflichen Bildung auf, die Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf (früher bezeichnet als (bildungs-)benachteiligte Jugendliche) den Übergang von der allgemeinen in die berufliche Ausbildung bzw. Erwerbsarbeit ermöglichen und ebnen sollen. Betrachtet man den Diskurs in den verschiedenen Einzeldisziplinen der Erziehungswissenschaft, so zeigt sich hier eine intensive, kritische Auseinandersetzung mit diesem neu geschaffenen Segment der (vor-)beruflichen Bildung, jedoch auch mit den anhaltenden Strukturproblemen, die insbesondere in der „Vielfalt der angebotenen Maßnahmen sowie der Träger und Bildungseinrichtungen" begründet sind (Krone 2010, 25). Kritisiert wird, dass das Übergangssystem nicht, wie ursprünglich vorgesehen, Orientierung und Anschluss an eine qualifizierende, berufliche Ausbildung schafft, sondern „Verwirrung" und lange „Warteschleifen" für die betroffenen Bildungsteilnehmer produziert (ebd.).

Für Thomas Vogel (2013) stellt sich die Unübersichtlichkeit des Übergangssystems und die sich darin artikulierende Übergangsproblematik von der allgemeinbildenden Schule in den Beruf als Krise der Arbeitsgesellschaft, des Berufs und des Berufsbildungssystems dar (vgl. Vogel 2013, 273). Nach seiner Einschätzung befindet sich die (Arbeits-)Gesellschaft in einem tiefgreifenden Wandel, in der die Lebens- und Arbeitswelten der Menschen vielfältigen Erosionstendenzen unterworfen und von Auflösung und Zerfall geprägt sind (vgl. Vogel 2013, 285; Kreher 2008). Berufliche Bildung muss auf diesen Transformationsprozess reagieren. Vogel plädiert in diesem Zusammenhang für einen (berufs-)pädagogischen Perspektiv- und Paradigmenwechsel.

> „Die hier avisierte begriffliche Fortentwicklung von der Berufs- zur ‚Übergangspädagogik' soll auf grundlegende Veränderungen der Arbeitsgesellschaft und einen erforderlichen reflektierten Umgang mit diesem Wandel verweisen. Der Ausdruck ‚Übergang' soll verdeutlichen, dass es hier um eine Pädagogik geht, die den Wandel in eine postmoderne Arbeits-

> gesellschaft begleitet [...], in der Menschen vielfältige Übergänge aus unterschiedlichen Lebenslagen werden bewältigen müssen“ (Vogel 2013, 288).

Der Übergang hebt in diesem Sinne zunächst von der Struktur- und Subjektebene ab und wird auf einen komplexen sozialen Wandel, eine gesellschaftliche Umbruchsituation bezogen, die wiederum auf den gesellschaftlichen Diskurs, den Umgang mit sozialen Problemlagen sowie auf die Konstitution des Subjekts im Wandel rückwirkt. Vogel schlägt einen Kompromiss „zwischen beruflicher Qualifizierung und einer Befreiung der Menschen aus den vereinnahmenden Verhältnissen“ vor, einen sich verändernden Bildungsauftrag beruflicher Bildung im Kontext der sich darstellenden Entwicklungen (Vogel 2013, 289). Bevor wir uns dieser begrifflichen Neufassung der Disziplin ergeben, bleibt festzuhalten, dass diese Entwicklung und der sich darin manifestierende soziale und gesellschaftliche Wandel auf eine Umbruchsituation hindeutet, die wiederum auf die Analyse und Konstruktion von Übergängen in der beruflichen Bildung rückwirkt. Was bleibt ist ein äußerst „bitterer Beigeschmack“ (Fischer/Frommberger 2013, 8) des Übergangsbegriffs in der beruflichen Bildung, welcher einerseits durch die negativ besetzte Bewertung des Übergangssystems als „Maßnahmendschungel“, „Auffangbecken“ oder „Krisensymptom“ (Schmidt 2011) und andererseits aus der Vielfalt an Lösungsansätzen und Maßnahmenprogrammen im Übergangsbereich resultiert.

Im aktuellen Übergangsdiskurs spielen neben den geläufigen Leitkonzepten der Übergangsforschung, wie Ritus, Statuspassage, Transition oder Karriere (vgl. Huisinga 2011, 155), auch Fragen der Durchlässigkeit, z. B. zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung (vgl. Frommberger 2011, 2013), Fragen der transnationalen Mobilität in Bildung und Berufsbildung (vgl. Bohlinger 2013), der Transformation[13] im Rahmen berufsbiografischer Übergänge sowie bildungstheoretische Anmerkungen (vgl. Frenz/Heinen 2013; Unger/Hering 2013), Fragen der Zielgruppenorientierung und Diversity (vgl. Kimmelmann 2013), der Kompetenzentwicklung und beruflichen Fördersystematik im Übergang (vgl. Ahrens/Räder 2011; Bojanowski u. a. 2013; Driesel-Lange u. a. 2011; Ratschinski 2012) sowie der nachhaltigen Entwicklung und Zukunft des Berufsbildungs- und Übergangssystems (vgl. Schmidt 2011, 2013) eine zunehmende Bedeutung. Der aktuelle Stand der Diskussion in der beruflichen Bildung zum Thema „Übergänge“ zeigt, dass berufs- und wirtschaftspädagogische Betrachtungen nicht allein das Übergangssystem und sein Konglomerat an Bildungsgängen und Förderprogrammen in den Blick nehmen, sondern darüber hinaus gehende Betrachtungen einneh-

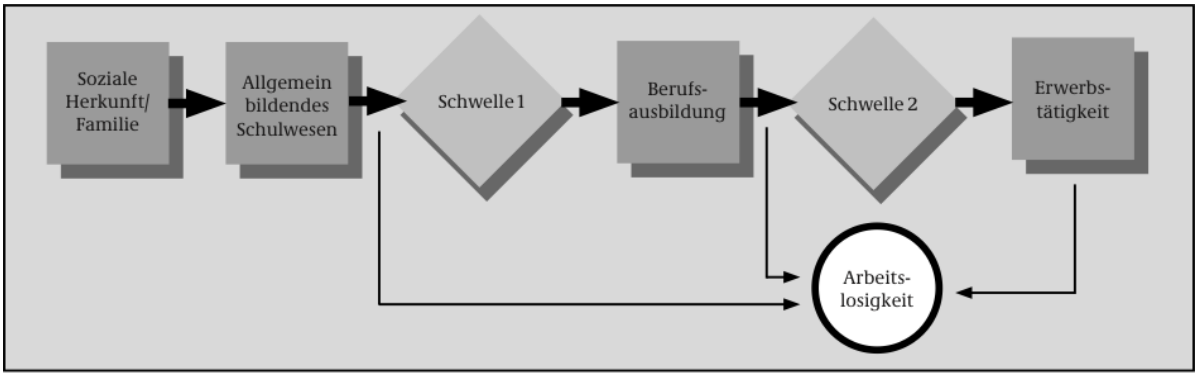
[13] Der Begriff der Transformation ist hier angelehnt an die strukturale Bildung nach Marotzki (1990, siehe auch Kapitel 2.1 und 2.4).

men und eigene, disziplinspezifische Sichtweisen kritisch hinterfragen. Trotzdem hat der Übergangsbegriff einen Sammelcharakter entwickelt und lässt unterschiedliche Assoziationen zu. Eine konzeptionelle Annäherung an das Konstrukt Übergang in den Grenzen der Disziplin fällt schwer. Offen bleibt, inwiefern die Berufspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft Übergänge mittels deren Kategorien auslegen und sich an aktuellen grundlagentheoretischen Entwicklungen der Erziehungswissenschaft orientieren wird. Wenn das erziehungsbedürftige, lernende Subjekt und dessen Entwicklungsperspektive den Kern des pädagogischen Anspruchs bilden (vgl. Reinisch 2009, 8), ist dann der Fokus der berufspädagogischen Übergangsforschung zwangsläufig auch ein subjektiver, bildungstheoretischer? Welche Perspektiven für die berufspädagogische Übergangsforschung und ihre Entwicklung in den vergangenen Jahren bedeutsam waren und welche gegenwärtig noch aktuell sind, wird in den nächsten Abschnitten erörtert.

3.2.2 Die strukturelle Perspektive: Institutionalisierte Übergänge im (Berufs-)Bildungssystem

3.2.2.1 Übergangsschwellen zwischen Schule und Beruf

Im Anschluss an die soziologische Lebenslaufforschung wurde bereits dargelegt, dass bestimmte institutionalisierte Statuspassagen auch mit lebensalterspezifischen Aufgaben und Herausforderungen verbunden sind (vgl. Kapitel 3.1). Im nachfolgenden Abschnitt werden die zentralen Statuspassagen des bundesdeutschen Bildungssystems in Bezug auf das klassische Zweischwellenmodell kurz vorgestellt (vgl. BMBF 2005, 14; Georg/Sattel 2006, 139; Steinmann 2000, 78-79). „Gemäß dem *Schwellenkonzept* haben Schulabsolventen in Deutschland idealtypisch zwei Übergangsschwellen zu überwinden“ (Hering 2010, 25, Herv. i. Orig.). Das klassische Schwellenmodell unterscheidet dabei zwischen der ersten Schwelle, die den Übergang vom allgemeinbildenden Schulwesen in das System der beruflichen (Erst-)Ausbildung markiert, und der zweiten Schwelle, die stellvertretend für jegliche Übergänge zwischen (beruflichem) Ausbildungssystem und der Erwerbstätigkeit steht (vgl. Abbildung 1). Beide Schwellen sind mit bestimmten Handlungserwartungen an den Schwellenübergänger verbunden und können, sofern sie erfolgreich bewältigt werden, mit einem veränderten sozialen Status der Person einhergehen. Der Einstieg in eine berufliche Ausbildung ist nach wie vor von zentraler Bedeutung für die stabile, berufsbiografische Integration in die Erwerbssphäre (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).



© INBAS GmbH 1997; nach Olk und Strikker 1990, 13.

Abbildung 1: Übergangsschwellen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem (BMBF 2005, 14)

Während die erste Schwelle den Übergang in den Ausbildungssektor fokussiert, bezieht sich die zweite Schwelle hauptsächlich auf den Übergang in den Beschäftigungssektor (vgl. Oehme 2007, 24). Demzufolge werden auch Bildungsgänge des tertiären und quartären Bildungssektors integriert, die sich u. a. auf die weiterführende Qualifizierung im Kontext der beruflichen Weiterbildung oder auf die akademische Hochschulbildung beziehen können. Beide Schwellen sind institutionell im deutschen Bildungssystem fest verankert. D. h. durch das Schwellenmodell werden idealtypisch nicht nur Übergänge zwischen Bildung und Beschäftigung, sondern auch die institutionalisierten Bildungsgänge des allgemeinen und beruflichen Bildungswesens adressiert. Jedoch kommt das klassische Schwellenmodel in mehreren Punkten an seine Grenzen. Bereits seit dem 19. Jahrhundert ist das Gesamtsystem der allgemeinen, beruflichen sowie (fach)hochschulischen Bildung im deutschsprachigen Raum durch „eine ausgeprägte Ausdifferenzierung und Segmentation“ der einzelnen Bildungsbereiche gekennzeichnet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 153). Charakteristisch ist die Vielheit an Zu- und Übergangswegen, die institutionell durch das horizontal und vertikal gegliederte Bildungssystem gerahmt sind (vgl. Hering 2010, 23). Diese Vielzahl an Gelenkstellen vermag das klassische Schwellenmodell nicht abzubilden. Unberücksichtigt bleibt in der Modell-Perspektive ebenfalls, dass sich lebenslaufbezogene Übergänge in einer entgrenzten (Arbeits-)Gesellschaft in einem Kontinuum von Standardisierung und Entstandardisierung hin und her bewegen können (vgl. Walther 2014, 14). Die Vielheit an institutionalisierten Übergangsschwellen kann entsprechend normativ abgebildet werden, lässt jedoch insbesondere biografische Übergänge, die von dieser Normativität des institutionalisierten Lebenslaufs abstrahieren, unberücksichtigt. Zudem verläuft das klassische Zweischwellenmodel idealerweise linear, d. h. auf Schwelle eins folgt mit Schwelle zwei der Übergang und die Hoffnung auf Integration in den Beschäftigungssektor. Mit den tief greifenden gesellschaftlichen Wandlungsprozessen gehen jedoch auch „weitreichende Entgrenzungen bezogen auf Jugend und

Arbeit“ einher (Kreher/Lempp 2013, 691). Der Begriff Entgrenzung steht stellvertretend für einen Prozess, „in dem unter bestimmten historischen Bedingungen entstandene gesellschaftliche Strukturen der regulierenden Begrenzung von sozialen Vorgängen ganz oder partiell erodieren“ (Gottschall/Voß 2003, 18). Während der Prozess der Entgrenzung in der Arbeitsgesellschaft durch die prognostizierte Abkehr vom Normalarbeitsverhältnis und in Form von pluralen und prekären Beschäftigungsverhältnissen darstellt wird, erodiert in der Jugendphase insbesondere das vorgesehene Bildungsmoratorium Übergang (vgl. Kreher/Lempp 2013, 690). Heißt: Immer mehr Jugendliche werden mit Schwierigkeiten am Übergang in eine Ausbildung oder Beschäftigung konfrontiert, mit denen sie im Kontext der Moderne zunehmend selbstverantwortlich und selbstorganisiert umzugehen haben. „Traditionelle Gewissheiten, Bildungswege und Lernformen sowie Modelle des Übergangs verlieren an Verlässlichkeit“ (ebd., 692).

Erschwerend kommt hinzu, dass im deutschen Bildungssystem Selektionsmechanismen an verschiedenen Schwellen wirksam sind, welche die Gleichheit von Bildungs- und Teilhabechancen über Qualifikation und Sozialisation mitbestimmen (vgl. Seifried 2006, 361). Ein Grund dafür ist die Struktur des deutschen Bildungswesens, welches sich nach dem Primarbereich in drei vertikal getrennte Schulformen aufteilt (Hauptschule, Gesamtschule und Gymnasium) und eine frühe Selektivität direkt im Anschluss an die Grundschulzeit mitbedingt. Der Übergang wird so bereits im allgemeinbildenden Bereich zu einem tendenziellen Risiko für den gesamten Lebenslauf. „Denn: Über die jeweils aktuelle Qualifikation (Beurteilungen, Zeugnisse, Abschlüsse etc. als Berechtigungen) wird der Zugang zu weiteren Bildungsgängen [...] auch in unterschiedliche Arbeitsmarktpositionen ermöglicht oder aber verschlossen und damit letztlich die soziale Positionierung des Einzelnen innerhalb der Gesellschaft präjustiert“ (Buchmann/Huisinga 2009, 69). Nachfolgende Selektionswirkungen können sowohl an der ersten Schwelle zwischen Schule und Ausbildungsmarkt sowie an der zweiten Schwelle im Übergang vom Ausbildungs- in den Arbeitsmarkt gravierend sein. So kann bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen und dem Zugang zu höher bewerteten Ausbildungsberufen mitunter der erreichte Schulabschluss eine entscheidende Rolle einnehmen (vgl. Seifried 2006, 364). Daneben kann der Einstieg ins Beschäftigungssystem ebenso vom Ausbildungsabschluss und den damit verbundenen Berechtigungen abhängig sein (vgl. ebd., 368). Die Folge ist, dass bestehende Chancenunterschiede über Qualifikations- und Sozialisationsprozesse kontinuierlich fortgeschrieben werden und die persönliche Entwicklung des Schwellenübergängers entscheidend mitbedingen (vgl. ebd., 361). Das bundesdeutsche Bildungssystem trägt durch sei-

ne strukturelle Besonderheit zu einer Verschärfung der sozialen Disparitäten bei. „Es besteht die Gefahr, dass Bildungschancen, vor allem für Kinder aus sozial schwachen Familien, bereits an der ersten Schwelle des Übergangs von der Grundschulbildung in den weiterführenden Bildungsbereich vorschnell verwehrt bleiben“ (Hering 2010, 24).

Hinzu kommen Passungs- bzw. Schwellenprobleme, die sich naturgemäß aus der Diskrepanz von Angebot und Nachfrage bzw. aus den „ungleichzeitigen Entwicklungen“ zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem ergeben (Buchmann/Huisinga 2009, 71).

> „Mit *Passungs- bzw. Schwellenproblematik* [...] wird ein umfangreicher Problemkomplex bezeichnet, der sich insbesondere auf die Kompatibilität der im Bildungswesen entwickelten und geförderten generellen wie speziellen Qualifikationen (Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen, Verhaltensweisen etc.) mit den im Beschäftigungssystem artikulierten Anforderungen bezieht“ (ebd., Herv. i. Orig.).

Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels scheinen diese Passungsprobleme am Übergang zwischen Schule, Ausbildung und Beruf zugenommen zu haben. So bleibt die aktuelle Situation am Übergang von der allgemeinbildenden Schule in das Berufsbildungssystem weiterhin prekär. Während einerseits der Mangel an qualifizierten Fachkräften problematisiert wird, gestalten sich die aktuellen Zahlen an Neuzugängen in eine Berufsausbildung rückläufig (wie im dualen System) oder stagnieren (wie im Schulberufssystem) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 101). Mögliche Gründe werden, wie zu Beginn der aufkommenden Diskussion um die fehlende Reife oder Eignung der nachwachsenden Generation, in den „begrenzten Kompetenzen“ bzw. der „mangelnde[n] Ausbildungsreife“ der Schulabsolventen oder gar in einem tendenziellen Rückzug der Unternehmen aus dem Ausbildungsmarkt gesehen (ebd.). Als Zwischenlösung für diese prekäre Übergangssituation greifen die mittlerweile fest institutionalisierten Bildungsgänge des Übergangssystems, das nach wie vor hohe Einmündungszahlen verzeichnet. Welche Dynamik die Entwicklungen im Übergangssystem in der strukturellen Sicht angenommen haben, soll Gegenstand des nachfolgenden Kapitels sein.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in der strukturellen Perspektive eine mitunter starre Kopplung der Übergangs- und Bildungswege an institutionell vorgegebene Zu- und Abgänge und daran geknüpfte Berechtigungen des Bildungssystems stattfindet. Das Hauptziel dieser institutionellen Kopplung soll die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit sein. Dieses Ziel wird jedoch durch die Selektionslogik des Bildungswesens, die beschriebenen Entgrenzungstendenzen und die dargestellten Passungsprobleme am Übergang Schule, Ausbildung und Beruf unterlaufen. In der strukturellen Perspektive bleiben zudem

bestimmte Fragestellungen unbeantwortet. Wie werden Übergangsprozesse subjektiv beeinflusst? Wie wirken sich strukturelle Faktoren, wie z. B. institutionelle Rahmenbedingungen, im Zusammenspiel mit individuellen Faktoren, z. B. persönliche Fähigkeiten und darauf abgestimmte pädagogische Angebote, auf Bildungsentscheidungen aus? Welche Rolle spielt die biografische Perspektive der einzelnen Person? Diese Fragen müssen bei der Analyse von Übergängen theoretisch wie forschungspraktisch ebenfalls berücksichtigt werden und geraten besonders in der Sicht auf Übergänge und Übergangsverläufe in Lebenslauf und Biografie stärker in den Blick (vgl. Kapitel 3.2.3).

3.2.2.2 Das Übergangssystem – Entwicklungen, Implikationen und Strukturprobleme

Ein weiteres charakteristisches Merkmal des bundesdeutschen Bildungssystems ist die Dreiteilung des beruflichen Bildungswesens in die Sektoren des Dualen Systems, des Schulberufssystems und des inzwischen fest verankerten Übergangssystems. Nach wie vor dominiert das duale Ausbildungsprinzip den Bereich der beruflichen Erstausbildung, auch wenn die Neuzugänge in den vollqualifizierenden Ausbildungssektoren insgesamt stagnieren oder z. T. rückläufig sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 102-103). Genauso bedeutsam bleibt das Schulberufssystem für die vollzeitschulische Ausbildung, insbesondere in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen (vgl. ebd., 105). Daneben hat sich im Laufe der letzten 30 Jahre ein dritter Sektor entwickelt – das so bezeichnete Übergangssystem. Galt es in den frühen 90iger Jahren noch als unverbundenes Nebeneinander von Einzelmaßnahmen für die Förderung und Integration von Problem-, Rand oder „Risikogruppen“ (vgl. Enggruber 2011), so hat sich dieser Sektor insbesondere seit 2005 zu einem bedeutsamen Bildungsbereich etabliert. Was ist der Grund für diese Entwicklung? Die Entstehung eines neuartigen Übergangssystems kann als das Resultat eines bildungspolitisch gesteuerten Entwicklungsprozesses verstanden werden, „in dessen Zentrum die doppelte Herausforderung der beruflichen Bildung in Deutschland steht, einerseits eine marktgesteuerte Ausbildung für die gehobene Facharbeiterposition zu realisieren, andererseits aber auch große Anteile Jugendlicher über eine solche marktgesteuerte Ausbildung gesellschaftlich zu integrieren“ (Schmidt 2011, 67). Arnulf Bojanowski und Martin Koch skizzieren verschiedene Entwicklungspunkte, die in den vergangenen Jahren zu einer Veränderung des Übergangssektors beigetragen haben (vgl. Bojanowski/Koch 2013, 153-157):

1. In Deutschland ist das System der beruflichen Bildung seit fast 100 Jahren auf Dualität, d. h. auf die zwei Lernorte Berufsschule und Betrieb ausgelegt. Um die Folgen der

Ausbildungskrise in den 1970er und 1980er Jahren abzufedern und arbeitslosen Jugendlichen eine Übergangsoption bieten zu können, wurde in den Berufsschulen eine neue Schulform, das Berufsvorbereitungsjahr, eingerichtet. Was anfangs lediglich als Übergangslösung geplant war, ist heute fester Bestandteil des so bezeichneten Übergangssystems.

2. Neben den schulischen Ausbildungsangeboten hat sich seit dem Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfe-Gesetzes (KJHG, jetzt SGB XIII) in Deutschland die Jugendberufshilfe in freier Trägerschaft entwickelt. Die berufliche Förderung von Benachteiligten ist durch §13 des KJHG rechtlich fixiert. Trotz der gesetzlichen Verankerung haben bedürftige oder benachteiligte Jugendliche jedoch keinen Rechtsanspruch auf Arbeit, Ausbildung oder Förderung. D. h. die Integration in das System der Jugendberufshilfe garantiert nicht den Anschluss an das duale System der Berufsbildung.
3. Mit dem Arbeitsförderungsgesetz von 1969 (AFG, jetzt SGB III) wurde zunächst in Westdeutschland ein arbeitsmarktpolitisches Instrument zur Ausbildung und Betreuung von arbeits- und ausbildungslosen Jugendlichen verabschiedet. Die Folge war eine Vielzahl an Grundausbildungs- und Förderlehrgängen, die in der Verantwortung der damaligen Bundesanstalt für Arbeit und den örtlichen Arbeitsämtern lag. Mitte der 1970er Jahre wurden diese Maßnahmen infolge einer gestiegenen Jugendarbeitslosigkeit weiter ausdifferenziert. Diese Entwicklung führte zu einer zunehmenden Verstetigung der Bildungsgänge, die aktuell im Übergangssystem unter der Bezeichnung „berufsvorbereitende Maßnahmen“ (BvB) der Bundesagentur für Arbeit bekannt sind.
4. Auf unterschiedlichen Ebenen (Bund, Europa, Länder, Kommunen) haben sich zahlreiche Förder-, Hilfs- und Sonderprogramme gebildet, um auf die speziellen Ausbildungsprobleme in den einzelnen Bundesländern sowie auf die gestiegene Jugendarbeitslosigkeit reagieren zu können.
5. Auch für Lernbehinderte gibt es spezielle Förderprogramme und Maßnahmen. Insbesondere die Berufsbildungswerke (BBW) bieten Ausbildungsmaßnahmen für Jugendliche mit (Lern-)Behinderung, die einen anderen Anspruch haben als benachteiligte Jugendliche.

Aktuell sind die Einmündungsquoten in das Übergangssystem im Vergleich zu 2005 wieder etwas rückläufig. Mündeten 2005 noch 417.649 Jugendliche und junge Heranwachsende in die Bildungsgänge des Übergangssystems, so waren es 2016 noch 298.781 Teilnehmer (vgl. BMBF 2017, 62). 2013 wurde ein Tiefstand mit 255.401 Teilnehmern im Übergangsbereich

erreicht, bis heute steigt die Anzahl der Teilnehmer jedoch langsam und kontinuierlich wieder an (vgl. ebd.). „[...] trotz der absoluten Rückläufigkeit“ kann insgesamt „von einer hohen strukturellen Konstanz des Berufsbildungssystems“ gesprochen werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 102). Die Fördermaßnahmen im Übergangsbereich haben sich über die Jahre im beruflichen Bildungswesen fest institutionalisiert, auch wenn sie auf eine berufliche Qualifizierung ihrer Teilnehmer nicht ausgerichtet sind. Wofür steht das Übergangssystem dann? Es umfasst eine Gesamtheit an

> „(Aus-)Bildungsangebote[n], die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 79).

Dabei werden nicht nur „Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ (BMBF 2005) als Bildungsteilnehmer adressiert, sondern auch Marktbenachteiligte, d. h. ausbildungsreife Jugendliche, die keinen Ausbildungsplatz finden können. Genuine Förderangebote sind u. a. das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), die betriebliche Einstiegsqualifizierung (EQJ) oder diverse Maßnahmen an Berufsfachschulen ohne beruflichen Abschluss, die auch gesetzlich im BBiG fixiert worden sind (vgl. ebd., 81). Darüber hinaus gibt es verschiedene bildungspolitische Maßnahmen und Programme, die zu einer steten Weiterentwicklung und Systematisierung des Übergangssystems beitragen sollen.

Trotz der individuellen Förderung der Jugendlichen, die auf einen Anschluss im vollqualifizierenden Berufsbildungssystem hoffen, kann dieser Anschluss durch die Teilnahme an den Förderangeboten im Übergangssystem nicht garantiert werden. In der Folge werden „Maßnahmenkarrieren“ dort produziert, wo eigentlich Übergangschancen verbessert werden sollen. Dadurch gerät das Übergangssystem im öffentlichen wie wissenschaftlichen Diskurs häufig in die Kritik. Als „dunkle Seite“ der dualen Ausbildung erhält es eine zusätzliche „Funktion als Auffangbecken für systembedingt überschüssige Jugendliche“ (Münk 2013, 253). Geläufige Etikettierungen bzw. Labels für den Übergangsbereich zwischen Schule und Beruf sind u. a. Begriffe wie Rettungsschirm, Sackgasse (Bildungsserver 2017), Labyrinth (Münk/Rützel/Schmidt 2008) oder Krisensymptom (Schmidt 2011). Für die betroffenen Jugendlichen ergibt sich durch den häufig unerwarteten und längeren Verbleib im Übergangssystem bereits an der ersten Übergangsschwelle „ein biographischer und struktureller Bruch, der sich zwangsläufig an der zweiten Schwelle fortsetzt“ (Hering 2010, 25). Eine zentrale Herausforderung am Übergang bleibt weiterhin die bestehende Passungsproblematik zwi-

schen Angebot und Nachfrage, die nicht nur auf den Ausbildungssektor, sondern ebenso auf den Beschäftigungssektor bezogen werden kann (vgl. Oehme 2007, 26). Obwohl mit Blick auf die Angebots-Nachfrage-Relation die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen zwischen 2007 und 2015 im Vergleich zum Angebot stärker zurück gegangen ist, kommt es zu keinem rechnerischen Ausgleich der beiden Größen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 106). Das Passungsproblem auf dem Ausbildungsstellenmarkt setzt sich auf dem Arbeitsmarkt als Ungleichgewicht fort. Trotz dessen ist das berufliche Bildungswesen weiterhin auf die marktgesteuerte Inklusionslogik ausgerichtet (vgl. Gei/Krewerth/Ulrich 2011). Passungs- bzw. Gelingensprozesse sind dabei häufig einseitig angelegt: D. h. potenzielle Unternehmen bzw. Ausbildungsbetriebe suchen nach selbstreferentiellen Kriterien passende Ausbildungsstellenbewerber aus. Diese einseitige Anpassungslogik wird auf das Übergangssystem übertragen, welches dem Modell der Marktinklusion folgend auf Gleichheit im Kompetenzentwicklungsprozess ausgerichtet ist. Folglich sind auch die Schwellenübergänger diesen Marktstrukturen und Zugangsmechanismen ausgesetzt und passen sich an, um ihre Chancen auf Teilhabe verbessern bzw. wahren zu können. Die Figur der Passung könnte alternativ auch zweiseitig, d. h. vom Individuum und der Arbeitsgesellschaft aus, gedacht werden. Der Übergang könnte so seine ursprüngliche Funktion als Bildungsmoratorium[14] der Jugendphase zurückgewinnen und den Stellenbewerbern u. a. Räume zur Identitätssuche und individuellen Potenzialentfaltung ohne Anpassungszwang bieten (vgl. Bojanowski 2012b; Kreher/Lempp 2013). Bleibt dies verwehrt, bedingen die üblichen „Sortierlogiken“ am Ausbildungsmarkt eine institutionelle Benachteiligung bestimmter Gruppen bereits mit (Eberhard/Ulrich 2010, 157).

Problematisiert wird darüber hinaus „die *Individualisierung* der Ursachen von Ausbildungslosigkeit“, die zugleich zu einer Pädagogisierung eben dieser im beruflichen Bildungswesen beitragen (Eberhard/Ulrich 2010, 137, Herv. i. Orig.). Gemeint ist die Zuweisung sozialstruktureller Problemlagen auf die Jugendlichen, denen der Übergang nicht direkt gelingt. Damit einher ging die anfängliche Defizitorientierung der pädagogischen Maßnahmen im Übergangssystem, die auf die mangelnde Ausbildungsreife, fehlende Berufseignung oder den geringen Ausbildungswillen der adressierten Stellenbewerber ausgerichtet waren (vgl. ebd.). Diese individuellen Zuschreibungen führten gleichsam dazu, dass nicht die Probleme des berufsbildenden Systems analysiert wurden, sondern das jugendliche Subjekt in Frage gestellt

[14] Der Begriff Bildungsmoratorium wird an dieser Stelle als Zwischenraum des Jugendalters verstanden, in dem sich junge Heranwachsende möglichst frei und entkoppelt „von den Zwängen des Erwerbslebens“ entfalten und bilden können (Bojanowski 2012b, 115).

wurde. Diese einseitige Logik der Defizitorientierung gehört mittlerweile der Vergangenheit an. Pädagogische Konzepte, wie u. a. der Ansatz der Kompetenzorientierung und Individualisierung, zählen seit 2005 zur neuen Förderstruktur in der beruflichen Übergangsbegleitung (vgl. BMBF 2005). Die kontinuierliche bildungspolitische Reformierung des Übergangssystems hat jedoch auch zu einer neuen Komplexität der Förderstrukturen beigetragen. Die Vielfalt an Bildungswegen, Maßnahmen und Kooperationspartnern macht auf ein weiteres Strukturproblem aufmerksam: auf die gestiegene Intransparenz des Übergangssystems (vgl. Krone 2010, 25). Auch darauf versucht die Bildungspolitik durch diverse Reformprogramme zu reagieren. Genannt seien an dieser Stelle u. a. Initiativen des BMBF, des BMAS und des Bundesinstituts für Berufsbildung, die eine stärkere Systematisierung der Übergangsstrukturen einfordern.[15] Insbesondere für Jugendliche, die Orientierung suchen, kann diese Komplexität zusätzlich für Schwierigkeiten und Unsicherheiten sorgen. Problematisch ist die Dysfunktionalität des Übergangssystems, die sich aus den benannten Strukturproblemen ergibt und dazu führt, dass das eigentliche Ziel, die Chancen „zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung“ zu verbessern, verfehlt wird (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 79).

Nach wie vor ist das Übergangssystem mit seinem Netz aus Fördermaßnahmen insbesondere auf die Entwicklung der Ausbildungsreife bzw. -fähigkeit, auf den Erwerb höherer Schulabschlüsse sowie auf die Überwindung der Ausbildungslosigkeit ausgerichtet (vgl. Dionisius/Illiger/Schier 2013, 4). Berufspädagogisch bedeutsam ist, „dass sich die Probleme beim Übergang in Arbeit nicht auf eine der beiden Schwellen beschränken. Die Ansicht, das Übergangsproblem wäre vor allem ein Ausbildungsproblem und somit durch die Schaffung zusätzlicher institutioneller Ausbildungsmöglichkeiten zu beheben, trifft für die entgrenzte Arbeitsgesellschaft nicht zu“ (Oehme 2007, 27). Bildungspolitische Förderprogramme und Maßnahmen, die sich allein auf das Übergangssystem beziehen und auf eine einseitige marktorientierte Passung ausgelegt sind, greifen zu kurz. Aufgabe der Berufspädagogik muss daher sein, sich der Übergangsschwellen und der darin verankerten Übergangsproblematik ganzheitlich, auch in der Perspektive des gesellschaftlichen Wandels und des förderbedürftigen Subjekts, anzunehmen (vgl. Vogel 2013). Insbesondere auf der Ebene mikroanalytischer Betrachtungen ist eine authentische Zuwendung auf die Interessen und Bedürfnisse der Bildungsteilnehmer im Übergang zwingend erforderlich, jedoch ohne eine Kategorisierung oder vermeintliche

[15] Dazu zählen u. a. die Initiative „Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ des BMBF in Zusammenarbeit mit dem BMAS, die seit 2010 Jugendliche im Übergang unterstützt (BMAS 2017) oder die Initiative „Übergänge mit System“ der Bertelsmann Stiftung, die ein neues Rahmenkonzept für eine systemische Neuordnung des Übergangs zwischen Schule und Beruf vorschlagen (Bertelsmann Stiftung 2011).

Stigmatisierung der Jugendlichen als nicht ausbildungsreif, unmotiviert, ungeeignet oder nicht qualifiziert vorzunehmen. Dies schließt im berufsbildungswissenschaftlichen Sinne die Reflexion über bestehende Fehlimplikationen und Grundproblematiken des Übergangs- sowie des beruflichen Bildungssystems mit ein.

3.2.3 Die subjektive Perspektive: (Berufliche) Übergänge in Lebenslauf und Biografie

In der subjektiven Perspektive auf Übergänge empfiehlt sich die Unterscheidung zwischen den Konstrukten Lebenslauf und Biografie, die sich auf diese Perspektive verschiedenartig beziehen können. Während das Konzept des Lebenslaufs insbesondere an den institutionalisierten Übergangsschwellen und den damit verbundenen Zu- und Abgangsmechanismen orientiert ist, beziehen sich biografische Übergänge deutlich mehr auf die subjektiven Erfahrungsräume, die von der institutionalisierten, objektiv gegeben Wirklichkeit abstrahieren können.

Wie bereits in Kapitel 3.1 beschrieben, gehen soziologische Ansätze der Lebenslaufforschung davon aus, dass Übergänge von gesellschaftlichen Institutionen und formalisierten Regelsystemen, die in den einzelnen Lebensbereichen vorherrschen, geprägt sind. Berufliche Übergänge im Lebenslauf lassen sich folglich sehr gut auf die hier entwickelte strukturelle Perspektive des Übergangs beziehen, die das klassische Schwellenkonzept sowie im Besonderen das Übergangssystem integriert. Orientierungspunkte des Lebenslaufs markieren zum einen die Institutionen zwischen Schule, Ausbildung und Beruf, und zum anderen die darin verwobenen Handlungserwartungen an das Subjekt. Lebensalterbezogene Verlaufsmuster, die bestimmten Erwartungen, Regeln und Rationalitäten folgen, können auch als Lebenslaufregimes bezeichnet werden (vgl. Walther 2014, 19). In Deutschland dominiert insbesondere „das erwerbsarbeitszentrierte Lebenslaufregime der kontinentalen Wohlfahrtsstaaten“ (ebd.). Aus der Perspektive der gesellschaftlichen sowie arbeitsmarktspezifischen Inklusionslogik ergibt sich somit die Erwartung, dass sich das Subjekt seinen Interessen und Begabungen zufolge für ein adäquates Berufsfeld entscheidet und den Anforderungen entsprechend in die dafür vorgesehenen Berufslaufbahnen und Karrierewege einmündet. Trotz der Dominanz der jeweils lebensalterspezifischen Institutionen und der damit verbundenen Normalitätsvorstellungen, bleibt das Subjekt nicht außen vor. Die Verbindung von Struktur- und Subjektebene haben beide Konzepte von Biografie und Lebenslauf gemeinsam.
Sinnbildlich für die Perspektive der biografieorientierten Übergangsforschung ist, dass sie vor allem die subjektive Konstruktion und Verarbeitung der sozialen Strukturen in Übergangspro-

zessen in den Blick nimmt (vgl. Truschkat 2013, 44). Das Konstrukt Biografie steht stellvertretend für „die subjektive Aneignung des Lebenslaufs durch die Individuen und seine (Re)Konstruktion“ im Sinne einer auf diese Individuen abgestimmten, bedeutungsvollen und kontinuierlichen Lebensgeschichte (Walther/Stauber 2013, 27). Individuen entwickeln solcherart stets eine eigene, biografische Perspektive auf ihren Lebenslauf. Der Grad der biografischen Aneignung kann dabei von Person zu Person stark differenzieren. Fritz Schütze unterscheidet beispielhaft zwischen der Prozessstruktur des institutionellen Ablaufmusters, in der die Lebensgeschichte dominant an vorgegebenen Strukturen und Institutionen des Gesellschaftssystems ausgerichtet ist, und der Prozessstruktur des biografischen Handlungsschemas, in der die Lebensgeschichte eher subjektiv, entlang der Erfahrungs- und Kontextmuster des Biografieträgers orientiert ist (vgl. Schütze 1981). Neben der Analyse dominanter Prozessstrukturen des Lebenslaufs in der Perspektive der Narrationsstrukturanalyse nach Fritz Schütze (1981) können, bezogen auf das Gegenstandsfeld biografischer Übergänge, auch andere Konzepte relevant sein. Die Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozessen in biografischen Übergangssituationen gemäß Marotzki (1990), Nohl (2006) oder Ecarius, Berg und Hößl (2011) sei hier beispielhaft genannt. Deutlich wird, dass Übergänge nicht nur in der systemischen Perspektive, sondern auch subjektiv mit dem Bildungsbegriff verwoben sein können. In der Analyse von Bildungsübergängen ist daher sowohl die Lebenslauf- als auch die Biografieperspektive zu berücksichtigen.

In der konzeptionellen Hinwendung auf Übergänge in Biografie und Lebenslauf fällt eine weitere Perspektive auf – die Neuauslegung des Übergangsbegriffs im Kontext der anhaltenden Modernisierung. Insbesondere mit Blick auf die Thesen der Individualisierung, Pluralisierung und Entgrenzung von gesellschaftlichen Standards und Verhältnissen in nahezu allen Lebensbereichen (vgl. Beck 1986; Oehme 2007; Voß/Pongratz 1998) wird der Vielfaltsbegriff ebenso auf den Übergangsbereich übertragen. In den Blick geraten Tendenzen einer zunehmenden „Entstandardisierung“ von Übergängen bzw. von Lebensverläufen (Walther 2006, 2014; Walther/Stauber 2013). Worauf bezieht sich der Begriff? „Mit Entstandardisierung ist gemeint, dass aus linearen, institutionell abgesicherten Statuspassagen Übergänge auf Dauer geworden sind, die sich anhand der Metapher des ‚Yoyo’ beschreiben lassen“ (Walther 2006, 38).

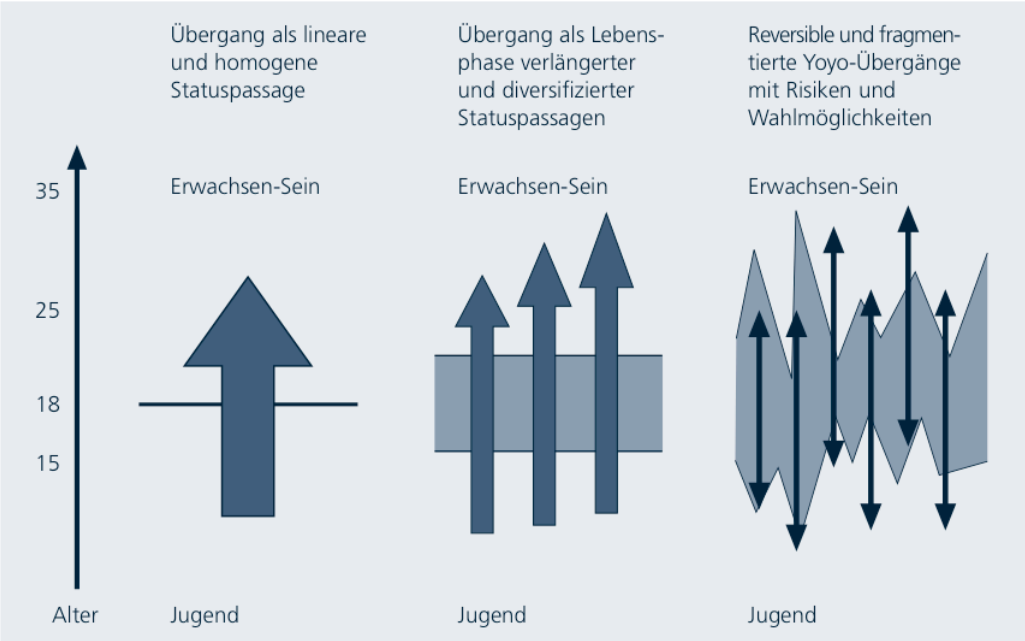


Abbildung 2: Die Yoyoisierung von Übergängen (Walther 2006, 38)

Demnach können Übergänge in der Phase zwischen Jugend- und Erwachsenenalter individuell, fragmentiert und reversibel verlaufen. D. h. die Schritte in Richtung Erwachsenenstatus, z. B. bezogen auf die Lebensbereiche Familie, Partnerschaft, Wohnen und Berufseintritt, folgen nicht mehr ohne Weiteres aufeinander, sondern können voneinander differenzieren, sich wiederholen oder gar zurückgenommen werden (vgl. Walther 2014, 27). Aus linearen, institutionell abgesicherten Statuspassagen werden unregelmäßige Übergänge ohne feste Zeitlichkeit. Die Folge ist das Phänomen einer eintretenden „Yoyoisierung" von Übergängen (vgl. Walther 2006). Dies führt dazu, dass Übergänge nicht mehr ausschließlich, wie im klassischen Zweischwellenmodell, entlang vorgegebener institutioneller Laufbahnkonzepte orientiert sind. Sie folgen vielmehr individuell angelegten Selbstkonzepten, die eigene „Rhythmen und Logiken" auf den Prozess des Erwachsen-Seins entwickeln (Walther 2014, 27). Entstandardisierung meint in diesem Zusammenhang nicht die vollkommene institutionelle Loslösung. „Die einheitliche Prägung individueller Lebensverläufe durch institutionelle Strukturen wird im Zuge gesellschaftlicher Differenzierung zwar schwächer, nicht jedoch ihre Abhängigkeit von Institutionen" (Walther/Stauber 2013, 35). Insbesondere mit Bezug auf das Konzept der Lebenslaufregimes und der damit verbundenen Normalitätserwartungen sind bestimmte (erwerbsbiografische) Passagen weiterhin an institutionelle Vorgaben und deren Rationalitäten gebunden. Beispielhaft sei hier das Berufsprinzip als Ausgangspunkt für das erfolgreiche Einmünden in den Facharbeitermarkt genannt. Übergangspassagen zwischen Schule und Beruf sind im Kontext der Moderne jedoch zunehmend selbstverantwortlich zu bewältigen. Das

Austarieren von bestehenden Differenzen zwischen subjektiven Bedürfnissen, gesellschaftlichen Anforderungen, der zugleich steigenden Vielfalt an Entscheidungsmöglichkeiten sowie den damit verbundenen Risiken des Scheiterns obliegen heute vielmehr dem scheinbar autonom handelnden Subjekt (vgl. Walther 2014, 26). Die begleitenden Institutionen im Übergangsprozess entziehen sich jedoch nicht vollkommen ihrer Verantwortlichkeit. Sie legitimieren das pädagogische Handeln weiterhin über die „Unterscheidung zwischen ungebildet/gebildet, erziehungsbedürftig/nicht erziehungsbedürftig bzw. hilfsbedürftig/nicht hilfsbedürftig“ (Walther 2014, 30). Die an bestehende, institutionalisierte Lebenslaufregimes gekoppelten Handlungserwartungen werden jedoch neu verhandelt. Eine Folge sind scheinbar innovative didaktische Ansätze, die in der pädagogischen Übergangsbegleitung zentrale Förderschwerpunkte u. a. auf die Stärkung des Subjekts im Sinne der Entwicklung von individueller Handlungsfähigkeit, Übergangskompetenz oder Selbstverantwortlichkeit legen. Demgegenüber halten die zentralen Institutionen zwischen Schule und Beruf an ihren klassischen Zuständigkeiten und am Normallebenslauf fest, was dem eigentlichen Förderanspruch in ungewissen Übergängen nicht gerecht werden kann (vgl. Walther 2014, 31).

3.3 Status quo der beruflichen Übergangsforschung

„Die spezifische Erkenntnisperspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist auf die Entwicklung und Entfaltung der Subjekte gerichtet, die unter den Bedingungen moderner Industriegesellschaften in erheblichen Maße davon abhängt, inwieweit ein reibungsloser Übergang zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem gewährleistet ist – als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe.“
(Buchmann/Huisinga 2009, 71)

Vor dem Hintergrund sich ausdifferenzierender Übergangswege zwischen Schule, Ausbildung und Beruf, lassen sich zahlreiche Studien und Erhebungen ausmachen, die genau diese Lenkstellen in den Blick nehmen. Bei der Betrachtung von Übergängen im (Berufs-)Bildungssystem werden zwangsläufig auch deren gesellschaftliche Institutionen mit einbezogen. Im Fokus stehen hier sowohl quantitative als auch qualitative Betrachtungen. Zu den breit rezipierten Studien gehören vor allem die großen quantitativ angelegten Untersuchungen und Langzeitstudien, wie u. a. des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), des Deutschen Jugendinstituts (DJI) oder des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Zu den herausragenden Erhebungen der vergangenen Jahre zählen dabei u. a. die BIBB Übergangsstudie von 2011 und das Übergangspanel des DJI von 2008 (vgl. Eberhard u. a. 2013; Gaupp u. a. 2008). Die Literaturdatenbank Berufliche Bildung (LDBB) bietet seit 1988 einen themenspezifischen und chronologischen Überblick zur deutschsprachigen Fachliteratur sowie zu aktuellen und vergangenen For-

schungsprogrammen im Bereich Berufsbildung, Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung. Mit Blick auf das Übergangsthema stellt die LDBB bspw. eine Auswahlbibliografie zum Themenkomplex „Übergänge: Jugendliche an der ersten und zweiten Schwelle“ (2017) und „Übergangssystem und Übergangsmanagement: Studien, Gutachten und Forschungsbeiträge“ (2013) zu Verfügung. In den beiden Publikationslisten wird deutlich, dass sich der disziplinspezifische Fokus der beruflichen Bildung konsequent an den bereits in Kapitel 3.2 erläuterten Modellen des Schwellenkonzepts sowie des Übergangssystems orientiert. Um diese Entwicklung nachvollziehen zu können, werden im Folgenden zunächst die Anfänge der beruflichen Übergangsforschung seit 1970 nachgezeichnet, um anschließend den Blick auf den Stand aktueller Forschungsansätze zu richten.

Einen entscheidenden Anstoß für die Erforschung von Übergängen in Deutschland markiert die Bildungsreformdiskussion seit Mitte der 1960er Jahre. Im Zuge der Debatten zur Selektivität des Bildungswesens und der wahrgenommenen Ungleichheit der Bildungschancen, gerieten zunächst die Übergänge von der Grundschule in die weiterführenden Bildungsgänge der Sekundarstufe I vermehrt in den Blick empirischer Forschungsansätze (vgl. Kutscha 1991, 113). Breite Resonanz fand die Übergangsforschung dabei in unterschiedlichen Spezialdisziplinen der Bildungsforschung, z. B. in der Berufsbildungs-, Jugend- und Lebenslaufforschung. Gegenstand der berufspädagogischen Erforschung von Übergängen in den 1970er und vermehrt in den 1980er Jahren waren die verstärkt auftretenden Übergangsprobleme an den zwei idealtypischen Schwellen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Insbesondere die strukturellen Veränderungen des Arbeitsmarktes sowie die damit einhergehenden Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen lenkten das Forschungsinteresse vermehrt auf die Problemlagen im Übergang zwischen Ausbildung und Beschäftigung, auf Themen des Erwerbs und der Verwertung beruflicher Qualifikation sowie auf Studien zum Berufswechsel und Erwerbsverhalten (vgl. Kutscha 1991, 124-125). An eine zunächst strukturbezogene Betrachtung von Übergängen und Übergangsverläufen zwischen Ausbildung und Beruf in Form von standardisierten, zumeist quantitativ angelegten Querschnitt- und Längsschnittstudien (siehe u. a. IAB und BIBB) folgte in den 1990er Jahren eine zunehmend an Subjekt und Struktur ausgerichtete differenzielle Übergangsforschung (vgl. Heinz 1988; Kutscha 1991). Worin bestand nun der zentrale Anspruch dieser forschungspraktischen Erweiterung? Walter Heinz geht 1988 auf den Stand der damaligen Übergangsforschung zu Jugendlichen in Arbeit und Beruf sowie auf die Gefahren und Problemlagen im Übergang zwischen Ausbildung und Beschäftigung ein. In seinen Ausführungen umreist er zwei Entwicklungstendenzen, die das

Übergangsgeschehen weitgehend bestimmen: 1. neue soziale Unsicherheiten und die Pluralisierung von Übergängen in die Berufsarbeit, die zu Sackgassen im Erwerbssystem und zu Brüchen der auf das Erwerbsleben ausgelegten Normalbiografie führen und 2. die soziale Differenzierung und Individualisierung von Statuspassagen (vgl. Heinz 1988, 9-12). Um diese Problemlagen und Entwicklungen im Übergang empirisch ergründen zu können, weist Heinz auf eine notwendige, forschungspraktische Erweiterung der Übergangsforschung hin. Seine theoretischen und methodischen Überlegungen waren bereits damals richtungweisend für diesen Bereich. Welches Defizit beschreibt Heinz? Der Fokus der empirischen Forschung lag Mitte der 1980 Jahre zum einen auf quantitativ angelegten Arbeitsmarkt- und Verlaufsanalysen zu Berufsverläufen verschiedener Geburtskohorten (vgl. Blossfeld 1985), auf großen Paneluntersuchungen und Längsschnittuntersuchungen (vgl. Saterdag/Stegmann 1982), sowie auf qualitativ angelegten Fallstudien, u. a. zu Berufsfindungsverläufen von Jugendlichen mit Übergangsproblemen (vgl. Alheit/Glaß 1986; Friebel 1985). Eine gegenseitige Bezugnahme beider Perspektiven aufeinander blieb jedoch weitgehend aus. Heinz forderte vor diesem Hintergrund biografie- und subjektorientierte Forschungsansätze, welche die Produktion und Reproduktion von Berufsverlaufsmustern und Lebensentwürfen verstärkt aus einer lebenslaufsoziologischen Perspektive in den Blick nehmen sollten, um sozialstrukturelle Bedingungen sowie das Handeln der Subjekte im Übergang, d. h. die Struktur- und Subjektperspektive zu untersuchen (vgl. Heinz 1988, 14). Wirklichkeitsauslegung erfolgt demnach stets durch die Bezugnahme auf die Lebenswelt des Übergängers. Forschungsgegenstand waren nicht mehr ausschließlich die strukturellen Rahmenbedingungen und Handlungsanforderungen im Übergang, sondern ebenso das Subjekt und die je individuellen Erfahrungskontexte. „Der Übergänger ist nicht nur beteiligtes Objekt eines gleichsam autonom ablaufenden Prozesses, sondern handelt im Prozeß des Übergangs, verändert diesen und als Subjekt des Übergangs auch sich selbst“ (Welzer 1988, 185). Gefordert wurde in diesem Kontext eine differenzielle Übergangsforschung, die an den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und an den subjektiven Folgen zugleich interessiert ist (vgl. Heinz 1988, 16). Übergänge stellen in diesem Sinne sozial und individuell bereitete Wege dar, die auf die eigene, subjektive Entwicklungsbahn rückwirken. In das Blickfeld einer differenziell angelegten Übergangsforschung geraten Fragestellungen, die bspw. auf „Zusammenhänge zwischen Übergangsrisiken, Verlaufsmustern und den Lebensentwürfen sowie Arbeitsorientierungen von Jugendlichen“ rekurrieren (Heinz 1988, 18). Rekonstruierbar werden hierdurch Beziehungen zwischen Ausbildung, Beruf und Arbeitsmarkt, die sich in einzelnen Übergangsbiografien ausdrücken.

Im historischen Rückblick fällt die Ausrichtung und Orientierung beruflicher Übergangsforschung an verschiedenen Denkfiguren und Leitkonzepten auf, wie z. B. die der Normalbiografie oder der Statuspassage. Forschungsfragen richteten sich demnach u. a. auf die Unterbrechung und Wiederaufnahme von Statuspassagen oder auf die Normalisierung von „aus dem Ruder laufende[n] Übergänge[n]“ (Heinz 1988, 19). Eine erfolgreich absolvierte Berufsausbildung bleibt das Eintrittsfenster für die Sicherung einer kontinuierlichen Erwerbsbiografie, der Eintritt ins Berufsleben stellt den zentralen Übergang für den eigenen Erwerbsverlauf dar (vgl. Heinz 1988, 13). Was zum Ausdruck kommt, ist das spezifische Erkenntnisinteresse der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, das unabhängig vom Forschungsgegenstand stets auf die Entwicklung und Entfaltung des Subjekts und, mit Bezug auf das Konstrukt Übergang, auf gesellschaftliche Teilhabe ausgerichtet ist (vgl. Buchmann/Huisinga 2009, 71). Was hingegen fehlt, sind Forschungsansätze, die Übergänge verstärkt lern- und bildungstheoretisch in den Blick nehmen. Buchmann und Huisinga (2012) beschreiben den zentralen Kern des Problems und das dahinterliegende Phänomen wie folgt:

> „Die Ankoppelung an den soziologischen Diskurs scheint, so die These, die Erziehungs- und Bildungswissenschaft in der Frage ihrer Autonomie nicht vorangebracht zu haben, und sie läuft damit Gefahr, ihre Legitimität zu verspielen. Diese Gefahr lässt sich u.E. auch am Diskurs über ‚Übergänge’ zeigen – er bleibt einem soziologischen Strukturinteresse verhaftet und blockiert damit erziehungswissenschaftliche Theoriebildung mit Blick auf Fragen der Subjektkonstitution und Fragen der Curriculumkonstruktion“ (Buchmann/Huisinga 2012, 148).

Die Dominanz der institutionellen Sichtweise impliziert eine schleichende Kodierung von Übergängen im Sinne einer ökonomischen Zweck-Mittel-Verbundenheit, die vorrangig der Angebots- und Nachfragedynamik des marktgesteuerten Ausbildungs- und Beschäftigungssystems folgt, und weniger die (zweckfreie) Entwicklung und Entfaltung des Subjekts und dessen biografisches Gewordensein und Erfahrungswissen zum Gegenstand pädagogischer Forschung macht.

Vielmehr wird der Diskurs der beruflichen Übergangsforschung durch zentrale Denkfiguren dominiert, die laut Huisinga „fraglos als angemessen oder richtig betrachtet werden“ (Huisinga 2011, 153). Dazu zählen neben der Gültigkeit des Berufs als Prestigefigur, zum einen die Vorstellung einer Normalbiografie und die an sie geknüpfte normative Erwartung eines weitestgehend friktionslosen Übergangs zwischen Bildung und Beschäftigung. Besonders im Kontext eines anhaltenden gesellschaftlichen und arbeitsstrukturellen Wandels empfiehlt Huisinga, sich von dieser Figur zu verabschieden (vgl. Huisinga 2011, 154). Zum anderen bedient

sich die klassische Übergangsforschung an Leitkonzepten von Übergängen, wie z. B. dem Übergang als Ritus, Statuspassage, Transition oder Karriere, die jedoch entlang ihrer Merkmalsbeschreibungen eine gewisse Eigengesetzlichkeit implizieren und so das von Heinz (1988) und auch von Walther und Stauber (2013) beschriebene Wechselverhältnis von Subjekt- und Strukturebene vernachlässigen. Orientiert sich Berufspädagogik genau an diesen Denkfiguren, dann kann Übergangsforschung „weder bildungswissenschaftlich relevantes Reflexions- noch Handlungswissen“ erzeugen (Huisinga 2011, 153).

Welche Perspektive(n) nimmt die berufliche Übergangsforschung aktuell ein? Zu den bekanntesten quantitativen Studien, die sich auf Übergänge in der beruflichen Bildung innerhalb Deutschlands beziehen, zählen u. a.: die BIBB-Übergangsstudie (vgl. Eberhard u. a. 2013), die regelmäßig veröffentlichten Übergangsquoten des nationalen Bildungsberichts (vgl. u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010 bis 2016), Erhebungen der Bertelsmann Stiftung, u. a. zum Verbleib junger Erwachsener ohne Berufsabschluss (vgl. Funcke/Oberschachtsiek/Giesecke 2011), Längsschnitterhebungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, die sich auf die Entwicklung der Einmündungsqouten junger Menschen im Übergangsbereich beziehen lassen (vgl. BMBF 2017) sowie zahlreiche Studien in Form von Längsschnitt- und Querschnitterhebungen, retrospektive Erhebungen und Verbleibsuntersuchungen, die einzelne Maßnahmen und Schulformen des Übergangssystems in den Fokus nehmen (vgl. u. a. Baethge/Baethge-Kinsky 2012; Erban 2010; Solga/Baas/Kohlrausch 2011).

Eine Auflistung aller Einzelstudien, Monografien, Forschungsstudien an Hochschulen und außeruniversitären Einrichtungen und durch Drittmittel geförderten Studien ist nahezu unmöglich. Eine gute Übersicht hierzu bietet die bereits erwähnte Auswahlbibliografie des LDBB (2013 und 2017). In Längsschnittuntersuchungen wird dabei die Übergangsproblematik empirisch in den Blick genommen, indem der Verlauf und Verbleib bestimmter Übergangskohorten auf dem Weg in die berufliche Ausbildung abgebildet wird (vgl. Schmidt 2011, 105). Hierbei wird jedoch die biografische Perspektive des Übergangs Bezug nehmend auf das Subjekt vernachlässigt. Im Zusammenhang mit Betrachtungen zum Übergang an der ersten und zweiten Schwelle gibt es jedoch auch qualitative Erhebungen und Forschungsprojekte, die sich u. a. mit Problemen und Schwierigkeiten von Auszubildenden in der Eingangsphase (vgl. Beinke 2009; Kutscha/Besener/Debie 2009), mit beruflichen Orientierungen junger Heranwachsender am Übergang (vgl. Kremer/Rüschen 2010) und mit Übergängen aus bewälti-

gungs-orientierter Sicht (vgl. Oehme 2008) beschäftigen. Einzelstudien, die in diesem Sinne wichtige Anschlussfragen herausarbeiten, stammen vor allem aus dem Bereich der Jugend- und Bildungsforschung (vgl. Ecarius/Eulenbach 2012; Mack 1999; Walther/Walter/Pohl 2007). Im Bereich der berufsorientierenden und -vorbereitenden Maßnahmen gibt es ebenfalls einzelne Forschungsprojekte, die sich u. a. mit dem Wirkkreis pädagogischer Förderung, z. B. mit Wirkfaktoren im Übergangscoaching (vgl. Wiethoff 2011) und mit dem Erwerb von Kompetenzen, im e. S. von Berufswahlkompetenz (vgl. Driesel-Lange u. a. 2011; Ratschinski 2012), Übergangskompetenz (vgl. Nohl 2009) bzw. berufsorientierender Handlungskompetenz (vgl. Ahrens/Räder 2011) beschäftigen. Es überwiegt eine Vielzahl an quantitativen Erhebungen zum Übergangsgeschehen, heute wie vor 30 Jahren. Wichtig bleibt, Übergangsforschung muss die Perspektive zwischen Subjekt und Struktur einnehmen, wie aktuelle Entwicklungen deutlich machen (vgl. Kapitel 3.2.3). Neben die institutionell vorgegebenen Übergangswege tritt eine zunehmende Entgrenzung und Entstandardisierung von Übergängen. Welche Folgen diese Entgrenzungstendenzen für das Subjekt im Übergang haben, wie es sich entwirft, welche Deutungs- und Handlungsmuster es ausprägt und welche biografischen Bewältigungskonstellationen auftreten, muss Gegenstand berufsbildungswissenschaftlicher Forschungsfragen und -aktivitäten sein. Die Berufspädagogik kann auf gesellschaftliche Transformationsprozesse in diesem Sinne nur adäquat reagieren und neue Leitkonzepte entwickeln, wenn sie diese Fragen und Perspektiven zum Gegenstand ihrer Forschung macht. „Entscheidender als der Statuspassagenerwerb wird nun die subjektive Bewältigung der Übergänge in biographischer Perspektive“ (Oehme 2007, 62). Zudem bedarf es einer bildungstheoretisch orientierten empirischen Übergangsforschung. In der Berufspädagogik „mangelt es an bildungstheoretisch fundierten empirischen Studien, die sich mit den Chancen, Grenzen, Verläufen und Mustern von Bildungsprozessen innerhalb des Übergangssystems befassen. Wir wissen so gut wie nichts über die faktische Relevanz von Übergangserfahrungen für biografische Lernprozesse, insbesondere solche der strukturalen Bildung“ (Unger/Hering 2013, 46). Wichtig ist eine subjektbezogene, qualitative Perspektive, die den Blick auf die entsprechenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den Einbezug quantitativer Daten nicht versperrt.

In jüngster Zeit gibt es Veröffentlichungen, die eine vermehrt kritisch-reflektierte Betrachtung des Übergangssystems und der Übergangsforschung einfordern und auf eine veränderte Wahrnehmung des Übergangsgeschehens im Kontext pädagogischer und berufspädagogischer Forschung aufmerksam machen. Ansätze, die in diese Richtung gehende wichtige Anschlussfragen stellen, werden u. a. von Thomas Vogel (2013), Axel Bolder (2014), Martin Koch

(2013) und Arnulf Bojanowski (2013, 2014) formuliert. Sie betrachten den Übergangsbereich aus einer verstärkt diskurs- und dispositivanalytischen Perspektive und fokussieren die sich hinter der Übergangsthematik aufspannenden hegemonialen Diskurslinien, Praktiken und Debatten sowie deren disponierende Kraft auf die soziale Wirklichkeit und das Subjekt im Übergang. So versuchen Martin Koch und Arnulf Bojanowski in ihrer Arbeit die Wirksamkeit sogenannter „deklassierender Dispositive" im Übergangsgeschehen nachzuzeichnen. Unter Rückgriff auf den Machtbegriff von Foucault[16] (1983) und der Staatskritik von Poulantzas (2002) gehen sie von einem übergreifenden Deklassierungsprinzip aus, dass sich „hinter dem Rücken" der Subjekte im Übergangssektor aufspannt (Koch/Bojanowski 2013, 58-59).[17] Das Wesen dieser sozialen und beruflichen Deklassierung liegt nach ihrer Wahrnehmung „in der diskursiven Konstruktion sozialer Protagonisten, denen neben dem Stigma von Arbeitsscheu oder -unfähigkeit keine weiteren sozialen Eigenschaften mehr zugesprochen werden. Insofern repräsentieren sie eine Auslieferung an soziale Machtdispositive" (Koch/Bojanowski 2013, 65). Dispositive wirken in diesem Sinne als entfremdete Anforderungen, die von außen an das Subjekt herangetragen werden und die das Subjekt eigenständig verarbeiten und mit lebensweltlichen Erfahrungen verknüpfen muss. Als „Faule" oder „Arbeitsscheue" deklassierte Personen sind in ihrem Denken und sozialen Handeln derartig durch Machtbeziehungen strukturiert, dass sie an diesem Deutungs- und Aushandlungsprozess nicht mehr beteiligt sein können (vgl. Koch/Bojanowski 2013, 65-66). Bojanowski führt diesen gedanklichen Entwurf weiter und bilanziert,

> „*dass wir uns hier grundsätzlich mit neuartigen Vergesellschaftungsmustern auseinandersetzen müssen, die auf Machtkonstellationen beruhen. Der Übergangsbereich entwickelt sich zu einem neuen Dispositiv der Macht, in dessen Folge sich neue Praktiken und Technologien des Selbst im Sinne Foucaults entfalten*" (Bojanowski 2014, 161, Herv. i. Orig.).

Seine These unterstützt er durch die Gegenüberstellung verschiedener gesellschaftlicher und öffentlicher Diskurslinien, wie den Diskurs über einen möglichen Fachkräftemangel, den Diskurs zum Kriterienkatalog und zur Ausbildungsreife der Bundesagentur oder Diskurse zum Inklusionsgedanken beruflicher Bildung, die unterschiedlicher nicht ausfallen können, kollidieren, sich umspielen oder gar missachten (vgl. Bojanowski 2014, 165-167). Ein Moment eint sie jedoch trotz ihrer Ambivalenz: sie wirken normierend in die Sozialisationsprozesse

[16] „Unter Macht [...] ist zunächst zu verstehen: die Vielfältigkeit von Kräfteverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren" (Foucault 1983, 93). Es entsteht ein Bild, in dem „das Netz der Machtbeziehungen ein dichtes Gewebe bildet, dass die Apparate und Institutionen durchzieht, ohne an sie gebunden zu sein" (Foucault 1983, 97).

[17] Beide Autoren fokussieren explizit die Entwicklungen im so bezeichneten Übergangssystem (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 79).

und die Biografien der Jugendlichen im Übergang ein. In dieser Konsequenz, so schließt Bojanowski seine Gedanken ab, ist das jugendliche Subjekt im Übergangssystem „neuen Formen des Unterworfenseins ausgesetzt“, die keinen Raum zum Experimentieren, zur Reflexion und zum Erfahren der eigenen Selbstwirksamkeit oder Chancen der Persönlichkeitsbildung und Selbstentdeckung bieten (Bojanowski 2014, 170).

Reinhold Nickolaus vertritt in der Diskussion um die Desiderate und Lücken in der beruflichen Übergangsforschung die Perspektive, dass insbesondere aufwendig durchgeführte und abgesicherte Längsschnittstudien wichtig sind, um die Wirksamkeit und Effektivität der Bildungsgänge an der ersten und zweiten Schwelle valide beurteilen zu können (vgl. Nickolaus 2012, 11-12). Darauf ist der Fokus dieser Forschungsarbeit jedoch nicht gerichtet. Im Zentrum steht, ebenso wie bei Nickolaus eingefordert, eine gekoppelte Analyse der Übergänge auf Mikro- Meso- und Makroebene. Von Interesse ist dabei nicht die Bewertung „der potenziellen Prädikatoren des Erfolgs im Berufsbildungssystems“ (Nickolaus 2012, 12) und der damit verbundenen Gelingens- oder Scheiternsbedingungen am Übergang. Es sollen vielmehr diejenigen Wissensordnungen und Mechanismen analysiert werden, die hinter den Kulissen eines sich stetig im Wandel befindenden, heterogen Systems an Übergängen wirkmächtig sind und die Konstruktion, Verhandlung und Problematisierung von Übergängen in berufspädagogischen Diskursen, in der Verbindung von Mikro-, Meso- und Makroebene, mitbedingen. In diesem Sinne schließt die vorliegende Ausarbeitung an die Perspektive von Martin Koch und Arnulf Bojanowski an. Im Rahmen der Forschungsarbeit soll ein Beitrag zu einer verstärkt diskurs- und dispositivanalytisch orientierten Übergangsforschung geleistet werden. Im Unterschied zu Koch und Bojanowski liegt der Fokus auf einer betont grundlagentheoretischen und sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Übergangsverständnis aus disziplinärer Perspektive. Bisher gibt es keine dispositivanalytisch angelegte Übergangsforschung, die sich tiefenstrukturell mit den bestehenden Diskurslinien und Konstruktionsweisen von Übergängen in der beruflichen Bildung beschäftigt.[18] Das Ziel dieser Ausarbeitung besteht darin, die soziale Wirklichkeitsaufordnung in der Disziplin Berufspädagogik als Teilbereich der Erziehungswissenschaft methodengeleitet nachzuzeichnen und zu reflektieren. An welchen Verstehenszugängen sich die Arbeit forschungsmethodisch und methodologisch orientiert, wird nachfolgend beschrieben.

[18] Es wird hervorgehoben, dass es einzelne Forschungsstudien und Projekte gibt, die in den Kontext der erziehungswissenschaftlichen Diskurs- und Dispositivforschung eingeordnet werden können und sich mit Übergängen aus einer dispositivanalytischen Perspektive beschäftigen (vgl. u. a. Großkopf 2012a, 2012b und 2014; Truschkat 2008 und 2015).

Zweiter Teil:
Empirisch-methodischer Forschungshergang und Darstellung der Materialauswahl

4 Forschungsmethodische Rahmung

4.1 Wozu ein dispositivanalytisches Vorgehen? – Methodologische Grundannahmen der interpretativen Sozialforschung und sozialwissenschaftlichen Dispositivanalyse

„Das, was der Mensch in seiner Welt wie – als alltägliche oder außeralltägliche Erfahrung, wie vertraut oder befremdlich auch immer – wahrzunehmen vermag, resultiert aus und manifestiert sich ausschließlich in der/den jeweils vorherrschenden (und/oder ggf. konkurrierenden) Wissensordnung/-en. Diese geben – diskurs-/dispositivanalytisch formuliert – den Raum des Sagbaren bzw. des Sichtbaren (und damit des Bedeutbaren) vor innerhalb dessen das Erleben >der Dinge< zu >eigensinnigen< - d.h. normalen, anormalen, abweichenden, widersprüchlichen etc. – Erfahrungen werden kann."
(Bührmann/Schneider 2008, 33)

Um den Raum des *Sichtbaren*, *Sagbaren* und *Bedeutbaren* in den Übergangsdiskursen der Berufspädagogik nachzeichnen zu können, werden im Kontext der Forschungsarbeit Ansätze der interpretativen und dispositivanalytischen Sozialforschung forschungsmethodisch miteinander verknüpft. Nachfolgend ist in Abbildung 3 der übergeordnete Forschungshergang der Arbeit dargestellt. Der Logik interpretativer Sozialforschung folgend, ist der dargestellte Forschungszyklus in einen kontinuierlichen Prozess der Reflexion der zentralen Forschungsfragen, der Vorgehensweise und der Ergebnisse der Dissertation eingebettet. Dieser Kreislauf bedingt ein iteratives, zyklisches Vorgehen im Forschungsverlauf, das für das zentrale Anliegen der Forschungsarbeit, etwa Wirklichkeit verstehend und nachvollziehbar rekonstruieren zu können, erforderlich ist.

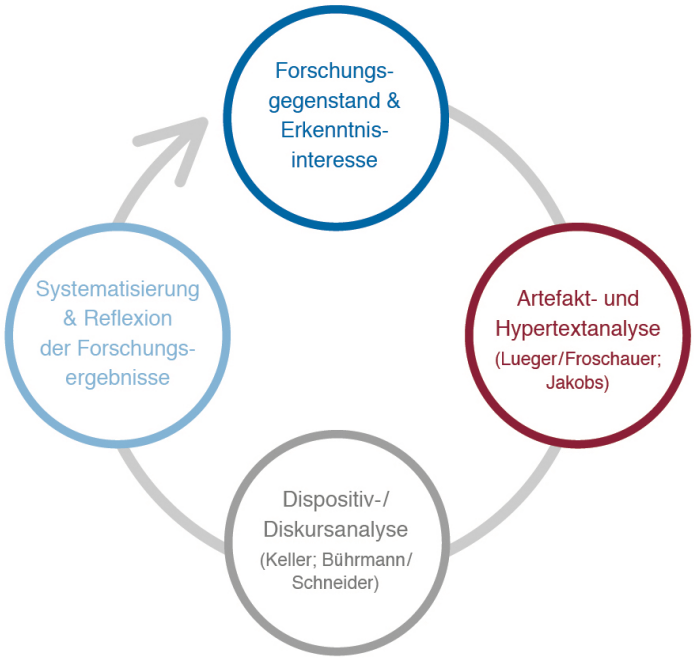


Abbildung 3: Forschungshergang (eigene Darstellung)

Wie bereits in Kapitel 1.2 beschrieben, richtet sich das Forschungsinteresse der Dissertation auf den verstehenden Nachvollzug, in welchem Kontext und in welcher Weise Akteure der Disziplin Berufspädagogik über das Thema Übergänge sprechen und wie dieses Verständnis, die Form der sozialen Rahmung, auf das Selbstverständnis der Disziplin und den Kern pädagogischen Denkens und Handelns rückwirken. Forschungsleitend sind dabei zwei grundsätzliche Fragestellungen: 1. Wie werden Übergänge in der beruflichen Bildung diskursiv verhandelt und sozial konstruiert? 2. Lässt sich eine dispositive Konstruktion von Wirklichkeit nachzeichnen? Es wird untersucht, ob ein Ansatz eines sich herausbildenden Dispositivs des Übergangs sichtbar wird. Bevor das Forschungsfeld näher beschrieben wird, erfolgt zunächst eine Klärung jener Begrifflichkeiten, die für dieses Forschungsvorhaben und das methodische Vorgehen immanent sind.

Bildet die soziale Konstruktion von Wirklichkeit, d. h. die Analyse der Alltagswelt, die Ordnung und Dynamik kommunikativer Beziehungen, die Logik und Dynamik des sozialen Zusammenlebens und deren interaktive, kollektive Herstellung einen wesentlichen Ausgangspunkt empirischer Forschungsfragen, bewegt man sich im Feld der interpretativen Sozialforschung (vgl. Froschauer/Lueger 2013, 2). Ausgang der sozialen Konstruktion ist die Interpretation der erfahrbaren Wirklichkeit. Die äußerliche Welt an sich, so wie sie objektiv und physisch erscheint, ist dabei von der sozialen Auslegung von Wirklichkeit zu unterscheiden. Der

(subjektive) Sinn haftet dieser äußeren Realität nicht per se an, sondern wird sozial konstruiert. D. h. das, was soziale Wirklichkeit im Kern bestimmt, ist die Wechselbeziehung zwischen den Sichtweisen der Menschen einerseits und der subjektunabhängigen, physischen Welt andererseits (vgl. Froschauer/Lueger 2013, 1). Dieses Verständnis ist wiederum interpretationsbasiert.

Einen methodologischen Zugang bietet die interpretative Sozialforschung, welche auf den zentralen methodologischen Annahmen und Positionen des Sozialkonstruktivismus nach Berger und Luckmann (2004) und der phänomenologisch fundierten Sozialtheorie von Alfred Schütz (1974) begründet ist. Die von Berger und Luckmann benannte „Dialektik" rekurriert auf die Elemente der Externalisierung (Entäußerung), Objektivation (Vergegenständlichung) und Internalisierung (Einverleibung) (vgl. Berger/Luckmann 2004, 65). Eine sinnverstehende Soziologie versucht vor dem Hintergrund dieser Dialektik die Strukturen einer sozialen Wirklichkeit zu rekonstruieren. Die interpretative Sozialforschung geht davon aus, „dass Menschen auf der Grundlage ihrer Deutungen der sozialen Wirklichkeit handeln und diese Wirklichkeit nach bestimmten sozialen Regeln immer wieder neu interaktiv herstellen" (Rosenthal 2008, 39). Zentrales Anliegen der interpretativen Sozialforschung ist demzufolge der verstehende Nachvollzug, wie die Alltagshandelnden ihre Wirklichkeit konstruieren, wie sie ihre Welt wahrnehmen und deuten und wie sich der interaktive Prozess der Herstellung dieser sozialen Wirklichkeit vollzieht. „Interpretative Analysen versuchen, den *Kontext* und die *dahinterstehenden Sinnstrukturen* sowie deren *prozedurales Zustandekommen* zu ergründen" (Lueger 2010, 20, Herv. i. Orig.). Es geht also konkret um die Frage der Sinnstrukturen, die sich hinter einem Sachverhalt oder einem Zusammenhang verbergen sowie um den Prozess ihrer Herstellung. Die Auslegung erfolgt dabei nicht unabhängig von ihrem jeweiligen sozialen Kontext, in den sie eingebettet sind.

> „Interpretative Sozialforschung widmet sich der Frage, wie Situationen gedeutet werden, warum sie so und nicht anders gedeutet werden und welche Folgen sich daraus für die Handlungen einzelner Personen sowie ganzer Kollektive ergeben. [...] Aus dieser Perspektive ist weniger wichtig, was AkteurInnen in einem Untersuchungsbereich sagen oder tun, sondern *was sie dazu bringt, in bestimmter Weise zu sprechen oder zu handeln, und was das für die Entwicklung des Handlungsfeldes bedeutet*" (Lueger 2010, 21, Herv. i. Orig.).

Genau diese Perspektive, diese Art des Fragens, ist für das methodische Vorgehen im Rahmen der Forschungsarbeit wegweisend. Eine zentrale Herausforderung des interpretativen Paradigmas besteht letztlich darin, dass soziale Regeln, die dahinterstehenden Sinnstrukturen, sowie deren prozedurales Zustandekommen nicht direkt beobachtbar sind. Erforderlich und grundlegend ist in diesem Sinne ein methodisch geleitetes Vorgehen, das „eine sukzessive

Erschließung des Feldes ermöglicht“ (Lueger 2010, 19). Wesentlich für den Forschungsprozess ist ein zyklisch organisiertes Forschungsdesign, das die Prinzipien der Offenheit, Kommunikation, Prozessualität und Reflexivität berücksichtigt (vgl. Lueger 2010, 24). So können bspw. Erhebungs- und Auswertungsphasen im Kontext des Forschungshergangs miteinander verknüpft und an die Anforderungen des Erkenntnisinteresses flexibel angepasst werden (vgl. Lueger 2010, 15). Das methodische „Werkzeug“ dient als flexibel einsetzbares Gerüst. Einen festen Methodenkanon gibt es hingegen für den Bereich der interpretativen Sozialforschung nicht. Im Unterschied zu quantitativen Forschungsdesigns arbeiten interpretative Verfahren mit einer überschaubaren Datenbasis. Zugänge für den Einstieg in ein Forschungsfeld können ganz verschieden sein. Es bieten sich u. a. visuelle Materialien, Gespräche und Texte an.
Die interpretative Sozialforschung orientiert sich an einem methodologischen Rahmen, der Phänomene über die Wechselbeziehung von Realität (als subjektunabhängige Welt) und Wirklichkeit (als individuelle und kollektive Vorstellung dieser Welt) verstehend auslegt. Dieser Wirklichkeit wird durch kommunikative Prozesse Sinn verliehen, welcher sich zugleich in den Handlungs- und Wahrnehmungsweisen der Akteure latent manifestiert (vgl. Lueger 2010, 24). Die interpretative Sozialforschung und sozialwissenschaftliche Hermeneutik bilden für diesen verstehenden Anspruch eine unhintergehbare Symbiose. Was sie gegenüber schematisch arbeitenden Analysekonzepten, wie z. B. die der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003), unterscheidet ist, „dass sie darauf abzielen, methodisch kontrolliert durch den oberflächlichen Informationsgehalt [...] hindurchzustoßen zu tieferliegenden (d.h. eben: in gewisser Weise ‚latenten’ bzw. ‚verborgenen’) Sinn- und Bedeutungsschichten und dabei diesen Rekonstruktionsvorgang intersubjektiv nachvollziehbar zu machen bzw. nachvollziehbar zu halten“ (Hitzler/Honer 1997, 23). Das Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit ist neben der Offenheit und Flexibilität des Forschungsprozesses ein wesentliches Schlüsselelement (vgl. Lueger 2010, 28-29). Sie setzt die Reflektion der eigenen Forschungstätigkeit und die Überprüfung der gewonnenen Erkenntnisse, bspw. durch das Einnehmen verschiedener Blickwinkel und durch die Visualisierung der Ergebnisse in Form von Zwischenbilanzen und Forschungsmemos, voraus.

Die vorliegende Forschungsarbeit ist darüber hinaus in den Rahmen der dispositivanalytisch orientierten Sozialforschung eingebettet. Sie markiert einen zweiten, zentralen methodologischen Zugang, um die eingangs formulierten Leitfragen der Forschungsarbeit beantworten zu können (vgl. Kapitel 1.2 und 4.1). Der Dispositivbegriff wird dabei auf unterschiedliche empirische Phänomene und in verschiedenen Forschungsfeldern, wie der Geschlechterforschung,

der Gouvernementalitätsforschung, im Feld der Cultural Studies, in der Medizin und Pflegewissenschaft und neuerdings auch in verschiedenen Bereichen und Forschungsfeldern der Erziehungswissenschaft angewandt (vgl. Bührmann/Schneider 2008, 11-13). Entscheidend für den empirischen Beitrag dieser Analysestrategie zur Erleuchtung eines Phänomens ist dessen konzeptionell-analytische Bestimmung und Eingrenzung mit Blick auf das jeweilige Forschungsvorhaben. Was verbirgt sich also nun hinter dem Begriff Dispositiv als Forschungsperspektive? Welche Analyseprogrammatik wird verfolgt?

Das Dispositivverständnis dieser Arbeit orientiert sich an den theoretisch-konzeptionellen Einführungen von Bührmann und Schneider (2008). Die Autoren nehmen eine grundlegende normative Einordnung verschiedener Begrifflichkeiten vor. Sie differenzieren zwischen dem Dispositivkonzept als Forschungsperspektive und der Dispositivanalyse als Forschungsstil. Während der Begriff der Forschungsperspektive „die erkenntnistheoretischen Grundlagen und begrifflich-theoretischen Bestandteile“ eines bestimmten Analysekonzepts charakterisiert, bezieht sich der Forschungsstil auf „die Gesamtheit der mit diesem Analysekonzept verbundenen bzw. aus der so bezeichneten Forschungsperspektive resultierenden methodologischen Vorgaben, die damit einhergehenden methodisch-praktischen Instrumente [...] sowie deren [...] Einsatzmöglichkeiten und -grenzen“ (Bührmann/Schneider 2008, 15). Den Ausgang der Betrachtungen zum Dispositivkonzept stellen insbesondere die diskurs- und machttheoretischen Arbeiten von Michel Foucault dar. Diskurs und Dispositiv fokussieren beide das Verhältnis von Wissen und Macht, meinen jedoch keineswegs das Gleiche, weshalb an dieser Stelle eine Verhältnisbestimmung zielführend ist. Wie zum Dispositiv existieren auch zum Diskursbegriff verschiedene Konzepte, welche verstärkt makro- oder mikrosoziologisch ausgerichtet sein können. Das foucaultsche Diskursverständnis ist dabei stärker makrosoziologisch orientiert und zielt „als >überindividuelle Strukturierung< auf institutionalisierte, somit geregelte, auf Dauer gestellte diskursive Praktiken in verschiedenen, als zentral erachteten gesellschaftlichen Praxisfeldern und Handlungsbereichen“ (Bührmann/Schneider 2008, 25). Diskurse bestimmen in ihrem Aussagegehalt mit, was gesellschaftlich, d. h. in verschiedenen Praxisfeldern und Diskursarenen, als „wahr“ und „gültig“ anerkannt wird. Wahrheit bezieht sich in dieser Perspektive auf „gültiges, Geltung beanspruchendes Wissen über die Welt“, an dem sich das Handeln der Akteure orientiert und durch welches soziale Wirklichkeit konstruiert wird - „der *Effekt diskursiver Praktiken*“ (Bührmann/Schneider 2008, 27, Herv. i. Orig.). Welche Wissensordnungen bzw. welche Wissenspolitiken auf Dauer vorherrschend sind, hängt also entscheidend von den diskursiven, institutionalisierten Praktiken ab. Die Analyse

ihrer Machtwirkungen ist dann Gegenstand der Diskursanalyse. Geht die Analyse dieser Machtbeziehungen und Machtpraktiken jedoch über das Diskursive hinaus, bewegen wir uns im Rahmen der dispositiven Analyseprogrammatik. Das Dispositivkonzept adressiert die „Bestimmung des je über Wissen vermittelten Verhältnisses von Diskurs, Macht und dem gesellschaftlichen Sein“ (Bührmann/Schneider 2008, 32). Jenes gesellschaftliche Sein[19] ist stets an die geltenden Wissensordnungen angebunden und wird durch diese wechselseitig bedingt. Das Handeln der Menschen orientiert sich entlang dieser Wissensordnungen, die über das Zusammenspiel mit Diskurs(-formation)en Macht[20] entfalten und auf die Konstitution von Wirklichkeit zurückwirken. Die Rekonstruktion des historischen Geworden-Seins dieser Wirklichkeit sowie seiner Bedingungen, Möglichkeiten und Auswirkungen, ist dann Gegenstand der Analyse. Der Dispositivbegriff geht in dieser Perspektive über den Diskursbegriff hinaus und verdeutlicht eine methodologisch relevante Erweiterung. Während der Diskurs auf die Dialektik von Wissen und Macht rekurriert, bezieht sich der Dispositivbegriff auf das formierende Netz, das sich zwischen „unterschiedlichen Elementen wie Diskursen, Institutionen, architekturalen Einrichtungen, reglementierenden Entscheidungen, Gesetzen usw.“ spannt und einen entscheidenden Einfluss auf deren Beschaffenheit nimmt (Bührmann/Schneider 2008, 52). Der Analyseraum ist umfassender. Der Dispositivbegriff bezieht sowohl diskursive als auch nicht-diskursive Praktiken[21], symbolische und materiale Objektivationen sowie Subjektivationen bzw. Subjektivierungen und deren Verhältnis zueinander in die Betrachtungen mit ein. An dieser Stelle sei nur kurz auf die Begriffe Dispositiv und Dispositivanalyse verwiesen. In Kapitel 4.3.3 wird der theoretisch-konzeptionelle Rahmen des Dispositivbegriffs noch einmal eingehend vorgestellt.

Um das beschriebene Verhältnis nachzeichnen zu können, plädieren Bührmann und Schneider für eine historisch-rekonstruktive Analysestrategie. Für die dispositivanalytische Forschungspraxis gibt es aufgrund ihrer komplexen Analyseprogrammatik kein festes bzw. standardisiertes Methodenrepertoire und auch keine eigenständige, geregelte Vorgehensweise. Im Mittel-

[19] Das gesellschaftliche Sein wird in diesem Kontext verstanden als sinnlich-materiale Praxis, die den Umgang mit bestimmten Dingen, soziale Beziehungen und die damit verbundenen (Selbst-)Erfahrungen des Subjekts konstituiert (vgl. Bührmann/Schneider 2008, 32-33).

[20] Der Machtbegriff steht hier nicht als Ausdruck für einen einschränkenden oder repressiven Zwang, dem die Subjekte ausgesetzt sind, sondern als Ausdruck einer produktiven und Wirklichkeit konstruierenden Kraft, die Wissen, soziales Handeln und Selbst- und Weltverständnisse hervorbringt. Diese Kraft kann, muss aber nicht, von z. B. politischen Repressionen begleitet sein (vgl. Rosenthal 2008, 217).

[21] Nicht-diskursive Praktiken beziehen sich auf nicht-sprachliche Äußerungen, Artikulationen bzw. Praktiken, die zu einem gegebenen Zeitpunkt nicht Gegenstand institutionalisierter oder in irgendeiner Form geregelter Aussagepraktiken darstellen, d. h. die in diesem Sinne „noch keinem Diskurs zugehörig sind oder nicht mehr diskursiv vermittelt werden“, sich also unabhängig davon entwickelt haben und im Handeln und Tun der Subjekte Ausdruck finden (Bührmann/Schneider 2008, 47). Habitualisierungen und Alltagsroutinen können bspw. Gegenstand nicht-diskursiver Praktiken sein.

punkt stehen verschiedene Leitfragen, die je nach Forschungs- und Erkenntnisinteresse ganz unterschiedliche methodische Vorgehensweisen in den Blick nehmen.

> Ausgangspunkt und Zielperspektive der Analyse ist die „Rekonstruktion der *dispositiven Konstruktion der Wirklichkeit*, also der Konstruktion von Wirklichkeit über diskursive und nicht-diskursive Praktiken in ihren sowohl symbolischen wie materialen Äußerungsformen [...]. Wie diese zusammenwirken und welche Machtwirkungen dieses Zusammenspiel entfaltet, steht im Zentrum sozialwissenschaftlich orientierter Dispositivanalysen“ (Bührmann/Schneider 2008, 85, Herv. i. Orig.).

Wesentlich für die forschungspraktische Erweiterung ist der Übergang von einer interpretativen zu einer re-konstruktiven Analytik. Worauf spielt diese Erweiterung an? Die (re-)konstruktive Analytik steht hier für eine Erweiterung in einem doppelten Sinn: Aus der Position des Forschenden rücken zum einen sowohl diskursive als auch nicht-diskursive Praktiken und der verstehende Nachvollzug ihres Zusammenwirkens in den Blick, zum anderen steht der oder die Forschende selbst als Teil des Rekonstruktionsprozesses im Mittelpunkt der Betrachtungen. „Die Aufgabe besteht darin, für sich und auch für andere transparent zu machen, wie der Forschende [...] dazu gebracht wird bzw. sich dazu bringt, das zu verstehen, was er oder sie zu verstehen glaubt [...]“ (Bührmann/Schneider 2008, 88). Die (re-)konstruktive Analytik erfordert demnach eine gewisse hermeneutische Sensibilität, in der die Position des Verstehens „für das beforschte Alltagssubjekt als auch für das forschende Forscher-Subjekt“ eingenommen wird (Bührmann/Schneider 2008, 89). Der Forscher ist demnach „gezwungen“, die eigenen wissenschaftlichen Konstruktionen in Frage zu stellen sowie die eigene Forschungstätigkeit historisch, gesellschaftstheoretisch und zeitdiagnostisch zu kontextualisieren. Wie bereits erwähnt orientiert sich das Vorgehen der Dispositivanalyse an bestimmten Leitfragen, welche eine Verhältnisbestimmung auf unterschiedlichen Ebenen in den Blick nehmen. Neben Fragen zum Verhältnis von Diskurs, Wissen, Macht, Praxis und Subjekt, spielt die gesellschaftstheoretische Kontextualisierung eines Dispositivs eine wesentliche Rolle. Relevant wird in diesem Kontext u. a., in welchem Verhältnis ein Dispositiv zu gesellschaftlichen Problemsituationen bzw. zu einem sozialen Wandel steht. Worauf versucht es Antworten zu geben und welche intendierten und nicht intendierten (Neben-)Folgen bedingt es? Dieses Zusammenspiel von Mikro-, Meso- und Makroebene, auf die sich die Analyseprogrammatik der Dispositivanalyse bezieht, wird in Abbildung 4 nochmals verdeutlicht.

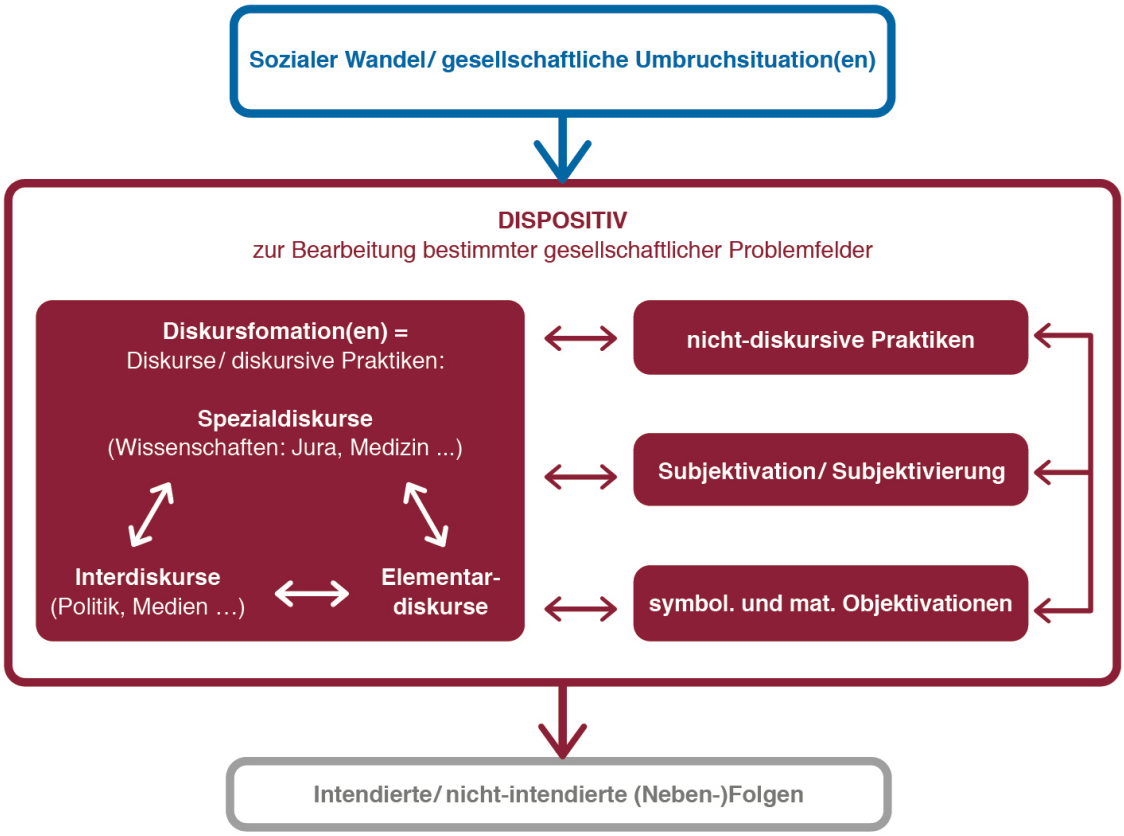


Abbildung 4: Dimensionen der Dispositivanalyse (nach: Bührmann/Schneider 2008, 94)

„Das übergeordnete Ziel der Erforschung von Dispositiven besteht darin, Macht-/Wissen-Relationen in ihren sozialen Auswirkungen, aber auch ihren Anlässen zu erforschen [...]“ (Bührmann/Schneider 2008, 154). Im Forschungsprozess können mehrere Perspektiven eingenommen werden. Es kann z. B. danach gefragt werden, weshalb sich ein bestimmtes Dispositiv formiert oder verändert. Darüber hinaus kann sich die Analyse auf Auswirkungen und beabsichtigte oder unbeabsichtigte Folgen wie auch Nebenfolgen einer dispositiven Konstruktion von Wirklichkeit beziehen. Aufgrund der Vielfalt an Forschungsperspektiven können nicht immer alle Leitfragen beantwortet und berücksichtigt werden. Als dispositive Effekte können aber u. a. symbolische wie materiale Objektivationen als Ausdruck menschlichen und gesellschaftlichen Handelns wichtige Erkenntnisse für die Dispositivanalyse liefern. So kann zum Beispiel danach gefragt werden, in welchem Verhältnis diskursive Praktiken und symbolische Objektivationen stehen, welche Wissensordnungen sie formieren und welchen Einfluss diese wiederum auf die Konstitution von Spezial- und Interdiskursen nehmen (vgl. Bührmann/Schneider 2008, 103). Das in Objektivationen und Diskursen verborgene Wissen, die dahinterliegenden Sinnstrukturen sozialer Beziehungs- und Kommunikationsmuster, sowie deren dispositive Wirkung haftet der gegebenen, materialen Welt jedoch nicht von außen

an und muss im Forschungsprozess rekonstruiert werden. Einen möglichen Zugang zu symbolische und materialen Objektivationen bietet die Artefaktanalyse nach Lueger und Froschauer (vgl. Froschauer 2002; Froschauer/Lueger 2007; Lueger 2010). Artefakte verstehen sie „als materialisierte Produkte menschlichen Handelns", die „*Objektivationen sozialer Beziehungen* und gesellschaftlicher Verhältnisse" verkörpern (Lueger 2010, 92, Herv. i. Orig.; vgl. Kapitel 3.2.1). In der materialen, äußeren Erscheinung, dem Gebrauch, der Herstellung und Nutzung bestimmter Dinge sind diesen Vergegenständlichungen wiederum Bedeutungen inhärent, die etwas über den sozialen Kontext einer Organisation und Gesellschaft aussagen können. „Insofern sich in diesen Dingen/ Objekten und ihren Nutzungsspuren kulturelle (Be-)Deutungen manifestieren, können Artefakte als Materialisierungen von Kommunikationsprozessen, also diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken verstanden werden" (Bührmann/Schneider 2008, 104). An diesem Punkt setzt auch das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Forschungsarbeit an. Wesentlich für den verstehenden Zugang zu einer dispositiven Konstruktion von Wirklichkeit ist, dass es kein Dispositiv per se gibt, welches es im Forschungsprozess zu identifizieren gilt. Dispositive orientieren sich vielmehr an einem prozessorientierten theoretischen Konzept. Sie befinden sich in einem steten Wandel und bedingen andere dispositive Formationen mit. Im Forschungsprozesses kann entsprechend nachvollzogen werden, inwiefern sich hinter einem bestimmten Phänomen eine Art dispositive Konstruktion von Wirklichkeit aufspannt, die das Verhältnis zwischen Diskurs, Praxis, Wissen und Subjekt adressiert, vorherrschende Wissensordnungen bestimmt und so Machtwirkung entfaltet.

Dieser Dispositivbegriff ist für die Forschungsarbeit von zentraler Bedeutung. Forschungsleitend ist die Frage, ob sich solch ein dispositives Netz, das die soziale Konstruktion und diskursive Verhandlung von Übergängen in der beruflichen Bildung lenkt und bestimmt, im Forschungsprozess nachzeichnen lässt. Des Weiteren ist danach zu fragen, worauf der Fokus im Kontext berufspädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Überlegungen gelegt wird und wie diese auf das Selbstverständnis der Disziplin rückwirken (vgl. Abbildung 5).

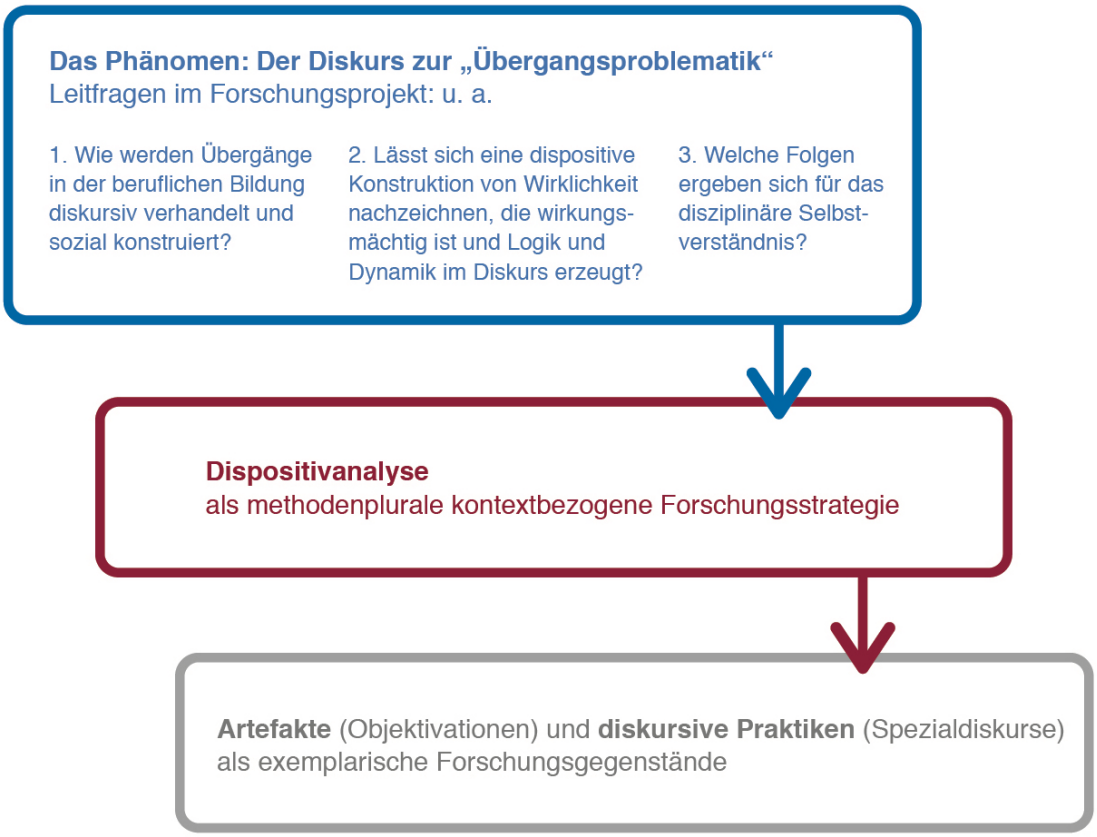


Abbildung 5: Methodologische Rahmung des Forschungsvorhabens (eigene Darstellung)

Beide Ansätze, die der interpretativen Sozialforschung und der sozialwissenschaftlichen Dispositivanalyse, erweisen sich im Rahmen der Arbeit als forschungsleitend und schaffen im Kontext des Forschungshergangs nachhaltige Synergieeffekte. An den Fokus der interpretativen und dispositivanalytischen Sozialforschung angelehnt ist die Vorgehensweise der Artefaktanalyse, die auch den ersten Auswertungsschritt der Forschungsarbeit umrahmt. Neben dem ersten Auswertungsschritt der Artefaktanalyse, der durch Elemente der Hypertextanalyse und dokumentarischen Bildinterpretation ergänzt wird, wendet sich der empirische Blick im zweiten Teil der Auswertung verstärkt der Diskursanalyse zu. „Der Diskursanalyse geht es darum, Prozesse der sozialen Konstruktion, Objektivation, Kommunikation und Legitimation von Sinnstrukturen auf der Ebene der Institutionen, Organisationen beziehungsweise kollektiven Akteure zu rekonstruieren und die gesellschaftlichen Wirkungen dieser Prozesse zu analysieren“ (Keller 1997, 319). Ziel ist, die Artefaktanalyse und den Ansatz der Diskursanalyse forschungsmethodisch miteinander zu verknüpfen, da das zugrundeliegende Material sowohl bildliche, textliche als auch visuelle Aspekte vereint und unterschiedliche Auswertungsebenen anspricht. Zudem macht der Einbezug von Textmaterialien in Form von Beiträgen aus fachwissenschaftlichen Publikationen der beruflichen Bildung und Berufspädagogik,

d. h. die Analyse diskursiver Praktiken im Spezialdiskurs, eine Ausweitung der methodischen Vorgehensweise unumgänglich. Die Analyseprogrammatik schließt somit methodologisch an die bereits dargelegte Perspektivität interpretativer und dispositivanalytischer Sozialforschung an. Eine weitere forschungspraktische Orientierung bieten die methodischen und methodologischen Ausführungen zur sozialwissenschaftlichen und rekonstruktiven Diskursanalyse (vgl. Keller 2011; Rosenthal 2008, 219; vgl. Kap. 4.3.1). Den Prinzipien der Offenheit, Rekonstruktion und Sequenzialität folgend, werden zunächst ausgewählte Diskursfragmente in ihrer Gesamtgestalt ausgewertet. Um die hinter einem Textteil oder Dokument verborgene innere Logik, vorhandene Deutungs- und Argumentationsmuster rekonstruieren zu können, werden die entsprechenden Textteile zunächst getrennt von ihrem Entstehungskontext betrachtet, also dekontextualisiert, und im Anschluss wieder in ihren Kontext (Entstehung und Erscheinung) eingebettet (vgl. Rosenthal 2008, 219-220). Das genaue forschungsmethodische Vorgehen im Rahmen der Dissertation wird in den nachfolgenden Kapiteln eingehend vorgestellt.

4.2 Die Artefaktanalyse als Verstehenszugang

4.2.1 Artefakte als materialisierte Spuren der sozialen Wirklichkeit

„Als Produkte kommunizierter Entscheidungen sind Artefakte Ausdruck jener Strukturierungsprozesse, die das soziale Leben in Organisationen nicht nur mit Sinn versehen, sondern auch in geregelten Bahnen lenken. Somit sind sie Produkte von sinngebenden Mitteilungen, die als soziales Gedächtnis in vergegenständlichter Form Entscheidungen der Organisation transportieren.“
(Froschauer 2002, 390)

Wie bereits in Kapitel 4.1 angedeutet, können Objektivationen wichtige Erkenntnisse für die Dispositivanalyse liefern. Ihr symbolischer und materialer Gehalt ist Ansatz einer tiefer gehenden, interpretativen Analyse, die Lueger und Froschauer als Artefaktanalyse bezeichnen. Hierbei ist zunächst zu klären, was das genuin Beschreibende eines Artefakts ist und welche typischen Kennzeichen und Attribute festzustellen sind. Forschungsmethodisch ist weiter zu fragen, was Artefakte als Vergegenständlichung zur Erforschung der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit beitragen. Erste Konkretisierungen und Verstehensanweisungen geben die Autoren Lueger und Froschauer, die sich in unterschiedlichen Forschungskontexten, darunter im Bereich der interpretativen Sozialforschung (vgl. Lueger 2010), der Organisationsforschung (vgl. Froschauer 2002, 2009) sowie der Erforschung interkultureller Kommunikation und Kompetenz (vgl. Lueger/Froschauer 2007), forschungsmethodisch mit der Analyse von Artefakten beschäftigt haben.

Artefakte umgeben uns als materialisierte Spuren überall. Sie strukturieren unsere Alltagswelt entscheidend mit. Zu den alltagstypischen Beispielen von Artefakten können architektonische Gebäude, Räume, Einrichtungen und Möbel, Gebrauchsgegenstände, aber auch Medien, wie Bilder, Fotografien, filmische Sequenzen oder virtuelle Räume des World Wide Web u.v.m. gezählt werden. Im Alltag eher untypisch, weil seltener anzutreffen, sind materialisierte Spuren z. B. in der Form von antiken Gegenständen, archäologischen Relikten oder Tatortspuren als Zeugnis krimineller Tathergänge. Auch wenn diese Beispiele im Vergleich weniger zur alltäglichen Handlungspraxis gehören, so können sie ebenfalls als Artefakte klassifiziert werden. Viele Disziplinen beschäftigen sich mit der Analyse visuell zugänglicher Erzeugnisse, so z. B. die Archäologie, die Ethnologie, Volkskunde und Kulturanthropologie, die Kriminologie und seit einigen Jahrzehnten auch die qualitative Sozialwissenschaft (vgl. Lueger 2010, 93). Besonders in der Erforschung und Analyse von Fotografien und Filmen gibt es einige Projekte, die sich mit der Analyse visueller Ausdrucksweisen von Gesellschaft und deren Bedeutung beschäftigt haben. Bourdieu (1998) hat in einer Untersuchung zum Thema Eigenheim bspw. danach gefragt, welche Bedeutung der Wohnungsbesitz und die damit verbundenen Investitionen für die Eigentümer haben können, was mit einer bestimmten Einrichtung zum Ausdruck gebracht wird und inwiefern die Analyse auch Aufschluss über ökonomische Machtverhältnisse geben kann. Das Vorgehen auf der Einzelfallebene kann also, das macht das Beispiel deutlich, zu weitreichenden Analysen gesellschaftlicher und sozialer Verhältnisse weiterführen. Bevor der Bedeutungsgehalt, die Artefakte für die Analyse bestimmter Phänomene in sich tragen, erschlossen werden kann, ist zu definieren, wann von einem Artefakt und wann nicht von einem Artefakt gesprochen werden kann. Einen möglichen Ansatz zur Abgrenzung von Artefakten bspw. gegenüber Begriffen wie Geofakt, Biofakt oder Naturfakt eröffnet der Begriff der Kultur. „Wir definieren den Homo sapiens als Kulturwesen und bezeichnen die anthropogene Gestaltung / Manipulation der Natur als Kultur“ (Gleser 2014, 94). Zu Fragen ist also weiterführend danach, wann etwas künstlich ist, d. h. wo das Natürliche aufhört und das Künstliche anfängt (vgl. ebd.). Um Kultur gestalten zu können, ist irgendetwas Naturgegebenes von Bedeutung. Alles Künstliche benötigt Ausgangsmaterial, „das seinerseits natürlich ist und das für den Artefaktstatus das Machen, Herstellen und Erzeugen“ und demgemäß das Umformen eines Objektes in der Natur erforderlich macht (ebd.). Die Natur wird solcherart vom Menschen angeeignet, in einen bestimmten Verwendungs- bzw. Handlungskontext gestellt und mit Sinn versehen. Es wird davon ausgegangen, dass die Aneignung der Natur einen Grund hat und die damit verbundene Handlung daher ebenfalls sinnvoll ist (vgl. Gleser 2014, 95). Wesentlich für die Definition des Artefaktstatus ist, dass im Unterschied zum Na-

turfakt[22] Artefakte künstlich hergestellt sind. Artefakte sind also nur solche Objekte, die ohne Einwirken des Menschen in der Natur nicht vorkommen würden, ihr Ausgangsmaterial kann aber ein oder mehrere Naturfakte sein (vgl. ebd.). Durch die Gestaltung, Veränderung und Formung der Natur werden sie letztlich in den kulturellen Haushalt einer Gesellschaft eingeführt.

Wissenschaftstheoretisch können Artefakte etwas präziser beschrieben werden. Lueger (2010) klassifiziert in seinen Ausführungen zur Analyse visueller Materialien Artefakte „als materialisierte Produkte menschlichen Handelns", die „*Objektivationen sozialer Beziehungen* und gesellschaftlicher Verhältnisse" verkörpern (Lueger 2010, 92, Herv. i. Orig.). Froschauer attribuiert Artefakte in ähnlicher Weise als „Produkte menschlicher Aktivitäten" sowie als Materialisierungen von Kommunikation, die „Ausdruck der sozialen Organisierung ihrer Herstellung" sind und andererseits etwas über den „Kontext kommunikativer Beziehungen" aussagen (Froschauer 2007, 361-362). Eine begriffliche Eingrenzung von „Materialisierung" geben beide Autoren nur in einem weit umfassenderen Sinn. In einer Veröffentlichung von 2009[23] erfolgt dahingegen keine stärkere begriffliche Eingrenzung oder Erläuterung. Als menschliche Ausdrucksformen klassifiziert Lueger Materialien hier in zweierlei Hinsicht, zum einen in Form von Spuren (z. B. Fuß- oder Gebrauchsspuren), zum anderen in Form von Gebrauchsgegenständen, die mit der Bedeutung ihrer Herstellung, ihres Gebrauchs, ihrer Wirkung, konkret mit Sinn versehen sind, der sich dem Betrachter oder Nutzer jedoch nicht ad hoc erschließt (vgl. Lueger 2010, 94). Während Spuren, z. B. Abnutzungserscheinungen an Gebrauchsgegenständen, durch menschliche Aktivität eher unbeabsichtigt entstehen oder als Begleiterscheinung zurückbleiben, sind Gebrauchsgegenstände „mit Bedeutung versehen", sie sind intendiert und „verweisen dadurch auf die Organisierung der Gesellschaft" (ebd.). Als Materialtypen führt Lueger Bilder, Fotos, und Filme an und betont die Vielfalt an unterschiedlichen Erscheinungsformen von Artefakten (vgl. Lueger 2010, 119). In einer gemeinsamen Veröffentlichung von Lueger und Froschauer im Jahr 2007 definieren beide Autoren hingegen explizit dreidimensionale, physische Objekte, wie Gegenstände, Kleidung, oder die Architektur einzelner Gebäude als reine Form der Objektivation. Bilder, Fotos und Filme hingegen werden hier als Sonderformen von Artefakten klassifiziert (vgl. Froschauer/Lueger

[22] Ein Naturfakt kann wiederum in Biofakt und Geofakt differenziert werden. Während ein Geofakt als Unterkategorie von Naturfakten vor allem auf anorganische Objekte (Sand, Lehm, Stein) verweist, können Biofakte als organische Dinge bzw. Objekte, wie Flora und Fauna, klassifiziert werden (vgl. Gleser 2014, 95).

[23] Der Artikel von U. Froschauer erschien in einer aktualisierten Auflage des Herausgeberwerkes von Kühl, S./Strodtholz, P./Taffertshofer, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden (2009).

2007, 435). Zusammenfassend stellen beide Autoren heraus, dass die reine Materialität von Artefakten für den Erkenntnisprozess unerheblich ist. Entscheidend ist ihr sinngebundener Verweis auf etwas Anderes, das im Artefakt enthalten ist, aber erst rekonstruiert werden muss. „Artefakte sind stumm; sie sagen nichts aus sich heraus, sondern bedürfen der menschlichen Vorstellungskraft, die angibt, was ein relevantes Artefakt ist und wofür es steht [...]“ (Froschauer/Lueger 2007, 435). Wesentlich für die Analyse im Kontext der Forschungsarbeit ist der Bezug auf materialisierte, visuelle Produkte, die durch menschliches Handeln und Aktivität in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext hergestellt wurden, wie u. a. im Kontext der Fachtagung zum Thema „Übergänge in der Berufsbildung“, und Ausdruck bzw. Objektivation kommunikativer Strukturen und sozialer Beziehungen sind. Sie geben Aufschluss über die soziale Rahmung eines bestimmten Ausschnittes von Wirklichkeit, im Kontext der Ausarbeitung über die soziale Rahmung von Übergängen in der beruflichen Bildung. Gerade weil Artefakte nicht von ihrem sozialen, sachlichen oder zeitlichen Kontext isolierbar sind, ist die (Re-)Konstruktion des latenten Sinngehalts mit Bezug auf einen Kontext ausschlaggebend für den Zugang zu den Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen eines sozialen Systems (vgl. Froschauer 2002, 362). Die Wirklichkeitskonstruktion ist demgemäß „ein Produkt kommunikativer Aushandlung, in die soziale Beziehungen, zeitliche Verankerungen, sachliche Zusammenhänge oder auch das physische Umfeld einfließen“ (Froschauer 2002, 363).

Kurz gefasst handelt es sich bei Artefakten um Produkte menschlicher Aktivität. Unabhängig davon, ob es sich um materialisierte, dreidimensionale und physische Vergegenständlichungen oder rein visuell wahrnehmbare Darstellungen, Abbildungen oder Artikulationen handelt, ist das Artefakt immer durch menschliches Einwirken, Handeln und Denken überformt. Diese Überformung einer gegebenen Sache ist uns als beobachtbare Mitteilung allgegenwärtig, jedoch erschließt sich der tiefer liegende, latente Sinn des Gewordenseins dieser Sache nicht selbstverständlich. Die Artefaktanalyse geht immer über die reine Materialität eines Gegenstandes oder einer Gegebenheit hinaus. Sie fragt danach, was hinter eine Sache liegt, was bestimmte Inhalte, Charakteristika, Unterschiede oder Ähnlichkeiten über eine Person, eine Gesellschaft und deren soziale Wirklichkeit aussagen. „Artefakte können den zentralen Untersuchungsgegenstand bilden, von dem aus das Bedeutungsnetz der gesellschaftlichen Wirklichkeit ausgelegt wird [...]“ und anschließend in weiterreichende Gesellschaftsdiagnosen münden (Lueger 2010, 96). Der besondere Erkenntniswert liegt in der Rekonstruktion dieser sozialen

Wirklichkeit. Einen methodischen Zugang hierzu bietet die Artefaktanalyse, deren spezifische Charakteristik nachfolgend vorgestellt werden soll.

4.2.2 Das methodische Vorgehen nach Lueger und Froschauer

„Interpretativ orientierte Artefaktanalysen bilden [...] keineswegs ‚die Realität' eines untersuchten Artefakts ab, sondern rekonstruieren jenen Organisationskontext, der die spezifische Erscheinung des Artefakts in einen nachvollziehbaren und plausiblen Sinnzusammenhang stellt und ein Verständnis der Logik und Dynamik der Organisation gibt."
(Froschauer 2002, 364)

Das erkenntnisleitende Ziel von Artefaktanalysen ist, das Bedeutungsfeld eines bestimmten Gegenstandes bzw. einer materialisierten (Handlungs-)Praxis zu analysieren und nachzuvollziehen, was dieses Bedeutungsfeld über seine Nutzer, deren Identität und über spezifische Handlungskontexte aussagt. Gegenstand der Analyse ist also ein Wirkungszusammenhang, der in zwei Richtungen erschlossen werden kann: „die Wirkungen des sozialen Kontextes auf das Artefakt (durch die Herstellung und den Gebrauch) sowie die Wirkungen des Objekts auf den sozialen Kontext (z.B. Bedeutung und Verwendung in sozialen Beziehungen)" (Lueger 2010, 99). Dabei folgen Artefaktanalysen einer rekonstruktiven, interpretativen Auswertungslogik. Rekonstruiert werden im Auswertungsprozess zum einen der spezifische, soziale Kontext, in den das Artefakt eingebettet ist, sowie die latenten Sinndimensionen, die sich in der Gestaltung und dem Erscheinungsbild des Artefaktes und durch das Eingebundensein in ein bestimmtes soziales System widerspiegeln. Die Herausforderung der Analyse besteht darin, dass „Bedeutung bzw. Sinn [...] den visuellen Analysegegenständen nicht einfach an[haften]", sie sind am äußeren Erscheinungsbild nicht direkt ablesbar bzw. rekonstruierbar, „sondern müssen aus diesen verstehend erschlossen werden" (Froschauer/Lueger 2007, 429). Visuelle Materialien bilden einen wichtigen Ausgang für eine interpretierende Vorgehensweise, an die Schritte einer sinnerschließenden Forschungsmethodik anknüpfen müssen. Bei der Analyse von materialen und symbolischen Objektivationen geht es also primär um das Aufdecken der in einem sozialen System verankerten, aber nicht direkt erkennbaren Sinnstrukturen, die sich in einer bestimmten Art und Weise in der Erscheinung des Artefaktes dokumentieren. Von Bedeutung ist der jeweilige soziale, sachliche und zeitliche Kontext, in den das Artefakt eingebettet ist und der den Hintergrund der Interpretation markiert (vgl. Froschauer/Lueger 2007, 430). Der Sinnbegriff ist ebenfalls eine zentrale Leitkategorie im Auswertungsprozess. Lueger und Froschauer unterscheiden diesbezüglich vier Sinndimensionen: den intendierten, projizierten, praktischen und objektiven Sinn, wobei alle Dimensionen, den objektiven Sinn aus-

genommen, auf individuelle und kollektive, d. h. auf persönliche und gemeinsam geteilte Sinnzusammenhänge deuten (vgl. Froschauer/Lueger 2007, 429).[24]

Um die Bedeutungsstruktur eines Artefakts für eine sozialwissenschaftliche Analyse zugänglich zu machen, sind verschiedene Faktoren bzw. Aspekte zu berücksichtigen. Hierzu zählen die Generierung (Produktion, Herstellung), Nutzung (Handhabung, Veränderung, Zerstörung) und Aneignung (Auseinandersetzung, Rezeption, Funktionen) des Artefakts. Diese Komponenten sind ausschlaggebend dafür, wie das Artefakt bzw. das visuelle Material in einen bestimmten sozialen Kontext integriert wird und welche Bedeutung dem Artefakt damit verliehen wird. Jene Komponenten aufzuschlüsseln ist ein wesentliches Anliegen der Artefaktanalyse, weil sie die zentralen Entscheidungsprämissen markieren, die im Artefakt verankert sind. Will man verstehen, welche soziale Rahmung von Wirklichkeit im und durch das Artefakt repräsentiert wird, was auch das Anliegen der interpretativen Forschung ist, muss man diese Komponenten zum zentralen Gegenstand der Interpretation machen. Das forschungsmethodische Vorgehen der Artefaktanalyse nach Lueger und Froschauer ist in großen Teilen ähnlich strukturiert. Beide bedienen sich der beschriebenen Faktoren, um zu der Sinnstruktur eines Artefaktes vorzudringen. Zunächst soll Manfred Luegers perspektivische Artefaktanalyse (2010) vorgestellt werden, die an das Vorgehen nach Froschauer (2002) angelehnt ist und die Analyse entlang fünf verschiedener Perspektiven beschreibt (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Perspektivische Artefaktanalyse (nach: Lueger 2010, 104)

Kontext(re-)konstruktion durch Perspektivenvariation		
Perspektive 1	Forschungskontext	Forschungsinteresse Integration in den Forschungsprozess
Perspektive 2	Deskriptive Analyse	Materialität Differenzierung Existenzbedingungen
Perspektive 3	Alltagskontextuelle Sinneinbettung (alltagskompetente Paraphrasierung)	Allgemeine soziale Bedeutungen Kontextanalyse
Perspektive 4	Distanziert-strukturelle Analyse	Produktion Wirkungen und Funktionen Artefaktumgang
Perspektive 5	Vergleichende Analyse	Artefaktinterne Differenzierung Vergleichende Artefakte Typische Situationen

[24] Der intendierte Sinn, auch bezeichnet als gemeinter Sinn, repräsentiert die zugrundeliegenden Informationen und ist bestenfalls aus dem Kontext der Produktion rekonstruierbar. Der projizierte Sinn hingegen ist am ehesten aus den Angaben der Rezipienten erschließbar. Der praktische Sinn lässt sich aus dem Kontext des Gebrauchs, d. h. aus dem konkreten Verwendungs- und Handlungszusammenhang interpretieren. Der objektive Sinn lässt sich wiederum entlang der Struktur und Funktionsweise abbilden (vgl. Froschauer/Lueger 2007, 429).

Die einzelnen Perspektiven sind dabei nicht nur als sequenzieller Forschungsverlauf zu deuten, was auch im Widerspruch zur iterativen Vorgehensweise der interpretativen, rekonstruktiven Sozialforschung stehen würde. Sie markieren vielmehr Standpunkte, die der Interpret einnehmen kann, um sich Schritt für Schritt verstehend dem Forschungsgegenstand zu nähern. Für den Auswertungsprozess ist keine feste Reihenfolge der einzelnen Schritte vorgegeben. Vielmehr ist die stufenweise Annäherung an das Artefakt endscheidend, indem zunächst die manifesten, d. h. die offenbaren und direkt erkennbaren Informationen im äußeren Erscheinungsbild des Artefaktes beschrieben werden und mit fortschreitendem Auswertungsverlauf sich schrittweise den latenten, d. h. nicht unmittelbar zu erschließenden, jedoch im Artefakt enthaltenen Informationen und Sinnstrukturen zugewendet wird. Es bietet sich an, von der deskriptiven Analyse der äußerlichen, visuellen und physischen Erscheinung des Artefakts über die Kontextualisierung und alltagsweltlichen Zuschreibungen zur relationalen Analyse überzugehen (Dreischritt aus Perspektive 2, 3 und 4) (vgl. Lueger 2010, 103). Hier weist die Artefaktanalyse Bezugspunkte zur dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack und Karl Mannheim auf. Die dokumentarische Methode folgt ebenso einer rekonstruktiven Auswertungspraxis im Forschungsprozess und ist auf die Interpretation des sogenannten dokumentarischen Sinngehalts ausgerichtet. Entsprechend der beschriebenen Vorgehensweise ist die dokumentarische Analyse ebenfalls mehrschrittig aufgebaut und darauf ausgelegt, sich über die deskriptive Ebene einer interpretierenden Ebene anzunähern und Sinnbezüge rekonstruieren zu können (vgl. Kapitel 4.2.3). Nach Abschluss der distanziert-strukturellen Analyse (Perspektive 4) kann eine erste Prüfung entwickelter Lesarten durch eine artefaktinterne Differenzierung und/oder die Bezugnahme auf andere Artefakte im Rahmen einer vergleichenden, komparativen Analyse erfolgen. Wesentlich ist die Zusammenführung verschiedener bzw. sich ergänzender Lesarten aus der vergleichenden Analyse. Die Teilinterpretationen sollten, insbesondere bei Artefakten die aus verschiedenen Komponenten aufgebaut sind, wie z. B. aus mehreren Modulen und Modulunterpunkten, Text-, Bild-, Film- und anderen Audioelementen, als Ganzheit zusammengeführt werden, um einen übergreifenden Verstehenszugang herstellen zu können.

Ulrike Froschauer (2002) verdichtet den Vorgang der Fallrekonstruktion auf zwei zentrale Auswertungsschritte. Während der Forschungskontext (Perspektive 1 bei Lueger) bereits im Vorfeld bestimmt wird und nicht zur Auswertungsphase zählt, werden die Perspektiven 2 bis 5 zu den nachfolgend aufgeführten Auswertungsschritten zusammengefasst (vgl. Froschauer 2002, 374-378):

1. *Dekonstruktive Bedeutungsrekonstruktion*
    a. Innere Differenzierung
    b. Alltagskontextuelle Sinneinbettung

2. *Distanzierend-Integrative Rekonstruktion latenter Organisationsstrukturen*
    a. Strukturanalyse
    b. Komparative Analyse

Für die Dateninterpretation sind drei Schlüsselelemente ausschlaggebend, die in dem beschriebenen Zweischritt (s.o.) vollzogen werden: a) die Dekonstruktion, also Zerlegung, des Artefaktes in seine einzelnen Bestandteile, b) die soziale Rekontextualisierung, d. h. Integration des Artefakts in einen Sinnhorizont und c) die Einbettung des Artefaktes in den Gesamtzusammenhang des sozialen Systems (vgl. Froschauer 2002, 371).

Schritt eins, die *dekonstruktive Bedeutungsrekonstruktion*, setzt sich aus den Teilschritten der *inneren Differenzierung* sowie der *alltagskontextuellen Sinneinbettung* zusammen. In Teilschritt eins, der *inneren Differenzierung*, erfolgt zunächst die deskriptive Analyse des Artefakts und seiner Komponenten. Dafür wird das Artefakt zunächst in „bearbeitbare kleinere Subeinheiten“ zerlegt (Froschauer 2002, 374). Jede Subeinheit stellt im Auswertungsprozess einen potenziellen Bedeutungsträger dar. Um den spezifischen Bedeutungsgehalt erschließen zu können, werden diese Subeinheiten in ihrer Struktur und Erscheinung, stets abgegrenzt vom übergeordneten Gesamtkontext, beschrieben. Leitfragen für die beschreibende Analyse beziehen sich u. a. auf die Materialität des Artefakts (Welche Eigenschaften hat das Material des Artefakts? Welche Konsistenz hat das Artefakt?), auf die Struktur der Artefaktgestaltung (Aus welchen Komponenten ist das Artefakt aufgebaut? Wie ist das Artefakt räumlich strukturiert? Können Haupt- und Nebenelemente identifiziert werden? Wie ist ein Bild gestaltet? Wie ist die Farbgebung?) sowie auf die Textebene (Wie ist der Text gestaltet? Welche Differenzierungen, z. B. Überschrift, Fließtext, zeichnen den Text aus?) (vgl. Froschauer 2002, 375). Der Bezug auf die semantische, textliche Gestaltung des Artefakts stellt einen Zugang zum verstehenden Nachvollzug und zur Bedeutung der Textbestandteile her und verdeutlicht die Nähe der Artefaktanalyse zu hermeneutischen Verfahren der Textinterpretation.
Im zweiten Teilschritt, der *alltagskontextuellen Sinneinbettung*, werden verschiedene Bedeutungs- und Auslegungsmöglichkeiten der einzelnen Komponenten aus Teilschritt 1 aus der Sicht alltagskompetenter Beobachter analysiert (vgl. Froschauer 2002, 376). Diese Beobachter verstehen sich als externe Betrachter, die dem Forschungsgegenstand neutral, mit ihren alltäglichen Sinnzuschreibungen gegenüberstehen und diesen deutend auslegen. Hilfreiche

Leitfragen für den verstehenden Nachvollzug der alltagsweltlichen Bedeutung beziehen sich zum einen auf Grenzziehungen (Worum handelt es sich bei dem betrachteten Artefakt? Was gehört dazu, was nicht? Wovon grenzt es sich ab?) sowie zum anderen auf allgemeine Bedeutungen (Welche Assoziationen löst das Artefakt im Allgemeinen bzw. generell aus?) (vgl. ebd.). Die Auswertung wird an dieser Stelle bereits in einen entsprechenden Sinnhorizont, hier der Organisation bzw. des sozialen Systems, eingebettet. Wichtig in diesem Auswertungsschritt ist, verschiedene Lesarten zu entwickeln, sich von bisherigen Annahmen immer wieder loszulösen und alternative Sichtweisen zu bestimmen.

Schritt zwei, die *distanzierend-Integrative Rekonstruktion latenter Organisationsstrukturen*, löst sich von der Ebene der Einzelbetrachtung des Artefaktes und seiner Komponenten und setzt die Analyse auf der Ebene des organisationalen bzw. sozialen Kontextes fort. Im Rahmen der *Strukturanalyse* werden die Entscheidungsprämissen und Sinnstrukturen analysiert, die in Artefakten, konkret in deren Herstellung, Nutzung und Aneignung sichtbar werden. Wesentlich für die Auswertung ist die Analyse der Sinnstruktur eines Artefaktes entlang der folgenden vier Faktoren bzw. Logiken (vgl. Froschauer 2002, 377; Lueger 2010, 102-103):

1. *Logik des Anlasses*:
    - Warum wurde das Artefakt erzeugt?
    - Wann, von wem, aus welchen Gründen wurde es hergestellt?
2. *Logik der Produktion:*
    - Auf welche Weise wurde das Artefakt hergestellt?
    - Welche Akteure bzw. welche Interessenten spielten dabei eine Rolle?
3. *Logik des Gebrauchs*:
    - Für wen wurde das Artefakt produziert? Wofür wird das Artefakt verwendet?
    - Wie wird es gehandhabt oder verändert? (Aufbewahrung, Alltagsgebrauch vs. professionelle Nutzung)
    - Welche Möglichkeiten der Reproduktion gibt es?
4. *Logik der Aneignung / Sinnhaftigkeit*:
    - Wie ist das Artefakt (in die organisationalen Abläufe) eingebunden?
    - Welche Funktionen könnte das Artefakt (für die Organisation) haben?
    - Welche Wirkungen erzeugen die Herstellung und der Gebrauch des Artefakts?
    - Welche Bedeutungen werden dem Artefakt durch die Rezipienten zugeschrieben?

Anlass und Produktion des Artefaktes geben bspw. nicht nur Aufschluss darüber, dass etwas hergestellt oder erzeugt wurde, sondern auch u. a. über das Arrangement oder die spezifische Form der Inszenierung, die bei der Auswertung von Artefakten mit Bildelementen oder von

Fotografien generell ein wesentliches Moment darstellt (vgl. Lueger 2010, 132). Die gewählte Zentralperspektive bei Fotografien kann u. a. Informationen über die Perspektive des Bildproduzenten, aber auch Informationen über die spezifische Sichtweise auf eine dargestellte Szene durch das „blickende" Kameraauge und die dadurch erzeugten Relevanzsetzungen geben (vgl. ebd.).
Im Anschluss an die *Strukturanalyse*, also der Interpretation der Sinn- und Entscheidungsstrukturen, die bestimmend für die Gestalt eines Artefaktes sind, erfolgt die *komparative Analyse*. Ziel dieses Auswertungsschrittes ist, entwickelte Lesarten im Rahmen der Artefaktanalyse mit anderen Materialien bzw. Artefakten zu vergleichen und Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu verdeutlichen, die eine entwickelte Lesart bekräftigen, ergänzen oder relativieren kann, insbesondere aber die Besonderheit eines Artefaktes und seiner Bedeutung im Gesamtzusammenhang verdeutlichen kann. *Die komparative Analyse* reicht von der artefaktinternen Differenzierung als Zusammenfassung der Teilüberlegungen zu einem Artefakt bis zur Kontrastierung der Auswertungsergebnisse durch den Vergleich mit anderen Artefakten, die in einen ähnlichen sozialen Kontext eingebettet sind. Wesentlich im Kontext der Forschungsarbeit und den Merkmalen einer interpretativen, verstehenden Sozialforschung ist die Anschlussforschung und Theoretisierung der gewonnen Erkenntnisse. Auch dafür leistet die *komparative Analyse* einen wichtigen Beitrag.

Ebenso vielfältig, wie die Gegenstände einer Artefaktanalyse sein können, gestaltet sich der Einsatz von Artefaktanalysen. Je nach Materialtyp kann die Auswertung von der detaillierten Analyse einzelner Identitätsmarkierungen, wie Schmuck, Kleidung oder Tätowierungen, bis hin zur Analyse von Handlungsräumen, wie Betriebsgebäude, Wohnungen oder Gaststätten, reichen. Dabei ist stets die unterschiedliche Materialität und Visualität des Artefaktes zu berücksichtigen. Im Rahmen der Forschungsarbeit bilden zweidimensionale Darstellungsräume in Form von Websites den Ausgang der Analyse. Ihre besondere Spezifik wird im nachfolgenden Kapitel näher vorgestellt. Ein wesentliches Merkmal für Artefakte und die Artefaktanalyse ist, dass sie Zugänge zu latenten Sinnstrukturen über verschiedene Kommunikationskanäle öffnen, in Websites bspw. über Bild- und Textsymbolik, aber auch durch die Integration von Audio- und Videosequenzen. Die Artefaktanalyse kann dementsprechend einen Ausgang für die Analyse bieten, der sich für verschiedene Materialtypen einsetzen lässt. Im Auswertungsprozess sollten je nach Datenkorpus und Datentyp auch andere Analysemethoden zum Einsatz kommen, um gewonnene Erkenntnisse zu überprüfen und neues Wissen über ein Forschungsfeld erschließen zu können (vgl. Lueger 2010, 96).

4.2.3 Der reflexive Umgang mit Bildern und internetbasierten Daten

„Die Entwicklung und Nutzung der Medien eilen ihrer theoretischen und lebensweltlichen Reflexion voraus."
(Jakobs 2003, 250)

Das Wissen um Konventionen und (Deutungs-)Muster in digitalen Medien bzw. Online-Medien ist nur z. T. im Alltagswissen präsent und bedarf der forschungsmethodischen Wendung. Will man als Forscher verstehen, wie soziale Wirklichkeit strukturiert ist und welche Wirklichkeit sich in einem bestimmten sozialen Umfeld, z. B. digitaler oder physischer Umgebungen, dokumentiert, muss ein forschungsmethodischer Zugang gewählt werden, der die Rekonstruktion darin verborgener Wissens- und Sinnstrukturen, über die Alltagsbeobachter nicht ad hoc und reflexiv verfügen können, ermöglicht. Webbasierte Umgebungen bzw. Online-Medien bieten den Vorteil, dass sie als Datenmaterial bereits vorliegen und im Forschungsprozess nicht erhoben bzw. generiert werden müssen. Das World Wide Web bietet gegenüber anderen medialen Formen weitere Vorteile und Möglichkeiten. Über Online-Medien können verschiedene Materialtypen, wie Bild-, Text- Audio- und Filmmaterial, auf einer Website integriert werden, multifunktionale Kommunikationskanäle angeboten und aufgrund der digitalen, z. T. unbegrenzten Reichweite zahlreiche Akteure adressiert werden. Kommunikation und Interaktion, z. B. über soziale Foren oder Chaträume, können synchron verlaufen und vollkommen neue Wege des zeitgleichen Austauschs ermöglichen. Aufgrund der medialen Dauer-Präsenz taucht das Internet in die verschiedenen Lebenssphären, wie Privat- und Berufsleben, der Akteure ein und wird somit zum Bestandteil ihrer alltäglichen Handlungspraxis. In der forschungsmethodischen Handhabung von Online-Gegenständen sind zwei Perspektiven besonders zu berücksichtigen. Zum einen: Digitale Medien integrieren verschiedene Kanäle zur Aufbereitung von Daten. Es können Dokumenttypen in Form von Bild-, Text-, Audio- und Filmdateien, diverse Animationen sowie die komplexe Kombination dieser Dokumenttypen angeboten werden. „Designers of print documents work exclusively with static content: text and graphics. Filmmakers work primarily with dynamic content: video, animation, and sound. Web designers face a greater challenge: They work with all of these content types, and they work in an interactive environment" (Farkas/Farkas 2002, 83).

Um zu verstehen, welche Sinn- und Bedeutungsdimensionen sich darin dokumentieren, sind die spezifischen Charakteristika und Eigenschaften dieser Objektivationen, also materialisierten Praxis in Form von Hypertexten, und die darin enthaltene (Bild-)Symbolik forschungsmethodisch und methodologisch zu berücksichtigen. Ein weiteres Merkmal von Online-Medien

ist ihre Komplexität und die damit verbundene Fülle an Navigationsmöglichkeiten, die dem Nutzer angeboten werden (vgl. Schirmer 2015, 12). Der Auswertungsprozess soll dieser Komplexität und Vielfalt an Materialtypen gerecht werden. Nachfolgend werden daher neben dem Ansatz der Artefakt- und Diskursanalyse ebenso die Hypertextanalyse nach Jakobs (2003) und der Ansatz der dokumentarischen Bildinterpretation gemäß Bohnsack (u. a. 2007, 2009, 2010) in die Analyse des Datenmaterials einbezogen (vgl. Anhang A3).

Betrachtet man die empirische Auseinandersetzung mit Online-Medien bzw. internetbasierten Umgebungen in der Forschung, so hat sich seit der Einführung des World Wide Web Anfang 1990 ein anderes, vor allem gestiegenes Forschungsinteresse an der Betrachtung digitaler Medien durchgesetzt. Ein Grund für das gesteigerte Interesse an der Analyse webbasierter Umgebungen ist vor allem die Vielheit an Nutzungsmöglichkeiten, die das Netz durch seine Reichweite zur Verfügung stellt und auch die Sozialwelt und darauf zugreifende Akteure in einem viel größeren Maße erreicht als andere mediale Zugänge. Virtuelle bzw. digitale Räume stellen eine Praxis dar, die ähnlich wie das Fernsehen über einen Bildschirm vermittelt wird (vgl. Schirmer/Sander/Wenninger 2015, 32). Im Unterschied zum Fernsehen dient das Internet nicht ausschließlich als reine Informationsquelle. Aus einer anfänglich linear aufgebauten Informationsplattform, die Wissen für seine Nutzer bereitstellt, ist ein multifunktionales Kommunikations- und Austauschnetzwerk entstanden, das eine multimodale bzw. multimediale, komplexe und quasi grenzenlose Vernetzung, z. B. auch mit anderen Online-Communities, ermöglicht. Die Analysepraxis im Zugang auf digitale Medien bleibt jedoch unverändert ein Stiefkind qualitativer und quantitativer Forschungsmethodik, vor allem im Vergleich zur Analyse von Printmedien. „Qualitative Forschung blickt häufig durch Medien und Technik hindurch und versucht, den - in der Regel textlichen - Kern eines Sachverhalts herauszuschälen. Das heißt, die Rolle und Eigenheiten von Online-Medien werden in der qualitativen Forschung häufig vernachlässigt - dabei spielen sie eine zentrale Rolle“ (Schirmer/Sander/Wenninger 2015, 9). Eine Möglichkeit dieses konstitutive Problem zu lösen, ist die Übertragung und Anpassung bereits bewährter qualitativer Forschungsverfahren auf die Analyse digital aufbereiteter Datenmaterialien. Möglich wäre die Kombination verschiedener rekonstruktiver Verfahren, die der in digitalen Medien enthaltenen Mehrperspektivität gerecht werden. Um die Komplexität digitaler Räume rekonstruieren zu können bietet sich die Hypertextanalyse (Jakobs 2003) an, da sie hilft, die besondere Spezifik und Architektur von Websites in den Blick zu nehmen. Wie das Wort „Hypertextanalyse“ bereits vermuten lässt, ist die Analyse zentral auf das Konstrukt Hypertext und auf die verschiedenen Erscheinungsformen

dieser materialisierten und digitalisierten Praxis ausgelegt. Die Ursprungsform für interaktive Umgebungen, wie z. B. Websites, wird als Hypertext bezeichnet. „For this reason, we find it in the phrases ´hyperlink`, ´hypertext jumps`, and HTML (Hypertext Markup Language)“ (Farkas/Farkas 2002, 10). Was Hypertexte im Vergleich zu Textsorten unterscheidet und was Gegenstand der Analyse von Hypertexten ist, wird im Folgenden näher dargestellt.

In der Linguistik gibt es eine Vielzahl an fachwissenschaftlichen Veröffentlichungen, die sich mit der Beschreibung und Klassifikation von Textsorten und der Differenz von Textsorte und Hypertext sowie mit der wissenschaftlichen Textproduktion, auch in elektronischen Umgebungen, beschäftigt haben (vgl. u. a. Jakobs/Knorr/Molitor-Lübbert 1995; Knorr/Jakobs 1997). Ein Text kann zunächst allgemein als „eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert“ definiert werden (Brinker 1992, 17). Im Vergleich dazu können *Textsorten* auf verschiedene Muster oder Arten von Texten bezogen sein. Fachliteratur bspw. charakterisiert eine andere Textsorte als Belletristik. Textsorten, wie klassische Print- und Papiermedien, gehören seit Beginn des Drucks klassischer Print- und Papiermedien zum „kommunikativen Haushalt[es] einer Gesellschaft“ dazu (Jakobs 2003, 233). Sie strukturieren die Art und Weise der Kommunikation sowie das alltagssprachliche Wissen über Kommunikation in dieser Gesellschaft. Textsorten sind quasi inkorporiert, d. h. sie gehören zum Alltagswissen der Mitglieder einer sozialen Gemeinschaft dazu (vgl. ebd.). Eine Person ist sich der Gestaltungsmöglichkeiten verschiedener Textmuster bewusst. Sie weiß z. B., dass ein Brief anders strukturiert ist und anderer sprachlicher und stilistischer Mittel bedarf als ein wissenschaftlicher Aufsatz, das ein Vertrag gesetzlichen Bestimmungen und Vorgaben im Textverlauf entsprechen muss, während eine Mail je nach Kontext frei von rechtlichen Konventionen ist. Dieses Wissen wird wiederum als Textmusterwissen beschrieben: „Die Sprecher einer Gemeinschaft wissen, dass sie unter spezifischen nichtsprachlichen Bedingungen (beschrieben als Handlungstyp) auf standardisierte Lösungsmuster – hier: Textsorten – zurückgreifen können“ (Jakobs 2003, 234). *Hypertexte* unterscheiden sich von Textsorten, weil sie in ihrer allgemeinsten Charakteristik mit dem Computer, d. h. elektronisch, verwaltet werden. Auch Textsorten können in mediale Umgebungen integriert werden, sie werden dann Teil des Hypertextes. Neben der Aufbereitung von Texten und Inhalten in elektronischer Form gibt es weitere zentrale Bestimmungsmerkmale von Hypertexten. Eine hilfreiche Definition zur Eingrenzung dessen, was Hypertexte bzw. Hypermedia im Kern beschreiben ist die folgende von Berk und Devlin (1991, 543): „Hypertext: The technology of non-sequential reading and writing. Hy-

pertext is technique, data structure, and user interface. [...] A hypertext (or hyperdocument) is an assemblage of texts, images, and sounds – nodes – connected by electronic links so as to form a system, whose existance is contingent upon the computer. The user/reader moves from node to node either by following established links or by creating new ones“. Ein wesentliches Merkmal für Hypertexte ist, dass ihre Texte und Inhalte nicht-linear oder multi-linear organisiert sind. D. h. Hypertexte, wie z. B. Websites, können in verschiedene Module bzw. Hypertexteinheiten unterteilt sein. Diese Untereinheiten oder Module werden über Verweise, sogenannte *Hyperlinks*, miteinander verbunden (vgl. Storrer 2000, 6). „Metaphorisch gesprochen entsteht ein Wegenetz, mit den Hyperlinks als Wegverbindungen zwischen den Modulen als den Orten, an denen Daten gespeichert sind“ (ebd.). Diese Verweise können wiederum durch sogenannte *Linkanzeiger* ausgeführt werden. Linkanzeiger dienen als interaktive Schaltflächen, die durch Wörter, Grafiken oder sonstige Symbolelemente visuell hervorgehoben werden und durch ihre Aktivierung, bspw. über einen Mausklick, den Nutzer aus einem Modul heraus in ein anderes bzw. neues Modul führen (vgl. Storrer 2000, 7). Die Bezeichnung multilinear bedeutet, dass sich diese Verknüpfungen auf verschiedenen Wegen durch den gesamten Hypertext und seine Teiltexte bzw. Module hindurchziehen und eine Untereinheit über diverse Linkanzeiger zu anderen Untereinheiten führt, mehrere Module jedoch gleichzeitig auf eine Hypertexteinheit verlinken können. Weiterhin ist zwischen internen und externen Hyperlinks zu unterscheiden. Während interne im Kontext des jeweiligen Hyperlinks verbleiben, können auch externe Verlinkungen geknüpft werden, die aus dem spezifischen Rahmen der Website oder des Hypertextes herausführen. Eine weitere Besonderheit von Hypertexten ist, dass sie Daten über mehrere Daten- und damit Sinneskanäle vermitteln können (vgl. Storrer 2000, 6). Je nach Zweck und Funktion der Website können themenspezifisch Bilder-, Film-, Audio- oder Textdokumente bereitgestellt werden. Wird zudem zwischen offenen und geschlossenen Hypertexten unterschieden, so ist eine Vermischung der Rollen von Produktion und Rezeption in der Aufbereitung, Bearbeitung und Nutzung digitaler Interaktions- und Kommunikationsangebote möglich. Das Wort offen impliziert, dass der Hypertext und seine Module ergänzt und fortgeschrieben werden kann. Gemeint sind z. B. Websites, die eine Interaktion zwischen Nutzer und Produzent der Website zulassen. Dies kann ebenfalls über mehrere Wege erfolgen, z. B. durch das Hochladen von Dokumenten, das Bearbeiten der Beiträge anderer Nutzer oder die Beteiligung an Kommunikation, bspw. durch Chats oder Foren. Prominente Beispiele für offene Hypertexte sind bekannte soziale Netzwerke, wie Facebook und Twitter, aber auch Online-Kanäle, wie YouTube oder Chefkoch. Geschlossene Hypertexte sind im Unterschied dazu durch eine fixe Modulanzahl gekennzeichnet und in sich statisch und nur

durch den Produzenten veränderbar (vgl. Jakobs 2003, 237). Neben diesen Hauptmerkmalen gibt es noch weitere Punkte, die für Hypertexte im Vergleich zu klassischen Textsorten charakteristisch sind. Die Konnotation „Hyper" kann für ein „Mehr-als-Text", für ein „Noch-nicht-Text", aber auch für ein „Text-in-Bewegung" stehen (Storrer 2000, 10-11). Der Internetauftritt eines bestimmten Hypertextes kann bzgl. seiner Umfänglichkeit bzw. Komplexität stark variieren. Während einige Websites reinen Informationscharakter haben und aus einer einzigen Hypertexteinheit aufgebaut sind, können andere Websites vielfältig, komplex und durch ineinander verschachtelte Hyperlinks auftreten. Jeder Hypertext steht dabei für eine „funktional-thematisch bestimmte kommunikative Ganzheit", die es im Kontext der Hypertextanalyse zu definieren gilt (Jakobs 2003, 236). Hypertexte sind im Unterschied zu Print- und Papiermedien also vor allem multimodal und multifunktional. Durch ihre elektronische Aufbereitung bieten sie neue Wege der Interaktion und Kommunikation. Sie haben den klassischen Habitus der Kommunikation in der Gesellschaft entscheidend verändert und bedürfen daher auch einer stärkeren Berücksichtigung in der Forschung.

Möchte man diesen Dokumententyp nun in die Forschung integrieren und für die Analyse zugänglich machen, muss die Spezifik dieses besonderen Materialtyps in die Analyse eingebunden werden. Eine gute Möglichkeit bietet das Vorgehen der *Hypertextanalyse*. Gegenstand der Analyse von Hypertextsorten sind mehrere Beschreibungsdimensionen. Zum einen gehört an den Anfang der Beschreibung, dass die bereits ausgeführten Kriterien in die Analyse aufgenommen werden, also die Merkmale der Linearität und Nicht-Linearität, Medialität und Datenqualität, der Geschlossenheit und Offenheit. Daneben wird in der Analyse zwischen der Beschreibung von *nichtsprachlichen* und *sprachlichen Rahmenbedingungen* unterschieden (vgl. Jakobs 2003, 238).

Im ersten Analyseschritt, der *Beschreibung der Kategorien der nichtsprachlichen Rahmenbedingungen*, können mehrere Kategorien unterschieden werden. Den Ausgang für die Identifizierung einer Textsorte oder Hypertextsorte kann so z. B. die Kategorie des Zwecks setzen. Im Vordergrund steht die Frage nach dem Zweckbezug eines Hypertextes. Farkas und Farkas differenzieren acht Absichten, auf die Hypertextsorten ausgerichtet sein können (2002, Inhalt): 1. Education, 2. Entertainment, 3. Providing News, Public Information, and Specialized Information, 4. E-commerce (Promotion, Selling, Support), 5. Web Portals, 6. Persuasion, 7. Building and Sustaining Community, 8. Personal and Artistic Expression. Der Zweck bezieht sich dementsprechend auf den spezifischen Handlungstyp eines Hypertextes, also auf die

konventionelle Erwartung, die mit dem jeweiligen Hypertext verbunden wird. Die Kategorie des Zwecks gibt so Hinweise auf den funktional-thematisch bestimmten Rahmen, in den der Hypertext eingebettet ist (vgl. Jakobs 2003, 239). Eine weitere Kategorie der nichtsprachlichen Rahmenbedingungen ist die des Mediums: Durch welche Medien können Hypertexte oder spezifische Hypertextsorten dargestellt werden? Der technische und technologische Wandel bietet eine Fülle an mobilen und medialen Geräten, die eine Nutzung hypertextuell organisierter Daten jederzeit möglich machen. Diese Entwicklung verschafft Hypertexten einen besonderen Stellenwert, da sie unbegrenzte Verfügbarkeit jederzeit suggerieren, nicht nur einen spezifischen Zweck erfüllen und auch mit einem geringeren Beschaffungsaufwand verbunden werden. Zu den nichtsprachlichen Rahmenbedingungen können neben der Zwecksetzung und dem Medium auch die Situationsbeteiligten, d. h. die Nutzer, Produzenten, Rezipienten und andere Interessengruppen gezählt werden (vgl. ebd.). „Im Falle von Hypertext sind typischerweise mehrere Situationsbeteiligte erwartbar, denen unterschiedliche soziale Rollen und Intentionen zuzuschreiben sind. [...] die Tendenz zu ‚multipler' Autorenschaft hinterläßt ihre Spuren im Produkt" (ebd.).

Im zweiten Analyseschritt, der *Beschreibung der Kategorien des sprachlichen Handungsmittels Hypertextsorte*, sind die folgenden Beschreibungsdimensionen voneinander zu unterscheiden: Handlungshierarchie, Themenhierarchie, Strukturierungsmuster, Strukturbezogene Beschreibungsebenen, Formulierungsmuster, materielle Textgestalt, interaktive Elemente und der Durchschnittsumfang (vgl. Jakobs 2003, 239-241). Im Folgenden sollen die zentralen Kategorien, die für die Analyse im Rahmen der Forschungsarbeit handlungsleitend und gewinnbringend sind, kurz erläutert werden. Die Kategorie der Handlungshierarchie beschreibt, welche Handlungstypen über die modulare Struktur eines Hypertextes und die darin integrierten Hyperlinks bzw. Linkanzeiger in einer elektronischen Umgebung bedingt werden. Sprachliche Äußerungen mit Hyperlinkfunktion dienen bspw. der Bezugnahme auf andere Module, indem sie das Thema eines Moduls benennen oder Bezüge zu anderen Modulen herstellen (z. B. Typ des „Handelns per Mausklick") und metasprachliche Äußerungen mit Hyperlinkfunktion haben „textorganisierende und handlungsauffordernde Funktion", indem sie stärker auf das Kriterium der Interaktion abzielen (Jakobs 2003, 240-241). Interaktion jedoch nicht verstanden in der Mensch-Mensch Konstellation, sondern bezogen auf die Interaktion von Mensch-Maschine und die Bewegung im Hypertext. Demgegenüber zielt die Themenhierarchie auf die Beschreibung der zugrundeliegenden Themenstruktur. In diesem Teilschritt wird dargelegt, wie die Themen modular angeordnet sind und ob sie in sich geschlossen oder offen

dargestellt sind (vgl. Jakobs 2003, 241). Je nach Strukturierungsmuster kann zwischen monosequenzierten, mehrfachsequenzierten und nicht-sequenzierten bzw. unsequenzierten Hypertexten unterschieden werden (vgl. Storrer 2000, 20-21). Übergeordnet geht es um die Art und Weise, wie Inhalte im Hypertext strukturiert werden. Nach Storrer sind monosequenzierte Texte (vgl. Abbildung 6) „für die vollständige Lektüre auf dem vom Autor gelegten Leseweg“ konzipiert, d. h. die jeweiligen Textsegmente müssen, will man das Textverständnis sicherstellen, nacheinander gelesen werden (Storrer 2000, 20). Beispiele dafür können Fachartikel, Märchen oder Belletristik sein.

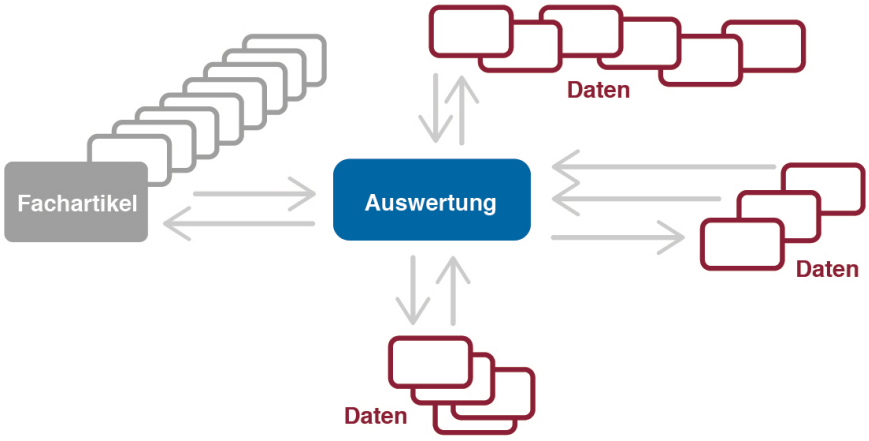


Abbildung 6: Monosequenzierter Hypertext (nach: Storrer 2000, 23)

Mehrfachsequenzierte Texte (vgl. Abbildung 7) legen hingegen keinen konkreten Lesepfad fest. Dem Nutzer stehen mehrere Pfade offen. Welche Leserichtung gewählt wird, ist dem Nutzer freigestellt. Generell besitzen sie, legt man die Struktur der Themen zugrunde, eine klare Themenhierarchie und sich daraus wiederum ableitende Lesepfade, die über Linkanzeiger miteinander verknüpft sein können (vgl. Jakobs 2003, 243).

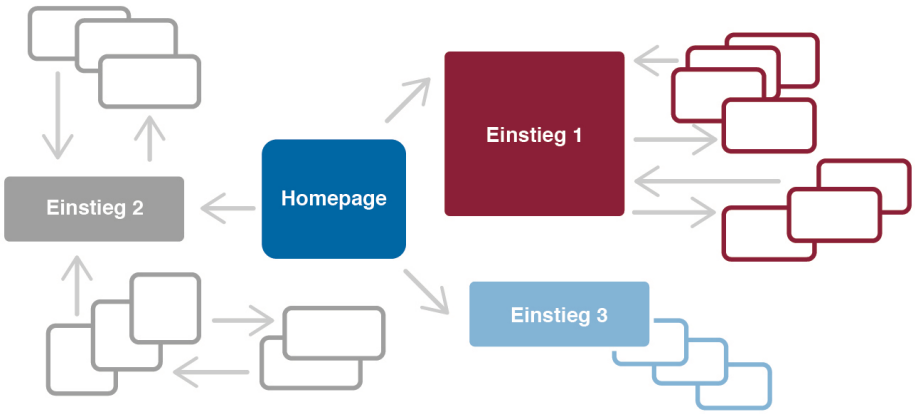


Abbildung 7: Mehrfachsequenzierter Hypertext (nach: Storrer 2000, 20)

Unsequenzierte bzw. nicht-sequenzierte Texte (vgl. Abbildung 8) verzichten komplett auf die Strukturierung von Lesepfaden. Sie zielen meist darauf ab, gezielt Informationen zur Verfügung zu stellen, ohne dass die jeweiligen Untereinheiten bzw. Hypertexteinheiten eine wechselseitige Bezüglichkeit zueinander haben (vgl. Storrer 2000, 21).

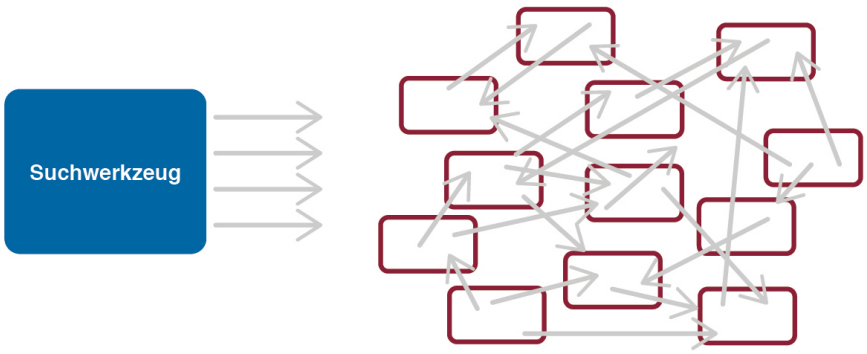


Abbildung 8: Unsequenzierter Hypertext (nach: Storrer 2000, 21)

Für die Charakterisierung des Aufbauprinzips eines Hypertextes können zudem strukturelle Merkmale in die Beschreibung aufgenommen werden. Zwei strukturbezogene Beschreibungsebenen sind: 1. die Ebene der Anordnung und Abfolge der Module eines Systems und 2. die Ebene der Anordnung und Abfolge von Inhalten eines Moduls (vgl. Jakobs 2003, 243).

Neben der Beschreibung der Struktur kommt der Semantik bzw. Lexik ebenso eine wichtige Beschreibungsfunktion zu. So können einzelne Hyperlinks und andere Navigationsmittel daraufhin analysiert werden, welche Funktion bzw. Intention die jeweiligen Linkbenennungen offerieren. Als Formulierungsmuster können unterschieden werden: thematische Verknüpfung von Modulen (Welches Thema der Zielseite wird benannt?), funktionale Verknüpfung (Welche Funktion hat die Zielseite?), navigationsbezogener Hyperlink (Wohin soll navigiert werden?) (vgl. Jakobs 2003, 244-245). Die materielle Textgestalt nimmt insbesondere das Verhältnis der einzelnen Dokumenttypen zueinander in den Blick. Hier sind zusätzliche, auf die einzelnen Typen, wie Bild-, Text- und Film, bezogene Beschreibungsmittel in der Analyse notwendig. Im Rahmen der Forschungsarbeit wird auf der Ebene der Bildelemente so die Vorgehensweise der dokumentarischen Bildinterpretation hinzugezogen, um dem spezifischen Bedeutungsgehalt der Bild- und Symbolelemente gerecht werden zu können. Die Qualität der Interpretation soll nicht auf der Ebene der Beschreibung verbleiben. Dementsprechend sind rekonstruktive und interpretative Verfahren, die dieser Auswertungslogik folgen, in den Forschungshergang zu integrieren, wie die Artefaktanalyse und dokumentarische Methode. Eine letzte Analysedimension beschreibt die Ebene der interaktiven Elemente. Wie oben bereits erwähnt, ermöglichen Hypertexte und i.e.S. Websites eine besondere Form der Interaktion, die durch Print- und Papiermedien nicht erreicht werden kann. Interaktivität kann dabei auf zwei Wegen erzeugt werden, über sprachliche Interaktion und über Mensch-Maschine-Interaktion. Ersteres meint den sprachlichen Austausch und die Kontaktaufnahme von Individuen durch Kommunikationswege wie Online-Foren oder Chaträume (vgl. Jakobs 2003, 245). „Interaktivität im Sinne des Reagierens der Computerumgebung auf menschliche Eingaben“ wird dem zweiten Interaktionstypus zugeordnet (ebd.).

Die einzelnen Betrachtungs- und Beschreibungsebenen der Hypertextanalyse zeigen, dass diese sehr unterschiedlich und komplex aufgebaut sein können. Je nach zugrundeliegendem Materialtyp sind demgemäß auch unterschiedliche Bedeutungen und Funktionen mit der zu analysierenden Hypertextsorte verbunden. Diese Bedeutung aufzuschlüsseln ist Ziel des Auswertungsprozesses. Festzuhalten bleibt: Hypertexte repräsentieren im Vergleich zu Printmedien einen ebenso wichtigen Anteil des Alltags- und Orientierungswissens. In der Analyse geht es vorrangig nicht um die Frage, was sich ein bestimmter Designer bei der Gestaltung einer Website gedacht hat, also was die spezifische Intension einer Website sein soll, sondern welche soziale Wirklichkeit sich im Design der Website, als die gängige materialisierte Praxis des Internets, artikuliert. Daher hilft es, die Struktur und die einzelnen Elemente einer Websi-

te sowie die sich darin abzeichnenden nichtsprachlichen Rahmenbedingungen und die Kategorien der sprachlichen Handlungsmittel nachzuvollziehen.

Will man nicht nur die Struktur und die verschiedenen Handlungstypen von Hypertexten verstehen, sondern auch der Vielheit an Bildelementen und deren Symbolik gerecht werden, muss die Analyse methodisch erweitert werden. Eine Vorgehensweise zur Interpretation von Bild- und Filmdokumenten bietet die dokumentarische Methode und mit ihr die Auswertungspraxis der dokumentarischen Bildinterpretation (vgl. Bohnsack 2001, 2009). Methodisch relevant ist die Vorgehensweise der dokumentarischen Methode, da sie einen verstehenden Zugang zu der Welt der Bilder und ihrer Eigensinnigkeit im Unterschied zu textlichen Materialien bietet. Die Hinwendung der Forschung zu einer Bildwissenschaft, die sich mit der wissenschaftlichen, also methodengeleiteten Analyse von Bildern beschäftigt, steht hier in Verbindung mit der so bezeichneten *ikonischen Wende* bzw. dem „iconic turn“ (Boehm 1995). Der Ausdruck „iconic turn“ steht insbesondere für „einen Wechsel in der Analyseeinstellung, der eine vom sprachlich-textlichen Vor-Wissen in kontrollierter Weise weitgehend unabhängige Interpretation des Bildes ermöglicht“ (Bohnsack 2009, 53). Gemeint ist die explizite Hinwendung zum Bildmaterial bei gleichzeitiger Loslösung von jeglichen textlichen Vorannahmen. Im Mittelpunkt der Analyse steht also die Frage, wie Bilder Sinn erzeugen. Um zu verstehen, worauf sich die Sinn-Kategorie bezieht, sei hier kurz auf den Entstehungshintergrund und auf die zentralen Begriffe des Verfahrens hingewiesen. Die dokumentarische Methode ist in den übergeordneten Kontext der rekonstruktiven Sozialforschung und praxeologischen Wissenssoziologie eingebettet. Einer der zentralen Begründer dieser Forschungsmethodologie ist Karl Mannheim (1980). Er setzte sich mit der Entwicklung der Wissenssoziologie für eine neue Form des Erkenntnisgewinns in den sozial- und humanwissenschaftlichen Fächern ein und sprach sich explizit für eine Abgrenzung zur normativen Forschungslogik in den Naturwissenschaften aus (vgl. Mannheim 1980, 83, zit. n. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 271). Ein wichtiger Grund für diese forschungsmethodische Wendung war und ist der spezifische Gegenstandsbereich in den Sozialwissenschaften, der im Unterschied zur Naturwissenschaft nicht aus sich heraus objektivierbar und theoretisch greifbar ist. Alfred Schütz beschreibt das Beobachtungsfeld des Sozialwissenschaftlers wie folgt (Schütz 1971, 6, zit. n. Bohnsack 2010, 22-23):

> „Dem Sozialwissenschaftler liegen [...] Tatsachen, Ereignisse und Daten einer völlig verschiedenen Struktur vor. Sein Beobachtungsfeld, die Sozialwelt, ist nicht ihrem Wesen nach ungegliedert. Sie hat eine besondere Sinn- und Relevanzstruktur für die in ihr lebenden, denkenden und handelnden Menschen. In verschiedenen Konstruktionen der alltägli-

> chen Wirklichkeit haben sie diese Welt im voraus gegliedert und interpretiert, und es sind gedankliche Gegenstände dieser Art, die ihr Verhalten bestimmen, ihre Handlungsziele definieren und die Mittel zur Realisierung solcher Ziele vorschreiben – kurz: sie verhelfen den Menschen in ihrer natürlichen und soziokulturellen Umwelt ihr Auskommen zu finden und mit ihr ins Reine zu kommen. [...] Die Konstruktionen, die der Sozialwissenschaftler benützt, sind daher sozusagen Konstruktionen zweiten Grades: Es sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden [...]."

Den zentralen Gegenstand in der sozialwissenschaftlichen Forschung bilden also Konstruktionen der im Alltag Handelnden. Es gibt spezielle Motive, Rollenmuster und Orientierungen, die in die Sozialwelt der Akteure eingelassen sind und handlungsleitend wirken. Diese können jedoch weder von den Akteuren noch von den Forschenden ad hoc expliziert werden. Menschen verfügen über ein Muster an Regeln und Strukturen, an denen sie ihr alltägliches Handeln ausrichten, dieses Regelwissen ist aber inkorporiert und demnach nur z. T. verbalisierbar. Es ist quasi implizit. Die Bezeichnung implizites Wissen ist der englischen Bezeichnung „tacit knowlegde" sehr ähnlich (vgl. Neuweg 2005; Polanyi 1985). Wir bewältigen unseren Alltag durch die Anwendung habitualisierter Handlungspraxen. Der Handlungsablauf bspw. beim Auto- oder Fahrradfahren, beim Zähneputzen und Haarkämmen läuft automatisch ab, bestimmte Gesten und Umgangsformen wenden wir wie selbstverständlich im Alltag an, weil sie gesellschaftlich vermittelt, also sozialisiert, eingeübt, routiniert und verinnerlicht sind. Aufgabe der rekonstruktiven Sozialforschung ist es, genau dieses handlungspraktische, implizite Wissen, und damit die Herstellung und Konstruktion sozialer Realität und sozialen Sinns zu rekonstruieren, d. h. sichtbar zu machen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 275). Ausgang einer rekonstruktiv verfahrenden Sozialforschung ist demgemäß, „die Konstruktionen der Wirklichkeit zu rekonstruieren, welche die Akteure in und mit ihren Handlungen vollziehen" (Meuser 2003, 140). Um zu verstehen, wie sich Menschen dieses handlungsleitende Wissen aneignen, muss ein weiterer Begriff eingeführt werden, der Begriff des „konjunktiven Erfahrungsraum[s]" (Mannheim 1980, 230, zit. n. Bohnsack 2009, 17). Grundlage unseres Handelns sind Erfahrungen und das Erleben in der sozialräumlichen Welt. Wissen über eine Praxis wird also immer im Zusammenhang mit einem Erleben dieser Praxis erworben. Teilen die Akteure einen gemeinsamen Erlebniszusammenhang, d. h. sind sie z. B. in einem ähnlichen sozialen Milieu aufgewachsen, dann verstehen sie diese gemeinsame Praxis, ohne dass sie sich darüber verständigen oder sich gegenseitig erklären müssen. Sie teilen einen gemeinsamen Erfahrungsraum, einen sogenannten „konjunktiven Erfahrungsraum" (Mannheim 1980, 230-231, zit. n. Bohnsack 2009, 17). Die dokumentarische Methode setzt genau an dieser implizierten Art von Kollektivität an, also bei „kollektiven Erfahrungsgrundlagen [...] und begreift das empirische Material als Ausdruck, als Dokument von Orientierungswissen, das die-

sen Erfahrungshintergründen entspringt“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 280). Da wir uns in unterschiedlichen sozialen Kontexten bewegen, haben wir Teilhabe an verschiedenen Erfahrungsräumen. Entscheidend für die Rekonstruktion des gemeinsam erlebten und geteilten Orientierungs- und Handlungswissens, ist die erkenntnislogische Leitdifferenz zwischen kommunikativ-generalisierendem (also öffentlichem) und konjunktivem (also atheoretischem und nichtöffentlichem) Wissen (vgl. Bohnsack 2009, 18-19). Die Interpretation des zugrundliegenden Materials ist daher generell in zwei Schritten strukturiert. Im ersten Schritt, der *formulierenden Interpretation,* wird zunächst die *Frage nach dem Was* gestellt, also die Frage nach dem kommunikativen Sinngehalt (vgl. Bohnsack 2009, 19). Bei der Interpretation von Textmaterial ist z. B. die thematische Gliederung und Struktur der Texte Gegenstand des ersten Auswertungsschrittes (vgl. ebd.). Im zweiten Schritt, der *reflektierenden Interpretation*, wird nicht mehr analysiert, was das Thema eines Textes ist, sondern „wie ein Thema, d.h. in welchem *Rahmen* oder in welchem modus operandi, es behandelt wird“ (Bohnsack 2009, 20, Herv. i. Orig.). Handlungsleitend für die Auswertung ist die *Frage nach dem Wie*. Forschungsleitend ist stets die Frage, welcher Sinn sich in dem vorliegenden Datenmaterial dokumentieren lässt, daher auch die Bezeichnung dokumentarische Methode. Wesentlich ist zudem, dass im Sinne einer *komparativen Analyse* neben dem Ausgangsmaterial auch Vergleichsfälle als Kontrast hinzugezogen werden, um nachvollziehen zu können, ob das Beobachtete bzw. das Rekonstruierte tatsächlich spezifisch für eine bestimmte Klasse von Orientierungen ist (vgl. Bohnsack 2009, 20-21). Interpreten und Forscher sind ihrem Wissenschaftsverständnis nach verpflichtet, methodisch kontrolliert und daher auch vergleichend vorzugehen.

Insbesondere Ralf Bohnsack hat das Vorgehen der dokumentarischen Methode für die empirische Sozialforschung nutzbar gemacht und diese zur Auswertung von Gruppeninterviews, aber auch für andere Dokumenttypen zur Anwendung gebracht. Er hat die dokumentarische Bildinterpretation durch die forschungspraktische Übertragung der wissenssoziologischen Überlegungen von Karl Mannheim sowie durch die Diskussion und Weiterführung der methodologischen Arbeiten der Kunsthistoriker Panofsky und Imdahl als Verfahren zur Auswertung von Bildern, Fotografien und Filmen entscheidend weiterentwickelt (vgl. Bohnsack 2007a, 325). Gegenstand der Analyse ist neben der Beschreibung der Bildoberfläche die Rekonstruktion der Geschichte, die ein Bild erzählt und demgemäß die Analyse des dokumentarischen Sinngehalts, der in der dargestellten Szene enthalten ist. Auch hier bleibt die methodologische Differenz zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen bestehen. In einem Bild können bestimmte kollektive, also kulturelle und milieuspezifische, Sinnzusam-

menhänge zum Ausdruck kommen, die bspw. mit der Herkunft des Bildproduzenten oder auch der Rezipienten, also der Akteure vor und hinter der Kamera, in Verbindung stehen. Ziel der Analyse ist es nicht, danach zu fragen, welche Intentionen und Motive des Bildproduzenten bei der Bildschöpfung handlungsleitend waren, sondern danach, welcher kollektive bzw. soziale Sinn sich in dem Dargestellten dokumentiert (vgl. Bohnsack 2007b, 88). Die Arbeitsschritte der dokumentarischen Bildinterpretation folgen ebenfalls der Differenz von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt. Wie bei Textmaterialien muss auch die besondere Struktur von Bildern in der Auswertung berücksichtigt werden.

In der formulierenden und reflektierenden Interpretation können die folgenden Auswertungs- und Zwischenschritte unterschieden werden (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Auswertungsschritte der dokumentarischen Bildinterpretation (nach: Bohnsack 2001, 327-336 ; 2009, 38-42 und 56-58)

Auswertungsschritt	Zwischenschritte
Formulierende Interpretation: *Frage nach dem Was?*	*Vorikonografische Ebene:* Bezugspunkte sind u. a. • Was ist Thema oder Sujet[25] des Bildes? • Bildvordergrund • Bildhintergrund • Bereich der auf dem Bild sichtbaren Gegenstände, Phänomene und Bewegungsabläufe
	Ikonografische Ebene: Bezugspunkte sind u. a. • Bereich der auf dem Bild identifizierbaren Handlungen, z. B. Bewegung des „Hutziehens“ • Common Sense Typisierungen (stereotypes Wissen) • Wissen um gesellschaftliche Institutionen und Rollenbeziehungen (kein fallspezifisches Wissen)
Reflektierende Interpretation: *Frage nach dem Wie?*	*Formale Komposition:* Grundgerüst der reflektierenden Interpretation a) Planimetrische Komposition: Formale Konstruktion des Bildes in der Fläche, Gesamtkomposition, Blick auf die Totalität des im Bild Dargestellten b) Szenische Choreografie: Soziale Bezogenheit der handelnden Figuren zueinander, Bewegung und räumliche Positionierung der abgebildeten Bildproduzenten c) Perspektivische Projektion: Rekonstruktion der Perspektivität des Bildes (Zentralperspektive, Fluchtpunkt, Horizontlinie)
	Ikonische Interpretation: Forschungspraktische Fragen sind u. a. • Welche Geschichte erzählt das Bild?

[25] Im digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache wird Sujet wie folgt definiert: „‚Gegenstand künstlerischer Gestaltung, Thema, Stoff, Motiv', Übernahme (1. Hälfte 18. Jh.) von gleichbed. frz. *sujet* m., das daneben nahezu dieselben Bedeutungen wie Subjekt (s. d.) aufweist und wie dieses auf lat. *subiectum* zurückgeht“ (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache).

	• Welchen Sinn erzeugt das Bild? Welcher Sinngehalt wird durch das Bild dokumentiert? • Welche Handlungspraxis bzw. welcher Habitus wird durch die dargestellte Szene vermittelt? • Inwiefern passen Gestik und Mimik mit dem dargestellten Habitus zusammen?

„Als in Handlungsvollzüge und in Körperlichkeit eingeschriebenes Wissen kommt man in der Interpretation dem Dokumentsinn insbesondere über die Performanz, die Gestaltung und über (sprachliche) Bilder auf die Spur“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 281). Genau dieser Erkenntnislogik folgt das systematische Vorgehen in der dokumentarischen Bildinterpretation. Im ersten Schritt der *formulierenden Interpretation* werden die Zwischenschritte der *vorikonografischen* und *ikonografischen Ebene* unterschieden. Da es in diesem Schritt um die Formulierung des kommunikativen Sinngehalts bzw. Wissens geht, ist die Auswertung darauf ausgerichtet, zu beschreiben, was auf dem Bild zu sehen ist. Panofsky knüpft an die Unterscheidung Mannheims zwischen immanenten und dokumentarischen Sinngehalt an, nimmt aber innerhalb des ersten Schrittes der formulierenden Interpretation die Unterscheidung in zwei unterschiedliche Beschreibungsebenen vor (vgl. Panofsky 1975, 38, zit. n. Bohnsack 2009, 56). Auf der vorikonografischen Ebene sind die abgebildeten Gegenstände, Objekte, Personen und deren Bewegungsabläufe im Bildvorder- und Bildhintergrund von Interesse. Bezugspunkte der ikonografischen Beschreibung sind die auf dem Bild dargestellten und identifizierbaren Handlungen (vgl. Bohnsack 2009, 56). Im Unterschied zu einem Bewegungsablauf, ist eine Handlung mit einem bestimmten Um-zu-Motiv verbunden. Zeigt ein Bild, wie eine Person einer anderen Person zuwinkt, dann kann das Winken als Bewegungsablauf, die Handlung an sich als Geste des Grüßens interpretiert werden. Die Person winkt um zu grüßen. Im Rahmen der dokumentarischen Methode sind Deutungen von Motiven und Intentionen soweit es geht auszusparen, weil Motive meist subjektiven Charakter haben und schwer zu rekonstruieren sind. Ausnahmen werden jedoch zugelassen, wenn die abgebildete Handlung auf verfügbares, also kommunikativ-generalisiertes Wissen über Rollenmuster und/oder institutionalisierte Verhaltensmuster rekurriert. Die Interpretation verbleibt auf der Ebene stereotyper Beschreibungen und Beobachtungen. Fallspezifisches Wissen mit Bezug auf ein bestimmtes soziales Umfeld oder Milieu wird jedoch nicht dargestellt, weil sich dieses konjunktive Wissen auf der ikonografischen Ebene nicht beschreiben lässt (vgl. ebd.).

Im zweiten Schritt der *reflektierenden Interpretation* werden die Zwischenschritte der *formalen Komposition* und der *ikonischen Interpretation* unterschieden. Es wird die Ebene der reinen Deskription von Bildelementen verlassen. Der Fokus der Interpretation liegt insbesondere auf der Rekonstruktion des dokumentarischen Sinngehalts. Was dokumentiert sich in der dar-

gestellten Szene? Welchen Sinn erzeugt das Bild? Welche Geschichte, welches kollektive Erfahrungswissen bringt es zum Ausdruck? Wie bei der Interpretation von Texten bildet die Analyse der formalen Komposition das Fundament für die weitere Auswertung. Sie beinhaltet drei Teilschritte: die *perspektivische Projektion*, *szenische Choreografie* und die *planimetrische Ganzheitsstruktur* (vgl. Bohnsack 2009, 57). Jeder der drei Schritte nimmt einen ganz eigenen, spezifischen Betrachtungswinkel auf das zugrundeliegende Bild ein. Im Rahmen der *perspektivischen Projektion* spielt die Perspektivität des Bildes, d. h. die Betrachtung des Bildes in der Rolle des Bildproduzenten eine wesentliche Funktion. „Es geht vor allem um die Frage, welche Personen und sozialen Szenarien durch den abbildenden Bildproduzenten, durch das Kameraauge sozusagen, in Form des Fluchtpunktes fokussiert und somit ins Zentrum des sozialen Geschehens gerückt werden“ (Bohnsack 2009, 57-58). Um diesen Blickwinkel nachvollziehen zu können, werden perspektivische Elemente, wie Fluchtpunkt und Zentralperspektive ermittelt. In der *szenischen Choreographie* wird der interpretative Blick auf die Bewegungen und die räumliche Positionierung der dargestellten Bildproduzenten gerichtet (vgl. Bohnsack 2009, 39). Zentrale Bezugspunkte der Interpretation sind bspw. Gestik und Mimik der abgebildeten Personen und ihre soziale Bezogenheit aufeinander. Im Unterschied zur Perspektivität lässt dieser Schritt mehr Interpretationsraum zu, da die Bestimmung der räumlichen oder sozialen Positionierung keinen geometrischen Elementen unterliegt. Der Grad der Formalisierung ist also im Schritt der szenischen Choreografie begrenzt (vgl. ebd.). Im Schritt der *planimetrischen Komposition* wird der Fokus der Auswertung auf die sich im Bild darstellende Totalität, d. h. auf die Gesamtheit des Bildes gelenkt. Während also insbesondere der Schritt der formalen Interpretation dazu führt, einzelne, stereotype Elemente zu beschreiben, „‚zwingt' uns die Rekonstruktion der formalen, insbesondere der planimetrischen, Komposition gewissermaßen dazu, die Einzelelemente des Bildes nicht isoliert, sondern grundsätzlich immer im Ensemble der anderen Elemente des Bilder herauszugreifen“ (Bohnsack 2009, 41). In der Gesamtschau der ikonischen Interpretation werden die zentralen Ergebnisse der bisherigen Analyse zusammengetragen und rekonstruiert, welcher soziale Sinngehalt sich in der dargestellten Szene dokumentiert. Welcher Habitus wird durch das Medium dargestellt? Wie passen Mimik und Gestik sowie die soziale Bezogenheit der Figuren zum dargestellten Habitus der Bildakteure? Der Begriff der Ikonik rekurriert auf einen Begriff des Kunsthistorikers Max Imdahl (1980). Bohnsack hat diesen methodischen Ansatz der hermeneutischen Erschließung des Bedeutungsgehalts eines Kunstwerkes in die dokumentarische Analyse eingebettet. Mit der Ikonik wird in der Verbindung von Ikonografie und Ikonologie eine grundlegend rekonstruktive Analyseeinstellung etabliert. Gefragt wird „nach

dem *Wie* der Herstellung bzw. des ‚Entstehens' von Wirklichkeit", man bewegt sich „auf der Ebene des Beobachtens von Beobachtungen" (Bohnsack 2007b, 73, Herv. i. Orig.). D. h. erst in der Dialektik von Ikonografie („wiedererkennendem Sehen"), Ikonologie bzw. Formanalyse („sehendem Sehen") und Ikonik („erkennendem Sehen") kann der besondere Gehalt eines Bildes verstanden werden (Rosenberg 2006, 2). Verlässt man die Ebene der Einzelfallanalyse und zieht weitere Bilder in die Interpretation mit ein, so bewegt man sich auf der Ebene der *komparativen Analyse*. Ein wichtiges Element der dokumentarischen Bildinterpretation ist das Hinzuziehen von Kontrastfällen, um die gewonnenen Ergebnisse methodisch kontrolliert vergleichen und absichern zu können. Eine Möglichkeit, erste Interpretationen und Sinnbezüge zu überprüfen, bietet der Schritt der Kompositionsvariation (vgl. Bohnsack 2009, 43). In diesem Schritt kann z. B. die planimetrische Komposition eines Bildes verändert und anschließend analysiert werden, inwiefern der künstlich herbeigeführte Eingriff die Gesamtwirkung eines Bildes beeinflusst. Ziel der Kompositionsvariation ist, zu prüfen, ob und wie sich der Sinngehalt einer dargestellten Szene mit der Variation der Bildkomposition verändert. Der gleiche Effekt kann durch das Heranziehen von Kontrastfällen und dem Vergleich der planimetrischen Kompositionen generiert werden (vgl. ebd.).

Für das forschungspraktische Vorgehen in der Forschungsarbeit soll sowohl die Methodik der Hypertextanalyse als auch die Methodik der dokumentarischen Bildinterpretation in den Auswertungsprozess eingebunden werden. Die Methodik soll für den besonderen Bedeutungsgehalt der verschiedenen Datentypen sensibilisieren. Auch wenn die Schritte im Auswertungskapitel nicht vollständig dargestellt werden können, werden sie erkenntnisgewinnend in den Forschungsprozess einbezogen. Bilder ermöglichen in jedem Fall eine differenzierte Hinwendung auf einen Forschungsgegenstand als Texte. Alle Darstellungstypen, ob Bild oder Text, sind jedoch zugleich in ihrem Erklärungsgehalt stets begrenzt. Hierzu stellen Müller, Raab und Soeffner fest (Müller/Raab/Soeffner 2014, 11):

> „Schon der klassische Darstellungstypus des Einzelbildes trägt in den Begrenzungen und Rahmungen seines piktoralen Darstellungsfeldes die fraglichen Ambivalenzen hinsichtlich Übersetzbarkeit, Indexikalität und Kontextualisierbarkeit medial in sich. Für bildhaftes Wissen scheint demnach grundsätzlich dasselbe zu gelten, wie für jedwedes gesellschaftliche Wissen: Wer es hervorbringt oder zum (interpretativen) Gegenstand macht, hat es immer schon mit der Dialektik von Wissen und Nichtwissen zu tun, mit dem Spannungsverhältnis von Evidenz und Täuschung, und dem Zugleich von rational erscheinender Intention auf der einen und irrationalen Motiven der Sehnsucht nach Wissen auf der anderen Seite. Die Ambivalenz des Wissens ist nicht nur eine methodologische Grenzerfahrung, sondern auch ein zentrales Wesensmerkmal dieses Wissens."

Nichtsdestotrotz sollte die Spezifik verschiedener Dokumenttypen, ob Bild, Text oder Hypertext im Auswertungsprozess berücksichtigt werden. Es sollte gezeigt werden, dass internetbasierte Daten und Bilddokumente einer anderen Auswertungslogik folgen, als die häufig eingeübte Auswertung mit Texten. Texte wie Hypertexte sind erkenntnisleitend, weil sie im 21 Jh. zur alltäglichen Handlungspraxis und gesellschaftlich-kulturellen Gesamtpraxis dazu gehören. Diese Praxis bestimmt, wie wir unsere Umwelt verstehen, wie wir Wirklichkeit auslegen und uns darin entwerfen. Visuelle und virtuelle Medien der Gegenwart haben Einfluss auf die Darstellung, Wahrnehmung und Deutung von Kommunikation, von sozialem Wissen und von sozialer Wirklichkeit (vgl. Müller/Raab/Soeffner 2014, 9). Bilder werden anders wahrgenommen als sprachliche bzw. textliche Medien. Aber: Sie erzeugen ebenfalls Sinn und prägen Deutungsmuster und Orientierungen ähnlich wie Diskurse in Textmedien. Diese Vielgestaltigkeit sozialer Wirklichkeit soll im Rahmen der Forschungsarbeit durch den Einbezug verschiedener Darstellungstypen berücksichtigt werden.

4.3 Analysen im Zwischenraum von Diskurs und Dispositiv

4.3.1 Diskursforschung und Diskursanalyse: Theoretische und methodische Zugänge und Implikationen

Nachfolgend wird der Theorie- und Methodenpluralismus der Diskursanalyse thematisiert und die Frage ausgeführt, wie die eigene Analysepraxis im Kontext der Forschungsarbeit auf diese Vielfalt an begrifflichen und analytischen Zugängen ausgerichtet ist. Das spezifische Vorgehen diskursanalytischer Betrachtungen ist stets auf einen Forschungskontext und Gegenstandsbereich ausgerichtet. Die Gegenstände und das Anliegen der Forschungsarbeit konstituieren wiederum den methodologischen Rahmen der Analyse. Soweit unterscheidet sich die Diskursanalyse noch nicht grundlegend von anderen empirischen Forschungsheuristiken. Um die Besonderheit diskursiver Analysen aufzeigen zu können, werden im Folgenden zunächst die zentralen analytischen Begriffe, wie Diskurs, Macht und Subjekt, vorgestellt und deren Bedeutung im Horizont verschiedener Theorietraditionen und Ansätze erschlossen. Im Anschluss daran folgt die Darstellung der methodischen Herangehensweisen in der Diskursforschung. Im Fokus der eigenen Forschungsarbeit steht der Bereich der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse im Anschluss an Reiner Keller (2005, 2011a), Werner Schneider und Andrea Bührmann (2008). Hier wird auch der Schwerpunkt der Ausführungen gelegt. Die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung und deren Gegenstandsbezug im Rahmen diskursiver Analysen soll ebenfalls vorgestellt werden.

Die Diskursforschung bietet ein breites Spektrum an theoretischen und forschungspraktischen Zugängen. Unter diesem „diskursiven“ Dach vereint sie ein weites Feld an (inter-)disziplinären, nationalen und internationalen Forschungsprojekten, die sich der Analyse von Diskursen, Diskursformationen, Wissensordnungen, Machtverhältnissen sowie der Konstitution von Gesellschaft und Subjekt auf verschiedenen Analyseebenen zuwenden. Die analytischen und begrifflichen Bezüge sind dabei nicht nur aus dem Bereich der klassischen Diskurstheorie und Diskursanalytik entlehnt, sondern integrieren verschiedene Forschungspositionen. Diese stammen u. a. aus dem Bereich der sozialphänomenologisch orientierten Wissenssoziologie (Berger/Luckmann 1980; Keller 2011a), wie z. B. das Konzept der Deutungsmuster. Sie werden adaptiert und den Grundprämissen diskursiver Forschung entsprechend in einen neuen Bedeutungsrahmen übertragen. Diskurse können dann aus der integrierten Sicht einer wissenssoziologischen Diskursanalyse „auf mehreren, spezifisch begründeten und mehr oder weniger weit ausgreifenden Grundmustern der Deutung, und den konkreten Elementen ihrer Manifestation (Beispiele, Symbole, Statistiken, Bilder u.a.m.) [aufbauen]“ (Keller 2011, 145). Andere Kategorien schließen an Forschungsprogramme an, die sich sehr eingehend mit dem Typus der Machtausübung bzw. mit „Technologien der Menschenführung“ beschäftigen, wie z. B. die Gouvernementalitätsforschung (Bröckling 2014, 169). Wie die zugrunde liegenden Dimensionen begrifflich gefasst und ausgelegt werden, hängt von den jeweiligen theoretischen Postulaten ab, mit denen Diskursforschung betrieben wird. So kann im Feld der Diskursforschung das Verständnis dessen, was einen Diskurs im Vergleich zu diskursiven und nicht diskursiven Praktiken kennzeichnet bzw. welche Stellung das Subjekt im Spannungsfeld von Diskurs- und Machtformation einnimmt, sehr stark differenzieren und die Grundannahmen bzw. Prämissen des methodischen Vorgehens deutlich variieren. „D.h.: Ein dem eigenen Erkenntnisinteresse adäquates theoretisches Modell des Forschungsgegenstandes ‚Diskurs’ muss entwickelt und ausgewiesen werden, um damit ‚den (zu untersuchenden) Diskurs’ als theoretisch vorkonturiertes soziales Phänomen überhaupt erst ‚sichtbar’ werden zu lassen“ (Diaz-Bone/ Schneider 2010, 497).

Diskurstheorie und Diskursanalyse bilden eine unhintergehbare Symbiose, die es für das eigene Forschungsvorhaben aufzuschlüsseln gilt. Angermuller fasst die Differenz zwischen Theorie und Analyse wie folgt zusammen:

> „Diskurstheorie bezieht sich auf Arbeiten, die zur sozialen, politischen und kulturellen Theoriebildung beitragen, wohingegen Diskursanalyse stärker empirische, gegenstandsbe-

> zogene und analytische Arbeiten am sprachlichen Material und die empirische Untersuchung von sozialen Praxiszusammenhängen umfasst“ (Angermuller 2014a, 21).

In der Analyse von Diskursen wird insbesondere das Zusammenspiel von Sprache, Praxis und Kontext in den Fokus gerückt und der Frage nachgegangen, wie durch dieses Zusammenspiel Sinn sozial produziert wird (vgl. Angermuller 2014a, 25). Je nach theoretischem Hintergrund und Erkenntnisinteresse dominiert der sprachliche Bereich, der praxisorientierte Bereich oder das Kontextwissen. In der Analyse wird die beschriebene Trias und deren Wechselbezüglichkeit jedoch nicht vernachlässigt. Gemeinsam ist allen DiskursanalytikerInnen die Frage, „wie aus dem Zusammenspiel von >>Sprache<<, >>Praxis<< und >>Kontext<< Sinn erwächst“ (ebd.).

Wichtige Tendenzen der Diskursforschung in ihrer analytischen und theoretischen Perspektivität stammen sowohl aus dem englisch-, französisch- und deutschsprachigen Raum (vgl. Angermuller 2014a, 27). In Deutschland zählen dazu die klassischen Ansätze von Habermas (1985) und Berger/Luckmann (1980) und im Feld der Integration von Diskursanalyse und qualitativer Sozialforschung u. a. die Herausgeberbände von Reiner Keller, Werner Schneider, Andreas Hirseland und Willy Viehöver (2010, 2011a). Ein wichtiger Vertreter und Begründer aus dem französischsprachigen Raum ist Michel Foucault, der das Wechselspiel und Verhältnis von Diskurs, Subjektivität und Macht sehr eingehend in den Blick genommen hat. Zu seinen bekanntesten Veröffentlichungen gehören u. a. „Dispositive der Macht“ (1978) und „Archäologie des Wissens“ (1981). Nach Foucault sind Diskurse „als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen. Zwar bestehen diese Diskurse aus Zeichen; aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur Bezeichnung der Sprache“ (Foucault 1981, 74). Dieses „mehr“, das Foucault hier andeutet, muss in der Analyse „ans Licht“ gebracht werden (ebd.). In der Tradition des Strukturalismus und Poststrukturalismus entwickelte sich ein Diskursbegriff, der Diskurse vor allem als „überindividuelle“ und „*institutionalisierte Aussagepraktiken* mit je eigener Strukturierung“ und „Ereignishaftigkeit“ fasst (Bührmann/ Schneider 2008, 25, Herv. i. Orig.). D. h. Diskurse und mit ihnen verbundene Aussagepraktiken entstehen nicht in face-to-face Interaktionen, sondern sind makrostrukturell und somit überindividuell angelegt. In der Diskursforschung kennzeichnet eine *Aussage* die (kleinste) Grundeinheit des Diskurses, wobei der Diskurs dann wiederum ein spezifisches Ensemble von Aussagen umfasst, deren Struktur es zu analysieren gilt (vgl. Angermuller 2014c, 45). Ungeachtet dessen, ob eine Aussage als Wort, Satz oder als Sprechakt bestehend aus mehreren Sätzen gefasst werden kann, beschreiben sie keine singulären, nicht wiederholbaren Ereignisse, sondern bestimmen in ihrer Funktion die Performativität des

Diskurses nachhaltig mit. Diskurse sind dann „jene geordneten und geregelten (Re-)Produktionsprozesse von Aussagensystemen, in und mit denen [...] die gesellschaftliche Herstellung und Sicherung von *Wahrheit* im Sinne *geltenden Wissens über die Wirklichkeit* erfolgt“ (Bührmann/ Schneider 2008, 26, Herv. i. Orig.; Keller 2005a). Reiner Keller greift den Diskursbegriff in Anlehnung an Michel Foucault auf und führt ihn wie folgt weiter:

> „Diskurse sind abgrenzbare übersituative Zusammenhänge von Äußerungsformen[26] (Praktiken der Artikulation) und Inhalten (Bedeutungen), die mehr oder weniger stark institutionalisiert sind. Diskurse lassen sich mithin dadurch unterscheiden, welche legitimen Artikulationspraktiken sie zulassen, und auf welche Gegenstände bzw. Themen sie sich beziehen, d. h. welche Gegenstände sie konstruieren. [...] Im Rahmen eines Diskurses formulieren Individuen bzw. kollektive Akteure einzelne Beiträge (Texte) nach Maßgabe der praktischen und inhaltlichen Regelstrukturen des Diskurses. Sprache ist dabei sicherlich das primäre Medium der Wissenskonstruktion. Doch sowohl die Praktiken, die einen Diskurs tragen, als auch diejenigen, die aus ihm folgen, sind nicht notwendig (nur) sprachlicher Natur“ (Keller 2011, 142).

Diskurse formen also die Gegenstände, Themen und Praktiken, auf die sie sich beziehen. Dabei folgen sie keinem natürlichen oder selbstreferenziellen Duktus, sondern werden durch Regelstrukturen bestimmt, die ordnend auf die überindividuellen und übersituativen Äußerungsformen und Praktiken einwirken. Am Diskurs beteiligte Akteure übernehmen dieses spezifische Set an Äußerungspraktiken, sie produzieren, reproduzieren und verändern diese jedoch zugleich mit (vgl. ebd.). D. h. nicht die Akteure produzieren institutionalisierte, bereichs- oder themenspezifische Diskurse, sondern sind in diesen Prozess der Bedeutungszuschreibung dezentral eingebunden. Diskurse sind so gesehen der „Verfügungsgewalt und Kontrolle“ einzelner Akteure entzogen, „auch wenn sie – ganz im Sinne der [...] skizzierten Dialektik – ohne deren Aktualisierung in Handlungen unbedeutend wären“ (Keller 2011, 143). Die Bezugnahme auf den Akteursbegriff deutet an, dass das Subjekt an der Konstitution der Diskurse beteiligt ist, diese durch die Übernahme in die eigene Sprech- und Handlungspraxis real werden lässt, jedoch den dahinterstehenden Regelstrukturen zugleich erlegen ist. Jene Regelstrukturen des Diskurses bestimmen, wie Wirklichkeit sozial konstruiert wird. In der Diskursanalyse soll genau dieses Ensemble an Aussagensystemen und Regelstrukturen analysiert und rekonstruiert werden.

[26] Foucault differenziert zwischen den Begriffen „Äußerung“ und „Aussage“. Im Unterschied dazu zielt das Diskursverständnis von Reiner Keller nicht auf die Unterscheidung zwischen Aussage und Äußerung, sondern auf den Begriff der (Äußerungs-)Praktiken der Artikulation.

Je nach theoretischem Fokus kann der Begriffsraum der Diskursforschung erweitert werden. Neben der analytischen Perspektive auf Diskurse kann darüber hinaus zwischen diskursiven Praktiken und nicht-diskursiven Praktiken bzw. Diskurs und Nicht-Diskurs unterschieden werden. Der Begriff der Praktiken ist, wie bspw. bei Foucault, dem Diskursbegriff übergeordnet, und bezieht sich auf die gesamte performative Praxis, in der Diskurse, Subjektivitäten und Vergegenständlichungen hervorgebracht werden (vgl. Schäfer/Wrana 2014, 309). Foucault räumt der begrifflichen Unterscheidung zwischen Diskurs und Nicht-Diskurs wenig Relevanz ein. Es gibt jedoch Vertreter, die sich klar für oder gegen eine binäre Unterscheidung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken aussprechen. Während die Gegensprecher betonen, „dass jede Praxis untrennbar mit Diskursivität" (Schäfer/Wrana 2014, 310) verbunden ist und eine Differenzziehung somit nichtig wird, heben die Befürworter das besondere Verhältnis von Diskurs und Nicht-Diskurs in der analytischen Perspektive deutlich hervor (vgl. Bührmann/Schneider 2008). Insbesondere in der Dispositivanalyse nach Bührmann und Schneider (2008) wird die theoretische Differenz zwischen beiden Dimensionen deutlich herausgestellt. Im Anschluss an Reiner Keller und der wissenssoziologischen Diskursanalyse wird dann, ausgehend von der analytischen Kategorie der *Praktiken,* unterschieden zwischen (1) *diskursiven Praktiken* im Sinne von sprachlichen und zeichenförmigen Mustern (Sprechakte, Kommentare, Gespräche) und (2) *nicht-diskursiven Praktiken* im Sinne von nicht-sprachlichen und nicht-zeichenbezogenen Handlungsvollzügen und -mustern, die beiderseits den Diskurs stützen und aktualisieren (vgl. Bührmann/Schneider 2008, 50; Keller 2005a, 250). Dieser Bedeutungsrahmen kann noch weiter gefasst werden. So können sich (nicht-diskursive) Praktiken ebenfalls auf Rede- und Handlungsweisen beziehen, die außerhalb eines Diskurses stehen, bereits Bestandteil eines Diskurses waren oder erst noch werden, und trotzdem relevant für die Analyse sind (vgl. Bührmann/Schneider 2008, 51).

In der Annahme, dass Diskurse auf die Strukturierung sozialer Praxis einwirken, sie gestalten und transformieren, rückt der Begriff der Macht und mit ihm Machteffekte und Machtverhältnisse in den Fokus der Forschung. Dabei „stehen nicht machtausübende AkteurInnen, sondern wissensbasierte Praktiken der Machtausübung" im Zentrum der Analyse diskursiver Macht (Gastgeiger/ Scholz 2014, 253). Auch hier wird ein überindividuelles, meist institutionalisiertes Verständnis des Machtbegriffs zugrunde gelegt. Aber wie können Diskurse Macht ausüben bzw. wirkmächtig werden? Indem Diskurse auf die gesellschaftliche Herstellung und Sicherung von *Wahrheit* und *geltendem Wissen* einwirken, konstituieren sie diese soziale Wirklichkeit zugleich mit. Sie eröffnen in diesem Sinne einen Möglichkeitsraum, in dem sich sozi-

ale Praxis, geleitet durch bestimmte Regelstrukturen, entfalten kann. „Macht wird dabei nicht repressiv, sondern als produktiv betrachtet“ (Fegter u. a. 2014, 20). D. h. in und durch Diskurse werden Möglichkeiten geschaffen, in denen sich Akteure, Objekte, Themen ausformen und verhandelt werden können. Wie dieses Verhältnis von Diskurs, Macht und gesellschaftlicher Praxis zueinander bestimmt ist, wird u. a. in der Dispositivanalyse in den Blick genommen (vgl. Kapitel 4.1 und 4.3.3). Darüber hinaus gibt es verschiedene sozialtheoretische Machttheorien, die den Zusammenhang von Macht, Hegemonie und Sinnkonstruktion eingehend diskutieren. Im Rahmen der Arbeit sei jedoch hier nur kurz auf die analytische Macht-Kategorie verwiesen.

Neben dem Verständnis von Macht spielt auch das Subjektverständnis in der Diskursforschung eine entscheidende Komponente. Subjektivität ist zugleich eine Dimension, die traditionell sehr unterschiedlich und kritisch betrachtet wird. So gehört die Aushandlung der Stellung von Subjekt und Akteur im Diskurs zu den zentralen Spannungsfeldern der Diskurstheorie (vgl. Del Percio/Zienkowski/Angermuller 2014, 364). In den Vordergrund rückt dann die Frage, „inwiefern Subjekte Diskurse produzieren oder umgekehrt Diskurse Subjekte hervorbringen“ (ebd.). In der Tradition der strukturalistischen Diskurstheorie wird insbesondere die gesellschaftliche Seite des Diskurses in den Vordergrund gerückt. Aus der Sicht der Strukturalisten werden Subjekte einseitig gesellschaftlich hervorgebracht und folgen gesellschaftsübergreifenden Regeln und Zwängen (vgl. Del Percio/Zienkowski/Angermuller 2014, 365). Demgegenüber betonen Vertreter der Pragmatik bzw. der pragmatisch-interaktionistischen Perspektive die aktive, eigenmächtige Stellung des Subjekts im Diskurs. Sinn entsteht nicht nur durch die fraglose Übernahme und Abbildung bestimmter Praktiken durch das Subjekt, sondern durch deren „kreative“ Aneignung und Veränderung in und mit diesem (vgl. Del Percio/Zienkowski/Angermuller 2014, 369-370). In dieser Forschungsarbeit wird das Verhältnis von Subjekt und Diskurs sozialwissenschaftlich ausgelegt und die Dimension der Subjektivation und Subjektivierung weder als Illusion noch als gegebene Konstante betrachtet. Subjekte werden als souveräne Repräsentanten diskursiver und nicht-diskursiver Praxis definiert, die Diskurse durch ihr Zutun gleichsam mitbedingen. „Ohne AkteurInnen gibt es keine Diskurse, und AkteurInnen sind keine Marionetten der Diskurse“ (Feustel/Keller u. a. 2014, 495). Nichtsdestotrotz, das wurde bereits erwähnt, sind auch die am Diskurs beteiligten Akteure und ihre Praktiken zugleich mit den dort wirkmächtigen Regelstrukturen verwoben. Diskurse bestimmen dann, über was gesprochen und was verschwiegen wird, sie wirken konventionalisierend auf die Handlungs- und Sprachpraxis der Akteure ein.

In den bisherigen Ausführungen wurden insbesondere die zentralen begrifflichen Konstrukte der Diskursanalyse, wie der Begriff der Praktiken, der Macht und des Subjekts, vorgestellt. Alternativ könnte man sich dem Feld der Diskursanalyse auch über ihre Theorietraditionen annähern. In der Betrachtung, welche analytischen und begrifflichen Zugänge unterschieden werden können, wurden bereits verschiedene Ansätze und Traditionslinien angesprochen. Im Folgenden sollen die prominentesten Stränge kurz angeführt werden. Häufig rezipiert wird das Feld der strukturalistischen, pragmatischen und poststrukturalistischen Diskursanalysen, die kritische Diskursanalyse (vgl. u. a. Jäger 2011), die praxeologische Diskursanalyse (u. a. Foucault 1981), das Feld der sozialwissenschaftlichen, insbesondere wissenssoziologischen Diskursanalyse (Keller 2005a, 2010, Keller u. a. 2011a; Bührmann/Schneider 2008) sowie Analysen mit einem machtanalytischen Fokus, wie der Bereich der Gouvernementalitätsforschung (Bröckling 2014). Damit seien nur einige Ansätze benannt, die sich hauptsächlich in der Forschungspraxis wiederfinden. Mit Blick auf das weite Feld der Diskursforschung können darüber hinaus gehend weitere theoretische und methodische Herangehensweisen unterschieden werden, die an die bisher benannten Ansätze anschließen oder diese weiterentwickeln. Es kann jedoch nicht jedes Forschungsvorhaben konsequent einem Ansatz zugeordnet werden. Häufig ist es eher so, dass mehrere Perspektiven miteinander kombiniert werden, um einen spezifischen Gegenstands- bzw. Phänomenbereich erschließen zu können. So kann das Erkenntnisinteresse bspw. darin bestehen, nachzuvollziehen, durch welche Aussagepraktiken ein bestimmtes Thema in ausgewählten Spezialdiskursen sozial konstituiert und verhandelt wird. Daran kann man die Frage anschließen, welche Machtwirkung diese Praktiken entfalten und wie diese auf die am Diskurs beteiligten Subjekte bzw. auf die materiale-symbolische Praxis rückwirken. Mit Blick auf den Akteursbegriff wäre dann zu fragen: Wie wird das Subjekt diskursiv adressiert (Subjektformierungen bzw. -positionierungen)? Und wie bezieht sich das Subjekt auf den Diskurs, welche Eigenetheorien entwickelt es (Subjektivierungsweisen)? Dieser Ansatz folgt dann einer sowohl diskurs-, macht- als auch subjektanalytischen Erkenntnishaltung und ist durch die Vermittlung zwischen diesen Ebenen zunächst dem Feld der sozialwissenschaftlichen (und rekonstruktiven) Diskurs- und Dispositivanalyse zuzuordnen. Zugleich wird auch der Bereich der praxeologischen, machtanalytischen und kritischen Diskursanalyse angeschnitten. Die kritische Diskursanalyse (bspw. nach Siegfried Jäger) betont ebenso die Ebene der Praktiken und die Vermittlung zwischen den Komponenten Diskurs, Subjekt, Objekt und Praxis/ Gesellschaft. Die praxeologische Diskursanalyse folgt wie der sozialwissenschaftliche Ansatz der Begründungsfigur nach Foucault (1981) und richtet den

Fokus auf die Performativität diskursiver Praxis. Während die Praxeologie sich vorwiegend auf die situative diskursive Produktion von Wirklichkeit z. B. in performativen Sprechakten konzentriert (vgl. Wrana 2015), bezieht sich die sozialwissenschaftliche Dispositivanalyse auf übersituative Zusammenhänge und Verhältnisbestimmungen, die von der Mikroebene des Diskursiven abstrahieren und zugleich mikro- als auch makroanalytisch vorgehen (vgl. Bührmann/Schneider 2008).

In der vorliegenden Arbeit wird der methodologische Fokus auf die *sozialwissenschaftliche* und im engeren Sinne auf die *wissenssoziologische Diskursanalyse* gelegt (vgl. Keller u. a. 2005, 2011a).

> Die sozialwissenschaftliche Diskursanalyse erforscht „die sprachlichen, symbolischen oder kommunikativen Aspekte sozialer Sinn- und Ordnungsbildung. [...] sie [untersucht] die kommunikative Konstruktion sozialer Gegenstände, Verhältnisse, Probleme in der Vermittlung von Mikro- und Makroebenen“ (Angermuller 2014b, 99).

Um dieser Perspektivität forschungspraktisch gerecht werden zu können, orientiert sich die sozialwissenschaftliche Analyse methodisch insbesondere an den verstehend-interpretativen Methoden der qualitativen Sozialforschung, wie u. a. der Grounded Theory. Daneben werden aber auch sprachanalytische Methoden und Verfahren der quantifizierenden Korpusforschung in den Analyseprozess mit einbezogen (vgl. Angermuller 2014b, 100). Im Fokus der Analyse steht zumeist die diskursive Praxis eines sozialen Bereichs, einer Organisation oder Diskursgemeinschaft, dessen Regelhaftigkeit u. a. durch kodierende, interpretative Verfahren erschlossen werden soll.

Die wissenssoziologische Diskursanalyse schließt, wie auch die sozialwissenschaftliche Dispositivanalyse, an den Positionen von Foucault und den theoretischen Implikationen der Wissenssoziologie nach Karl Mannheim und der Sozialphänomenologie von Berger und Luckmann sowie Alfred Schütz an (vgl. Fegter 2014, 19; Keller/Bosančić 2014, 103; Kapitel 4.1 in dieser Arbeit). Der Fokus wird jedoch nicht auf die Rekonstruktion individueller Sinn- und Bedeutungsstrukturen gelegt, so wie das bspw. im Rahmen der interpretativen Sozialforschung der Fall ist[27], vielmehr geht es um die Rekonstruktion der „Konstitutionsbedinungungen von überindividuellen Wissensordnungen“ (Keller/Bosančić 2014, 103). In Abgrenzung

[27] In der interpretativen, vor allem biografieorientierten Bildungs- und Sozialforschung wird Sinn häufig als subjektive Komponente der Bedeutungszuschreibung gefasst. Demgegenüber untersucht die (hermeneutische) Wissenssoziologie insbesondere kollektive Wissensordnungen und Deutungsmuster. Daran schließt die Perspektive wissenssoziologischer Diskursanalyse an, wobei hier die diskursive Praxis in den Vordergrund rückt, durch die systematisch kollektive Wissens- und Sinnzuschreibungen hervorgebracht werden (vgl. Diaz-Bone/Schneider 2010, 498).

zur Theorie der Wissenssoziologie werden in der Diskursforschung zwei Modifizierungen vorgenommen: zum einen wird nicht mehr von der *gesellschaftlichen*, sondern von der *diskursiven* Konstruktion von Wirklichkeit gesprochen, zum anderen wird nicht mehr auf die Konstruktion *der* Wirklichkeit, jedoch auf die Konstruktion *von* Wirklichkeit Bezug genommen (vgl. Keller u. a. 2005, 8). Diskurstheorie und Diskursforschung zielen auf eine Erweiterung der Erkenntnishaltung im Sinne einer Verbindung mikro-, meso- und makrosozialer Ebenen der „Wissenszirkulation", die sich jedoch vorrangig auf den spezifischen Teilbereich des Diskursiven beziehen (vgl. Keller u. a. 2005, 10). Dies wurde bereits mehrfach hervorgehoben. Der analytische Blick durch diese Ebenen bietet der Diskursanalyse, wie die dispositive Analyseprogrammatik, die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Ebenen der Sinnproduktion, bspw. zwischen der Handlungs- und Strukturebene von Subjekt und Organisation, zu vermitteln und diese zueinander in Beziehung zu setzen. Erkenntnisse aus verschiedenen Ebenen respektive Dimensionen können so zueinander in ein Verhältnis gesetzt und daran rekonstruiert werden, inwiefern bestimmte Regelstrukturen einer diskursiven Praxis nicht nur auf der Handlungs-, sondern zugleich auf der Strukturebene wirkmächtig sind. Auch wenn sich Bezüge zur Foucaultschen Tradition herstellen lassen, so ist die wissenssoziologische Diskursanalyse nicht mit dem Foucaultschen Ansatz gleichzusetzen. Unterschiede ergeben sich in einer qualitativer Perspektive, insbesondere mit Blick auf „die Kreativität der in Diskurse verstrickten sozialen AkteurInnen. Sie fragt nach Strategien, Praktiken, Diskursstrukturierungen, Dispositiven und Beziehungen zwischen Diskursivem und vem" (Keller/Bosančić 2014, 103). Der Begriff „qualitativ" wird an dieser Stelle in einem wertneutralen Zusammenhang verwendet und ist nicht als eine möglicherweise bessere oder gar gewinnbringendere Sichtweise auf Diskursivität zu verstehen. Gemeint ist eine andere, im Vergleich zu Foucault vollkommen neue Art der Betrachtungsweise, die bspw. die Rolle der Akteure im Umgang mit den gesellschaftlichen Wissensordnungen stärker reflektiert und neue Kategorien der Analyse miteinbezieht, wie z. B. den Bereich des Diskursiven und Nicht-Diskursiven oder die Analyse von Spezial- und Interdiskursen im Verhältnis zueinander (s.o.). Reiner Keller (2011c) zählt zu den zentralen Kategorien der wissenssoziologischen Diskursanalyse zunächst den Diskursbegriff als den spezifischen Gegenstand der Analyse, diskurskonstituierende Praktiken, die inhaltliche Strukturierung der Diskurse, Diskursakteure und Dispositive (vgl. Keller 2011, 140-141). Diskurse als „abgrenzbare übersituative Zusammenhänge von Äußerungsformen" (ebd., 142), das Verständnis diskursiver Praktiken sowie die Akteursperspektive aus der Sicht der wissenssoziologischen Diskursanalyse wurden in diesem Kapitel bereits eingehend ausgeführt. Um die inhaltliche Struktur eines Diskurses be-

schreiben zu können, bedient sich Keller z. T. auch der Begriffe aus dem Bereich der Hermeneutik und Wissenssoziologie und überträgt diese auf die Analysepraxis der Diskursanalyse, so bspw. den Begriff der Deutungsmuster. „Für das Individuum sind Deutungsmuster zugleich Wahrnehmungs- und Interpretationsform der sozialen Welt, Schemata der Erfahrungsaufordnung und Horizont möglicher Erfahrungen sowie Mittel zur Bewältigung von Handlungsproblemen“ (Meuser/Sackmann 1992, 16). Diskursanalyse erforscht eben nicht subjektive Bedeutungszuschreiben. Inwiefern macht diese Kategorie im Kontext der Analyse dennoch Sinn? Nach Keller kommen in Diskursen genau diese Grundmuster der individuellen und kollektiven Deutung, ferner ihre spezifischen Manifestationen in der textlichen und symbolisch-materialien Praxis zum Ausdruck. Von Interesse ist hierbei das Aufkommen und Verhältnis der Deutungsmuster zueinander, innerhalb eines zugrundeliegenden Diskurses. Diese interne Verknüpfung von Grundannahmen und Mustern wird zu einer Story line zusammengeführt, die den Roten Faden der Diskursstruktur symbolisiert. „Story lines haben in diesem Verständnis sowohl eine synchrone als auch eine diachrone Ausprägung“, da sie in synchroner Perspektive die unterschiedlichen Deutungsmuster eines Diskurses zueinander in Beziehung setzen und in diachroner Perspektive „die Aktualisierungen und Veränderungen der Diskurse im Zeitverlauf“ abbilden (Keller 2011, 146). Dispositive stehen dann wie ein verbindendes Netz zwischen den Elementen der Diskurse und deren inhaltliche Strukturierung. Sie schließen das Ensemble der Mechanismen und Maßnahmen mit ein, die durch den Diskurs begründet werden (vgl. Keller 2011, 148). Alle Kategorien zusammen bestimmen in der Sicht von Keller die *Diskursformation*, die es im Kontext der Analyse zu rekonstruieren gilt. Zusammengefasst zielt das Vorgehen der wissenssoziologischen Diskursanalyse darauf ab, Prozesse der sozialen Konstruktion von Deutungs- und Handlungsstrukturen und deren gesellschaftliche Wirkungen auf verschiedenen Ebenen abzubilden. Diskurse sind dabei in der Tradition der Wissenssoziologie von Berger und Luckmann „nicht als zeitloses semiotisches System oder entsprechende Differenz-Struktur zu analysieren, sondern als soziale Praxis“, die durch die in ihr wirksam werdenden Institutionen, Organisationen und kollektiven Akteure bestimmt wird (Keller 2005b, 49).

Im Anschluss an die Beantwortung der Frage, welchen Ansatz man in der Diskursforschung verfolgt, ergeben sich weitere Fragen und Herausforderungen, die im Rahmen der Forschungstätigkeit zu beantworten sind, so u. a. die Frage nach dem Forschungsdesign (Sample, Erhebung) und der Forschungspraxis (Vorgehen, Arbeitsschritte, Codierung, Software). Die sozialwissenschaftliche und i.e.S. wissenssoziologische Diskursanalyse beschreiben ein spezi-

fisches Forschungsprogramm, aber keine konkrete methodische Vorgehensweise. Eine Analyse eröffnet Interpretationsspielräume und macht eine klare Definition dessen, was das spezifische Erkenntnisinteresse ist und wie man sich dem Diskurs daher nähern sollte, erforderlich. Ähnlich der Mehrperspektivität in der Klärung der theoretischen Zugänge, kann auch das methodische Vorgehen durch Anleihen aus verschiedenen methodischen Zugängen gekennzeichnet sein. Im Zentrum der Erforschung verschiedener Datensorten, vorrangig textförmiger Daten, stehen deren Artikulationspraktiken bzw. Aussageereignisse (vgl. Keller 2011). Trotz der methodischen Offenheit und geringen Standardisierung dieses Forschungsbereichs ist ein Mindestmaß an methodischer Kontrolle erforderlich, sodass ein begründetes Vorgehen im Auswertungs- und Interpretationsprozess sichergestellt werden kann. Die Auswahl des Samples, aber auch das Vorgehen in der Analyse schließt jedoch eine gewisse heuristische Herangehensweise und ein interpretatives, hermeneutisches Gespür mit ein. Bevor man sich einer bestimmten methodischen Auswertungspraxis zuwendet, kann es sinnvoll sein, grundlegende Begriffe für die Strukturierung eines Diskurses und seiner Komponenten zu unterscheiden. Siegfried Jäger unterscheidet diesbezüglich bspw. zwischen der Diskursart (Spezial- und Interdiskurs), Diskurssträngen, Diskursfragmenten, Diskurs-Strang Verschränkungen, diskursiven Ereignissen und diskursivem Kontext, Diskursebenen, Diskurspositionen und dem gesamtgesellschaftlichen Diskurs in seiner Verschränkung und Komplexität (vgl. Jäger 2011, 107-108). Viele dieser Begrifflichkeiten zeigen nicht eindeutig auf, worin ihr unterscheidendes Moment liegt. Will man im Kontext der eigenen Auswertung die einzelnen Diskurse strukturieren, muss nicht jede genannte Kategorie berücksichtigt werden. Dennoch ist es hilfreich, eine einheitliche Sprache und klare Begrifflichkeiten zu definieren. In der Unterscheidung von Diskurs*strängen* und Diskurs*fragmenten* bezeichnet Jäger Diskurs*stränge* als „*thematisch einheitliche Diskursverläufe*“ innerhalb eines gesellschaftlichen Gesamtdiskurses und Diskurs*fragmente* als die Elemente und Texte, welche sich mit einem Thema auseinandersetzen und sich zu Diskurs*strängen* verbinden (Jäger 2011, 108, Herv. i. Orig.).

In der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse geht es im Unterschied zur korpuslinguistischen Diskursanalyse nicht darum, die Lexik, Metaphorik oder Argumentationsmuster eines Textes zu untersuchen. Linguistische und grammatikalische Aspekte und Methoden zu deren Aufschlüsselung und Darstellung sind eher zweitrangig. Vordergründig geht es um die „Rekonstruktion der Wirklichkeitsordnung, die durch den Diskurs und im Diskurs konstituiert wird“ (Keller 2011, 152). Um diese abbilden zu können, eignen sich vorzugsweise interpretative Methoden und Verfahren der Textauswertung, welche die Einnahme einer reflektierenden und z. T. auch hermeneutischen Haltung der verstehenden Text- und Sinnauslegung ermögli-

chen (vgl. ebd.). Dazu zählen in der Tradition des symbolischen Interaktionismus und der (hermeneutischen) Wissenssoziologie Verfahren der dokumentarischen Interpretation, zudem weitere rekonstruktive Vorgehensweisen, wie die Grounded Theory (Glaser/Strauss 1967), die Narrationsstrukturanalyse (Schütze 1981, 1984) oder auch die Artefaktanalyse (Froschauer 2009; Froschauer/Lueger 2007). Weil die Datensorten sowohl Text- als auch Bildelemente enthalten können, bietet sich mitunter ein kombiniertes Vorgehen an. Die eingesetzten Methoden gelten dann als „erkenntnisproduzierende Heuristiken, die nur im Zusammenspiel [...] wirken können“ (Wrana 2014a, 621). Aber auch hier sollte, so schreibt Wrana, darauf geachtet werden, in der Kombination verschiedener Materialsorten und Methoden keinem blinden Eklektizismus zu folgen (vgl. Wrana 2014a, 622). Mehrebenenanalysen sollten demzufolge nur gewählt werden, wenn der zu untersuchende Gegenstand dies erforderlich macht und der methodische Zugriff kontinuierlicher Reflexion unterliegt. Des Weiteren muss berücksichtigt werden, dass hermeneutische und interpretative Verfahren der qualitativen Sozialforschung ihrerseits nicht theoriefrei sind. Vielmehr sind sie, wie auch der Ansatz der Diskursanalyse, in verschiedene Theorietraditionen eingebunden, die das jeweilige Vorgehen auch theoretisch begründen. Sie müssen in den Kontext der Diskursanalyse und in den Rahmen der damit verbundenen Forschungslogik erst überführt werden. So werden in der Verschränkung der Grounded Theory Methodologie mit der Diskursanalyse die Kodierstrategien nach Barney Glaser und Anselm Strauss nicht einfach adaptiert, sondern diskursanalytisch angewendet. Dies kann eindrucksvoll an verschiedenen Arbeiten von Reiner Keller, Rainer Diaz-Bone und neuerdings auch von Tina Denninger und Silke van Dyk u. a. (2014) nachvollzogen werden. „Sie machen nicht einfach Diskursanalyse >>mit der Methode der Grounded Theory<<, sondern sie arbeiten mit diskursanalytischen Kodierungspraktiken, die an der Grounded Theory >>gewachsen<< sind“ (Feustel u. a. 2014, 488, Herv. i. Orig.). Wie das praktisch aussehen kann, wird in Kapitel 4.4.1 näher erläutert. Wesentlich bleibt: Das Material bzw. die Datensorte sowie die zugrundeliegenden Fragestellungen bestimmen das Vorgehen im Auswertungsprozess. Dies bedeutet im Umkehrschluss für die Diskursanalyse: alles kann, nichts muss, sofern es das Kriterium der methodischen Kontrolle erfüllt und zu validen, d. h. gültigen Ergebnissen führt. Auch wenn sich die Diskursanalyse der Methoden interpretativer Forschung bedienen kann, ist sie nicht unter diesen Methodenkanon subsumierbar. Diskursanalysen beschreiben eine forschende Art und Weise, in der methodische, theoretische und gegenstandsbezogene Überlegungen miteinander verbunden werden (vgl. Wrana 2014a, 617). Diese perspektivische Verschränkung von Theorie, Gegenstand und Methode begründet wiederum das spezifische methodische und forschungspraktische Vorgehen. In der interpretativen Ana-

lytik wird daher oft ein induktives bzw. abduktives Vorgehen bevorzugt. D. h. das Vorgehen ist zwar theoriegeleitet, ein Codesystem wird jedoch nicht im Voraus aus einem zugrundeliegenden Theoriegerüst abgeleitet und in der Analyse auf das Material übertragen (deduktiver Schluss), sondern die zentralen Codes aus dem Datenmaterial heraus erschlossen. Dieses Vorgehen wird dann als induktiv bzw. abduktiv bezeichnet. „Die induktive/abduktive Variante [...] sichert ihre Güte durch einen permanenten Recodier- und Verdichtungsprozess. Alle Codierungspraktiken produzieren eine Ordnung, schreiben diese Ordnung dem Material zu und unterstellen, dass sie als Rekonstruktion Eigenschaften des Untersuchten repräsentiert“ (Wrana 2014b, 637). Ziel der Diskursanalyse ist es dann, die sich im und am Material abbildende Wirklichkeitsordnung empirisch freizulegen und das darin enthaltende System an Artikulationspraktiken und Regelstrukturen, die diese Praxis maßgeblich leiten und legitimieren, zu rekonstruieren. Was darf Diskursforschung nicht sein? Wichtig für diskursanalytische Forschung ist, dass die Arbeit nicht auf der Beschreibung der Oberflächenstruktur verbleibt. Eine Erklärung für wissenschaftliche Fragestellungen kann die Diskursanalyse nur erbringen, wenn sie diese Oberflächenstruktur durchbricht und zu den darunterliegenden Tiefenstrukturen vordringt. Ein die Wirklichkeitsordnung konstituierendes Regelsystem lässt sich nicht an einzelnen Texten oder Textelementen erschließen (vgl. Diaz-Bone 2005, 195). Der textübergreifende Blick auf den Diskursstrang in seiner Gesamtheit und die sich in diesem Strang bewegenden Diskursfragmente ist grundlegend für eine qualitativ gültige Auseinandersetzung. Als Qualitätskriterien in der Diskursforschung beschreiben Angermuller und Schwab (2014) darüber hinaus gehend drei Maximen: „*Sei verständlich!*“, „*Sei innovativ!*“ und „*Sorge für Relevanz und Resonanz!*“ (Angermuller/Schwab 2014, 648). Dies bedeutet für Forschende, dass sie nicht nur reflexiv im Umgang mit dem eigenen Forschungsgegenstand und der darauf angewendeten Strategien und Methoden sein müssen, sondern ihre Position und Bewegung im wissenschaftlichen und disziplinären Raum ebenso reflektieren müssen.

Aufgrund der Mehrperspektivität und Weite der Diskursforschung ist diese Forschungsprogrammatik in verschiedenen Disziplinen, wie u. a. in der Linguistik, Kommunikations- und Medienwissenschaft, in der Soziologie, Politik-, Literatur- und Geschichtswissenschaft, weit verbreitet. Aber nicht nur hier. Auch in der Erziehungswissenschaft hat das Programm Konjunktur und eröffnet neue Einblicke auf das disziplinäre Feld und seine Verwobenheit. „Erziehungswissenschaftliche Diskursanalysen zeichnen sich meist dadurch aus, dass sie sich nicht darauf beschränken, einen Diskurs ‚über’ Erziehung, Bildung oder Sorge zu rekonstruieren, sondern dass sie ihren Gegenstandsbereich als Zusammenhang von Wissensformierungen,

Machtverhältnissen und Subjektivierungen untersuchen“ (Fegter u. a. 2015, 10). Dies schließt an die bereits betrachtete Perspektive von Foucault und der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse an. Die Analyse bezieht die Dimensionen Diskurs, Macht und Subjekt stets mit ein. Eine diskursanalytische Forschungsarbeit bietet somit nicht nur die Möglichkeit, auf Dynamiken, Logiken, Brüche oder Widersprüche pädagogischer Praxis aufmerksam zu machen, sondern eröffnet über die diskursanalytische Reflexion dieser sozialen und diskursiven Praxis zugleich das Potenzial, Theoriebildung und Praxis zu untersuchen und wichtige Entwicklungen, auch innerhalb und außerhalb der Disziplin, anzustoßen. Diskursanalytische Beiträge aus erziehungswissenschaftlicher Sicht können sich u. a. auf „Prozesse der Bildung und Formierung von Subjekten“, auf „pädagogische Praktiken in unterschiedlichen Feldern“ oder auf „Politiken von Bildung und Erziehung“ beziehen (Fegter u. a. 2015, 38). Anschauliche Beispiele aus der Forschungspraxis bietet der Sammelband von Susann Fegter, Fabian Kessel, Antje Langer u. a. (2015). Nebst einer gebündelten Einführung in das Feld der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung werden verschiedene Forschungsprojekte aufgeführt, die sich in diesem Feld bewegen und verschiedene Perspektiven theoretisch wie auch methodisch einnehmen. Im Bereich der Übergangsforschung gibt es ebenfalls Praxisbeispiele, die sich dem Übergangskonstrukt aus einer explizit diskurs- und/ oder dispositivanalytischen Sicht nähern. Prominente Beispiele hierfür sind u. a. die Monographie von Inga Truschkat zum Kompetenzdiskurs und dessen Einfluss auf Subjektivierung und Subjektivation in Bewerbungsgesprächen (2008) oder die diskursanalytischen Arbeiten von Steffen Großkopf zum Übergang an der ersten Schwelle und der Debatte um die Begriffe (mangelnder) Ausbildungsreife und Ausbildungsfähigkeit (2012a, 2012b).

Zusammenfassend kann festgehalten werden: „Diskurse sind Äußerungen und Praktiken, die konkreten Inhalten zuzuordnen sind. Sie bilden soziale Wirklichkeit(en) ab, verhandeln sie, aber erzeugen sie auch. Sie sind mehr oder weniger fassbar, sichtbar oder unsichtbar, materiell oder nicht-materiell“ (Schirmer 2015, 95). Diskursanalysen zielen solcherart auf die Rekonstruktion der verdeckten Regelstrukturen ab, die Diskurse und die mit ihnen verknüpften Artikulationspraktiken eines gesellschaftlichen oder kulturellen Ausschnittes formen und dadurch einen Teil der Gesellschaft oder Kultur zugleich repräsentieren (vgl. ebd.). Kollektive Wissensordnungen werden systematisch durch diskursive Praktiken hervorgebracht, abgesichert und transformiert. Der Begriff der diskursiven Praxis verweist dabei nicht nur auf eine bestimmte Weise des Sprechens, Handelns oder einer sonstigen Artikulation, sondern auch auf eine identifizierbare Praxisform, die sich zu einer bestimmten (historischen) Zeit für einen

Wirklichkeitsausschnitt abbilden lässt (vgl. Diaz-Bone/Schneider 2010, 498). So hat „jede Gesellschaft ihre eigene Ordnung der Wahrheit“ (Foucault 1978, 51). Wie diese Praktiken der diskursiven Konstruktion von Wirklichkeit im Rahmen der eigenen Forschungsarbeit analysiert und rekonstruiert werden und wie forschungspraktisch das Gegenstandsfeld beruflicher Übergänge in der Berufspädagogik aufgeschlüsselt werden soll, ist Gegenstand der nachfolgenden Ausführungen (siehe dazu insbesondere Kapitel 4.4).

4.3.2 Dispositive als Analysefokus oder: Diskurs, Macht, Praxis – Das formierende Netz zwischen normierenden Wissensordnungen und der Konstitution ihrer Elemente

Der Begriff Dispositiv ist „eine entschieden heterogene Gesamtheit, bestehend aus Diskursen, Institutionen, architektonischen Einrichtungen, reglementierenden Entscheidungen, Gesetzen, administrativen Maßnahmen, wissenschaftlichen Aussagen, philosophischen, moralischen und philantropischen Lehrsätzen, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes, das sind die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das man zwischen diesen Elementen herstellen kann.“
(Foucault, Dits et Ecrits: Schriften, Bd. III, 392-395, zit. n. Agamben 2008, 7-8*)*

Den Ausgang des übergeordneten Dissertationsprojektes markieren zwei zentrale Leitfragen, die den theoretischen Rahmen der Arbeit, die Auswahl des empirischen Materials sowie den erkenntnisleitenden Forschungshergang bestimmen. Gefragt wird danach, wie das Themenfeld *Übergänge in der beruflichen Bildung* in der Disziplin Berufspädagogik bearbeitet, disziplinär gerahmt wird und ob sich in der Analyse der sozialen und diskursiven Konstruktionslinien eine Art dispositive Konstruktion von Wirklichkeit nachzeichnen lässt. Was ein Dispositiv ist, wurde bereits in Kapitel 4.1 unter Bezugnahme auf den Ansatz der Dispositivanalyse nach Bührmann und Schneider (2008) kurz erläutert. Bezogen auf das obige Zitat (im Original von Michel Foucault) stellt ein Dispositiv ein komplexes Beziehungsgeflecht innerhalb eines Wirklichkeitsausschnittes dar, das nicht auf einen bestimmten Gegenstand, eine bestimmte soziale Praxis oder eine bestimmte Akteursgruppe reduziert werden kann. Es lässt sich jedoch in der Verhältnissetzung der Komponenten zueinander bestimmen, ob so etwas wie ein verbindendes Netz für einen bestimmten Bereich, eine Organisation oder Institution abgebildet werden kann, das ordnend auf diese Wirklichkeit und ihre Elemente einwirkt. Um verstehen zu können, was das Dispositiv zum Dispositiv macht, kann sich dem Dispositivkonzept theoriegeleitet, d. h. systematisch begründend, angenähert werden. Möglich wäre zunächst auch ein fallorientiertes, erfahrungswissenschaftliches Vorgehen, das ein Verstehen an einem Praxisfeld bzw. Beispiel herzuleiten versucht. Zu fragen ist stets, was ein Dispositiv im Kern ausmacht und wie sich das Dispositive vom Diskursiven bzw. vom Begriff Diskurs unterscheidet, da auch Diskurse auf die soziale Wirklichkeit ordnend einwirken können (vgl.

Kapitel 4.3.1). An dieser Stelle sei auf ein Beispiel von Bührmann und Schneider (2010) verwiesen: Zur Veranschaulichung des Dispositivbegriffs setzen beide Autoren z. B. an der Entwicklung der neuen Medientechnologien in den 70iger, 80iger und 90iger Jahren an und beschreiben daran exemplarisch das Phänomen der veränderten Selbst- und Fremdführung der „PC-User" im Umgang mit der neuen Technik. Für dispositivanalytische Fragestellungen sind beide Seiten von Interesse, d. h. wie wird das Subjekt über die neuen Technologien als PC-User adressiert und wie verhält es sich als potenzieller Nutzer von Technik dazu. Unterstellt wird ein Wandel von Subjektivation und Subjektivierung im Zuge der neuen Computertechnik und der damit verbundenen Möglichkeiten. Die Transformation der Medienlandschaft in der (Post-)Moderne geht also mit veränderten Artefakt-Bedingungen (Computer, Internet), mit „neuartigen medialen Praktiken" und mit verschiedenen Technologien des Selbst einher (Bührmann/Schneider 2010, 279). Eine dispositive Hervorbringung von Wirklichkeit im Kontext der neuen Medientechnologien lässt sich an diesem Beispiel sehr anschaulich in der Verbindung von Materialität, Praxis und der Verortung des Subjekts in der Nutzung der neuen Medien nachvollziehen:

> „Schon der hier nur angedeutete Diskussionsstand zu neuen Medientechnologien verweist auf komplexe und keineswegs automatisch ablaufende Subjektivierungsmuster im Prozess der Nutzung, die als Produkt unterschiedlicher Praktiken und ihrer Vermittlungen zu begreifen sind. Aus dieser Perspektive sind dann auch widerständige Umgangsweisen der Subjekte mit den Gegenständen zu denken, so zum Beispiel die Verwendung des Computers als Schreibmaschine. Diese Umgangsweisen können sich unter Umständen den im PC vergegenständlichten – unterstellten – Erfordernissen der Spätmoderne len" (Bührmann/ Schneider 2010, 283).

Entlang des vorangeführten Beispiels konnte bereits eine besondere Eigenschaft von Dispositiven veranschaulicht werden. So wirken Dispositive durch ihre Wechselbezüglichkeit auf verschiedene Dimensionen der sozialen Wirklichkeit ein. Aus diesem Zusammenspiel können sich wiederum neue „sozialisatorische Wirkungen" für die Gestalt und Form der Elemente bzw. Dimensionen eines Dispositivs, wie z. B. für Materialität, Subjekt und Praxis, ergeben, die auf das Dispositiv zugleich rückwirken (Bührmann/Schneider 2010, 280). Das Dispositivkonzept lässt sich theoretisch noch weiter fassen. Giorgio Agamben benennt in seiner Veröffentlichung „Was ist ein Dispositiv?" (2008) drei wesentliche Punkte, die für die Rahmung von Dispositiven charakteristisch sind: (1) Ein Dispositiv bezieht sich auf eine heterogene Gesamtheit, die Sprachliches und nicht Sprachliches, Gegenständliches und nicht Gegenständliches, Praktiken und Maßnahmen sowie das gesellschaftliche In-der-Welt Sein einschließt und wie ein bindendes Netz zwischen diesen Elementen steht. (2) Dispositive besitzen stets ein strategisches Moment, das versucht, einer (gesellschaftlichen) Dringlichkeit zu

begegnen und auf bestehende Wissenspolitiken und Machtverhältnisse verstärkend, stabilisierend oder blockierend einzuwirken. (3) Zudem ist ein Dispositiv in das wechselseitige Geflecht von Wissens- und Machtstrukturen unmittelbar eingebunden (vgl. Agamben 2008, 9 und 17). In Bezug auf Foucault und Agamben schaffen Dispositive Räume für die spezifische Ausformung von Wirklichkeit, zugleich sind sie in dieses Netz mit eingebunden. Die aufgeführten Charakteristika differenzieren den Begriff des Dispositivs von Konstrukten wie Macht, Diskurs oder Gouvernementalität, die u. a. durch das Denken und die Arbeiten von Michel Foucault entscheidend mitgeprägt wurden sind (vgl. dazu Kapitel 4.3.1). Dispositive sind jedoch nicht losgelöst vom Macht- und Diskursbegriff zu verstehen, vielmehr sind diese Begriffe mit dem Dispositivkonzept wechselseitig verwoben. „Die Einheit eines Dispositivs wird dabei als Korrelat seiner Wirkung rekonstruiert, im Unterschied zur Einheit des Diskurses, die anhand von Kategorien der Sprache und der Strategie untersucht wird“ (Traue 2014, 124). Bührmann und Schneider setzen an dieser Schnittstelle von Diskurs und Dispositiv an und führen aus, in welchem Verhältnis beide Begriffe theoretisch-konzeptionell stehen. Im Übergang vom Diskurs- zum Dispositivbegriff vollzieht sich ein entscheidender Perspektivenwechsel in der Analyserichtung. Das Dispositivkonzept bezieht sich in der Analyse auf die „Bestimmung des je über *Wissen* vermittelten Verhältnisses von *Diskurs*, *Macht* und dem *gesellschaftlichen Sein*“ (Bührmann/ Schneider 2008, 32, Herv. i. Orig.).

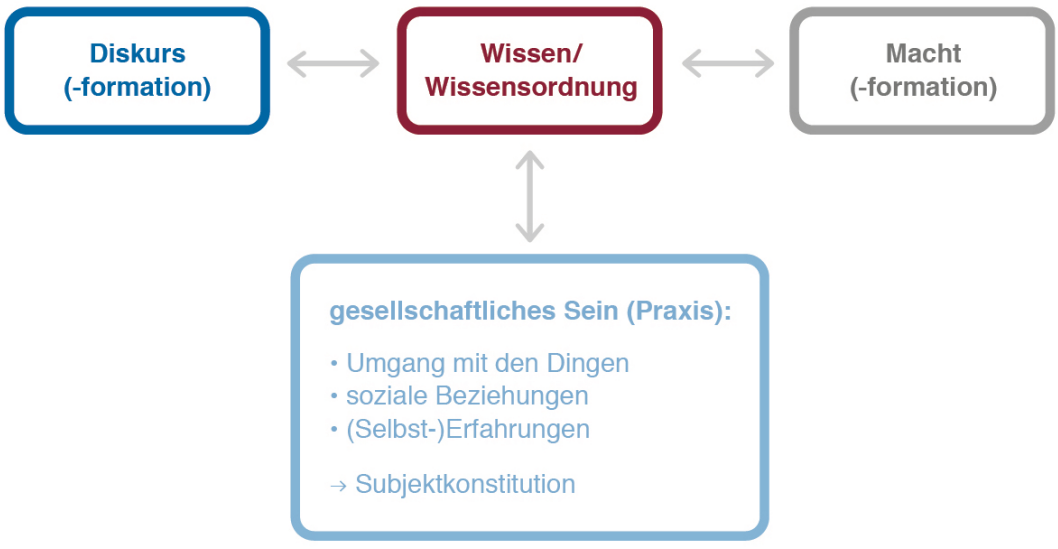


Abbildung 9: Analyseprogrammatik des Dispositivkonzepts (nach: Bührmann/Schneider 2008, 32)

Der Abbildung 9 folgend ist das Zusammenspiel von Diskurs, Macht und Praxis, welches durch den Dispositivbegriff zum Ausdruck gebracht werden soll, nur über die Rekonstruktion

der darin eingebetteten Wissensordnungen verstehbar und nachvollziehbar. An diesen Wissensordnungen und dem darin wirksam werdenden Zusammenspiel setzt der analytische Blick des Dispositivbegriffs an. Die soziale Praxis bzw. das gesellschaftliche Sein, hier dargestellt und symbolisiert u. a. durch die sozialen Beziehungen der Akteure zueinander sowie durch deren Umgang mit der sie umgebenden Welt und den sich darin offerierenden Vergegenständlichungen, ist orientiert und eingebunden in die jeweils geltenden Wissensordnungen, welche wiederum durch Diskur- und Machtformationen mitbestimmt werden (vgl. Bührmann/Schneider 2008, 33). Nehmen Diskurse Einfluss auf die Konstitution von Wirklichkeit und Wissen, dann entfalten sie Machteffekte, die wiederum auf diskursive und nichtdiskursive Praktiken rückwirken und (neue) Diskurs(-formationen) hervorbringen. Neben den jeweils sich artikulierenden Wissensordnungen kommt dieses Zusammenspiel auch im Denken, Wahrnehmen und Handeln der Akteure zum Ausdruck. Diskurse schaffen in diesem Sinne Möglichkeiten, wie sich Individuen im Verhältnis zueinander und im Austausch mit anderen bzw. der Welt selbst wahrnehmen, fühlen und in ihren verkörperten Praktiken präsentieren. Dispositive wirken so nicht nur auf Form und Gestalt der symbolisch-materialen Umwelt ein, sondern auch auf das Sein der Menschen, die von bestimmten Diskursformationen adressiert werden, sich zu diesen Formationen jedoch auch entwerfen und positionieren (können). Hier sei auf ein weiteres Beispiel verwiesen. Schultheorien sind solcherart nicht nur theoretische Konstrukte, die im Kontext didaktischer Entwicklungen entstanden sind, vielmehr schaffen sie Rahmungen, die auf die schulische und pädagogische Praxis rückwirken. Sie artikulieren sich zum einen in materieller Gestalt z. B. in der Architektur von Schulgebäuden, in der Anordnung von Tischen und Stühlen in Unterrichts- und Klassenräumen. Zum anderen werden sie ebenso durch die (habitualisierten) Handlungspraktiken von Lehrkräften repräsentiert, wie sie Unterricht durchführen und wie sie mit Schüler und Schülerinnen in Interaktion treten. Der Spezialdiskurs Schultheorie wirkt sich nicht nur auf den pädagogischen Gesamtdiskurs, sondern auch auf Vergegenständlichungen und Sichtbarkeiten sowie auf Habitualisierungen, Alltagsroutinen und Handlungsstrategien der „betroffenen“ und beteiligten Akteursgruppe aus. Praktiken können sich auch außerhalb von Diskursen konstituieren. Sie sind ebenso Bestandteil von Wirklichkeit und solcherart auch Bestandteil der je geltenden Wissensordnungen. Der Dispositivbegriff rekurriert auf dieses Wechselspiel von Diskurs, Materialität und Praxis. Er beschreibt nicht nur die Summe aus den verschiedenen Elementen einer sozialen Wirklichkeit, wie Diskursen, Institutionen und Artikulationsformen, sondern auch das „Netz“, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann und die Grundlage bzw. den Resonanzboden für die Konstitution von Wirklichkeit bereitet.

Dispositive sind, das haben die bisherigen Ausführungen gezeigt, im Unterschied zu Diskursen komplexer und umfassender mit der sie umgebenden Wirklichkeit verwoben. Wie Dispositive entstehen, wie sie sich verändern und wie sie wirkmächtig werden, erschließt sich dem Betrachter bzw. der Betrachterin erst, wenn der Analyseraum auf verschiedene Dimensionen eines Wirklichkeitsbereichs und deren Zusammenspiel ausgeweitet wird.

> „Neben den Praktiken – im Sinne von (überindividuellen) Handlungs-/Interaktions(an-)ordnungen [...] – sind darüber hinaus als eigenständige Analyseebenen miteinbezogen ihre symbolischen Objektivierungen und materialen Vergegenständlichungen sowie Fragen nach Subjektivationen/Subjektivierungen und ihren möglichen (Trans-)Formierungen. Schließlich öffnet sich mit diesem Verständnis von Dispositiv auch der Blick für den (gesellschaftlichen) Anlass und die Folgewirkungen der Formierung eines tivs“ (Bührmann/Schneider 2008, 55).

Insofern schafft das Dispositiv(-konzept) einen konzeptionellen und methodologischen Rahmen, in welchem das Wechselspiel aus Diskursformationen, Machtformationen, Wissen und dem gesellschaftlichen Sinn begrifflich und analytisch erfasst werden kann. Dispositive wirken auf die je geltenden Wissensordnungen konstituierend ein. Diese Wirkung muss aber nicht notwendigerweise progressiv oder repressiv sein. Erkenntnisleitend ist der dialektische Zusammenhang zwischen Dispositiv und Wirklichkeit. Dispositive rekurrieren also auf den dynamischen Zusammenhang, der sich hinter einer gängigen (nicht-)diskursiven und sozialen Praxis nachzeichnen lässt und das Zusammenwirken von Diskurs und Nicht-Diskurs, von Denken und Handeln, von Wissen und Macht wie ein unsichtbares Band (mit)bestimmt. Es beschreibt etwas hinter einer sozialen Wirklichkeit Liegendes, was dieser Wirklichkeit jedoch Struktur und Orientierung gibt. Mit Blick auf diese begriffliche Eingrenzung wird im Rahmen der Forschungsarbeit danach gefragt, ob sich ein solches, wirkmächtiges Netz auch für den Bereich der beruflichen Übergangsforschung, explizit für die Verhandlung von Übergängen in der beruflichen Bildung im disziplinären Kontext der Berufspädagogik, rekonstruieren lässt.

Die Dispositivanalyse beschreibt, ähnlich wie der Ansatz der Diskursanalyse, keine spezifische Methode oder ein ausgewähltes Methodenrepertoire, sondern ein Forschungsprogramm, das in seiner methodischen Ausrichtung ganz unterschiedlich angelegt sein kann. Während Diskursanalysen auf die Untersuchung bestimmter Artikulationspraktiken in sprachlicher oder materieller Form und deren Regelstrukturen ausgerichtet sind, zielt die Dispositivanalyse darauf ab, das Zusammenwirken dieser diskursiv angelegten Regelstrukturen sowie anderer Dimensionen, die eine bestimmte soziale Wirklichkeit konstituieren, zu erforschen. Die Untersuchung von Diskurs(-formationen) und Macht(-formationen) und ihr Verhältnis zur nicht-

diskursen Wirklichkeit oder zur symbolisch-materialen Praxis kann dann Gegenstand der Dispositivanalyse sein. Viele Diskursanalytiker, darunter Vertreter aus dem Bereich der sozialwissenschaftlichen, praxeologischen oder auch kritischen Diskursanalyse, haben ihre Überlegungen zur Rahmung von Dispositiven und zu deren Erforschung theoretisch und empirisch-forschungspraktisch fortgeführt. Siegfried Jäger (2011), ein Vertreter der kritischen Diskursanalyse, entwickelt seine Ausführungen theoretisch und methodisch in Richtung einer kritischen Dispositivanalyse weiter und betont die Bedeutung und forschungspraktische Notwendigkeit einer Ausweitung des Diskurs- zum Dispositivbegriff. In Anlehnung an Jäger beschreibt ein Dispositiv den „prozessierende(n) Zusammenhang von Wissen, welches in Sprechen/Denken – Tun – Vergegenständlichung eingeschlossen ist“ (2011, 118). Insofern schließt das Verständnis des Dispositiven an die bisherige begriffliche Eingrenzung an. Dispositivanalysen beziehen sich laut Jäger auf genau diesen prozessierenden Zusammenhang. Gleichzeitig sind Dispositive jedoch in mehrere zirkulierende Kreise eingebunden, d. h. ein Dispositiv existiert nicht unverbunden zu anderen, vielmehr befinden sie sich stets in Bewegung und bedingen sich wechselseitig. Bestimmte diskursive, nicht-diskursive Praktiken oder Sichtbarkeiten können Teil verschiedener formierender „Netze“ sein. Daraus ergibt sich die Komplexität der in einer Gesellschaft in einander verwobenen Diskurse und dispositiven Grundfiguren, die in ihr wirkmächtig sind und durch sie zum Ausdruck kommen. Den prozessierenden Zusammenhang für einen Wirklichkeitsbereich erschließen bzw. rekonstruieren zu können, stellt für das Forscher-Subjekt die Herausforderung im Forschungsprozess dar. Um die „aktuelle Befindlichkeit“ eines Dispositiv vereinfacht abbilden zu können, sei das analytische Vorgehen an folgender Schrittfolge orientiert (Jäger 2011, 119-120):

1. „Rekonstruktion des Wissens in den diskursiven Praxen (wie oben dargestellt, wobei eine solche Analyse die Grundlage für die weiteren Analyseschritte einer Dispositivanalyse bildet, indem sie die Aufmerksamkeit auf die folgenden Aspekte des zu untersuchenden Dispositivs lenkt, etwa auf ‚weiße Flecken’ im Diskurs, wichtige dazugehörende ‚Sichtbarkeiten’ etc.)
2. Rekonstruktion des Wissens, das den nichtdiskursiven Praxen zugrunde liegt.
3. Rekonstruktion der nichtdiskursiven Praxen, die zu den Sichtbarkeiten/ Vergegenständlichungen geführt haben, und des darin enthaltenen Wissens.“

Jäger beschreibt ein abstraktes Vorgehen, welches die einzelnen Elemente des prozessierenden Zusammenhangs aus Diskurs, Nicht-Diskurs und Sichtbarkeiten chronologisch, d. h. nacheinander folgend in den Blick nimmt. Den Ausgang der Dispositivanalyse markieren die diskursiven Praxen, von denen ausgehend weitere Schritte in der Auswertung eingeleitet werden. Rekonstruiert werden soll das „Wissen“, das in den diskursiven, nicht-diskursiven Pra-

xen sowie in den Sichtbarkeiten artikuliert / präsentiert wird. Diese Sicht auf Wissen folgt dem wissenssoziologischen Grundaxiom, „dass Wissen immer als *sozial* konstruiert zu denken ist“ (Schneider/Hirseland, 2005, 255, Herv. i. Orig.). Wissen markiert also weder einen gegebenen, objektiven Tatbestand noch ein subjektives Konstrukt, welches individuell und beliebig ist, sondern ein gemeinsam geteiltes Wissen von Wirklichkeit, das für eine bestimmte historisch-gesellschaftliche Situation als geltend anerkannt wird (vgl. ebd.). Jäger beschreibt in seinem Ansatz einen groben methodologischen Rahmen, mit welchen Bereichen und Dimensionen von Wirklichkeit sich Dispositivanalysen auseinandersetzen. Unbeantwortet bleibt, wie die einzelnen Elemente des prozessierenden Zusammenhangs zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können bzw. wie deren Wechselspiel, das gerade in der Grundfigur des Dispositivs und seinen Wirkungsweisen zum Ausdruck kommt, forschungspraktisch erschlossen werden kann.

Das analytische Vorgehen im Rahmen dieser Arbeit ist an den methodologischen Grundannahmen der Dispositivanalyse nach Bührmann und Schneider orientiert (vgl. dazu Kapitel 4.1). Im Vergleich zu Jäger setzen sie die Dimensionen des Dispositivbegriffs in der Analyse stärker in einen vergleichenden Zusammenhang und stellen explizit Fragen, die auf eine Verhältnisbestimmung dieser Dimensionen zueinander ausgerichtet sind. Je nach Fokus der eigenen Forschungsarbeit können Leitfragen zum Verhältnis von diskursiven Praktiken und nicht-diskursiven Praktiken, von Subjektivationen/ Subjektivierungen zu diskursiven, nicht-diskursiven Praktiken und Objektivationen oder Fragen zum Verhältnis von Dispositiven im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse und dispositiven (nicht-) intendierten Folgen gestellt und bearbeitet werden (vgl. Bührmann/Schneider 2008, 95). Das jeweilige methodische Vorgehen zielt darauf ab, nicht nur einzelne Ausschnitte von Wirklichkeit zu betrachten und die Ergebnisse der Analyse zu sammeln bzw. zu subsumieren, sondern rekonstruieren zu können, inwiefern sich ein Dispositiv formiert, wie es sich zeitlich/historisch verändert und welche Auswirkungen es für einen sozialen bzw. gesellschaftlichen Bereich hat. Ausgegangen wird davon, dass sich Dispositive insbesondere im Kontext gesellschaftlicher Umbruchsituationen ausformen und verändern können und strategisch auf eine besondere Problemsituation reagieren. Diskursive und nicht-diskursive Praktiken, symbolische und materiale Objektivationen sowie Subjektivationen/ Subjektivierungen wirken dann als Operatoren, um bestimmte soziale Problemlagen bearbeiten und auflösen zu können (vgl. Bührmann/Schneider 2008, 94). Um die sich repräsentierenden Wissensordnungen für einen Wirklichkeitsausschnitt rekonstruieren zu können, ist eine Fokussierung eines bestimmten Ausschnittes dieser Wirklichkeit, nicht nur aus forschungspraktischen Gründen, unumgänglich. Bührmann und Schneider emp-

fehlen, sich je nach Erkenntnisinteresse auf einen bestimmten Bereich von Wirklichkeit zu fokussieren und Leitfragen für diesen Bereich und die sich darin eröffnenden Verhältnisbestimmungen zu bearbeiten. In dieser Arbeit wird insbesondere das Verhältnis zwischen den diskursiven Praktiken und der symbolisch-materialen Umgebung, d. h. den Objektivationen, analytisch in den Blick genommen (vgl. Kapitel 4.4.1).

Mit Blick auf die sozialwissenschaftliche Diskursforschung lassen sich unter Einbezug der bisherigen Überlegungen zur Dispositivanalyse mehrere Gemeinsamkeiten, insbesondere in Bezug auf den methodologischen Blick und die Analyserichtung, feststellen. Beide Forschungsprogramme operieren auf verschiedenen Analyse-Ebenen. So nehmen sozialwissenschaftliche Diskurs- und Dispositivanalysen einen Phänomenbereich stets mehrperspektivisch in den Blick und verbinden mikro-, meso- und makroanalytische Beobachtungen. Durch diese Mehrperspektivität bieten sie forschungspraktisch die Möglichkeit, verschiedene Standpunkte in der Erforschung eines Phänomenbereichs einzunehmen und die Verbindung der einzelnen Elemente zwischen diesen Ebenen zu rekonstruieren. Dispositivanalysen beginnen daher nicht mit der Annahme, dass ein Dispositiv per se existiert. Erkenntnisleitend ist eine Forscherhaltung, die danach fragt, wie Wirklichkeit sozial konstruiert wird, welche Wissensordnungen auf diese (strukturierend) einwirken und ob sich so etwas wie ein dispositives, also formierendes, Netz für diese Wirklichkeit abbilden lässt. Ähnlich der methodologischen Grundannahmen der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse ist auch das Vorgehen im Rahmen der Dispositivanalyse auf Offenheit, Flexibilität und Gegenstandsangemessenheit ausgelegt. Ein standardisiertes, methodisches Vorgehen kann hingegen nicht für dispositive Analysen ausformuliert werden (vgl. Bührmann/Schneider 2008, 84). Ausgang der methodischen Überlegungen muss stets das eigene Forschungsinteresse sein. Das schrittweise Aufdecken einer möglicherweise eingelagerten dispositiven Grundfigur, so wie Jäger es bezeichnet, kann dann das Ergebnis der Analyse sein. Wie das analytische Vorgehen im Rahmen der eigenen Forschungsarbeit zur Beantwortung der zugrundeliegenden Leitfragen strukturiert ist, wird im nachfolgenden Kapitel eingehend vorgestellt.

4.4 Anlage der dispositiven Analyse im Rahmen der Forschungsarbeit

4.4.1 Die Verhältnisbestimmung von Objektivationen und diskursiven Praktiken

Wie bereits in Kapitel 4.1 und 4.3.2 dargelegt richtet sich die spezifische Analyseprogrammatik von Dispositivanalysen auf die Verhältnisbestimmung zwischen verschiedenen Dimensio-

nen bzw. Bereichen von Wirklichkeit. Bührmann und Schneider zählen zu den zentralen Dimensionen der Dispositivanalyse diskursive, nicht-diskursive Praktiken, Subjektivationen/ Subjektivierungen, Objektivationen und den zeitlichen und gesellschaftlichen Kontext (vgl. Bührmann/Schneider 2008, 95). Je nach Erkenntnisinteresse wird die Analyse von unterschiedlichen Leitfragen getragen, die sich zum einen auf die Dimensionen und zum anderen auf das Zusammenspiel zwischen diesen Dimensionen beziehen können.

Den zentralen Untersuchungsgegenstand in dieser Arbeit markiert das Übergangskonstrukt aus der disziplinären Perspektive der Berufspädagogik. Um diesen Gegenstand forschungspraktisch erschließen zu können wird der Fokus 1) auf die Dimension der symbolisch-materialen Objektivationen in Form von Tagungs-Websites und 2) auf die Dimension der diskursiven Praktiken gelegt. Die Analyse der Diskurse bzw. diskursiven Praktiken bezieht sich insbesondere auf den berufspädagogischen Spezialdiskurs. Dafür werden ausgewählte Beiträge und Artikel zum Übergangsbegriff aus dem Fachschriftentum der Berufspädagogik ausgewertet. Gerahmt wird das Vorgehen durch die übergreifende Leitfrage, in welchem Verhältnis diskursive Praktiken (im engeren Sinne der Spezialdiskurs der Berufspädagogik) und symbolisch-materiale Objektivationen stehen (vgl. Bührmann/Schneider 2008, 95). Die darin zum Ausdruck kommenden Wissensordnungen und deren zugrundeliegende Bedingungen, gilt es für eine empirische Dispositivforschung sukzessiv zu erschließen. Spannend und erkenntnisleitend ist nicht nur der Blick auf das empirische Feld bzw. die konkrete Verhältnisbestimmung von Diskurs und Artefakt, sondern auch der erweiterte, forschungsanalytische Blick auf die soziale und diskursive Praxis in synchroner und diachroner Perspektive.

Symbolisch-materiale Objektivationen beziehen sich auf die „konkret erfahrbare[n] gesellschaftliche[n] Wirklichkeit“, die den Akteuren „in den Objektivationen ihres Denkens und Handelns als >gegenständliche Welt< gegenübertritt“ (Bührmann/Schneider 2008, 103). Diskurse „als regelhafte Praxis der Aussagenproduktion“ können sich sowohl auf das „Gesagte“ wie auch auf das „Ungesagte“ beziehen (Bührmann/Schneider 2008, 97). Gemeint ist damit die analytische Differenz zwischen dem Auftreten einer Aussage und dem Auslassen, Ignorieren oder dem Nicht-Auftreten einer Aussage. Beide Analysekategorien sagen etwas über die Ordnung des Diskurses aus. In der Analyse der inhaltlichen sowie der materiellen Struktur können Diskurse Aufschluss über die konkrete Aufordnung der Aussageereignisse innerhalb einer bestimmten Disziplin und ihrer sozialen wie auch diskursiven Beschaffenheit geben. Zu fragen wäre in Bezug auf das Verhältnis beider Wirklichkeitsbereiche, inwiefern

die Dimensionen die konkrete Aufordnung von Übergängen in der beruflichen Bildung wechselseitig mitbedingen. Weiterhin könnte danach gefragt werden, ob sich in der Analyse eine unterschiedliche Form von Diskursivität wiederspiegelt.

Im nachfolgenden Kapitel wechseln die Ausführungen von der Ebene einer bisher eher abstrakten Darstellung des dispositiven Forschungsrahmens auf die Ebene der konkret durchgeführten Forschungspraxis. Es wird das spezifische methodische Vorgehen, das für die Auswahl der Datensorten und empirischen Materialien sowie für die Auswertung der diskursiven Praktiken und symbolisch-materialen Objektivationen handlungsleitend war, vorgestellt und ausführlich erläutert.

4.4.2 Vorgehen der Datenauswahl, Auswertung und zentrale Analysekategorien

Handlungsleitend für das forschungspraktische Vorgehen, d. h. für die Auswahl, Analyse und Auswertung des empirischen Datenmaterials, war das besondere Erkenntnisinteresse der zugrundeliegenden Dissertation, die ihre Fragestellungen in den Rahmen der Dispositivanalyse legt und auf die Dimensionen der symbolisch-materialen Objektivationen und diskursiven Praktiken sowie deren Verhältnisbestimmung ausgerichtet ist (vgl. Kapitel 1.2 und 4.4.1). Die Dispositivanalyse bietet als Forschungsstil ein methodologisches Gerüst, aus dem wiederum methodisch-praktische Instrumente und Verfahren der Datenerhebung und Auswertung abgeleitet werden können. Trotz dessen ist dieser Forschungsstil nicht standardisierbar und keineswegs auf einen methodischen Ansatz reduzierbar. Die Forschungsprogrammatik der Diskursanalyse ist ähnlich voraussetzungsvoll. Um sich in diesem stark theoretisch-konzeptionell geprägten Feld orientieren zu können, ist vor allem die Klärung der eigenen Fragestellungen und des besonderen Erkenntnisinteresses von Bedeutung. Als Orientierungsrahmen für die vorliegende Forschungsarbeit wurden zum einen bereits durchgeführte Studien genutzt, die sich im Kontext der Übergangsforschung, aber auch thematisch darüber hinaus gehend, mit verschiedenen Materialtypen diskurs- und dispositivanalytisch beschäftigt haben (vgl. Bührmann/Schneider 2008; Denninger 2014; Großkopf 2012a, 2012b, 2014; Jäger 2011; Truschkat 2008). Sie leisteten für die Spezifizierung der eigenen Vorgehensweise und die sukzessive Entwicklung eines eigenen, methodischen Zugangs in der Auswahl und Auswertung der Materialien einen entscheidenden Beitrag.
Zum anderen bereitete die zugrunde liegende Problem- und Fragestellung der Forschungsarbeit den Weg zu einem explizit sozialwissenschaftlichen und interpretativen Vorgehen (vgl. Abbildung 3 in Kapitel 4.1). Es sollen soziale und diskursive Praktiken der Konstruktion von

Übergängen in der Berufspädagogik identifiziert und verstehend nachvollzogen werden. Im Vordergrund steht das Übergangsverständnis aus disziplinärer Perspektive. Das vorliegende Datenmaterial muss diesen Ausschnitt von Wirklichkeit, der in der Arbeit näher fokussiert werden soll, abbilden können. Der gesamte Forschungszyklus inklusive der Planungs-, Orientierungs- und Analysephasen, war stets auf dieses Erkenntnisinteresse ausgerichtet. Daran orientierte sich die Datenauswahl, Analyse und Reflexion der einzelnen Forschungsschritte und Ergebnisse. Weiterhin soll die Forschungsarbeit einen Beitrag zu einer verstärkt diskurs- und dispositivanalytisch orientierten Übergangsforschung leisten. Aus der Reflexion der Analyseergebnisse sollen Folgen für das Feld der beruflichen Übergangsforschung und das disziplinäre Selbstverständnis der Berufspädagogik erschlossen und abgebildet werden. Um diesen Beitrag leisten zu können, wurden im Rahmen der Arbeit verschiedene Datensorten und den Datensorten entsprechend unterschiedliche methodische Ansätze der Datenauswertung miteinander kombiniert. Die Forschungszyklen der Datenauswahl und -auswertung bedingten sich im Verlauf der empirischen Analyse stets wechselseitig. Der gesamte Forschungsprozess und darin eingebunden die Eingrenzung des Forschungsfeldes waren iterativ angelegt, so dass Entscheidungen über das weitere Vorgehen im Forschungsverlauf jeweils nur sukzessiv und an die bisherigen Erkenntnisse angepasst getroffen werden konnten. In der nachfolgenden Übersicht soll das zyklische Vorgehen, was für die Durchführung des Forschungsvorhabens zielführend war, noch einmal verdeutlich werden.

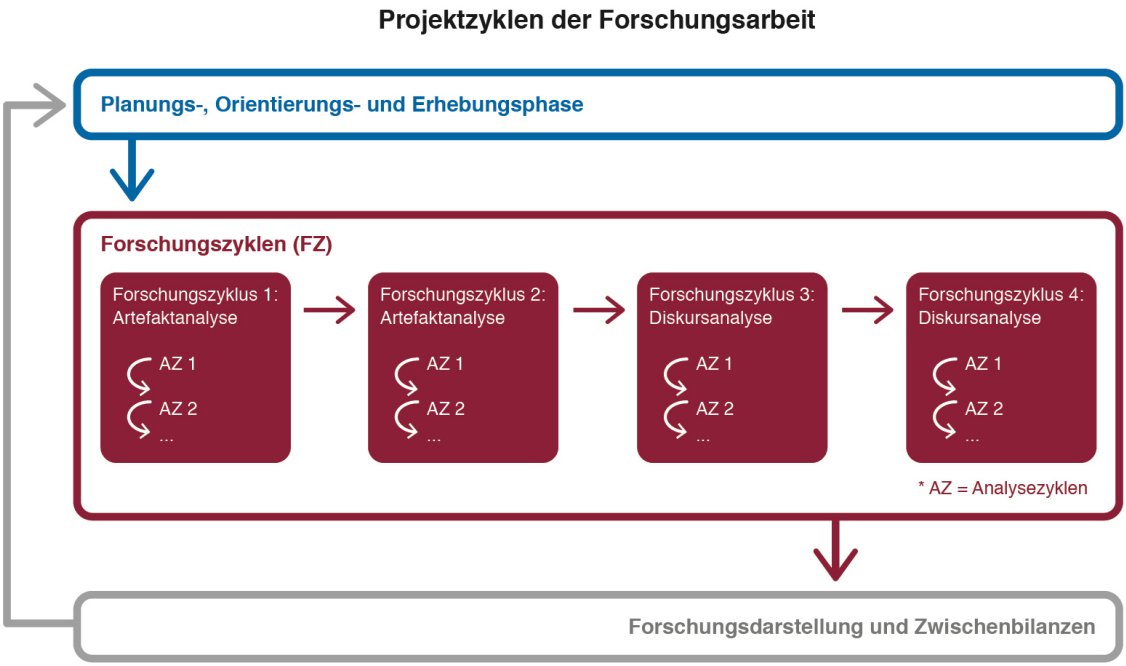


Abbildung 10: Projektzyklen der Forschungsarbeit (nach: Froschauer/Lueger 2009, 73)

Zu Beginn der Forschungsarbeit bestand die zentrale Herausforderung darin, einen Überblick über das Feld der beruflichen Übergangsforschung zu bekommen. Einen geeigneten Einstieg ermöglichte neben der theoretischen Aufbereitung des Begriffs- und Forschungsfeldes die Website der 16. Hochschultage Berufliche Bildung, die 2011 zum Thema „Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten: Potentiale erkennen – Chancen nutzen“ (Hochschultage Berufliche Bildung 2011c) ausgerichtet wurde. Da die Hochschultage als Tagungsformat ein breites Fachpublikum, insbesondere in der beruflichen Bildung ansprechen und in der Disziplin breite Zustimmung erhalten, markierte dies einen geeigneten Einstieg in das Forschungsfeld. Websites stellen dabei eine spezifische Form materialer Wirklichkeit dar. Sie enthalten sowohl Bild-, Text- als auch Symbolelemente und können einfach oder auch komplex und heterogen gestaltet sein. Unterschieden werden kann dann zwischen mono-, linear- oder multi-sequenzierten Websites (vgl. Kapitel 4.2.3). Um dieser Vielheit an Elementen genügen zu können wurden die Websites entlang der Forschungslogik der Artefaktanalyse ausgewertet (vgl. Kapitel 4.2.2). Im Fokus der Artefaktanalyse steht insbesondere die soziale Konstruktion von Wirklichkeit über symbolisch-materiale Vergegenständlichungen. Diese soziale Wirklichkeit wurde im Rahmen der Forschungsarbeit ausgehend von den je vorliegenden Websites analysiert, die tagungsbegleitend produziert und gestaltet worden sind. Die Auswertung des Datenmaterials wurde durch das methodische Vorgehen der Hypertextanalyse und der dokumentarischen Bildinterpretation ergänzt. Im Vordergrund der Analyse stand die bereits aufgeführte Leitfrage, wie Übergänge in der beruflichen Bildung diskursiv verhandelt und sozial konstruiert werden. Die Auswertung bezog sich dabei insgesamt auf drei zentrale Kriterien: 1. auf *die Perspektivität* (Welche Perspektiven der Erforschung von Übergängen eröffnet die zugrunde liegende Website?), 2. auf den Rahmen der *Wirklichkeitsaufordnung* (Welcher Rahmen des Verstehens von Übergängen in der beruflichen Bildung, explizit der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit, ist (re-)konstruierbar?) und 3. auf die zentralen *Phänomene und beschreibende Indikatoren* (Welche Phänomene und welche beschreibenden Indikatoren werden auf der Website sichtbar?).

Im Anschluss an den ersten Forschungszyklus folgte eine zweite Erhebungs- und Analysephase. In dieser Phase wurde im Sinne der iterativen Vorgehensweise nach minimalen und maximalen Kontrasten zu den bisher gewonnenen Ergebnissen recherchiert. Um zunächst eine Übersicht über die Vielheit und Gesamtheit der Tagungswebsites zum Themenbereich zu erhalten, wurde internetbasiert nach Tagungsformaten und den dazugehörigen Websites geforscht, die in der beruflichen Bildung und in der Disziplin Berufspädagogik im Zeitraum von

2010 bis 2015 ausgerichtet und erstellt worden sind. Der gewählte Zeitraum orientierte sich explizit an Tagungsformaten, die innerhalb der letzten fünf Jahre durchgeführt wurden sind und somit eine zeitliche Nähe zum Einstellungszeitraum der Website der 16. Hochschultage aufweisen konnten. Für die Recherche wurde vorab ein Katalog an Suchbegriffen definiert, welcher eine wichtige Orientierungshilfe bei der Suche nach minimalen und maximalen Kontrasten im Untersuchungsfeld lieferte. Nach einer Vorauswahl (orientiert an den bisherigen Ergebnissen) wurden weitere Websites entlang der Forschungslogik der Artefaktanalyse ausgewertet und der komparativen Analyse entsprechend Vergleiche mit Bezug auf die bisher beschriebenen Kriterien und Forschungsfragen vorgenommen. Beide Forschungszyklen führten zu der Erkenntnis, dass durch die Analyse der Websites wesentliche Merkmale zur sozialen und diskursiven Konstruktion von Wirklichkeit im Kontext von Übergängen in der beruflichen Bildung abgebildet werden können. Sowohl die Wahl der Datensorte als auch das methodische Vorgehen zeigten jedoch im Forschungsprozess Grenzen auf, die nur durch eine Erweiterung des methodischen Vorgehens aufzulösen waren. Zudem war das Erkenntnisinteresse auf eine Verhältnisbestimmung zwischen der symbolisch-materialen Wirklichkeit und der diskursiven Wirklichkeit ausgelegt. Um diese analysieren zu können, wurden im fortschreitenden Forschungshergang weitere Erhebungs- und Auswertungsphasen durchgeführt, die in der nachfolgenden Abbildung 11 dargestellt werden.

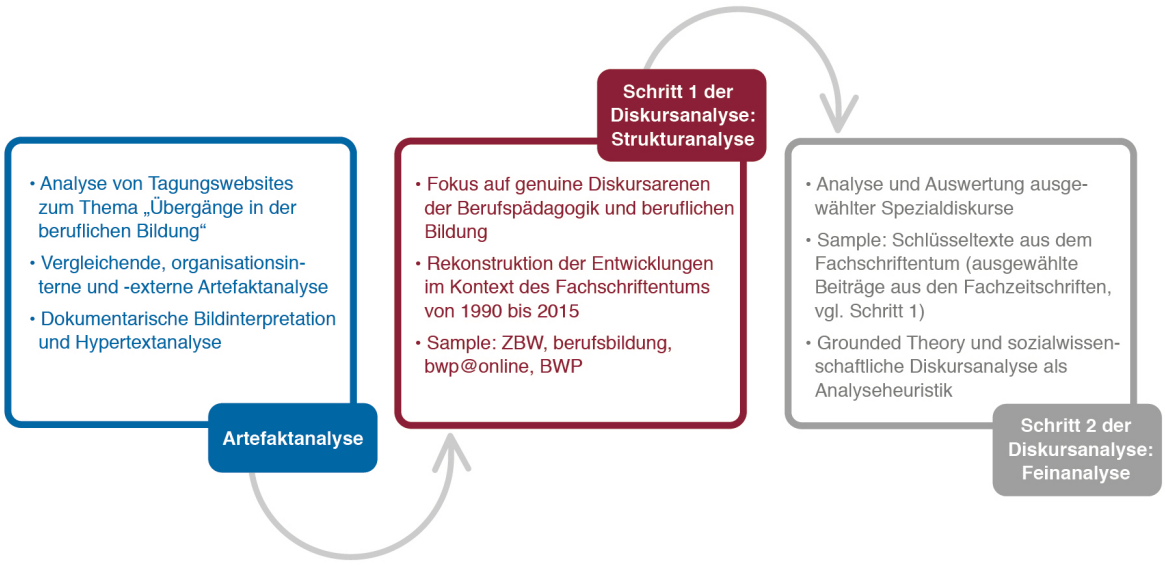


Abbildung 11: Der sukzessive Forschungshergang (eigene Darstellung)

Ein weiteres Erkenntnisinteresse der Forschungsarbeit besteht darin, Schlüsselbegriffe und wirkungsmächtige Diskurse zu analysieren, um nachzeichnen zu können, wie diese den Um-

gang mit der „Übergangsproblematik“ bzw. dem Übergangsthema strukturieren. Im Mittelpunkt der Analyse stehen die diskursiven Praktiken, im engeren Sinne der disziplinäre Spezialdiskurs der Berufspädagogik. Um *thematisch einheitliche Diskursverläufe* bzw. *Diskursstränge* in der Disziplin einfangen zu können, standen zunächst Überlegungen dazu an, wo sich genuine Diskursarenen der Berufspädagogik aufspannen, um die sich darin manifestierenden *Diskursstränge* einzugrenzen und die wiederum darin enthaltenen *Diskursfragmente* (wie z. B. Texte oder Textteile) analysieren zu können (vgl. Jäger 2011, 108). Ein möglicher Zugang sind Fachvorträge oder Publikationen, die innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses der Berufs- und Wirtschaftspädagogik von den Akteuren und Akteurinnen der Disziplin selbst produziert werden. Einen Zugang zu dieser wissenschaftlichen Kommunikation können u. a. Tagungen und Veranstaltungen sein, die als sozialer Raum explizit auf solche Formate der Wissenrepräsentation ausgelegt sind. Zum anderen bieten Beiträge in Fachzeitschriften eine geeignete Auswahl an Datenmaterial, die sich auf den Spezialdiskurs der Disziplin beziehen können. So können Zeitschriften, wie z. B. die ZBW (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik) „als sozialer und kognitiver Fokus für die Formierung“ disziplinärer Gemeinschaften dienen (Klusmeyer 2002, 162). Der zweite forschungspraktische Teil bezieht sich daher auf die Analyse von Beiträgen und Artikeln aus einschlägigen Fachzeitschriften der Berufspädagogik und beruflichen Bildung. Das methodische Vorgehen ist weiterhin in den methodologischen Kontext der sozialwissenschaftlichen Dispositivanalyse eingebettet. Allerdings wird der Blick nun auf einen anderen Ausschnitt von Wirklichkeit gerichtet. Den Ausgang markieren nicht mehr symbolisch-materiale Vergegenständlichungen bzw. Artefakte, sondern diskursive Praktiken im Horizont des berufspädagogischen Spezialdiskurses. Unterschieden wird hier zwischen den Kategorien Spezial-, Inter- und Elementardiskurs.

> „*Spezialdiskurse* sind dabei themenbezogene, disziplinspezifische Wissensbestände mit ihren je eigenen Produktionsregeln, während *Interdiskurse* aggregierte Gesamtheiten von aus den verschiedenen Spezialdiskursen stammenden und nun in besonderen Redeformen bzw. Darstellungsweisen [...] selektierten >Allgemein-Wissens<-Beständen bezeichnen“ (Bührmann/Schneider 2008, 66, Herv. i. Orig.).

Während der Spezialdiskurs also alle wissenschaftlichen Diskursstränge einer Disziplin adressiert, kann sich der Interdiskurs auf Elemente unterschiedlicher wissenschaftlicher und nicht-wissenschaftlicher Diskurse beziehen (vgl. Jäger 2011, 107). Jürgen Link erweitert beide Diskursarten[28] um eine dritte Kategorie. Neben Spezial- und Interdiskursen unterscheidet

[28] Der Begriff „Diskursart“ wird an dieser Stelle als Form der Kategorisierung eingeführt und soll sich nicht auf Jürgen Links Ausführungen zur Diskurstheorie beziehen.

er den Begriff der Elementardiskurse, die sich auf die Wissensbereiche des Alltagswissens beziehen und für die Subjekte und deren Alltagswelten konstitutiv sind (vgl. Link 2005, 86). Hervorzuheben ist, dass diese Diskursarten nicht getrennt voneinander existieren, sondern sich wechselseitig bedingen. D. h. Wissensbestände die auf der Ebene von Spezial- und Interdiskursen produziert werden, wirken bis in die Ebene der Elementardiskurse und somit auch in die Alltagswelt der Subjekte hinein.

Nachfolgend wird zunächst das Vorgehen in der Auswahl des Datenmaterials beschrieben. Wie im ersten Auswertungsschritt, der Artefaktanalyse, war die Auswahlstrategie für die Durchführung der Diskursanalyse vor allem iterativ angelegt. Die Datenauswahl ist im Verlauf des Forschungsprozesses aber auch selektiv und theoriebasiert erfolgt. Bei der theoriebasierten Strategie richtet sich die Datenauswahl nach dem Forschungsinteresse und der Konzeption eines Projekts (vgl. Schirmer 2015, 97). Für die Analyse werden die Datensorten und Materialien nach vorab definierten, theoretischen Kriterien ausgewählt, was dazu führt, dass der Kreis der geeigneten Daten(-sorten) je nach Forschunsgausrichtung relativ schnell eingegrenzt werden kann. Die iterative Vorgehensweise folgt dem Prinzip des theoretischen Sampling in der Grounded Theory. „Sie legt nach jedem Auswahlobjekt und einer ersten Analyse den weiteren Auswahlschritt fest“ (ebd.). D. h. die Auswahl der Materialien richtet sich nach den Ergebnissen des fortschreitenden Auswertungsprozesses. Je nach Forschungsergebnis wird die Auswahl gezielt fortgesetzt und minimale oder maximale Kontraste in die Auswertung miteinbezogen. Der Auswahlprozess ist abgeschlossen, sobald sich keine neuen Erkenntnisse generieren lassen. Im Vergleich zum theoriebasierten Sampling ist die iterative Vorgehensweise offener und stärker am Auswertungs- und Erkenntnisprozess orientiert. Die selektive Materialauswahl erfolgt hingegen nach beliebigen Kriterien. Wichtig ist bei jedem Forschungsprojekt die Ökonomie ihrer Ausführung. Die Materialmenge sollte im Forschungsprozess handhabbar sein. Selektiv bezieht sich im Rahmen der Forschungsarbeit bspw. darauf, dass in die Analyse explizit Zeitschriften aus dem Fachschriftentum der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, und nicht etwa aus der Erziehungswissenschaft, Soziologie oder Arbeitswissenschaft in die Analyse einbezogen wurden. Da sich die Leitfragen der Forschungsarbeit auf den Spezialdiskurs in der Berufspädagogik beziehen, wurde explizit nach wissenschaftlichen Diskursen und Diskursarenen recherchiert, die einen adäquaten Zugang zum disziplinären Feld und den Beiträgen ermöglichen. Zur Beantwortung der Leitfragen wurden vier Zeitschriften aus dem Fachschriftentum der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ausgewählt. Dazu zählten 1. die Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 2. die berufsbil-

dung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 3. die Online-Zeitschrift Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online und 4. die Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). Für diese vier Fachzeitschriften wurden für den Zeitraum von 1990 bis 2015 alle Beiträge und Artikel zu Übergängen in der beruflichen Bildung erfasst. Die Recherche und Auswahl der Beiträge orientierte sich dabei an vorab definierten Begriffen bzw. Begriffsgruppen (vgl. Kapitel 5.2.1). Grundlage der Auswahl der Fachzeitschriften waren unterschiedliche Kriterien. Dazu zählten a) die Einordnung in den Spezialdiskurs der Disziplin, b) die kontinuierliche Publikation der Zeitschrift, c) Zugriff und Verfügbarkeit der Zeitschrift, d) die Resonanz und Reputation der Zeitschrift in der Scientific Communitiy und e) ihre themenspezifische Unabhängigkeit, z. B. von verbandspolitischen Interessen (vgl. Klusmeyer 2001, 34). Während die ersten drei Kriterien im Auswahlverfahren einfach berücksichtigt werden konnten, bedurfte das Kriterium der „Resonanz und Reputation“ eines weiteren Zugangs. Eine Hilfestellung bot u. a. die eigene Literaturrecherche sowie eine Veröffentlichung von Jens Klusmeyer, Holger Reinisch und Matthias Söll (2011) zum Titel „Wo publizieren Berufs- und Wirtschaftspädagogen? Eine Vorstudie zur Erfassung des Publikationsverhaltens in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.“ Laut dieses Beitrags sind im Zeitraum von 1990 bis 2009 in der Sektion BWP allein 40% der Publikationen als Zeitschriftenaufsatz erschienen (vgl. Klusmeyer/Reinisch/Söll 2011, 336). Weiterhin wurden 40,3% als Sammelwerksbeitrag und ca. 12% als Monographie veröffentlicht (vgl. ebd.). Zu den quantitativ bedeutsamsten, deutschen Fachzeitschriften (online-Journals ausgeschlossen) zählen die Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (11,5%), die berufsbildung (10%), die Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (5,9%), die berufsbildende Schule (5,5%) und die Grundlagen der Weiterbildung (3,2%). In das Sample dieser Forschungsarbeit sind die ersten drei Fachzeitschriften inbegriffen. Betrachtet man die Datenauswahl, so erscheint diese in Grenzen beliebig zu sein, weil ihr keine harten Kriterien (bestimmte Auflagenzahl, Scoring oder ähnliches) zugrunde gelegt werden. Ein wichtiges Kriterium für die Datenwahl war nicht die Auflagenstärke der jeweiligen Fachzeitschrift, sondern ihre unabhängige, themenspezifische Ausrichtung und Reputation in der Disziplin. Der gewählte Zeitraum der Erhebung erscheint ebenfalls etwas beliebig. Jedoch geht ihm eine theoretisch-konzeptionelle Auseinandersetzung und Rahmung des Übergangsthemas voraus. Grundlegend für die Eingrenzung des Erhebungszeitraums war insbesondere die veränderte Ausrichtung des wissenschaftlichen Diskurses in der Disziplin ab den 90iger Jahren. In den Spezialdiskurs werden neue Leitbegriffe und Termini eingeführt, die eine veränderte Diskursivität und einen veränderten Umgang mit den so bezeichneten „problematischen“ Übergängen, Schwellen oder Statuspassagen zwischen Schule und Beruf

implizieren. Dazu reiht sich eine verstärkte Ausrichtung auf den Kreis „benachteiligter" Personen und bestimmter sozialer „Randgruppen", die sich zwischen diesen Schwellen bewegen und zunehmend wissenschaftstheoretisch, bildungspolitisch und interdisziplinär thematisiert werden. Ein Einwand könnte sein, dass die Erhebung hätte auch später einsetzen können. Um die beschriebenen Veränderungen analytisch einfangen zu können, wurde der Erhebungsbeginn jedoch bewusst auf das Jahr 1990 gelegt. Besonders zum Ende des 20 Jh. hat sich das „Labeling" im Übergangsbereich gewandelt. Zu nennen sind hier u. a. Bezeichnungen wie Ausbildungsreife, Ausbildungsfähigkeit, Berufswahl- und Übergangskompetenz, die (z. T. reformbegleitend) in den Diskurs eingeführt werden (vgl. Kapitel 6.2). Zu den wichtigsten bildungspolitischen Entwicklungen gehört, neben einer Vielzahl an landesspezifischen Reformprogrammen und Einzelmaßnahmen, insbesondere die Einführung des „Übergangssystems", das ab 2006 als dritter Berufsbildungsbereich neben dem Schulberufssystem und Dualen System in diversen Bildungsberichten und Statistiken aufgeführt wird (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Die Analyse der Fachzeitschriften setzt jedoch vor 2006 ein, um vorausgehende Entwicklungen und Veränderungen im Spezialdiskurs nicht zu übergehen bzw. zu übersehen. Von einem Materialeinstieg vor 1990 wurde aus forschungspraktischen und forschungsökonomischen Gründen verzichtet. Die Analyse sollte im ersten Schritt unabhängig von äußeren Ereignissen, wie z. B. bildungs-, sozial- oder arbeitsmarktpolitischen Entwicklungen[29], einsetzen, und so die Gefahr einer „self fulfilling prophecy", also einer selbsterfüllenden Vorhersagbarkeit der Ergebnisse, umgehen.

Die Form des Datenmaterials und die Hinwendung zu Spezialdiskursen führt zu einer Auswertungsheuristik, die sich an den Grundannahmen der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse (Jäger 2011; Keller u. a. 2011a) und der Grounded Theory (Glaser/Strauss 1967; Mey/Mruck 2009; Strauss/Corbin 1996) orientiert. Da verschiedene Auswertungsschritte des interpretativen Paradigmas kombiniert und in der Analyse sowohl die Materialität der Diskurse als auch deren wissensbezogene, symbolische wie inhaltliche, Strukturierung von Aussagen im Vordergrund stehen, ist das methodische Vorgehen qualitativ und interpretativ angelegt (vgl. Keller 2005b, 68). Wie bereits erwähnt, liefert die Diskursanalyse keinen standardisierten Analyseleitfaden, anhand dessen die empirischen Daten ausgewertet werden können. In der Literatur zur Diskursforschung werden jedoch mitunter strategische Schritte beschrieben, die eine Orientierung bei der Durchführung von Diskursanalysen sein können. Als Vor-

[29] Solche Entwicklungen könnten sich bspw. auf die Diskussion um die Ausbildungsplatzabgabe, auf den Ausbildungspakt im Jahr 2004 und 2007 oder auf die andauernde Ausbildungsmarktkrise beziehen.

gehensweise für eine (einfache) Diskursanalyse schlägt Siegfried Jäger folgenden Ablauf vor (2011, 115, Herv. i. Orig.):

1. „knappe Charakterisierung (des Sektors) der *Diskursebene*, etwa Printmedien, Frauenzeitschriften, Schlager, Videofilm;
2. Erschließen und Aufbereiten der *Materialbasis* bzw. des *Archivs* [unter Zuhilfenahme eines Analyseleitfadens, siehe Tabelle 3];
3. *Strukturanalyse*: Auswertung der Materialaufbereitung in Hinblick auf den zu analysierenden Diskursstrang [siehe auch Kapitel 4.3.1];
4. *Feinanalyse* eines oder mehrere für den Sektor bzw. etwa für die Diskursposition der Zeitung/ [Zeitschrift] möglichst typischen Artikels (Diskursfragments), der/das selbstverständlich einem bestimmten Oberthema zuzuordnen ist;
5. Es folgt die *Gesamtanalyse* des (gesamten) Diskursstrangs im betreffenden Sektor bzw. in der betreffenden Zeitung/ [Zeitschrift] etc. Das bedeutet: Es werden alle bisher erzielten wesentlichen Ergebnisse reflektiert und einer Gesamtaussage über den Diskursstrang in der betreffenden Zeitung/ [Zeitschrift] bzw. des betreffenden Sektors zugeführt [...]."

Dieses Vorgehen soll nur eine mögliche Art der Strukturierung sein. Wesentlich ist, dass die Diskursanalyse mit Blick auf einen bestimmten *Diskursstrang*, einer bestimmten (Spezial-)Disziplin und eines bestimmten Sektors bzw. einer bestimmten Zeitung durchzuführen ist, die sich wiederum auf verschiedene *Diskursfragmente*, also Texte bzw. Textbestandteile, in der Analyse bezieht. Unterteilt werden kann die Analyse dann in die Schritte der Materialaufbereitung, Strukturanalyse, Feinanalyse und Gesamtanalyse. Diese Schritte sind wiederum entlang bestimmter Kriterien bzw. Analysekategorien weiter zu definieren. Neben der Strukturierung des Vorgehens in der Analyse, nimmt die Materialaufbereitung eine weitere wichtige Rolle im Auswertungsprozess ein. Diese schafft den Ausgang für alle weiteren Schritte in der Diskursanalyse, wobei erste Annahmen, Interpretationen und Eindrücke aus dem Material bereits in die Aufbereitung einfließen können.[30]

[30] Erste Ideen können z. B. in Form von Memos festgehalten werden, die forschungsbegleitend angefertigt werden.

Im Rahmen der Forschungsarbeit wurden folgende Schritte der Materialaufbereitung angewendet:

Tabelle 3: Analyseleitfaden zur Materialaufbereitung (nach: Jäger 2011, 116-117)

Analyseschritte	Einzelschritte
Materialaufbereitung für die Strukturanalyse **(z. B. des gesamten Diskursstrangs einer Zeitschrift)**	1. Allgemeine Charakterisierung der Zeitschrift (Verortung, Leserschaft, Auflage) 2. Überblick über den gesamten Jahrgang in Hinblick auf die ausgewählte Thematik a. Liste der erfassten für das Thema relevanten Artikel mit jeweiliger Angabe der bibliographischen Daten; Stichwort(e) zur Thematik; evtl. Angabe der journalistischen Textsorte; mögliche Besonderheiten b. Zusammenfassender Überblick über die in der Zeitschrift angesprochenen Themen; qualitative Bewertung; Besonderheiten und Auffälligkeiten; zeitliche Präsentation und Häufungen bestimmter Thematiken in Hinblick auf mögliche diskursive Ereignisse c. Zuordnung der Einzelthemen zu thematischen Bereichen (Diskursstrang, Unterthemen, Diskursstrangverschränkungen) 3. Zusammenfassung (1. und 2.): Bestimmung der Diskursposition der Zeitschrift in Hinblick auf die Thematik
Materialaufbereitung für die exemplarische Feinanalyse von Diskursfragmenten **(eines für die Diskursposition der Zeitschrift möglichst typischen Artikels bzw. Artikelserien)**	1. Institutioneller Rahmen (Kontext, Autor, Rubrik) 2. Text-, Oberfläche (Grafische Gestaltung, Überschriften, Gliederung des Artikels, angesprochene Themen (Diskursfragmente) und ihre Berührungen/ Überlappungen) 3. Sprachliche-rhetorische Mittel (Argumentation, Logik und Komposition, Implikate und Anspielungen, Kollektivsymbolik, Redewendungen/ Klischees, Akteure, Referenzbezüge) 4. Inhaltlich-ideologische Aussagen (Menschenbild, Gesellschaftsverständnis, Zukunftsperspektive) 5. Sonstige Auffälligkeiten 6. Zusammenfassung: Verortung des Artikels im Diskursstrang, Argument, Kernaussage, allgemeine Botschaft des gesamten Artikels
Abschließende Interpretation des gesamten untersuchten Diskursstrangs **(z. B. des gesamten Diskursstrangs einer Zeitschrift)**	Unter Rückgriff auf die vorliegenden Materialaufbereitungen aus der Struktur- und Feinanalyse

Diese Schritte der Materialaufbereitung waren für das analytische und interpretative Vorgehen in der Diskursanalyse handlungsleitend und halfen, den gesamten Datenkorpus zu strukturieren und die gewonnenen Erkenntnisse im fortlaufenden Auswertungsprozess Schritt für Schritt zu ergänzen, zu vergleichen und zusammenzuführen. Da mehrere Fachzeitschriften in

die Auswertung einbezogen wurden, musste zusätzlich eine vergleichende Analyse der einzelnen Diskursstränge und der Diskursstrangverschränkungen vorgenommen werden. Die Auswertung der diskursiven Praktiken lässt sich übergreifend in zwei zentrale Auswertungsschritte unterteilen: in die *Strukturanalyse* und die *Feinanalyse*. Im ersten Auswertungsschritt, der Strukturanalyse, wurden zunächst alle erfassten Beiträge im Zeitraum von 1990 bis 2015 in der Materialaufbereitung berücksichtigt. Entsprechend der in Tabelle 3 beschriebenen Einzelschritte sollten zunächst auf der Textoberfläche die zentralen Diskurslinien und deren Entwicklungen im Spiegel des Fachschriftentums im benannten Erhebungszeitraum rekonstruiert werden.

Ausgangspunkt des ersten Analyseschrittes der Diskursanalyse waren folgende Leitfragen:

- *Worauf beziehen sich die Beiträge? Was sind Kernbegriffe?*
- *Welche Einzelthemen, Stichworte, Komposita werden angesprochen?*
- *Wie verändern sich die Themen und die Sichtbarkeit des Übergangkonstrukts im Zeitverlauf? Wie verändern sich die Diskurse?*
- *Welche Besonderheiten, zeitlichen Präsentationen und Häufigkeiten (im Hinblick auf diskursive Ereignisse) fallen auf?*

Darüber hinaus lassen sich weitere Anschlussfragen formulieren, die im Verlauf der Analyse je nach Bedarf gestellt wurden, wie bspw.: Wie verändert sich die Dichte der Berichterstattung in bestimmten Zeiträumen? Ist ein Unterschied zwischen den Fachzeitschriften erkennbar? Ist die zeitliche Präsenz der Fachbeiträge von bestimmten Indikatoren, wie z. B. vom Ausbildungsstellenmarkt oder von sozial-, arbeitsmarkt- oder bildungspolitischen Ereignissen abhängig oder ist ein Zusammenhang dazu erkennbar? Neben den bereits beschriebenen Analyseschritten der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse war das methodische Vorgehen in der Auswertung auch durch Anleihen aus der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2003) und der Durchführung integrativer Reviews (vgl. Whittemore/Knafl 2005) bestimmt. Beide Verfahren eröffnen in der Analyse großer Datenmengen einige Vorteile. Bei integrativen Reviews setzt der Auswertungsprozess bspw. nicht erst bei der Analyse der fertigen Datenauswahl ein, sondern beginnt viel früher, mit der Identifikation des Problemgegenstands bzw. Themenfeldes und der darauf bezogenen Eingrenzung der Literatursuche. Empfehlenswert für die eigene Recherche war z. B. die Anwendung von Suchstrategien und Suchbegriffen, die vorab definiert wurden und entlang derer die Durchsicht der Fachzeitschriften nach relevanten Beiträgen und Artikeln für die Auswertung orientiert war. Dieser Schritt half, die Vielzahl der Beiträge über die Zeitspanne von insgesamt 25 Jahren für jede Zeitschrift konzentriert auf das

zu untersuchende Themenfeld einzugrenzen. Integrative Reviews geben zudem wichtige Hinweise für die Datenevaluation und Datenanalyse. Ziel der Datenanalyse soll u. a. sein, die vorhandene Datenbasis zu reduzieren und eine Kategorisierung der gewonnenen Erkenntnisse vorzunehmen (vgl. Whittemore/Knafl 2005, 550-551). Die Durchführung integrativer Reviews bedient sich dabei an diversen methodischen Verfahren, wie z. B. der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003). Diese Methode gehört zum Kreis der sozialwissenschaftlichen Methoden. Was unterscheidet sie von anderen methodischen Vorgehensweisen innerhalb der Sozialwissenschaft? Die qualitative Inhaltsanalyse „hat Kommunikation zum Gegenstand, also die Übertragung von Symbolen (vgl. Watzlawick u. a. 1969). In aller Regel handelt es sich um Sprache, aber auch Musik, Bilder u.a. können zum Gegenstand gemacht werden. [...] Inhaltsanalyse will *systematisch* vorgehen. Damit grenzt sie sich gegen einen Großteil hermeneutischer Verfahren ab. Das systematische Vorgehen zeigt sich vor allem darin, daß die Analyse nach expliziten Regeln abläuft (zumindest ablaufen soll)“ (Mayring 2003, 12, Herv. i. Orig.). Ziel der Analyse soll sein, ein Kategoriensystem zu entwickeln. In welchem Verhältnis die Kategorien aus der Theorie und dem zugrundeliegenden Datenmaterial gewonnen werden ist abhängig von dem speziellen Vorgehen in der Analyse. Es können drei Grundtechniken unterschieden werden: *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung* (vgl. Mayring 2003, 58). Alle drei Techniken bieten die Möglichkeit, große Datenmengen zu strukturieren und zusammenzufassen. Die *zusammenfassende Inhaltsanalyse* orientiert sich an dem Prinzip der induktiven Kategorienbildung (vgl. Mayring 2003, 74). D. h. die zentralen Kategorien sollen aus dem empirischen Material heraus, und nicht theoriebasiert, generiert werden. Das Datenmaterial wird durch die Schritte der Paraphrasierung, Generalisierung und Abstraktion Schritt für Schritt reduziert und zusammengefasst (vgl. Mayring 2003, 60). Während der Analyse wird das bisher entwickelte Kategoriensystem immer wieder überprüft und ergänzt. Dieses Grundprinzip der induktiven und zusammenfassenden Vorgehensweise war auch für das analytische Vorgehen im Rahmen der eigenen Forschungsarbeit ausschlaggebend. Besonders im ersten Auswertungsschritt, der Strukturanalyse, war die Reduktion des Datenmaterials auch an den Interpretationsregeln der zusammenfassenden Analyse orientiert. Darüber hinaus wurde die Analyse computerunterstützt sowie unter Einbindung der qualitativen Datenanalysesoftware MAXQDA und anderer Office-Programme (wie z. B. Excel und Word) durchgeführt. Insbesondere für die Zusammenfassung des Datenmaterials als auch in der Analyse von Häufigkeiten und der Dichte und Präsenz bestimmter Themen und Komposita stellten diese Programme praktische Werkzeuge zur Strukturierung, Auswertung und Visualisierung des Datenmaterials dar.

Da die Diskursanalyse nicht nur auf der Ebene der Zusammenfassung von inhaltlichen Kategorien arbeitet, sondern rekonstruieren soll, was sich hinter der Oberfläche eines Beitrages und der symbolischen wie inhaltlichen Struktur der Aussagen verbirgt, also zu den „Tiefenstrukturen“ der Texte bzw. Textteile (Diskursfragmente) vordringen soll, wurden im zweiten Auswertungsschritt ausgewählte Schlüsseltexte aus den Fachzeitschriften entlang der Forschungslogik der Grounded Theory und der diskursanalytischen Feinanalyse in den Blick genommen. Ähnlich wie die Diskurs- und Dispositivanalyse beschreibt die Grounded Theory Methodologie (abgekürzt GTM) keine gesonderte Auswertungsmethode, sondern einen Forschungsstil, der aus der Forschungspraxis der Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss heraus entwickelt worden ist (vgl. Mey/Mruck 2009, 100). Seitdem wird die GTM in unterschiedlichen Variationen und in Kombination mit anderen Methoden und Forschungsprogrammen, besonders in der qualitativen Sozialforschung eingesetzt. Das Vorgehen der GTM zielt darauf ab, die soziale Wirklichkeit aus sich heraus verstehend zu erschließen. Insofern beschreibt sie „ein Verfahren sozialwissenschaftlicher Hermeneutik - der Lehre vom Verstehen, Deuten, Auslegen von Texten und anderen sozialweltlichen Artefakten und Symbolisierungen“ (Breuer 2010, 39). Der besondere Anspruch dieser Forschungsstrategie besteht darin, dass die Ergebnisse im Auswertungsprozess nicht rein deskriptiv erschlossen werden. Die Analyse geht einen qualitativen Schritt weiter. Der Ausdruck „Grounded Theory“ steht für eine „in Daten verankerte“ oder „in Daten gegründete Theorie“, welche sich nicht aus vorherigen theoretischen Annahmen oder Modellen ableiten und auf die untersuchte Praxis übertragen lässt, sondern die aus der empirischen Praxis heraus, systematisch und regelgeleitet entwickelt wird (Mey/Mruck 2009, 104). Grundlegend für eine solche „Grounded Theory“ ist ein Vorgehen, das ermöglicht, die inhaltliche Oberfläche des Datenmaterials zu verlassen und die dahinterliegenden Sinnstrukturen freizulegen. Im Rahmen der GTM werden für die Konzeptbildung drei zentrale Kodierschritte vorgeschlagen: Das *offene*, *axiale* und *selektive* Kodieren. Mey und Mruck beschreiben das Vorgehen beim Kodieren wie folgt (2009, 117):

> „Das die Auswertungsarbeit eröffnende offene Kodieren dient der Entdeckung und vorläufigen Benennung von neuen theoretischen Kodes. Im Verlauf dessen wird der vordergründige Inhalt durch theoriegenerierende W-Fragen [auch als generative Fragen bezeichnet] in Bezug auf das zu untersuchende Phänomen ‚aufgebrochen’. In der weiteren Auswertung wird das Kodieren zunehmend gezielter, und zwar hinsichtlich der Beziehungen zwischen den Kodes und dem systematischen Durchmustern von Kategorien (axiales Kodieren) und mit Blick auf die für das interessierende Phänomen zentrale oder Kernkategorie (selektives Kodieren). [...] In der Forschungspraxis üblich ist ein kontinuierliches Hinübergleiten von einem Kodiervorgang in den nächsten – inklusive des Zurückspringens zu früheren Kodierschritten.“

Der Auswertungsprozess ist dabei zirkulär und iterativ angelegt. Auch die Datenauswahl erfolgt sukzessive. Um die gewonnenen Erkenntnisse zu prüfen und zu verdichten, wird im Verlaufe der Auswertung gezielt die Einzeltextebene verlassen und Bezüge zwischen den anderen Texten bzw. Textteilen hergestellt. Dies entspricht dem Vorgehen der komparativen Analyse, d. h. der Suche nach minimalen und maximalen Kontrasten im Material, um das Gegenstandsfeld detailliert abbilden zu können. Ebenfalls forschungsleitend für die Auswertungspraxis der Artefaktanalyse ist der komparative Vergleich. Grundsätzlich wird die GTM in der qualitativen Sozialforschung zur Erschließung der subjektiven Sinnwelten (Sichtweisen, Weltbilder, lebensgeschichtlichen Erfahrungen), sozialen Sinnwelten (Alltagsroutinen, Interkationen) und Sinnbezüge (Deutungen) eingesetzt (vgl. Mey/Mruck 2009,103). Im Rahmen der Forschungsarbeit findet diesbezüglich eine forschungspraktische Wendung statt. Die formulierten Fragestellungen beziehen sich nicht auf die subjektiven Sinnwelten der Akteure, auf das soziale Handeln oder die Rekonstruktion von Mustern der Deutungsarbeit. Vielmehr stehen diskursive Praktiken und deren Regelhaftigkeit im Vordergrund der Auswertung, die sich losgelöst von den subjektiven Sinnwelten einzelner Akteure konstituieren. „Diskurse setzen sich somit nicht einfach zusammen aus der Summe der Sprechakte von Individuen. Sie werden vielmehr aufgefasst als überindividuelle Gebilde“, die auf die sie umgebende Umwelt und somit auch auf die symbolische und inhaltliche Gestalt von Texten einwirken (Diaz-Bone/Schneider 2010, 498). Dieses „überindividuelle Gebilde“ gilt es im Auswertungsprozess sukzessiv zu rekonstruieren.

Wesentlich ist eine Ausrichtung der GTM und der Kodierstrategien auf das eigene, diskursanalytische Erkenntnisinteresse (siehe nachfolgende Leitfragen und Analysekategorien). Identifizierte Kodes bzw. kodierte Textstellen können bspw. auf Grundelemente der diskursiven Praktiken in der Disziplin verweisen, wie z. B. auf Leitbegriffe, Sprecherpositionen oder Strategien (vgl. Diaz-Bone/Schneider 2010, 500). Kodes können darüber hinaus Hinweise auf (regelmäßige) Beziehungen zwischen einzelnen Diskurselementen geben, also z. B. darauf, wie Begriffs- und Objektgruppen diskursiv verknüpft werden (vgl. ebd.). Daran anschließend kann entlang der kodierten (Text-)Stellen „nach ersten Ordnungs-, Regel- und Klassifikationsprinzipen“ geforscht werden (ebd.). Diskursanalysen können dann, ebenso wie die GTM, induktiv bzw. abduktiv vorgehen und die aus den Daten gegründeten Analyseergebnisse im Verlauf der Auswertung kontinuierlich bündeln und zusammenfassen, z. B. in Form eines Kodesystems oder Kodebaums. Das analytische Vorgehen zielt insgesamt „auf die Rekonstruktion der jeweiligen Diskursordnung als Formation/Transformation von Wissenskonzepten und den praktischen Prozeduren ihrer (Re-)Produktion, Vermittlung und Geltungsbegrün-

dung in einem spezifischen (thematischen) Feld und zu einer gegebenen historischen Zeit“ (Diaz-Bone/Schneider 2010, 501).

Im Rahmen der Forschungsarbeit wurden zunächst alle Schlüsseltexte entlang der beschriebenen Analysestrategie der Grounded Theory offenen kodiert. Erste Interpretationsideen, Auffälligkeiten und sonstige Eindrücke wurden begleitend in Memos festgehalten. Anschließend wurden (für den Diskursstrang einer Zeitschrift) möglichst typische Beiträge und „Schlüsselstellen“ einer Feinanalyse unterzogen. Die Auswertung bezog sich im Rahmen der Feinanalyse auf die folgenden Leitfragen und Analysekategorien (vgl. Bührmann/Schneider 2008; Großkopf 2012b, 2014; Jäger 2011):

1. Wie ist der Diskurs geordnet?
   - *Institutioneller Rahmen*: Kontext, Autor, Rubrik
   - *Ordnung/Struktur des Beitrags*: Überschriften, Gliederung, Themen(-bereiche)

2. Was bestimmt den Diskurs? Wie werden Übergänge konstruiert/thematisiert?
   - *Problemwahrnehmung*: Auf welche Dringlichkeit deutet der Beitrag hin? Inwiefern werden Übergänge in der beruflichen Bildung problematisiert?
   - *Sprachlich-rhetorische Mittel*: Leit- bzw. Schlüsselbegriffe, Kompositabildung, wissenschaftliche Fachsprache, Metaphorik, Redewendungen etc.
   - *Inhaltlich-ideologische Aussagen*: (pädagogisches) Menschenbild, Akteursverständnis, Gesellschaftsverständnis, Perspektivität (z. B. auf Zukunft)
   - *strategische Momente, Lösungsstrategien*: Wie versucht der Beitrag auf das geschilderte Problem bzw. auf die Dringlichkeit zu reagieren? Welche (pädagogischen) Lösungsstrategien werden angeboten?
   - *Anschluss vs. Abgrenzung*: An welche Diskurse schließt der Beitrag an? Wovon grenzt er sich ab?
   - *Einschließungen vs. Ausgrenzungen*: Welche Themen/ Aspekte werden (nicht) angesprochen, ausgeblendet bzw. nicht berücksichtigt? Gibt es typische Einschließungs- und Ausgrenzungstendenzen? (Grenzziehung vs. Bündelung)
   - *Sonstige Auffälligkeiten und Besonderheiten*

3. Wie positioniert sich der Beitrag im Spezialdiskurs?
   - *Ansprache/Appell*: Welche Akteure bzw. Akteursgruppen werden adressiert?
   - *Wissenschafts-/Selbstverständnis*: Welches (pädagogische) Selbstverständnis wird artikuliert?

- *Kritik/ Reflexion*: Inwiefern wird Kritik geübt? Welches Reflexionspotenzial kommt zum Ausdruck?
- *Botschaft/Kernaussage*: Welche (Diskurs-)Position nimmt der Beitrag im Gesamtdiskurs ein? Inwiefern knüpft er an andere Diskurspositionen an?

In der Feinanalyse der Schlüsseltexte bzw. „Schlüsselstellen" wurden diese Leitfragen und Analysekategorien berücksichtigt und je nach Schwerpunktsetzung und Ausrichtung des Beitrags ein Bezug dazu hergestellt. Das Vorgehen implizierte eine gewisse Systematik, wesentlich war jedoch die offene, hermeneutische und interpretative Analytik in der Auswertung. Die Ergebnisse der Feinanalyse fanden zudem Eingang in den sich kontinuierlich weiter entwickelnden Kodebaum. Ziel der sich daran anknüpfenden komparativen Analyse war, schrittweise die Ebene der Einzeltextanalyse zu verlassen und das dispositive Netz, was sich zwischen den rekonstruierten diskursiven Praktiken spannt, freizulegen. In der Interpretation des Diskursstrangs einer Zeitschrift sollten dabei vergleichende Bezüge zu den Diskurssträngen und Diskurspositionen anderer Fachzeitschriften hergestellt werden. Zudem sollte rekonstruiert werden, inwiefern zwischen den analysierten Beiträgen und Textteilen Ähnlichkeiten in der diskursiven Konstruktion des Themenfeldes auftreten und inwiefern diese Diskursstränge miteinander verschränkt sind (Diskursstrangverschränkungen). Auch in der zweiten Auswertungsphase der Diskursanalyse kam das Softwareprogramm MAXQDA zum Einsatz. Es bot verschiedene Systematisierungsmöglichkeiten in der Auswertung und Materialaufbereitung. Für die digital verfügbaren Schlüsseltexte konnte so auswertungsbegleitend ein übergreifender Kodebaum über die gesamte Datenbasis generiert und visualisiert werden (vgl. Anhang A5).

5 Der Datenkorpus

5.1 Symbolische und materiale Ordnungen als Ausgang

5.1.1 Die Website der 16. Hochschultage Berufliche Bildung

Die Erhebung und die Auswahl geeigneten Datenmaterials unterliegen im Forschungsverlauf stets einer konkreten Fragestellung, auf welche der Erkenntnisprozess der Forschungsarbeit ausgerichtet ist. Mit Blick auf die Datenerhebung ist stets zu fragen, welchen Beitrag das ausgewählte Artefakt zur Beantwortung der Forschungsfrage leisten kann. Artefakte können erst dann etwas über den Kontext sozialer Beziehungen und gesellschaftlicher Verhältnisse aussagen, wenn sie in diesen Kontext eingebettet sind, konkret: wenn sie eine bedeutende Rolle in den sozialen Entscheidungs- und Kommunikationsprozessen einnehmen (vgl. Froschauer 2002, 369-370). Darin liegt die besondere Qualität von Artefakten als Ausschnitt sozialer Wirklichkeit. Entscheidend ist, dass sie für diesen Ausschnitt sozialer Wirklichkeit einen gewissen Mitteilungscharakter haben und den sozialen, latenten Sinnstrukturen entsprechend Geltung und Ausdruck verleihen. Über diesen Weg eröffnet sich wiederum forschungspraktisch die Möglichkeit eines schrittweise, abbildbaren Dispositivs, das sich als Netz zwischen diesen latenten Strukturen spannen lässt. Wie bereits in Kapitel 1.2 und 4.1 beschrieben, richtet sich das Forschungsinteresse der Dissertation auf den verstehenden Nachvollzug, in welchem Kontext Vertreter und Vertreterinnen der Disziplin Berufspädagogik in einer bestimmten Art und Weise über das Thema Übergänge in der beruflichen Bildung sprechen. Einen geeigneten Zugang zu der Fragestellung, wie Übergänge über die symbolisch-materiale Praxis, d. h. sozial verhandelt werden, eröffnet die Website der 16. Hochschultage Berufliche Bildung aus dem Jahr 2011. Ein besonderes Kriterium digitaler Medien ist die Reichweite der durch das Internet initiierten öffentlichen Kommunikation. Jeder Teilnehmer kann, wenn er über die technischen Voraussetzungen verfügt, und Interesse am Diskurs hat, an dieser spezifischen Form der internetbasierten Kommunikation teilhaben. Im Unterschied zur Face-to-Face-Interaktion oder zu typischen Printmedien setzen Online-Medien voraus, dass sie einer breiten Öffentlichkeit mit einer „potenziell unabschließbare[n] Inklusion von Kommunikationsteilnahme“ bereitstehen (Corsten/Herma 2015, 210). Das World Wide Web führt zu einer zweifachen Ausdehnung der Kommunikation: „Erstens im Hinblick auf die Kreise abwesender Dritter, die durch Verbreitungsmedien erreicht werden; zweitens im Hinblick auf die Aufbewahrung der Mitteilung über die Zeit hinweg“ (Corsten/Herma 2015, 207). Mit dem Internet sind für Nutzer und Produzenten hinsichtlich der Tragweite von Diskursen entscheidende

Vorteile verbunden. Es ermöglicht im Gegensatz zu klassischen Printmedien eine unbegrenzte Verfügbarkeit von Informationen, sowohl mit Blick auf den zeitlichen Rahmen wie mit Blick auf den Nutzerkreis. Auf die Informationen kann zudem schnell und unkompliziert zugegriffen werden. Fragt man nach dem kommunikativen Mitteilungscharakter einer Website, d. h. nach ihrer sozialen Erzeugungslogik und ihrem tiefer liegenden sozialen Sinn für eine bestimmte Organisation oder (Wissenschafts-)Gemeinschaft, sind neben der besonderen Materialität von Websites auch die zentralen Struktureigenschaften und die Gestaltung des Mediums in die Analyse einzubeziehen und zu berücksichtigen (vgl. Corsten/Herma 2015, 216). Die Gestalt der Website kann zentrale Hinweise auf die Entscheidungs- und Sinnstrukturen geben, die in die Konstruktion der Website eingegangen sind. Um die spezifische Gestalt von Websites und ihren besonderen Mitteilungscharakter rekonstruieren zu können, bietet sich das methodische Vorgehen der Artefakt- und Hypertextanalyse an (vgl. Kapitel 4.2).

Den Ausgang der Analyse bildet, wie bereits erwähnt, die Website der 16. Hochschultage Berufliche Bildung aus dem Jahr 2011. Das Format der Hochschultage ist für den Einstieg besonders geeignet, da die Hochschultage verschiedene Akteursperspektiven der beruflichen Bildung und Berufs- und Wirtschaftspädagogik unter dem Rahmen einer Tagung und eines bestimmten Schwerpunktthemas vereinen. „Die Hochschultage Berufliche Bildung finden seit 1980 im Zweijahresrhythmus an wechselnden Universitäten statt und führen Bildungsforscher und Erziehungswissenschaftler der Hochschulen mit Vertretern der Berufsbildungspraxis in Berufsschule, betrieblicher Ausbildung, Weiterbildung und Bildungsverwaltung zusammen“ (Kiele 2000, 114). Zu den zentralen Formaten der Hochschultage gehören Einzel- und Kurzvorträge, berufsfeldbezogene Fachtagungen und berufsfeldübergreifende Workshops. Es wird ein konstruktiver Austausch zwischen Vertretern aus Wissenschaft, Politik und Praxis angestrebt. Es soll „zu einem innovativen Klima in der Berufsbildungspraxis und der Berufsbildungsforschung“ beigetragen werden. (Hochschultage Berufliche Bildung 2011b). An der Organisation der Hochschultage sind neben dem lokalen Organisationsteam, die Arbeitsgemeinschaft Berufliche Bildung e. V. – Hochschule, Betrieb und Schule (AGBB) und weitere Kooperationspartner aus der beruflichen Aus- und Weiterbildung beteiligt. Zum spezifischen Profil der Hochschultage Berufliche Bildung zählt die Vielheit der beteiligten Akteure und die Adressierung einer breiten Community in der beruflichen Bildung. Die 16. Hochschultage wurden 2011 unter dem Rahmenthema „Übergänge in die Berufsbildung nachhaltig gestalten: Potentiale erkennen – Chancen nutzen“ in Osnabrück ausgetragen. Ausschlaggebend für den gewählten Materialeinstieg waren die Schwerpunktsetzung und die besondere Verknüpfung

verschiedener Akteursgruppen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik unter dem Dach der Hochschultage.

Über die Tagungswebsite erhalten Besucher Informationen zur Fachtagung. Da die Website das Thema Übergänge in der beruflichen Bildung entsprechend fokussiert, dient sie als Artefakt dazu, sich dem Erkenntnisinteresse anzunähern. Sie schafft einen möglichen Rahmen der Wirklichkeitsordnung, den es zu rekonstruieren gilt. Die Artefaktanalyse markiert einen methodischen Teilschritt innerhalb der Forschungsarbeit und ist an den bereits in Kapitel 1.2 formulierten Fragestellungen und dem zentralen Erkenntnisinteresse der Arbeit ausgerichtet. Im Rahmen der Auswertung waren die folgenden Fragen handlungsleitend:

- *Welche Phänomene und welche beschreibenden Indikatoren werden auf der Website der Hochschultage 2011 sichtbar?*

- *Welcher Rahmen des Verstehens von Übergängen in der beruflichen Bildung, explizit der sozialen und diskursiven Konstruktion von Wirklichkeit, ist (re-)konstruierbar?*

Ausgangspunkt der Artefaktanalyse war die Startseite („Home“) der Webpräsenz. Hiervon ausgehend ermöglichte die Webnavigation den Zugang zu weiteren Menüpunkten sowie weiteren Unterpunkten. Die Analyse orientierte sich entlang der Menüstruktur und berücksichtigte u. a. die Bereiche „Dokumentation & Impressionen“, „Tagungskonzept“ und „Programm“ und den dazugehörigen Unterpunkt „Rahmenthema“. Die Auswahl erfolgte gemäß der oben benannten Fragestellung. Die Auswertung wurde unter Berücksichtigung der beschriebenen Paradigmen gemäß Lueger und Froschauer (vgl. Kapitel 4.2.2) vollzogen. Entscheidend für die Bezugnahme auf die verschiedenen Teilkomponenten des Artefakts war neben der Forschungslogik der Artefakt- und Hypertextanalyse zudem das Grundverständnis der Grounded Theory Methodologie. Im Rahmen der Auswertung wurden zu einer spezifischen Lesart bzw. einem dargestellten Phänomen ebenfalls minimale und maximale Kontraste gesucht, um die entwickelten Lesarten verdichten und erweitern zu können.

5.1.2 Artefakte für den komparativen Vergleich

Im Folgenden wird in einem kurzen Abriss vorgestellt, was Gegenstand der komparativen Analyse sein kann, bevor das explizite Vorgehen im Rahmen der Forschungsarbeit und die einbezogenen Vergleichsmaterialien ausgeführt werden. Entsprechend der Vorgehensweise der interpretativen Sozialforschung und dem Forschungsverständnis der Grounded Theory Methodologie nach Glaser und Strauss (1967) bzw. Strauss und Corbin (1996) wird im Rah-

men der komparativen Analyse, unter Einbezug weiterer empirischer Beispiele, nach maximalen und minimalen Kontrasten zu den bisher entwickelten Lesarten gesucht. Die Suche nach minimalen und maximalen Kontrasten kann organisationsintern und organisationsextern vollzogen werden. Organisationsintern wäre danach zu fragen, welche vergleichbaren Artefakte in der Organisation aufzufinden sind (vgl. Froschauer 2002, 378). Organisationsextern wiederum stünde die Suche nach Ähnlichkeiten und Unterschieden zu vergleichbaren Artefakten im Vordergrund, die außerhalb der Organisation stehen (ebd.).

Es empfiehlt sich, zunächst im sozialen Rahmen der Organisation nach Kontrasten zu suchen, um eine erste Lesart zu verdichten oder entsprechend zu erweitern, bevor anschließend auch organisationsexterne Beispiele in die Auswertung mit einbezogen werden können. Des Weiteren kann auch Datenmaterial, das sich von der Materialität und Erscheinungsform des Artefaktes unterscheidet, für die Kontrastierung herangezogen werden. Vergleichend bieten sich unterschiedliche Arten qualitativen Datenmaterials an, wie z. B. Beobachtungen, Interviews oder Dokumente. Auch hier ist die Analyseperspektive auf die Frage gerichtet, inwiefern sich die Ergebnisse aus der Artefaktanalyse mit den Interpretationen aus anderen Materialien verknüpfen lassen (vgl. ebd.). Das Ziel dieser Vorgehensweise besteht darin, neben der bereits entwickelten Lesart, alternative Lesarten am Material zu rekonstruieren sowie die eigene Lesart anhand weiterer Beispiele zu verdichten. Das theoretische Sampling und der Schritt der komparativen Analyse sind dann abgeschlossen, wenn sich keine neuen Erkenntnisse, die wesentlich für den Forschungskontext sind, aus dem Material gewinnen lassen. Die vorliegende Ausarbeitung betrachtend wäre die Analyse entsprechend abgeschlossen, wenn sich aus dem hinzugewonnen Material organisationsintern und -extern keine neuen Phänomene und beschreibenden Indikatoren zur sozialen Konstruktion von Übergängen in der beruflichen Bildung rekonstruieren und abbilden lassen. Mit Blick auf die Fortführung der Artefaktanalyse wäre in einem nächsten Forschungsschritt denkbar, an die bereits gewonnenen Lesarten anzuknüpfen und zunächst als organisationsinterne Vergleichsmöglichkeit die Webformate anderer Hochschultage aus den vergangenen Jahren näher zu analysieren. Daneben könnten als weiterer methodischer Feldzugang die Webauftritte der Sektionstagung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Pendant zu den Hochschultagen oder, und hier wäre der thematische Bezug zum Übergangskonstrukt am wahrscheinlichsten, Websites anderer Tagungsformate zum Übergangsthema entsprechend der Vorgehensweise der Artefaktanalyse ausgewertet werden. Im Sinne der maximalen Kontrastierung könnten auch Tagungsformate anderer Disziplinen, wie der Soziologie, Arbeitswissenschaft oder Psychologie vergleichend hinzugezo-

gen werden. Das Ziel der vergleichenden Analyse ist die Reproduktion der bisherigen Auswertungsergebnisse im Sinne eines minimalen oder maximalen Kontrasts, in dem zu den bereits gewonnenen Erkenntnissen weitere Websites in die Analyse mit einbezogen werden (vgl. Lueger 2010, 116).

Von Interesse waren in der konkreten Durchführung der komparativen Analyse u. a. Diskursarenen, die eine Verbindung von Wissenschaft und Politik bzw. Wissenschaft und Praxis, wie bei den Hochschultagen, erwarten ließen. Vergleichend wurden jedoch auch Websites hinzugezogen, die auf eine verbalisierte Verbindung von Praxiserfahrung und Wissenschaftsbezug verzichtet haben. Um eine passende Auswahl treffen zu können, musste im Rahmen des Sampling zunächst eine ausführliche Recherche nach typischen Artefakten vorangestellt werden, die sich auf Tagungen zum Übergangsthema bezogen und in der materialisierten Form einer Website verfügbar waren. Die Suche nach vergleichbaren Artefakten war an der Ausgangsfrage orientiert, welche Tagungen zum Thema „Übergänge in der beruflichen Bildung“ bzw. „Übergänge zwischen Schule und Beruf“ im Zeitraum von 2010 bis 2015 durchgeführt wurden, wer sie in welcher Form mit welcher thematischen Fokussierung durchgeführt hat und wie der dazugehörige Webauftritt gestaltet und aufbereitet wurde. Die Internetrecherche war an folgenden Begriffen bzw. Wortgruppen ausgerichtet:

- (berufliche/-r) Übergang/ Übergänge
- Übergänge in der beruflichen Bildung
- Übergang Schule – Beruf
- Übergänge zwischen Schule, Ausbildung und Beruf
- Übergänge an der ersten und zweiten Schwelle, Schwellenübergang
- Übergangsbereich, Übergangssystem
- diverse Bildungsgänge, Reformprogramme, Bausteinkonzepte und Modellversuche im Übergangssystem bzw. im Übergang Schule, Ausbildung und Beruf (z. B. Konzept Praxisklasse, BVJ, BGJ, BvB der BfA, Jobstarter Connect u.v.m.)
- Berufs- bzw. Studienorientierung, berufliche Orientierung
- Berufswahl, Berufswahlprozess, Berufswahlmotivation, Berufswahlkompetenz
- Übergangskompetenz
- Berufswahlreife, Ausbildungsreife, Ausbildungsfähigkeit
- Berücksichtigung diverser „Risikogruppen“, die einen Bezug zum Gegenstandsfeld aufweisen, wie z. B. Marktbenachteiligte, junge Mütter, Arbeitslose (Jugendliche), Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang

Die Ergebnisse der Internetrecherche sind in Tabelle 4 dargestellt. Die Tabelle stellt nur einen Ausschnitt der zentralen Suchergebnisse dar. Sie verdeutlicht, wie breit der Kreis der beteiligten Akteure ist und wie komplex und vielfältig die thematischen Setzungen sind. Eine ausführliche Version der Tabelle ist im Anhang (vgl. A1) der Forschungsarbeit beigefügt.

Tabelle 4: (Fach-)Tagungen und Veranstaltungen zu Übergängen in der beruflichen Bildung von 2010 bis 2015

Veranstalter/ Fachbereich	Thema	Schwerpunkt	Datum/ Ort	Website
Kontaktstellen Frau und Beruf	Jahresthema: (Neu-) Start - Berufliche Übergänge gestalten	berufliche Übergänge	Diverse, u. a. 03.05.2010 in Ludwigsburg	http://www.frauundberuf-ludwigsburg.de/Endfassung%20Jahresthema%202010.pdf
Hochschultage Berufliche Bildung, Universität Osnabrück (Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Institut für EZW Fachgebiet BWP)	Hochschultage Berufliche Bildung: Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten: Potenziale erkennen - Chancen nutzen	berufliche Übergänge (Schule - Beruf), Projekte auf Makro-, Meso- und Mikroebene	23.-25.03.2011, Osnabrück	http://www.hochschultage-2011.de/index.php
Bundesinstitut für Berufsbildung, Robert Bosch Stiftung	Fachkräfte professionalisieren - Herausforderungen am Übergang von der Schule in den Beruf	Professionalisierung und Vernetzung der Fachkräfte im Übergang	23.-24.05.2011, Bonn	https://www.bibb.de/de/pressemitteilung_516.php
Leuphana Universität Lüneburg	3. Herbsttagung: Übergänge gestalten!	Übergänge zu einer nachhaltigen Entwicklung, Übergänge gestalten und professionell begleiten	21.-22.10.2011, Lüneburg	http://www.leuphana.de/bwp/tagung/tagung-2011.html
BMBF, Perspektive Berufsabschluss	Transfertagung: Regionales Übergangsmanagement	Regionales Übergangsmanagement	06.-07.03.2012, Bonn	Website nicht mehr verfügbar
DGB Niedersachsen	Übergang Schule - Beruf. Diskussionen und Lösungsansätze für Niedersachsen	Übergang Schule - Beruf	05.09.2012, Bremen	http://niedersachsen.dgb.de/themen/++co++8689ca16-fd83-11e1-90a5-00188b4dc422
Verein für Europäische Sozialarbeit, Bildung und Erziehung e.V.	Inklusion im Übergang Schule - Beruf	Austausch über Erfahrungen, Methoden, Bedarfe eines inklusiven Übergangsmanagements	27.09.2012, Hennef	http://www.vesbe.de/projekte/tagung-inklusion-im-uebergang-schule-beruf.html
Universität Bremen	Zwischen Reformeifer und Ernüchterung: Übergänge in beruflichen Lebensläufen	berufliche Übergänge	05.10.2012, Bremen	Website nicht mehr verfügbar
Ruhr-Universität Bochum	Bildungsübergänge gestalten	alle Übergänge in das Schulsystem und aus diesem heraus	15./16.11.12, Bochum	Website nicht mehr verfügbar
AWO	Potenzial-Assessment und Kompetenzmanagement im Übergang Schule - Beruf	AWO Rahmenkonzeption, weitere Praxisentwicklung	28.02.2013, Berlin	http://www.bagkjs.de/media/raw/Ausschreibung_Rahmenkonzeption.pdf
Nordverbund Schulbegleitforschung, Universität Osnabrück	Schulbegleitforschung: Brücken bauen - Praxisforschung zu Übergängen im Bildungssystem	Forschung und Praxis im Dialog	12.-13.09.2013, Osnabrück	http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/thuene/Tagungsprogramm_nordverbund_130821.pdf
Bundeszentrale für politische Bildung	Politische Bildung im Übergangssystem zwischen Schule und Beruf	Fortbildungsangebot für Lehrkräfte und Multiplikatoren	19.-20.11.2013, Nürnbrecht	Website nicht mehr verfügbar
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, AG BFN	Workshop: Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergang von der Schule in berufliche Ausbildung und Beschäftigung	Förderinstrumente, Teilnahme an und Wirkung von Förderinstrumenten	21.-22.11.2013, Berlin	http://www.kibb.de/474_2129.htm
Regionales Bildungsnetzwerk Rhein-Sieg-Kreis	5. Bildungskonferenz mit dem Thema: Übergang Schule - Beruf	Übergang Schule - Beruf, Landesprogramm "Kein Abschluss ohne An-	25.11.2013, Siegburg	http://www.rhein-sieg-kreis.de/imperia/md/content/cms100/buergerservice/aemter/amt_40/2013-

		schluss"		doku_bildungskonferenz-pdfvorlage_final.pdf
SRH Hochschule Heidelberg	Jugendliche Lebenswelten. Übergänge, Grenzgänge, Zugänge	Lebenswelten von Jugendlichen	22.-23.05.2014, Heidelberg	http://www.hochschule-heidelberg.de/de/news-events/news/detail/news/2014/05/19/jugendliche-lebenswelten/
Internationaler Bund e. V. (IB) im Rahmen des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit	Berufseinstiegsbegleitung - Gestaltung der Übergänge ab 2015	Gestaltung der Übergänge mit der Berufseinstiegsbegleitung verbessern	16.06.2014, Berlin	http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Dokumentation_Fachtagung_BerEb_KVJSA_2014.pdf
ANKOM	Abschlusskonferenz der BMBF-Initiative „ANKOM- Übergänge in die Hochschule gestalten - Visionen für 2025 entwickeln"	Übergang berufliche Bildung - hochschulische Bildung	24.-25.6.2014 in Berlin	http://ankom.dzhw.eu/veranstaltungen/abschluss/home/index_html
ibbw consult GmbH	Schule der Vielfalt: Teilhabe und Inklusion im Übergang Schule - Beruf	Teilhabe und Inklusion im Übergang Schule - Beruf, Change Management, Kooperation	02.-03.07.2014, Barendorf bei Lüneburg	http://www.teilhabe-und-inklusion.de/aktuelles/schule-der-vielfalt/
DGfE, Goethe Universität Frankfurt am Main	Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge	Übergänge im Lebenslauf, Berufliche Übergänge (Studium, Weiterbildung, Organisationale Übergänge)	29.9.-1.10.2014, Frankfurt am Main	Website nicht mehr verfügbar (https://www1.uni-frankfurt.de/fb/fb04/Jahrestagung-Sektion-Erwachsenenbildung/Sektionstagung-EB_Programm.pdf)
DGB NRW	Kein Anschluss ohne Abschluss. Übergang Schule - Beruf in NRW	Übergang Schule - Beruf	05.03.2015, Düsseldorf	http://www.dgb-bildungswerk-nrw.de/ueber-uns/unsere-veranstaltungen/2015-kein-abschluss-ohne-anschluss
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)	Übergang Schule - Beruf. Aktuelle Herausforderungen und Perspektiven.	Übergang Schule - Beruf	24.03.2015, Potsdam	http://www.f-bb.de/veranstaltungen/dokumentationen/dokumentationen-detail/vinfo/fachtagung-staerkung-des-zivilgesellschaftlichen-engagements-am-uebergang-schule-beruf-im-europaeis.html
Zentrum für Berufsorientierungs- und Berufsverlaufsforschung (ZBB) der Universität Münster sowie die FHM Bielefeld	Fachtagung: Instrumente zur Berufsorientierung - Befunde, Qualitätsmanagement und Beispiele guter Praxis	Diskussion um den gelingenden Einsatz von Instrumenten zur Berufsorientierung	28.05.2015, Bielefeld	http://www.uni-muenster.de/EW/aktuelles/2015/efib_15.html
Landesvorhaben "Kein Abschluss ohne Anschluss - Übergang Schule - Beruf in NRW" (KAoA), G.I.B.	Fachtagung: Kein Abschluss ohne Anschluss. Den Übergang Schule-Beruf migrationssensibel gestalten.	Übergang Schule - Beruf, migrationssensible Förderung	10.09.2015, Gelsenkirchen	http://www.gib.nrw.de/service/events/tagung-migrationssensible-gestaltung-kaoa
Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW), Hochschule für soziale Arbeit, Pädagogische Hochschule	Fachtagung von der Schule zum Beruf. Jugendliche im Übergang begleiten	Übergang Schule - Beruf, Unterstützung für Jugendliche durch Professionelle, Kompetenzen der Fachpersonen	24.10.2015, Olten	http://web.fhnw.ch/plattformen/uebergang-schule-beruf/tagungen/fachtagung_2015/front-page

Entsprechend der Rechercheergebnisse (vgl. Tabelle 4) und der bereits angeführten Vorüberlegungen wurden zwei Auswahlentscheidungen getroffen:

1. Durchführung einer *vergleichenden, organisationsinternen Artefaktanalyse* mit den Websites der 17. und 18. Hochschultage Berufliche Bildung: Die komparative Analyse legt nahe, die entwickelten Lesarten aus der Analyse der Website der 16. Hochschultage zunächst mit Materialien zu vergleichen, die ebenfalls in den Kontext der Hochschultage eingebettet sind. So kann überprüft werden, ob die gewonnenen Erkenntnisse spezifisch für die soziale und diskursive Konstruktion von Übergängen in der beruflichen Bildung sind oder ob vorrangig der organisationale Rahmen der Hochschultage ausschlaggebend für die Art und Weise der Konstruktion sozialer Wirklichkeit ist, unabhängig vom Schwerpunktthema der Tagung. Die 17. Hochschultage wurden 2013 in Essen und die 18. Hochschultage 2015 in Dresden ausgerichtet. Die Websites der 14. und 15. Hochschultage Berufliche Bildung wurden bereits eingestellt und sind online nicht mehr verfügbar. Sie konnten daher in die komparative Analyse nicht einbezogen werden. Davor gab es keine offiziellen, tagungsbegleitenden Websites. Aufgrund der organisationalen Nähe zu den Hochschultagen auf der einen Seite sowie der thematischen Differenz der inhaltlichen Ausrichtung der Hochschultage auf der anderen Seite ist eine Darstellung der Ergebnisse im Sinne eines minimalen oder maximalen Kontrasts möglich und denkbar.

2. Durchführung einer *vergleichenden, organisationsexternen Artefaktanalyse* mit zwei weiteren Websites, die nicht in den Kontext der Hochschultage eingebettet sind: Im Fokus der Analyse steht der kontrastierende Vergleich mit Artefakten gleicher Art[31], die aber aus einem andersartigen, organisationalen Rahmen stammen. Dazu wurde zum einen die Website der 3. Herbsttagung „Übergänge gestalten!“ der Leuphana Universität Lüneburg (Fachbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik) und zum anderen die Website der Fachtagung 2015 „Von der Schule zum Beruf – Jugendliche im Übergang begleiten“ der Fachhochschule Nordwestschweiz (Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogische Hochschule, Fachbereich Soziale Arbeit) ausgewertet und zu den gewonnenen Erkenntnissen vergleichend in Bezug gestellt. Da der organisationale Kontext der Hochschultage verlassen wird, ist ein maximaler Kontrast zu den bis dahin entwickelten Lesarten und Interpretationen denkbar, aber nicht zwingend erwartbar. Die vergleichende Analyse soll in

[31] Der Themenschwerpunkt wird gezielt auf Übergänge in der beruflichen Bildung gelegt. Die Analyse bezieht sich weiterhin auf Artefakte in Form von Websites. Die spezifische Art der materialisierten Produkte ist gleichbleibend.

diesem Auswertungsschritt dazu dienen, die eigenen Interpretationen zu überprüfen, zu verdichten und Erkenntnisse aus verschiedenen Arenen der beruflichen Bildung bzw. der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Konstruktion von Übergängen hinzuzuziehen. Wesentlich ist die Analyse der diskursiven Praktiken und der materialisierten Darstellung des Übergangsthemas aus einem vorrangig wissenschaftlichen Rahmen bzw. Kontext heraus. Inwiefern lassen sich hier Unterschiede in der Darstellung der Übergangsthematik im Vergleich zur Handlungs- und Ordnungspraxis der Hochschultage rekonstruieren und feststellen? Oder ist ein Wirklichkeitsausschnitt abbildbar, der unabhängig vom organisationalen Kontext ist und sich in verwandten Disziplinen, wie der sozialen Arbeit, gleichbleibend auf ordnet und strukturiert. Um den disziplinären Rahmen der Beruf- und Wirtschaftspädagogik überschreiten zu können, wurde entsprechend die Website der Fachhochschule Nordwestschweiz in die komparative Analyse mit einbezogen.

Zu Beginn der Recherche bestand zusätzlich die Möglichkeit, die Website eines bildungspolitischen Akteurs bzw. einer Institution der beruflichen Bildung, wie des Bundesinstituts für Berufsbildung, bzw. eines ausgewählten Kooperationspartners der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, wie die AG BFN oder die Sektion der DGfE, in die Auswertung mit einzubeziehen. Forschungsleitend wäre insbesondere die institutionelle Nähe der Akteure zur Berufsbildungspolitik und die Verquickung von verschiedenen Diskursen der beruflichen Bildung gewesen. Die Vielheit der beteiligten Akteure am Diskurs lässt zudem eine ähnliche Konstruktion von Wirklichkeit wie auf den Hochschultagen vermuten. In die Analyse wären ausschließlich Websites zum Themenschwerpunkt Übergänge in der beruflichen Bildung einbezogen wurden. Im Verlauf der Internetrecherche ergaben sich jedoch in Verbindung mit dem zur Verfügung stehenden Datenmaterial einige methodische Probleme. Schwierig gestaltete sich zum einen, dass mehrere Tagungsformate lediglich Verlinkungen zu Flyern, Programmheften oder sonstigen Infopapieren boten. Eine tagungsbegleitende Website fehlte hingegen. Ein anderes methodisches Problem war, dass die Websites nach einem gewissen Zeitraum online nicht mehr verfügbar waren. Um Vergleichbarkeit methodisch sicher zu stellen, wurde bei der Auswahl der Artefakte darauf geachtet, dass nur Tagungsformate in die Analyse einbezogen werden. Kleinere Formate mit z. B. Workshopcharakter fielen demgemäß aus der Analyse heraus. Aus dem Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, wie der AG BFN, des BIBB, des IAB oder ähnlicher Institutionen der beruflichen Bildung, konnten keine weiteren Tagungsformate für die komparative Analyse identifiziert werden.

Der komparative Vergleich bezog bisher ausschließlich Artefakte gleicher Art in die Analyse ein. Im zweiten Auswertungsschritt der Forschungsarbeit folgt auf die Artefaktanalyse eine Diskursanalyse ausgewählter Fachbeiträge aus dem Spezialdiskurs der beruflichen Bildung, explizit der Berufspädagogik. Die Diskursanalyse markiert somit die Hinwendung zu den genuinen Diskursen und Diskursarenen der Disziplin Berufspädagogik. Bisher bezog sich die Analyse vorwiegend auf die materialisierte, objektivierte Praxis der Berufspädagogik. Im zweiten Schritt wird der Blickwinkel der Analyse nun auf die diskursiven Praktiken der Disziplin ausgeweitet. Dabei sollen verschiedene Fachzeitschriften als Diskursarenen in die Analyse einbezogen werden. Die Analyse nimmt die bisherigen Forschungsfragen mit auf und ergänzt diese um folgende Teilfragen (vgl. Kapitel 1.2): Welche Art von Konstruktion findet hier statt? Welche Form von Diskursivität ist rekonstruierbar? Wie stellt sich der Kern der Disziplin dar? Wodurch wird der Diskurs bestimmt? Im Folgenden wird der Datenkorpus vorgestellt, der Ausgang der diskursiven Analyse war.

5.2 Berufspädagogische Diskurse zu Übergängen in der beruflichen Bildung – Eine mehrdimensionale Materialauswahl

5.2.1 Der gesamte Datenkorpus: Beiträge in ausgewählten Fachzeitschriften der Berufspädagogik im Zeitraum von 1990 bis 2015

Ziel der Datenanalyse sollte zunächst ein inhaltliches Review aller veröffentlichen Beiträge zum Gegenstandsfeld aus ausgewählten Fachzeitschriften der Disziplin Berufspädagogik für den Zeitraum von 1990 bis 2015 sein. An diese Recherche und das inhaltliche Review der Fachbeiträge sollte sich eine Struktur- und Feinanalyse der zugrunde liegenden Datenbasis anschließen, um zu den Wissens- und Diskursordnungen der diskursiven Praktiken vordringen zu können. Grundlage der Recherche und Datenauswahl war der Fokus auf den fachwissenschaftlichen Spezialdiskurs innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Um diesen Spezialdiskurs eingrenzen zu können, wurden vorab Kriterien für die Auswahl der Fachzeitschriften definiert. Dazu zählten a) die Einordnung in den Spezialdiskurs der Disziplin, b) die kontinuierliche Publikation der Zeitschrift, c) Zugriff und Verfügbarkeit der Zeitschrift, d) die Resonanz und Reputation der Zeitschrift in der Scientific Communitiy und e) ihre (themenspezifische) Unabhängigkeit. Die Auswahl der Materialien, also sowohl der Fachzeitschriften als auch der Fachbeiträge und Schlüsseltexte für die sich anschließende Struktur- und Feinanalyse, fand im Forschungsprozess theoriebasiert, iterativ und selektiv statt (vgl. Kap. 4.4.2). Um die Materialauswahl auf die genuinen Diskursarenen der Berufspädagogik entlang der oben definierten Kriterien beziehen zu können, musste vorab festgelegt werden, welche

Fachzeitschriften überhaupt dem disziplinären Feld der Berufspädagogik angehören. Die Berufspädagogik wird hier als Teildisziplin in den übergeordneten Rahmen der Erziehungswissenschaft eingebettet. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gehören zu den bekanntesten deutschsprachigen Journals (vgl. bwp@ online 2016c; Klusmeyer/Reinisch/Söll 2011, 348-349):

- Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)
- berufsbildung - Zeitschrift für Theorie und Praxis in Betrieb und Schule
- Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)
- Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online (Online-Journal)
- Die berufsbildende Schule
- Wirtschaft und Berufserziehung (W&B)
- Wirtschaft und Erziehung (W&E)
- Erziehungswissenschaft und Beruf (EWuB, Ende 2014 eingestellt)
- Gewerkschaftliche Bildungspolitik
- PANORAMA: Berufsbildung, Berufsberatung, Arbeitsmarkt
- Europäische Zeitschrift für Berufsbildung (EJVT)
- Der Berufliche Bildungsweg
- Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik

Die Liste könnte an dieser Stelle noch weiter fortgeführt werden. Der Fokus soll aber explizit auf die bekanntesten Zeitschriften gerichtet werden. Darüber hinaus gibt es Journals, die der Erziehungswissenschaft bzw. der Pädagogik oder anderer Teildisziplinen, wie z. B. der Erwachsenenbildung, zugeordnet werden können, aber nicht dem Spezialdiskurs der Berufspädagogik angehören. Zu nennen wären bspw.:

- Zeitschrift für Pädagogik
- Bildung und Erziehung
- Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)
- Empirische Pädagogik – Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung
- Die deutsche Schule (DDS)
- Unterrichtswissenschaft
- Pädagogische Rundschau
- Erwachsenenbildung
- DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung
- Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
- Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends
- Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung

Die aufgeführte Reihung der Zeitschriften aus dem Diskursfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurde nach einer ersten Sichtung in der zweiten Auswahlphase unter Zuhilfenahme der definierten Auswahlkriterien weiter eingegrenzt. Für die Bewertung der Resonanz und Reputation der jeweiligen Zeitschriften in der Scientific Community wurde u. a. eine Veröffentlichung von Klusmeyer, Reinisch und Söll (2011) zum Publikationsverhalten von Berufs- und Wirtschaftspädagogen herangezogen. In der nachfolgenden Tabelle 5 sind die Ergebnisse der Erhebung für den Zeitraum von 1990 bis 2009 für die bereits genannten Fachzeitschriften der Disziplin dargestellt:

Tabelle 5: Publikationen in deutschsprachigen Zeitschriften (nach: Klusmeyer/Reinisch/Söll 2011, 348-349)

Nr.	Zeitschrift	Publikation (absolut)	Publikation (relativ)
1.	Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)	295	11,7 %
2.	berufsbildung – Zeitschrift für Theorie und Praxis in Betrieb und Schule	257	10,2 %
3.	Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)	150	5,9 %
4.	Die berufsbildende Schule	141	5,6 %
5.	Wirtschaft und Erziehung (W & E)	81	3,2 %
6.	Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online	31	1,2 %
7.	Wirtschaft und Berufserziehung (W & B)	28	1,1 %
8.	Gewerkschaftliche Bildungspolitik	27	1,1 %
9.	Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik	24	1,0 %
10.	PANORAMA: Berufsbildung, Berufsberatung, Arbeitsmarkt	21	0,8 %
11.	Der Berufliche Bildungsweg	20	0,8 %
12.	Erziehungswissenschaft und Beruf (EWuB)	16	0,6 %
13.	Europäische Zeitschrift für Berufsbildung (EJVT)	12	0,5 %

Laut der Darstellung publizieren Berufs- und Wirtschaftspädagogen aus der Vielzahl der deutschsprachigen Zeitschriften insbesondere in vier Fachzeitschriften: in der *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*, der *berufsbildung*, der *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* und in der *berufsbildenden Schule*. Diese vier Zeitschriften machen zusammen ca. 34 % des gesamten Publikationsvolumens aus. Auf Platz fünf und sechs folgen die Zeitschriften *Wirtschaft und Erziehung (W & E)* mit 3,2 % und die *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online* mit 1,2 %. Zu berücksichtigen ist, dass alle Zeitschriften, bis auf das Online-Journal der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, auf eine sehr lange Publikationsgeschichte zurückblicken können. Die erste Ausgabe der berufsbildenden Schule erschien bspw. bereits im April 1949, während die Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online erstmalig im

November 2001 veröffentlicht wurden ist (vgl. Bader/Reuter 1994, 353). In der vergleichsweise jungen Historie des Online-Journals kann ihre mitunter noch nachrangige Stellung begründet sein. Neben der Reihung im Publikationsraum der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, spielten für die Materialauswahl weitere Kriterien eine wesentliche Rolle, darunter das Merkmal der Unabhängigkeit der Zeitschrift von thematischen, feldspezifischen oder sonstigen Vorgaben, die z. B. von Verbänden, Forschungsinstituten oder Parteien ausgehen können (vgl. Klusmeyer 2001, 34). Sowohl die ZBW, die berufsbildung als auch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online sind vollkommen unabhängige und unparteiische Zeitschriften. Davon zu unterscheiden ist der Status der BWP, der berufsbildenden Schule und auch der Zeitschrift Wirtschaft und Erziehung. Herausgeber der BWP ist das Bundesinstitut für Berufsbildung. Die inhaltlichen Schwerpunkte orientieren sich zentral an den Aufgaben und Funktionsbereichen des Instituts, welche wiederum auf die Vorgaben des Berufsbildungsreformgesetzes (BerBiRefG) ausgerichtet sind. Ein Großteil der Publikationen bedient daher genau die Themenbereiche, die an das Institut angebunden sind. Die Zeitschrift für Wirtschaft und Erziehung (W & E) unterliegt einer anderen verbandspolitischen Zensur. Sie ist „das Verbandsorgan des heutigen Bundesverbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen“ und konzentriert sich in den Beiträgen sehr stark an deren Themen und Interessen (Klusmeyer 2001, 35). „*Wirtschaft und Erziehung* begleitet die Arbeit der Wirtschaftsschulen. Die Zeitschrift berichtet über schulrelevante wirtschafts- und rechtswissenschaftliche Forschungsergebnisse und Neuerungen sowie deren didaktische Umsetzung, und reflektiert die Erziehungsfrage“ (Blatt 1994, 335, Herv. SH). Auch die berufsbildende Schule unterliegt einer solchen verbandspolitischen Herausgeberkontrolle. Die Zeitschrift betont insbesondere die Leitfunktion und Entwicklung der Berufsschule in der beruflichen Bildung. Diese Programmatik kommt nicht nur in ihrem Namen zum Ausdruck. „Herausgeber der Zeitschrift, der auch die Schriftleistung bestimmte, wurde im April 1949 der ‚Verband der Lehrerschaft an berufsbildenden Schulen’ (DVLBS), [...] der sich 1970 in ‚Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS)’ umbenannte“ (Bader/Reuter 1994, 356). Entlang der thematischen Ausrichtung auf den berufsschulischen Bereich wird entsprechend auch die potenzielle Leser- und Autorenschaft adressiert. Da die berufsbildende Schule als Verbandsorgan fungiert, erhalten alle Verbandsmitglieder die Zeitschrift, d. h. alle Berufsschullehrer des gewerblichen Schulwesens, während der kaufmännische Bereich durch die W & E abgedeckt wird (vgl. Bader/Reuter 1994, 358). Die Abhängigkeit der Themensetzung und die darin begründete Orientierung auf vor allem schulpolitische sowie berufsschuldidaktische Themenstellungen hat im Rahmen der Arbeit dazu geführt, auf die Auswahl der Zeitschrift zu verzichten. Ähnliches gilt für die

Auswahlentscheidung gegen die W & E. Demgegenüber wurde die BWP trotz ihrer thematischen Orientierung entlang der Schwerpunkte des BIBB in die Auswahl der Fachzeitschriften ganz bewusst aufgenommen. Für sie spricht die Breite der thematischen Ausrichtung, die sich auf den gesamten Bereich der beruflichen und institutionellen Aus- und Weiterbildung bezieht. Es werden genuine Frage- und Problemstellungen der Berufspädagogik thematisiert, jedoch aus einer vorrangig interdiskursiven Analysehaltung, an der Akteure aus Politik, Theorie und Praxis teilhaben. Ob sich mit Blick auf den disziplinären Spezialdiskurs ein möglicher Kontrast zu den untersuchten Diskurssträngen und Diskurspositionen aufzeigen lässt, kann erst im Verlauf der Diskursanalyse beantwortet werden. Alle weiteren in Tabelle 5 aufgeführten Zeitschriften erfüllen entweder das Kriterium der Reputation nicht oder nur teilweise und/oder können nicht eindeutig dem berufspädagogischen Spezialdiskurs zugeordnet werden. Nach der ersten Erhebungsphase wurde die Analyse daher auf folgende vier Zeitschriften eingegrenzt: 1. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2. berufsbildung, 3. Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online und 4. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Eine Kurzvorstellung der Zeitschriften inklusive der zentralen Charakteristika folgt in Kapitel 6.2.1.

Für das inhaltliche Review der Zeitschriften nach passenden Beiträgen zum Gegenstandsfeld, wurden zu Beginn der Recherche ebenfalls Suchbegriffe bzw. Begriffsgruppen festgelegt. Während der ersten Erhebungsphase bestand aufgrund der Breite des Untersuchungsfeldes die besondere Herausforderung darin, die Suche adäquat auf das interessierende Themenfeld „Übergänge in der beruflichen Bildung“ einzugrenzen. Die Suche nach passenden Beiträgen wurde zum einen theoriegeleitet und zum anderen an den in Kapitel 5.1.2 bereits im Rahmen der Artefaktanalyse definierten Analyseraum ausgerichtet. Die Recherche bezog sich dabei auf folgende Begriffe bzw. Wortgruppen (vgl. Tabelle 6):

Tabelle 6: Begriffe und Wortgruppen für das inhaltliche Review

Begriffe, Komposita und Wortgruppen für das inhaltliche Review
• (berufliche/-r) Übergang/ Übergänge
• Übergänge in der beruflichen Bildung
• Übergang Schule - Beruf
• Übergänge zwischen Schule, Ausbildung und Beruf
• Übergänge an der ersten und zweiten Schwelle, Schwellenübergang
• Übergangsbereich, Übergangssystem
• diverse Bildungsgänge, Reformprogramme, Bausteinkonzepte und Modellversuche im Übergangssystem bzw. im Übergang Schule, Ausbildung und Beruf (z. B. Konzept Praxisklasse, BVJ, BGJ, BvB der BfA, Jobstarter Connect u.v.m.)
• Berufs- bzw. Studienorientierung, berufliche Orientierung
• Berufswahl, Berufswahlkompetenz

- Übergangskompetenz
- Berufswahlreife, Ausbildungsreife, Ausbildungsfähigkeit
- Benachteiligtenförderung, Benachteiligte, Förderansätze in der Benachteiligtenförderung
- Inklusion und Förderung Behinderter in der beruflichen Bildung
- Berücksichtigung diverser „Risikogruppen“, die im Diskurs zu Übergängen, Benachteiligung und Inklusion adressiert werden, wie u. a. Marktbenachteiligte, junge Mütter, Arbeitslose (Jugendliche), Jugendliche mit Migrationshintergrund

Institutionalisierte Bildungsgänge und Reformprogramme auf kommunaler, landes- und bundesweiter Ebene fanden im Kontext der Recherche nur Berücksichtigung, wenn sich bei der Durchschau der Beiträge eine deutliche Bezugnahme auf das Gegenstandsfeld (beruflicher) Übergänge bzw. auf eine Übergangssituation zwischen Schule, Ausbildung und Beruf feststellen ließ. Die gleiche Auswahlentscheidung wurde hinsichtlich der verschiedenen Akteursgruppen getroffen, die in den Beiträgen diskursiv thematisiert wurden. Während der Analyse der Beiträge wurde der Such-Radius forschungsbegleitend überarbeitet, konkretisiert und erweitert. Die bereits getroffene Auswahl an Begriffen und Wortgruppen wurde um folgende Punkte ergänzt (vgl. Tabelle 7):

Tabelle 7: ergänzte Auswahl an Begriffen und Wortgruppen für das inhaltliche Review

Ergänzte Auswahl an Begriffen, Komposita und Wortgruppen für das inhaltliche Review
• (regionales/ kommunales) Übergangsmanagement • Übergangssegment als berufsbiografische Episode • Übergangssituation, Übergangsgeschehen • Übergangsbegleitung, Übergänge (professionell) gestalten/ Übergangsgestaltung, Übergänge bewältigen, Übergangsbewältigung, Übergänge vereinfachen, Karriereoptionen vervielfachen • Übergangsmaßnahmen • „Jugendliche in Ausbildung bringen“ • Gleitende Übergänge, grenzenlose Übergänge, Grenzübergänge • Übergangscoaching • Übergangsverläufe/ Bildungsverläufe, Übergangsstudien, Transitionsstudie • Jugendberufshilfe, Jugendberatung, Berufsberatung am Übergang • Benachteiligtenausbildung • Übergänge in beruflichen Laufbahnen, Berufslaufbahnkonzept(e), berufliche Laufbahnkonzepte, Laufbahnberatung • Motive, Karriere- und Lebensziele (z. B. von Auszubildenden) • Berufe im Übergang • Übergangslabyrinth • Übergangsproblem(e) • Übergangsforschung • Berufswahlprozesse, Berufswahlmotivation, prozesshafte Studienorientierung • arbeits- und berufsorientierende Didaktik • inklusive der bereits in Tabelle 6 aufgeführten Begriffe und Wortgruppen

Begriffe bzw. Wortgruppen, die das Gegenstandsfeld hingegen nur am Rande oder gar nicht berühren, wurden in der Erhebung nicht weiter berücksichtigt. So wurden bspw. Begriffe wie „Vertragslösung", „Ausbildungsabbruch", „Fachkräftemangel" oder der Inklusionsbegriff bei fehlendem Gegenstandsbezug aus der Auswahl gestrichen. Eine zusammenfassende Übersicht über alle Beiträge inklusive der bibliographischen Angaben aus allen vier Fachzeitschriften ist im Anhang beigefügt (vgl. Anhang A4). In der Auflistung befinden sich auch Beiträge und Fachartikel, deren Titel nicht direkt auf die aufgeführte Auswahl an Suchbegriffen verweisen. Dies lässt sich dadurch begründen, dass neben der Orientierung der Recherche entlang der definierten Begriffe und Wortgruppen in bestimmten Ausnahmefällen erst die Lektüre der Artikel darüber Aufschluss gab, ob diese in die Auswahl miteinbezogen werden können oder nicht. Dieses Vorgehen sollte vermeiden, dass genuine Beiträge zur Übergangsthematik vorab aus der Analyse ausgeschlossen werden. Vordergründig war die Auswahl der Beiträge jedoch entlang der definierten Suchbegriffe orientiert. Da sich die Recherche in allen Erhebungsphasen auf den Spezialdiskurs und auf diskursive Praktiken in ausgewählten Fachzeitschriften der Berufspädagogik bezog, wurden andere Datenbanken und Online-Suchmaschinen, wie z. B. das FACHPORTALpaedagogik.de (FIS Bildung Fachportal), Google oder diverse Bibliotheken und Kataloge nicht weiter in der Recherche berücksichtigt.

5.2.2 Ausgewählte Spezialdiskurse in wissenschaftlichen Diskursarenen der Berufspädagogik und beruflichen Bildung

Im Rahmen der fortschreitenden Diskursanalyse wurde der gesamte erhobene Datenkorpus auf ausgewählte Schlüsseltexte eingegrenzt. Alle Schlüsselbeiträge wurden zunächst entlang der beschriebenen Analysestrategie der Grounded Theory offen kodiert. Im Anschluss daran wurden im zweiten Analyseschritt möglichst typische Beiträge und „Schlüsselstellen" aus diesen Beiträgen einer Feinanalyse unterzogen. Die Auswertung des Datenmaterials war entlang vorab definierter Leitfragen und Analysekategorien orientiert (vgl. Kapitel 4.4.2). Da das analytische Vorgehen in der Diskursanalyse vor allem „auf die Rekonstruktion der jeweiligen Diskursordnung als Formation/Transformation von Wissenskonzepten und den praktischen Prozeduren [...] zu einer gegebenen historischen Zeit" ausgerichtet ist, wurden gezielt Diskurse und Diskursstränge aus einem vorher festgelegten Zeitraum in die Feinanalyse einbezogen (Diaz-Bone/Schneider 2010, 501). Wie in der komparativen Analyse der Artefakte, wurde der Analysezeitraum ebenfalls auf die Jahre 2010 bis 2015 eingeschränkt. Ein Kriterium für die Eingrenzung des Erhebungszeitraums war u. a. die Anzahl der Publikationen und deren Schwerpunktsetzung in den einzelnen Fachzeitschriften, die Art und Weise der inhaltlichen

Ausrichtung der Beiträge auf das Gegenstandsfeld sowie die Aktualität der Beiträge. Entlang dieser Kriterien wurden folgende Spezialdiskurse aus den wissenschaftlichen Diskursarenen der Berufspädagogik in die Feinanalyse mit einbezogen:

- Das Themenheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik zum Schwerpunkt *Übergänge* (ZBW, Band 110, 2014, Heft 2)
- Das Themenheft der berufsbildung zum Schwerpunkt (bb-thema) *Übergänge in der beruflichen Bildung* (berufsbildung 129, 06/2011, 65. Jahrgang)
- Die Spezialausgabe der bwp@ online zu den 16. Hochschultagen Berufliche Bildung mit dem Themenschwerpunkt *Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten: Potenziale erkennen – Chancen nutzen* (bwp @ Spezial 5, 09/2011)
- sowie ausgewählte Beiträge aus folgenden Themenheften der *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*: *Bildungs- und Berufsverläufe gestalten* (BWP, 05/2010, 39. Jahrgang), *Lernen im Betrieb* (BWP 01/2011, 40. Jahrgang), *Wege zur Inklusion* (BWP, 02/2011, 40. Jahrgang) und *Berufsorientierung* (BWP, 01/2014, 43. Jahrgang)

Die Beiträge aus den Themenheften wurden offen kodiert und ausgewählte Textstellen entlang der vorgegebenen Leitfragen und Analysekategorien ausgewertet. Von Interesse war insbesondere die Aufordnung des Übergangsbegriffs im Spezialdiskurs und die Frage danach, ob sich in den einzelnen Fachbeiträgen und Zeitschriften eine unterschiedliche Form von Diskursivität abbilden lässt.

Dritter Teil:
Dispositivanalyse und Ergebnisdarstellung der dispositiven Konstruktion von Übergängen in der Berufspädagogik

6 Auswertung

6.1 Artefaktanalyse: Rekonstruktion der symbolischen und materialen Ordnungen

6.1.1 Zur Interpretation des visuellen Materials – Die Website der 16. Hochschultage

Im Folgenden werden die ersten zentralen Ergebnisse der Auswertung des Artefaktes entlang der beschriebenen Schritte dargestellt. Die Betrachtungen in diesem ersten Auswertungsschritt beziehen sich zunächst ausschließlich auf die Website der 16. Hochschultage Berufliche Bildung. Während also der Teilschritt der komparativen Analyse erst im Anschluss erfolgt, wird gleichwohl von Beginn an ein artefaktinterner Vergleich entwickelter Lesarten in die Auswertung einbezogen. In erster Linie bezieht sich die Betrachtung auf die äußere, visuelle Erscheinung der Website. Auch die Textelemente stehen im Fokus, jedoch werden diese nicht tiefenhermeneutisch ausgewertet, da die hier dargestellte Analyse des Artefakts ihren Schwerpunkt auf die bildhaft-symbolische Gestalt legt. Erst im Anschluss wird sich die Analyse in kurzen Ausschnitten den Textelementen einzelner ausgewählter Menüpunkte zuwenden (vgl. Kapitel 6.1.2). Die ergänzenden Ergebnisse der Hypertext- und Bildanalyse sind der Arbeit im Anhang beigefügt (vgl. A3).

Schritt 1 - Dekonstruktive Bedeutungsrekonstruktion

a) Innere Differenzierung

Der Teilschritt der inneren Differenzierung konzentrierte sich zunächst auf die Startseite der Website (vgl. Abbildung 12) und den Menüpunkt „Dokumentation & Impressionen“. Anschließend wurde dieser Auswertungsschritt durch die Betrachtung weiterer Menüpunkte ergänzt und ein Vergleich durchgeführt.



Abbildung 12: Startseite der Webpräsenz (Hochschultage Berufliche Bildung 2011c)

In Teilschritt a), der inneren Differenzierung, liegt der Fokus der methodischen Vorgehensweise darauf, die einzelnen Bestandteile der Website voneinander zu unterscheiden. Allgemeine, soziale Bedeutungen, die Kontextanalyse und die strukturelle Analyse spielen, gemäß der methodischen Vorgehensweise nach Lueger und Froschauer, in diesem Auswertungsschritt keine Rolle und bleiben im Rahmen der Betrachtungen auf das Artefakt vorerst unberücksichtigt (vgl. Kapitel 4.2.2). Die formale Beschreibung bezieht sich auf die äußere Form und deren Eigenschaften. Anschließend ist zu fragen, was die Existenz und die Form, d. h. die äußerlich sichtbaren Eigenschaften, wie Materialität, Struktur des Artefakts (räumliche Anordnung, Farbgebung, Gestaltungselemente) und die Textebene, also die Beschaffenheit der Website über die Hochschultage, das Tagungsthema und dessen gesellschaftliche Einbettung aussagen. Anhand der Komponenten *Materialität, Struktur der Artefaktgestaltung* und *Textebene* werden im Folgenden die Ergebnisse der inneren Differenzierung dargelegt.

Betrachtet man zunächst die reine Materialität[32] des Artefaktes, so ist festzuhalten, dass es sich um ein zweidimensionales, digitales Produkt handelt, welches keine beschreibbaren, haptischen Merkmale aufweist. Die Website kann, im Gegensatz zu Handreichungen oder Broschüren, nicht in ihrer Beschaffenheit ertastet oder hinsichtlich bestimmter haptischer Merkmale, wie z. B. Größe, Gewicht oder Oberflächentextur erfühlt und beschrieben werden. Im Vordergrund stehen ausschließlich die visuellen und mitunter auch akustischen Reize, die u. a. durch das Design und die inhaltliche Gestaltung des Artefaktes bestimmt sind.[33]

Die Website der Hochschultage ist ein Webdokument, das unter der webeigenen URL abrufbar ist und digital zur Verfügung steht. Das Erscheinungsdatum der Website ist nicht direkt einsehbar. Unter dem Menüpunkt „Aktuelles“ ist jedoch ein erster Eintrag vom 05.03.2010 aufgeführt. Laut Angabe auf Wayback Machine/Netcraft wurde die Domain am 09.12.2009 angelegt. Demnach stand die Website bereits über ein Jahr vor Tagungsbeginn online zur Verfügung und auch aktuell steht sie online weiterhin bereit.

Auf der Text- und Strukturebene des Artefakts[34] kann festgestellt werden, dass die Website in zehn Menüpunkte untergliedert ist. Da die einzelnen Menüpunkte in ähnlicher Weise aufgebaut und farblich gestaltet sind, erfolgt eine exemplarische Beschreibung der Startseite, wobei ausgewählte ergänzende Punkte anderer Websitebereiche einbezogen werden. Als Nutzer gelangt man über entsprechende Verlinkungen zunächst auf die Startseite der Homepage. Neben dem Menüpunkt „Home“ stehen die folgenden Menüpunkte zur Auswahl: Aktuelles, Tagungskonzept, Programm, Beiprogramm, Dokumentation & Impressionen, Organisatorisches, Partner, Service und Kontakt. Via Mouseover-Dropdown-Menü sind weitere Komponenten bzw. Menüunterpunkte verfügbar, die ausgewählt werden können.

Die Startseite des Artefakts umfasst unterschiedliche Elemente (vgl. Abbildung 12). Zu diesen gehören neben den bereits benannten Menüpunkten verschiedene Symbole und Bildelemente, Textelemente unterlegt durch Überschriften, unterschiedliche Farbverläufe und Schattierungen. Der Vordergrund der Website hebt sich farblich vom Bildhintergrund ab. Während der obere Hintergrund der Startseite rot und der untere Hintergrund grau gefärbt ist, sind die Elemente im Bildvordergrund in einen mehrfarbig gestalteten Rahmen eingebettet. Räumlich erscheint der Bildvordergrund als symmetrische, übersichtliche und in sich abgeschlossene

[32] Die Materialität kann u. a. bezogen werden auf folgende Fragen: Welche Eigenschaften hat das Material des Artefakts? Welche Konsistenz hat das Artefakt?

[33] Prinzipiell können von Online-Medien auch akustische Reize ausgehen. Diese sind in dem vorliegenden Artefakt, insbesondere auf der Startseite der Website, nicht vorhanden.

[34] Die Struktur der Artefaktgestaltung bezieht sich auf Fragen, wie z. B.: Aus welchen Komponenten ist das Artefakt aufgebaut? Wie ist das Artefakt räumlich strukturiert? Können Haupt- und Nebenelemente identifiziert werden? Wie ist ein Bild gestaltet? Wie ist die Farbgebung? Auf der Textebene sind Fragen zur Textgestaltung (Differenzierungen, wie z. B. Überschriften, Stichpunkte, Fließtext) relevant. Was zeichnet den Text aus?

Einheit. Nach oben hin wird diese Einheit durch eine statische Menüleiste, nach unten hin durch das offene Auslaufen der Website begrenzt. Die Menüleiste ermöglicht durch die übersichtliche Darstellung nebeneinanderstehender Menüpunkte einen schnellen Wechsel der verschiedenen Reiter. Ein jeweils angewählter Menüpunkt wird farblich gelb hervorgehoben. Der Rahmen unterhalb der Menüleiste ist in vier quadratische Bereiche aufgeteilt, die unterschiedlich farblich kontrastiert sind und sich in ihrer Struktur und der Aufteilung ihrer Komponenten deutlich voneinander unterscheiden. Im Folgenden soll dieser Bildausschnitt der Startseite von oben links nach unten rechts mit seinen verschiedenen Komponenten beschrieben werden.

Im oberen linken Bildausschnitt ist eine dynamische Bildergalerie positioniert. Die Galerie zeigt verschiedene Aufnahmen von Gebäuden, Manufakturen sowie Stadt- und Naturaufnahmen, die in zeitlich gleichen Abständen wechseln. Unterhalb der Galerie befindet sich ein Schriftzug mit einer knappen inhaltlichen Bezugnahme auf die gezeigten Bilder. Rechts neben der Bildergalerie ist ein zweiter rechteckiger Rahmen angeordnet. Im Unterschied zur Bildergalerie ist dieser Rahmen durch ein kräftiges Gelb unterlegt. Die Farbe schafft so einen klaren Kontrast zu den schwarz unterlegten Schriftzügen. Der Rahmen enthält verschiedene Elemente, darunter das Wappen und Logo des Veranstalters und Tagungsortes, das Logo der Hochschultage sowie den Tagungstitel. Die einzelnen Komponenten weisen in ihrer Anordnung im Verhältnis zum Gesamteindruck der Startseite keinen expliziten Bezug zueinander auf. Während das Logo des Veranstalters oben links und das Logo der Hochschultage oben rechts erscheint, dominiert im unteren rechten Bildabschnitt das Banner der 16. Hochschultage sowie der Titel der Tagung. Neben dem Titel sind hier ebenfalls Ort und Zeitraum der Tagung vermerkt. Auffällig ist, dass der Schriftzug der Hochschultage fett hervorgehoben ist, während der Tagungstitel in einem kleineren Schriftformat und leicht zurückgesetzt erscheint. Ein ähnliches Verhältnis ergibt sich dem Betrachter mit Blick auf die dargestellten Embleme. Das Logo der Hochschultage ist stilisiert durch ein ineinander übergehendes „H“ und „T“ sowie die Jahreszahl 2011 dargestellt. Zudem wird das Logo gespiegelt und betont hervorgehoben. Demgegenüber erscheinen Schriftzug und Wappen des Veranstalters, der Universität Osnabrück, in einem kleineren Schriftformat. Im Vergleich zum Emblem der Hochschultage rückt das Logo dadurch in den Hintergrund und fällt erst bei der zweiten Blickführung auf. Dennoch sind beide Logos gut erkennbar dargestellt und treten mit eigenem Corporate Design auf. Zudem ist das Logo der Universität Osnabrück mit einem Direktlink zur Homepage der Universität versehen.

Der beschriebene Rahmen wird nach allen Seiten durch eine Linie begrenzt. Der untere Rand des Rahmens läuft durch eine leichte Schattierung nach rechts außen aus. Unter der bereits beschriebenen dynamischen Bildergalerie und dem gelb hinterlegten Kasten befinden sich zwei weitere viereckige Rahmen. Auf der linken Seite unterhalb der Bildergalerie ist ein in hellem Grau eingefärbter Kasten („Aktuelles“) zu finden. Zieht man als Betrachter der Startseite eine imaginäre Trennlinie durch die Mitte, dann befindet sich dieser Rahmen leicht oberhalb der Trennlinie. Er ist ausschließlich durch Text- und Zeichenelemente strukturiert, welche in schwarzen und roten Schriftzügen gehalten sind. Der Text besteht aus einer Überschrift („Aktuelles“) und sechs Aufzählungen, die jeweils mit einem rot unterlegten Link verknüpft sind. Gegenüber den Aufzählungen wird die Überschrift durch ein größeres Schriftformat leicht hervorgehoben. Auch dieser dritte Rahmen wird durch eine leicht schattierte Trennlinie am linken und rechten äußeren Rand begrenzt.

Den flächenmäßig größten Teil der Startseite markiert die vierte Rahmung. Sie ist weiß unterlegt und farblich sehr dezent gehalten. Dadurch ergibt sich ein farblicher Kontrast zur zweiten Rahmung. Des Weiteren überwiegen auch in diesem Rahmen die Textelemente. Am oberen Rand ist ein Schriftzug platziert, der die Besucher der Internetseite der Hochschultage 2011 „herzlich willkommen“ heißt. Die Überschrift ist durch ein dunkles Rot, ein größeres Schriftformat und in Fettschrift hervorgehoben. Danach folgen eine formale, nicht personalisierte und neutrale Ansprache der Leser und ein längerer Fließtext, der in zwei Abschnitte unterteilt ist. Inhaltlich bezieht sich das erste Textsegment auf einen Dank an alle Beteiligten, Förderer, Partner, Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Es wird zudem auf deren „Engagement“ und „Aufgeschlossenheit“ „fachlich wie atmosphärisch“ hingewiesen, das wesentlich „zum Gelingen der Tagung beigetragen“ habe. Als „Beleg“ wird mit einem Link zu „Dokumentation & Impressionen“ auf diverse ausgewählte Eindrücke der Tagung verwiesen. Der zweite Abschnitt bezieht sich inhaltlich auf einen „Newsletter“, der Interessierte über Informationen zu den vergangenen Hochschultagen 2011 und den darauffolgenden Hochschultagen 2013 „auf dem Laufenden“ halten soll. Als Abschluss dient eine „herzliche“ Grußformel, die von einem direkten Personenkreis, hier dem lokalen Organisationsteam, ausgeht. Ansprache, Textsegmente und Grußformel sind in einem einheitlichen Schriftformat mit schwarzer Schriftfarbe gehalten, einzig die Komponenten Dokumentation und Impressionen sind als Link rot hervorgehoben.

Unterhalb der Textelemente sind die Organisatoren in ihrem Corporate Design noch einmal einzeln nebeneinander aufgeführt. Dadurch heben sie sich von den restlichen Bild- und Textelementen der Website deutlich ab. Sie markieren den unteren Rand des Bildausschnittes

und nehmen etwa ein Viertel der Fläche der unteren Rahmung ein. Auffällig ist, dass der vierte Rahmen zwar flächenmäßig den größten Anteil der Website einnimmt, jedoch optisch und visuell im Vergleich zu den anderen zurücksteht. Da auf den Menüpunkt „Dokumentation & Impressionen“ hingewiesen wird, soll in einem zweiten Schritt, ergänzend zur Startseite, dieser Reiter ebenfalls näher betrachtet werden. Der Analysestrategie der Artefaktanalyse folgend verbleiben die Betrachtungen zunächst auf der Ebene der inneren Differenzierung (Teilschritt a).

Der Menüpunkt „Dokumentation & Impressionen“ ist in einem ähnlichen Format wie die Startseite gestaltet. Die feste Formatierung der Websitegestaltung setzt sich generell in allen Menüpunkten und Menüunterpunkten fort. Auch hier folgt, wie in Abbildung 13 dargestellt, unterhalb der Menüleiste ein in sich abgeschlossener Rahmen, der die Website in vier Bereiche symmetrisch aufteilt. Bildergalerie, Tagungstitel und „Aktuelles“ laufen systematisch mit und sind im gleichen Format wie auf der Startseite strukturiert.



Abbildung 13: Dokumentation & Impressionen (Hochschultage Berufliche Bildung 2011d)

Die vierte Rahmung enthält unter „Dokumentation & Impressionen" ausschließlich Text- und Zeichenelemente, die in überwiegend schwarzer und vereinzelt, wenn sie auf weiterführende Seiten verlinken, roter Schriftfarbe gehalten sind. Kontrastiert werden die Textbestandteile durch einen weißen Texthintergrund. Die Überschrift „Dokumentation & Impressionen" ist in dieser Rahmung oben links platziert und ebenfalls rot unterlegt. Unter jener Überschrift sind in einem kleineren Schriftformat, ebenfalls rot hervorgehoben, zwei Links aufgeführt, die den

Nutzer der Website direkt zur Postergalerie bzw. zur Bildergalerie weiterleiten. Daran schließen die einzelnen aufgeführten Textabschnitte an. Der Umfang der Textelemente ist im Vergleich zur Startseite komplexer. Es erscheinen fünf unterschiedliche Textsegmente, die sich inhaltlich auf die Tagungsdokumentation, die Aufzeichnung der Eröffnungs- und Abschlussveranstaltung, die Tagungszeitung sowie die Foto-Dokumentation der 16. Hochschultage beziehen. Es werden in den einzelnen Textbausteinen, neben dem Direktverweis auf Poster- und Bildergalerie, drei weitere, rot unterlegte Linkanzeiger zu externen, ausgelagerten Websites aufgeführt, die zusätzliche Formen der Tagungsdokumentation anbieten. „Um einer breiten Öffentlichkeit“ zur Verfügung zu stehen, werden alle Beiträge auf der Homepage der bwp@ online[35] veröffentlicht. Zudem können die Besucher der Website Veranstaltungsunterlagen von der Fachtagung, den Workshops und den Vortragsreihen auf der Kommunikations- und Informationsplattform des KiBB[36] jederzeit einsehen. Ein dritter Link führt zum Medienportal[37] der Universität Osnabrück. Dieser Link bietet laut Textauszug „Mitschnitte der Eröffnungs- und Abschlussveranstaltung“. Unter dem Textsegment „Tagungszeitung“ sind zwei weitere rot unterlegte Links zu Tagungsartikeln der „BBS Times“ aufgeführt. Beide Artikel stehen zur Einsicht bereit. Im letzten Textabschnitt „Foto-Dokumentation über die 16. Hochschultage Berufliche Bildung“ wird überdies auf Fotos der Tagung verwiesen, die per E-Mail (die Mailadresse ist hier personalisiert hinterlegt) gegen „eine Schutzgebühr von 5 €“ angefordert werden können.

Um einen besseren Einblick in Umfang, Form und Gestaltung des Menüpunktes „Dokumentation & Impressionen“ zu erhalten, werden im Folgenden in einer kurzen Übersicht die Komponenten Bildergalerie und Postergalerie, welche als Direktlink unter diesem Reiter zur Verfügung stehen, vorgestellt. Wie oben erwähnt, befinden sich in dem vierten weiß unterlegten Kasten am mittleren, rechten Bildausschnitt hauptsächlich Textelemente. Die Links zur Postergalerie und zur Bildergalerie sind untereinander angeordnet. Folgt man dem Link zur Postergalerie, gelangt man zu einer Übersicht, in der 28 Poster aufgeführt sind. Die Poster sind dabei in einem kleineren Bildformat als das dazugehörige Original abgebildet und in einer Reihung nebeneinander sowie untereinander aufgelistet. Durch Anklicken wird der Betrachter automatisch mit einer Diashow verlinkt, in der die Poster der Reihe nach in einem größeren Bildformat dargestellt werden. Auffällig hierbei ist, dass die Poster weder in der Übersicht noch im erweiterten Bildformat der Diashow deutlich lesbar sind. Neben den be-

[35] Die bwp@ online ist ein Online-Journal für alle an der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Interessierten (URL: www.bwpat.de).

[36] Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung (www.kibb.de)

[37] Der Link ist einsehbar unter www.lernfunk.de.

schriebenen Bildelementen ist die Postergalerie auch durch Textelemente strukturiert. Unterhalb jedes Posters befindet sich ein Schriftzug, der Informationen zum Titel, zum Autor („Eingereicht durch“) und der jeweiligen Kategorie darlegt. Demzufolge sind die Poster nicht zufällig angeordnet, sondern folgen einer bestimmten Kategorisierung. So sind im oberen Abschnitt 14 Poster der Kategorie „Schule & Praxis“ und im unteren Abschnitt 14 Poster der Kategorie „Wissenschaft“ angeordnet. Pro Kategorie gibt es einen ausgewiesenen Preisträger für den „Posterpreis bei den Hochschultagen 2011“. Das entsprechende Poster ist in der jeweiligen Kategorie durch eine gelbe Rahmung und durch einen rot unterlegten Schriftzug zum Posterpreis visuell hervorgehoben. In der Ansicht Diashow wird diese visuelle Rahmung jedoch aufgehoben. Des Weiteren kann entsprechend der zur Verfügung gestellten Textelemente nachvollzogen werden, aus welchen Bereichen die jeweiligen Poster eingereicht wurden. Vertreten sind der Hochschulbereich (zehn Poster), Bildungsträger (sechs Poster), Schulen (sechs Poster), der Bereich der beruflichen Bildung (drei Poster) sowie die Gewerkschaften (ein Poster). Das Bundesinstitut für Berufsbildung ist als Vertreter mehrerer Poster sowohl der Kategorie „Schule & Praxis“ als auch der Kategorie „Wissenschaft“ zugeordnet. Keines der aufgeführten Poster verweist in irgendeiner Form auf Ort, Datum oder das Thema der Hochschultage. Zu sehen bleibt eine Übersicht verschiedener Poster, die durch eine Kategorisierung entsprechend ihre Zuordnung finden.

Neben der Postergalerie gelangt man unter dem Menüpunkt „Dokumentation und Impressionen“ zu einer Bildergalerie. Diese Galerie ist in acht unterschiedliche Bereiche bzw. Blöcke strukturiert. In einer Übersicht sind zu jeweils rot unterlegten Überschriften Bilder zur „Eröffnungsveranstaltung“, „Fachtagungen“, „Workshops“, „Fachausstellung“, „Foren“, „Posterausstellung“, „Tagungsfest“ und zur „Abschlussveranstaltung“ aufgereiht. Die Bilder sind chronologisch aufgelistet, beginnend mit der Eröffnungsveranstaltung und endend mit der Abschlussveranstaltung. Wie in der Postergalerie, wird der Betrachter durch Anklicken eines Bildes mit einer Diashow verknüpft, in der die Bilder in einem größeren Format zur Ansicht zur Verfügung stehen. Aufgrund der Vielzahl der abgebildeten Fotos, kann in diesem Auswertungsschritt keine finale perspektivische Beschreibung jedes einzeln dargestellten Fotos geleistet werden. Auch die Art der Bildbeschreibung kann an dieser Stelle nicht mit der Tiefe und Auswertungsqualität der dokumentarischen Bildinterpretation verglichen werden. Da im vorliegenden Kontext die Struktur und Bedeutung des Artefakts und nicht die interpretative Erschließung der dokumentarischen Sinngehalte der einzelnen Bildelemente im Vordergrund steht, soll dies auch nicht der Anspruch der Auswertung sein. In einer ersten Zusammenschau kann jedoch festgehalten werden, dass auf den Bildern unterschiedliche Szenarien abgebildet

sind. In den Blöcken „Foren“, „Fachtagungen“ und „Workshops“ überwiegt die Anzahl an Bildern, in der die Kameraperspektive konsequent auf das Publikum ausrichtet ist. Aufnahmen im Porträt gibt es lediglich auf zwei Fotos. Zudem sind interaktive Gesprächssituationen sowie einander zugewandte Personen abgebildet. Im Vergleich zur Übersicht sind in der Diashow abgebildete Personen überwiegend klar und deutlich erkennbar, während auch hier einzelne Textelemente, wie Posterausschnitte, abgelichtete Bücherreihen, Präsentationsausschnitte der Eröffnungs- und Abschlussveranstaltung sowie Teile der Fachtagung stellenweise zu klein, nicht einsehbar oder verschwommen abgebildet sind und dadurch für den Betrachter nicht lesbar erscheinen. Daneben sind die Bilder zeitchronologisch, aber nicht fach- oder themenspezifisch angeordnet. Ein Bezug zum Thema der Tagung wird über die Bildergalerie daher nicht hergestellt. Was auffällt ist, dass die Bilder zum Block „Fachtagungen“ mit ihrer Anzahl gegenüber allen anderen Blöcken dominieren. In der Übersicht eröffnet die Bildergalerie dem Betrachter eine chronologisch dargestellte Folge einzelner Aufnahmen, die zeitliche Rahmenpunkte der Tagung markieren und auf denen Personen und vereinzelt Textkomponenten abgebildet sind, ohne einen inhaltlichen Bezug zur Tagung, bspw. durch eine Untertitelung der Bilder und Vorträge, herzustellen.

Im dritten Textsegment ist unter der Überschrift „Aufzeichnung Eröffnungs- und Abschlussveranstaltung“ ein Link zum Medienportal der Universität Osnabrück eingestellt, der Besucher der Website durch Anklicken auf eine externe Homepage (www.lernfunk.de) verlinkt. Um an Aufzeichnungen der Tagung zu gelangen, sind jedoch weitere Schritte nötig. So besteht auf der Homepage des Medienportals zunächst die Möglichkeit, aus einer Auflistung von vier unterschiedlichen Kategorien oder durch den Reiter „Suche“ nach Videoaufzeichnungen zu recherchieren. Eine direkte Verlinkung von der Website der 16. Hochschultage auf potenzielle Aufnahmen der Tagung existiert nicht. Insgesamt werden 14 Videos in der Zeitfolge der Tagung chronologisch aufgeführt. Darunter sind neun Aufnahmen zur Eröffnungsveranstaltung und fünf Aufnahmen zur Abschlussveranstaltung. Aufnahmen zu den übrigen Veranstaltungsformaten gibt es nicht. Neben Lernfunk und kibb existiert eine dritte Seite, die extern von der Website der 16. Hochschultage Berufliche Bildung ausgelagert erscheint. Der erste Textabschnitt offeriert einen Link zur Online-Fachzeitschrift der bwp@ online. Unter jenem Link werden die „Zusammenfassungen der einzelnen Fachtagungen und Workshops sowie Abstracts aus den Vortragsreihen“ in Textform angeboten. Die eingestellten PDF-Dateien sind entsprechend ihres jeweiligen Programmcharakters (Fachtagung, Workshop, Einzelbeitrag oder Kurzvortrag) mit Namen und Foto der Autoren sowie einem Kurztitel des Vortrages untereinander aufgelistet. Inwiefern die dargestellten Dokumentationsformen einen

ausführlichen Einblick der zentralen Tagungsergebnisse ermöglichen, kann in diesem Abschnitt nicht beantwortet werden. Bezogen auf den Analyseschritt der *inneren Differenzierung* zeigt sich eine umfassende Darstellung von Bild-, Text- und Videosequenzen, die eine Zusammenschau der zentralen Ergebnisse sowie eine Orientierung entlang eines formulierten Tagungsinteresses bzw. die themenspezifische Darstellung von Beiträgen vermissen lassen. In Schritt 2, der *distanzierend-integrativen Rekonstruktion latenter Organisationsstrukturen*, und der diskursiven Analyseprogrammatik (vgl. Kapitel 4.2.2) werden ausgewählte Komponenten der Website vergleichend hinzugezogen.

Im nächsten Schritt, der *alltagskontextuellen Sinneinbettung*, wird die bisherige, formale Deskription mit Bedeutung versehen. Aus der dargestellten Materialität, der Struktur des Artefaktes und der Textebene lassen sich bereits wichtige Hinweise auf die Tagung und die Organisation ableiten. Zunächst ist festzuhalten, dass die Website in einem festen und einheitlich mitlaufenden Formatrahmen gestaltet ist. In allen Menüpunkten setzt sich eine Vierteilung des Bildausschnittes in Form eines in sich geschlossenen Rahmens fort. Neben einer dynamisch mitlaufenden Bildergalerie, verschiedenen Zeichen-, Text- und Bildelementen, ist die Website sowohl farblich als auch mit Blick auf die Wahl von Schriftart und Schriftfarbe in einem stark kontrastierenden Design gestaltet. Dieser Kontrast wird durch unterschiedliche Hintergrundfarben wie gelb-weiß oder rot-grau sowie durch eine gezielte Kontrastierung der Schriftfarbe hervorgehoben. Der Kontrast zwischen den einzelnen Bildübergängen wird durch eine leicht schattierte, jedoch gerade Linienführung noch verstärkt. Somit erscheint die Website in ihrer Struktur wie ein leicht nach oben verschobenes Koordinatensystem, dessen Quadranten einheitlich und in sich komplex gestaltet sind. Auffällig ist die Komplexität und Vielgestaltigkeit der dargestellten Informationen sowie Bild- und Symbolelemente. Das Logo der 16. Hochschultage sticht durch seine visuelle Gestaltung deutlich hervor. Es erscheint stilisiert, gespiegelt und dieses Spiegelbild läuft nach unten verblassend aus. Demgegenüber wirkt das Rahmenthema der Tagung etwas kleiner und leicht zurückgestellt. Für den Aufbau der Website scheint das Rahmenthema eventuell nicht primär zu sein. Dies verwundert, da der Tagungstitel ausschlaggebend und richtungweisend für die inhaltliche Ausgestaltung der Tagung und Website sein sollte und zudem potenziellen Nutzern und Besuchern der Website eine erste Orientierung gibt. Insbesondere die dynamisch gestaltete Bildergalerie lenkt den Fokus der Betrachtung vom Thema der Tagung auf die farbliche Kontrastierung und ihre visuelle Gestaltung. Auf der Ebene der Symbolelemente fällt zudem auf, dass die Embleme der Förderer und Partner der Tagung bereits auf der Startseite am unteren Bildrand positioniert sind. Eine

Anordnung von Bild- und Farbelementen, wie sie hier erfolgt, hat ebenfalls Bedeutung für die Art und Weise, wie Wirklichkeit über die Online-Plattform sozial konstruiert wird, welche Relevanzsetzungen vorgenommen werden und welcher Eindruck beim Betrachter der Website verbleibt. Geradlinigkeit und farblicher Kontrast auf der einen Seite sowie Vielgestaltigkeit und eine unterschiedliche Bildsymbolik auf der anderen Seite hinterlassen eine gewisse Eigenart der Website, die sich in der Ambivalenz von Klarheit und Unklarheit, von Beweglichkeit (Dynamik) und Stetigkeit (Starrheit) sowie von Stringenz und Geschlossenheit gegenüber Komplexität und Offenheit abbilden lässt. Gerade diese letzten beiden Merkmale lassen sich sehr gut auf den Menüpunkt zu „Dokumentation und Impressionen“ übertragen und in der Beschreibung nachzeichnen. Gegenstand der nachfolgenden Ausführung ist die Weiterführung dieser Deutungsmuster sowie die Analyse und Aufschlüsselung weiterer, alternativer und alltagsweltlicher Deutungen und Sinnzuschreibungen.

b) Alltagskontextuelle Sinneinbettung

Im zweiten Analyseschritt, der alltagskontextuellen Sinneinbettung, geht es vorrangig darum, die aus Schritt a) dargestellten einzelnen Komponenten des Artefakts und das Artefakt selbst mit Bedeutung zu versehen. Wesentlich für diesen Schritt ist, dass Zuschreibungen und Deutungen aus der Perspektive eines alltagskompetenten und nicht wissenschaftlichen Beobachters getroffen werden. Forscher und Forschergruppe nehmen solcherart die Sicht eines externen Betrachters ein, der dem Forschungsgegenstand neutral gegenübersteht und versucht, ihn in einen alltagskontextuellen Sinnzusammenhang zu stellen. Leitfragen für den verstehenden Nachvollzug dieser alltagsweltlichen Zuschreibungen und Bedeutungen können sich auf 1. Grenzziehungen, 2. allgemeine Bedeutungen und 3. die Einbettung des Artefaktes in den organisationalen bzw. sozialen Kontext beziehen. Fragestellungen, welche die Grenzen des Artefaktes adressieren, können lauten: „Worum handelt es sich bei dem betrachteten Artefakt?“, „Was gehört dazu, was nicht?“, „Wovon grenzt es sich [...] ab?“ (Froschauer 2002, 376). Allgemeine Bedeutungen legen den Fokus auf Fragen, wie „Was kommt mir in den Sinn, wenn ich das Artefakt betrachte?“, „Welche Assoziationen löst das Artefakt generell aus?“ oder „Welche allgemeinen Bedeutungen könnten dem Artefakt [...] zugeschrieben werden?“ (ebd.). Geht es um die Einbettung des Artefaktes in den organisationalen Kontext kann danach gefragt werden, welche Bedeutung das Artefakt für die soziale Rahmung der Organisation hat. „Inwiefern gehört das Artefakt zur Normalität und inwiefern zum Ungewöhnlichen der Organisation?“ (ebd.). Dadurch, dass das Artefakt in den Rahmen der Organisation eingebettet und

vor dem Hintergrund seiner Existenzbedingungen betrachtet wird, rückt die Struktur der Organisation und die dahinterstehenden latenten Sinnstrukturen weiter in den Vordergrund der Interpretation. Um diesen Sinnhorizont erschließen zu können, geht der Analyseschritt der alltagskontextuellen Sinneinbettung entsprechend über die reine Deskription des Artefaktes und seiner Komponenten, wie in Schritt a) dargestellt, hinaus.

Im Folgenden werden in die Auswertung alle drei Fragekomplexe einbezogen. Dabei knüpft die Analyse an die Betrachtungen im ersten Auswertungsschritt an und führt diese Überlegungen weiter. Ausgehend von Fragen zu allgemeinen Bedeutungen und Grenzziehungen erfolgt in einem weiteren Schritt die soziale Rekontextualisierung, d. h. die Einbettung der Überlegungen zum Artefakt in den sozialen Kontext der Organisation, hier entsprechend in den Kontext der Hochschultage als Forum für Fachleute der beruflichen Bildung (vgl. Hochschultage Berufliche Bildung 2011e). Die Grenzziehung des vorliegenden Artefaktes erscheint auf den ersten Blick relativ klar. Bei dem zugrundeliegenden Artefakt handelt es sich um eine Tagungs-Website, die als Domain im World Wide Web zur Verfügung steht. Sie bietet die Möglichkeit, digital durch das Webformat zu blättern. In dieser Form grenzt sie sich von jeglichen Produkten ab, die eine physische Materialität aufweisen und dreidimensional erscheinen. Die Website ist zudem in den Rahmen der 16. Hochschultage Berufliche Bildung eingebettet. Alternative Präsentationsformen wären tagungsbegleitende oder -nachbereitende Präsentationen und Veröffentlichungen, bspw. in Form einer Broschüre, eines Flyers oder Tagungsbandes.[38] Grundlegend ist die Frage, inwiefern sich das Webformat von diversen Printmedien in seiner alltagsweltlichen Bedeutung unterscheidet. Online-Medien stehen jederzeit und zumeist unbegrenzt zur Verfügung. Im Unterschied zu Broschüren oder Flyern kann der Zugriff unabhängig vom tatsächlichen Besuch der Veranstaltung erfolgen. Die Online-Präsenz sowie die Verlinkung mit verschiedenen ausgelagerten Websites der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der Universität Osnabrück sowie dem Medienportal der Universität Osnabrück ermöglicht es, dass nicht nur Besucher der Tagung, sondern auch andere Adressaten und Gruppen, sonstige Forschungs- und Themeninteressierte sowie die breite Öffentlichkeit sich über die 16. Hochschultage und das Tagungsthema informieren und die bereitgestellten Dokumente nutzen können. Die Website wirkt dadurch höchst integrativ.

[38] Inwiefern diese Printmedien neben der Internet-Präsenz existieren, soll hier nicht Gegenstand der Betrachtungen sein.

Um diese Grenzziehungen zu konkretisieren, werden in einem nächsten Schritt die Bild- und Textelemente der Startseite „Home“ und der Menüpunkt „Dokumentation & Impressionen“ hinzugezogen und Fragen der allgemeinen Bedeutung in die Auswertung eingebettet. Im Vergleich zu anderen tagungsbegleitenden Webauftritten, u. a. der Hochschultage, besticht die Website der 16. Hochschultage durch das farbintensive Design und die Komplexität der Textelemente. Die Ausgangsseite „Home“ nimmt diese beiden Akzente von Farb- und Textgestalt mit auf. Es sind unterschiedliche Bild- und Symbolelemente sowie eine dynamische Galerie mit Aufnahmen der Stadt Osnabrück integriert. Daneben überzeugt die Seite durch eine Vielzahl an Menüpunkten und einer komplex gehaltenen Tagungsdokumentation in Bild- und Textformat. Äußerlich erweckt die Seite so den Eindruck, dass in ihre Aufbereitung entsprechend Zeit investiert wurden ist. Aber welche Bedeutung hat die Website als Informationsplattform für den Tagungsauftritt und das zentrale Thema der Tagung? Wozu soll sie anregen? Worauf macht sie aufmerksam?

Richtet man den Blick zunächst auf die Startseite, so fallen zwei Aspekte deutlich auf: zum einen die farbliche Kontrastierung und die dynamische Bildergalerie, zum anderen die Vierteilung der Website in einen fest geschlossenen Rahmen, der sich in allen Menüpunkten kontinuierlich fortsetzt und durch eine gerade Linienführung und eine leichte Schattierung in den Übergängen gekennzeichnet ist. Die Vierteilung wirkt auf den Betrachter wie eine übersichtliche, in sich abgeschlossene Einheit. Hierbei wird der Blick auf eine Art Koordinatenkreuz in der linken oberen Hälfte der Website und auf die oberen beiden Kästen gelenkt, die sich deutlich von den unteren zwei abheben. Insbesondere die dynamische Bildergalerie tritt im Vergleich zu Tagungstitel und den übrigen Textelementen deutlich in den Bildvordergrund. Die dargestellten Bilder der Galerie stellen dabei keinerlei Bezüge zur Disziplin noch zu einer spezifischen Problemstellung der Tagung her. Es werden hingegen Ausschnitte des traditionellen und modernen, des sich im Wandel befindenden und des touristischen Osnabrück abgebildet. Alternativ hätten auf den Fotos auch wahlweise der Tagungsort und das Tagungsthema bildlich dargestellt werden können. Denkbar wäre auch der ausschließliche Einbezug von themenspezifischen Abbildungen oder die Darstellung von Stellvertretern der Disziplin, Schirmherren oder Mitgliedern des Organisationsteams gewesen. Forschungsmethodisch kann an dieser Stelle nach möglichen, alltagsweltlichen Bedeutungen der Bildergalerie gefragt werden. So wäre denkbar, dass die Galerie über die Stadt Osnabrück informieren und zu einem Besuch einladen soll. Ausschlaggebend für den Besuch wäre dann nicht die thematische Ausrichtung der Tagung, sondern der präsentierte Zusatznutzen, die dargestellte kulturelle

und touristische Vielfalt der Stadt Osnabrück. Die Bildgestaltung führt in dieser Form insgesamt vom Tagungsthema und der spezifischen Ausrichtung der Hochschultage weg.
Zudem hat die viergeteilte Rahmung der Website eine blickführende Funktion. Die Aufmerksamkeit des Betrachters wird von der Bildergalerie direkt in einen gelb unterlegten Rahmen im rechten Bildausschnitt gelenkt. Betrachtet man diesen Rahmen, so lösen die Form, die farbliche Gestaltung und die Platzierung der Bild- und Textelemente unterschiedliche Assoziationen aus. Denkbar wäre, dass der Rahmen eine Art Visitenkarte, Briefumschlag oder Kuvert darstellen soll. Auf dieser Visitenkarte sind die wesentlichen Elemente vermerkt: Tagungstitel, Organisation, Ansprechpartner und Veranstaltungsformat. Wer diese Art Visitenkarte liest, ist über die wesentlichen Details der Website informiert. Alternativ könnte der Rahmen aber auch als Einladung gedeutet werden. Die Farbgebung sticht dabei deutlich hervor und grenzt sich so von den übrigen Komponenten der Website klar ab. Legt man die Rahmung entsprechend als Einladung aus, so erhält die Website auch in dieser Deutung einen höchst integrativen Charakter. Fraglich bleibt jedoch, was und wer integriert werden soll und worauf dieses Moment der Integration zielt. Die Logos der Universität Osnabrück und der Hochschultage 2011 sind für alle Besucher der Website sichtbar am oberen Bildrand sowie oberhalb des Tagungsthemas platziert. Das Thema hingegen ist am unteren rechten Bildausschnitt des Rahmens angeordnet und in einem kleineren Schriftformat gehalten. Beide Elemente, Tagungstitel und Logos, treten gleichgewichtig hervor. Würde man entsprechend der dokumentarischen Bildinterpretation die Bildkomposition der Startseite gezielter in den Blick nehmen und nach dem sich darin dokumentierenden Sinngehalt fragen, so wären an dieser Stelle insbesondere die Analyseschritte der *perspektivischen Projektion*, *szenischen Choreografie* und der *planimetrischen Ganzheitsstruktur* von Bedeutung (vgl. Bohnsack 2009, 57). Die Ergebnisse der Bild- und Hypertextanalyse werden an dieser Stelle nicht dargestellt, sind aber zur besseren Nachvollziehbarkeit im Anhang der Arbeit beigefügt (vgl. A3).
Der dritte Rahmen soll über „Aktuelles“ informieren. Die letzte Aktualisierung stammt vom 20.01.2012. Dieser Eintrag könnte darauf hindeuten, dass es im Nachklang an die Tagung keine tagungsbezogenen Meldungen mehr gegeben hat, die es auf der Website einzupflegen galt. Andererseits könnte es aber auch darauf hindeuten, dass die Website trotz ihrer Online-Präsenz nicht mehr als Informationsplattform genutzt wird. In dieser Perspektive wird ihr potenzieller Gebrauch auf die Tagungsdokumentation reduziert. Diese Zuschreibung wird dadurch gestützt, dass sowohl im dritten als auch im vierten Rahmen der Verweis auf den Menüpunkt Dokumentation im Zentrum der Textelemente steht.

Im Vergleich zu den oberen zwei Rahmen ist der vierte Ausschnitt in einem weißen Farbton gehalten. Über die Ansprache „Herzlich willkommen“ und „Sehr geehrte Damen und Herren“ wird der Besucher der Website erstmalig auf der Textebene adressiert. Die Begrüßung ist anonym und formal gehalten. Eine mögliche Eingrenzung des Adressatenkreises erschließt sich erst unter Bezugnahme auf die einzelnen Textabschnitte. So wird im ersten Textabschnitt ein Dank explizit an alle Beteiligten, Förderer, Partner und Teilnehmer ausgesprochen, zufällige Besucher der Website, Nicht-Teilnehmer oder generell Interessierte aus Fachkreisen und der breiten Öffentlichkeit bleiben außen vor. In dieser Betrachtung entsteht der Eindruck, dass eine gewisse Grenzziehung der Wissenschaftsgemeinschaft nach außen vorgenommen wird. Förderer, Partner, Teilnehmende und Beteiligte werden als Tagungsgemeinschaft bzw. als zugehörige Gemeinschaft angesprochen, die „durch ihr Engagement und ihre Aufgeschlossenheit fachlich wie atmosphärisch wesentlich zum guten Gelingen der Tagung beigetragen haben“ (Hochschultage Berufliche Bildung 2011c). Alle anderen Personen werden nicht adressiert. Betont werden als Begriffspaare das Fachliche und Atmosphärische sowie das Engagement und die Aufgeschlossenheit. Der Erfolg der Tagung wird zu gleichen Teilen durch das Fachliche und durch das Atmosphärische getragen und die Gemeinschaft als solche nach außen zelebriert. Dazu gibt es einen entsprechenden „Beleg“, der unter dem Link „Dokumentation und Impressionen“, das Gelingen der Tagung zusätzlich nachweist. Führt man diese Deutung weiter aus, könnte in der Formulierung „gutes Gelingen“ und „Beleg“ ein gewisser Legitimationsdruck sichtbar werden: das „gute Gelingen der Tagung“ soll nach innen und außen belegt werden. Dieser Legitimationsdruck könnte damit zusammenhängen, dass die Hochschultage als Tagungsformat eine sehr lange Tradition haben und mit der Sektionstagung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein bedeutsames Tagungs-Format im Bereich der beruflichen Bildung darstellen. Sie treten quasi als Pendant zur Sektionstagung auf und sprechen einen breiten Adressatenkreis, auch über die Grenzen der Disziplin hinaus, an. Dies ist ihr wesentliches Markenzeichen. Ein weiterer Grund für eine entsprechende Legitimation der 16. Hochschultage könnte das präsentierte Thema der Tagung sein. So wird bereits im Tagungstitel ein klarer Anspruch und das Ziel der Tagung expliziert: Übergänge sollen nachhaltig gestaltet werden, es sollen Potenziale erkannt und Chancen genutzt werden. Die Tagung versucht demgemäß auf einen zentralen Problembereich in der Disziplin aufmerksam zu machen. Damit verbunden ist ein Erwartungshorizont, der auf das Thema und auf die Tagung ausgerichtet ist. Es werden Diskurse, Empfehlungen, Ansätze und Antworten auf Fragen erwartet, die sich auf den im Titel artikulierten Problem- und Gegenstandsbereich beziehen. Anzunehmen ist, dass die Tagung versucht, diesen Ansprüchen und Erwartungen gerecht zu

werden und das Format der Hochschultage darüber zu legitimieren. Inwiefern diese Deutung auch in anderen Menüpunkten bestätigt oder verworfen werden kann, wird nachfolgend analysiert. Führt man die Auswertung der Startseite weiter, fällt auf, dass am unteren Ende des Bildausschnittes die Förderer und Finanzgeber der 16. Hochschultage aufgeführt sind. Ein Verweis auf den Umfang der Fördersumme ist auch im Rahmen „Aktuelles“ mit aufgeführt. In diesem Kontext ist darauf hinzuweisen, dass die Hochschultage eine private Veranstaltungsorganisation sind, die über externe Zuschüsse finanziert und unterstützt werden. Trotzdem fällt die Dominanz der Finanzgeber auf der Startseite, der explizit ausgesprochene Dank im ersten Textsegment sowie der doppelte Verweis auch unter dem Menüpunkt „Partner“ deutlich ins Gewicht. Auch in dieser Perspektive erscheint das Tagungsthema im Vergleich zu der Benennung der Finanzgeber gleich- oder eventuell sogar nachrangig gestellt. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass sich, wie in Schritt a) beschrieben, eine gewisse Ambivalenz in der Farb- und Textgestaltung dokumentiert, gekennzeichnet durch die starke Kontrastierung und Geradlinigkeit auf der einen Seite sowie einer komplexen und dynamischen Gestaltung auf der anderen Seite. Die Website wirkt zudem höchst integrativ. Nach innen artikuliert sich eine vielgestaltige Mitgliedschaft, nach außen eine Abgrenzung als Gemeinschaft, die fachlich und atmosphärisch den Erfolg der Tagung mitträgt. Hierbei wird das Gelingen durch einen Verweis auf Dokumentationen und Impressionen belegt, inwiefern diese jedoch tatsächlich auf den im Titel formulierten Zielanspruch „gestalten – erkennen – nutzen“ Antworten geben, wird nicht ersichtlich.

Mit Blick auf den Übergangsbegriff bleibt unklar, welche Relevanz dem Thema durch die Website zugesprochen wird. Alltagsweltlich steht das Thema hinter dem Format der Tagung zurück. Die zentrale Funktion der Website könnte also darin bestehen, auf einen gesellschaftlichen Problembereich hinzuweisen, auf dessen Potenziale und Chancen aufmerksam zu machen, zum Austausch anzuregen, ohne jedoch die sich darin artikulierende Vielfalt und Offenheit der Thematik einzugrenzen oder zu bewerten. Auch in dieser Perspektive artikuliert sich zwischen der Klarheit und Unklarheit der inhaltlichen Ausrichtung eine widersprüchliche Aufordnung von Wirklichkeit, die simultan in Erscheinung tritt. Im Folgenden soll unter Einbezug des Menüpunktes „Dokumentation & Impressionen“ eine Verdichtung dieser Lesart vorgenommen werden. Wie bisher werden alternative, alltagsweltliche Deutungen in den Auswertungsprozess integriert.

Unter dem Menüpunkt „Dokumentation & Impressionen“ werden zur Einsicht unterschiedliche Formate, wie Bilder- und Postergalerie, Zeitungsartikel, Videoaufzeichnungen und Vor-

tragsreihen angeboten. Es gibt mehrere Verlinkungen, die zu ausgelagerten Video- und Textdokumenten führen (vgl. Schritt a). Was folgt, ist eine komplexe Hinführung zu Textelementen und Videomitschnitten, die nicht sofort zugänglich sind. Dadurch wirkt die Tagungsdokumentation z. T. nicht in sich geschlossen. Die zentralen Ergebnisse der Tagung bleiben offen und werden nicht dokumentiert. Dafür kann es mehrere Gründe geben. Eine mögliche Deutung könnte sein, dass es im Kontext der Tagung keine geschlossene Strategie für die Tagungsdokumentation gab. Dokumentiert wird demnach alles, was sich dokumentieren lässt. Der Fokus der Dokumentation ist nicht an ein bestimmtes Ziel gebunden. Die angesprochenen Inhalte und Themen der Tagung sollen nicht in einer reduzierten Variante dargestellt und gebündelt werden. Entsprechend der thematischen Offenheit wird mit Blick auf die Nachbereitung der Tagung keine Zensur vorgenommen. Es entsteht ein Rahmen der Wirklichkeitsaufordnung, in dem Tagungsbeiträge und Eindrücke jenseits einer Bewertung oder Begrenzung dokumentiert werden. Eine weitere Deutung könnte sein, dass sich das Themenfeld Übergänge aufgrund seiner Vielgestaltigkeit und Komplexität auf kein zentrales Ergebnis eingrenzen bzw. bündeln lässt. Die Grenzen der disziplinären Orientierung werden daher bewusst offengehalten. Es wird eine Fülle von Einzelstrategien artikuliert, welche die Art und Weise der Tagungsaufbereitung mitbestimmen. Diese Fülle zu bündeln wird demnach auch mit Blick auf die Dokumentation der Ergebnisse nicht fokussiert. Denkbar wäre aber auch eine gewisse Breitenwirkung, die der Übergangsthematik zugesprochen wird und die es möglich macht, sich dem Themenfeld unterschiedlich zuzuwenden. Zudem ist der Übergangsbegriff in Theorie und Praxis auf einen breiten Adressatenkreis ausgerichtet, welcher eine wissenschaftssystematische Einbettung nicht grundsätzlich erforderlich macht und eine Formulierung zentraler daran angelehnter Ergebnisse ebenfalls offenhalten kann. Die Grenzen der Disziplin erscheinen in diesem Kontext – nach innen wie außen – offen. Diese Lesart soll am Material konkretisiert werden, insbesondere durch die bereits in Abschnitt a) beschriebene Bilder- und Postergalerie.

Auch die Bildergalerie ist komplex und umfassend gestaltet. Sie führt in einer zeitlichen Chronologie die Ereignisse des Tagungsprogramms nacheinander auf. Eine inhaltliche Bezugnahme auf das Thema der Tagung ist nicht abbildbar. Im Vordergrund steht eine zum Publikum gewandte Kameraperspektive, die eine breite Zuhörerschaft in den verschiedenen Formaten präsentiert. Auszüge eines informellen Austausches sind bis auf wenige Ausnahmen kaum abgebildet. Die Bilder sind entsprechend der Tagungs-Formate sortiert aufgeführt, eine themenspezifische Differenzierung nach Fach- oder Arbeitsgruppen erfolgt nicht. Durch die

konsequente, zugewandte Haltung zum Publikum sowie die Darstellung von Gruppenbildern aus Poster-, Fachausstellung und Tagungsfest entsteht von außen der Eindruck einer Gemeinschaft, die durch das Atmosphärische und den fachlichen Austausch Einheit symbolisiert. Körpersprachlich sind keine Momente fachlicher Divergenz oder eines generellen Dissens abgebildet. Was überwiegt sind Impressionen, die einen nivellierten, homogenisierten Alltag darstellen. Auch an dieser Stelle wären alternative Darstellungsformen denkbar. Wahlweise hätten Aufnahmen eines fachlichen Diskurses, zu themenspezifischen Auseinandersetzungen, lesbare Textelemente aus Fachtagung, Workshop oder Foren und auch Momentaufnahmen, die einen Bezug zum Tagungsthema erahnen lassen, abgebildet werden können. Demgegenüber kann durch den Zugriff auf die Bildergalerie das Atmosphärische und das positive Gemeinschaftsgefühl der Tagung noch einmal nachvollzogen werden. Für Außenstehende und Nicht-Tagungsteilnehmer können sie als Einladung gedeutet werden, ebenfalls an einer Veranstaltung der Hochschultage teilzunehmen und sich der Wissenschaftsgemeinschaft anzuschließen. Ein explizit thematischer oder fachlicher Beitrag lässt sich nicht dokumentieren.

In der Postergalerie rückt im Vergleich zur Bildergalerie der thematische Fokus der Tagung mehr in den Vordergrund. Es überwiegen Bild- und Textelemente, die das Thema Übergänge explizit adressieren. Bei der Durchsicht der Postergalerie fallen dabei mehrere Aspekte in den Blick. Zunächst wird der Betrachter auf eine binäre Zuordnung aufmerksam gemacht. Die abgebildeten Poster werden den Kategorien „Schule & Praxis“ und „Wissenschaft“ zugeordnet. Eingereichte Beiträge stammen von unterschiedlichen Vertretern aus Schulen, Hochschulen, Bildungsträgern, Gewerkschaften und dem Bundesinstitut für Berufsbildung, die der binären Zuteilungslogik folgen (siehe Schritt a). Dieser Strukturierungsansatz impliziert eine generelle Zweiteilung der Übergangsthematik auf die Bezugsfelder Wissenschaft sowie Schule und Praxis. Die beteiligten Akteure hingegen erscheinen sehr heterogen und folgen nur teils diesem Strukturierungsansatz. So ist bspw. das Bundesinstitut für Berufsbildung sowohl in der Kategorie „Schule & Praxis“ als auch in der Kategorie „Wissenschaft“ vertreten. Die Zuteilung erscheint in diesem Sinne nicht in sich schlüssig und zum Teil irreführend. Sie grenzt zwischen „Schule & Praxis“ sowie „Wissenschaft“ ab, nimmt also eine klare Grenzziehung zwischen diesen Bereichen vor, kann diese Grenzziehung im Umkehrschluss jedoch bezogen auf die beteiligten Akteure und deren Beiträge nicht durchgängig aufrecht halten. Offen bleibt, welcher Logik dieser Strukturierungsansatz folgt. Denkbar wäre eine unterstellte Zweiteilung der Handlungsfelder im Übergang in Theorie und Praxis, denen die Beiträge und Akteure zugeordnet werden. In der Ansicht der Postergalerie wird entsprechend Wert auf eine strin-

gente Kategorisierung gelegt. Diese Zweiteilung nimmt zugleich Einfluss auf die soziale und diskursive Rahmung von Übergängen in der beruflichen Bildung. Unterstützt wird ein Übergangsverständnis, dass den Räumen Schule und Wissenschaft und demnach einer Theorie- und Praxisperspektive zugeordnet werden kann. Jene Räume sind hier diametral gegenübergestellt. Die Wahrnehmung von Übergängen, die über diese Kategorien hinausführt, fehlt. Weiterhin fällt auf, dass die Poster weder in der Klein- noch in der Großansicht eindeutig lesbar sind, was wiederum darauf hindeuten könnte, dass Übergänge zwar diametral gedacht werden, jedoch die inhaltliche Perspektive hinter dieser Diametralität zurücksteht. Relevant ist die Präsentation von Postern, die irgendwie in den Kontext der Tagung eingebettet sind. Welchen Bezug sie zur Übergangsthematik einnehmen, welches Problem sie fokussieren, welche Fragen sie stellen und welche Antworten sie geben, ist zweitrangig. Wie in der Bildergalerie wird auch in der Postergalerie auf einen Einbezug des Tagungstitels verzichtet. Eine themenspezifische Betrachtung oder Auseinandersetzung unterbleibt. Bedeutung und Relevanz wird über die dargestellte Vielfalt der Poster projiziert.

Neben der Bilder- und Postergalerie, die auf der Website als Verlinkung direkt verfügbar sind, tauchen unter dem Menüpunkt „Dokumentation und Impressionen“ zwei weitere Verknüpfungen auf, die zu externen, ausgelagerten Webformaten führen. Unter der Überschrift „Aufzeichnung Eröffnungs- und Abschlussveranstaltung“ ist, wie bereits erwähnt, das Medienportal „Lernfunk“ der Universität Osnabrück abrufbar. Neben Ausschnitten aus dem kulturellen Teil des Rahmenprogramms, stehen Aufnahmen der Begrüßungsrede, Grußworte und die Eröffnungsansprache des Kultusministers des Landes Niedersachsen sowie ein Fachvortrag zum Thema Übergänge zur Verfügung. Die Aufnahmen zeigen die Vortragenden jeweils aus der Perspektive des Publikums. Das Publikum selbst oder die Präsentationsfolien der Vortragenden werden in die Aufnahmen nicht einbezogen. Der inhaltliche Diskurs wird auch hier, wie im Rahmen der Bildergalerie, ausgeblendet, eine inhaltliche Bezugnahme auf des Themas Übergänge vermieden. Was hingegen dargestellt wird, ist eine Vielzahl an Videosequenzen aus Eröffnungs- und Abschlussveranstaltung, die auch Nicht-Tagungsteilnehmern auf einer visuellen und auditiven Ebene heterogene Einblicke und Impressionen in die 16. Hochschultage bieten. Der beschriebenen Komplexität der „Dokumentation & Impressionen“ wird hier ebenfalls Ausdruck verliehen, wobei die dargestellten Videosequenzen nicht professionell aufbereitet sind. Was bleibt, ist eine Dokumentation, die den Einblick in wesentliche Formate, wie Fachtagung, Foren und Workshops sowie inhaltliche, substantielle Beiträge vermissen lässt. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Eröffnungs- und Abschlussveranstaltungen genuin keinen Raum für Diskussionen darstellen, sondern einen offiziellen Rahmen

für Einführungspräsentationen und entsprechende Geleitworte bieten sollen. Trotz dessen ist zu fragen, inwiefern diese Art der Dokumentation als ein Beleg für das gute Gelingen der Tagung gedeutet werden kann, wie auf der Startseite „Home“ artikuliert.

Welche Bedeutung hat nun das Artefakt im organisationalen Kontext? Was gehört zur Normalität der Organisation dazu und was nicht? In der Gesamtschau der in Analyseschritt b) dargestellten alltagsweltlichen Deutungen fällt auf, dass die Website als Präsentationsplattform der 16. Hochschultage Berufliche Bildung sehr komplex und vielgestaltig gehalten ist. Sowohl die Startseite „Home“ als auch der Menüpunkt „Dokumentation & Impressionen“ deuten auf diese Komplexität durch die heterogene Gestaltung der Bild-, Symbol- und Textelemente hin. Daneben tauchen immer wieder Strukturierungsmomente und Ansätze einer klaren farblichen Kontrastierung auf, die Kontinuität und Homogenität suggerieren. Die unterstellte Vielfalt zeigt sich auch in der Aufbereitung der Dokumentation der Hochschultage. Es fehlt jedoch eine klare Ausrichtung auf das Thema Übergänge. Die Disziplin spricht einen gesellschaftlichen Problembereich an, der nachhaltig gestaltet und dessen Potenziale erkannt sowie dessen Chancen genutzt werden müssen. Es gibt eine umfangreiche Tagungsdokumentation, die jedoch weder auf Ergebnisse, auf Erkenntnisse oder Spannungsfelder Bezug nimmt. Dem Thema wird entsprechend Bedeutung zugesprochen, die Art und Weise, wie das Thema aufbereitet ist deutet jedoch darauf hin, dass es diesbezüglich disziplinäre Unsicherheiten geben kann. Jeder Teilnehmer hat die Möglichkeit, am Austausch zu partizipieren und zum Gelingen der Tagung beizutragen. Ein Ringen um ein gemeinsames Übergangsverständnis wird nicht artikuliert. Entlang einer binären Strukturierung wird versucht, das Übergangsthema zu kategorisieren und zu ordnen. Welche Wirkung hat diese soziale Aufordnung von Wirklichkeit? Welche Konsequenzen ergeben sich für die Konstruktion von Übergängen in der beruflichen Bildung? Um Antworten auf diese Fragen forschungspraktisch generieren zu können, werden in einem nächsten Schritt die Sinn- und Entscheidungsstrukturen analysiert, die in die Herstellung, den Gebrauch und die Funktion und Wirkung des Artefaktes eingegangen sind.

Schritt 2 - Distanzierend-integrative Rekonstruktion latenter Organisationsstrukturen

a) Strukturanalyse

In dieser Auswertungsphase löst sich die Analyse zunehmend von der Ebene des Artefaktes und seiner Komponenten ab und richtet den Schwerpunkt auf die Frage, „wie der Kontext strukturiert sein könnte, in dem das Artefakt entstanden ist“ (Froschauer 2002, 386). In der Auswertung spielen soziale Beziehungen, d. h. die Einbindung des Artefaktes in den sozialen Kontext der Organisation, die zeitliche Verankerung, zugrundeliegende sachliche Zusammenhänge sowie das physische Umfeld und seine Bedingungen eine entscheidende Rolle. Wie ist das Rahmenthema der Hochschultage sowie seine Repräsentation durch die Website der 16. Hochschultage strukturiert?
Gegenstand und Ziel der Auswertung ist die Analyse der Entscheidungsprämissen und Sinnstrukturen, die sich in der Logik der Produktion, des Gebrauchs und der (sozialen) Aneignung des Artefaktes rekonstruieren lassen. Die Analyse der Sinnstrukturen orientiert sich hierbei entlang verschiedener Leitfragen (vgl. Kapitel 3.2.2). Als Fragen können mit Bezug auf die Logik der Produktion und der Artefaktgeschichte bspw. formuliert werden: „Warum wurde das Artefakt produziert?“, „Wann und aus welchen Gründen wurde es hergestellt?“, „Welche Akteure bzw. Interessenten spielten dabei eine Rolle?“, und „Worauf deutet die Art der Herstellung hin?“. Um die Logik des Artefaktgebrauchs nachzeichnen zu können, sind Fragen zielführend, wie „Für wen wurde das Artefakt produziert?“, „Wofür wird es verwendet?“, und „Welche Möglichkeiten der Reproduktion, d. h. der Vervielfältigung und Aufrechterhaltung bietet es?“. Daneben richtet sich die Logik der Aneignung und der Sinnhaftigkeit des Artefaktes auf dessen Funktionen und Wirkungen sowie auf die soziale Bedeutung des Artefaktes im organisationalen Kontext. Fragestellungen, die sich auf diese Analyseperspektive richten, könnten lauten: „Welche Wirkungen erzeugen die Herstellung und der Gebrauch des Artefaktes?“ oder „Welche (soziale) Bedeutung wird dem Artefakt durch die Rezipienten und die Organisation zugeschrieben?“. Im Folgenden wird zunächst auf die Logik der Artefaktgeschichte und Produktion Bezug genommen.

Die untersuchte Website wurde im Kontext der 16. Hochschultage Berufliche Bildung erstellt. Die Hochschultage werden im Abstand von zwei Jahren jeweils an wechselnden Hochschulstandorten ausgerichtet und sollen vorzugsweise Fachleute aus dem Bereich der beruflichen Bildung zum Austausch über gegenwartsbezogene und zukunftsorientierte Fragen anregen

(vgl. Hochschultage Berufliche Bildung 2011f). Hierbei bieten die Hochschultage eines der wichtigsten Foren für den fachlichen und inhaltlichen Austausch im Rahmen der beruflichen Bildung. Es sollen Adressaten aus den heterogenen Wirkkreisen der beruflichen Bildung, der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und in einem umfassenderen Sinn der Erziehungswissenschaft angesprochen werden. Programmatisch für die inhaltliche Ausrichtung der Tagung ist, dass „zu einem innovativen Klima" bezogen auf Berufsbildungspraxis und Berufsbildungsforschung beigetragen werden soll (Hochschultage Berufliche Bildung 2011b). Wesentlich für das Gelingen der Tagung sind die Komponenten „Nachhaltigkeit, Transfer und Verbreitung der Kongressergebnisse" (Hochschultage Berufliche Bildung 2011c). Dies soll durch eine umfangreiche Dokumentation der einzelnen Tagungsformate und deren Rahmenpunkte sichergestellt werden. Hauptverantwortlich für die Tagungsorganisation und die mediale Präsenz sind neben dem Veranstalter der Arbeitsgemeinschaft Berufliche Bildung e.V. – Hochschule, Betrieb und Schule (kurz AGBB), der Vorstand der Hochschultage, die Ausrichter, hier vertreten durch das Institut für Erziehungswissenschaft und dem Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Osnabrück, sowie das Programmkomitee, das aus externen Personen aus verschiedenen Bereichen der beruflichen Bildung zusammengesetzt ist. Im Jahr 2011 waren an der Ausgestaltung der 16. Hochschultage und des Artefaktes Akteure aus unterschiedlichen Bereichen der beruflichen Bildung, der Erziehungswissenschaft sowie aus Wissenschaft, Politik und Praxis maßgeblich beteiligt. Unter dem Menüunterpunkt Management ist entsprechend vermerkt: „Die inhaltlich-strategische und organisatorisch-technische Arbeit erfolgt auf der Basis einer engen Zusammenarbeit zwischen der Veranstalterin, dem Ausrichter, der Geschäftsführerin, dem Programmkomitee sowie eines regionalen Promotorenkreises. Studierende und Mitarbeitende der Universität sowie Personen aus den beruflichen Schulen wirken bei der praktischen Umsetzung mit" (Hochschultage Berufliche Bildung 2011g). Dies lässt darauf schließen, dass bereits bei der Tagungsorganisation auf eine breite Akzeptanz und eine heterogene Ansprache verschiedenster Adressaten aus der beruflichen Bildung abgezielt wurde. Interessen, Wünsche und Belange aus Wissenschaft, Politik und Praxis sollten aufgenommen werden. Die Website bietet solcherart ein geeignetes Format, um verschiedene Akteure medial zu erreichen und über aktuelle Entwicklungen der Tagungsorganisation vorbereitend, begleitend und nachbereitend zu informieren. Insbesondere die Poster- und Bildergalerie sowie die ausgelagerten Websites der bwp@ online und des Medienportals der Universität Osnabrück stellen eine nachhaltige Dokumentation sicher. Die aufwendig aufbereitete Gestaltung der Website sowie der Einbau ansprechender Farb- und Bildelemente in der Gesamtschau des Artefaktes signalisieren ein Werben um Akzeptanz,

Aufgeschlossenheit und Legitimation des hier dargestellten Tagungsformates. Auch die thematische Ausrichtung der Website und Tagung deutet auf die initiierte Breitenwirkung der Hochschultage hin. Das Rahmenthema stellt demgemäß einen wichtigen Ausgangspunkt für die Akzeptanz und Resonanz der Hochschultage dar.

Geht man über auf die Ebene des Artefaktgebrauchs, war es den Produzenten und Urhebern der Website offensichtlich wichtig, ein Medium anzubieten, welches zeit- und ortunabhängig sowie barrierefrei online genutzt werden kann. Im Alltagsgebrauch ist durch die digitale Form sichergestellt, dass das Artefakt keiner Abnutzung unterlegen ist. Es bedarf keiner expliziten Aufbewahrung, wie bei Produkten, die eine physische Materialität aufweisen. In der Nutzung werden mehrere Personenkreise angesprochen: Zum einen aktive und passive Tagungsteilnehmer, zum anderen Nicht-Tagungsteilnehmer, die aber ein genuines Interesse am Rahmenthema bzw. den Hochschultagen bekunden und sich über das Format informieren möchten. Adressiert werden Fachleute aus der beruflichen Bildung, die aus Hochschulen, Schulen, Betrieben, außeruniversitären, freien Bildungs- und Forschungseinrichtungen, wie dem BIBB, aus Innungen und Kammern, Ministerien, Studienseminaren, Verbänden, anderen gesellschaftlichen Einrichtungen u.v.m. vertreten sind (vgl. Hochschultage Berufliche Bildung 2011g). Die Tagungsteilnehmer stammen dementsprechend aus einem heterogenen Expertenkreis, der über die Website adressiert werden kann. Der Menüpunkt „Dokumentation & Impressionen“ bietet die Möglichkeit, an Erlebnissen, Vortragsreihen und Eindrücken aus verschiedenen Formaten ex post zu partizipieren. Personen, die nicht an der Tagung beteiligt waren, bietet das Format ebenfalls die Möglichkeit, sich über die Tagungsbeiträge zu informieren. Die vorgestellten Dokumente, Themen und Einzelbeiträge sowie Bild- und Posterformate können über die zeitlichen Grenzen der Tagung hinaus sichergestellt werden. Die Website erscheint in diesem Kontext als wichtiges Medium zum einen für die Präsenz der Hochschultage sowie zum anderen für die in diese Tagung eingebundenen Fach- und Einzelvorträge zum Übergangsthema. Der Gebrauch richtet sich an ein Publikum, das auf dieses Themenfeld „gemeinsam aktuelle Fragen diskutieren und Antworten entwickeln“ soll (Hochschultage Berufliche Bildung 2011f).

Auf der Ebene der Aneignung und Sinnhaftigkeit des Artefaktes spielen insbesondere Fragen nach dessen Funktionen und Wirkungen eine wesentliche Rolle. Welche Funktionen könnte das Artefakt für die Hochschultage und für die Repräsentation und Einbettung des Übergangsthemas haben? Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, scheint eine zentrale Funkti-

on der Website darin zu liegen, wichtige Informationen vorbereitend und tagungsbegleitend bereit zu stellen (s.o.). Im Anschluss an die Tagung sollen die zentralen Ergebnisse umfassend dokumentiert werden, um deren Transfer und die Nachhaltigkeit zu fördern. Hervorgehoben und legitimiert wird die Tagungsdokumentation durch Hinweise in den Rubriken „Home", „Tagungskonzept" und „Dokumentation & Impressionen". So ist bspw. unter dem Menüpunkt „Tagungskonzept" und konkret unter dem Menüunterpunkt „Profil" wörtlich vermerkt: „Die Hochschultage Berufliche Bildung tragen ganz entscheidend zu einem innovativen Klima in der Berufsbildungspraxis und der Berufsbildungsforschung bei. Nachhaltigkeit, Transfer und Verbreitung der Kongressergebnisse werden durch eine umfassende Dokumentation unterstützt" (Hochschultage Berufliche Bildung 2011b). In diesem Sinne präsentiert sich die Website als geeignetes Format, um die zentralen Ereignisse der Tagung übersichtlich und für alle Besucher und Nutzer der Website zur Verfügung zu stellen. Wie bereits in Schritt 1 ausgeführt, lässt die Website in ihrer Struktur und Aufbereitung jedoch die Dokumentation eines zentralen Tagungsergebnisses bzw. die Zusammenschau wichtiger Diskussions- und Themenschwerpunkte vermissen. Somit bleibt offen, inwiefern die Website im praktischen Gebrauch tatsächlich das ausgewiesene Ziel erreicht, den Transfer, die Nachhaltigkeit und Verbreitung der Tagungsergebnisse anzuregen. Demgegenüber deuten sich durch die Gestaltung der Website andere Funktionen an, die nachfolgend erläutert werden sollen. Zum einen signalisiert die Website nach außen, dass der Fachkreis der beruflichen Bildung dringenden Bedarf hat, einen Diskurs über das Gegenstandsfeld Übergänge anzuregen und dafür ein zentrales Tagungsformat der Berufspädagogik entlang dieser Thematik organisiert. Nach außen hin ist dies für eine Tagung mit steigenden Teilnehmerzahlen, die in den vergangenen Jahren eine Gesamtzahl von über 1.500 Teilnehmern erreicht haben, ein deutlicher Hinweis in Richtung (Fach-)Öffentlichkeit. Es wird betont herausgestellt, dass sich die Hochschultage „im Gegensatz zu den in der Öffentlichkeit zumeist in den Blick gerückten Übergängen ‚Kindergarten – Grundschule - weiterführende allgemeinbildende Schulen'" mit den vielfältigen Übergängen in der Berufsbildung beschäftigt (Hochschultage Berufliche Bildung 2011a). In diesem Sinn dient die Website als Nachweis, dass sich der Fachkreis der beruflichen Bildung ebenfalls den dringlichen Fragen und Problemen im Übergangsbereich zuwendet und zu einem breiten Diskurs einlädt. Auf der Startseite selbst wird jedoch nur durch den Tagungstitel artikuliert, was Gegenstand der Tagung sein soll. Die Eingrenzung des Gegenstandsfeldes oder die Formulierung eines wahrgenommenen Problems bleibt an dieser Stelle außen vor. Die farbliche Gestaltung der Website sowie ihre Aufbereitung und komplexe Datenschau demonstriert in einzelnen Menüpunkten das Bemühen um einen ansprechenden und umfassenden Tagungsauf-

tritt. Der Vermerk auf der Startseite deutet zumindest unterschwellig darauf hin, dass sich hinter der umfassenden Tagungsdokumentation noch ein anderer Zweck manifestiert. Die breite Dokumentation wird hier als Beleg für den Erfolg der Tagung angeführt. Das Artefakt erscheint in diesem Kontext nicht primär als Informationsplattform, sondern als Plattform zur Legitimation der Hochschultage (vgl. Hochschultage Berufliche Bildung 2011c). Die ursprüngliche Funktion, sich über das Thema Übergänge in der Berufsbildung auszutauschen und zentrale Ergebnisse in Wissenschaft und Praxis zu transferieren, bleibt hinter den Erwartungen zurück. Demgegenüber wird ein Gemeinschaftsgefühl und Identität suggeriert, welche durch das gemeinsame, bindende Interesse an der Tagung und am Rahmenthema getragen werden.

In der Gesamtschau vermittelt das Artefakt eine gewisse Ambivalenz und Widersprüchlichkeit, die auf verschiedenen Ebenen zum Ausdruck kommt. Auf der Ebene der Bild- und Farbelemente beispielsweise stützt sich diese Ambivalenz auf ein Gegenüber von Kontrast, Geradlinigkeit und Stetigkeit auf der einen Seite und Vielgestaltigkeit, Dynamik und Komplexität auf der anderen Seite. Jene Ambivalenz setzt sich auf der Ebene der Textelemente fort. So wird zum einen versucht, das Thema Übergänge entlang verschiedener Kategorien zu systematisieren. Die eingereichten Posterbeiträge sind bspw. einem festen Kategorienschema zugeordnet, das zwischen Schule und Praxis sowie Wissenschaft unterscheidet. In der Zusammenschau des Rahmenthemas wird eine Vielfalt an Übergängen zum Ausdruck gebracht, die entlang der drei Betrachtungsebenen Mikro-, Meso- und Makroebene ebenso eine Kategorisierung erfährt. Dieser Ansatz ermöglicht wiederum eine komplexe Ausrichtung der Tagung entlang heterogener Betrachtungsebenen. Trotz dieser implizierten Heterogenität und der im Titel und im Rahmenthema artikulierten Zielperspektive, zum Austausch anzuregen, „ein Forum zur Evaluation und Reflexion zu bieten und im Sinne nachhaltiger Berufsbildung insbesondere ihre Vernetzung zu befördern“ präsentiert das Artefakt in Bild- und Textformat einen äußerst homogenisierten und nivellierten Alltag, der nur begrenzt Raum zur Reflexion vermittelt und in seiner Ergebnisformulierung offen erscheint (Hochschultage Berufliche Bildung 2011a). Die Rahmung der Website ist dabei relativ stabil. Sie verläuft wie ein festes Gitter durch die einzelnen Menüpunkte und greift so die sich darin präsentierende Vielfalt und Komplexität der Bild- und Textformate auf. Nach außen wirkt die Website der 16. Hochschultage Berufliche Bildung wie ein Medium, das zur Tagungsteilnahme und zum digitalen Durchblättern der einzelnen Menüpunkte einlädt. Dadurch wird der Eindruck vermittelt, dass die Wissenschaftsgemeinschaft an dieser Stelle in einen (inter-)disziplinären Austausch mit verschiedenen Akteuren aus Wissenschaft, Politik und Praxis eintritt. Mit Blick auf das Über-

gangsthema bietet die Website insgesamt nur begrenzt Orientierung und überlässt dem Betrachter, dem Rezipienten bzw. dem Empfänger der Informationen die Entwicklung einer konkreten Sinnperspektive auf das Übergangsthema. Einzig die Menüpunkte „Programm“ und „Rahmenthema“ weisen hier auf eine mögliche Auslegung des Themas hin.

Welche Bedeutung wird dem Artefakt durch die Organisation und die Rezipienten, also durch potenzielle Nutzer, Newsletter-Abonnementen und Tagungsteilnehmer, zugeschrieben? Für die Organisation, gemeint ist hier explizit das Management der Hochschultage als auch die Hochschultage selbst als Forum für Fachleute der beruflichen Bildung, stiftet das Artefakt soziale Bedeutung in einer zweifachen Perspektive. Nach außen wird durch die Website dargestellt, dass es in der beruflichen Bildung mit den Hochschultagen ein etabliertes Tagungsformat gibt, das Experten aus unterschiedlichen Bereichen zum Austausch und zur Bildung von Netzwerken zusammenbringt. Die Hochschultage können in dieser Perspektive auf eine als problematisch wahrgenommene gesellschaftliche Situation hinweisen, die es erforderlich macht, das Übergangsthema zum Gegenstand des Fachdiskurses zu erheben. Nach außen präsentieren sich die 16. Hochschultage Berufliche Bildung demgemäß als Wissenschaftsgemeinschaft, die Interesse am Übergangsdiskurs signalisiert und diesem die entsprechende gesellschaftliche und soziale Relevanz anerkennt.
Die Themenwahl kann Ausdruck dafür sein, dass sich hier ein gesellschaftlicher Problembereich aufspannt, der nach neuen disziplinären Verständlichkeiten sucht. Die Hochschultage könnten demgemäß aufgrund ihrer hohen Akzeptanz in der Disziplin einen geeigneten Resonanzboden für das Aushandeln dieser gemeinsamen Verständlichkeiten darstellen. Durch das Artefakt dokumentiert sich eine mögliche soziale Praxis, wie über das Thema Übergänge im organisationalen Kontext gesprochen wird. Während sich die Organisation der Hochschultage nach außen hin als Gemeinschaft abgrenzt, die ein gemeinsames Interesse an einem gesellschaftlichen Problembereich teilt, hält diese Gemeinschaft nach innen ihre Komplexität und Heterogenität aufrecht. Sie fordert eine Vielgestaltigkeit und Offenheit an Themen zum Übergangskonstrukt indirekt ein. Genau in dieser Vielgestaltigkeit manifestiert sich eine Logik, wie der Diskurs in der beruflichen Bildung funktionieren kann. Was soll also mit den Akteuren geschehen, die in diesen sozialen Kontext eingebunden sind? Sie sollen (über das Artefakt) an einem fachlichen Diskurs teilhaben, der für gemeinsame Verständlichkeiten in der beruflichen Bildung steht, dessen Rahmen jedoch diskursiv nicht verlassen wird. Das Thema und die Dokumentation der Tagung sind demgemäß in einen Rahmen eingebettet, der aus dieser Perspektive Austausch und gemeinsames Gelingen präsentiert. Für die Darstellung

eines fachlichen Dissens oder von Spannungsfeldern im Diskurs der beruflichen Bildung wird jedoch kaum Raum gegeben.

b) artefaktinterne, komparative Analyse

Die artefaktinterne Differenzierung ist besonders sinnvoll, wenn sich das Artefakt aus verschiedenen Komponenten, wie z. B. Bild- und Textelementen oder verschiedenen Raumkomponenten in einem Gebäude, zusammensetzt und die Teilinterpretationen in diesem Auswertungsschritt zusammengeführt werden müssen (vgl. Lueger 2010, 116). „Sie dient dem Vergleich von Bedeutungen verschiedener Artefaktkomponenten, um die Homogenität bzw. Heterogenität der Interpretation und die interne Relationierung des Artefakts präzisieren zu können“ (ebd.). Ein artefaktinterner Vergleich wurde durch die Bezugnahme auf die verschiedenen Menüpunkte bereits vollzogen und die entwickelten Lesarten demgemäß am Material überprüft und verdichtet. Die artefaktinterne Differenzierung bot sich vor allem aufgrund der multi-linearen Struktur des Artefaktes und der verschiedenen Menüpunkte und Linkanzeiger in der Analyse an. Davon zu unterscheiden ist der Schritt der Kontrastierung mit vergleichbaren Artefakten. In Kapitel 5.1.2 wurde der Rahmen der komparativen Analyse und die zu vergleichenden Materialien bzw. Artefakte bereits vorgestellt. Die ausführliche Darstellung der Ergebnisse aus dem komparativen Vergleich folgt in Kapitel 6.1.3. Nachfolgend sollen insbesondere die Textelemente der Menüpunkte „Programm“ und „Rahmenthema“ in den Fokus der Auswertung gerückt werden.

6.1.2 Ansätze einer diskursiven Analyse der Textelemente

Die diskursive Analyse knüpft an einzelne Textelemente und Ausführungen an, welche sich auf der Website der 16. Hochschultage Berufliche Bildung explizit auf das Rahmenthema der Tagung „Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten: Potentiale erkennen – Chancen nutzen“ beziehen. Im Menüpunkt „Programm“ wird das Rahmenthema explizit als Unterpunkt der Rubrik aufgeführt. Die gleichen Hinweise zum Rahmenthema sind unter dem Menüpunkt „Service“, speziell unter den Verlinkungen zu den Call for Papers und Call for Posters aufgeführt. Im Unterschied zum Aufruf der Call for Papers, erscheinen die Textelemente des Rahmenthemas in der PDF-Datei des Call for Posters jedoch in einer gekürzten Variante. Die nachfolgenden Betrachtungen beziehen sich daher ausschließlich auf die textidentische

Ausgabe der Hinweise zum Rahmenthema, wie sie unter dem Menüpunkt „Programm“ und „Service“ in den CfP[39] abgebildet sind.

Die Vorgehensweise der diskursiven Analyse orientiert sich an den bereits in Kapitel 4.1 dargelegten Forschungsschritten. Das methodische Vorgehen in diesem Auswertungsschritt ist an den Grundannahmen der interpretativen Sozialforschung sowie der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse orientiert. Den Prinzipien der Offenheit, Rekonstruktion und Sequenzialität folgend werden nachfolgend einzelne Diskursfragmente in ihrer Gesamtgestalt analysiert. In diesem Kapitel handelt es sich um wenige, aber zentrale Textteile. Um die sich in einem bestimmten Textabschnitt darstellenden Aussagemuster rekonstruieren zu können, werden die entsprechenden Textteile zunächst getrennt von ihrem Entstehungskontext betrachtet und im Anschluss wieder in ihren Kontext (Entstehung und Erscheinung) eingebettet (vgl. Rosenthal 2008, 219-220). Dabei wird keine Überprüfung der bereits in Kapitel 3.2 dargelegten Diskurslinien zu Übergängen in der beruflichen Bildung vorgenommen. Gegenstand der Auswertung sind auch nicht die im Überblick zur beruflichen Übergangsforschung dargelegten Denkfiguren nach Richard Huisinga (vgl. Kapitel 3.3).[40] Diese werden weder zur Diskussion gestellt, noch wird der Versuch unternommen, diese zu bestätigen oder zu widerlegen. Dies kann im vorliegenden Kontext nicht geleistet werden und zudem wäre die diskursive Analyse von den bereits aufgeführten Deutungen im Rahmen der Artefaktanalyse größtenteils losgelöst und würde sich nicht am zugrundeliegenden Material, sondern an Hypothesen aus anderen Diskursen orientieren. Zudem ist zu berücksichtigen, dass eine eingehende Diskursanalyse der Fachbeiträge aus dem Spezialdiskurs, auch der 16. Hochschultage, ausführlich im Anschluss an die Artefaktanalyse erfolgt.

Die Artefaktanalyse hat bereits dazu beigetragen, eine Logik aufzuschlüsseln, wie der Diskurs zum Übergangskonstrukt in der beruflichen Bildung, konkret im Kontext der Hochschultage funktionieren kann. Bilder, Symbolelemente, Farb- und Flächendarstellung, die äußere Gestalt der Website als auch die einzelnen Textbausteine dienen bereits als Beleg und Rahmen, wie über das Thema diskursiv gesprochen werden kann und soll. Im Folgenden werden zentrale Textelemente der Website genau zu diesem Rahmenthema stärker in den Fokus gerückt und es wird untersucht, welche Logik der diskursiven Konstruktion von Wirklichkeit sich

[39] Die Abkürzung CfP steht in dieser Arbeit stellvertretend für Call for Papers (vgl. Abkürzungsverzeichnis).
[40] Huisinga stellte 2011 dar, dass sich der Diskurs der beruflichen Übergangsforschung an zentralen Denkfiguren orientiert, um eine Kategorisierung des Übergangsphänomens vornehmen zu können (vgl. Huisinga 2011, 153-154).

hinter diesen Elementen nachzeichnen lässt. Nachstehend ist ein längerer Textauszug der Website der 16. Hochschultage Berufliche Bildung aufgeführt. Dieser Textausschnitt ist unter dem Menüpunkt „Programm“ (Rubrik: „Rahmenthema“) eingestellt und umrahmt die Textstellen, auf die sich die explizite Analyse richten wird. Zum besseren Verständnis wird der Originaltext zunächst vollständig wiedergegeben:

„Vor dem Hintergrund des stark gegliederten deutschen Bildungssystems mit seinen weitgehend unabhängigen institutionellen Säulen ergeben sich besondere Anforderungen an alle Übergänge zwischen, aber auch innerhalb der Bildungsphasen. Traditionell wird diese Übergangsproblematik mit dem Schlagwort ‚Schwellen’ beschrieben, zu deren Bewältigung verschiedene Maßnahmen konzipiert sind, die inzwischen zumeist als ‚Übergangsmanagement’ bezeichnet werden.

Im Kontext der Hochschultage werden dabei – im Gegensatz zu den in der Öffentlichkeit zumeist in den Blick gerückten Übergängen ‚Kindergarten – Grundschule - weiterführende allgemeinbildende Schulen’ - die vielfältigen Übergänge in der Berufsbildung fokussiert, d.h. insbesondere:

- Übergänge von allgemeinbildenden Schulen in die berufliche Ausbildung bzw. berufliche Schulen,
- Übergänge innerhalb des beruflichen Bildungssystems (z.B. berufsvorbereitende oder teilqualifizierende berufliche Bildungsgänge in vollschulische oder duale Ausbildungen; Übergänge zwischen berufsqualifizierenden und studienqualifizierenden beruflichen Schulformen),
- Übergänge aus der Berufs(aus)bildung in die Berufstätigkeit bzw. den Arbeitsmarkt,
- Übergänge aus Berufstätigkeit bzw. Arbeitsmarkt in die berufliche Weiterbildung,
- Übergänge aus der Berufsbildung bzw. -tätigkeit in die Hochschule,
- Übergänge aus informeller und nonformaler (beruflicher) Bildung in berufliche Bildungsangebote
- und Übergänge zwischen nationalen (Berufs-)Bildungssystemen.

Dieses geschieht auf der einen Seite in analytischer Hinsicht, indem einschlägige theoretische Ansätze, Studien und Untersuchungen eingebracht werden sollen. Auf der anderen Seite geht es - dem Selbstverständnis der Hochschultage folgend - aber auch unter dem Stichwort ‚Potentiale erkennen und Chancen nutzen’ darum, einschlägigen Programmen, Gestaltungskonzepten, Modellversuchen ‚best practice’ - Beispielen u.ä. ein Forum zur Evaluation und Reflexion zu bieten und im Sinne nachhaltiger Berufsbildung insbesondere ihre Vernetzung zu befördern.

Differenziert man die im Rahmen der Hochschultage relevanten Fragestellungen zu ‚Übergängen in der Berufsbildung’ ergeben sich folgende mögliche Betrachtungsperspektiven:

1. Auf der *Mikroebene* richtet sich der Blick auf einzelne Personen oder kleine Gruppen. Hier geht es z.B. um (berufs-)biographische Verläufe und Statuspassagen, Fragen der beruflichen Sozialisation aber auch um individuelle Haltungen, Einstellungen, Motive und Begabungen, die im Kontext von Übergängen in der Berufsbildung bedeutsam sind. Dabei gilt dem Aspekt der Heterogenität (Alter, Geschlecht, kulturelle Herkunft bzw. Identität) besondere Aufmerksamkeit. Auch die Rolle der Lehrkräfte und ihr pädagogisches Repertoire bei der Bewältigung von Übergängen gehört in diesen Zusammenhang.
2. Auf der *Mesoebene* sind die typischen Analyseeinheiten Organisationen bzw. Institutionen, die für die skizzierten Übergänge in der Berufsbildung relevant sind. Dazu zählen z.B. neben den Berufsbildenden Schulen, Ausbildungsbetrieben und Bildungsträgern der (beruflichen) Weiterbildung insbesondere die einschlägigen (Berufs-)Beratungsinstitutionen und Institutionen der Schulsozialarbeit, wobei hier deren spezifischer Beitrag für das Übergangsmanagement von Interesse ist.
3. Auf der *Makroebene* werden die Übergänge in der Berufsbildung aus dem Kontext des Bildungssystems sowie Gesellschafts- und Wirtschaftssystems heraus analysiert. Hier geht es zum einen um den Systemcharakter der Übergänge, d.h. z.B. die horizontale und vertikale Durchlässigkeit und die internationale Anschlussfähigkeit. Zum anderen ist aber auch von Bedeutung, dass sich das (Berufs-)Bildungssystem mit neuen Anforderungen konfrontiert sieht (z.B. bildungsökonomische, demographische Herausforderungen), sich selbst im Übergang befindet (z.B. ‚New Public Governance’) und die Grenzen zu den anderen Bereichen des Bildungswesens fließender werden (z.B. ‚Offene Hochschule’).

Auf jeder dieser drei Ebenen lassen sich prinzipiell wiederum neben den systematisch-konzeptionellen Betrachtungen zudem historische und international-vergleichende Bezüge herstellen. Auch die Spezifika der in der

Übergangsforschung gängigen Methoden bzw. Verfahren und ihre Eignung gilt es im Rahmen der Hochschultage zu thematisieren.“ (Hochschultage Berufliche Bildung 2011a)

Dieser Textausschnitt ist farblich und visuell unter dem Menüpunkt „Programm“ in den gleichen farblichen Rahmen der Website eingestellt, wie auch alle anderen Menüpunkte. In den Call for Papers ist der Textausschnitt in Wortlaut und Schriftform identisch gehalten, erfährt jedoch eine andere äußere Rahmung. Diese ist farblich an das Design des Calls angepasst. So ist in dieser Version nicht nur eine Rahmung, wie auf der Website, sondern das komplette Textdokument in einem leichten Gelbton eingefärbt. Auf diesem Hintergrund sind die Textbausteine aufgeführt, die durch einen schwarzen Rahmen mit dünner Linienführung thematisch eingegrenzt werden. Am oberen und unteren Rand schließen die einzelnen Seiten des Textdokuments des CfP durch einen dunkelrot eingefärbten Balken an, der an seinem oberen rechten Rand das Logo der Hochschultage 2011 integriert.[41] Der Textauszug auf der Website sowie in den CfP markiert dabei einen zentralen Verstehenszugang zu Übergängen in der beruflichen Bildung. Über diesen Rahmen werden z. B. eingereichte Beiträge den verschiedenen Tagungsformaten, wie Workshop, Fachtagung und Posterausstellung, zugeordnet. Es wird ein Übergangsverständnis offenbart, das in seinem Aussagegehalt die Struktur der Hochschultage und das Handeln der Akteure im Feld mitbestimmt. Solcherart wird das Tagungsthema in einen sozialen Rahmen eingeführt, der an bestehende Wissenspolitiken und Diskursformationen der Disziplin anknüpft. Im Folgenden ist danach zu fragen, was diesen Rahmen kennzeichnet, was „die Hochschultage“ unter Übergängen verstehen und wie sie diese disziplinär einordnen. Um diese Fragen zu beantworten, richtet sich der Blick zunächst auf die Struktur der einzelnen Textelemente. Hierzu werden einzelne Textbausteine gesondert untersucht. Als Textbaustein bzw. -segment wird hier ein Abschnitt betrachtet, der durch einen Absatz zum nachfolgenden Abschnitt getrennt dargestellt ist und eine eigene thematische Rahmung aufweist.

Das *erste Textsegment* besteht aus zwei Satzelementen. Gegenstand des Segments ist eine Verortung der Übergangproblematik „vor dem Hintergrund des stark gegliederten deutschen Bildungssystems“ (Hochschultage Berufliche Bildung 2011a). Der Logik des Segments folgend markieren Übergänge problematische Schwellen zwischen und innerhalb der Bildungswege des institutionell gerahmten Bildungssystems. Jene Schwellen sind problematisch, weil sie mit spezifischen institutionellen Anforderungen verbunden sind, die bewältigt werden müssen. Eine mögliche Unterstützung bieten „verschiedene Maßnahmen“, die u. a. unter dem

[41] Ein Auszug der CfP befindet sich im Anhang (vgl. A2) dieser Ausarbeitung.

Konzept des „Übergangsmanagements“ gebündelt werden. Das Übergangsthema und seine Problematik werden in diesem Textsegment systemisch verortet. Der Begriff Übergang wird in den Kontext des gegliederten Bildungssystems und seiner Institutionen gestellt und als Ergebnis bzw. als gesellschaftliches Folgeproblem der differenzierten Ausbildung und Entwicklung dieses Systems gedeutet. Übergänge werden zudem als problematisch wahrgenommen, da sie mit Bedingungen verbunden sind, die es zu bewältigen gilt. Adressiert wird in dieser Perspektive ein gesellschaftlicher Problembereich.

Das *zweite Textsegment* umfasst einen einführenden Satz sowie mehrere Aufzählungen, die verschiedene institutionalisierte Übergänge in der beruflichen Bildung benennen. Im Unterschied zu den „in der Öffentlichkeit zumeist in den Blick gerückten Übergängen“ zwischen Kindergarten und allgemeinbildenden Schulen wird der Fokus hier betont auf Übergänge zwischen Schule, Ausbildung und Beruf gelegt. In dieser Perspektive fällt auf, dass Übergänge in der Berufsbildung als öffentliches Randthema deklariert werden. In Abgrenzung zum öffentlichen Diskurs soll „im Kontext der Hochschultage“ dieser Bereich verstärkt in den Blick genommen werden. Zudem wird die Vielgestaltigkeit von Übergängen hervorgehoben, u. a. bestimmt durch die Anzahl der aufgeführten Spiegelstriche. Was bleibt ist eine Auflistung an „Übergangsschwellen“, die wie in Textabschnitt 1, einer institutionellen bzw. formalen Rahmung folgen. Aufgezählt werden u. a. Übergänge zwischen allgemeinbildender Schule und beruflicher Ausbildung, Übergänge innerhalb des beruflichen Bildungssystems oder zwischen Berufsausbildung und Berufstätigkeit (vgl. ebd.). Übergänge adressieren in dieser Sicht also vorrangig in Institutionen eingebettete formale Bildungsprozesse. Einzig der Übergang aus informeller und nonformaler Bildung in berufliche Bildungsangebote findet hier Erwähnung.

Das *dritte Textsegment* bezieht vor allem den Rahmen des Austauschs mit ein. Bezüglich der Gestaltung dieses Austausches wird eine doppelte Perspektivität betont. Zum einen sollen Übergänge analytisch, entlang einschlägiger theoretischer Ansätze, Studien und Untersuchungen fokussiert werden, zum anderen sollen, „dem Selbstverständnis der Hochschultage folgend“, Programme, Konzepte, Modellversuche und die Evaluation und Reflektion von best-practice Beispielen vorgestellt werden. In dieser Perspektive werden (mindestens) zwei Gruppierungen zusammengeführt, die im Rahmen der Hochschultage in einen gemeinsamen Austausch treten können: Vertreter aus Wissenschaft und Praxis. Das Forum der Hochschultage fungiert in seinem Selbstverständnis dann nicht nur als Tagungsformat, sondern auch als Mittler zwischen diesen Akteuren. Es soll über gängige Praxisbeispiele informiert und diese auf der Grundlage von analytischen bzw. theoretischen Interpretationsfolien reflektiert werden. Im Ergebnis ist die Tagung hier explizit auf Transfer, Vernetzung und Nachhaltigkeit zwi-

schen Wissenschaft und Praxis ausgerichtet. Auffällig ist eine binäre Ausrichtung der Übergangsthematik auf Theorieansätze und Praxiskonzepte, die im Rahmen der Tagung scheinbar einer Annäherung und Reflexion bedürfen.

Im *vierten Textsegment* werden mögliche Fragestellungen zu Übergängen in der beruflichen Bildung einem Drei-Perspektiven-Schema zugeordnet. Es kann zwischen einer Mikro-, Meso- und Makroebene unterschieden werden. Auf der Mikroebene steht insbesondere das Subjekt im Fokus der Betrachtungen. So kann sich das Forschungsinteresse u. a. auf „(berufs-)biographische Verläufe und Statuspassagen", auf „Fragen der beruflichen Sozialisation" oder auf „individuelle Haltungen, Einstellungen, Motive und Begabungen" bzw. auf die „Rolle der Lehrkräfte und ihr pädagogisches Repertoire" richten (ebd.). Auf der Mesoebene hingegen stehen die am jeweiligen Übergang beteiligten Organisationen und Institutionen im Vordergrund der Betrachtungen. Hier richtet sich der Fokus auf einen breiten Bereich, der Institutionen der beruflichen Bildung, Berufsberatung und Schulsozialarbeit einschließt. Makroperspektivisch werden Übergänge aus einem systemtheoretischen Blickwinkel betrachtet und in den Kontext von Bildungs-, Gesellschafts- und Wirtschaftssystem eingebettet. Diese Perspektivität bestehend aus Mikro-, Makro- und Mesoebene macht dabei auf Unterschiedliches aufmerksam. Zum einen werden Übergänge in einem Kategorienschema angeordnet, das eine systematische Betrachtung des Phänomens und dessen Erforschung auf unterschiedlichen Ebenen befürwortet, jedoch zugleich eine gewisse Beliebigkeit unterstellt. So lassen sich die aufgeführten, analytischen Betrachtungsperspektiven ebenso auf andere Themenformate aus Schule, Wissenschaft und Politik übertragen und verleihen der Übergangsthematik einen austauschbaren bzw. leicht ablösbaren Charakter. Das Thema wird zudem trotz der Bezugnahme auf diese drei Ebenen sehr komplex und offen gehalten. Eine spezifische Ausrichtung entlang einer konkreten Fragestellung auf der Mikro-, Makro- oder Mesoebene gibt es nicht.

Das *fünfte und letzte Textsegment* schließt genau an diese Perspektivität an und erweitert den Rahmen der Betrachtungen auf historische, international-vergleichende und methodische Bezüge, die auf den Hochschultagen thematisiert werden können. Mit Blick auf das Rahmenthema der Hochschultage, wird hier ein höchst inklusiver Bogen aufgespannt, der eine vielgestaltige Betrachtung von Übergängen in der beruflichen Bildung aus verschiedenen Perspektiven, an unterschiedlichen Schwellen, eingebettet in einen heterogenen institutionellen Kontext sowie unter Bezugnahme auf Theorie und Praxis möglich macht. Was fehlt ist die Einbettung der Übergangsthematik in einen genuin erziehungswissenschaftlichen Kontext. So tauchen bspw. die Kategorien Erziehung, Bildung und Sozialisation in der Beschreibung des Rahmenthemas nur unterschwellig und in einem eher institutionell gehaltenen Zusammen-

hang auf. In dieser Perspektive ist der Rahmen, in dem Übergänge diskursiv verhandelt werden zum einen sehr komplex und offen, zum anderen mit Blick auf seine systemische Verortung sehr eng gehalten. Übergänge werden dann vor allem vor dem Hintergrund bekannter institutioneller Übergangsbereiche und -passagen ausgelegt. In der Konsequenz könnten die Hochschultage als Versuch gesehen werden, einen Anker zu werfen, um für einen großen gesellschaftlichen (Problem-)Bereich gemeinsame Verständlichkeiten und Lösungspotenziale zu schaffen. Allerdings fehlt eine klare Ergebnisorientierung. Im Vordergrund steht der Modus des Austausches über Theorieansätze und Praxiskonzepte. Es geht nicht darum, die Fülle der vorgestellten Konzepte und Einzelstrategien und die sich darin aufspannende Vielgestaltigkeit und Komplexität des Übergangsthemas einzugrenzen. Vielmehr präsentiert die Website der Hochschultage in und durch das Artefakt eine soziale Praxis, in der geltende Wissensordnungen reproduziert werden, ohne die Kontrolle der eigenen Wissenschafts- und Handlungspraxis abzugeben.

6.1.3 Die komparative Analyse

Ziel der komparativen Analyse ist es, die bisher entwickelten Lesarten und Auswertungsergebnisse auf einen Gegenstands- bzw. Erkenntnisbereich durch den Vergleich mit ähnlichen Materialien und Artefakten zu überprüfen, weiter zu denken und zu reflektieren. Mit diesem Schritt soll „die kritische Betrachtung von vordergründigen Selbstverständlichkeiten“ angeregt werden (Lueger 2010, 115). Die Analyse auf der Einzelfallebene leistet einen wesentlichen Beitrag zur Erkenntnisgewinnung. Die komparative Analyse führt diesen Erkenntnisprozess weiter, in dem danach gefragt wird, ob das Beobachtete, Beschriebene und Interpretierte für den Kontext des Einzelfalles spezifisch und besonders ist oder sich auf andere Vergleichshorizonte übertragen lässt. Der Fokus der Auswertung wird in diesem Schritt auf Unterschiede und Ähnlichkeiten bzw. Gemeinsamkeiten des bereits analysierten Artefakts im Vergleich zu anderen Artefakten gelegt (vgl. Lueger 2010, 115-116). Es könnte weiterhin danach gefragt werden, warum diese Unterschiede bestehen und inwiefern diese durch den spezifischen Kontext begründet sind, in dem die betrachteten Artefakte eingebettet sind. Im Rahmen der Forschungsarbeit wäre bspw. von Interesse, ob der Kontext der Hochschultage generell durch eine sich artikulierende Ambivalenz von Offenheit vs. Geschlossenheit, von Komplexität vs. Homogenität und von Grenzziehung vs. Unsicherheit bzgl. der dargestellten und aufbereiteten Themenschwerpunkte gekennzeichnet ist. Weiterhin wäre von Interesse, wie das Übergangsthema durch andere Tagungsformate, die ebenfalls dem disziplinären Feld der beruflichen Bildung zugeordnet werden können, aufbereitet wird und ob sich eine ähnliche oder unter-

schiedliche Art der Konstruktion von Wirklichkeit erfassen lässt. Ein Ergebnis der Analyse kann sein, dass sich bestimmte Interpretationsergebnisse auch in anderen Artefakten wiederfinden lassen und einen minimalen Kontrast für einen bestimmten Wirklichkeitsausschnitt darstellen. Artefakte aus einem ähnlichen Kontext, die aber auf eine differente Wirklichkeitsaufordnung hindeuten, bilden wiederum einen maximalen Kontrast zu bisher entwickelten Lesarten. Die komparative Analyse kann sich auf den artefaktinternen Vergleich, auf vergleichbare Artefakte und auf die Kontrastierung mit ähnlichen, situativen Kontexten beziehen (vgl. Lueger 2010, 116-117). Im Rahmen der Forschungsarbeit wird die Analyse auf vergleichbare Artefakte, d. h. auf Websites, die ein bestimmtes Tagungsformat repräsentieren, ausgerichtet. In einem ersten Schritt werden zunächst Websites der Hochschultage in den Blick genommen, um differenzieren zu können, ob das Rekonstruierte dem Themenschwerpunkt oder der Eigenart der Hochschultage verpflichtet ist und zugeschrieben werden kann. Im zweiten Schritt geht die komparative Analyse über das Format der Hochschultage hinaus und richtet den Analysefokus auf zwei Websites, die in den Übergangsdiskurs der beruflichen Bildung eingebettet sind. Es wird danach gefragt, wie das Thema außerhalb der Hochschultage, aber dennoch im Kontext der beruflichen Bildung alternativ aufbereitet werden kann. Der Fokus bleibt der gleiche: Wie wird Wirklichkeit konstruiert und was erfahren wir über das spezifische Forschungsfeld? Daraus ergibt sich auch die begründete Auswahl der kontrastierenden Fälle in diesem Auswertungsschritt.

In der Historie der Hochschultage ist erkennbar, dass es dieses Tagungsformat bereits seit 1980 gibt. Eine webbasierte Begleitung der Tagung wurde erst mit den 14. Hochschultagen im Jahr 2006 initiiert. Im Vergleich zu den 16. Hochschultagen sind die Websites der 14. und 15. Hochschultage jedoch online nicht mehr abrufbar. Die komparative Analyse wird sich nachfolgend auf die Websites der 17. und 18. Hochschultage Berufliche Bildung[42] beziehen. Hier wird zunächst aufgrund der Nähe zum Tagungsformat ein minimaler Kontrast zu den bisherigen Auswertungsergebnissen erwartet. Ein Merkmal der Analyse ist dann, dass die vergleichbaren Artefakte in ihrem Herstellungs-, Auftretens- und Verwendungszusammenhang sehr ähnlich sein können (vgl. Lueger 2010, 116). Zunächst wird die Analyse der Websites der 17. und 18. Hochschultage getrennt voneinander dargestellt, bevor in einem nächsten Schritt ein Vergleich zwischen allen drei untersuchten Artefakten hergestellt wird.

[42] Der Webauftritt der 18. Hochschultage Berufliche Bildung wurde 2017 eingestellt. Eine letzte Änderung wurde am 02.02.2016 vorgenommen. Das Artefakt steht online daher nicht mehr zur Verfügung.

Während der Analyse werden bereits Querbezüge vorgenommen, die in einem abschließenden Fazit zusammengeführt werden.

a) Die Website der 17. Hochschultage Berufliche Bildung (13.-15.03.2013, Essen)

2013 war die Universität Duisburg-Essen Austragungsort und Veranstalter der Hochschultage mit dem Thema „Arbeit der Zukunft – Zukunft der Arbeit. Berufliche Bildung, Qualifikation und Fachkräftebedarf im Zeichen des demografischen Wandels“ (Hochschultage Berufliche Bildung 2013a). Das Artefakt wird entlang der beschriebenen Analyseschritte von Froschauer und Lueger (2002, 2010) unter Berücksichtigung der medialen Besonderheiten analysiert. Hierbei wird das Artefakt in seiner Gesamtheit sowie in Bezug auf die einzelnen Komponenten betrachtet. Der Fokus der Auswertung liegt auf der Startseite des Webauftritts (vgl. Abbildung 14).



Abbildung 14: Startseite der Webpräsenz (Hochschultage Berufliche Bildung 2013a)

Schritt 1: Innere Differenzierung

Die Materialität des zugrundeliegenden Artefaktes entspricht der Materialität der 16. Hochschultage. Die Struktur der Artefaktgestaltung, d. h. die räumliche Anordnung der einzelnen Komponenten und deren Aufmachung gibt hingegen einige Hinweise auf die Eigenart des Artefaktes. Betrachtet man die Startseite des Webauftritts, hebt sich diese visuell vom Beige gehaltenen Seitenhintergrund ab. Während die einzelnen Elemente der Startseite auf einem weißen Vordergrund eingebettet sind, ist der Seitenhintergrund in einem dezenten Sandton gehalten. Die Farbgestaltung wirkt dadurch dezent und ansprechend. Der Seitenvordergrund ist in vier Bereiche unterteilt: ein oberes Bildsegment mit Textelementen, und darunter drei nebeneinander gereihte Abschnitte mit Bild- und/ oder Textelementen. Diese vier Bereiche sind im Vergleich zur Website der 16. Hochschultage ebenfalls starr, aber durch kein festes Achsenkreuz bzw. durch keine klaren Linienverläufe voneinander getrennt. Trotzdem weisen sie eine eigene Bezüglichkeit auf und stehen eher unverbunden nebeneinander.

Das *obere Bildsegment* beinhaltet ausschließlich kurze Textverweise. Über dem oberen Bildbereich ist als Schriftzug „Universität Duisburg-Essen“ in der linken oberen Ecke aufgeführt. Der Schriftzug ist im Verhältnis zu den anderen Bildelementen in einem kleineren Format gehalten. Lesbarkeit und Sichtbarkeit dieses Schriftzuges wird durch die Schriftfarbe Blau auf dem weißen Untergrund sichergestellt. Darunter befindet sich am linken Bildrand ein weiterer Schriftzug mit einem Verweis auf die „17. Hochschultage Berufliche Bildung 2013“ (ebd.). Am rechten Bildrand ist nochmals der Veranstalter „Universität Duisburg Essen“ und darunter ein stilistisch kursiv betonter Slogan „Offen im Denken“ aufgeführt, wobei das Wort „offen“ sowohl kursiv als auch dick markiert hervorgehoben ist (ebd.). Die kurzen Textauszüge, welche auf das Tagungsformat und den Veranstaltungsort verweisen, sind ohne weitere Bildsymbolik dargestellt. Als Hintergrund ist der Ausschnitt eines Himmels erkennbar, in welchen alle Textelemente integriert sind. Unterhalb des oberen Bildabschnittes wird der Besucher der Website mit einem Schriftzug „Herzlich Willkommen auf der Internetseite der Hochschultage 2013“ geheißen und wiederholt auf das Tagungsformat hingewiesen. Durch die dezente Farbgebung und die unaufgeregte Textgestaltung wird die Aufmerksamkeit gezielt auf die Textelemente gelenkt.

Unterhalb des oberen Bildabschnittes sind drei Rahmen nebeneinander angeordnet, die unterschiedliche Bild- und Textelemente beinhalten. Auf der linken Seite ist eine Art *Linkleiste* abgebildet, die einzelne Menüpunkte untereinander aufreiht. Durch Mausklick können diese aktiviert und der Benutzer durch die Website navigiert werden. Die Linkleiste wird mit dem

Banner „Studieren an der UDE. Bewerben & Einschreiben“ übertitelt (ebd.). Eben genannter Hyperlink führt den Betrachter per Mausklick direkt auf die Homepage der Universität und das universitätsinterne Bewerbertool („Einschreibungswesen“) und somit aus dem Webauftritt der 17. Hochschultage heraus. Die Website der Universität ist in den gleichen Farbtönen gestaltet, wie die Website der Hochschultage. Es kann daher angenommen werden, dass die Website der Hochschultage in den bestehenden Formatrahmen der Universität integriert wurde. Die Farbgestaltung und die Bild- und Schriftsymbolik sind in weiten Teilen als Deutungsrahmen auf Thema und Kontext der Hochschultage übertragen worden. Die Linkleiste eröffnet insgesamt dreizehn Menüpunkte, die zur Auswahl stehen. In der Mitte bzw. im Zentrum der Website ist ein *Rahmen mit drei Elementen* angeordnet. Jener Rahmen kann wie folgt beschrieben werden: Im linken oberen Abschnitt ist ein Bild positioniert, auf welchem eine Art mechanischer oder industrieller Prozessablauf dargestellt ist, der mit unterschiedlichen Elementen verzahnt ist. Die Verzahnung wird u. a. über die Verbindung einzelner Zahnräder und Pumpen symbolisiert. Darunter sind zwei ineinander verschränkte Gesichtshälften mit zwei Augen und Münder ebenfalls stilisiert dargestellt. Beide Gesichter wirken in sich befremdlich. So weist das rechte Gesicht keinen Mund und nur ein Auge und das linke Gesicht ein Auge, dafür aber zwei Münder auf, die in unterschiedliche Richtungen zeigen bzw. „sprechen“. Ein möglicher Sprechakt wird durch die Darstellung verzerrter Blitze, die vor den Lippen der linken Gesichtshälfte erscheinen, versinnbildlicht. Die Abbildung erscheint in ihren nur schemenhaft dargelegten Bildelementen surreal. In der unteren rechten Bildecke ist das Logo der Hochschultage 2013 erkennbar und ebenso stilisiert abgebildet. Der Prozessablauf und die Gesichtshälften sind überwiegend in einem dunklen Braun-Rot-Ton gehalten, der Hintergrund des Bildes ist hingegen in einem dunklen bis hell übergehenden Blauton gehalten. Aus der unteren linken Ecke ragt ein zweigeteiltes Quadrat mit schwarz-sandtonartiger Farbgebung in das Bild hinein. Auf der rechten Seite neben dem Bild ist ein hellblau eingefärbter Rahmen angeordnet, der ausschließlich Textelemente beinhaltet, welche im Unterschied zum Rest der Website leicht verschwommen erscheinen, d. h. die Lesbarkeit ist nur eingeschränkt gegeben. Die Textelemente verweisen noch einmal auf die „17. Hochschultage Berufliche Bildung 2013“ (wie im oberen Seitenabschnitt), zusätzlich ist in einem größeren Schriftformat und fett hervorgehoben der Tagungstitel „Arbeit der Zukunft – Zukunft der Arbeit“ und in einem kleineren Schriftformat und nicht fett der Untertitel zum Tagungsthema aufgeführt. Der rechte Bildausschnitt schließt nach unten hin mit einem Textverweis auf den Tagungsort und -zeitraum. Beide Textelemente sind dezent in der unteren linken Ecke des Rahmens angeordnet. Unterhalb der beiden beschriebenen Elemente befindet sich ein dritter Rahmen, welcher

im Zentrum der Startseite positioniert ist. Der Rahmen selbst ist, wie der Seitenhintergrund der Website, in einem hellen Sandton gehalten und weist einen längeren Textauszug auf. Nach einer förmlichen Ansprache („Sehr geehrte Damen, sehr geehrte Herren") wird auf das Ende der 17. Hochschultage mit beigefügtem Thema verwiesen, danach folgt eine offizielle Danksagung für die „zahlreiche, aktive sowie rege Beteiligung" und das Beitragen „zu einer atmosphärischen und einzigartigen Tagung" (ebd.). Im nächsten Teilsatz wird der Beitrag der Teilnehmenden noch einmal hervorgehoben und die Relevanz des „Mitwirken" für das erfolgreiche Umsetzen der Konferenz „an der Universität Duisburg-Essen" betont (ebd.). Im Abschlusssatz wird die Hoffnung ausgesprochen, dass „viele Anregungen, angenehme Erinnerungen und neue Kontakte" aus Essen mitgenommen werden können. Der Textauszug endet mit einer Grußformel „aus dem Ruhrgebiet" und einem Verweis auf das lokale Organisationsteam.
Als letztes Element erscheint am rechten Bildrand der Website ein weiterer Rahmen, der auf die *Förderer und Sponsoren* sowie die *Werbepartner* hinweist, die untereinander mit den jeweils organisationseigenen Logos aufgeführt sind. Am rechten äußeren Bildrand sind zwei weitere Linkanzeiger aufgeführt (ein f für Facebook und ein t für Twitter). Per Mausklick wird der Nutzer auf diese externen Websites weitergeleitet, wobei nur noch die Verlinkung zu Twitter aktiv ist. Nach unten hin schließt die Website mit einer schwarzen Linie ab. Unter dieser Linie ist als Textelement links das „IMPRESSUM" und rechts ein Verweis auf die letzte vorgenommene Änderung aufgeführt. Demnach ist die Website seit dem 20. März 2013, also fünf Tage nach Tagungsende, nicht mehr aktualisiert worden.

Von der Ebene der Struktur der Artefaktgestaltung auf die Ebene der Textgestaltung können folgende Ergebnisse festgehalten werden: Auf der Startseite ist der Text in einem überwiegend einheitlichen Schriftformat gehalten, es unterscheiden sich Farbgebung, stilistische Hervorhebungen und Schriftgröße. Stilisierungen treten im Slogan des Veranstalters („Offen im Denken"), im Logo der Hochschultage sowie mit Bezug auf den Tagungsauftritt der Sponsoren, Förderer und Werbepartner auf. Gut lesbar erscheinen hierbei vor allem die Linkanzeiger in der Menüleiste, welche jeweils auf die Themenhierarchie und Struktur der Website hindeuten. Durch die Zentrierung treten insbesondere das Bild und der Titel der 17. Hochschultage in den Blickpunkt des Betrachters, daneben treten durch ihre Gestalt in Logo und Design auch die Partner der Hochschultage auf der rechten Seite deutlich hervor. Der Fließtext im mittleren Rahmen fällt insbesondere durch seinen Textanteil und durch die kontrastierende Farbgebung auf. Einige Textelemente in der Bildmitte sind kaum oder nur schlecht lesbar, wie z. B.

der Tagungstitel, der im Vergleich zu anderen Komponenten der Website in Design und Stilistik leicht verschwommen erscheint. Die Sponsoren und Werbepartner heben sich hingegen durch ihr Markendesign vom Rest der Website klar ab.

Welche Bedeutung ergibt sich aus der Beschaffenheit der beschriebenen Elemente? In seiner Gesamtheit ist die Website der 17. Hochschultage in das feste Raster und den fixierten Ordnungsrahmen bzw. Framework der Universität Duisburg-Essen eingefügt, es gibt kein eigenes Webformat, das exklusiv für die Hochschultage geschaffen wurde. Die Menüführung und Orientierung auf der Startseite ist für den Betrachter sehr übersichtlich gestaltet. Die Startseite ist in dezenten Farbtönen gehalten und mit wenigen, aber ausgewählten optischen Highlights versehen. Der Kern der Information ist in der Mitte der Website, angereichert durch Text- und Bildelemente, positioniert, die auf das Thema und den Rahmen der Tagung verweisen. Entsprechend der „typische(n) Blickkulturen und Aufmerksamkeitsökonomien im Alltag“ wird der Blick des Betrachters so auf die Hochschultage, den Themenschwerpunkt und die Ansprache der Tagungsbesucher gelenkt (Schirmer 2015, 218). Optischen Eindruck hinterlässt das stilisierte Bild, dass an prominenter Stelle in der Mitte der Homepage erscheint und das Thema der Tagung adressiert. Im Vergleich zum Tagungsauftritt der 16. Hochschultage wird kein Hinweis auf die Dokumentation und Impressionen der Tagung gegeben. Es werden ausschließlich die Tagungsteilnehmer adressiert. Der direkte Verweis auf die Möglichkeit des Studierens an der UDE sowie die Verlinkung zum Bewerberportal der Universität irritiert. Unklar ist, welchem eigentlichen Zweck die Website verpflichtet ist. Es wird durch die Anordnung der Elemente sowohl ein Bezug zu den Hochschultagen als auch zur UDE hergestellt. Bezieht man die einzelnen Menüpunkte der Linkleiste in die Auswertung mit ein, kann festgehalten werden, dass der Ordnungsrahmen der einzelnen Module ebenso gestaltet ist wie die Startseite. Das Raster wird in allen Modulen konsequent fortgeführt. Auf der linken und rechten Seite sind die Abschnitte gleichbleibend gestaltet, d. h. links ist stets die Menüleiste aufgeführt, auf der rechten Seite die Förderer und Sponsoren, einzig die Werbepartner fehlen. Auffällig ist, dass es einen eigenen Menüpunkt „Profil des Fachgebiets“ mit Informationen zum „Fachgebiet Berufspädagogik/ Berufsbildungsforschung an der Universität Duisburg-Essen“, zu den Forschungsschwerpunkten des Fachgebiets und zu Projekten und Kooperationen gibt (vgl. Hochschultage Berufliche Bildung 2013b). Unter dem Menüpunkt „Service“ gibt es einen Downloadbereich, jedoch keine Verlinkungen zu diversen, externen Seiten, die aus dem Artefakt herausführen. Als Download sind das Programmheft, der Ankündigungsflyer und verschiedene Dokumente (u. a. Call for Papers, Call for Posters, Präsentati-

onsvorlage) eingestellt (vgl. Hochschultage Berufliche Bildung 2013c). Startet man den Download des Programmheftes, bekommt man weitere Einblicke zum Tagungsprogramm und -verlauf. Auf der ersten Seite des Programmheftes ist das stilisierte Bild der Startseite in DIN A4 Format groß und gut erkennbar dargestellt. Zudem wird auf den Themenschwerpunkt, auf das Tagungsformat, Veranstaltungsort, auf das zehnjährige Bestehen der Universität Essen-Duisburg und im kleineren Format auf die Förderer und Sponsoren der Tagung hingewiesen (vgl. ebd.). Unter dem Linkanzeiger Partner wird man direkt auf die Förderer und Partner der Hochschultage verwiesen. Gesondert aufgeführte Linkanzeiger leiten per Mausklick auf die Website des Partners, der Rahmen der Hochschultage wird somit verlassen. Betätigt man den Linkanzeiger „Suche" wird man automatisch auf die Website der Universität navigiert und befindet sich nicht mehr auf dem Webformat der Hochschultage (vgl. Hochschultage Berufliche Bildung 2013d). Hier kann eine interne Google-Suchmaschine (direkte Verlinkung auf Google), eine Personensuche sowie die Suche nach sonstigen Informationen, die sich auf die Uni Duisburg Essen und nicht auf die Hochschultage beziehen, aktiviert und genutzt werden (vgl. ebd.).

Alltagskontextuelle Sinneinbettung

Das betrachtete Artefakt ist als Website in den Kontext der 17. Hochschultage Berufliche Bildung eingebettet und soll Informationen zu Tagung, Tagungsort, Programm und Themensetzung liefern. Die Website wirkt nach außen einfach, klar strukturiert, informativ und freundlich. Im Vergleich zum Webauftritt der 16. Hochschultage ist das Design dezenter gestaltet. Nach außen wird die Zugehörigkeit zur Universität deutlich signalisiert. Diese Verschmelzung von Universität und Website der Hochschultage ist in mehreren Punkten erkennbar: durch die direkte Verlinkung zum Bewerbungsportal der Universität, durch die dreifache Nennung des Veranstalters auf der Startseite sowie durch das Webformat, welches dem der Universität nachempfunden ist. Nach außen wirkt die Startseite für Websitebesucher, ob Tagungsteilnehmer, Interessierte oder Studierende, inklusiv. Unterstützt wird dieser Eindruck durch den Slogan „Offen im Denken", der den inklusiven Charakter unterstreicht. „Offen im Denken" ist allerdings der offizielle Werbeslogan der Universität und nicht der Hochschultage. Das Wort „Offen" wird durch die Formatierung in kursiv und fett zweifach hervorgehoben. Die Himmelperspektive bzw. der Ausschnitt des Himmels im oberen Seitenbereich unterstützt diesen Eindruck von Offenheit und Grenzenlosigkeit.

Auch wenn der Tagungstitel leicht verschwommen erscheint, wird durch die integrierte Bildsymbolik das Thema der Tagung in den Fokus gerückt. Das Bild eröffnet in seiner Darstellung gewisse Interpretationsspielräume. Da nicht genau erkennbar ist, was abgebildet ist, löst es Neugier und Interesse aus. In der näheren Betrachtung des Bildes sind mehrere Auslegungen denkbar. Es könnte die Prozesshaftigkeit von Arbeit symbolisieren. Es ist eine Art Regelkreislauf dargestellt, der durch verschiedene Elemente und Komponenten miteinander und ineinander verzahnt erscheint. Zahnräder, Drehelemente, Pumpen, Schrauben, Hebel- und Schaltelemente, eine Lampe, Zugelemente und mehr sind abgebildet. Da der Bildausschnitt auf der Startseite in einem kleineren Format als im Programmheft erscheint, sind nicht alle Komponenten eindeutig erkennbar, an vielen Stellen kann der Betrachter nur erahnen, was angedeutet werden soll. Vielleicht stellt das Bild einen Kreislauf dar, der verschiedene Elemente der klassischen aber auch der zukünftigen Arbeitsorganisation miteinander verzahnen soll. Der Braun-rote Farbton lässt eine Verbindung zur industriellen Erwerbsarbeit oder auch zum Ruhrgebiet, zu den Großstädten Essen und Duisburg, die zum westlichen Ruhrgebiet gehören und demnach auch zu den traditionellen Lieferanten für Kohle und Stahl, erahnen. Es kann weiter assoziiert werden, dass sich am Beispiel des Kohlebergbaus die Entwicklung von Arbeit, beruflicher Bildung, Qualifikation und Fachkräftebedarf (im Zeichen des demografischen Wandels) nachvollziehen lässt und eine thematische Anbindung an den Titel der Tagung intendiert werden soll. Dazu passt auch folgendes Zitat: „Die 17. Hochschultage Berufliche Bildung finden diesmal im Zentrum des industriellen Ballungsgebietes an der Universität Duisburg-Essen statt, um in einem breiten Forum aller zentralen Akteure über die Zukunftsbedeutung von Bildung, Arbeit und Qualifikation zu diskutieren“ (Hochschultage Berufliche Bildung 2013e). Möglich wäre aber auch, die Historie des Ruhrgebiets als bedeutendes Industriegebiet und Beispiel für die Entwicklung von Arbeit und berufliche Bildung in den Rahmen der Tagung einzubetten, z. B. in der Betrachtung historischer Aspekte von Beruflichkeit am Beispiel des Tagebaus. Gerade mit Blick auf das Thema „Arbeit der Zukunft – Zukunft der Arbeit“ ist eine historische Anbindung an die Entwicklung der beruflichen Bildung sowie von Arbeit und Wirtschaft naheliegend. Auf der Abbildung sind weiterhin zwei Gesichtshälften abgebildet. Arbeit wird also nicht rein industriell über maschinelle Verläufe gefasst, sondern integriert den Menschen in diesen Prozess. So wird im Bild das Verhältnis von Mensch-Maschine und Mensch-Sprache bzw. Mensch-Kommunikation aufgenommen. Vielleicht handelt es sich bei dem Bild um ein Kunstwerk, das gar nicht im Rahmen der Hochschultage entstanden ist, aber thematisch passend zum gewählten Format und Tagungstitel ausgesucht und auf der Website integriert wurde. Die genaue Intension ist für die Auswer-

tung unerheblich, wichtig ist, welche Bedeutung sie für das betrachtete Artefakt hat. Weitere Hinweise auf das Tagungsthema werden auf der Startseite nicht gegeben. Im mittleren Bildausschnitt weist der untere Rahmen zwar auf das Tagungsthema hin, jedoch erfährt der Leser interessanterweise mehr über das Wetter und das Atmosphärische als über das Thema selbst. Im Grußwort wird auf das Ruhrgebiet verwiesen, diese Relevanzsetzung unterstreicht die bereits getroffene Lesart in Bezug auf das eingebettete Bild.

Im Rahmen der alltagskontextuellen Sinneinbettung kann weiterhin danach gefragt werden, inwiefern das Artefakt zur Normalität oder zum Ungewöhnlichen der Organisation bzw. des sozialen Alltages gehört. Wie bereits erwähnt, ist das Artefakt einerseits in den Kontext der Hochschultage, andererseits in den Ordnungsrahmen der Universität eingebettet. Die Website ist einfach und klar strukturiert. Informationen zur Tagung, zum Rahmenthema, zu Fachtagungen und Workshops, zur Konzeption und Struktur, aber auch zum Beiprogramm und Sonstigem können unter den Linkanzeigern aufgerufen werden. Darüber hinaus gehend wird kein Bezug auf Impressionen, Bilder oder sonstige Dokumentationsformen initiiert. Ganz im Gegenteil: Der Nutzer kann sich ex-post über das Tagungsprogramm, über Sponsoren und Förderer informieren oder über einen einfachen Hyperlink direkt auf die Website der Universität weiter verlinkt werden. Darüber hinaus gibt es keinerlei Austauschformate. Die Website soll Informieren, das wird über die integrieren Komponenten, wie z. B. über die Linkleiste und die verknüpfte Suchfunktion, ermöglicht.

Schritt 2: Strukturanalyse

Ähnlich wie bei den 16. Hochschultagen ist auch hier davon auszugehen, dass das Artefakt von der Universität Duisburg-Essen und dem zuständigen Organisationsteam in Vorbereitung auf die 17. Hochschultage initiiert und hergestellt worden ist. Damit wird sichergestellt, dass die wichtigsten Informationen zur Tagung einer unbegrenzten Zahl an potenziellen Teilnehmern und Interessierten zur Verfügung stehen. Die Website kann zum einen für die Hochschultage zu Marketingzwecken eingesetzt werden, zum anderen hat sie reinen Informationscharakter. Als potenzielle Nutzer kommen wie bei den 16. Hochschultagen Tagungsteilnehmer, Interessierte, Studierende und angehende Studenten, Fachvertreter aus der beruflichen Bildung, Akteure aus anderen Disziplinen und Fachbereichen, sowie Vertreter aus Politik und Praxis sowie Förderer und Sponsoren in Frage. „Die Herkunft der Teilnehmenden der 17. Hochschultage 2013 aus unterschiedlichen Institutionen und Arbeitszusammenhängen gewährleistet die Vielfalt an Perspektiven“ (Hochschultage Berufliche Bildung 2013e). Die

Hochschultage adressieren explizit eine Vielheit an Akteuren, um eine Mehrperspektivität im Diskurs sicher stellen zu können. Diesem Anspruch wird das Artefakt durch seine offene, freundliche und neutrale Gestaltung in Text- und Bildelementen gerecht. Der Slogan „Offen im Denken“ unterstreicht diese angedeutete Philosophie.

Ähnlich der 16. Hochschultage werden durch das Artefakt verschiedene *Funktionen* bedeutsam, die sich in der Analyse beschreiben lassen: Erstens ermöglicht das Artefakt in seinem Erscheinungsbild die Sichtbarkeit und Transparenz der Hochschultage als Tagungsformat (vgl. ebd.). Zweitens demonstriert es in seiner Gestaltung Offenheit („Offen im Denken“) und einen festen Rahmen, in welchen das Thema der Hochschultage eingebettet wird. Im Zentrum der Website steht ein stilisiertes Bild, was eine erste Auseinandersetzung mit dem Rahmenthema anstößt, jedoch nicht um die Aushandlung gemeinsamer Sichtweisen oder Interpretationen bemüht ist. Auch hier wird die bereits angesprochene Vielfalt an Perspektivität mitgeführt. Ein gemeinsamer Verständnisrahmen zur Auseinandersetzung mit dem Thema wird erst unter dem Linkanzeiger „Tagungskonzept“ (vgl. Hochschultage Berufliche Bildung 2013f) und „Programm“ bzw. „Rahmenthema“ (vgl. Hochschultage Berufliche Bildung 2013g) gegeben. Dabei wird nicht auf verschiedene Betrachtungsebenen im Meso-, Mikro- und Makrobereich rekurriert, sondern Herausforderungen aus der Perspektive von Unternehmen, beruflichem Schulwesen und beruflicher Weiterbildung beschrieben. Dies schafft einen höchst einladenden Rahmen für alle Akteure und Vertreter der beruflichen Bildung, die mit diesen Herausforderung konfrontiert werden und aufgefordert sind, über Zukunftsfragen der beruflichen Bildung, Arbeit und Qualifikation im Kontext des demografischen Wandels zu sprechen (vgl. ebd.). Diese Form der unterschwelligen „Betroffenheit“ kann indirekt dazu anregen, den notwendigen Austausch und erforderliche Veränderungen progressiv anzugehen. Im Unterschied dazu fällt auf der Startseite des Artefakts auf, dass das Tagungsthema bis auf die enthaltene Bildsymbolik nicht weiter aufgegriffen wird. Auch der im Zentrum der Website positionierte Textbaustein hebt das Mitwirken der Tagungsteilnehmer, die „zu einer atmosphärischen und einzigartigen Tagung beitrugen“ denn die weitere Erläuterung des Themas hervor (Hochschultage Berufliche Bildung 2013a). Das Artefakt vermittelt in dieser Sicht zwei unterschiedliche Botschaften: Zum einen wird das Atmosphärische und Einzigartige sowie die erfolgreiche Umsetzung der Tagung durch das Mitwirken aller Beteiligten („trotz des schlechten Wetters“) betont. Durch die Benennung Einzigartig erhält die Tagung entsprechend einen Sonderstatus und hebt sich auch von den Vorgängerformaten durch seine Einzigartigkeit ab. Was jedoch dieses Einzigartige, Atmosphärische ist und was den Erfolg der Ta-

gung genau ausmacht, wird andererseits nicht weiter ausgeführt. Weder die Ergebnisse der Tagung noch der besondere Beitrag der Hochschultage zum Themenschwerpunkt oder zur Diskussion in der Wissenschaftsgemeinschaft werden dargestellt. Im Vordergrund steht der explizite Dank an das Publikum. Die Hochschultage sind abgeschlossen und damit auch der zentrale Handlungsrahmen. Der Raum, in dem eine Fortführung der Diskurse stattfinden könnte, wird aus dem Artefakt ausgeschlossen. Möchte man als Besucher etwas über das besondere Profil der Hochschultage oder der Disziplin erfahren, muss man die Menüpunkte in der Linkleiste aktivieren. Die großflächige Anordnung der Förderer und Partner am rechten Bildrand kann ein Hinweis auf die hervorgehobene Verschränkung von Wissenschaft und Politik (im Kontext der beruflichen Bildung) und der zentralen Finanzgeber sein.

Das Artefakt ist in seiner Herstellung, in seinem Gebrauch und seinen Funktionen in den Kontext der Hochschultage und der Universität Duisburg-Essen eingebettet. Es muss den Ansprüchen der Universität, des Tagungsformates und der Vertreter und Akteuren aus der beruflichen Bildung genügen. „Die Hochschultage Berufliche Bildung verdanken ihr hohes Ansehen dem in Deutschland seltenen Umstand, dass Personen aus verschiedenen Disziplinen, Institutionen und Arbeitszusammenhängen gemeinsame Fragen diskutieren und Antworten entwickeln. Das Interesse an einem solchen Forum drückt sich auch in den Teilnehmerzahlen aus: An den 15. Hochschultagen 2008 in Nürnberg und an den 16. Hochschultagen 2011 in Osnabrück nahmen jeweils ca. **1.700 Expertinnen und Experten** teil“ (Hochschultage Berufliche Bildung 2013e, Herv. i. Orig.). Solcherart dient das Artefakt als Informationsträger und Kommunikationskanal in Vorbereitung und Nachbereitung eines der größten Austauschforen in der beruflichen Bildung. Die Bedeutung dessen spiegelt sich auch in der direkten Ansprache und Positionierung des Artefakts wider. Auffällig ist, wie auch in der Betrachtung der 16. Hochschultage, die offensive Adressierung des Publikums und die Rahmung eines Themas, das im Fokus der Tagung stehen soll. Das gewählte Rahmenthema der 17. Hochschultage wird durch die regionalen Besonderheiten des gastgebenden Bundeslandes und der Region mitbestimmt. Die Besonderheit des industriell geprägten Ruhrgebietes kommt im Artefakt zum Tragen. Es ist in der Gestaltung in den Handlungs- und Deutungsrahmen der regionalen Vertreter eingebettet und fokussiert eine Sichtweise auf das Thema, welche Interpretations- und Auslegungsspielräume zulässt. Die Ankoppelung des Themas an den Kohlebergbau und die Region Essen Duisburg spiegelt sich in verschiedenen Linkanzeigern wieder und verleiht der Seite eine gewisse inhaltliche Authentizität und Schwerpunktsetzung. Das Thema wird somit in den Handlungs- und Ordnungsrahmen der Universität und der Region eingebettet.

b) Die Website der 18. Hochschultage Berufliche Bildung (19.-20.03.2015, Dresden)

Schritt 1: Innere Differenzierung

2015 fanden die 18. Hochschultage Berufliche Bildung an der Technischen Universität Dresden unter dem Titel „Bedeutungswandel der Berufsbildung durch Akademisierung?“ statt. Die Analyse des Artefakts beginnt mit der Startseite und führt Schritt für Schritt die einzelnen Komponenten des Artefakts in die Analyse ein. Da sich die Materialität des zugrundliegenden Artefakts wiederum nicht von der Materialität der bereits betrachteten Artefakte unterscheidet, wird auf die vorhergehenden Ausführungen in Kapitel 6.1.1 verwiesen. Abbildung 15 zeigt die Startseite der 18. Hochschultage Berufliche Bildung.



Abbildung 15: Startseite der Webpräsenz (Hochschultage Berufliche Bildung 2015a)

Betrachtet man die Struktur der Artefaktgestaltung so fällt zunächst auf, dass die Website im Vergleich zu den beiden Vorgängern äußerst schlicht und unauffällig gestaltet ist und nur wenige Informationen für den Benutzer offeriert. Neben ein paar Über- und Unterschriften sowie einer Linkleiste am linken Bildrand und zwei Hyperlinks am rechten Bildrand gibt es keine weiteren Textelemente. Der Webauftritt ist auf wenige Komponenten beschränkt. Die Website ist in den vorgegebenen Rahmen der Technischen Universität Dresden eingelassen, welcher stetig und nicht dynamisch ist. Farbakzente werden durch die Farben Blau bzw. Marine, Grau und Weiß gesetzt.

Der vorgegebene Rahmen ist viergeteilt. Der *obere Seitenrand* schließt mit einer dunkelblauen Leiste ab, in der links das Logo der Universität Dresden und rechts das Logo des „Dresden concept“ abgebildet ist. Beide Logos verlinken per Mausklick auf eine externe Website und führen aus dem Artefakt heraus. Darunter erscheint in einer abgetrennten Leiste mit hellerem Blauton ein Linkpfad, der den Weg aus der Website der Universität Dresden zur Website der 18. Hochschultage nachvollzieht. Der obere Seitenausschnitt schließt mit einer weiteren Leiste in einem grau-bläulichen Farbton, die mit einem Schriftzug auf die „Hochschultage berufliche Bildung 2015“ hinweist (Hochschultage Berufliche Bildung 2015a). Unterhalb dieser Leiste ist der Rahmen der Website dreigeteilt. Wie bereits erwähnt gibt es auf der linken Seite eine Art Linkleiste mit verschiedenen Menüpunkten und auf der rechten Seite verschiedene Linkanzeiger zu „Aktuelles“ und „Kontakt“. Ähnlich wie auf der Website der 17. Hochschultage wird der Besucher auch hier im oberen mittleren Bildausschnitt „Herzlich Willkommen auf den Seiten der 18. Hochschultage Berufliche Bildung“ geheißen (ebd.). Der Schriftzug ist in einem dunklen Farbton auf weißem Hintergrund gehalten und erscheint linkszentriert oberhalb des mittleren Bildausschnittes. Im Zentrum der Website, d. h. in der Bildmitte, sind verschiedene Komponenten abgebildet. In der oberen Bildmitte sind zunächst vier Abbildungen aneinandergereiht. Die Bildunterschrift lautet: „Eindrücke vom Weberplatz (Foto: TUD)“ (ebd.). Dies lässt darauf schließen, dass auf den Abbildungen der Weberplatz zu erkennen ist. Auch die Bilder sind, wie alle anderen Komponenten der Website, starr und nicht dynamisch. Aufgrund des gewählten Formates und Bildausschnittes kann der Betrachter nur im Ansatz erahnen, was dargestellt sein soll. Besonders auffällig ist, dass die Fotografien lediglich Ausschnitte ihrer abgebildeten Objekte aufzeigen. Auf der ersten Abbildung ist bspw. ein Zugang eines Gebäudes erkennbar. Jedoch ist nicht genau bestimmbar, ob dieser noch zur Bildunterschrift „Weberplatz“ gehört. Das zweite Bild zeigt den oberen Teil einer Turmspitze. Auf dem dritten Bild ist ein Hinweisschild und dahinter ein weiterer Eingangsbereich abgebildet. Im vierten und letzten Bild ist ausschließlich das Dach eines Gebäudes einsehbar, hier bleibt dem Betrachter der Blick auf den restlichen Teil des Gebäudes verwehrt. Die Bildausschnitte stellen auf den ersten Blick eine Aneinanderreihung von Einzelaufnahmen bzw. Fotografien dar, welche jedoch keine explizite Verbindung zueinander aufweisen. Ob die Abbildungen inhaltlich etwas mit dem Rahmenthema der Hochschultage oder mit der Technischen Universität Dresden zu tun haben, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Unterhalb der Abbildungen erscheint das Logo der Hochschultage sowie ein größerer Schriftzug, der auf das Tagungsformat, auf Zeitraum, Veranstaltungsort und auf den Tagungstitel hinweist. Abbildungen, Schriftzug und Logo heben sich im Größenverhältnis deutlich von den übrigen

Textelementen der Website ab und rücken in das Zentrum der Betrachtung. Sie markieren den Kern des Artefakts. Das Logo der Hochschultage erscheint dabei vielfach so groß wie die übrigen Textelemente.
Die Linkleiste am linken Bildrand bietet acht Menüpunkte, die eine Ansicht des Programms, der Fachtagungen, des Tagungsfestes usw. ermöglichen. Auf der rechten Seite sind untereinander die Rubriken „Aktuelles“ und „Kontakt“ aufgeführt. Per Mausklick auf die Unterrubriken „Programmheft“ und „Rückblick – Bilder aktuell“ wird der Benutzer auf die Untermodule verlinkt. Wie bereits erwähnt sind die Textauszüge in diesem Artefakt deutlich unterrepräsentiert. Die Überschriften sind relativ schlicht und einfach gehalten. Mit Blick auf Farbgebung, Schriftgröße und Schriftart weisen sie jedoch ein uneinheitliches Format auf. Ein Fließtext ist auf der Startseite nicht vorhanden. Demgemäß gibt es bis auf ein „Herzlich Willkommen“ keine direkte Ansprache des Website-Besuchers. Einzig in den Untermodulen „Aktuelles“, „Tagungsfest“ und „Führung Frauenkirche“ sind kurze Textauszüge eingebunden. Das gewählte schlichte Format irritiert, führt man vor allem die Websiteformate der 16. und 17. Hochschultage als Vergleich an. Es soll nicht beurteilt werden, worauf diese Schlichtheit zurück zu führen ist. Festzuhalten bleibt jedoch, dass die schlichte Formatierung und die wenigen Textelemente und Abbildungen kaum Assoziationen oder inhaltliche Bezüge zum Rahmenthema oder zum Tagungsformat ermöglichen.
Insgesamt sind das Zentrum der Website sowie Linkleiste und Verlinkungen auf der rechten und linken Seite in einen weißen Hintergrund eingebettet. Während das Zentrum nach allen vier Seiten durch eine dezent geführte, gepunktete Linie abgeschlossen erscheint, ist die Website nach unten und oben offen auslaufend. Im unteren Bildausschnitt wird abschließend links auf den Stand der Website (22.01.2015, 15:05) und auf den Autor verwiesen.

Im Vergleich zu den 17. Hochschultagen Berufliche Bildung tauchen einige Parallelen in der Gestaltung des Artefaktes auf, welche kurz dargestellt werden sollen: In seiner Gesamtheit ist auch die Website der 18. Hochschultage in den Ordnungsrahmen der Universität eingefügt, es gibt kein externes, eigenes Webformat, das exklusiv, d. h. nur zum Zwecke der Hochschultage, entworfen bzw. eingerichtet worden ist. Die Menüführung in der Linkleiste ist hierbei übersichtlich und schlicht gehalten. Die Website vermittelt eine dezente, unaufdringliche Atmosphäre und ist mit wenigen Abbildungen versehen. Der Informationskern der Website befindet sich in der Mitte des Bildrahmens, ergänzt durch eine Linkleiste am linken Bildrand. Es werden kaum visuelle Höhepunkte gesetzt. Einziger Blickfang sind die Abbildungen in der oberen Bildmitte und das übergroß dargestellte Logo der Hochschultage in Kombination mit

Tagungstitel und Ort im Zentrum des Bildausschnittes. Das Layout folgt typischen Gewohnheiten der Gestaltung und des Web-Designs, die vorrangig durch den Ordnungsrahmen der Universität bestimmt werden.
Im Gegensatz zu den 16. und 17. Hochschultagen enthält das Artefakt kaum Bild- und Textelemente. Die Bildelemente, die aufgeführt werden, geben nur wenige Hinweise auf ihre Bedeutung. Zudem gibt es zwar eine Linkleiste, diese bietet jedoch ausschließlich Informationen zu den verschiedenen Rahmenpunkten der Tagung (Programm, Workshop, Fachtagungen, Anmeldung, Tagungsfest etc.). Einen Einblick auf Impressionen und Dokumentationen der Tagung werden nicht angeboten. Einzig unter der Rubrik „Aktuelles“ gibt es eine kleine Auswahl an Fotografien, die wenige Ausschnitte aus den Fachtagungen und den Workshops zeigen. Aber auch hier werden keine inhaltlichen Bezüge zum Rahmenthema oder zum Tagungsprogramm hergestellt. Ein Kernelement der anderen Webformate fehlt in dieser Ansicht: Es findet keine offizielle Ansprache der Tagungsteilnehmer und Besucher der Website statt, es wird kein Appell, keine Danksagung oder die Betonung des Atmosphärischen und Erfolgs der Tagung ausgesprochen. Der Nutzer wird ausschließlich im Schriftzug oberhalb der Abbildungen „Herzlich Willkommen“ geheißen. Zudem ist einzig das Logo der Hochschultage und der Universität etabliert. Die Logo bzw. Embleme der Förderer und Sponsoren, die sonst an prominenter Stelle erscheinen, tauchen nicht mehr auf. Besonders auffällig ist der fehlende Bezug zum Rahmenthema. Bis auf die vier Abbildungen auf der Startseite werden kaum farbliche Akzente gesetzt. Die einzelnen Komponenten der Website sind in einen unaufgeregten weißen Hintergrund eingebettet, was zum schlichten Gesamteindruck der Website passt.

Alltagskontextuelle Sinneinbettung

Die minimalistische Gestaltung macht deutlich, dass nur über das Wesentliche informiert werden soll. Es gibt kaum Verlinkungen. Bestehende Linkanzeiger führen Informationen z. T. chronologisch sortiert auf, andere zeigen eine reduzierte Auswahl an Abbildungen, die jedoch kaum Assoziationen zulassen. Es wird ein Zugriff auf Informationen zum Tagungstitel, Zeitraum, Veranstalter und Tagungsort sowie zum Programmablauf gewährt. Ex-ante wie ex-post sind die Darstellungen (bis auf die Rubrik „Aktuelles“ und „Rückblick-Bilder aktuell“) gleichbleibend angeordnet. In sich wirkt die Website geschlossen, starr und wenig integrativ. Es gibt kaum Höhepunkte oder Blickfänger, die zum Verweilen auf der Website einladen. In der Gesamterscheinung führt dies dazu, dass keine Auseinandersetzung mit dem Dargestellten

und dem Rahmenthema stattfinden kann oder soll. Inhaltlich und visuell werden kaum Anker gesetzt, die eine Auseinandersetzung anregen könnten. Das Artefakt grenzt sich somit von einem wiederholten Anwendungskontext ab. Als Benutzer wird man die Seite, sofern man nicht an organisatorischen Aspekten interessiert ist, vermutlich nicht wieder aufsuchen.

Ganz allgemein bietet die Website für Tagungsinteressierte und Besucher Orientierung nach außen. Die reduzierte, schlichte Aufmachung der Bild- und Textelemente verleiht der Website einen unauffälligen, schlichten Charakter. Zudem fällt eine gewisse Asymmetrie in der Gestaltung der Bildmitte auf. Das Logo der Hochschultage hebt sich ungewöhnlich groß hervor, genauso wie die Abbildungen, während das Rahmenthema der Tagung im Vergleich zu den beiden genannten Elementen optisch zurücktritt. Es scheint so, als ob das Artefakt vorrangig auf das Tagungsformat der Hochschultage hinweisen soll. Zudem fallen die Abbildungen auf, die in der oberen Bildmitte der Website positioniert sind. Sie erwecken beim Betrachter verschiedene Assoziationen: Bezogen auf den Tagungsort könnte es sich um Schnappschüsse von verschiedenen Standorten der Universität Dresden handeln. Da das Dargestellte nur in Ausschnitten erkennbar bzw. abgebildet ist, könnte es sich aber auch um Aufnahmen aus der Stadt selbst oder aus einer anderen Stadt handeln. Weiterhin sind ausschließlich Außenaufnahmen von Gebäuden abgebildet. Text- oder Symbolelemente sind ebenfalls nicht erkennbar. Einzig die Bildunterschrift „Eindrücke vom Weberplatz (Foto: TUD)“ weist darauf hin, dass es sich um Fotografien der Universität Dresden handeln muss, welche am Weberplatz ihren Standort hat. Trotz dessen irritiert, dass die Abbildungen nur in Ausschnitten erkennbar sind. So wird das Interesse automatisch auf das im Bild Verborgene, nicht Sichtbare gelenkt. Insgesamt erscheint die Startseite der Website aufgrund ihres kleinen Bildausschnittes und der Minimalistik ihrer Bild- und Textelemente wie ein Flyer oder eine Postkarte, die erst beim Aufklappen mehr Informationen zu ihrem Kontext Preis gibt. Dementsprechend bleibt der Betrachter zunächst im Ungewissen. Der gleiche Eindruck wird erzeugt, wenn man die Bildelemente auf der Seite „Rückblick-Bilder aktuell“ betrachtet. Auch hier stehen die Fotografien unverbunden nebeneinander. Es gibt keine Bildüber- oder Unterschriften. Zur Chronologie oder zum Gegenstand der Bilder werden ebenfalls keine Bezüge hergestellt. Wer mehr erfahren will, muss an der Tagung teilnehmen. In seiner Gesamtgestalt hinterlässt das Artefakt den Eindruck, dass es nur bedingt zur Tagungsteilnahme motivieren soll. Potenzielle Nutzer sollen nicht überzeugt oder deren Interesse geweckt, sondern lediglich über die Hochschultage informiert werden. Einzig unter dem Linkanzeiger „Aktuelles“ erfolgt eine ex-post Ansprache der Tagungsteilnehmer. Es wird in einem Schriftzug für das Interesse gedankt und „auf ge-

lungene 18. Hochschultage berufliche(r) Bildung“ zurückgeblickt (Hochschultage Berufliche Bildung 2015b).

Fragt man nach der Bedeutung des Artefakts für die Organisation, erhält man nur wenige Details. Bezogen auf die 18. Hochschultage wird z. B. auf Workshops, Fachtagungen und das Tagungsprogramm hingewiesen. Darüber hinaus „schweigt“ das Artefakt zum Kontext der Organisation, sowohl zu den Hochschultagen als auch zur Universität und zum Fachbereich. Einzig die abgebildeten Fotografien auf der Startseite und im Rückblick auf die Tagung können Bedeutung stiften. Aufgrund ihrer fehlenden Prägnanz und Verbindung zum übrigen Aufbau des Artefakts und zum Kontext insgesamt, lösen sie kaum Wirkungen bzw. Emotionalität aus und laufen Gefahr, auf dem Weg durch das Artefakt unter zu gehen. Es ist anzunehmen, dass das Artefakt und seine Herstellung nicht auf Nachhaltigkeit ausgerichtet ist, sondern, wie oben bereits erwähnt, nur dem Zwecke der Information dienen soll.[43] Die Gründe dafür können vielfältig sein. Mit Blick auf die Einbettung in den übergeordneten Kontext des Instituts für Berufspädagogik und berufliche Didaktiken an der Universität erfolgt keine organisationale Hinwendung. Das Artefakt findet nach außen und innen bis auf den Ordnungsrahmen der Website kaum Einbindung in den organisationalen Kontext der Universität oder der Wissensgemeinschaft in der beruflichen Bildung. Es gibt wenige Linkanzeiger, die aus der Website herausführen. Es werden bis auf den Tagungstitel keine Optionen für einen diskursiven Anschluss nach außen an das Rahmenthema oder an Dokumentationen und Präsentationen ermöglicht. Dies markiert ebenfalls einen wesentlichen Unterschied im Vergleich zu den bisher analysierten Artefakten der 16. und 17. Hochschultage. Das Programm steht zwar zum Download bereit, auf das Profil der Hochschultage, des veranstaltenden Instituts oder des Rahmenthemas wird jedoch nicht gesondert eingegangen.

Schritt 2: Strukturanalyse

Das Artefakt wurde wie seine zwei Vorgänger (16. und 17. Hochschultage) im Kontext der Hochschultage Berufliche Bildung hergestellt. Es ist ein direkter Bezug zum disziplinären Feld und zum Tagungsformat der Hochschultage hergestellt. Die Herstellung des Artefakts oblag dem Organisationsteam der Hochschultage. Folglich wird das Format auch durch seine Einbettung in den Rahmen der TUD mit dieser verbunden. Die Herstellung der Website kann

[43] Der Webauftritt der 18. Hochschultage Berufliche Bildung wurde 2017 eingestellt. Eine letzte Änderung wurde am 02.02.2016 vorgenommen. Das Artefakt ist online nicht mehr abrufbar.

für Nutzer des Artefakts als Vorbereitung auf die Hochschultage und als Verweis auf wichtige Informationen der Tagung gedeutet werden. Das Artefakt weist diesbezüglich jedoch nur die wesentlichen Informationen zum Rahmenprogramm der Tagung auf. Veränderungen oder die Einbettung neuer Informationen in den Rahmen der Website haben nur geringfügig stattgefunden. In sich vermittelt das Artefakt einen starren und unbeweglichen Charakter. Mit Blick auf die Herstellung kann resümierend festgehalten werden, dass zwar eine homogene Nutzung des Artefakts, wie z. B. die Tagungsanmeldung und Information der Nutzer erzielt werden soll, aber darüber hinausgehend keine Adressierung der Teilnehmer, Nutzer und Besucher stattfindet und in diesem Sinne auch kein gemeinsamer Sinnhorizont bezgl. der Hochschultage und des zugrundeliegenden Rahmenthemas, z. B. im Sinne einer gemeinsame Identifizierung oder der Entwicklung organisationsinterner Sichtweisen auf das Thema anvisiert wird.

Mit Blick auf den Gebrauch des Artefakts kann zusammenfassend festgehalten werden: Das Artefakt ist seit 2017 nicht mehr abrufbar. Die Nutzung war demgemäß bis 2016 auch in der ex-post Ansicht möglich und gewünscht. Trotzdem vermittelt das Artefakt einen begrenzten Gebrauchscharakter, welcher kaum Möglichkeiten offeriert. Es gibt nur wenige Räume zum informieren, recherchieren, bewegen, navigieren, weiter lesen. Das Artefakt erfuhr weder durch den Urheber, noch durch den Nutzer eine Revision oder Veränderung. Eine Einbettung des Artefakts in einen übergeordneten Kontext erfolgt einzig mit Bezug auf die TUD und das Dresden concept, die zwei Linkanzeiger, welche auf externe Seiten weiterführen. Der sich darstellende Sinn der Abbildungen führt zu einer ähnlichen Interpretation. Fotos können je nach Format verschiedene Handhabungsweisen erfordern und stehen in verschiedenen Vermittlungszusammenhängen (vgl. Lueger 2010, 140). Welche Perspektivität wird durch die Abbildungen erzeugt, welche selektive Inszenierung bewirkt? Wie wird hier Sinn erzeugt? Wie oben bereits beschrieben, geben die Abbildungen auf der Startseite und unter „Rückblick - Bilder aktuell“ nur begrenzte Einblicke von der Tagung und vom Tagungsort selbst. Dargestellt ist Verschiedenes, insbesondere das soziale Geschehen im Rahmen der Hochschultage in Workshops, in den Fachtagungen mit Blick auf das Plenum oder auf die Vortragenden. Aufgrund der vermittelten Perspektivität, der abgeschnittenen Darstellungen, ihrer willkürlichen Zusammenstellung und z. T. fehlenden Bildunterschrift lösen sie beim Betrachter jedoch kaum Orientierung aus. Ein möglicher, intendierter Sinn in diesem Verwendungszusammenhang könnte z. B. ein Erinnern an die Tagung sein. Durch die Unverbundenheit der Bilder und ihre fehlende Verortung in den Rahmen der Tagung wird dies beim Betrachter jedoch kaum erreicht. Die Bilder sollen nicht zum Nachdenken, zum Diskutieren, zum Resümieren, zum

Reflektieren anregen und verleihen, wie der Rest des Artefakts, einen gleichbleibend nüchternen und neutralen Eindruck zum Tagungsauftritt der 18. Hochschultage.
In seinem Auftritt verwirkt das Artefakt seine nachhaltige Wirkung auf den Nutzer. Es wird kein Blick auf das Thema, keine zentrale Botschaft oder Bedeutung über das Medium transportiert, kein Bemühen um das Aushandeln einer Sichtweise, eines Begründungs- oder Legitimationskontextes sichtbar. Bewirkt wird, dass das Artefakt in seiner Erscheinung zwar informiert, ansonsten jedoch mit Abschluss der Tagung wieder von der Bildoberfläche verschwindet.

In welche Organisationalen Beziehungen sind Herstellung und Gebrauch des Artefakts eingebunden? Die Form des aufbereiteten Artefakts signalisiert eine gewisse Notwenigkeit, auf die Tagung aufmerksam zu machen. Der Grund dafür kann vor allem historisch verankert sein. Insbesondere in den vergangenen Jahren haben die Hochschultage sehr viel Zuspruch aus der Disziplin der Berufspädagogik sowie dem Bereich der beruflichen Bildung erfahren, sodass auch weiterhin diesem Erfolg entsprochen werden soll. Trotz dessen erscheint das Artefakt im Vergleich zu beiden Vorgängervarianten im Umfang stark reduziert, wobei die Reduktion auf mehreres hindeuten kann. Negativ gewendet könnte es sein, dass nur wenig Interesse an der Auseinandersetzung mit der Tagung und dem Rahmenthema besteht, dass die Thematik oder die Tagung selbst für die Organisation oder im Fachdiskurs wenig Relevanz hat. Überspitzt formuliert könnten auch fehlende Zeit und Ressourcen oder fehlende Kompetenzen seitens der Tagungsorganisation Gründe für die Gestaltung der Website sein. Denkbar wäre aber auch, dass ein klarer inhaltlicher Bezug zum Rahmenthema fehlt und damit das Ziel der Tagung unklar ist. Positiv gewendet könnte das dezente, unaufgeregte Design auch intendiert sein, um voreilige Annahmen bzgl. der Tagung und des Themas zu vermeiden und eine breite Offenheit der Teilnehmer und des Tagungsdiskurses zu ermöglichen. Unterbunden und verkannt wird dabei jedoch das Potenzial, was durch die inhaltliche Bezugnahme auf das Rahmenthema und dessen Verortung in den Kontext der beruflichen Bildung erzeugt werden kann. Die Tagung unterbindet vorab und im Nachklang durch die Distanz zum Thema dessen Bedeutung und Wertschätzung für den (Spezial-)Diskurs und die Einbindung der Tagungsergebnisse in genau diesen. So bleibt die Wirkung, die eine Tagung in ihrer Funktion haben soll, nämlich das Sprechen über ein Thema evozieren und ermöglichen zu können, aus. Neben dem betrachteten Artefakt führt die Betrachtung des Programmhefts, welches im Kontext der Tagung entstanden ist, zu den gleichen Schlussfolgerungen (vgl. Hochschultage Berufliche Bildung 2015c).

c) Ergebnisdiskussion: Die vergleichende Analyse der Hochschultage

Zunächst sollen die zentralen Phänomene und die sie beschreibenden Indikatoren der 16. Hochschultage Berufliche Bildung noch einmal zusammenfassend dargestellt werden, bevor die Ergebnisse der Website-Analyse der 17. und 18. Hochschultage vergleichend hinzugezogen werden. In der Rückschau auf das empirische Material und auf die durchgeführte Artefaktanalyse fallen zentrale, beschreibende Momente auf. Wie die vorgenommene alltagskontextuelle Sinneinbettung und die Strukturanalyse gezeigt haben, dokumentiert sich in der äußeren Erscheinung der Website eine deutliche Ambivalenz bzw. Widersprüchlichkeit, die durch verschiedene Merkmale zum Ausdruck kommt. Sowohl auf der grafisch-visuellen als auch auf der inhaltlich-semantischen Ebene wird eine Simultanität zwischen einer postulierten *Offenheit nach innen* und einer klaren *Grenzziehung nach außen* deutlich (vgl. Abbildung 16).

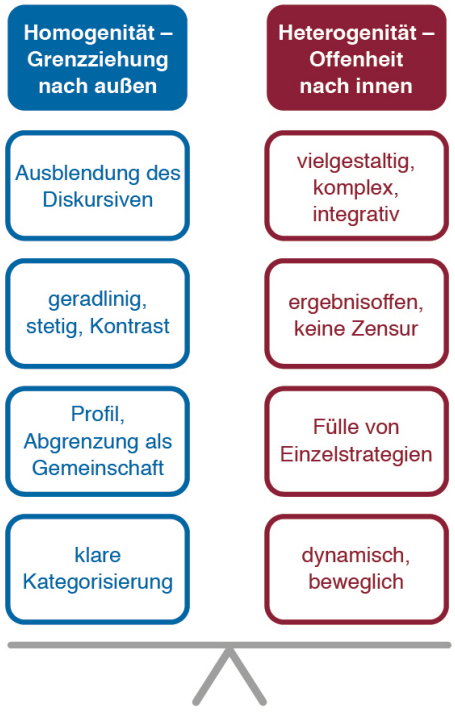


Abbildung 16: Phänomen der Ambivalenz (eigene Darstellung)

Diese Ambivalenz stellt sich bspw. in einem Gegenüber von visueller Kontrastierung, Geradlinigkeit und einer klaren Anordnung der Bild- und Farbelemente auf der einen Seite sowie einer Vielgestaltigkeit, Dynamik und Komplexität auf der anderen Seite dar. Auf der Ebene der Textelemente wird dieser ambivalente Weg fortgesetzt. Erfolgt in der einen Ansicht ein Versuch, das Rahmenthema der Tagung durch eine stringente Kategorisierung zu ordnen und

zu systematisieren, so wird in einer anderen Ansicht das Thema bewusst offen gehalten und in seiner (teils unüberschaubaren) Komplexität belassen. Es zeigt sich ein Gegensatz von Systematisieren und gleichzeitigem Offenhalten der Thematik. Dahinter manifestiert sich eine Logik, wie der Diskurs im Kontext der Hochschultage funktionieren kann und wie über das zugrundeliegende Thema, d. h. über berufliche Übergänge gesprochen wird. Durch das Artefakt artikuliert sich demgemäß ein Suchen und Ausbalancieren von gemeinsamen Verständlichkeiten für einen als problematisch wahrgenommenen gesellschaftlichen Bereich, ohne jedoch eine Perspektive inhaltlich einzugrenzen oder Positionen diskursiv zu verhandeln.

Fraglich bleibt in diesem Kontext, wie Übergänge reflektiert und Chancen beziehungsweise Potenziale nachhaltig genutzt werden sollen, wenn konträre Standpunkte oder Fragen von vornherein ausgeblendet werden und das Problematisierte auf der Basis anerkannter Wissenspolitiken thematisiert wird. Als ein weiteres Phänomen deutet dies auf eine gewisse Unsicherheit hin, welche im Kern des Mediums zum Ausdruck kommt. Jene Unsicherheit lässt sich auch mit Blick auf die Dokumentation der Tagungsergebnisse nachzeichnen. So fällt zunächst auf, dass der Menüpunkt „Dokumentation & Impressionen“ sehr umfassend gestaltet ist. In den Vordergrund treten Impressionen in Bild-, Text und Videoformat, durch die sich potenzielle Rezipienten rückbesinnen, erinnern und an dem Geschehenen teilhaben können. Es überwiegt eine komplex aufbereitete Vielfalt an Dokumenten und Impressionen, welche jedoch einen konkreten thematischen Bezug oder eine Ergebnisorientierung, d. h. die Darstellung eines zentralen Tagungsergebnisses vermissen lassen. Folglich wirkt die Dokumentation zum Teil irreführend, unübersichtlich und in sich nicht geschlossen. Das Phänomen der Vielgestaltigkeit und Komplexität deutet in diesem Kontext auf zwei weitere Merkmale hin. Zum einen ist die Dokumentation bewusst offen und komplex gehalten. Die Geschehnisse der Tagung werden dargestellt, ohne eine Zensur, Auswahl oder Ordnung vorzunehmen. Dies unterstützt wiederum den offenen Charakter des Tagungsformates. Zum anderen wird primär nicht das Thema oder ein konkretes Ergebnis, sondern das Gelingen der Tagung an sich nach außen dokumentiert. Die aufbereitete Dokumentation dient solcherart als „Beleg“ für den Erfolg der Tagung und macht in dieser Perspektive auf einen Legitimationsdruck aufmerksam, denen die Hochschultage als Fachforum der beruflichen Bildung scheinbar unterlegen sind. Es dominiert ein Werben nach Akzeptanz und Aufgeschlossenheit sowie eine sehr heterogen gehaltene Ansprache der Nutzer und Rezipienten.

Das Format der Website lässt zudem den Eindruck einer Grenzziehung nach innen und außen entstehen. Diese Grenzziehung markiert ein weiteres Phänomen, das Hinweise auf die sozialen Sinn- und Entscheidungsstrukturen gibt, die in die Produktion, den Gebrauch und die An-

eignung des Artefaktes eingegangen sind. Zum einen wirkt das Artefakt durch seine visuelle Gestalt in Farb-, Bild- und Textformat sowie durch seine gängige Verfügbarkeit höchst integrativ. Die Nutzung des Artefaktes ist auf keinen abgestimmten Personenkreis eingegrenzt. Jeder, der Interesse hat, kann auf die Website und die damit einhergehende Präsenz von Dokumentation und Impressionen zugreifen. Bild- und Textelemente stehen für Tagungs- und Nicht-Tagungsbesucher, für Interessierte, für Fachleute und Novizen zur Einsicht und zum Download jederzeit bereit. Nach innen vermittelt die Website daher den Eindruck, alle Interessierten „ins Boot zu holen“ und sich an einem (möglichen) Austausch zu beteiligen. Nach außen hin markiert sie hingegen eine gewisse Profilierung der Gemeinschaft bzw. der Community der beruflichen Bildung. Was diese Gemeinschaft nach außen abgrenzt, ist ihr gemeinsames Interesse an den Hochschultagen bzw. an dem offerierten Rahmenthema und Programmcharakter. Untersucht man in diesem Kontext genauer, welches zentrale Interesse am Übergangsthema artikuliert wird, so setzt sich die beschriebene Vielgestaltigkeit bzw. Heterogenität auf der Ebene der Textelemente fort. Insbesondere die diskursive Analyse zeigt deutlich, dass nicht nur die Tagungsdokumentation, sondern auch die Ausführungen und Hinweise zum Rahmenthema einer gewissen Offenheit und Beliebigkeit unterliegen. Es wird ein Verständnis offeriert, das eine Betrachtung des Übergangsphänomens auf unterschiedlichen Ebenen (Mikro-, Meso-, Makroebene) sowie zwischen verschiedenen institutionell gerahmten Schwellen aus einer systematisch-konzeptionellen, analytisch-reflexiven, international-vergleichenden, historischen und methodischen Sicht möglich macht. Angesprochen und gefördert werden in diesem Sinne eine Fülle von Einzelstrategien und Forschungsperspektiven, die eine Eingrenzung des Themas auf einen konkreten Bereich oder eine spezifische, reflexive Fragestellung erschweren.

Es wird ein höchst inklusiver Bogen aufgespannt, der eine vielgestaltige Betrachtung von Übergängen in der beruflichen Bildung aus verschiedenen Perspektiven, an unterschiedlichen Schwellen, eingebettet in einen heterogenen institutionellen Kontext sowie unter Bezugnahme auf Theorie und Praxis möglich macht. Was fehlt ist die Bezugnahme auf eine genuin erziehungswissenschaftliche Kategorie. Die Webpräsenz gibt solcherart keine Antworten auf die Frage, inwiefern Übergänge Chancen und Grenzen der Freiheitserweiterung eröffnen bzw. welche Bedeutung Lern- und Bildungsprozessen im Übergang zukommt und welche Rolle sie einnehmen. Im Rahmen der Hochschultage erfährt der Übergangsbegriff eine andere Kodierung. Übergänge werden hier in den Kontext des stark gegliederten Bildungssystems gestellt und als ein gesellschaftliches Folgeproblem dessen und seiner funktionalen Ausdifferenzierung gesehen. Dieser Logik folgend markieren Übergänge problematische Schwellen, die es

zu bewältigen gilt. Insgesamt artikuliert sich eine disziplinäre Orientierung, die dem Übergangsbegriff nicht primär bildungs- oder biografietheoretisch begegnet, sondern diesen betont systemisch verortet. Bestehende Wissensordnungen, die sich an den institutionell vorgegebenen Gelenkstellen von Bildungs- und Berufsbildungssystem orientieren, werden nicht verlassen und das Übergangsthema in diese eingeordnet. Inwiefern die rekonstruierten Phänomene und ihre beschreibenden Indikatoren typisch für die Konstruktion von Übergängen in der Disziplin sind und welchen Einfluss der soziale Handlungs- und Ordnungsrahmen der Hochschultage Berufliche Bildung auf den disziplinspezifischen Blick hat, soll zunächst durch den minimalen Vergleich mit den Websiteformaten der 17. und 18. Hochschultage geklärt werden.

Die Website der *17. Hochschultage Berufliche Bildung* ist wie die Website der 16. Hochschultage in den Organisationskontext der Universität und der Hochschultage als dazugehöriges Tagungsformat eingelassen. Dies zeigt sich in der Struktur der Website, welche dem formalen Rahmen der Universität Duisburg-Essen folgt, und in den aufgeführten Linkanzeigern und Textdokumenten, die an mehreren Stellen auf die Hochschultage und ihre Historie Bezug nehmen (siehe z. B. Tagungskonzept). Mit Blick auf das identifizierte Phänomen der Simultanität und Ambivalenz von Homogenität und Heterogenität kann Folgendes festgehalten werden: Die Website der 17. Hochschultage wirkt nach innen und außen höchst inklusiv (Slogan „Offenheit im Denken“, keine direkte Adressierung eines bestimmten Personenkreises), es wird keine explizite Grenzziehung nach außen durch Farb-, Bild- oder Textelemente symbolisiert. Auf eine inhaltliche Kategorisierung bestimmter Themenkomplexe bzw. auf farbliche Kontraste wird jedoch nicht gänzlich verzichtet. Wie auf der Website der 16. Hochschultage werden bspw. die dargestellten Poster verschiedenen Kategorien („Wissenschaft“, „Schule und Praxis“ und „Praxis und Unternehmen“) zugeordnet. Der Deutungsrahmen wird um die Kategorie „Unternehmen und Praxis“ erweitert. Diese Kategorien können ein Hinweis auf eine mögliche Deutung des Rahmenthemas in den dargestellten Kategorien geben. Zum anderen wirkt die Website in ihren Komponenten vielgestaltig und informativ, aber nicht beliebig oder unübersichtlich und komplex. Das Rahmenthema der Tagung „Arbeit der Zukunft – Zukunft der Arbeit“ wird auf der Startseite durch einen Schriftzug und durch die integrierte Bildsymbolik in das Zentrum der Website gerückt. Jene darin enthaltenen Bildelemente lassen auf eine Verortung des Themas in den Kontext der industriellen Produktion und Fertigung sowie in die Historie des Ruhrgebiets als typische Region des Kohlebergbaus schließen. Die „Arbeit der Zukunft“ ist in der dargestellten Bildszene diesem spezifischen Kontext zugeordnet und ermöglicht Raum zur thematischen Auseinandersetzung und Interpretation. Auch mit

Blick auf den Hyperlink „Rahmenthema“ wird eine inhaltliche Setzung vorgenommen, welche die zentralen Akteursgruppen in diesem Handlungsfeld adressiert und problemorientiert auf die Herausforderungen für Unternehmen, das berufliche Schulwesen und die berufliche Weiterbildung eingeht. Weitere Ausführungen zum Rahmenthema offerieren auch der Call for Papers sowie das Tagungskonzept. Zu berücksichtigen ist, dass diese Textelemente auch auf der Website der 16. und 18. Hochschultage als Diskursfragmente angeboten werden. Im Vergleich zu den 16. Hochschultagen ist das Rahmenthema in einen ebenso inklusiven, jedoch weniger komplex erscheinenden Rahmen eingebettet. Die Verortung des Themas in einen spezifischen Kontext regt zudem auch den Diskurs über das Thema an. Auf der Startseite ebbt der Bezug zum Tagungsthema in der Ansprache der Websitebesucher wiederum ab und büßt an Relevanz zugunsten einer expliziten Danksagung an das Tagungspublikum ein. Demgegenüber wird, wie auf der Website der 16. Hochschultage, das „Atmosphärische“, „Erfolgreiche“, „Einzigartige“ der Tagung hervorgehoben.

Die Kriterien der Vielheit und Offenheit stellen eine Gemeinsamkeit zur Website der 16. Hochschultage dar. Jedoch soll diese Offenheit nicht durch bestimmte Kategorien handhabbar gemacht werden. Insgesamt ist keine derart stark artikulierbare Ambivalenz von Offenheit versus Geschlossenheit bzw. von Homogenität versus Heterogenität feststellbar. Der offene Charakter wird auch mit Blick auf die einzelnen Linkanzeiger auf der Website beibehalten. Hervorzuheben ist u. a., dass eine Profilierung des Fachgebiets und der Forschungsschwerpunkte vorgenommen wird. Jedoch erfährt der Leser nichts über die spezifische Perspektive dieses Fachgebiets auf das Rahmenthema. Genau so offen und unspezifisch bleibt das Artefakt in Bezug auf den Tagungsverlauf und den Zugriff auf Impressionen und zentrale Ergebnisse der Tagung. Es werden keinerlei Dokumente zum Tagungsgeschehen in Text- oder Bildformat angeboten. Auf der Suche nach zentralen Ergebnissen, Erkenntnissen und Diskursen aus den einzelnen Formaten der Tagung bleibt der Nutzer ebenso erfolglos. Besonders mit Blick auf die Dokumentation der Tagung zeigt sich eine Besonderheit der Website der 17. Hochschultage, aber auch etwas Gemeinsames des Artefakts im Vergleich zu den 16. Hochschultagen: Im Gegensatz zum Vorgängerformat wird auf eine umfangreiche Dokumentation verzichtet. Eine Bilder- und Postergalerie ist nicht integriert, genauso wenig Videobeiträge oder Verlinkungen zu externen Foren der beruflichen Bildung. Zudem bleibt der Einblick auf Ergebnisse und Erkenntnisse der Tagung aus den einzelnen Workshops und Fachtagungen wie auf der Website des Vorgängers verwehrt. Trotz des fehlenden Ausblicks auf Thema und Ergebnisse, wird jedoch ein expliziter Dank an die Tagungsbesucher sowohl auf der Startseite

wie unter dem Linkanzeiger „Aktuelles“ ausgesprochen. Im Vergleich zu den 16. Hochschultagen wird hier also nicht nach Legitimation durch eine ex-post Aufbereitung von zahlreichen Impressionen und einer Vielheit an Dokumenten geworben. Unverzichtbar bleibt jedoch die Danksagung und Hervorhebung des besonderen Gelingens der Hochschultage. Darin manifestiert sich etwas, was für das Format der Hochschultage und der Konstruktion von Wirklichkeit durch die begleitenden Artefakte, unabhängig von der Themensetzung, von Bedeutung zu sein scheint. Obwohl das Thema als Schriftzug und Bildelement im Informationskern der Website integriert ist, treten das Thema und die mögliche Schwerpunktsetzung im mittig angeordneten Textabschnitt deutlich zurück. Das Thema erfährt bis auf die Nennung des Tagungstitels keine Relevanzsetzung, was auf die hohe Bedeutung des Tagungsformats für die berufliche Bildung hindeuten kann. Danksagung und das Zelebrieren des Gemeinsamen auf den Hochschultagen erfahren einen klaren Vorrang. Dies kann wiederum in der langen Historie der Hochschultage und in dem wachsenden Zuspruch der vergangenen Jahre begründet sein. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Website der 17. Hochschultage einen ebenso inklusiven Rahmen für Teilnehmer und Tagungsthema setzt, dieser jedoch weniger ambivalent, beliebig und komplex gestaltet ist. Eine sich artikulierende Grenzziehung zwischen innen und außen ist nicht abbildbar, es wird weniger nach Legitimation und Akzeptanz gerungen. Nichtsdestotrotz ist eine deutliche Relevanzsetzung auf das Format der Hochschultage spürbar und wiederholt identifizierbar. Des Weiteren versucht die Website den Nutzern in Bild- und Textsymbolik sowie durch die Struktur und den Aufbau des Artefakts Orientierung zu geben und inhaltlich in das Rahmenthema der Tagung einzuführen. Die Notwendigkeit, sich mit dem Thema zu beschäftigen, wird durch die Artikulation der Herausforderungen für verschiedene Akteursgruppen in der beruflichen Bildung deutlich. Ex-post fehlt jedoch der Ausblick auf die zentralen Ergebnisse der Tagung. Hier tritt die thematische Auseinandersetzung und die Fortführung einer eventuell ermöglichten Diskursivität über den Rahmen der Tagung hinaus gegenüber dem Format der Hochschultage zurück. Der prominente Auftritt der Sponsoren und Förderer auf der Startseite unterstreicht den mehrfach betonten inklusiven Gelingenscharakter der Tagung. Die Website der 17. Hochschultage markiert in diesem Sinne weder einen minimalen noch einen klaren maximalen Kontrast zur Website der 16. Hochschultage. Dies gibt erste Hinweise darauf, dass sowohl der Ordnungsrahmen des Tagungsformates, aber auch das Rahmenthema selbst, auf das die Tagung hin ausgerichtet ist, Einfluss auf die sich im Artefakt artikulierbaren und rekonstruierbaren Sinnstrukturen haben.

Die Website der *18. Hochschultage Berufliche Bildung* unterscheidet sich sehr stark von den zwei Vorgängerformaten. Im Vergleich zu den Websites der 16. und 17. Hochschultage ist der Rahmen, in den das Artefakt eingelassen ist, weniger komplex und inklusiv gestaltet. Die Website ist rein formell in den Organisationskontext der Universität und der Hochschultage eingeordnet. Diese Einpassung folgt dem üblichen Handlungsmuster. Demgegenüber überrascht das Erscheinungsbild der Website. Auf der Startseite sowie in den einzelnen Linkanzeigern sind kaum Bild- und Textelemente enthalten. Insgesamt stellt das Artefakt ein reduziertes Abbild einzelner, unverbundener Komponenten dar, die nur z. T. informativ für den Nutzer sind. So sind auf der Startseite neben dem Rahmenthema und dem Tagungsformat inklusive Logo, eine überschaubare Linkleiste und einige wenige Abbildungen angeordnet. Andere Komponenten, die Hinweise auf das Rahmenthema geben könnten oder der direkten Ansprache der Websitebesucher dienen, sind nicht enthalten. Die äußere Erscheinung der Website steht im kompletten Gegensatz zur Website der 16. und 17. Hochschultage, die demgegenüber hinsichtlich des gewählten Designs und der integrierten Bild- und Textelemente als vielgestaltig und plural charakterisiert werden können. Auf der Website der 18. Hochschultage findet zudem keinerlei Bezugnahme auf das Rahmenthema oder auf das Tagungsformat bzw. auf das Profil des Instituts und der TUD statt. Einzig das übergreifende Programmheft, welches unter dem Linkanzeiger „Aktuelles“ zum Download bereitsteht, bietet eine kurze Einführung in das Rahmenthema und die zugrundeliegende Problemstellung der Tagung. Somit bleibt das Artefakt im Unterschied zu den beiden Vorgängern nahezu profillos und gegenstandsneutral. Die Website ist weder vielgestaltig noch komplex, sie tritt dezent und unauffällig auf, fast so, als wolle sie im Diskurs nicht wahrgenommen werden. Die Seite verharrt in einer eigentümlichen Statik, welche unbeweglich und starr erscheint. Bei der Navigation durch das Artefakt sind kaum Hinweise zum Tagungsverlauf oder zu Impressionen und Eindrücken der Tagung auffindbar. Versucht die Website der 16. Hochschultage durch Komplexität und eine Vielzahl an Dokumenten und Bildmaterialien über den Umstand hinweg zu täuschen, dass die Darstellung der zentralen Ergebnisse der Tagung fehlen, so werden die enthaltenden Informationen auf der Website der 18. Hochschultage auf ein Minimum reduziert und verzichten demgemäß ebenso auf eine mehr oder weniger ausführliche Darstellung von Ergebnissen oder geführten Diskursen. Es wird weder um Zuspruch noch um Legitimation durch eine ex-post Darstellung von Impressionen und Dokumenten geworben. Eine sich derart stark artikulierende Ambivalenz von Offenheit versus Geschlossenheit bzw. von Homogenität versus Heterogenität, wie auf der Website der 16. Hochschultage, ist auch hier nicht abbildbar. Die äußere Gestalt und inhaltliche Aufbereitung der Website lädt nicht zum

Nachdenken oder Verweilen ein. Es wird in der dargestellten Form eher ein abgeschlossener, steter Charakter symbolisiert. Ähnlich wie bei den 16. und 17 Hochschultagen Berufliche Bildung wird unter dem Linkanzeiger „Aktuelles“ trotz der sehr reduzierten Aufbereitung der Website ein expliziter Dank an die Tagungsteilnehmer für das Interesse ausgesprochen und auf das Gelingen der Hochschultage hingewiesen. In der Betrachtung aller drei Websites zeit sich eine habitualisierte Floskel, die zum Ordnungsrahmen der Hochschultage dazu gehört und unabhängig von der Themensetzung bedient wird. Auf den Verweis auf Sponsoren und Förderer wird demgegenüber verzichtet. Insgesamt zeigt sich in der Analyse, dass das betrachtete Artefakt in der komparativen Analyse bis auf wenige Einzelheiten einen maximalen Kontrast darstellt. Rekonstruiert werden konnte, dass die sich darstellende Konstruktion von Wirklichkeit durch eine Website nicht per se vielgestaltig und komplex, offen nach innen und geschlossen nach außen sein muss. Einen wesentlichen Einfluss auf den Modus der Darstellung und Gestaltung, auf die Ausrichtung von Funktionen und Gebrauch eines Artefaktes sowie dessen diskursive und rezipierende Aneignung nehmen 1. der Ordnungsrahmen der ausführenden Institution bzw. Organisation, in den das Artefakt eingelassen ist, 2. der Orientierungs- und Handlungsrahmen des Tagungsformates, hier also der Hochschultage Berufliche Bildung, und 3. das Schwerpunktthema und seine perspektivische Setzung auf und durch die Website.

Gemeinsam ist allen drei betrachteten Artefakten, dass auf eine diskursive Bestätigung oder Verhandlung des angebotenen Weltauslegungsrahmens durch die Eröffnung einer Anschlusskommunikation im Medium Internet verzichtet wird. Eine Fortführung des Diskurses, der dargelegten Informationen, Impressionen oder Eindrücke soll nicht initiiert werden. So sind weder Foren, Chaträume oder sonstige Austauschformen integriert, obwohl Websites diese Form der Interaktion im Unterschied zu klassischen Printmedien ermöglichen können. Die Kommunikation soll nicht in den Modus einer Many-to-Many-Interaktion überführt werden. Die Webformate dienen demgemäß vor allem dem Zweck der Information und des Zelebrierens. Diskursivität im Sinne eines thematischen Nach- bzw. Ausklangs zur Tagung, z. B. durch die Darstellung von zentralen Erkenntnissen und Ergebnissen der Tagung, der Beantwortung von Fragen, der Zusammenführung von Workshop- und Diskussionsbeiträgen wäre ebenfalls möglich gewesen. Auch auf diesen Modus der Ergebnisdarstellung wird in allen drei Formaten verzichtet.

d) Fortführung der komparativen Analyse: Tagungsformate außerhalb der Hochschultage

Um dem Anspruch der komparativen Analyse gerecht zu werden und vom sozialen Kontext der Hochschultage differenzieren zu können, werden zwei weitere Websites in die Auswertung aufgenommen. Der Fokus der Analyse wird auf vergleichbare Artefakte gelegt, die in einen ähnlichen Herstellungs- und Verwendungskontext eingebettet sind, d. h. Websitecharakter haben und tagungsbegleitend hergestellt und initiiert worden sind. Sie unterscheiden sich jedoch von den bisher betrachteten Artefakten, da sie in einem von den Hochschultagen zu differenzierenden, sozialen Kontext erstellt worden sind. Der Kontext rekurriert auf ein bestimmtes Tagungsformat, dass sich explizit der Übergangsthematik und spezifischer Übergängen in der beruflichen Bildung zuwendet. In diesem Abschnitt der komparativen Analyse wird der Fokus der Auswertung bewusst auf den zentralen Gegenstand der Forschungsarbeit, Übergänge in der beruflichen Bildung, zurückgeführt.

3. Herbsttagung des Fachbereichs Berufs- und Wirtschaftspädagogik zum Thema „Übergänge gestalten!“ (21.-22.10.2011, Lüneburg)

In der nachfolgenden Ergebnisdarstellung wird der Fokus zunächst auf eine Website gelegt, die an der Leuphana Universität Lüneburg, im Fachbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik und im Rahmen der 3. Herbsttagung erstellt worden ist (vgl. Abbildung 17).

Steckbrief:

- Titel: „Übergänge gestalten!“
- Datum/ Ort: 21.-22.10.2011 in Lüneburg
- Veranstalter: Leuphana Universität Lüneburg, Fachbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik
- URL: http://www.leuphana.de/bwp/tagung/tagung-2011.html



Abbildung 17: Website zur 3. Herbsttagung „Übergänge gestalten!“ (Herbsttagung Linka)

Die Website der 3. Herbsttagung zum Thema „Übergänge gestalten!“ ist wie die anderen bereits betrachteten Artefakte in den Ordnungsrahmen der Universität und damit in ein fest vorgegebenes Raster eingebunden (vgl. Herbsttagung Linka). Der Aufbau der Website folgt einer gewohnten Struktur von Websites: Am oberen Bildrand sind einzelne Text- und Symbolelemente sowie eine Menüleiste enthalten, die auf den Rahmen der Universität verweisen und durch die Website navigieren. In der Mitte des Frameworks befindet sich der Informationskern. Die Website entspricht in der dargestellten Form der Struktur eines monosequenzierten Hypertextes. Als One-Page kann die Website nach unten durch gescrollt werden und führt untereinander geordnet verschiedene Informationen, darunter eine Programmübersicht, die vorgestellten Projekte und Ansätze auf. Am linken Bildrand ist eine Linkleiste mit verschiedenen Linkanzeigern abgebildet, welche inhaltlich nicht mehr zur Tagungswebsite, sondern zum übergeordneten Rahmen des Fachbereichs gehören. Die Aktivierung eines Linkanzeigers führt automatisch aus dem Tagungsrahmen und Artefakt heraus. Auf der rechten Seite sind

zwei optische Highlights gesetzt. Untereinander angeordnet befinden sich zwei Bildelemente, die in den Rahmen der Tagung eingebettet sind. Zum einen handelt es sich um ein Plakat zur 3. Herbsttagung, das auf Titel, Zeitpunkt, Veranstaltungsort, Workshops und Foren, die geplanten Vorträge und Kontakt hinweist. Darunter ist eine Fotografie von Alexander Maria Lohmann mit der Bildunterschrift „Übergänge gestalten!“ abgebildet. Beide Komponenten können per Mausklick vergrößert dargestellt werden. Das Bild ist dreigeteilt und zeigt in seiner Dreiteilung starke Farbkontraste zwischen hell und dunkel. Nur am Horizont ist auf der Höhe des Sonnenuntergangs ein weniger kontraststarker Übergang erkennbar. Die Bildunterschrift verweist explizit auf den Tagungstitel. Das Thema „Übergänge gestalten!“ wird hier sinnbildlich auf die Abbildung von Lohmann übertragen, die, wie eben bereits erwähnt, stark kontrastierte Übergänge zwischen hell und dunkel symbolisiert. Trotz ihres Kontrastes sind die Übergänge in der dargestellten Landschaftsaufnahme vereint. Die Fotografie ist ebenfalls in das Plakat zur 3. Herbsttagung eingebettet. Die Bildsymbolik wird somit ein zweites Mal in den Kontext der Tagung übertragen und unterstreicht die Bedeutung, die dem Bild und seiner Komposition in diesem Kontext zukommt. Auf dem Plakat sind in der Miniaturansicht neben der Fotografie das Logo der Leuphana Universität Lüneburg, der Veranstaltungstitel und der Zeitraum der Veranstaltung deutlich abgebildet und lesbar. Für alle anderen Informationen muss der Betrachter in den vergrößerten Modus wechseln. Neben diesen beiden Bildkomponenten sind auf der Website eine Videodatei und die Porträtaufnahmen der Referentinnen und Referenten abgebildet, die jeweils durch das Bewegen der Maus an den unteren Bildrand nacheinander, d. h. in der Chronologie des Tagungsprogramms, aufgerufen werden können. Dem Nutzer der Website bleibt es überlassen, ob er die gekürzte Variante der Website betrachten möchte oder ob er sich alle Informationen anzeigen lassen möchte.

In der oberen Bildmitte folgt nach einer groß hervorgehobenen Überschrift „Übergänge gestalten!“, welche auf den Tagungstitel verweist, ein größeres Textsegment, das mehrere Textbausteine in sich vereint. Die Textabschnitte sind jeweils durch die Überschriften „Wir wissen:“, „Wir fragen:“ und „Wir fragen weiterhin:“ überschrieben (ebd.). Nach diesem einführenden größeren Textsegment folgen am unteren Bildrand der Bildmitte drei aufklappbare Linkanzeiger zur Programmübersicht, zu den Projekten („Übergänge zu einer nachhaltigen Entwicklung“) und zu den vorgestellten Ansätzen („Übergänge gestalten“) (ebd.). Diese können ebenfalls per Mausklick aktiviert und aufgeklappt werden. Die One-Page Struktur der Website wird durch die Aktivierung der Linkanzeiger nicht verlassen. Unter dem Linkanzeiger „Programmübersicht“ erscheinen die Porträtaufnahmen der einzelnen Vortragenden mit einem Verweis auf den Titel des Beitrages, Name und die institutionelle Zugehörigkeit. Die

Porträtaufnahmen können ebenfalls vergrößert dargestellt werden. Im Unterschied dazu sind unter „Projekte“ zunächst nur Titel, Institution und das Porträt des Vortragenden abgebildet. Sofern man erfahren möchte, wer die abgebildete Person ist, kann das Bild ebenfalls vergrößert dargestellt werden. Dazu kommt ein kurzer Textabschnitt zum Gegenstand des jeweiligen Beitrages. Gleiches gilt für den Hyperlink „Ansätze“. Das Artefakt endet am unteren Bildrand mit einem Verweis auf das Sekretariat, auf die Tagungszeit und den Tagungsort. Ein Verweis zur letzten Aktualisierung der Website befindet sich am rechten unteren Bildrand. Demzufolge wurde die Website letztmalig am 18.09.2014 aktualisiert, was mit Blick auf den Tagungszeitpunkt darauf hindeutet, dass die Website fast drei Jahre nach Tagungsende aktualisiert worden ist.

Wechselt man die Betrachtung von der Strukturebene auf die enthaltenen diskursiven Textbestandteile der Website, so wird die Aufmerksamkeit zunächst auf drei Themenblöcke gelenkt, die mit unterschiedlichen Textüberschriften eingeleitet werden (vgl. Abbildung 17). Im ersten Textabschnitt „Wir wissen“ wird zunächst auf die aktuelle Situation des Ausbildungsmarktes eingegangen. Demnach hat eine Vielzahl von Jugendlichen nur geringe Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Das „Warten auf Ausbildung und Arbeit“ führt zu finanziellen Mehrkosten, zu Motivationsproblemen und gesundheitlichen Folgen auf Seiten der Jugendlichen, die „beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung ‚geparkt’“ werden (ebd.). Problematisiert wird zunächst der Übergang Schule - Berufsausbildung bzw. Schule - Beruf und in dieser Hinsicht die Organisation einer Vielheit an Maßnahmen, die von verschiedenen Institutionen auf Bundes-, Länder- und Kommunalebene angeboten werden. Neben der Perspektive auf Maßnahmen und die beteiligten Akteure und Institutionen, wird auch eine kritische Perspektive auf dieses „Maßnahmendickicht“ artikuliert (ebd.). Im nachfolgenden Absatz wird ein zentrales Anliegen bzw. die strategische Ausrichtung der Tagung vorgestellt: „Hier setzt die Tagung an – und geht gleichzeitig darüber hinaus: Gesichtet und erörtert werden Ansätze zur Gestaltung von Übergängen“ (ebd.). Durch die Tagung soll der bisherige Diskurs beschrieben und ein Überschreiten dieser Diskurse ebenfalls ermöglich werden. In der Passage wird vom üblichen Maßnahmenbegriff abstrahiert und die Bezeichnung „Ansätze zur Gestaltung von Übergängen“ diskursiv eingeführt.
Darauf verweist auch der Tagungstitel „Übergänge gestalten!“, der in seiner Kürze zwei Begriffe hervorhebt: „Übergänge“ und „gestalten“. Der thematische Rahmen wird so durch den Übergangsbegriff gesetzt. Gestalten deutet auf etwas Proaktives hin, wobei dieser proaktive Gedanke durch das Ausrufezeichen noch einmal hervorgehoben wird. Alternativ hätte auf

diese Betonung verzichtet werden können oder eine Frage, z. B. in der Form „Übergänge gestalten?“, formuliert werden können. Denkbar wäre auch ein Titel, der den Fokus auf einen bestimmten Übergangsbereich richtet oder bestimmte Akteursgruppen, wie Jugendliche und junge Erwachsene am Übergang, in den Blick nimmt. Der Tagungstitel wird jedoch überraschend kurz formuliert. Dies unterstreicht die Art und Weise, wie das Übergangsthema im Rahmen der Tagung aufbereitet ist. Erst beim Lesen der Textelemente im mittleren Bildausschnitt der Website wird deutlich, dass der Übergang von der Schule in die Ausbildung bzw. in den Beruf im Mittelpunkt der Tagung steht. Im nachfolgenden Absatz wird dieser z. T. eingegrenzte Fokus wieder geöffnet und u. a. auf den Übergang zwischen Berufen, zwischen Schulen, zwischen didaktischen Konzepten und Organisationsformen sowie „zwischen einer nicht nachhaltigen hin zu einer nachhaltigen beruflichen Bildung“ ausgeweitet (ebd.). Die beschriebenen Übergänge sollen dabei nicht nur „gesichtet und erörtert“, sondern auch „diskutiert“ werden. Ein diskursiver Austausch über bestehende Annahmen und Ansätze zu verschiedenen Formen von Übergängen ist ausdrücklich gewünscht und soll bereits vor Tagungsbeginn diskursiv angeregt werden.

In den nachfolgenden beiden Textabschnitten „Wir fragen“ und „Wir fragen weiterhin“ werden vier Fragen zum Übergangsthema aufgeworfen, die von „Experten mit Studierenden und weiteren an der beruflichen Bildung Interessierten“ auf der Tagung erörtert werden sollen (ebd.). An dieser Stelle wechselt der Fokus von einer *wissenden* zu einer *fragenden* Perspektive auf den Gegenstandsbereich. Deutlich wird, dass das Handlungsfeld „Übergänge gestalten“ zum einen durch die inhaltliche Setzung auf der Website eine Bandbreite und Komplexität erfährt, zum anderen aber auch komplexes Fragen anregt werden soll, um das betrachtete Handlungsfeld in seiner Komplexität ergründen und neu aushandeln zu können. Interessant ist die dargestellte stufenförmige Art des Fragens. Zunächst wird ganz allgemein nach den Anforderungen für die berufliche Bildung gefragt, die sich aus der Vielheit der zu bewältigenden Übergänge ergeben. Das fragende Vorgehen wird in einem zweiten Schritt auf verschiedene Betrachtungsebenen ausgerichtet: auf Fragen auf der Makroebene, Mikroebene und Mesoebene. Dabei wird stets aus dem Blickwinkel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der beteiligten Akteure und Institutionen der beruflichen Bildung gefragt.

In der Gesamtsicht sind die Komponenten des Artefakts in eine dezente Atmosphäre eingebettet und chronologisch auf der Website angeordnet. Einer Vorschau auf das Tagungsthema folgen die Programmübersicht und Vorträge in ihrer zeitlichen Abfolge. Hervor sticht der Tagungstitel „Übergänge gestalten!“. Sowohl die Bild- als auch die Textelemente verweisen auf das Tagungsthema und stellen inhaltlich sowie bildhaft Sinnbezüge zu diesem her, wobei

beide Elemente sparsam und ausgewählt verwendet werden. Besonders der obere Seitenabschnitt bereitet durch seine in Textüberschriften enthaltene Programmatik einen klaren Bezug, was bzw. welche Botschaft durch das Artefakt vermittelt werden soll: Es wird Wissen zur Übergangssituation am Ausbildungsmarkt artikuliert, Fragen bezogen auf verschiedene Kontexte gestellt und ein Programm mit Vorträgen offeriert, die eventuell Antworten auf die gestellten Fragen geben können. Der Aufbau des Artefakts in seiner Struktur als One-Page-Website folgt diesem Leitfaden. Es wird nicht nur informiert, sondern zum Diskurs durch die explizite Formulierung von Fragen angeregt. Die Fragen sind dabei in den sozialen und diskursiven Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und somit der beruflichen Bildung eingebettet. Leider bleibt die Website dem Betrachter eine Antwort auf die gestellten Fragen schuldig. Ein Einblick in den möglicherweise angeregten Diskurs über „Gängiges“ und die Verhandlung des „Neuen“ bleibt außen vor.

Fragt man nun nach der Differenz und Ähnlichkeit zu den bereits analysierten Artefakten, um das Alltägliche oder das Besondere des Artefakts deutlicher herauszustellen, so können die nachfolgenden Punkte gegenübergestellt werden (vgl. Lueger 2010, 116, Tabelle 8).

Tabelle 8: Ähnlichkeit und Differenz des Artefakts (3. Herbsttagung „Übergänge gestalten!“)

Ähnlichkeit des Artefakts	***Differenz des Artefakts***
• Zeitpunkt der Tagung (2011) • Einbettung der Tagung in den Kontext der beruflichen Bildung, i.e.S. in den Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik • Thema: Übergänge in der beruflichen Bildung, zwischen Schule – Ausbildung – Beruf • Komplexität des Gegenstandes, aber: Eingrenzung der Komplexität durch themenspezifisches Fragen (Mikro-, Makro- und Mesoebene) • Nach außen: Abgrenzung als Gemeinschaft, die Expertenstatus hat oder zumindest an der beruflichen Bildung interessiert ist • z. T. Unsicherheit des Mediums (Videobeitrag) • Ergebnisoffen, keine Zensur • Antworten auf Fragen und Ergebnis(se) der Tagung werden nicht offeriert • Keine Many-to-many Interaktion möglich, kein Austausch ex-post	• Struktur des Hypertextes: One-Page-Struktur, monosequenziert, nicht multilinear • keine Menüführung durch den Hypertext, z. B. über eine Linkleiste • wenig bis keine Handlungstypen, die per Mausklick durch das Artefakt navigieren oder aus dem Artefakt herausführen (bis auf die übergeordnete Menüführung auf der linken Seite gibt es keine Linkanzeiger, die den Nutzer aus der Website herausführen) • Klarheit des Mediums: klare Positionierung („Wir wissen“), klare Zielformulierung („Wir fragen“), prägnanter Titel („Übergänge gestalten!“) • Wenig Bild- und Farbelemente, Farbakzente werden sparsam verwendet (vgl. Bild und Poster auf der rechten Seite der Website) • Ansprache potenzieller Teilnehmer eingegrenzt auf Experten, Studierende und an der beruflichen Bildung Interessierte • Keine Kategorisierung der Akteursgruppen (z. B. in Schule/Praxis, Wissenschaft, Öffentlichkeit, Politik) • Klare Bezugnahme auf das Thema durch Text- und Bildelemente • Kein Werben für externe Partner und

	Sponsoren • Anregung eines inhaltlichen Austausches bzw. von Diskursivität („Wir wissen“, „Wir fragen“, „Wir fragen weiterhin“) • Keine Legitimation nach außen, kein Anführen von Belegen für den Erfolg, das Atmosphärische, das Gelingen der Tagung, keine Danksagung • Weniger inklusiv als die Hochschultage (es wird eine klare Zielgruppe adressiert)

Die beschriebene Heterogenität nach innen und Homogenität bzw. Grenzziehung nach außen ist hier im Ansatz erkennbar, jedoch nicht so dominant wahrnehmbar und rekonstruierbar, wie auf der Website der 16. Hochschultage. Das Medium überzeugt und grenzt sich durch seine Klarheit gegenüber den analysierten Artefakten ab und macht deutlich, dass der Diskurs zum Übergangkonstrukt nicht per se komplex und vielgestaltet sein muss. Trotz dessen bleibt auch dieses Artefakt seinem artikulierten Anspruch, etwas „gestalten“ zu wollen, schuldig und verzichtet auf eine explizite Ergebnisdarstellung.

Fachtagung der Hochschule für Soziale Arbeit und der Pädagogischen Hochschule zum Thema „Von der Schule zum Beruf - Jugendliche im Übergang begleiten“ (24.10.2015, Olten)

Steckbrief:

- Titel: „Von der Schule zum Beruf - Jugendliche im Übergang begleiten“
- Zeit/ Ort: 24.10.2015 in Olten (FHNW-Campus Olten)
- Veranstalter: Fachhochschule Nordwestschweiz (Hochschule für Soziale Arbeit, Pädagogische Hochschule)
- URL: http://web.fhnw.ch/plattformen/uebergang-schule-beruf/tagungen/fachtagung_2015/front-page

Im Folgenden bezieht sich die komparative Analyse auf eine Website, die im Rahmen der Fachtagung „Von der Schule zum Beruf - Jugendliche im Übergang begleiten“ im Jahr 2015 an der Fachhochschule Nordwestschweiz[44], genauer von der Hochschule für Soziale Arbeit und der Pädagogischen Hochschule, ausgerichtet wurde. Die Fachtagung bezieht sich auf den Übergang von der Schule in den Beruf und fokussiert ebenfalls die Übergangsbegleitung von Jugendlichen. Im Unterschied zur bisherigen Analyse ist das betrachtete Artefakt nicht in den disziplinären Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eingebettet, sondern kann genuin dem Bereich der sozialen Arbeit zugeordnet werden. Von dem Entstehungskontext ausgehend,

[44] Im Folgenden abgekürzt mit FHNW.

könnte angenommen werden, dass die Art und Weise, wie Übergänge im Kontext der Tagung konstruiert und verhandelt werden, von den bisherigen Erkenntnissen differenziert. Dies würde mit der Annahme einhergehen, dass Disziplinen je eigene Blickschneisen und soziale Praktiken im Umgang mit bestimmten Gegenstandsfeldern entwickeln. Die Interdisziplinarität des Übergangsthemas kann aber auch zu einer ähnlichen Perspektivität auf die soziale Konstruktion von Übergängen führen, die unabhängig von der disziplinären Verortung ist. Im Folgenden steht das Besondere des Artefakts im Vergleich zu den bisherigen Artefakten im Vordergrund der Analyse sowie die Frage, inwiefern die dargestellten symbolisch-materialen Praktiken in der Aufordnung der Übergangsthematik an das bisherige anschließen oder sich davon abgrenzen.

Bei der Navigation durch die einzelnen Menüpunkte fällt auf, dass die Website der Fachtagung in einen übergeordneten Themen-Rahmen „Von der Schule zum Beruf“ eingelassen ist, in dem auch auf andere Formate hingewiesen wird (vgl. Fachtagung FHNW Linkb). Im Unterscheid zur One-Page-Struktur der 3. Herbsttagung gibt es am linken Seitenrand eine Linkleiste, über die auf weitere Seiten der Fachtagung navigiert werden kann. Somit löst sich der Hypertext von seinem linearen Charakter und nimmt eine Zwischenstellung zu multi-linear gestalteten Hypertexten ein. Kurz zum Aufbau und den zentralen Komponenten der Website (vgl. Abbildung 18).: Am oberen Seitenrand ist als Schriftzug das Logo der FHNW unterteilt in die Bereiche Soziale Arbeit und Pädagogik angeordnet. Darunter wird in blauer und etwas größerer Schrift der Tagungstitel aufgeführt. Darauf folgt ein Bildelement, das sich horizontal über die gesamte Website erstreckt. Wechselt man die Ansicht auf den übergeordneten Themen-Rahmen und verlässt das Profil der Fachtagung, so wird deutlich, dass das Bild nicht tagungsspezifisch integriert worden ist, sondern zum übergeordneten Themenbereich „Von der Schule zum Beruf“ gehört. Unterhalb des Bildes befindet sich der Informationskern der Website. In der Mitte ist ein längerer Textabschnitt angeordnet, der nach einem einführenden Textsegment Informationen zu „Leitfragen der Fachtagung“, „Zielgruppe“ und „Kontakt“ abbildet (ebd.). Abschließend sind zwei Hyperlinks integriert, die den Download eines Flyers anbieten und auf die Seite „Dokumentation“ weiter navigieren.



Abbildung 18: Fachtagung 2015 „Von der Schule zum Beruf - Jugendliche im Übergang begleiten“ (Fachtagung FHNW Linka)

Wie bereits erwähnt, befindet sich auf der linken Seite eine Art Menüleiste, die verschiedene Linkanzeiger eines übergeordneten Themenrahmens aufführt. Darunter befinden sich drei Hyperlinks, die Informationen zu „Dokumentation“, „Programm“ und „Unterstützungspartner“ bieten (vgl. ebd.). Am unteren Bildrand endet die Website mit einem wiederholten Verweis auf die Kontaktdaten, wobei diese sich vom Tagungskontakt unterscheiden. Die Angaben sind in einen breiten neongelben Farbstreifen eingefügt, der sich ebenfalls, wie das Bildelement in der oberen Bildhälfte über die gesamte Bildseite erstreckt. Der Farbstreifen bildet zusammen mit dem Bildelement einen starken Kontrast zur restlichen Website. In sich ist das Artefakt sehr übersichtlich strukturiert. Der Nutzer kann sich auf der Startseite einen ersten Eindruck verschaffen und bei Bedarf die aufgeführten Hyperlinks aktivieren. Ähnlich wie auf der Website der 3. Herbsttagung zu „Übergänge gestalten!“ ist in der Bildmitte ein längerer Textabschnitt dargestellt, der nicht ausschließlich der Ansprache der Website- und Tagungsbesucher dient, sondern sich explizit auf das Rahmenthema der Fachtagung bezieht.

Im *ersten Textabschnitt* wird in das Thema der Fachtagung eingeführt und dargelegt, dass Jugendliche im Übergang von der Schule zum Beruf auf Unterstützung angewiesen sind (vgl. ebd.). Es werden verschiedene Unterstützergruppen, u. a. Sonderpädagogen, Berufsberatende, Lehrpersonen, Sozialarbeitende aufgeführt und auf den Anspruch des professionellen Handelns im Spannungsfeld Übergang hingewiesen. An diesen ausdrücklichen Professionsanspruch knüpft die Tagung an und möchte einen „professionsübergreifenden Austausch" anregen (ebd.). Danach wird der diskursive Rahmen abgesteckt, in dem der tagungseigene Austausch stattfinden soll: „Aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven werden Lösungsansätze diskutiert und vielfältige Handlungsstrategien entwickelt" (ebd.). Als „erste interprofessionelle Fachtagung" wird eine Art Vorreiterposition in Anspruch genommen, um den Mehrwert, das Besondere der Tagung zu unterstreichen. Das Wort „erste" betont den Innovationscharakter, den die Urheber bzw. Produzenten der Website der Fachtagung zuschreiben. Es wird zu einem „breiten Diskurs" eingeladen und die Möglichkeit geboten, „über professionelle Grenzen hinweg in Austausch zu kommen" (ebd.). Die Website legt so im ersten Textabschnitt einen klaren Schwerpunkt auf die Förderung des interdisziplinären Austauschs zwischen den Professionsgruppen in der Übergangsbegleitung. In diesem ersten Absatz wird das spezifische Profil der Tagung deutlich, das bezogen auf den Austausch mehrfach interdisziplinär und professionstheoretisch angelegt ist. Auffällig ist die diskursiv eingeforderte Zielperspektive und der darin artikulierte Anspruch, Lösungsansätze zu diskutieren und daraufhin Handlungsstrategien zu entwickeln. Das Ziel der Fachtagung erhält dadurch eine klare und deutliche Rahmung.

Im *zweiten Textabschnitt* werden die „Leitfragen der Fachtagung" formuliert. Insgesamt können drei Fragen unterschieden werden (ebd.):

- „Was hat sich im Übergang von der Schule in die Erwerbsarbeit verändert? Worin besteht der Bedarf der Jugendlichen unter gegenwärtigen Bedingungen? Welche spezifischen Lebenslagen zeichnen sich ab, die zu erschwerten Verläufen unterschiedlicher Zielgruppen beitragen?
- Welche Art von Unterstützung brauchen Jugendliche in den jeweiligen Phasen und bei unterschiedlichen Problemen im Berufsintegrationsprozess? Welche Erkenntnisse über innovative Handlungsansätze bestehen?
- Welche Kompetenzen benötigen die Fachpersonen im Feld der beruflichen Integration?"

Mit Blick auf die thematische Schwerpunktsetzung wird insbesondere das Interaktionsverhältnis zwischen Professionellen und jugendlichen Klienten im Übergang adressiert. Betont wird die Beziehung zwischen Jugendlichen bzw. jungen Heranwachsenden, die im Übergang einen spezifischen Unterstützungsbedarf haben, und Professionellen, die mit innovativen

Handlungsansätzen helfen die Probleme der Jugendlichen zu lösen. In der Analyse unterscheidet sich diese Perspektivität auf Übergänge deutlich von der bisherigen, sehr komplex angelegten Auseinandersetzung. Adressiert werden nicht Übergangsfragen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene oder bestimmte „Schwellen" oder institutionelle Gelenkstellen zwischen Schule, Ausbildung und Beruf, sondern die spezifischen Problem- und Lebenslagen der Jugendlichen, d. h. der potenziellen Übergänger, auf der einen Seite, und die Lösungs- und Handlungskompetenzen der Professionellen, der sogenannten Unterstützer, auf der anderen Seite. Folglich wird im *dritten Textabschnitt* genau diese „Zielgruppe", d. h. die „Fachpersonen, die Jugendliche bei der beruflichen Orientierung, der Ausbildungsplatzwahl und bei der Vermittlung von Angeboten unterstützen" gezielt angesprochen (ebd.).

Neben der Startseite ist ein Blick auf die interne Struktur der Linkanzeiger wesentlich, da sie wichtige Informationen zum Artefakt und den handlungsleitenden Entscheidungen, die in die Produktion, Nutzung sowie die Aneignung des Artefakts eingegangen sind, geben können. Insgesamt können drei Linkanzeiger unterschieden werden. Sie deuten darauf hin, dass sich der Nutzer über die Startseite hinaus über die Fachtagung, i.e.S. über die Dokumentation, das Programm und die Unterstützungspartner, informieren kann. Aktiviert man per Mausklick den Linkanzeiger *„Dokumentation"* kann zwischen zwei Formen der Dokumentation unterschieden werden: Kurzzusammenfassungen in Textform und eine Fotogalerie (vgl. Fachtagung FHNW Linkb). Zunächst öffnet sich ein Link, unter dem die einzelnen Tagungsformate (Referate und Workshop) in Textform untereinander aufgeführt und kommentiert sind. Das Besondere: Fast alle Formate bieten einen kommentierten Rück- und Ausblick. Einzelvorträge und Workshopbeiträge sind jeweils mit Titel und dem Namen der Referenten aufgeführt. Darunter befindet sich zudem ein kurzer Textabschnitt, indem die zentralen Erkenntnisse des Beitrages und der Diskussion im Rahmen der Fachtagung erläutert werden. Vereinzelt stehen zudem die Vortragsfolien auf der Website zum Download bereit. Der Nutzer der Website hat in diesem Sinne die Möglichkeit, sich zum einen über das Rahmenthema und den Schwerpunkt der Tagung zu informieren, zum anderen aber auch die Chance, an den zentralen Erkenntnissen und Ergebnissen der Tagung zu partizipieren. Durch die Nutzung des Linkanzeigers „Dokumentation" und die Darstellung der Erkenntnisse wird erwartet, dass Antworten auf die eingangs formulierten Fragen gegeben werden.
Hinsichtlich Gebrauch und Aneignung gewinnt die Website an dieser Stelle eine wesentliche Bedeutung dazu. Sie ermöglicht ein Überdauern der Diskurse und Ergebnisse, die im Rahmen der Tagung entstanden sind, und die Rezension dieser über jeden potenziellen Tagungs- und

Websitebesucher. Durch die Kommentierung wird zudem die Relevanzsetzung der eingebrachten Workshopthemen und Tagungsbeiträge für den angestoßenen interprofessionellen Diskurs zum Übergang Schule und Beruf zum Ausdruck gebracht.

Die *Fotogalerie* gewährt demgegenüber eine ungeordnete Darstellung verschiedener Tagungseindrücke. Ähnlich wie in der Bildergalerie der 16. Hochschultage Berufliche Bildung vermittelt die Ansicht eine überwiegend freundliche Atmosphäre. Im Unterschied zu den Hochschultagen wird jedoch zusätzlich die Interaktion und der formulierte Austausch zwischen einzelnen Tagungsbesuchern zum Ausdruck gebracht. Es ist das soziale Tagungsgeschehen abgebildet, das durch bestimmte Formate, Teilnehmende und verschiedene Arrangements von Perspektivität und Choreografie dargestellt wird. Die Fotografien bedienen den üblichen Modus der Darstellung von Tagungsimpressionen.

Fragt man nach den Entscheidungsprämissen der Organisation, hier der FHNW für Soziale Arbeit, die in die Herstellung des Artefakts eingegangen sind, so wird in der Gesamtbetrachtung deutlich, dass die Website in ein klares Themenprofil und eine artikulierte Ziel- und Fragestellung eingebettet ist. Ein interdisziplinärer Austausch über die Begleitung von Jugendlichen im Übergang von der Schule zum Beruf „über professionelle Grenzen“ hinweg ist intendiert und wird gefordert (Fachtagung FHNW Linka). Die Einwerbung von Interessierten wird gezielt auf diesen Kreis der Professionellen eingegrenzt. Die Aufbereitung des Artefakts wirkt in sich schlicht und dezent. Es soll niemand von der äußeren Gestalt abgelenkt werden, der Fokus liegt auf den Informationskern der Website. Sie ist Träger der organisationalen Sinnstrukturen, die in das Artefakt eingegangen sind.

Abschließend werden Ähnlichkeiten und Differenzen des komparativen Vergleichs aufgeführt, die das Besondere des betrachteten Artefakts herausstellen. Im Fokus steht vor allem die Kontrastierung zur Website der 16. Hochschultage, um das Gemeinsame und Unterschiedliche methodisch kontrolliert abbilden zu können (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Ähnlichkeit und Differenz des Artefakts (Fachtagung der FHNW „Von der Schule zum Beruf - Jugendliche im Übergang begleiten“)

Ähnlichkeit des Artefakts	***Differenz des Artefakts***
• Hypertext mit integrierter Linkleiste • Keine Many-to-many Interaktion möglich, kein Austausch ex-post • Keine Möglichkeit zur Veränderung oder des Artefakts • Themenschwerpunkt: Übergänge von der Schule zum Beruf • Definition einer Problemstellung	• Klarheit des Mediums in Bezug auf die inhaltliche und visuelle Gestaltung: klare Positionierung des Rahmenthemas, klare Zielformulierung („erste interprofessionelle Fachtagung“, „Leitfragen der Fachtagung“), deutliche Adressierung von „Zielgruppen“ • Schwerpunktsetzung: Jugendliche im Übergang professionell begleiten und unterstüt-

• Grenzziehung nach außen durch die explizite Adressierung von Fachpersonen, die Jugendliche im Übergang unterstützen • Offenheit nach innen durch den Bezug auf unterschiedliche disziplinäre Perspektiven und Professionsgruppen • Kategorisierung mit Blick auf die adressierten Professionsgruppen • Dokumentation der Tagung in Bild- und Textformat (Fotogalerie, Programm, Flyer) • Verweis auf Finanzierungs- und Unterstützungspartner durch eigenen Linkanzeiger (jedoch nicht auf der Startseite)	zen, Interaktionsverhältnis zwischen Jugendlichen und professionellen Fachpersonen • Keine Ausblendung von Diskursivität, sondern Ermöglichung eines breiten Diskurses • Vermeidung von Komplexität, einfach strukturierte und dezent gestaltete Website mit wenigen Linkanzeigern und ausgewählten Dokumentationsformen • Wenig Handlungstypen, die per Mausklick durch das Artefakt navigieren oder aus dem Artefakt herausführen • Wenig Bild- und Farbelemente, Farbakzente werden dezent verwendet, kaum Kontrastierung • Darstellung der zentralen Erkenntnisse aus den Tagungs- und Workshopbeiträgen, ergebnisorientiert • Keine explizite Danksagung, kein Anführen eines spezifischen Belegs für das Gelingen und den Erfolg der Tagung, kein Legitimationsbedürfnis (Inwiefern hat die Tagung eine Daseinsberichtung?)

In der Gesamtschau wird deutlich, dass auf der Tagungswebsite um Interdisziplinarität und einen breiten Diskurs in Bezug auf die verschiedenen Professionsgruppen geworben wird. Mit Blick auf die Interaktion zwischen Klienten und Professionellen wird die spezifische Sichtweise der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik auf den Übergang von der Schule zum Beruf eingebracht. Das zeichnet den besonderen Kern des Mediums im Unterschied zu allen bisher betrachteten Artefakten aus. Im Anschluss an die komparative Analyse gilt es daher festzuhalten, was diesen Kern im Kontext der beruflichen Bildung und in Bezug auf den berufspädagogischen Diskurs im Zuge der Artefaktanalyse auszumachen scheint.

Wie bereits in Kapitel 5.1.2 dargestellt, gibt es eine Vielzahl an Tagungsformaten, die sich mit dem Übergangsthema bzw. mit Übergängen in der beruflichen Bildung beschäftigt haben. Darunter befindet sich hingegen nur eine überschaubare Anzahl an Formaten, die neben den üblichen Komponenten, wie Tagungsflyer und Programmheft, auch das Angebot einer tagungseigenen Website in Anspruch nehmen. Viele Websites standen zum Zeitpunkt der Erhebung nicht mehr zur Verfügung oder die digitale Aufbereitung fehlte vollständig. Es wurden daher ausschließlich die Websites analysiert, die mit Blick auf den Forschungsgegenstand der Arbeit und in Bezug auf die komparative Analyse besonders interessant und erkenntnisbringend waren. Denkbar wäre an dieser Stelle eine Fortführung des komparativen Vergleichs durch die Analyse weiterer Websites, die im Bereich der beruflichen Bildung verortet sind. Als Beispiele können u. a. die Website zur Fachtagung „Übergang Schule-Beruf – Aktuelle

Herausforderungen und Perspektiven“ des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb)[45] oder die Website zur Abschlusskonferenz der BMBF-Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“[46] aufgeführt werden. Da sich in der durchgeführten Analyse jedoch eine gewisse thematische Sättigung abzeichnen lässt, wird auf die Analyse weiterer Artefakte hier verzichtet. Ein weiteres Ziel der komparativen Analyse war, bildungspolitische Akteure, wie z. B. das BIBB oder BMBF, und disziplinumfassende Institutionen, wie die AG BFN, ebenfalls in die Kontrastierung einzubeziehen. Für die Analyse boten sich allerdings keine passenden Artefakte an. Vertreter der AG BFN sind vielfältig auf verschiedenen Tagungen vertreten, von der AG BFN selbst werden hingegen nur in unregelmäßigen Abständen Workshops, Tagungen und Foren angeboten. So fand bspw. vom 21.-22.11.2013 ein Workshop zum Thema „Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergang von der Schule in berufliche Ausbildung und Beschäftigung“ statt (vgl. AG BFN Linka). Auf die Veranstaltung wurde jedoch ausschließlich über die Informationsplattform des KIBB aufmerksam gemacht. Die Artefaktanalyse bot im Rahmen der Forschungsarbeit einen bedeutenden Einstieg in die Analyse der sozialen und symbolisch-materialen Praktiken zur Konstruktion von Übergängen. Das forschungsmethodische Vorgehen wird im zweiten Teil der Auswertung insbesondere auf die diskursiven Praktiken im Spezialdiskurs der Berufspädagogik bezogen und dementsprechend um den Schritt der Diskursanalyse erweitert (vgl. Kapitel 6.2).

6.1.4 Zwischenresümee: Zur symbolisch-materialen Konstruktion von Übergängen in der beruflichen Bildung

Das formulierte Ziel der Forschungsarbeit besteht darin, anhand einer gezielten Auswahl an Datenmaterialien nachzuzeichnen und zu reflektieren, wie Übergänge in der beruflichen Bildung sozial konstruiert und diskursiv verhandelt werden. Dabei wurde die Annahme getroffen, dass hinter der Vielgestaltigkeit und „Wildwüchsigkeit“ dieses Gegenstandsbereiches in der beruflichen Bildung scheinbar eine dispositive Kraft wirksam wird, die auf die Formation diskursiver und sozialer Praktiken, auf die Herausbildung der materialen und symbolischen Wirklichkeit, im ersten Auswertungsschritt z. B. durch die spezifische Gestalt der ausgewählten Artefakte gekennzeichnet, sowie auf das Selbstverständnis der Disziplin Berufspädagogik rückwirkt. Orientiert an der beschriebenen Problemstellung wurde zunächst die Website der 16. Hochschultage Berufliche Bildung analysiert. Anschließend wurden im Rahmen der kom-

[45] URL: http://www.f-bb.de/veranstaltungen/dokumentationen/dokumentationen-detail/vinfo/fachtagung-staerkung-des-zivilgesellschaftlichen-engagements-am-uebergang-schule-beruf-im-europaeis.html

[46] URL: http://ankom.dzhw.eu/veranstaltungen/abschluss/home/index_html

parativen Analyse weitere Artefakte ähnlicher Art in den Auswertungsprozess mit einbezogen. Forschungsleitend waren drei zentrale Fragestellungen*: (1) Welche Perspektiven der Erforschung von Übergängen in der beruflichen Bildung eröffnet die zugrundeliegende Website? (2) Welche Phänomene und welche beschreibenden Indikatoren werden auf der Website sichtbar? (3) Welcher Rahmen des Verstehens von Übergängen in der beruflichen Bildung ist (re-)konstruierbar?* Im Folgenden werden diese Teilfragen in den Blick genommen und eine zusammenfassende Übersicht der zentralen Ergebnisse der Artefaktanalyse, der diskursiven Analyse der Textelemente und der komparativen Analyse gegeben. Ziel dieses Kapitels soll sein, die Ergebnisse zu einem Zwischenresümee der Arbeit zusammenzufassen und erste Positionsbestimmungen zum Übergangskonstrukt zu formulieren, bevor im zweiten Auswertungsschritt der Rahmen der Analyse auf die diskursiven Praktiken in berufspädagogischen Übergangsdiskursen ausgeweitet wird.

a) Zur sozialen Konstruktion von Übergängen in der beruflichen Bildung

In der Betrachtung der zentralen Ergebnisse aus der Analyse der 16. Hochschultage Berufliche Bildung ist der soziale Rahmen, in dem Übergänge in der Berufsbildung verhandelt werden, ambivalent gefasst. Diese Ambivalenz kommt zum einen durch die Perspektivenvielfalt in der Auslegung des Rahmenthemas zum Ausdruck. Zum anderen werden Übergänge deutlich als problematische „Schwellen“ wahrgenommen, die es zu bewältigen und zu überwinden gilt. Der diskursive Rahmen erfährt somit wieder eine deutliche Eingrenzung. In der nachfolgenden Tabelle 10 werden die Phänomene und beschreibenden Indikatoren noch einmal zusammenfassend dargestellt, die sich auf der Website der 16. Hochschultage rekonstruieren lassen.

Tabelle 10: Phänomene und beschreibende Indikatoren der Website der 16. Hochschultage

Ambivalenz	**Offenheit**	**Vielgestaltigkeit**	**Grenzziehung**	**Unsicherheit**	**Vermeidung von Diskursivität**
• Kontrast vs. Vielfalt • Stetigkeit vs. Dynamik • Geschlossenheit vs. Offenheit • Heterogenität vs. Homogenität	• ergebnisoffen • integrativ bzw. inklusiv • thematische Offenheit • keine Zensur • Fülle von Einzelstrategien	• Vielfalt der Mitgliedschaft • Vielfalt an Übergängen • Vielfalt an Bild- und Symbolelementen • Multiperspektivität (Mikro-, Makro-, Mesoebene)	• zwischen hell und dunkel • zwischen innen und außen • systemische Verortung von Übergängen als „problematische Schwellen“	• Kern des Mediums • Dokumentation als Beleg und Legitimation (Invivo Code) • thematische Unklarheit	• Thematisierung des „Gängigen“ • Austausch gemeinsamer Verständlichkeiten • kein Dissens • nivellierte und inklusive Alltagsaufordnung

In der Fortführung der Artefaktanalyse wurden zwei weitere Websites der Hochschultage Berufliche Bildung in die Auswertung mit einbezogen. In Tabelle 11 sind die Ergebnisse aus der vergleichenden, organisationsinternen Artefaktanalyse abgebildet, in der die Unterschiede und Ähnlichkeiten der Artefakte mit Blick auf die identifizierten Phänomene und Indikatoren vergleichend dargestellt werden.

Tabelle 11: Phänomene und beschreibende Indikatoren der organisationsinternen Analyse

	16. Hochschultage 2011	**17. Hochschultage 2013**	**18. Hochschultage 2015**
Ambivalenz	Ambivalente Aufordnung von Wirklichkeit (z. B. hinsichtlich Struktur und Design und der diskursiven Verortung des Rahmenthemas)	Phänomen der Ambivalenz nicht rekonstruierbar, Bedeutung des Themas tritt gegenüber anderen Komponenten auf der Startseite nur z. T. zurück	Irritierende, aber keine ambivalente Anordnung von Bild- und Textkomponenten (starker Kontrast zu den 16. & 17. HT)
Offenheit & Inklusion	Offenheit & Inklusion als dominante Konstruktionslogik (bzgl. der Nutzeransprache und der Akteursgruppen in der beruflichen Bildung, thematische Offenheit, ergebnisoffen)	Offenheit & Inklusion als kommuniziertes und begleitendes Thema (Slogan „Offen im denken“, offen in der Ansprache potentiell Beteiligter, ergebnisoffen)	weder inklusiv noch exklusiv, Offenheit im Titel (Titel als Frage formuliert), ergebnisoffen, durchgehend statisch und unbeweglich
Vielgestaltigkeit	Komplex & vielgestaltig (Vielfalt der Mitgliedschaft, Vielfalt an Übergängen/ Schwellen, Vielfalt in Bild- und Textdesign)	Vielgestaltig und informativ, aber nicht beliebig, unübersichtlich oder zu komplex, kaum Dokumentation der Tagung	Dezent, überschaubar, nahezu unauffällig gestaltet, kaum Bild- und Textkomponenten, Website als reduziertes Abbild einzelner, unverbundener Elemente, wenige Dokumentationen
Grenzziehung	Nach innen inklusiv, nach außen Abgrenzung als Gemeinschaft, Kategorisierung Schule/ Praxis und Wissenschaft	Keine Grenzziehung zwischen innen und außen, Setzung inhaltlicher Kategorien: Wissenschaft, Schule/ Praxis, Unternehmen/ Praxis	Keine Grenzziehung nach innen oder außen (nur z. T. ersichtlich, was zugehörig bzw. nicht zugehörig ist), keine Kategorisierung
Unsicherheit	Kern des Mediums	Nur rezessiv erkennbar, fehlende Ergebnisorientierung	Titel als offene Fragestellung, fehlende Ergebnisorientierung
Diskursivität	*Multiperspektivität* (Mikro-, Makro-, Mesoebene) und *systemische Verortung* von Übergängen als problematische „Schwellen“, die es zu *bewältigen* gilt Thematisierung des „Gängigen“, kein Dissens, nivellierter & inklusiver Alltag, keine Anschlusskommunikation	z. T. diskursive Eingrenzung des Themas durch Bildsymbolik, keine Fortführung des Diskurses, kaum Aushandlung von Diskursivität, kein Dissens, keine Anschlusskommunikation	Profillos und gegenstandsneutral, auf der Startseite sowie auf der gesamten Website keine inhaltliche Bezugnahme auf das Rahmenthema o. Tagungsformat (Ausnahme: Programmheft), keine diskursive Aushandlung des Themas, keine Many-to-Many-Interaktion
Legitimation	Legitimation nach außen, Belegen des fachlichen und atmosphärischen Gelingens der Tagung	Legitimation nach außen, Hervorheben des „Atmosphärischen“, „Erfolgreichen“, „Einzigartigen“	Ringen um Zuspruch: Dank nach außen für das Interesse und Hinweis auf das „Gelingen“ der Tagung

Wesentlich für den sozialen Kontext der Hochschultage ist die Verbindung der Bereiche Wissenschaft, Politik und Praxis in der Aushandlung von Verständlichkeiten über Themenschwerpunkte in der beruflichen Bildung. Konstitutiv für diese (z. T. diskursive) Aushandlung ist ein inklusiver Bogen, der so viele Akteure wie möglich unter dem gemeinsamen Dach der Berufsbildungspraxis und Berufsbildungsforschung vereinen soll. Besonders deutlich hervor tritt dieser inklusive Gedanke und die sich daraus ergebende Komplexität in der Analyse der Website der 16. Hochschultage. Der inklusive Bogen wird hier auf mehrere Aspekte übertragen: auf die beteiligten Akteure, auf die Heterogenität der Diskurse, auf die inhaltliche Multiperspektivität des Übergangsthemas, auf die Vielheit der Dokumentationsformen sowie der verwendeten Bild- und Farbelemente. Die Verhandlung und Darstellung des Themas „Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten: Potentiale erkennen – Chancen nutzen“ ist durch dieses Phänomen deutlich gekennzeichnet. Auf der Website der 17. Hochschultage ist der inklusive Rahmen ebenfalls erkennbar, jedoch weniger dominant als auf der Website der 16. Hochschultage. Der Onlineauftritt der 18. Hochschultage wirkt aufgrund des überwiegend dezenten und unauffälligen Designs sowie der hageren Struktur des Hypertextes weder inklusiv noch exklusiv. Es erfolgt auf der Startseite weder eine Ansprache der Nutzer noch eine Abgrenzung nach außen, bspw. durch die Rahmung eines bestimmten Expertenkreises. In Aufbau und Gestaltung unterscheidet sich das Artefakt deutlich von den Vorgängerformaten. Hervor tritt auf allen Websites der Legitimationsgedanke, d. h. das Bedürfnis, auf das erfolgreiche Gelingen der Tagung aufmerksam zu machen. Darin zeigt sich eine Aussagepraxis, dessen sich die Hochschultage ungeachtet der Themensetzung und des Tagunsgsverlaufs immer wieder bedienen. Die diskursive Verortung der jeweiligen Schwerpunktthemen erfolgt auf den Websites nur teilweise. Während die Website der 16. Hochschultage, wie oben bereits erwähnt, auffällig ambivalent aufgestellt ist und in dieser Ambivalenz eine klare Positionierung bzw. diskursive Aushandlung des Übergangsthemas verfehlt, wird auf der Website der 18. Hochschultage komplett auf die diskursive Rahmung des Tagungsthemas verzichtet. Der Website der 17. Hochschultage gelingt es am ehesten, durch die verwendete Bildsymbolik auf der Startseite gedankliche Verknüpfungen zum Schwerpunktthema einzuleiten. Zwar wirken die Ausführungen zum Rahmenthema ebenso inklusiv, trotz dessen wird um eine bestimmte Perspektivität der beteiligten Akteure („Herausforderungen durch den demografischen Wandel“) gerungen und der Diskurs z. T. eingegrenzt. In allen Erscheinungsformen bleiben die Websites ergebnisoffen. Die Wissenschaftsgemeinschaft kann wie folgt beschrieben werden: Sie spricht über dringliche und wichtige Themen in der beruflichen Bildung, zugleich bleibt sie aber „offen im Denken“ und bewahrt sich ihre Offenheit im fortführenden Diskurs, indem

sie auf eine Aushandlung von Diskursivität verzichtet und Unstimmigkeiten, Brüche oder Fragen im Diskurs nicht thematisiert. Sichtbar wird eine gleichbleibende symbolisch-materiale Aufordnung von Wirklichkeit, die sich wie ein festes Muster durch die Artefakte zieht. Je breiter ein Thema aufgestellt ist, desto inklusiver wirkt der Rahmen, desto ambivalenter das Ringen um gemeinsame Verständlichkeiten. Zu fragen bleibt, ob diese Offenheit und Heterogenität der Verquickung verschiedener diskursiver Linien aus Wissenschaft, Politik und Praxis und dem Anspruch der Hochschultage geschuldet ist oder ob es zum Selbstverständnis, zum Kern der Disziplin Berufspädagogik dazu gehört, durch die interdisziplinäre Setzung ihrer Bezugskategorien, durch die Vielheit der Akteure genau dieser Multiperspektivität und dieser Logik verpflichtet zu sein.

Fortführend ist danach zu fragen, welche Konstruktionslogiken zu Übergängen in der beruflichen Bildung auf den Websites der Fachhochschule Nordwestschweiz und der Leuphana Universität identifiziert werden können, die sich ebenfalls mit dem Übergangsthema auseinandergesetzt haben, und inwiefern sich hier eine ähnliche oder unterschiedliche Art und Weise der Konstruktion von Wirklichkeit rekonstruieren lässt. In Tabelle 12 werden die Ergebnisse der vergleichenden organisationsexternen Analyse unter Bezugnahme auf die eingangs formulierten Fragestellungen zusammenfassend dargestellt. Die Kriterien sind entsprechend auf *die Perspektivität*, auf den Rahmen der *Wirklichkeitsaufordnung* und auf die zentralen *Phänomene und beschreibende Indikatoren* ausgerichtet.

Tabelle 12: Konstruktionslogiken auf den Websites der FHNW und Leuphana Universität

Kriterien	***Fachtagung 2015*** *„Von der Schule zum Beruf - Jugendliche im Übergang begleiten“ (FHNW)*	***3. Herbsttagung*** *„Übergänge gestalten!“ (Leuphana Universität)*
Perspektivität auf Übergänge (soziale und diskursive Praktiken, Aussagepraktiken)	• *Professionelle Unterstützung und Begleitung* von Jugendlichen im Übergang (Fokus auf *professionelles Handeln im Spannungsfeld* von Bedürfnissen und Anforderungen) • *Verortung* von Übergängen zwischen Schule und Beruf, jedoch prozessorientiert (Übergänge als Prozess) • Jugendliche müssen „Bedingungen bewältigen“	• *Multiperspektivität* (Mikro-, Makro-, Mesoebene) • Überwiegend *systemische Verortung* von Übergängen zwischen Schule, Ausbildung, Beruf, die zu *gestalten* sind • *Ansätze gestalten*, nicht Maßnahmen, Jugendliche gestalten aktiv • „Anforderungen“ sind „zu bewältigen“ (von allen Beteiligten) • Diskurs aus Sicht der BWP
Phänomene und beschreibende Indikatoren (u. a. Design, Struktur, Handlungstypen)	• Typische Hypertextstruktur (einfach strukturiert, wenig Handlungstypen) • Klarheit des Mediums (Struktur: Einführung, Leitfragen, Zielgruppen, Kontakt) • keine Möglichkeit der Anschlusskommunikation (keine Many-to-	• One-Page-Struktur, wenig Handlungstypen intendiert • Klarheit des Mediums (Struktur: Wissen, Fragen; Akzentuierung: Vorrang der Textelemente geg. den Bildelementen) • Eingrenzung der Komplexität

	Many-Interaktion) • Grenzziehung nach außen durch explizite Adressierung von Fachpersonen, die Jugendliche unterstützen • Offenheit und Inklusion nach innen durch Adressierung von Professionsgruppen und Disziplinen („professionsübergreifender Austausch"), höchst interdisziplinär • übersichtliche Tagungsdokumentation in Bild- und Textformat • nicht ergebnisoffen: Ausführung der zentralen Erkenntnisse in Textform	durch spezifisches Fragen • Ergebnisoffen (keine Antworten auf Frage- und Problemstellungen) • keine Möglichkeit der Anschlusskommunikation (keine Many-to-Many-Interaktion) • Abgrenzung nach außen als Experten, Studierende und an der beruflichen Bildung Interessierte (weniger inklusiv)
Wirklichkeitsaufordnung (Konstruktionslogiken)	• interdisziplinär, Orientierung gebende Konstruktionslogik („Leitfragen", „Zielgruppen") • Definition einer klaren Zielstellung („Lösungsansätze diskutieren", „Handlungsstrategien entwickeln") • Ermöglichung eines breiten, interdisziplinären Diskurses („über professionelle Grenzen hinweg in Austausch kommen") • Anregung des Diskurses durch Problemdefinition („Spannungsfeld") und Verweis auf „Leitfragen" • Keine Ambivalente Aufordnung von Wirklichkeit, kein Ringen nach Zuspruch oder Legitimation • Kategorisierung von Professionsgruppen bzw. Zielgruppen	• z. T. (auf die Sicht der BWP) eingrenzende und orientierende Konstruktionslogik („Wir wissen", „Wir fragen") • klare Zielformulierung (proaktiv: „Übergänge gestalten!") • Anregung zum Diskurs: Sichtbarmachung von offenen Fragen und Bruchstellen im Diskurs • Multiperspektivität des Diskurses, aber Eingrenzung auf die BWP • keine ambivalente Aufordnung von Wirklichkeit, keine Legitimationserfordernisse nach außen • keine Kategorisierung von Akteursgruppen in der beruflichen Bildung

Ein zentrales Ergebnis der organisationsinternen und organisationsexternen Artefaktanalyse ist, dass sich nach dem sozialen Entstehungskontext ähnliche und unterschiedliche Verstehenszugänge und Konstruktionslogiken in der Analyse der Websites und in der Perspektivität auf Übergänge rekonstruieren lassen. Während die Website der 16. Hochschultage berufliche Bildung Übergänge in einem höchst inklusiven Rahmen verortet, der zum einen komplex und multiperspektiv und zum anderen systemisch und ambivalent strukturiert ist, wird dieser Wirklichkeitsrahmen auf den anderen beiden Webformaten, welche sich ebenfalls der Übergangsthematik zugewandt haben, stärker fokussiert und diskursiv ausgehandelt. Am deutlichsten hebt sich die Website der Fachtagung der FHNW für soziale Arbeit von den bisherigen Phänomenbeschreibungen der Hochschultage berufliche Bildung ab. Jene Website ist aufgrund der disziplinären Nähe zum Bereich der sozialen Arbeit ein passender Kontrast zu den Hochschultagen und zur Website der Leuphana Universität. Wie die Hochschultage will das Artefakt einen breiten Austausch zwischen den Akteursgruppen sicherstellen. Der inklusive Rahmen wird jedoch auf Fachpersonen in der Übergangsbegleitung eingegrenzt. Adressiert wird ein interprofessioneller Austausch. Jedoch wird der Diskurs zugleich auf einen bestimmten Problembereich eingegrenzt: auf die professionelle Unterstützung und Begleitung

von Jugendlichen in den verschiedenen Übergangsphasen. In dieser Prozessorientierung wird der Übergangsbegriff um die Bezeichnung „Berufsintegrationsprozess“ bzw. „berufliche Integration“ erweitert. Eng verbunden mit einer professionellen Begleitung ist also das Ziel der beruflichen Integration. Im Unterschied zu den Hochschultagen scheut das Artefakt nicht davor zurück, eine Zielorientierung, einen diskursiven Rahmen mit diversen Leitfragen, einen Kreis an ausgewählten Fachgruppen und die zentralen Erkenntnisse der Tagung in der ex-post Ansicht deutlich zu artikulieren. Der Rahmen dessen, was auf der Tagung als Ziel und Ergebnis verhandelt werden soll, ist verbindlicher und auf den Kern des professionellen Austausches fokussiert. Zieht man die Website der 3. Herbsttagung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Leuphana Universität) ebenfalls hinzu und vergleicht diese mit den bisherigen Ergebnissen kann folgendes festgehalten werden: Im Vergleich zum sozialen und diskursiven Deutungsrahmen der Hochschultage werden berufliche Übergänge ähnlich verortet. Die semantische Setzung beider Titel „Übergänge gestalten“ und „Übergänge in der beruflichen Bildung gestalten“ ist sehr nah aneinander angelehnt. Ähnlich ist beiden Tagungsformaten, dass sie in den disziplinären Kontext der beruflichen Bildung eingefügt sind. Trotz dessen wird auch etwas Unterschiedliches in der Analyse erkennbar. Der Diskurs, der sich im Aufbau der Website der 3. Herbsttagung wiederspiegelt, folgt einer anderen Aufordnung. Nicht das Tagungsformat schafft einen inklusiven Rahmen, sondern die artikulierte Problemstellung. Wissen und Fragen zu einem Problembereich werden gezielt an die Wissensgemeinschaft gestellt und damit ein Diskussionsbedarf impliziert. Auf Komplexität wird zugunsten einer einfachen, übersichtlichen One-Page-Struktur verzichtet. Beteiligen sollen sich Experten, Studierende und an der beruflichen Bildung Interessierte. Zudem wird Kritik am gängigen Diskurs („Maßnahmendickicht“) artikuliert und nach neuen Verständlichkeiten („Ansätzen“) gesucht. Beiden Websites der FHNW und der Leuphana Universität ist ähnlich, dass sie weder auf Legitimation noch auf übermäßigen Zuspruch der potenziell Interessierten ausgerichtet sind. Im Fokus steht das Thema und ein darauf ausgerichteter Problem- und Handlungsbereich. Die Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis ist gewollt, aber nur mit Blick auf die Verhandlung gemeinsamer Erkenntnisse.

Die unterschiedliche Art der Aufordnung von Wirklichkeit gibt wichtige Hinweise darauf, wie der Übergangsdiskurs in der Berufspädagogik funktionieren kann. Mit Blick auf die in Kapitel 1.2 formulierten Fragen „Was bestimmt den Diskurs in der beruflichen Bildung? An welche Gesichtspunkte schließt er an? Welche Aspekte werden im aktuellen Diskurs nicht berücksichtigt?“ können an dieser Stelle folgende Thesen formuliert werden:

These 1: In der Berufspädagogik ist eine unterschiedliche Art von Diskursivität rekonstruierbar. Diese wirkt zum einen komplex, inklusiv und ambivalent, zum anderen problemfokussiert und kritisch, in beiden Diskurslinien wird jedoch die Multiperspektivität von Übergängen zwischen Schule und Beruf fokussiert.

These 2: Je mehr Akteure adressiert werden, desto mehr Verständlichkeiten auf einen Gegenstand müssen geschafft werden, um die Vielheit der involvierten Akteursgruppen unter einem gemeinsamen Dach zu vereinen. Der Diskursrahmen wird dadurch weit und offen gehalten.

These 3: Dies führt zu einer Dynamik in der Disziplin, die ein Thema vielfältig, multiperspektivisch, jedoch ohne eine fixierte Ziel- oder Ergebnisformulierung verhandelt. Entscheidend für die soziale und diskursive Konstruktion eines Themas sind dann nicht die genuinen Bezugskategorien der Disziplin, sondern die Vielheit der am Diskurs Beteiligten.

These 4: Im Diskurs wird aufgrund der fehlenden Resonanz nach disziplinärer Orientierung und Legitimation gerungen. Die Auslegung des Übergangsthemas und die Suche nach Lösungsansätzen wirkt zum einen komplex, zum anderen gleich und unverändert. Das Erkenntnispotenzial der aufgeworfenen Problem- und Fragestellungen verebbt, zentrale Erkenntnisse werden kaum artikuliert und führen zu einer ebenfalls gleichbleibenden Aufordnung der Disziplin, die sich dadurch diskursiv stets (re-)produziert.

b) Positionsbestimmungen zur dispositiven Konstruktion von Übergängen in der beruflichen Bildung

Festzuhalten bleibt, dass die bisherige Website-Analyse nur einen partiellen Wirklichkeitsausschnitt für die soziale Konstruktion des Übergangsthemas in der beruflichen Bildung präsentiert. Interpretationen und gewonnene Erkenntnisse müssen entsprechend der Gütekriterien qualitativer Forschung an weitere Erhebungen im Feld anknüpfen und erste Lesarten im Sinne der komparativen Analyse verdichten und weiterentwickeln. Dennoch lässt sich im Kontext der durchgeführten Artefaktanalyse sowie der im Ansatz dargestellten diskursiven Analyse ausgewählter Textelemente eine erste Bestimmung einer möglichen dispositiven Formation des Übergangskonstrukts vornehmen. Es kann dargelegt werden, inwiefern die beschriebenen Phänomene und Indikatoren, die im Rahmen der Artefaktanalyse rekonstruiert werden konnten, darauf hindeuten, dass sich hier so etwas wie eine dispositive Konstruktion von Wirk-

lichkeit abbildet. Auf welche Problemsituation bzw. auf welche Dringlichkeit machen die analysierten Artefakte aufmerksam? Welcher strategischen Funktion folgen sie? Lässt sich eine dispositive Konstruktion von Wirklichkeit nachzeichnen, hinter der sich soziale und diskursive Praktiken verbergen, die trotz heterogener (Forschungs-)Perspektiven Konformität und Dynamik erzeugen? Geht man von den getroffenen Annahmen eines Dispositivs nach Agamben (2008) sowie Bührmann und Schneider (2008) aus, können folgende Bestimmungen zur dispositiven Konstruktion von Übergängen in der beruflichen Bildung zusammenfassend formuliert werden:

1. In der Darstellung der 16. Hochschultage wird insbesondere die öffentliche Randständigkeit des berufsbildenden Übergangsbereiches kritisiert. Die Hochschultage erheben demgemäß den Anspruch, dieser Dringlichkeit bzw. Notwendigkeit eines verstärkten Austausches zu begegnen und auf die vielfältigen Problemlagen im Übergang zu reagieren. Hier artikuliert sich ein strategisches Moment, das im Kontext der Hochschultage zum Ausdruck kommt. Auf der Website der 3. Herbsttagung wird ebenfalls ein dringendes Problem artikuliert: Die Mehrkosten, die jährlich durch das „Geparkt werden“ der Jugendlichen im Übergangssystem entstehen. Daraus ergibt sich der Bedarf, über Ansätze zur Gestaltung von Übergängen zwischen Schule und Beruf in einen gemeinsamen Diskurs zu treten. Das gesteigerte Interesse am Übergangsphänomen ist auch mit Blick auf die Vielzahl an (Fach-)Tagungen und Veranstaltungen augenscheinlich, die im Zeitraum von 2010 bis 2015 explizit zu Übergängen zwischen Schule und Beruf ausgerichtet wurden (vgl. Anhang A1). Darin artikuliert sich eine dringliche Zuwendungspflicht auf den Übergangsbegriff und den damit verbundenen sozialen wie individuellen Problemlagen, die disziplinär wie interdisziplinär identifiziert werden kann.

2. Übergänge werden in der beruflichen Bildung in einen mehrdeutigen, ambivalenten Rahmen gestellt. Zum einen erfahren sie eine thematische Offenheit und Beliebigkeit und werden in ihrer Vielfalt adressiert, zum anderen werden sie systemisch verortet. Dieser Kontext bedient die bestehenden Wissenspolitiken der Disziplin und folgt den institutionellen Leitlogiken auf der Ebene von Bildungs-, Gesellschafts- und Wirtschaftssystem.

3. Der Kern des Mediums und dadurch auch der Kontext, in dem über Übergänge in der beruflichen Bildung gesprochen wird, ist durch ein Moment der Unsicherheit geprägt, das durch eine nach außen gewendete komplexe, vielgestaltige Darstellung des Artefakts und seiner Elemente in Bild- und Textelementen nur scheinbar überdeckt wird.

4. Die Präsentation des Übergangsthemas ist nicht diskursiv[47] in einem doppelten Sinn: Die Hochschultage dienen als Format, um gemeinsame Ideen und Verständlichkeiten für einen als problematisch wahrgenommenen gesellschaftlichen Bereich zu schaffen. Die Aushandlung neuer Deutungs- und Handlungsgewissheiten erfolgt jedoch unter Ausblendung des Diskursiven. Es wird eine gängige soziale Praxis verhandelt, das Allgemeingültige thematisiert. Die Hochschultage als auch die Formate der Herbsttagung und Fachtagung zielen auf einen Theorie-Praxis-Dialog, der zu einer Evaluation und Reflexion von Praxis und best-practice Beispielen beitragen soll. Auf den Hochschultagen ist der Austausch in einen Rahmen eingebettet, der einer scheinbar unidirektionalen, ausgleichenden Verstehenslogik zwischen Theorie und Praxis folgt. Auf der Website der 3. Herbsttagung wird Diskursivität hingegen bewusst durch die kritische Darstellung des Gegenstands und das Formulieren von Fragen an die Wissensgemeinschaft initiiert. Die Aushandlung des angestoßenen Diskurses bleibt jedoch unter dem Deckmantel der Diskursgemeinschaft verborgen und wird nicht nach außen artikuliert.

5. Es wird eine Wirklichkeit konstruiert, die Übergänge zum Gegenstand des Austausches erhebt, jedoch ohne diesen Gegenstand in irgendeiner Art und Weise diskursiv zu verhandeln. Das angebotene „innovative Klima“ wird überdeckt durch eine nivellierte und gleichbleibende Aufordnung von Wirklichkeit, die auf das Aushandeln neuer Verständlichkeiten verzichtet und den gewollten innovativen Charakter des Sprechens über ein Thema begrenzt. Die Kontrolle der sozialen Praxis wird über gängige Aussagepraktiken und Kategorien hergestellt, die auch in anderen Bereichen greifen, und auf die Spezifik der Übergangsthematik übertragen werden (Mikro-, Makro-, Mesoebene). Eine als problematisch wahrgenommene Wirklichkeit wird durch diese Aussagepraktiken verdeckt, überspielt, kompensiert, aber nicht reflexiv verhandelt. Eine Orientierung entlang zentraler, erziehungswissenschaftlicher Kategorien wird primär

[47] Der Ausdruck „nicht diskursiv“ ist hier nicht zu verwechseln mit der Bezeichnung „nicht-diskursive Praktiken“, beide Formulierungen sind in ihrem Aussagegehalt voneinander zu unterscheiden.

unter Bezugnahme auf den formalen und systemischen Ordnungscharakter des Bildungs- und Erziehungswesens geschaffen.

Diese Bestimmungen zur dispositiven Konstruktion von Übergängen lassen sich auf verschiedenen Ebenen der betrachteten Artefakte rekonstruieren. Mit Blick auf die 16. Hochschultage Berufliche Bildung können diese zum einen auf der Ebene der Farb-, Bild- und Symbolelemente durch die Menüpunkte „Home“ und „Dokumentation & Impressionen“ und zum anderen auf der Ebene der Textelemente, repräsentiert werden, wie u. a. durch die Menüpunkte „Programm“ und „Rahmenthema“ sowie der Call for Papers dargestellt. Die Auswertung bezog sowohl den bildhaft-symbolischen wie auch inhaltlich-semantischen Ausdruckscharakter der Artefakte in die Analyse mit ein.

c) weiterer Fortgang im Forschungsprozess

Die Ergebnisse der Artefaktanalyse markieren einen ersten forschungspraktischen Zugang, der auf wesentliche Phänomene in der Betrachtung der beruflichen Übergangsforschung aufmerksam macht. Der weitere Forschungsprozess muss sich letztlich an den bisherigen Ergebnissen aus der empirischen und grundlagentheoretischen Analyse orientieren. Folgt man der Analyseprogrammatik nach Bührmann und Schneider (2008), könnten Fragen zum Verhältnis verschiedener Komponenten der Wirklichkeitsaufordnung gestellt und deren Verhältnisbestimmung im weiteren Forschungsprozess rekonstruiert werden. So sind bspw. Anschlüsse an diskursive Praktiken in der beruflichen Bildung und die Inblicknahme des innerdisziplinären Spezialdiskurses eine wesentliche Grundlage für die Fortführung der bisherigen Überlegungen. Ein Anschluss an ein diskursanalytisches Vorgehen ist für das Dissertationsprojekt forschungsleitend.
Bisher wurde mit Blick auf die Dimensionen der Dispositivanalyse insbesondere die Analyse materialer und symbolischer Objektivationen im Kontext der Hochschultage Berufliche Bildung sowie anderer Tagungsformate zur Übergangsthematik in den Blick genommen. Erkenntnisleitend für die unter Kapitel 1.2 und 4.4.2 aufgeführten Fragestellungen ist, genau hier anzuknüpfen und die bisherigen Überlegungen fortzuführen. Im Rahmen der komparativen Analyse konnten die bislang rekonstruierten Phänomene und Indikatoren anhand eines organisationsinternen und organisationsexternen Vergleichs überprüft und verdichtet werden. Die bewusste Distanzierung von bisher entwickelten Lesarten ist dabei essentiell für eine reflexive Perspektivität auf den zu untersuchenden Forschungsgegenstand. Für einen kontrastie-

renden Vergleich können methodisch verschiedene Zugänge genutzt werden. Es bietet sich an, Forschungsansätze der rekonstruktiven und qualitativen Sozialforschung empirisch-praktisch miteinander zu verbinden. Mit Blick auf eine Bestimmung des Verhältnisses von symbolisch-materialer Wirklichkeit, also Objektivationen, und diskursiven Praktiken wird an den bisherigen Feldzugang angeknüpft und der Forschungsschwerpunkt nachfolgend auf die zentralen Arenen des berufspädagogischen Spezialdiskurses ausgerichtet und eingegrenzt.
Für die verstärkt diskursive Analyse bietet es sich an, Bezüge zwischen den analysierten Diskurssträngen herzustellen und verschiedene Dokumente, die Aufschluss zum Forschungsgegenstand und der diskursiven Aufordnung geben, zu betrachten. Daher wird im nächsten Auswertungsschritt der Diskursanalyse 1) eine Strukturanalyse aller Artikel und Beiträge zum Gegenstandsfeld aus den Jahren 1990 bis 2015 aus ausgewählten Fachzeitschriften der Berufspädagogik durchgeführt und 2) eine begründete Auswahl an Schlüsseltexten entlang vorab definierter Leitfragen und Analysekategorien und orientiert an der Forschungslogik der GTM sowie der Kriterien sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse durchgeführt. Wesentlich für den weiteren Forschungshergang ist, dass das Vorgehen an die bisher entwickelten Annahmen und Erkenntnisse zur sozialen Konstruktion von Übergängen in der beruflichen Bildung anknüpft und die getroffenen Bestimmungen zum Übergangsdispositiv weiterentwickelt werden. Ein deutlicher Fokus wird dabei auf das Verhältnis von Diskurs und Materialität gelegt. Erkenntnisleitend ist eine vertiefende, reflexive Auseinandersetzung mit ausgewählten Beiträgen im berufspädagogischen Spezialdiskurs.

6.2 Auswertung der diskursiven Praktiken und ihrer diskursiv vermittelten Wissensordnungen

6.2.1 Ergebnisse der Strukturanalyse und des inhaltlichen Reviews

6.2.1.1 ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Der Fokus der Diskursanalyse wird im ersten und im zweiten Teil der Analyse auf die genuinen Diskursarenen innerhalb der Berufspädagogik gelegt. In der Strukturanalyse sind zunächst alle Beiträge von Interesse, welche innerhalb der vergangenen 25 Jahre zum Gegenstandsfeld veröffentlicht wurden. Für die Recherche wurden vier Fachzeitschriften aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ausgewählt. Die Datenauswahl erfolgte entlang vorab definierter Merkmale (vgl. Kapitel 4.4.2 und 5.2.1). Ausschlaggebend waren demgemäß Kriterien, wie die Einordnung der Fachzeitschrift in den Spezialdiskurs der Disziplin, die Resonanz und Reputation der Zeitschrift in der Wissensgemeinschaft und ihre themen- und feldspezifische

Unabhängigkeit. Die Recherche nach passenden Beiträgen zum Gegenstandsbereich war entlang vorab definierter Suchbegriffe bzw. Suchkriterien orientiert (vgl. Kapitel 5.2.1). Ziel der nachfolgenden Strukturanalyse soll sein, für alle vier Fachzeitschriften einen zusammenfassenden Überblick über die in der jeweiligen Fachzeitschrift angesprochenen Themen bzw. Themenbereiche zu geben. Es sollen die zentralen Diskurslinien und die Veränderung der Diskurse auf der Textoberfläche im benannten Zeitraum abgebildet werden. Ausgangspunkt der Analyse waren folgende Leitfragen:

- *Worauf beziehen sich die Beiträge? Was sind Kernbegriffe?*
- *Welche Einzelthemen, Stichworte, Komposita werden angesprochen?*
- *Wie verändern sich die Themen und die Sichtbarkeit des Übergangkonstrukts im Zeitverlauf? Wie verändern sich die Diskurse?*
- *Welche Besonderheiten, zeitlichen Präsentationen und Häufigkeiten (im Hinblick auf diskursive Ereignisse) fallen auf?*

Anschließend sollen die jeweils durch die Fachzeitschrift repräsentierten Diskursstränge sowie deren zentrale Diskursposition zusammenfassend dargestellt werden. Ein Überblick über die gesamten Jahrgänge der Fachzeitschriften im Hinblick auf das gewählte Thema ist im Anhang der Forschungsarbeit beigefügt (vgl. Anhang A4). Die Übersicht enthält eine Auflistung aller für das Themenfeld relevanten Beiträge und Artikel mit der dazugehörigen Angabe der bibliographischen Daten.

a) Allgemeine Charakteristika der Zeitschrift

Die Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (nachfolgend abgekürzt mit ZBW) wurde 1892 begründet und seitdem kontinuierlich veröffentlicht. Im Unterschied zu den übrigen drei betrachteten Fachzeitschriften weist sie die kleinste Auflage pro Jahrgang auf. Dies liegt u. a. daran, dass diese Fachzeitschrift von Beginn an quartalsweise, d. h. alle vier Monate publiziert wird. Innerhalb des Publikationssystems der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nimmt die ZBW eine besondere Stellung ein. Als Publikationsorgan erfüllt sie drei wesentliche Kriterien: 1) Unabhängigkeit, 2) Kontinuität und Aktualität sowie 3) Wissenschaftlichkeit (vgl. Klusmeyer 2001, 34). Damit gehört sie zu den wenigen Fachzeitschriften, die insbesondere an den wissenschaftlichen Standards der Disziplin und nicht an den Interessen Dritter, z. B. verbandspolitischer Akteure, orientiert ist.

> „Durch ihre Integration in die disziplinäre Form der Wissensproduktion kann sich die ZBW [...] zu den Relevanzen und Nicht-Relevanzen des Berufsbildungssystems ein tendenziell distanziertes Verhältnis der Beschreibung, der Bestimmung von Themen und der Beobachtung leisten. Die disziplinäre Formierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat die Reproduktionsmöglichkeiten der ZBW, ihren Stil, die personellen und thematischen Ressourcen für die Beiträge vereinheitlicht und sie dadurch gegenüber der gespaltenen Professionsstruktur ihres Herkunftsbereichs autonomisiert [...]“ (Harney/Bormann/ Wehrmeister 1994, 389).

Durch diesen „Autonomisierungsprozess“ hat sich die ZBW in ihrer Ausrichtung von der Rolle einer Zeitschrift für Lehrkräfte und damit einhergehender, auch verbandspolitischer, Interessen der berufsschulischen Lehrerschaft zu einem Medium der Disziplin entwickelt, das deren Praktiken der Wissenskommunikation und Wissensproduktion entscheidend mitbestimmt (vgl. Harney/Bormann/Wehrmeister 1994, 390). Die ZBW distanziert sich bewusst von alltäglichen Verständlichkeiten in Elementar- und Interdiskursen. Veröffentlichte Beiträge und Fachartikel folgen einer Terminologie, die im Diskurs sowohl bedient als auch reproduziert wird und mit der die Autoren wie Leser gleichermaßen konfrontiert werden. Solcherart ist sie nicht frei von redaktionellen Vorgaben, vielmehr unterliegt sie einer strengen Herausgeberkontrolle ihrer Mitglieder, „die kontinuierlich den allgemeinen Stand der berufs- und wirtschaftspädagogischen Problemstellungen dokumentiert und sich dabei [...] an den Standards wissenschaftlicher Publikationsorgane orientiert“ (Klusmeyer 2001, 39). An die Autoren werden klare Publikationsrichtlinien formuliert, die neben der anonymisierten Begutachtung der Beiträge für die Aufnahme in die Zeitschrift entscheidend und zu beachten sind (vgl. Franz Steiner Verlag 2016). Unter den Mitgliedern der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE ist ihre Reputation sehr groß. Ein Beleg dafür ist u. a. das Publikationsverhalten in der Disziplin. Laut einer Studie von Klusmeyer, Reinisch und Söll (2011) wurden im Zeitraum von 1990 bis 2009 allein 40% der Veröffentlichungen in der Sektion in Zeitschriften publiziert, darunter 11,5% in der ZBW (vgl. Klusmeyer/Reinisch/Söll 2011, 336 und 340). Damit reiht sich die ZBW auf Platz eins der quantitativ bedeutsamsten Journale in der Sektion und im deutschsprachigen Raum ein. Die Leserschaft der ZBW ist jedoch nicht so heterogen, wie die anderer Fachzeitschriften. Zur ihrer Haupt-Leserschaft gehören vor allem die Mitglieder der Sektion und des berufs- und wirtschaftspädagogischen Wissenschaftsraums. Inhaltlich ist die ZBW auf das gesamte Themenfeld beruflicher Bildung ausgerichtet und nicht ausschließlich auf die Problematiken einzelner Professionsgruppen. Trotzdem zählt sie verschiedene, in der beruflichen Bildung verortete Professionelle bzw. Professionen zu ihrer Leserschaft. Beiträge können zu den Rubriken *Referierte Beiträge*, *Habilitationsvorträge*, *Reflek-*

tierte Praxiserfahrungen, *Persönliches*, *Forum*, *Rezensionen* eingereicht werden (vgl. Franz Steiner Verlag 2016).

b) Semantische Analyse (Kernbegriffe, Einzelthemen, Stichworte, Komposita)

Die nachfolgenden Ausführungen sollen einen zusammenfassenden Überblick über die in der Zeitschrift angesprochenen Kernbegriffe und Einzelthemen geben. Hervorgehoben wird insbesondere die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Artikel über den Zeitverlauf. Der analytische Blick ist auf folgende Fragen gerichtet: Worauf beziehen sich die Beiträge? Welche Begriffe bzw. Bezeichnungen sind besonders markant? Welche Einzelthemen, Stichworte, Komposita werden verwendet und angesprochen? Wie verändern sich die Themen und die Sichtbarkeit des Übergangskonstrukts im Zeitverlauf?

Pro Auflage werden im Schnitt sieben bis zehn Artikel, vor allem referierte Beiträge und Beiträge aus dem Forum, herausgegeben. Über den gesamten Erhebungszeitraum wurden pro Jahr vier Ausgaben veröffentlicht. D. h. rechnet man mit acht bis zehn Beiträgen pro Ausgabe wurden im betrachteten Zeitraum insgesamt 800 bis 1000 Beiträge publiziert. Davon hat die ZBW gerade einmal 45 Beiträge zum zugrundeliegenden Gegenstandsfeld veröffentlicht, was einem Anteil von ca. 5,6 %. entspricht. Zu den „Beitragsspitzen“ zählen das Jahr 1990 (vier Beiträge), 2008 (vier Beiträge), 2012 (fünf Beiträge) und 2014 (Themenschwerpunkt Übergänge, zehn Beiträge). Ansonsten pendelt sich das Beitragsvolumen im Durchschnitt bei ein bis zwei Beiträgen pro Jahr ein. Bereits an diesem geringen Anteil ist erkennbar, dass das Übergangsthema in der ZBW deutlich unterrepräsentiert ist. Unabhängig davon ist im Rahmen der Forschungsarbeit von Interesse, wo die ZWB, wenn sie sich zum Themenfeld äußert, ihre Schwerpunkte setzt und ob sich diese über den Zeitraum von 25 Jahren verändert haben.

Entlang der Interpretationsregeln der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wurden zunächst die zugrundeliegenden Beiträge der ZBW auf die wesentlichen Kernbegriffe und Stichworte reduziert. Dabei wurden größere Abschnitte der Beiträge entlang ihrer thematischen Gliederung paraphrasiert und durch Schlüsselwörter, die vor allem induktiv (also aus dem Material heraus) gewonnen wurden, abgebildet. Anschließend wurde das reduzierte Datenmaterial computerunterstützt, u. a. durch das Programm MAXQDA, weiter ausgewertet und zusammengefasst. Die Auswertung bedient sich dabei einfachster Vorgehensweisen der Analyse von Häufigkeiten in absoluten und relativen Zahlen. Sie soll und kann nicht dem Anspruch einer um-

fassenden, statistischen Auswertung entsprechen. Auf eine weitergehende, quantitative Analyse wird in diesem Kontext verzichtet. Um hervorheben zu können, welche Begriffe bzw. Komposita in den Beiträgen der ZBW über den gesamten Zeitraum von 1990 bis 2015 besonders häufig genannt werden, bietet sich die tabellarische Darstellung der Häufigkeitsverteilungen über den genannten Zeitraum an (vgl. Tabelle 13). In der Übersicht treten insbesondere die Begriffe Übergangssystem, Übergang und Schule als häufigste Nennungen deutlich hervor.

Tabelle 13: Häufigkeit der Begriffe und Komposita für alle betrachteten Beiträge in der ZBW von 1990 bis 2015

Begriff/ Komposita	Häufigkeit	in Prozent (%)
Übergangssystem	19	1,44
Schule	15	1,14
Übergang	14	1,06
Ergebnisse	12	0,91
Jugendlichen	11	0,83
Ausbildung	10	0,76
BVJ	10	0,76
Berufsorientierung	8	0,61
Probleme	8	0,61
Belastung	7	0,53

Betrachtet man die zeitlichen Präsentationen und Häufigkeiten der Begriffe und Komposita im Zeitverlauf, fällt auf, dass sich die Themenschwerpunkte der Beiträge über die verschiedenen Zeitreihen verändern (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14: Häufigkeiten der Themenschwerpunkte und Komposita in der ZBW über die Zeitreihen

Häufigkeit	Von 1990 bis 1998	Von 1999 bis 2007	Von 2008 bis 2015
1.	Ansatz (2,58%)	BVJ (3,92%)	Übergangssystem (2,09%)
2.	Belastung (2,06%)	Lehrerinnen (2,94%)	Schule (1,32%)
3.	Jugendlichen (2,06%)	Lehrer (2,45%)	Übergang (1,32%)
4.	Benachteiligung (1,55%)	Berufspädagogik (1,96%)	Ergebnisse (1,10%)
5.	Entwicklung (1,55%)	Belastung (1,47%)	Ausbildung (0,99%)
6.	Fachberufsschulische (1,55%)	Berufsvorbereitungsjahr (1,47%)	Berufsorientierung (0,88%)
7.	Probleme (1,55%)	Einstellungen (1,47%)	Jugendlichen (0,77%)
8.	Arbeitsmoral (1,03%)	Empfinden (1,47%)	Berufliche (0,66%)
9.	Aussagen (1,03%)	Förderung (1,47%)	Reformen (0,66%)
10.	AVJ (1,03%)	Jugendlicher (1,47%)	Schwelle (0,66%)

Während der Fokus von 1990 bis 1998 insbesondere auf die Begriffe Ansatz, Belastung und Jugendliche(n) gelegt wird, hebt sich der Fokus im Zeitraum von 1999 bis 2007 deutlich von dieser Ausrichtung ab. Relevant werden Begriffe wie BVJ bzw. Berufsvorbereitungsjahr,

Lehrerinnen und Lehrer und die Berufspädagogik selbst. In der zweiten betrachteten Periode findet eine deutliche Hinwendung zur Disziplin sowie zu einer zentralen Professionsgruppe der Berufspädagogik statt. Zum Gegenstand der Fachbeiträge werden nun auch Lehrkräfte gemacht, womit eine qualitativ neuartige, inhaltliche Ausrichtung der diskursiven Praktiken auf das untersuchte Gegenstandsfeld einhergeht. Während die Professionsgruppe der Lehrkräfte in der Zeit von 1990 bis 1998 diskursiv kaum von Bedeutung war, werden von 1999 bis 2007 vollkommen neue Komposita in den Diskurs eingeführt, so z. B. Begriffe wie Lehrerberuf, Lehrerbildung und Lehrerrolle. Es werden Themen eingebracht, die eine neue Perspektivität auf die (professionelle) Rolle der Lehrkräfte und auf das disziplinäre Selbstverständnis legen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Disziplin möglicherweise nach neuen Orientierungen und Verständnissen in dem sich ihr gegenüberstellenden Gegenstandsfeld sucht. Die Thematik Benachteiligung, die in der ersten Zeitreihe den Diskurs mitträgt, wird nicht ganz aus dem Diskurs verdrängt, aber auch nicht wie bisher in den Vordergrund gestellt. Zieht man die Zeitreihe von 2008 bis 2015 in die Betrachtungen mit ein, lassen sich weitere diskursive Veränderung im Vergleich feststellen. Von 2008 bis 2015 reiht sich der Diskurs insbesondere um Begriffe wie Übergang bzw. Übergangssystem, Schule, Ergebnisse und Ausbildung. Auffällig ist hier, dass der Schwerpunkt Lehrer, Lehrerbildung oder Lehrerrolle komplett aus dem Diskurs herausfällt. Auch der Fokus auf die Disziplin selbst tritt zurück. Es werden nicht mehr Einstellungen, Empfindungen, Belastungen thematisiert, sondern ein neues begriffliches Konstrukt eingeführt, das so bezeichnete Übergangssystem. Ebenfalls neu sind Komposita wie Übergangsproblematik, Übergangsgestaltung, Übergangsmanagement, Übergangserfolg, welche sich direkt auf das Gegenstandsfeld beziehen lassen, aber auch Begriffe wie Ausbildungsreife, Berufswahlreife, Profession und Professionalität. Das Begriffsfeld zum Übergangskonstrukt unterliegt einer zunehmenden Ausdifferenzierung. Damit eng verbunden ist die Einführung neuer Begrifflichkeiten, die Übergänge auf ein komplexeres Gegenstandsfeld beziehen, zu deren Verhandlung eine eigene Terminologie eingeführt wird. Standen früher die Lehrkräfte im Fokus, wird der Diskurs stärker spezialisiert und der Professionsbegriff eingeführt. Der Diskurs tritt an dieser Stelle also nicht von der Rolle der Lehrkräfte und der Lehrerbildung zurück, wie zunächst vermutet, sondern schafft neue Verständlichkeiten für das pädagogische Handlungsfeld der Lehrerprofession. Zudem findet eine Intensivierung der thematischen Auseinandersetzung statt. Im Unterschied zu den ersten beiden Zeitreihen steigt das Publikationsvolumen im Zeitraum von 2008 bis 2015 um ca. 40% an. Auch wenn die Anzahl der Beiträge im Vergleich zu den übrigen Zeitschriften weit zurücksteht, ist hier zumindest eine stärkere Hinwendung zum Gegenstandsfeld nachweisbar. Die Betonung des Über-

gangssystems und der Institution Schule setzt sich in der Analyse der prozentualen Gewichtung der einzelnen Begriffe und Stichworte nicht nur seit 2008, sondern im Gesamtdiskurs über den Zeitraum von 1990 bis 2015 durch. Mit der Einführung des Übergangssystems hat der Diskurs in der ZBW auch eine veränderte Qualität und Intensität in der Berichterstattung angenommen.

c) Identifizierte Diskurse und Diskursposition/-en (im Zeitverlauf)

Im letzten Teilschritt der Strukturanalyse werden die identifizierten Einzelthemen innerhalb der ZBW zu thematischen Bereichen zusammengefasst. Dies soll dazu beitragen, die zentralen thematischen Diskursstränge zu bündeln und die sich auf der Textoberfläche artikulierenden Diskurspositionen der ZBW in Hinblick auf das Themenfeld Übergänge zu bestimmen. Mit der Bezeichnung Diskursposition ist „ein spezifischer ideologischer Standort einer Person oder eines Mediums gemeint", der sich durch verschiedene Diskursstränge zieht, also Themen und Unterthemen, und die Berichterstattung, z. B. im Kontext eines bestimmten Themenbereiches, beeinflussen kann (Jäger 2011, 110).

Anhand der im Gesamtvergleich sehr geringen Anzahl der Fachbeiträge kann zunächst festgehalten werden, dass der Gegenstandsbereich „Übergänge in der beruflichen Bildung" in der ZBW deutlich unterrepräsentiert erscheint. Das Thema wird in den Spezialdiskurs aufgenommen, die diskursive Auseinandersetzung findet jedoch nur vereinzelt statt. Eine Ausnahme ist das Themenheft aus dem Jahr 2014, in dem ausschließlich ausgewählte Fachbeiträge zum Gegenstandsfeld veröffentlicht wurden sind (vgl. ZBW 2014, 110. Band, Heft 2). Das Themenheft trägt zu einer Bilanzierung aktueller Entwicklungen und Standpunkte im Gegenstandsfeld aus der Perspektive der Berufspädagogik bei. Insbesondere in der Zeit von 2008 bis 2015 findet das Thema im Diskursraum der ZBW vermehrt Beachtung. Diese Entwicklung ist auch an der Anzahl der Beiträge erkennbar, die sich bis 2015 mehr als verdoppelt. Als Ergebnis der Strukturanalyse können für die ZBW folgende Oberthemen (Diskursstränge, Leitbegriffe), Unterthemen (Begriffe, Stichworte, Komposita) und Diskurspositionen für das betrachtete Gegenstandsfeld zusammengefasst werden (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 15: Diskursstränge und Diskurspositionen in der ZBW über die Zeitreihen von 1990 bis 2015

Zeitraum	Oberthemen	Unterthemen	Diskursposition/-en
1990 bis 1998	Ansätze	• Didaktische Ansätze (in der Ausbildungsvorbereitung) • fachberufsschulische Ansätze	• Versuch der Eingrenzung des Problemfeldes und der Definition zentraler, akteursbezogener

	Belastung	• Psychosoziale Belastungen von Jugendlichen	Problemlagen („Benachteiligung“) • Strategie der pädagogischen Intervention
	Jugendliche	• Jugendliche ohne Berufsausbildung • benachteiligte Jugendliche	
	Benachteiligung	• Soziale Benachteiligung	
1999 bis 2007	Lehrkräfte	• Pädagogische Problemlagen im BVJ • Wirkungen auf Lehrkräfte • Herausforderungen und Belastungen im Lehrerberuf • Definition der Lehrerrolle • Fortbildung für Lehrende, Konsequenzen für die Lehrerbildung • Stressbewältigung und Stressvermeidung • Einstellungen und Empfinden gegenüber Schüler und Schülerinnen	• Reflexion der neuen Anforderungen im pädagogischen Handlungsfeld „Übergang“ • Auseinandersetzung mit der Lehrerrolle, dem pädagogischen Selbstverständnis und der Professionalisierung von Lehrkräften
	Berufsvorbereitungsjahr	• Problemfeld BVJ • Herausforderungen und Wirkungen • Aussagen von Lehrkräften zum BVJ • schwierige Unterrichtssituationen im BVJ • Bewältigung belastender Unterrichtssituationen im BVJ	• Vorwiegend negativ besetzt • Intervenierend: Auf Wiederherstellung der Ausgangssituation und Vermeidung von Belastung und Stress ausgerichtet • Im Fokus: Zielerreichung
	Berufspädagogik	• Benachteiligte als Problem- und Handlungsfeld der Berufspädagogik • Benachteiligte Jugendliche als Herausforderung für die Berufspädagogik • Theoretische Fundierung und Zugang zur Benachteiligtenproblematik herstellen	• Aushandlung der Benachteiligtenproblematik als genuines Handlungs- und Diskursfeld der Disziplin • Auf die Herstellung gemeinsamer Verständlichkeiten im Diskurs und einer theoretischen Fundierung dieser ausgerichtet
2008 bis 2015	Übergangssystem	• Strategien für das berufliche Übergangssystem • Institutionelle Formen und Bildungsgänge • Institutionalisierung der Übergangsproblematik im Übergangssystem • Krisensymptom Übergangssystem • Inklusives Übergangssystem • Möglichkeitsräume für Jugendliche im Übergangssystem • Teilnehmer im Übergangssystem • Reformroutinen und Eigendynamik	• Einordnung des Übergangssystems in das übergeordnete Bildungssystem (institutionelle, systemische Verortung) • Verständigung auf institutionelle Formen, Möglichkeiten und eingelagerte Problematiken • Labeling und Problematisierung des Begriffsfeldes • Ambivalent: Entwicklung kritischer Perspektiven vs. Betonung der Möglichkeitsräume (Sinnsuche der Wissensgemeinschaft?)
	Ergebnisse	• Ergebnisse einer Evaluationsstudie • Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung • Berufsbildungswissenschaftliche Übergangsforschung	• Inhaltliche Darstellung gewonnener Erkenntnisse aus diversen empirischen Studien • Empirische Verortung des Gegenstandsfeldes
	Übergang Schule, Ausbildung, Beruf	• Übergang in berufliche Ausbildung • Übergang von der (allgemeinbildenden) Schule in die Berufsausbildung • Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung • Übergang von der Schule in die Arbeitswelt • Übergangsprobleme an der ersten Schwelle	• Systemische Verortung von Übergängen zwischen Schule, Ausbildung und Beruf • Diskursive Verhandlung verschiedener Übergangstypen entlang des systemischen Rahmens • kaum bildungstheoretische Bezüge auf den Gegenstand
	Übergänge als Handlungsfeld	• Übergangsgestaltung als bildungspolitische Herausforderung (Förderstrukturen, Übergangsmanagement, Anforderungsbereiche, Akteure, Vernetzung) • Bildungspolitischer Handlungsbedarf in Schule und Berufsberatung • Übergangsgestaltung als pädagogische Herausforderung (pädagogisches Übergangshandeln, Spannungsfelder und Paradoxien der pädagogischen Praxis, neue Qualität der Pro-	• Positionierung von Übergängen als neues berufspädagogisches Handlungsfeld (Bereiche Bildungspolitik und Pädagogik) • Einführung und Etablierung der Auseinandersetzung mit pädagogischen Professionen und des Professionalisierungsdiskurses in den Übergangsdiskurs

		fessionalität pädagogischer Fachkräfte)	
	Berufsorientierung	• Berufswahlreife als Kriterium • Wirkung von Angeboten der Berufsorientierung • Übergangs- und Berufsorientierungsprozesse aus der Sicht von Jugendlichen • Gestaltung der Berufsorientierung Jugendlicher an Sekundarschulen • Akteure, Maßnahmen, Verständnisse	• Wahrnehmung der Berufsorientierung als (berufs-)pädagogisches Handlungsfeld im Übergang Schule, Ausbildung und Beruf

Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die verschiedenen Diskursstränge nicht unabhängig voneinander existieren, sondern sich wechselseitig bedingen und miteinander verknüpft sein können. So ist der Diskursstrang „Übergangssystem“ beispielsweise ebenso mit dem Diskursstrang Berufsorientierung und dem Diskursstrang „Übergänge als Handlungsfeld“ verbunden. Diese Linien ziehen sich durch den Diskurs und bestimmen seine spezifische Struktur mit. Erst das Zusammenspiel der einzelnen Diskursstränge konstituiert die Diskurspositionen, die sich in der Gesamtschau der Beiträge und der darin eingelagerten Berichterstattung identifizieren lassen. In der Zusammenführung der einzelnen Themenbereiche und der sich darin artikulierenden Diskurspositionen formiert sich eine neue und intensivere disziplinäre Zuwendung auf ein Gegenstandsfeld, das durch den wissenschaftlichen Diskurs ebenfalls eine bedeutende Veränderung erfährt. Dies wird vor allem durch die Einführung einer komplett neuen Terminologie für den Übergangsbereich, aber auch im kritischen Umgang der Disziplin mit den damit verbundenen Problemlagen und Herausforderungen deutlich. Erkennbar wird ein Charakteristikum, welches bereits im Rahmen der Artefaktanalyse rekonstruiert werden konnte, die Ambivalenz zwischen der Suche nach pädagogischen Strategien zur Auflösung der bestehenden „Übergangsprobleme“ auf der einen Seite und der unmittelbaren Aufforderung, in eine kritische Distanz zu den systemimmanenten Entwicklungen und Fallstricken des bestehenden Übergangssystems auf der anderen Seite zu treten.

6.2.1.2 berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule

a) Allgemeine Charakteristika der Zeitschrift

Die berufsbildung nimmt, ähnlich wie die ZBW, eine lange Tradition im Publikationsraum der beruflichen Bildung ein. Seit Anfang 2009 wird sie über den Eusl-Verlag herausgegeben. Davor wurde sie von zwei anderen Verlagsgesellschaften veröffentlicht. Seitdem wird die Zeitschrift alle zwei Monate herausgegeben. Im Unterschied zur ZBW sollen durch die Zeitschrift alle Akteure aus der Praxis und Theorie der beruflichen Bildung adressiert werden. Laut Information der Homepage, richtet sich die Zeitschrift „an alle, die an neuen Entwick-

lungen interessiert sind – Wissenschaftler/-innen, Studierende, Lehrende in Schule und Betrieb sowie in Handlungsfeldern der beruflichen Bildung, Weiterbildung und Beratung“ (berufsbildung 2016a). Die berufsbildung ist in ihren Beiträgen auf eine Vermittlung zwischen der Praxis und Theorie in Betrieb und Schule ausgerichtet, was bereits ihr Titel impliziert. Eine Schwerpunktsetzung auf den Theorie- oder Praxisbereich wird nicht gesetzt. Besonderes Augenmerk wird hingegen auf einen „Theorie-Praxis-Transfer“ in der Wissensgemeinschaft gelegt (ebd.). Seit 2017 hat die Zeitschrift einen neuen Namen: berufsbildung – Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog. Die Arbeit bezieht sich, dem Zeitverlauf der analysierten Beiträge entsprechend, noch auf die alte Nennung. Wie die ZBW nimmt die berufsbildung im Wissenschaftsgefüge der Disziplin eine unabhängige Position ein. Sie vertritt somit auch keinerlei verbandspolitische Interessen. Manuskriptvorschläge können zu den Rubriken *blickpunkt*, *thema*, *spektrum*, *internationales*, *stichwort* und *Rezensionen* eingereicht werden (vgl. berufsbildung 2016b). Wie für die ZBW werden auch für die berufsbildung formale Standards für eingereichte Beiträge formuliert, die aber im Vergleich zur ZBW nicht als Publikationsrichtlinien, sondern als Gestaltungshinweise bezeichnet werden. Die Bewertung der Beiträge erfolgt im Rahmen eines „Herausgeber-Reviews“. Trotz der prinzipiellen thematischen Offenheit markiert die Begutachtung der Beiträge ein wesentliches Kriterium für die inhaltliche Qualität der Zeitschrift.

b) Semantische Analyse (Kernbegriffe, Einzelthemen, Stichworte, Komposita)

Wie in der vorhergehenden Auswertung der ZBW ist der analytische Blick auch hier auf folgende Fragen gerichtet: Worauf beziehen sich die Beiträge? Welche Begriffe bzw. Bezeichnungen sind besonders markant? Welche Einzelthemen, Stichworte, Komposita werden angesprochen? Wie verändern sich die Themen und die Sichtbarkeit des Übergangskonstrukts im Zeitverlauf?

Im Vergleich zur ZBW hat die berufsbildung mit Blick auf das Themenfeld Übergänge ein deutlich höheres Publikationsvolumen. Dies kann darin begründet sein, dass die berufsbildung alle zwei Monate und die ZBW ausschließlich pro Quartal herausgegeben wird. Im Zeitraum von 1990 bis 2015 wurden insgesamt 105 Beiträge zum untersuchten Gegenstandsbereich veröffentlicht. Zu den Publikationsspitzen gehören die Jahre 1991 (10 Beiträge), 2003 (acht Beiträge) und 2011 (17 Beiträge). Während die Anzahl der Beiträge zwischen 1993 bis 2007 kontinuierlich zwischen zwei bis vier Beiträgen hin und her schwankt, das Thema also stets

angesprochen, aber nur am Rande behandelt wird, steigt das Publikationsverhalten für 2003 und pendelt sich in den Folgejahren wieder auf ein unterschwelliges Maß ein. Besonders markant ist das Jahr 2011, in dem die berufsbildung ein eigenes Themenheft zum Gegenstand „Übergänge in der beruflichen Bildung“ veröffentlicht hat (berufsbildung 129, 06/2011, 65. Jahrgang). Mit Blick auf die Frage, welche Begriffe besonders markant sind und den Diskurs prägen, ergeben sich im Vergleich zur ZBW nicht nur hinsichtlich der Zahl der veröffentlichten Beiträge erkennbare Unterschiede. In der nachfolgenden Tabelle sind die über den gesamten Erhebungszeitraum am häufigsten genannten Begriffe und Komposita in absoluten und relativen Zahlen aufgeführt (vgl. Tabelle 16). Dargestellt werden aufgrund der Übersichtlichkeit die zehn häufigsten Nennungen.

Tabelle 16: Häufigkeit der Begriffe und Komposita für alle Beiträge in der berufsbildung von 1990 bis 2015

Begriff/ Komposita	Häufigkeit	in Prozent (%)
Übergänge	28	1,43
Ausbildung	19	0,97
beruflichen	19	0,97
Bildung	18	0,92
Übergang	16	0,82
Ausbildungsreife	14	0,71
Benachteiligtenförderung	14	0,71
Förderung	14	0,71
Beruf	10	0,51
berufliche	10	0,51

In der Gesamtbetrachtung wird der Fokus der Fachbeiträge insbesondere auf die Bereiche Übergang bzw. Übergänge, Beruf und berufliche/-n, Ausbildung und Bildung sowie auf den Bereich Benachteiligtenförderung bzw. Förderung und das Konstrukt Ausbildungsreife gelegt. Die Begriffe Übergang, (Aus-)Bildung, Beruf und Förderung treten deutlich im Diskurs hervor. Der inhaltliche Rahmen der Beiträge wird von Kernbegriffen getragen und dominiert, die in der Breite der thematischen Setzungen kontinuierlich aufgegriffen werden. Bezog sich die ZBW in ihren wenigen Fachbeiträgen auf themenspezifische Begriffe und Komposita, wie Übergangssystem, Berufsorientierung und BVJ (Berufsvorbereitungsjahr), kommt durch die inhaltliche Ausrichtung der berufsbildung eine andere Form der Aufordnung von Wirklichkeit zum Ausdruck. Das Übergangs-Thema wird unter Zugriff auf die Säulen (Aus-)Bildung, Beruf/ berufliche und (Benachteiligten-)Förderung verhandelt. Damit ordnet sich das Themenfeld dem zentralen Anspruch der Zeitung und seiner Konstruktionslogik unter. Nicht das Thema bestimmt den Diskurs, sondern der Diskurs wird durch die disziplinäre Aufordnung der berufsbildung gelenkt. Im Fokus stehen nicht einzelne institutionelle Säulen (wie z. B.

Schule und Betrieb), Maßnahmen und Bildungsgänge (wie das BVJ) oder Akteure (wie Jugendliche oder Lehrkräfte), sondern die Übergangs-Themen werden der grundlegenden Ordnungsfigur der Berufsbildung zwischen Bildung, Förderung und Beruf angepasst. Auch Begriffe wie Übergangssystem (auf Rang 37 mit 0,31%) oder Berufsorientierung (auf Rang 40 mit 0,26%) werden diskursiv verhandelt, aber sie dominieren den Diskurs nicht. Institutionen, die sowohl in die Theorie und Praxis der beruflichen Bildung eingebunden sind, werden ebenfalls berücksichtigt. Zu nennen seien hier Schule und Betrieb als die zentralen Instanzen der dualen Ausbildung. Mit Blick auf die zeitlichen Präsentationen und Häufigkeiten der Begriffe und Komposita lassen sich, wie in Tabelle 17 dargestellt, nachfolgende Entwicklungen festhalten.

Tabelle 17: Häufigkeiten der Themenschwerpunkte und Komposita in der berufsbildung über die Zeitreihen

Häufigkeit	Von 1990 bis 1998	Von 1999 bis 2007	Von 2008 bis 2015
1.	Ausbildung (2,17%)	Benachteiligtenförderung (2,26%)	Übergänge (2,26%)
2.	Benachteiligte (1,63%)	Ausbildungsreife (1,81%)	beruflichen (1,22%)
3.	Bildung (1,63%)	Förderung (1,36%)	Übergang (0,96%)
4.	beruflichen (1,09%)	Ausbildung (1,13%)	Bildung (0,78%)
5.	Berufsausbildung (1,09%)	Jugendliche (1,13%)	Ergebnisse (0,78%)
6.	Formen (1,09%)	Jugendlicher (1,13%)	Anforderungen (0,52%)
7.	Lernortkooperation (1,09%)	Betriebe (0,90%)	Ausbildung (0,52%)
8.	Maßnahmen (1,09%)	Beispiel (0,68%)	Ausbildungsreife (0,52%)
9.	Nachqualifizierung (1,09%)	Benachteiligungen (0,68%)	Beruf (0,52%)
10.	Beruf (0,82%)	Bildung (0,68%)	berufliche (0,52%)

Im Zeitreihenvergleich fällt auf, dass sich der Schwerpunkt der Themensetzung über die Jahre verschiebt. Von 1990 bis 1998 dominieren zunächst die Themen Ausbildung/ Bildung, Benachteiligte sowie Formen, Maßnahmen und der Bereich der Nachqualifizierung den Diskurs. Von 1999 bis 2007 richtet sich der Diskurs ausdrücklich auf das Feld der Benachteiligtenförderung und Förderung sowie auf das Konstrukt Ausbildungsreife aus, während ab 2008 bis 2015 der Bereich der Benachteiligtenförderung vom Übergangsbegriff abgelöst wird und sich Stichworte wie berufliche/ Beruf, Bildung/ Ausbildung und Ergebnisse um diesen Begriff reihen. In der Analyse dieser Themenschwerpunkte wird deutlich, dass sich der Übergangsdiskurs in der Zeit bis 1998 vor allem auf das primäre Ziel der Ausbildung und Bildung von Benachteiligten bezieht und Formen, Maßnahmen und den Bereich der beruflichen Nachqualifizierung dazu diskutiert. Dieser Fokus wird mit Blick auf den Abschnitt von 1999 bis 2007 noch verstärkt. In den Vordergrund tritt ein Bereich, der sich im Diskurs entwickelt und einen Namen erhalten hat, der Bereich der Benachteiligtenförderung. In den Fokus rückt zudem ein neuer Begriff, welcher sehr eng mit diesem Bereich verwoben ist, das Konstrukt der Ausbil-

dungsreife. Adressiert werden besonders Jugendliche, die (noch) nicht ausbildungsreif oder benachteiligt sind und so sehr wahrscheinlich in das System der Benachteiligtenförderung eintreten werden. Auch die Rolle der Betriebe wird neu verhandelt. Spielten sie diskursiv bis 1998 keine Rolle, rücken sie nun von Rang 0 auf Rang 7 auf und reihen sich in das Themenfeld mit ein. Der Diskurs konzentriert sich auf einen Themenstrang, in dem die Themen Benachteiligtenförderung und Förderung, Jugendliche und (Aus-)Bildung zentral sind. Die Rolle der Institution Schule wird hingegen nur zweitrangig berücksichtigt. Ab 2008 wird der bisherige Themenschwerpunkt unterlaufen und eine neue Ausrichtung bedeutsam. Der Bereich der Benachteiligtenförderung ordnet sich mit 0,26% von Rang 1 auf Rang 44 ein. Der geführte Diskurs richtet sich nun vor allem auf das Übergangskonstrukt aus, das die spezifischen Themenbereiche einleitet. Zentral bleiben die Begriffe berufliche/ Beruf sowie Bildung und Ausbildung. Das Konstrukt Ausbildungsreife verschwindet nicht aus dem Diskurs, wird aber von anderen Schwerpunktbereichen überholt. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass der Übergangsdiskurs nicht mehr vorrangig auf die Verhandlung von Begriffen wie Ausbildungsreife oder Benachteiligung ausgerichtet ist, sondern zu seinen genuinen Wurzeln Bildung und Beruf zurückkehrt. Der betriebliche Bereich (Rang 87, 0,17%) sowie die Akteursgruppe der Jugendlichen (Rang 22, 0,43%) und Benachteiligten (Rang 248, 0,09%) werden ebenfalls deutlich weniger im Diskurs thematisiert. Im Vergleich zur ZBW hebt sich die berufsbildung auch hier thematisch von den Beiträgen der ZBW ab. In beiden Fachzeitschriften wird das Thema Benachteiligung diskursiv verhandelt. In der ZBW überwiegen jedoch über die Jahre bestimmte Schwerpunktthemen, die sich insbesondere in der Zeit von 1999 bis 2007 auf die eigene Profession der Lehrkräfte und das disziplinäre Selbstverständnis beziehen und in der Zeit ab 2008 deutlich das Übergangssystem und den Bereich Schule in den Blick nehmen. Demgegenüber vertieft die berufsbildung das Thema Benachteiligtenförderung und öffnet seinen Blick ab 2008 wieder verstärkt auf Übergänge, die multiperspektivisch betrachtet werden. Der Bezug zu potenziell am (beruflichen) Übergang beteiligten Akteuren und Institutionen wird nach und nach hergestellt (Betrieb, Schule, Lehrkräfte, Jugendliche), sie spielen in der berufsbildung im Vergleich zur ZBW jedoch eine untergeordnete Rolle. Professionstheoretische Überlegungen oder eine Reflexion des disziplinären Selbstverständnisses wird kaum bis gar nicht evoziert.

c) Identifizierte Diskurse und Diskursposition/-en (im Zeitverlauf)

Die nachfolgende Übersicht stellt die zentralen thematischen Diskursstränge und die sich darin artikulierenden Diskurspositionen der Zeitschrift berufsbildung in Hinblick auf das Themenfeld Übergänge zusammenfassend dar.

Tabelle 18: Diskursstränge und Diskurspositionen in der berufsbildung über die Zeitreihen von 1990 bis 2015

Zeitraum	Oberthemen	Unterthemen	Diskursposition/-en
1990 bis 1998	Benachteiligte	• Benachteiligte Personengruppen • Benachteiligte Jugendliche fördern und qualifizieren • Aus- und Weiterbildung Benachteiligter • Strukturdilemma Benachteiligte • Behinderte und Benachteiligte im Qualifizierungsdilemma	• Ausrichtung und Dominanz des Diskurses entlang der Thematik Benachteiligung • Aufmerksam machen auf eine Dringlichkeit („Qualifizierungs- und Strukturdilemma“) • Auf Wiederherstellung ausgerichtet • Starker Bezug des Diskurses auf den Bereich der (beruflichen) Qualifizierung • Verschränkung anderer Themenbereiche mit dem Diskursstrang „Benachteiligung“ (z. B. der Themen „Formen“ und „Maßnahmen“)
	Bildung, Ausbildung, Berufsausbildung	• Umstrukturierung berufliche Bildung • Berufliche Bildung ohne berufliche Qualifizierung • Von der Ausbildung in die Berufstätigkeit • Sozialpädagogisch orientierte Ausbildung • Qualifizierte Berufsausbildung • Betriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher	
	Formen	• Formen der Belastung im Übergang • Formen der Lernortkooperation in der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung	
	Maßnahmen	• Ausbildungsmaßnahmen • Maßnahmen der Regierung • Maßnahmen zur Motivationsförderung • Innovative Maßnahmen zur Verbesserung der Situation von lern- und leistungsschwächeren Jugendlichen	
1999 bis 2007	Benachteiligtenförderung, Förderung	• individuelle Förderung in der Benachteiligtenförderung, individuelle Förderplanung • Benachteiligtenförderung als Reformpotenzial für das Duale System (Umbau der Förderlandschaft, moderne Unübersichtlichkeit) • Neue Perspektiven in der Benachteiligtenförderung • Innovation in der Benachteiligtenförderung • Verstärkung der Benachteiligtenförderung durch die Änderung des Berufsbildungsgesetzes • Berufliche Benachteiligtenförderung im Fokus der Berufsbildungspolitik • Benachteiligtenförderung in Europa • neue Förderansätze des BMBF • fördern und fordern • Förderung benachteiligter Jugendlicher	• Klare Orientierung des Diskurses entlang der Leitbegriffe „Förderung“ und „Benachteiligtenförderung“ • Betonung und Ausloten des Innovationspotenzials der Benachteiligtenförderung • Versuch einer verstärkten, disziplinären Verortung der Benachteiligtenförderung im Übergangsdiskurs • Einführung des Attributs „individuell“
	Ausbildungsreife	• Ausbildungsreife als ein Modethema? • Ausbildungsreife als Worthülse? • Ausbildungsreife aus Sicht der Berufsbildungsexperten • Ausbildungsreife als Ergebnis einer diskursiven Verständigung • Ausbildungsreife und Lehrstellenkrise	• Z. T. ablehnende Diskursposition gegenüber der Kategorie Ausbildungsreife • Versuch einer Verortung und Definition entlang des verfügbaren Expertenwissen
	Jugendliche	• ausländische Jugendliche	• Kontinuierliche Ausrichtung des Diskurses auf die

		• benachteiligte Jugendliche • Jugendberufshilfe als professioneller Dienstleister für Jugendliche	Zielgruppe „Jugendliche“
2008 bis 2015	Übergang	• Übergänge in der beruflichen Bildung • Das Problem gelingender Übergänge • Übergangsprobleme • Bewältigung privater und beruflicher Übergänge • Übergangsbegleitung • Übergang als Wegbereiter • Weiterqualifizierende Bildungs-Übergänge auf dem Prüfstand • die Initiative „Übergänge mit System“ • Durchlässigkeit • Kompetenzorientierung • Verbesserung, Optimierung der Übergänge (Passfähigkeit herstellen) • Erwerbsbiografische Übergänge (Übergänge des Subjekts) • Übergangsverläufe, Übergangsgeschehen • Übergangscoaching als zeitgemäße Laufbahnberatung	• Ausrichtung des Diskurses auf den neuen Leitbegriff „Übergang“ • Positionierung von Übergängen als (pädagogisches) Handlungsfeld („gestalten“, „optimieren“, „begleiten“) • Aufmerksam machen auf eine Dringlichkeit, Problematisierung des Gegenstandsfeldes („Übergangsprobleme“, „Übergang bewältigen“) • Intervenierend: Auf Verbesserung, Optimierung, Herstellung von Passfähigkeit angelegt • Nur z. T. systemische Verortung von Übergängen, vorrangig prozessorientiert
	Beruf, berufliche Bildung	• Gestaltung individueller Wege in den Beruf • Individualisierung beruflicher Bildung • Übergänge in der beruflichen Bildung • Übergang an der Schwelle zum Berufsleben • Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung • Berufliche Integration • Einstieg in die Berufsbiografie • Berufliche Orientierung Jugendlicher • Berufliche Laufbahnkonzepte • Berufsbiografisches Arbeiten in der Laufbahnberatung	• Subjektivierung beruflicher Bildung und damit verbundener berufsbiografischer Orientierungen • Klare Ausrichtung des Diskurses auf den Berufsbegriff • Zielbezug: berufliche Integration
	Ausbildungsreife	• Ausbildungsreife als Problemfeld • Mangelnde Ausbildungsreife als echtes Problem • Kriterien der Ausbildungsreife	• Zuspitzung der diskursiven Ablehnung gegenüber der Kategorie Ausbildungsreife • Abebben des Diskurses

Die in der Übersicht dargestellten Diskursstränge und deren Unterthemen verlaufen nicht getrennt voneinander, sondern sind ebenfalls vielfältig miteinander verschränkt (Diskursstrangverschränkung). Markant für die Diskursordnung der berufsbildung ist zum einen die Orientierung und Ausrichtung der Diskurse entlang bestimmter Leitbegriffe und zum anderen die darin eingebettete Verbreitung des Diskurses entlang der jeweils leitenden Begriffe und Komposita (vgl. Oberthema „Übergänge“ und „Benachteiligtenförderung“).

6.2.1.3 Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online

a) Allgemeine Charakteristika der Zeitschrift

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online (nachfolgend abgekürzt mit bwp@ online) ist ein Online-Fachjournal, das seit November 2001 zweimal im Jahr erscheint und aktuelle Fachbeiträge zu berufs- und wirtschaftspädagogischen Themenstellungen veröffentlicht. Alle Beiträge inklusive Spezial- und Profilausgaben sind online unter „http://www.bwpat.de/“ (bwp@ online 2016a) abrufbar und stehen kostenfrei zum Download bereit. Über die Homepage wird die bwp@ online als „ein Ort der inhaltlichen Auseinandersetzung“ beschrieben, „der den Forschungs- und Diskussionstand transparent und permanent verfügbar macht“ (bwp@ online 2016b). Ähnlich wie die berufsbildung ist die bwp@ online auf Schwerpunktthemen ausgerichtet, die sich auf die Theorie und Praxis beruflicher Bildung beziehen. Fokussiert wird nicht vordergründig der Transfer zwischen diesen Bereichen, sondern die Mehrperspektivität auf das Feld der beruflichen Bildung. Als Leser und Autoren adressiert werden Berufs- und Wirtschaftspädagogen aus den verschiedenen Institutionen der beruflichen Bildung, darunter Lehrende und Ausbildende an Schulen, Hochschulen und Universitäten sowie aus der betrieblichen und institutionellen Aus- und Weiterbildung. Im Unterschied zur ZBW ist die potenzielle Zielgruppe der bwp@ online sehr heterogen. So wird auf der Website explizit darauf verwiesen, dass die bwp@ online eine Fachzeitschrift ist, „die sich an Forschende, Lehrende, Praktizierende und Studierende richtet und diese dazu auffordert sich inhaltlich auszutauschen“ (ebd.). Markant tritt in der Online-Präsenz auch die Vielheit der Beiträge und Autoren auf. So haben seit der Gründung der bwp@ online im Jahr 2001 insgesamt 1236 Autoren und Autorinnen über 1247 Beiträge zu berufs- und wirtschaftspädagogischen Themenstellungen verfasst (vgl. ebd.). Zum Vergleich: Die ZBW hat seit 1990 ca. 800 bis 1000 Beiträge verfasst. Das sind im Vergleich ein Drittel weniger Beiträge, obwohl die ZBW 11 Jahre früher herausgegeben wurde. Daran lässt sich sehr gut erkennen, dass die öffentliche Präsenz der bwp@ online nicht nur durch den Online-Auftritt, sondern auch durch die Anzahl der Beiträge im Vergleich zu anderen Fachzeitschriften der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sehr groß ist. Seit ihrer Gründung hat sie in der Disziplin einen festen Ort als Online-Journal eingenommen. Besonders markant sind die Spezialausgaben im Kontext der Hochschultage Berufliche Bildung. In den Jahren 2008, 2011 und 2013 wurden alle Beiträge der Hochschultage auch über das Format der bwp@ online veröffentlicht. Es entstand eine gelungene und transparente Verbindung zwischen Tagungs- und Zeitschriftenformat. Bedeutsam daran ist, dass die Hochschultage Berufliche Bildung einen sehr hohen Zuspruch

aus dem disziplinären Feld der beruflichen Bildung erhalten. Insofern entstanden durch die Kooperation für die Hochschultage und die bwp@ online mit Bezug auf deren Sichtbarkeit und Reputation nachhaltige Synergieeffekte.
In der bwp@ online können Beiträge aus den Bereichen Forschung, Diskussion, Berichte und Reflexionen zu vorgegebenen Themenfeldern eingereicht werden. Im Call for Papers wird der dazugehörige inhaltliche Rahmen mit den aktuellen Schwerpunktthemen und interessierenden Fragestellungen vorgegeben und eingegrenzt. Daneben werden auf der Website der bwp@ online „Formatvorlagen" für das Erstellen von Abstracts und Beiträgen zur Verfügung gestellt. Im Rahmen eines sogenannten „blind review" werden die eingereichten Beiträge begutachtet und entschieden, welche Beiträge in der aktuellen Ausgabe des Online-Fachjournals veröffentlicht werden (vgl. bwp@ online 2016c).

b) Semantische Analyse (Kernbegriffe, Einzelthemen, Stichworte, Komposita)

Wie in den vorhergehenden Analyseschritten wird der Fokus auch in diesem Abschnitt auf die folgenden Fragen gerichtet: Worauf beziehen sich die Beiträge? Welche Begriffe bzw. Bezeichnungen sind besonders markant? Welche Einzelthemen, Stichworte, Komposita werden angesprochen? Wie verändern sich die Themen und die Sichtbarkeit des Übergangskonstrukts im Zeitverlauf?

Da die bwp@ online erstmalig im November 2001 erschienen ist, setzt die Analyse auch erst ab diesem Zeitpunkt ein. In die Analyse werden alle Ausgaben der bwp@ online, auch die Spezialausgaben, mit einbezogen. Dabei ist zu beachten, dass die Spezialausgaben auch begleitend zu den Hochschultagen Berufliche Bildung 2008, 2011 und 2013 herausgegeben wurden und eine Vielzahl der dort präsentierten Beiträge aus Einzelbeiträge, Workshops und Fachgruppen veröffentlichen. In dieser Form ist die Spezialausgabe umfangreicher als die regelmäßig erscheinende Ausgabe. Dies kann bei der Analyse der Häufigkeiten und zeitlichen Präsentationen der Begriffe, Stichworte und Themen über die Zeitreihen zu einem Verzerrungseffekt führen, der sich auf die Ergebnisse auswirkt. Während eine normale Ausgabe ca. 15 bis 30 Beiträge umfassen kann, ist der Umfang der Spezialausgaben weitaus größer. Die Anzahl der Beiträge zu den Hochschultagen betrug bspw. im Jahr 2008 115 Beiträge, im Jahr 2011 247 Beiträge und 2013 insgesamt 175 Beiträge. Diese Spezialausgaben zählen zugleich zu den publikationsstärksten Jahrgängen der bwp@ online. Allein die 16. Hochschultage Berufliche Bildung (2011) zum Themenschwerpunkt „Übergänge in der Berufsbildung nachhal-

tig gestalten: Potenziale erkennen – Chancen nutzen“ haben einen entscheidenden Beitrag dazu geleistet. Da die Spezialausgaben 1) einen wesentlichen Anteil der Beiträge mit Blick auf das zu untersuchende Gegenstandsfeld repräsentieren und 2) die Beiträge der Hochschultage Berufliche Bildung, deren Websites bereits im Rahmen der Artefaktanalyse analysiert wurden sind, in die Diskursanalyse integrieren, werden alle Ausgaben der bwp@ online trotz der Gefahr einer Verzerrung der Ergebnisse in die Auswertung mit einbezogen. Im Unterschied zur ZBW und berufsbildung weist die bwp@ online die meisten Schwankungen auf. Während in den Jahren 2004 (19 Beiträge), 2008 (13 Beiträge), 2011 (98 Beiträge), 2013 (33 Beiträge) und 2014 (27 Beiträge) die meisten Fachbeiträge zum Übergangsthema veröffentlicht wurden sind, sank die Beitragsquote in den Jahren dazwischen mitunter auf zwei bis null Beiträge ab. Erkennbar ist, dass der Diskurs insbesondere durch die Hochschultage und die dazugehörigen Themenhefte bestimmt wird. Die Hochschultage üben durch ihre Integration in den Diskurs der bwp@ online damit eine gewisse Deutungsmacht auf den Diskurs und seine diskursive Formation aus. Ohne die Spezialausgaben spielt der Themenbereich eine eher untergeordnete Rolle in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Daraus ließe sich schließen, dass das Gegenstandsfeld zwar Aufmerksamkeit in der Disziplin erfährt, d. h. die Wissensgemeinschaft der Berufspädagogik sich explizit dem Themenfeld zuwendet, die Übergangsthematik jedoch nicht dauerhaft in den Spezialdiskurs integriert wird und zu einem Sonderthema bzw. Spezialbereich avanciert.

Schaut man sich die Begriffe, Komposita und Einzelthemen an, die den Diskurs zum Themenfeld in den vergangenen 25 Jahren bestimmt haben, lässt sich zunächst festhalten, dass insbesondere die Beiträge zur Berufsorientierung dominieren. Daneben werden aber auch die Begriffe Übergang, berufliche(n), Schule, Bildung/ Ausbildung, Jugendliche(n) und die Aspekte Entwicklung und Förderung in den Diskurs involviert (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19: Häufigkeit der Begriffe und Komposita für alle Beiträge in der bwp@ online von 2001 bis 2015

Begriff/ Komposita	Häufigkeit	in Prozent (%)
Berufsorientierung	110	1,38
Übergang	76	0,95
beruflichen	68	0,85
Schule	64	0,80
Bildung	61	0,76
Übergänge	58	0,73
Ausbildung	47	0,59
Jugendlichen	47	0,58
Entwicklung	46	0,55
Förderung	44	0,51

Trotz der Fokussierung auf den Bereich Berufsorientierung, können in Bezug auf die Häufigkeiten der Begriffe und Komposita Ähnlichkeiten insbesondere zur ZBW festgestellt werden. Neben der Etablierung des Übergangsbegriffs, taucht auch die Institution Schule an zentraler Position auf. Daneben werden ebenfalls Begriffe wie Bildung/ Ausbildung, berufliche und Beruf sowie die Akteursgruppe der Jugendlichen in den Diskurs aufgenommen. Dies gleicht sich dem Bild der ZBW an. Unterschiedlich gestaltet sich jedoch das Hauptthema, um das sich der Diskurs am meisten dreht. Während in der bwp@ Stichwort Berufsorientierung am häufigsten angesprochen wird, dominiert das Übergangssystem den diskursiven Austausch in der ZBW. Beide Komposita spielen jedoch sowohl in der bwp@ online als auch in der ZBW eine zentrale Rolle, einzig die inhaltliche Schwerpunktsetzung variiert. Im Unterschied dazu wird in der berufsbildung kein vergleichbarer Themenschwerpunkt gesetzt. Dominiert wird der Diskurs vom Übergangskonstrukt und Stichworten, die sich um dieses Themenfeld anordnen lassen. Markante Komposita, wie Benachteiligtenförderung und Ausbildungsreife ordnen sich in der Gesamtbetrachtung dem Themenfeld ebenfalls unter. Ähnliches ist für die bwp@ online als auch für die ZBW feststellbar. Auch hier werden die Begriffe in den Diskurs aufgenommen, spielen über den Zeitraum von 1990 bis 2015 aber eine nachgeordnete Funktion. In sich weisen alle drei Zeitschriften eine bedeutsame Gemeinsamkeit auf: sie ordnen die Begriffe Übergang, berufliche/ Beruf und Bildung/ Ausbildung stets in den Diskurs ein und stellen somit eine zentrale Verbindung zwischen der Übergangsthematik und dem Gegenstandsfeld der beruflichen Bildung her. Übergänge werden also stets in den Kontext der beruflichen Bildung und der damit verbundenen Akteure und Institutionen gestellt. Diese Form der Wirklichkeitsaufordnung ist zentral für den Diskurs.

Um die Besonderheiten und Auffälligkeiten der bwp@ online besser nachvollziehen zu können, werden im Folgenden die zeitlichen Präsentationen der diskursiven Ereignisse bezogen auf die verschiedenen Zeitreihen genauer betrachtet. Die betrachteten Zeitreihen sind hier an den Publikationsspitzen im Jahr 2004 (19 Beiträge), 2008 (13 Beiträge), 2011 (98 Beiträge), 2013 (33 Beiträge) und 2014 (27 Beiträge) orientiert. Da das Publikationsvolumen besonders ab 2008 zunimmt, wurden die letzten acht Jahre in zwei Zeitreihen aufgeteilt. Dies soll helfen, eintretende thematische Veränderungen im Diskurs besser aufzubrechen und der Analyse zugänglich zu machen. Die Vielzahl der Beiträge in den Jahren 2008, 2011 und 2013 ist auf das bereits angesprochene Format der Hochschultage Berufliche Bildung und die daran anknüpfenden Spezialausgaben zurückzuführen. Die Anzahl der Publikationen beläuft sich in den ersten Jahren bis 2007 auf nur 22 Beiträge. Von 2008 bis 2015 zeichnet sich ein überproportionaler Anstieg auf 167 Beiträge ab. Ohne Spezialausgabe und Hochschultage wären es in der

Zeit von 2008 bis 2015 nur noch 42 Beiträge. In der nachfolgenden Tabelle 20 sind die Themenschwerpunkte und Komposita über die verschiedenen Zeitreihen aufgeführt.

Tabelle 20: Häufigkeiten der Themenschwerpunkte und Komposita in der bwp@ online über die Zeitreihen

Häufigkeit	Von 2001 bis 2007	Von 2008 bis 2011	Von 2012 bis 2015
1.	Benachteiligtenförderung (1,57%)	Übergang (1,31%)	Berufsorientierung (3,12%)
2.	Rehabilitation (0,84%)	Übergänge (1,15%)	Schule (0,99%)
3.	Jugendlichen (0,73%)	beruflichen (1,08%)	Entwicklung (0,86%)
4.	learning (0,63%)	Bildung (1,02%)	Beruf (0,78%)
5.	Menschen (0,63%)	Ausbildung (0,80%)	Förderung (0,70%)
6.	Schule (0,63%)	Schule (0,73%)	beruflichen (0,57%)
7.	Beruf (0,52%)	Schulen (0,69%)	Jugendlichen (0,57%)
8.	beruflichen (0,52%)	Übergangssystem (0,64%)	beruflicher (0,53%)
9.	Berufsvorbereitung (0,52%)	Berufsorientierung (0,62%)	Übergang (0,53%)
10.	Bodensee (0,52%)	Gestaltung (0,58%)	berufliche (0,49%)

Auffällig ist, dass in der Zeit bis 2007, wie in der berufsbildung, das Thema der Benachteiligtenförderung auf dem ersten Rang erscheint. Mit etwas Abstand schließt sich der Bereich der Rehabilitation an. Generell fallen hier Komposita auf, die zentral den Bereich der Benachteiligtenförderung adressieren. Beispielhaft genannt werden können Stichworte wie Benachteiligtenforschung, Benachteiligtenfrage oder Benachteiligtenprogramm. Dazu kommen Personen(-gruppen), die neben den Begriffen Schule, Beruf und Förderung ebenfalls zentral in den Diskurs integriert werden. Differenziert wird z. B. zwischen Jugendlichen und jungen Menschen. Auffällig sind zudem Stichworte, welche neben gängigen Begriffen wie Beruf und Schule deutlich hervorstechen. Gemeint sind u. a. die Begriffe learning und Bodensee, die zunächst aus dem Kontext herauszufallen scheinen und keinen direkten Bezug zur Übergangsthematik vermuten lassen. Besonders auffällig ist mit Blick auf die nachfolgenden Zeitreihen, dass sich der Diskurs innerhalb weniger Jahre komplett neu ausrichtet. Während die Benachteiligtenförderung kaum mehr angesprochen wird, nimmt ein neuer Begriff den kompletten Diskurs ein. Zentral für die Aufordnung von Wirklichkeit werden Komposita, die sich um den Übergangsbegriff positionieren lassen. Besonders in der Zeit von 2008 bis 2011 werden vollkommen neue Themen und Komposita in den Diskurs eingeführt. In Tabelle 22 ist die Entwicklung und insbesondere die darin sichtbar werdende starke Fächerung des Diskurses zum Übergangsbegriff dargestellt. Der Themenbereich Übergang avanciert zu einem Sammelbecken, in dem sich verschiedenste Themen, Stichworte und Komposita miteinander verbinden lassen. Der Übergang wird zum Leitbegriff für eine Vielzahl von Themen, die sich unter diesem Dach subsumieren lassen. Diese Subsumtionslogik setzt sich von 2012 bis 2015 fort. Im Unterschied zu 2008 bis 2011 ist jedoch nicht der Übergangsbegriff dominant, son-

dern der Bereich der Berufsorientierung. So schnell, wie der Diskurs zu (beruflichen) Übergängen sich verbreitet hat, so schnell zieht er sich in dieser Perspektive auch wieder zurück und springt auf einen neuen Themenbereich mit ähnlich vielen semantischen Verknüpfungen auf. Typische Stichworte, die neu in den Diskurs zum Themenfeld Berufsorientierung eingeführt werden, sind: Berufsorientierungskonzept, Berufsorientierungsmodell, Berufsorientierungspfad, Berufsorientierungsprozess, Berufsorientierungsmaßnahmen und Online-Berufsorientierung. Das Thema setzt sich mit 3,12% am deutlichsten von allen anderen Begriffen ab. Jahrgangsspezifisch lassen sich für die bwp@ online im Unterschied zur ZBW und zur berufsbildung sehr markante Leitbegriffe identifizieren, die eine veränderte Komposita- und Begriffsbildung im Diskurs mitbedingen und unter die sich viele Einzelthemen im Feld der beruflichen Bildung subsumieren lassen. Die Entwicklung und Veränderung der Komposita „Benachteiligung“ und „Übergang“ werden in den nachfolgenden Übersichten in Tabelle 21 und Tabelle 22 noch einmal hervorgehoben.

Tabelle 21: Veränderung der Kompositabildung zum Benachteiligtenbegriff in der bwp@ online

bwp@ online 2001-2007	**bwp@ online 2008-2011**	**bwp@ online 2012-2015**
Benachteiligtenförderung Benachteiligtenforschung Benachteiligtenfrage Benachteiligtenprogramm Benachteiligte Lernbenachteiligte	Benachteiligtenförderung Benachteiligtenbereich Bildungsbenachteiligte Marktbenachteiligte	Benachteiligtenförderung benachteiligungssensibel Benachteiligte

Erkennbar ist, dass sich der Begriff der Benachteiligtenförderung über die Zeit immer weiter aus dem Diskurs zurückzieht. War er zu Beginn der Erhebungsphase ein markanter Leitbegriff, an dem sich der Spezialdiskurs der bwp@ online orientiert hat, verliert er diese tragende Rolle in den nachfolgenden Zeitperioden. Die Veränderung der Kompositabildung tritt mit Bezug auf das Konstrukt „Übergänge“ noch deutlicher hervor (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 22: Veränderung der Kompositabildung zum Übergangsbegriff in der bwp@ online

bwp@ online 2001-2007	bwp@ online 2008-2011	bwp@ online 2012-2015
Übergang, Übergangsforschung, Übergangsphase, Übergangsquoten	Übergang, Übergangssystem. Übergangsbewältigung, Übergangsforschung, Übergangswege, Übergangschancen, Übergangsphasen, Übergangsproblem, Übergangssituation, BIBB-Übergangsforschung, DJI-Übergangspanel, Übergangsforderungen, Übergangsansätze, Übergangsbereich, Übergangsgeschehen, Übergangskarriere, Übergangshandeln, Übergangskompetenzen, Übergangslabyrinth, Übergangsmanagement, Übergangsmanagementsystem, Übergangsmöglichkeiten, Übergangsprozess, Übergangsrisiko, Übergangsstudie, Übergangsverläufe u.v.m.	Übergang, Übergangssystem Übergangsbereich, Übergangsverlauf, Übergangsgestaltung, Übergangskompetenz, Übergangsphasen, Übergangsprozess

In der Zeit von 2008 bis 2011 ist das Begriffsfeld zum Übergangskonstrukt besonders breit gefächert. Der Spezialdiskurs versucht in dieser Sicht auf eine bestimmte Situation oder einen besonderen Bedarf im betrachteten Gegenstandsfeld zu reagieren. Auffällig ist, dass die Antwort auf diesen Bedarf eine gewisse Vielheit an Einzelthemen und Einzelstrategien mit sich bringt und nicht wie in der vorhergehenden Zeitspanne von 2001 bis 2007 unter einem strategischen Deckmantel, wie der Benachteiligtenförderung, geführt wird. Die Auflösung des Bedarfs oder der (Problem-)Situation ist auf diese Vielheit und Komplexität der diskursiven Praktiken angelegt.

c) Identifizierte Diskurse und Diskursposition/-en (im Zeitverlauf)

Im Vergleich zur ZBW und berufsbildung kann festgehalten werden, dass die Bereiche Bildung/ Ausbildung und Beruf/ berufliche ebenfalls in den Diskurs integriert werden, aber nicht mehr als „tragende“ Themen für den Diskurs fungieren, wie das bspw. bei der berufsbildung der Fall war. Markant sind aber, wie in der berufsbildung, zwei Strategien: 1) die Verengung des Diskurses auf zentrale (Leit-)Begriffe, die formierend auf den Diskurs und dessen Aufordnung einwirken und 2) eine zunehmende Verbreiterung des Diskurses über die Zeit durch die Integration einer Vielzahl an Einzelthemen und Einzelstrategien „unter dem Deckmantel“ der benannten Leitbegriffe, eine Vorgehensweise, die als soziale Praxis der Aufordnung von Wirklichkeit bereits bei den 16. Hochschultagen Berufliche Bildung rekonstruiert werden konnte. Daher treten neben die zentralen Oberthemen eine Vielzahl an Unterthemen auf, die den Diskurs sehr weit auffächern (vgl. Tabelle 23).

Tabelle 23: Diskursstränge und Diskurspositionen in der bwp@ online über die Zeitreihen von 2001 bis 2015

Zeitraum	Oberthemen	Unterthemen	Diskursposition/-en
2001 bis 2007	Benachteiligtenförderung	• Benachteiligtenförderung als Innovationsmotor oder Sparpotential • Forschung in der Benachteiligtenförderung (unübersichtliche Landschaft) • Entwicklungen in der Benachteiligtenförderung (arbeitsmarkt-, bildungs- und sozialpolitische Reflexionen) • Benachteiligtenförderung zwischen Berufung und Profession (Überlegungen zu einem diffusen Bildungsbereich) • Modellprojekte	• Ausrichtung des Diskurses entlang der Leitbegriffe Benachteiligung und Benachteiligtenförderung • Reflexion der Entwicklungen und des Innovationspotenzials in der Benachteiligtenförderung • Kritische Positionierung gegenüber eines „diffusen Bildungsbereichs“
	Jugendliche	• Jugendliche mit Behinderung • Benachteiligte Jugendliche	• Einordnung der Zielgruppe in den bestehenden Diskurs
2008 bis 2011	Übergang/ Transition	• Facettenvielfalt der Übergänge • Übergänge ins Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem • Übergang in das berufliche Erwerbsleben • Systemische Ebenen der Übergänge (Mikro-, Meso-, Makroebene) • Übergang in berufliche Laufbahnen • Übergangsprozess • Begleitprozesse am Übergang • Übergangsproblematik • Bildungsziel Übergangsbewältigung • Didaktische Herausforderungen, Strategien, Konzepte am Übergang • Übergänge ermöglichen und gestalten • Verbesserung des Übergangs • Übergänge vereinfachen, Karriereoptionen vervielfachen • Qualifizierung für den ersten Arbeitsmarkt • Kompetenzentwicklung, Kompetenzmodell; Übergangs- und Handlungskompetenzen • Förderung eines systemischen Übergangs • Interventionen zur Unterstützung • Schulische Handlungsfelder am Übergang • Biografische Relevanz pädagogischer Fördermaßnahmen • Entwicklung des Selbstkonzepts in Übergangsphasen • Professionalität, Professionalisierung und Übergänge in der Lehrerbildung • Ausbilderqualifizierung • Ausbilder- und Lehrerkompetenzen • Übergangssituation der Berufe • Übergangswillige • Übergangsverläufe, kritische Anmerkungen zur Übergangsforschung	• Deutliche Verbreiterung des Übergangsdiskurses • Betont offen gegenüber einer Vielheit an Einzelthemen und -strategien • Reaktion auf eine Dringlichkeit („Übergangsproblematik“) • Vielheit an Übergangstypen und Übergangssituationen, die vorrangig systemisch verortet sind (Mikro, Meso, Makro) • Z. T. Subjektorientierte (biografische) Perspektive, aber nachrangig • Intervenierend: Übergänge „gestalten“, „verbessern“, „vereinfachen“ etc. • Auf die Bewältigung des Übergangs ausgerichtet (kein Moratorium oder Verweilen im Übergang) • Theoretische Reflexionen zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte, insbesondere der Lehrerprofession und -rolle im Übergang • Theoretische Reflexion der pädagogischen Handlungsfelder am Übergang • Kompetenzorientiert: in Bezug auf verschiedene Statusgruppen (Jugendliche, Lehrer, Ausbildende) • Zugeneigte, kaum kritische Haltung zum Diskurs
	Übergangssystem	• Jugendliche, Lernende im Übergangssystem • Ziel- und Risikogruppen im Übergangssystem (Stigmatisierung, Diskriminierung) • Bildung und Stationen im Übergangssystem • Schulisches u. berufliches Übergangssystem • Europäische Impulse für das Übergangsystem (Systemspezifik und Modularisierung) • Durchlässigkeit und Dreifachqualifizierung	• Fokus auf „Zielgruppen“ im Übergangssystem • Kritische Positionierung gegenüber der Terminologie „Risikogruppe“ • Systemische Verortung des Übergangssystems • Fokus auf Qualifizierung
	Berufsorientierung	• Berufsorientierung an der Schwelle zwischen Allgemein- und Berufsbildung • Instrumente schulischer Berufsorientierung • Praktische Berufsorientierung in ÜBS	• systemische Verortung des Leitbegriffs Berufsorientierung zwischen Schule und Beruf (s.o.)

		• Bedeutung der Lehrerbildung für die schulische Berufsorientierung • Kompetenzbilanz zur Berufsorientierung • Berufsfindungskompetenz • Zufriedenheit mit der Berufsorientierung	• Reflexion der pädagogischen Professionalisierung in Bezug auf das Handlungsfeld Berufsorientierung • Kompetenzorientiert
	Beruf, berufliche	• Berufsfelder, Berufswelt, Berufsleben • berufliche Integrationsförderung • berufliche Integration • berufliche Bildungsmaßnahmen • berufliche Rehabilitation • berufliche Laufbahnen • Berufslaufbahnkonzept • Berufliche Perspektiven	• Zielorientiert: diskursive Positionierung in den übergeordneten Kontext von Beruf und beruflicher Integration
2012 bis 2015	Berufsorientierung	• Berufsorientierung im Spannungsfeld von Bildung und Marketing • Berufsorientierungsprozesse im Zusammenspiel von Individuum und Institution • Berufsorientierung in der Praxis • schulische Berufsorientierung • Berufsorientierung als integraler Bestandteil schulischer Bildung • Berufsorientierung in der Sekundarstufe I • Berufsorientierung in inklusiven Schulen • Einflussfaktoren in der Berufsorientierung • Berufsorientierung im Kontext des lebenslangen und praxisorientierten Lernens • Berufsorientierung als kontinuierliche Entwicklungsaufgabe • Unterstützungsangebote und Maßnahmen • Berufswahlbereitschaft als Zielgröße • Kompetenzfeststellung in der Berufsorientierung • Berufsorientierung bei Lehrkräften • Gendersensible Berufsorientierung • Berufsbiografien und Berufsorientierungen • Berufsbiografische Gestaltungskompetenz	• Klare Ausrichtung des Diskurses auf den Leitbegriff „Berufsorientierung“ • Ebenfalls Verbreiterung des Diskurses in Richtung der gewählten Terminologie • Fokussierung des schulischen Handlungsfeldes und der im Berufsorientierungsprozess angelegten Zielgrößen • Deutliche disziplinäre Hinwendung auf den Bereich Schule und die Professionsgruppe Lehrkräfte • Keine Fortführung des komplexen, vielgestaltigen Übergangsdiskurses • (diskursiv verdrängt)

6.2.1.4 BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

a) Allgemeine Charakteristika der Zeitschrift

Die Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (nachfolgend abgekürzt mit BWP) wurde im Juni 1972 begründet und kann auf eine über vierzig jährige Publikationsgeschichte zurückschauen. Seitdem kann sie kostenpflichtig, wie die berufsbildung und die ZBW, alle zwei Monate erworben werden. Im Gegensatz zu den bisherigen Fachzeitschriften ist die BWP keine unabhängige Zeitschrift, d. h. ihre thematische, methodische und feldspezifische Ausrichtung unterliegt einer besonderen Herausgeberkontrolle (vgl. Klusmeyer 2001, 36). Sie wird vom Bundesinstitut für Berufsbildung (kurz BIBB) veröffentlicht und vertritt insbesondere deren Themen- und Forschungsschwerpunkte. Jede Ausgabe bezieht sich auf ein Schwerpunktthema. Im Jahr 2015 zählten zu den Hauptthemen: „Lernorte“, „Inklusion“, „Berufsbildung und Hochschule“, „Berufsbildungspersonal“, „25 Jahre Deutsche Einheit“ und „Lernen für die digitale Wirtschaft“ (Bundesinstitut für Berufsbildung 2016c). Typische, wie-

derkehrende Themen sind u. a. die Qualität beruflicher Bildung, Bildungspersonal, berufliches Lernen und Kompetenzen, fachliche Qualifizierung, Berufe/ Berufsgruppen und internationale Berufsbildung. In der Herausgabe der BWP durch das BIBB ist zugleich ein gesetzlicher Auftrag verankert: „Die Berichterstattung in der BWP dient dem Ziel, die dem Bundesinstitut für Berufsbildung im Berufsbildungsgesetz gestellte Aufgabe zu erfüllen, die Berufsbildung durch Forschung zu fördern und wesentliche Ergebnisse zu veröffentlichen“ (Bau 1994, 329). Viele Beiträge weisen daher einen direkten Bezug zu bestimmten Forschungsprojekten, deren Durchführung und Evaluation auf. Daneben gibt es zahlreiche Beiträge, die aktuelle (reformpolitische) Entwicklungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, u. a. in Form von Maßnahmenprogrammen, Modellversuchen oder Pilotinitiativen vorstellen, begleiten und evaluieren. Im Profil der BWP tritt die enge Verbindung zwischen den Bereichen der Berufsbildungsforschung, Berufsbildungspraxis und Berufsbildungspolitik deutlich hervor. „Bei der Themenauswahl und fachlichen Begutachtung der Beiträge wird die Redaktion durch ein Redaktionsgremium unterstützt“ (Bundesinstitut für Berufsbildung 2016e). Die Auswahl der eingereichten Beiträge unterliegt wie bei allen anderen Zeitschriften expliziten Beurteilungskriterien, die bei der Begutachtung eine wesentliche Rolle spielen. Beiträge können zu aktuellen Schwerpunktthemen eingereicht werden, die u. a. den Rubriken Themenschwerpunkt, weitere Themen und Rezensionen zugeordnet werden. Daneben werden in der BWP ebenfalls auf Nachrichten, Informationen zu Veranstaltungen sowie aktuelle Beschlüsse und Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses hingewiesen (vgl. ebd.).

Unter den ausgewählten Fachzeitschriften nimmt die BWP eine Art Sonderstellung ein. Sie hebt sich durch die Vermittlung zwischen den Säulen Praxis, Theorie und Politik vom bisherigen berufspädagogischen Spezialdiskurs ab, ist durch die Konzentration auf diese Bereiche im Interdiskurs der beruflichen Bildung verankert und prägt dessen Diskursivität entscheidend mit. Im Rahmen der eigenen Forschungsarbeit besteht die Annahme, dass die BWP einen möglichen maximalen Kontrast zu den übrigen Fachzeitschriften darstellen kann. Inwiefern sich in der Analyse tatsächlich ein solcher Kontrast abbilden lässt, wird sich im Verlauf der Auswertung zeigen. Die Leser- und Autorenschaft der BWP ist, ähnlich wie die bwp@ online, sehr heterogen aufgestellt. Laut Angaben des BIBB erreicht die BWP Leser und Leserinnen in Bildungseinrichtungen, Hochschulen, Betrieben, Behörden, in Institutionen der Bildungs- und Arbeitsverwaltung sowie in Kammern, Verbänden und politischen Organisationen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2016d). Sie schafft als Publikationsorgan einen Ort, an dem Experten aus allen Bereichen der beruflichen und betrieblichen Bildung und Weiterbildung mit

unterschiedlichen Interessen und Hintergründen zusammentreten, sich austauschen und diskutieren können. Solchermaßen wirkt das dadurch initiierte kommunikative Forum der BWP auf den berufspädagogischen Spezialdiskurs wieder zurück und sollte in der Auswertung ebenfalls Beachtung finden.

b) Semantische Analyse (Kernbegriffe, Einzelthemen, Stichworte, Komposita)

Auch in diesem Abschnitt bilden die eingangs gestellten Fragen den Ausgang für die Strukturanalyse. Im Fokus stehen markante Begriffe, Einzelthemen und Komposita, die im Diskurs über den betrachteten Erhebungszeitraum deutlich hervortreten. Die BWP tritt im Vergleich zu den übrigen Fachzeitschriften sehr publikationsstark auf. Über den gesamten Zeitraum von 1990 bis 2015 wurde in jedem Jahr zum Gegenstandsfeld publiziert. Das Thema Übergänge wird in der BWP trotz der verschiedenen Themenschwerpunkte, an denen die Beiträge ausgerichtet sind, stets platziert. Damit hat sie nach der bwp@ online die meisten themenspezifischen Beiträge veröffentlicht, tritt im Publikationsverhalten aber kontinuierlicher als die bwp@ online in den Diskurs ein. Am stärksten fallen die Jahre 1991 (10 Beiträge), 1993 (10 Beiträge), 1999 (10 Beiträge), 2006 (13 Beiträge), 2011 (15 Beiträge) und 2014 (12 Beiträge) ins Gewicht. Zu berücksichtigen ist, dass die BWP wie die berufsbildung alle zwei Monate erscheint und ein sehr hohes Beitragsaufkommen dadurch generiert. Der Blick in der Analyse richtet sich zunächst auf die zeitlichen Präsentationen und Häufigkeiten über den gesamten Zeitraum (vgl. Tabelle 24).

Tabelle 24: Häufigkeit der Begriffe und Komposita für alle Beiträge in der BWP von 1990 bis 2015

Begriff/ Komposita	Häufigkeit	in Prozent (%)
Ausbildung	59	1,15
Berufsorientierung	44	0,86
Jugendliche	44	0,86
Berufsausbildung	37	0,72
Förderung	36	0,70
Übergang	34	0,66
Schule	31	0,61
Jugendlichen	29	0,57
beruflichen	22	0,43
Integration	21	0,41

Der Übersicht entsprechend werden in der BWP vorzugsweise die Einzelthemen Ausbildung/ Berufsausbildung, Berufsorientierung und Jugendliche am häufigsten in den Diskurs eingebracht. Besonders hervor sticht das Wort Ausbildung, das im Unterschied zu allen anderen

Zeitschriften, in der BWP am beständigsten genannt wird. Hier wird die enge Ausrichtung der BWP entlang der Themen- und Fragestellungen des Bundesinstituts für Berufsbildung deutlich, dass sich vor allem auf den Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung bezieht. Entlang dieser Ausrichtung werden in der BWP verschiedene Unterthemen in den Diskurs eingebracht, die sich um den Bereich der beruflichen Bildung gruppieren lassen. Auffällig ist auch die zentrale Platzierung des Themenfeldes Berufsorientierung. Neben dem Bereich Ausbildung und Berufsbildung ist das Thema Berufsorientierung an zweiter Stelle platziert. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass der Begriff ab einem bestimmten Zeitpunkt, ähnlich wie in der bwp@ online, in die Fachzeitschrift als neuer Leitbegriff eingeführt wird und die Formation des Diskurses entscheidend mitbestimmt. Die Begriffe Förderung (Rang 5), Integration (Rang 10), Ausbildungsreife (Rang 11), Maßnahmen (Rang 12) und Ausbildungsbausteine (Rang 13) sind nachrangig platziert, sie machen jedoch auf zentrale Diskursstränge aufmerksam. Die Beiträge der BWP nehmen so bspw. Themenbereiche auf, die sich auf bestimmte Angebote, Maßnahmenprogramme und Bausteinkonzepte der beruflichen Bildung beziehen. Diskutiert werden Ausbildungs-, Qualifizierungs-, Orientierungsbausteine und sonstige Bausteinstrukturen sowie Maßnahmen, die sich auf die Bereiche Bildung/ Ausbildung, Übergänge, Integration und Training beziehen lassen. Es entsteht ein komplexes Begriffsgerüst, das die Vielheit an Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen in der beruflichen Bildung wiederspiegelt. Die Schule als zentrale Institution der beruflichen Aus- und Weiterbildung wird in den Diskurs ebenfalls eingebracht. Von Interesse ist in der weitergehenden Betrachtung, wie sich die inhaltlichen Schwerpunkte im zeitlichen Verlauf herausgebildet haben und wie sich der Diskurs über die Zeitreihen verändert hat. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Einblick in die Häufigkeiten und zeitlichen Präsentationen der Themenschwerpunkte und Komposita.

Tabelle 25: Häufigkeiten der Themenschwerpunkte und Komposita in der BWP über die Zeitreihen

Häufigkeit	Von 1990 bis 1998	Von 1999 bis 2007	Von 2008 bis 2015
1.	Ausbildung (2,38%)	Förderung (1,29%)	Berufsorientierung (1,17%)
2.	Berufsausbildung (1,73%)	Jugendliche (1,29%)	Ausbildung (0,98%)
3.	Integration (1,51%)	Ausbildung (1,14%)	Jugendliche (0,61%)
4.	Übergang (1,51%)	Jugendlichen (1,00%)	Übergang (0,58%)
5.	Jugendliche (1,30%)	Schule (0,93%)	Übergänge (0,55%)
6.	Förderung (1,08%)	Berufsausbildung (0,86%)	Berufsausbildung (0,52%)
7.	Behinderten (0,86%)	Berufsausbildungsvorbereitung (0,64%)	Schule (0,52%)
8.	Behinderter (0,86%)	Benachteiligtenförderung (0,57%)	Ausbildungsreife (0,49%)
9.	Berufsbildungsstätten (0,86%)	beruflichen (0,57%)	Beruf (0,43%)
10.	Maßnahmen (0,86%)	Übergang (0,57%)	Jugendlichen (0,43%)

Von 1990 bis 1998 wird der Fokus insbesondere auf die Themen Ausbildung, Berufsausbildung, Integration, Jugendliche und Förderung gelegt. Besonders auffällig ist, dass auch das spezifische Feld der Bildung und Berufsausbildung Behinderter in den Diskurs aufgenommen wird. Ebenfalls eingeführt wird der Bereich der Benachteiligtenförderung, welcher aber im Diskurs neben den Feldern der Integration, Förderung, Entwicklung und Beratung eine vergleichsweise nachrangige Bedeutung spielt. Im Zeitabschnitt von 1999 bis 2007 stellt sich der Diskurs der BWP verändert dar. Er ist weiterhin auf die Themen Ausbildung/ Berufsausbildung, auf Jugendliche und deren Förderung ausgerichtet. Der Fokus der Beiträge zum Gegenstandsfeld hat sich jedoch auf das Thema Förderung verschoben. Darin eingebettet werden die verschiedenen Bereiche der Berufsausbildung, Berufsausbildungsvorbereitung und Benachteiligtenförderung. Was sich verändert ist die deutlichere Spezifizierung dieser einzelnen Bereiche. Adressiert wird nicht mehr ganz allgemein der Bereich der beruflichen Ausbildung und (Benachteiligten-)Förderung, sondern es werden einzelne Bildungsangebote, Maßnahmen und Bausteinkonzepte der Berufsbildung, Berufsvorbereitung und Nachqualifizierung vorgestellt und diskutiert, welche auf die spezifischen Übergangssituationen von Jugendlichen zugeschnitten sind. Das Übergangsthema wird diskursiv sehr eng mit dem pädagogischen Anspruch auf Förderung, (Aus-)Bildung und Intervention verbunden. Dieser Anspruch wird institutionell verankert, d. h. an die bestehenden Ordnungsstrukturen der beruflichen Bildung, wie Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf, angebunden. Im Unterschied zur ZBW wird aber weder ein Bezug zu bestimmten pädagogischen Professionen, zu deren Handlungsfeldern noch zum disziplinären Selbstverständnis der Berufspädagogik hergestellt. Die Themenfelder des BIBB dominieren den Diskurs. In der Zeitreihe von 2008 bis 2015 ist eine ähnliche Orientierung der Übergangsthematik entlang der Strukturen Ausbildung/ Berufsausbildung, Schule und Beruf abbildbar. Der Schwerpunkt der Themen verschiebt sich jedoch erneut. Die Bereiche Förderung (Rang 12), Benachteiligtenförderung (Rang 39) und Berufsausbildungsvorbereitung (Rang 294) werden von einem anderen Diskursstrang überholt, dem Themenfeld Berufsorientierung. In der vergangenen Dekade hat sich die Berufsorientierung zu einem eigenständigen Themenbereich innerhalb der beruflichen Bildung und zu einem Leitbegriff im Diskurs weiterentwickelt. Dies zeigt die prominente Position dieses Themas in den betrachteten Zeitschriften. Insbesondere in der bwp@ online und in der BWP sticht der Bereich im betrachteten Zeitraum bis 2015 deutlich hervor. Daneben lässt sich eine weitere Gemeinsamkeit festhalten: auch in der BWP steigt das Beitragsvolumen zum Themenfeld kontinuierlich an. Darin artikuliert sich eine deutlich veränderte Wahrnehmung und Wertschätzung des

Themas in der Disziplin. Wie diese Wahrnehmung beschrieben werden kann und welche tiefere Konstruktionslogik von Übergängen darin sichtbar wird, ist Gegenstand der Feinanalyse.

c) Identifizierte Diskurse und Diskursposition/-en (im Zeitverlauf)

Die BWP ist in der Datenauswahl die einzige Zeitschrift, die in der Herausgabe nicht vollkommen unabhängig auftritt. Sie ist an die Vorgaben des Bundesinstituts für Berufsbildung gebunden. Ob sich das in der thematischen Schwerpunktsetzung und den leitenden Diskurssträngen gegenüber den übrigen analysierten Zeitschriften wiederspiegelt und die BWP einen vollkommen neuen bzw. andersartigen Fokus auf das Gegenstandsfeld entwickelt, soll in der nachfolgenden Übersicht noch einmal komprimiert dargestellt werden. Der analytische Blick richtet sich in diesem Abschnitt auf die zentralen Diskursstränge (Oberthemen, Leitbegriffe), die dazugehörigen Unterthemen (Stichworte, Komposita) und auf die grundlegenden Standpunkte, also Diskurspositionen, der BWP.

Tabelle 26: Diskursstränge und Diskurspositionen in der BWP über die Zeitreihen von 1990 bis 2015

Zeitraum	Oberthemen	Unterthemen	Diskursposition/-en
1990 bis 1998	Ausbildung, Berufsausbildung	• Differenzierung in der Berufsausbildung nutzen • Modernisierung der Berufsausbildung • Ausbildung von Behinderten und Lernbeeinträchtigten • Berufsbildung behinderter junger Menschen • Hilfen für Jugendliche beim Übergang von der Hauptschule in die berufliche Bildung • Außerbetriebliche Ausbildung für marktbenachteiligte Jugendliche	• Der Diskurs macht aufmerksam auf eine Dringlichkeit (Modernisierungsrückstand der Berufsbildung) • im Fokus steht die Ausbildung bestimmter Zielgruppen, die bisher aus dem System der beruflichen Bildung herausfallen • (pädagogisches) Leitziel: Förderung der beruflichen Integration • Ausrichtung des pädagogischen Leitziels entlang der bestehenden Strukturen beruflicher Bildung
	Integration	• Berufliche, dauerhafte Integration • Keine Ausgrenzung • Integrationserfolg als Qualitätsmerkmal • Integrationskraft der dualen Berufsausbildung • Konzepte zur beruflichen Integration junger Fachkräfte	
	Förderung	• Qualitative Förderung der Berufsbildung • Förderung der Modernisierung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten • Förderung durch Beratung • Förderung im Verbund • Fördern durch Berufsausbildung • Maßnahmen und Förderlehrgänge im Kontext der Lebenswelt Jugendlicher	
	Jugendliche (Zielgruppe)	• Ausgegrenzte Jugendliche • Benachteiligte Jugendliche • Lernbeeinträchtigte Jugendliche • Lernschwache Jugendliche	
1999 bis 2007	Förderung	• Förderung des Übergangs an der ersten Schwelle (Förderangebote im BVJ) • Förderung durch Differenzierung • Förderung Benachteiligter in der Berufsbildung • Dezentrale Praxisförderung • Förderung beruflicher Handlungskompetenz	• Suche nach (pädagogischen) Lösungsansätzen für eine weiterhin als vakant wahrgenommene Situation • Hervorhebung des

		• Neue Strategien der Benachteiligtenförderung • Reflexion der Benachteiligtenförderung aus der Perspektive der Berufspädagogik • Förderung der europäischen Kompatibilität • Förderung der Flexibilität • Berufsbegleitende Förderung • Förderung von Kompetenzen	(bildungspolitischen) Leitziels: „Jugendliche in Ausbildung bringen“ • Einführung neuer Terminologien („Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ anstelle von „Benachteiligte“) • Lenkung des Diskurses entlang bildungspolitischer Ordnungsmittel • Einbettung struktureller, bildungspolitischer Entwicklungen und Veränderungen in den Diskurs • Präventiv und intervenierend • Abschlussorientiert (Ausbildungsabschluss, Nachqualifizierung) • Ökonomisierung des Diskurses („Übergangsmanagement“, „Innovation“)
	Jugendliche	• Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung und ohne Lehrstelle • (Sozial) benachteiligte Jugendliche • Unversorgte Jugendliche mit schwachen oder fehlenden Schulabschlüssen • Jugendliche mit besonderem Förderbedarf	
	Ausbildung, Berufsausbildung	• Jugendliche in Ausbildung bringen • Verbesserung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit • Integratives Modell zur Differenzierung der Berufsausbildung • Neue Innovationsstrategie in der Berufsbildung (Good Practice Center) • Ausbildung gestalten, Abbrüche vermeiden • Ausbildungsabschluss ermöglichen • Ausbildungspatenschaften als Element eines regionalen Übergangsmanagements • Strukturvorschläge für die Berufsbildung • Hinführung zu qualifizierter Berufsausbildung	
	Berufsausbildungsvorbereitung, Nachqualifizierung	• Berufsausbildungsvorbereitung des BBiGs • Qualifizierungsbausteine • Neues Fachkonzept der Arbeitsverwaltung • Betriebe als Anbieter berufsvorbereitender Maßnahmen • Schulische Ausbildungsvorbereitung in Modellversuchen • Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) • Berufliche Nachqualifizierung in Modulen • Abschlussorientierte Nachqualifizierung	
	Berufsbildungspolitik, Bildungsreformen & politische Ordnungsmittel	• Bildungspolitische Konsequenzen • Bildungspolitische Begründungen • Jugendsofortprogramm der Bundesregierung • Aktivierungshilfen im SGB III • Ausbildungskonsens, Ausbildungsoffensive 2003, Ausbildungsplatzkampagne • Nachqualifizierung im Spannungsfeld von Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik • Ausbildungspakt (Bildungsketten) • Ausbildungsbausteine als Strukturreform	
2008 bis 2015	Berufsorientierung, Berufswahl	• Präventive Berufsorientierung • Berufsorientierende Weiterbildung • Gestaltung von Berufsorientierung (Angebote) • Instrumente der Berufsorientierung • Berufswahlverhalten, Berufswahlmotive, Berufswahlkompetenz • Berufsorientierung als Bildungsauftrag verstehen und gestalten • Programmatische Berufsorientierung • Potenzialanalyse im Berufsorientierungsprogramm des BMBF • Berufsorientierungsprozess aus entwicklungspsychologischer Perspektive	• Verbreiterung des Diskurses unter den Leitbegriffen Berufsorientierung und Berufswahl • Prävention statt Intervention • Prozessorientierte, programmatische Ausrichtung des Diskurses
	Übergang Schule, Ausbildung, Beruf	• Übergang in Beschäftigung • Berufliches Übergangssystem • Übergänge vom Studium in den Beruf • Erfolgsmodell Ausbildungsbausteine • Kompetenz- und Outcomeorientierung in Bildungsangeboten des Übergangsbereichs	• Systemische Verortung des Übergangs und verschiedener Ausbildungsmodelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem

		• Geförderte Berufsausbildung • Systematische Optimierung und Verzahnung der Übergänge zwischen Schule, Übergangssystem und dualer Berufsausbildung • Verbesserung von Übergängen • Durchlässigkeit im Übergang • Vernetzung und Professionalität im Übergang • Coachingkompetenz in der Übergangsgestaltung • Ausbilder und Ausbilderinnen als Akteure der Übergangsgestaltung	• Outcomeorientiert • Auf Gelingensprozesse angelegt („Erfolg“ im Übergang)
	Förderung	• Individuelle Förderung in der vollzeitschulischen beruflichen Bildung • Förderprogramme der Bundesregierung • Förderinitiativen, Pilotinitiativen (ANKOM, ANKOM 2, DECVET, Übergänge mit System, JOBSTARTER CONNECT, DQR Bridge 5)	• Diskursive Neupositionierung des Förderbegriffs (bezogen auf Drittmittel geförderte Projektinitiativen)
	Berufsbildungspolitik	• Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Jugendpolitik • Strukturverbesserung der Berufsbildung als politischer Auftrag • Lokale Bildungsplanung und Bildungsberichterstattung • Rahmenkonzept und Reformvorschläge zum Übergangssystem • Reformen unter Bewahrung des marktförmigen Ausbildungszugangs	• Bildungspolitisches Leitziel: Sicherung des marktförmigen Ausbildungszugangs und der beruflichen Qualifizierung

Auffällig ist, dass der geführte Diskurs der BWP sehr dominant an den verschiedenen institutionalisierten Bildungsphasen und -wegen des beruflichen Bildungswesens ausgerichtet ist. Damit einhergehende bildungspolitische Entwicklungen im System der beruflichen Bildung werden in den Diskurs integriert. Spezifische, (berufs-)bildungstheoretische Fragestellungen ohne expliziten Bezug zu Standards und Entwicklungen auf der strukturellen Ebene der beruflichen Bildung werden hingegen nur unterschwellig thematisiert. Die Berichterstattung der BWP ist im Unterschied zu den übrigen Fachzeitschriften weniger an bestimmten Leitbegriffen orientiert. Eine Ausdifferenzierung des Diskurses ist ebenfalls abbildbar, aber weitaus dezenter als in der berufsbildung oder bwp@ online. Die überwiegende Zahl der Beiträge ist dem Bereich der beruflichen (Aus-)Bildung zuzuordnen. Die enge thematische Anbindung an das BIBB und dessen Herausgeberschaft ist deutlich wahrnehmbar. Es wird an aktuelle Reformmaßnahmen und Pilotinitiativen angeknüpft, die den Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung und Nachqualifizierung modernisieren, reformieren und strukturell verändern. Metanalytische Betrachtungen oder bildungstheoretische Diskurse zu diesen strukturellen Veränderungen und ihre (Neben-)Wirkungen werden hingegen kaum angeführt.

6.2.1.5 Gesamtbetrachtung der bisherigen Ergebnisse der Strukturanalyse

Zielstellung des ersten Analyseschrittes innerhalb der Diskursanalyse war, die Sichtbarkeit des Übergangsthemas im Diskurs der einzelnen Fachzeitschriften und deren spezifische Diskursposition/-en zu rekonstruieren und zu vergleichen. Der Fokus der Analyse wurde da-

bei insbesondere auf die Häufigkeiten und zeitlichen Präsentationen von Kernbegriffen, Stichworten und Komposita und deren diskursive Veränderung über den gesamten Erhebungszeitraum gerichtet. Die Ergebnisse des inhaltlichen Reviews und der Strukturanalyse sollen nun im Rahmen der Gesamtanalyse zusammengeführt werden, bevor im zweiten Analyseschritt der Diskursanalyse ausgewählte Schlüsseltexte und Textstellen einer Feinananyse unterzogen werden. In der Gesamtanalyse ist zu berücksichtigen, dass der Einbezug der Spezialausgaben der bwp@ online (insbesondere die Jahrgänge 2008, 2011 und 2013) deutlich in das Gesamtbild der Analyse eingehen.

Folgende Punkte können als Ergebnis der Strukturanalyse für die untersuchten Fachzeitschriften im Spezial- und Interdiskurs der Berufspädagogik festgehalten werden:

- Bis 2015 steigt die Anzahl der Veröffentlichungen kontinuierlich und progressiv an. Im Zeitraum von 1990 bis 1998 wurden insgesamt 85 Beiträge zum Übergangsthema veröffentlicht. Die Zahl der veröffentlichten Beiträge erhöht sich von 1999 bis 2007 auf 123 Beiträge und von 2008 bis 2015 auf insgesamt 324 Beiträge. In der Gesamtbetrachtung aller herausgegebenen Fachbeiträge in der Wissensgemeinschaft/Scientific Community ist dies ein vergleichsweise geringer Anteil. Für die Entwicklung der Diskurse zum Übergangskonstrukt ist aber ein überproportionaler Anstieg der Beiträge über die Zeit feststellbar. Die ZBW tritt insgesamt mit der geringsten Anzahl an Veröffentlichungen auf. In der berufsbildung sind dagegen deutlich mehr Beiträge erschienen. Am publikationsstärksten sind die bwp@ online und die BWP, die das Themenfeld kontinuierlich im Diskurs platzieren.

- Im Zeitreihenvergleich fällt auf, dass sich der thematische Fokus der Beiträge deutlich verschiebt. In der Zeit von 1990 bis 1998 dominieren die (Berufs-)Ausbildung, Benachteiligung und benachteiligte Jugendliche, Integration und Fördermaßnahmen sowie die Forderung nach einer Umstrukturierung bzw. Modernisierung der beruflichen Bildung den Diskurs. Von zentraler Bedeutung in der Disziplin ist die Fragestellung, wie benachteiligte Jugendliche in das bestehende System der beruflichen Bildung integriert werden können. Ab 1999 bis 2007 entwickelt sich der Begriff der Benachteiligtenförderung zu einem Kernbegriff im Diskurs. Ein wesentlicher Teil der Beiträge bezieht sich auf die Einführung, Darstellung und Diskussion der Bildungsbereiche, zielgruppenspezifischen Angebote und (bildungspolitischen) Förderstrategien in der

Benachteiligtenförderung. Daneben spielen in der Verhandlung des Gegenstandfeldes die Themen Förderung, Lehrerbildung und unterrichtliches Handeln sowie die Kategorie Ausbildungsreife eine bedeutende Rolle. Von 2008 bis 2015 verschiebt sich der thematische Fokus der Diskursstränge ein weiteres Mal. In den Vordergrund rücken die Themen Berufsorientierung, Übergangssystem, Übergänge zwischen den Statuspassagen Schule, Ausbildung und Beruf sowie pädagogische und bildungspolitische Handlungsanforderungen und -felder im Übergangsbereich. Die Berufsbildungspolitik als strategischer Akteur sowie die Betonung bildungspolitischer Programme und Initiativen tritt insbesondere in der BWP deutlich hervor. In dieser Perspektive hebt sich der Diskurs der BWP von den diskursiven Praktiken der anderen Zeitschriften und vom geführten Spezialdiskurs ab. Die Rolle der beteiligten Akteure im Übergangsbereich wird unterschiedlich thematisiert. Während die Institution Schule und die Rolle der pädagogischen Fachkräfte, insbesondere der Lehrkräfte und das Thema Professionalisierung und Professionsentwicklung, intensiv bearbeitet werden, wird die Rolle der Betriebe und der betrieblichen Akteure nur unterschwellig thematisiert.

- Es werden verschiedene Leitbegriffe in den Diskurs eingeführt, unter die sich eine Vielzahl an Themen und Beiträgen subsumieren lassen. Besonders ab 2008 etablieren sich neue Schlüsselbegriffe, die andere Themen und Diskursbeiträge an den Rand der Berichterstattung drängen. Dazu gehören bis 2008 der Kernbereich der Benachteiligtenförderung und mit diesem auch die Begriffe Benachteiligung und Benachteiligte. Nach 2008 treten neue Leitbegriffe in den Fokus, darunter die Berufsorientierung, der Übergang Schule – Beruf und das Übergangssystem. Im Gesamtdiskurs verliert der Begriff der Benachteiligtenförderung an Bedeutung und fällt ab 2008 von Rang eins (1,16%) auf Rang 53 (0,15%) zurück. Bedeutsam an dieser Entwicklung ist, dass unabhängig von der thematischen Schwerpunktsetzung, der geführte Diskurs überwiegend an bestimmten, dominanten Leitbegriffen orientiert ist. Außerhalb dieser Leitthemen gibt es kaum Diskursstränge und Diskurspositionen, die sich im Diskurs durchsetzen und etablieren. Der Übergang zu einem neuen Leitbegriff erfolgt nicht sprunghaft oder reflexartig, sondern setzt sich langsam und schrittweise durch, bestimmt aber „in seiner Blühte“ die Bewegung des gesamten Spezialdiskurses mit. In der nachfolgenden Tabelle 27 ist dargestellt, ab wann die verschiedenen, in der Analyse identifizierten Leitbegriffe in den Fachzeitschriften erstmalig auftauchen.

Ausgangspunkt ist der für das inhaltliche Review eingegrenzte Zeitraum von 1990 bis 2015.

Tabelle 27: Leitbegriffe und ihr erstmaliges Erscheinen im Diskurs der Fachzeitschriften

Benachteiligten-förderung	**Ausbildungsreife**	**Übergangssystem**	**Berufsorientierung**
ZBW (1996)	ZBW (2008)	ZBW (2010)	ZBW (2008)
berufsbildung (1993)	berufsbildung (2006)	berufsbildung (2009)	berufsbildung (2009)
bwp@ online (2003)	bwp@ online (2008)	bwp@ online (2009)	bwp@ online (2012)
BWP (Jahr 1993)	BWP (2003)	BWP (2007)	BWP (1995)

Auffällig ist, dass alle betrachteten Leitbegriffe erstmalig in der BWP erscheinen und erst im Anschluss die übrigen Zeitschriften begrifflich nachziehen. In den anderen Fachzeitschriften erscheinen die gleichen Begriffe z. T. erst viele Jahre später. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die benannten Begriffe Kategorien sind, die zunächst aus den verschiedenen Bereichen der beruflichen Bildung, wie z. B. der Bildungspolitik und Bildungspraxis, in den Interdiskurs eingebracht werden und anschließend in den Spezialdiskurs vordringen. Es zeichnet sich die erwartete Wechselbezüglichkeit zwischen Inter- und Spezialdiskurs in dem Sinne ab, dass Entwicklungen im Interdiskurs auch in den Spezialdiskurs eingeführt werden und somit die geführten Diskurse mit zu prägen scheinen.

- Über die Jahre ist eine Ausdifferenzierung der Diskurse und der Kompositabildung erkennbar. Diese Entwicklung kann für unterschiedliche Begriffe rekonstruiert werden. Zu den markantesten Beispielen gehören bspw. die Begriffe „System“, „Kompetenz“, „Übergang“, „Bildung“, „Profession/Professionalisierung“ und „Strategie“. Die beschriebene Verbreiterung der Diskurse und der Kompositabildung über die Zeit von 1990 bis 2015 kann vergleichend an den Begriffen „Problem“ und „Übergang“ dargestellt werden. Im Zeitraum von 2008 bis 2015 ist insbesondere für den Übergangsbegriff eine vollkommen neue, vielgestaltige Verortung im Diskurs der Berufspädagogik zu beobachten (vgl. Tabelle 28).

Tabelle 28: Veränderung der Kompositabildung für die Begriffe „Problem“ und „Übergang“ im Zeitraum von 1990 bis 2015

Der Problembegriff bis 2007	**Der Problembegriff nach 2007**
Probleme, Lernprobleme, Problemfeld, Problemgruppen, Problemregion, Problemstellung, Übergangsproblematik, Problemlagen, Benachteiligtenproblematik, Übergangsprobleme, Ausbildungsmarktprobleme, Ausbildungsprobleme, Lernortproblematik, problematisch, problemorientiert, Schwellenprobleme	Problem, Problemlagen, Übergangsproblematik, Übergangsprobleme, Jungenproblem, Passungsprobleme, Problemfelder, Betreuungsprobleme, Bildungsprobleme, Imageprobleme, Jugendproblem-Diskurs, problematisch, Problembearbeitung, Problembewältigung, Problembewältigungsstrategien, Problemlösen, Qualitätsproblem, Rekrutierungsproblem, Schichtproblem, Strukturierungsprobleme, Strukturprobleme, Timingprobleme, Übergangsproblematiken
Der Übergangsbegriff bis 2007	**Der Übergangsbegriff nach 2007**
Übergang, Übergangsproblematik, Übergangssituation, Übergangsmanagement, Übergangsprobleme, Übergangsquoten, Übergangssystem, Übergangsprozesse, Übergangsforschung, Übergangsphase, Übergangsverhalten	Übergang, Übergangsforschung, Übergangsbewältigung, Übergangsgestaltung, Übergangsbereich, Übergangsproblematik/ Übergangsprobleme, Übergangskompetenzen, Übergangsmanagement, Übergangsmaßnahmen, Übergangsbegleitung, Übergangscoaching, Übergangschancen, Übergangsgeschehen, Übergangshandeln, Übergangskompetenz, Übergangskompetenzmodell, Übergangssituation, Übergangswege, Übergangspanel, Übergangsphase, Übergangsprozess, Übergangsstudie, Übergangsverläufe, Übergangsanforderungen, Übergangsansätze, Übergangsbegriff, Übergangsbeschreibung, Übergangsbetreuung, Übergangserfolg, Übergangskarriere, Übergangslabyrinth, Übergangsmanagementsystem, Übergangsmaßnahme, Übergangsmodell, Übergangsmöglichkeiten, Übergangsmonitoring, Übergangsrate, Übergangsrisiko, Übergangssegement, Übergangssituationen, Übergangssystem, Übergangstypen, Übergangsverläufe, Übergangswillige, Übergangsjahr, Übergangswissen etc.

Auch für den Problembegriff zeichnet sich im Vergleich von 1990 bis 2007 und von 2008 bis 2015 eine leichte Zunahme der Komposita ab. Trotz dessen nimmt der Problembegriff von Anfang an eine wesentliche Stellung im Diskurs ein, während sich der Übergangsbegriff erst nach 2007 im Diskurs durchzusetzen scheint. Auf eine als problematisch eingeschätzte Situation setzt sich im Zeitverlauf eine Vielheit an Einzelthemen und Einzelstrategien durch, um auf dieses „Problemfeld“ und die damit verbundenen „Problemlagen“ reagieren zu können.

Die Strukturanalyse zeigt, dass der jeweils gewählte Betrachtungszeitraum und die untersuchte Fachzeitschrift ausschlaggebend für die konkrete, diskursive Aufordnung von Wirklichkeit

sind. Trotz der dargestellten Leitbegriffe und der sich über alle Zeitschriften abzeichnenden Phänomene im Gesamtdiskurs, sind die Diskursstränge von Zeitschrift zu Zeitschrift sehr heterogen. Wie Übergänge diskursiv konstruiert werden ist demnach abhängig vom Zeitpunkt und fachwissenschaftlichen Kontext. In den 90iger Jahren wird der Fokus bspw. verstärkt auf die Problemlagen benachteiligter Jugendlicher und den sich ebenfalls als problematisch darstellenden Modernisierungsrückstand der beruflichen Bildung gelegt. Infolgedessen steht insbesondere die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher, die Benachteiligtenförderung sowie verschiedene Maßnahmen der beruflichen Integration in das bestehende System der beruflichen Bildung im Vordergrund. Dieser Fokus hat sich bis heute entscheidend verändert und die tragenden Begriffe von 1990 bis 2007 aus dem Diskurs nahezu verdrängt. Gegenwärtig können folgende Diskursstränge und Positionen in den verschiedenen Fachzeitschriften in unterschiedlichem Ausmaß nachgezeichnet werden:

- Vielheit an (pädagogischen) Leitzielen und Handlungsstrategien zur Realisierung „gleitender“, „grenzenloser“, „gelingender“, „verbesserter“, „erfolgreicher“ und „nachhaltiger“ Übergänge
- Einbindung und Adressierung mehrerer Handlungsakteure im Diskurs (Ausbilder, Lehrerkräfte, Sozialpädagogen, Eltern, Betriebe, sonstige Bildungsexperten)
- Artikulation von Professionalisierungsbedarfen für pädagogische Fachkräfte in der Übergangsbegleitung
- Ausweitung der Konzepte zur systemischen und institutionalisierten Übergangsbegleitung (u. a. Laufbahn- und Karriereberatung)
- Übertragung des (europäischen) Kompetenzdiskurses (Stichwort: berufliche Handlungskompetenz, Outcome-Orientierung) auf den Übergangsbereich, z. B. auf die Bereiche der Berufsorientierung und -vorbereitung („Übergangskompetenz“, „Berufswahlkompetenz“, „biografische Gestaltungskompetenz“)
- wissenschaftssystematische Reflexion vs. Intervention, Optimierung, Reformierung
- Diskussion und Verstetigung anschlussorientierter, bildungspolitischer Strategiekonzepte auf regionaler und bundesweiter Ebene („regionales Übergangsmanagement“, „Übergänge mit System“)
- Einbindung neuer Teildiskurse in den Spezialdiskurs, wie z. B. zum Inklusions- und Heterogenitätsbegriff

Die aufgezeigten Diskurse sind dabei in den übergreifenden, systemischen Ordnungsrahmen der beruflichen Bildung eingebettet, welcher unabhängig von der zeitlichen Präsentation einzelner Diskurse und Formationen wirkmächtig erscheint. Dieser Rahmen ist durch die zentralen institutionellen Schwellen zwischen Bildung, Ausbildung und Beruf sowie durch die Zielebenen der beruflichen Qualifizierung und Integration gekennzeichnet und in der Strukturanalyse zentral für die Aufordnung und Bearbeitung des Übergangsthemas in der Disziplin. Entsprechend der eingangs in Kapitel 1.2 formulierten Problem- und Fragestellungen lässt sich

hier ein Zwischenresümee ziehen: Trotz der dynamischen Erweiterung der Diskurse und der heterogenen Verhandlung von Begriffen und Komposita zum Übergangskonstrukt, scheint die inhaltliche Aufordnung der Diskurse einem festen Rahmen bzw. Schema zu folgen, in das die verhandelten thematischen Stränge und Diskurspositionen eingebettet sind. D. h. obgleich der sich darstellenden diskursiven Heterogenität nach außen, wird nach innen ein zusammenhaltendes Moment erkennbar, das kontinuierlich und strukturierend auf die (Re-)Produktion der Diskurse und Diskursstränge einwirkt.

Um die Regelhaftigkeit der diskursiven Praktiken sowie deren unterstützenden Orientierungsrahmen eingehender beschreiben zu können, wird im zweiten Schritt der Diskursanalyse die Oberflächenstruktur der Beiträge verlassen und die Analyse ausgewählter Schlüsseltexte entlang vordefinierter Kategorien und Leitfragen fortgeführt. Von zentralem Erkenntnisinteresse ist die Frage, was sich hinter der diskursiven Aufordnung eines Beitrages verbirgt. In der anschließenden Feinanalyse einzelner ausgewählter Schlüsseltexte soll, entsprechend der Vorgehensweise der GTM und der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse, die Textoberfläche der Beiträge „aufgebrochen“ und deren „Tiefenstrukturen“ in den Blick genommen werden. Ziel der Analyse soll sein, sukzessiv die Ebene der Einzeltextanalyse zu verlassen und Überlagerungen und Verknüpfungen zwischen den Texten herauszustellen. Was bestimmt den Diskurs, die spezifische Wissensordnung, in der Disziplin und nach welchen Regelmäßigkeiten und Bedingungen werden die disziplinären Beiträge zum Übergangskonstrukt und die in ihnen zum Ausdruck kommenden thematischen Setzungen strukturiert?

6.2.2 Ergebnisse der Feinanalyse ausgewählter Beiträge und Textstellen

6.2.2.1 Der Analyseraum, zentrale Leitfragen und Analysekategorien

Ausgangspunkt der Feinanalyse waren ausgewählte Schlüsselbeiträge aus verschiedenen Fachzeitschriften der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Kapitel 5.2.2 und 5.2.3). In die Analyse einbezogen wurden:

- Das Themenheft der *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* zum Schwerpunkt *Übergänge* (ZBW, Band 110, 2014, Heft 2)
- Das Themenheft der *berufsbildung* zum Schwerpunkt (bb-thema) *Übergänge in der beruflichen Bildung* (berufsbildung 129, 06/2011, 65. Jahrgang)

- Die Spezialausgabe der *bwp@ online* zu den 16. Hochschultagen Berufliche Bildung mit dem Themenschwerpunkt *Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten: Potenziale erkennen – Chancen nutzen* (bwp @ Spezial 5, 09/2011)
- sowie ausgewählte Beiträge aus verschiedenen Themenheften der *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*: *Bildungs- und Berufsverläufe gestalten* (BWP, 05/2010, 39. Jahrgang), *Lernen im Betrieb* (BWP 01/2011, 40. Jahrgang), *Wege zur Inklusion* (BWP, 02/2011, 40. Jahrgang) und *Berufsorientierung* (BWP, 01/2014, 43. Jahrgang)

Alle Beiträge wurden zunächst gemäß der Forschungslogik der Grounded Theory offen kodiert, um das Material für die anschließende Feinanalyse aufzubrechen und erste Phänomene, Auffälligkeiten und Besonderheiten im Material aufdecken zu können. Handlungsleitend für diesen Analyseschritt war das Stellen theoriegenerierender W-Fragen: *Was?* (Welches Phänomen), *Wer?* (Akteure und Rollen), *Wie?* (Behandlung des Phänomens), *Warum?* (Begründungen), *Womit?* (Strategien), *Wozu?* (Konsequenzen) (vgl. Mey/Mruck 2009, 120). Als Ergebnis des offenen Kodiervorgangs können mit Bezug auf die oben genannten Bezugsquellen folgende diskursspezifische Kodes bzw. Kodierungen inklusive der dazugehörigen Subcodes auszugsweise dargestellt werden (vollständiges Codesystem inklusive aller Codes und Subcodes siehe Anhang A5):

Codesystem (softwarebasiert mit MAXQDA erstellt)

Problemwahrnehmung

- Wachsendes Problembewusstsein
- Gesamtproblematik
  - Transformation der Gesellschaft (Individualisierung, demografischer Wandel)
  - Fehlende institutionelle Abstimmung
- spezifische Übergangsprobleme
  - Übergangsprobleme an der ersten und zweiten Schwelle (u. a. Passungsprobleme)
  - Institutionalisierung der Übergangsproblematik (strukturelle Probleme, systemimmanente Probleme des Übergangssystems)
  - Soziale Ungleichheiten an Übergängen (Inklusion und Exklusion, soziale Segregation)

Übergangskategorien und Übergangsverständnisse

- Übergänge als integraler Bestandteil aller Gesellschaften
- Facettenvielfalt von Übergängen
  - Vielfalt der Lebens- und Arbeitssituationen
  - Berufsübergänge, Bildungsübergänge
- Übergänge im Bildungssystem
  - Schwellenmodell
- Theoretische Leitbilder für Übergänge
  - Übergänge als Statuspassage

- Pädagogische Übergangskategorien (Berufswahlreife, Ausbildungsfähigkeit, Kompetenztheoretische Einbettungen)
- Übergangskategorien des nationalen Paktes (u. a. Ausbildungsreife)
- Transitionsansatz
- Laufbahnmodelle (Normalbiografie, Schul-/ Berufslaufbahn, Karrierebegriff)
- Zeitlichkeit in Übergängen (Prozesscharakter von Übergängen)
- Biografische Modelle (erwerbsbiografische Übergänge, Entwicklungsaufgaben)
- Psychotechnische Modelle (sozialtechnologisch, richtige Anschlüsse, Passfähigkeit)

Übergänge als pädagogisches Handlungsfeld

- Übergreifende Zieldimensionen
  - Schnelle Übergänge
  - Reibungslose Übergänge
  - Übergänge erleichtern
  - Verbesserung der Übergänge (Verbesserung der Durchlässigkeit, Fähigkeiten)
- Pädagogische Leitziele und Leitbilder
  - Bildungsziele (Bilden, differenzieren, integrieren, Übergänge bewältigen)
  - Zugang zum Erwerbsleben
  - Qualifizierung, berufliche Handlungsfähigkeit
  - Kompetenzorientierung
  - Chancen auf Teilhabe, berufliche Integration, Inklusion
  - Kompetenzorientierung
- Ziele pädagogischer Intervention im Übergangssystem
  - Übergang in eine duale Ausbildung
  - Herstellen von Ausbildungsreife
  - (Schul-)Abschluss erreichen
  - gesellschaftliche Teilhabe, Partizipation
  - Empowerment (Stärkung der Subjekte)
  - Kompetenzentwicklung
- Modellversuche im Übergang Schule – Beruf
- Handlungsprogramme und Bildungsprojekte

Übergänge als bildungspolitisches Handlungsfeld

- Bildungspolitische Steuerungen
  - Bildungspolitische Institutionen
  - Bildungspolitische Initiativen
  - Bildungspolitische Ziele (Orientierung an Lernergebnissen, Anschlussfähigkeit, Transparenz, Gleichwertigkeit, Durchlässigkeit, Flexibilität)
- Bildungspolitische Schlussfolgerungen
- Gefahren bildungspolitischer Steuerung

Institutionalisierte Leitlogiken in der beruflichen Bildung

- Leitlogiken des Gesellschaftssystems
- Leitlogiken der Pädagogik und des (Berufs-)Bildungssystems
  - Systemlogiken des Bildungssystems (Bildung und Integration, Einmünden in eine anerkannte Ausbildung, Versorgung des Arbeitsmarktes mit Fachkräften sicherstellen)
  - Systemlogiken des Übergangssystems (Brückenfunktion, Abgangsselektion)
- Leitlogiken der (Bildungs-)Politik
- Leitlogiken des Erwerbs- und Arbeitsmarktes
- Leitlogiken des Wirtschaftssystems

Kommunizierte (Handlungs-)Bedarfe im Übergangsbereich

- dem Fachkräftemangel und demografischen Wandel begegnen
- Forschungs- und Aufklärungsbedarfe
- Pädagogische Handlungsbedarfe
- Bildungspolitische Handlungsbedarfe
- Handlungsbedarfe in der Praxis der Berufsbildung

Bildungsverständnisse in der Berufspädagogik

- Bildungsforschung
- Funktionen beruflichen Bildung
- Bildungsanspruch der Berufspädagogik (klassische und moderne Berufsbildungstheorie)
- Ansatz der Reformpädagogik
- Vermittlung im bildungswissenschaftlichen Sinn
- Handwerkliche Bildung als Ansatz

Schulische Berufsorientierung

- Förderprogramme und Projekte
- Einflussfaktoren, Adressaten, Zielgruppen
- Aufgabe und Qualität schulischer Berufsorientierung
- Berufswahltheorien
- Berufsorientierende Maßnahmen
- Widersprüche und Fragen der programmatischen Berufsorientierung
- Handlungsempfehlungen und Implikationen für Praxis und Forschung

Übergangsgestaltung als Anforderung an pädagogische Professionalität

- Bildungspolitische Leitlinie
- Pädagogisches Übergangshandeln und Ziele professioneller Übergangsbegleitung
- Professionalität pädagogischer Fachkräfte

Das deutsche (Berufs-)Bildungssystem

- Institutionalisierte Segmente des Berufsbildungssystems
    - Berufsausbildung
    - Das Übergangssystem als Bildungsbereich
    - Fortbildungssystem
- Institutionen der Allgemeinbildung
- Hochschulbildung

Übergangsforschung in der beruflichen Bildung

- Erforschung der Determinanten und Mechanismen von Übergängen
- Differenziert, sozialräumlich, zielgruppenspezifisch
- Mehrwert berufspädagogischer Übergangsforschung
- Auftragsorientierte Praxisforschung
- Differentielle Übergangsforschung
- (erwerbs-)biografische Forschung
- soziologisch orientierte Übergangsforschung
- systemtheoretische Perspektive vs. systemische Perspektive (Bildungs-/Übergangsverläufe)

Wissenschafts- und Selbstverständnis der Berufspädagogik

- Gestiegene Aufmerksamkeit der Übergangsproblematik
- (Diskurs-)Bezüge
- Desiderate

- Herausforderungen der (Berufs-)Bildungswissenschaft
- Anspruch der Berufspädagogik

In der Liste der Codes wird eine Auswahl an Kategorien deutlich, die den Übergangsdiskurs in der beruflichen Bildung und dessen Aufordnung maßgeblich mitbestimmen. Im Anschluss an den Schritt des offenen Kodierens wurde die diskursive Feinanalyse für ausgewählte Schlüsselbeiträge und Textstellen aus dem dargestellten Datenkorpus durchgeführt. Wiederholend sei hier auf die zentralen Leitfragen und Analysekategorien verwiesen, die begleitend zum Vorgang des offenen Kodierens und im Anschluss an die Schritte der Diskursanalyse entwickelt worden sind (vgl. Kapitel 4.2.2; vgl. Bührmann/Schneider 2008; Großkopf 2012b, 2014; Jäger 2011):

1. Wie ist der Diskurs geordnet?
   - *Institutioneller Rahmen*: Kontext, Autor, Rubrik
   - *Ordnung/ Struktur des Beitrags*: Überschriften, Gliederung, Themen(-bereiche)

2. Was bestimmt den Diskurs? Wie werden Übergänge konstruiert/thematisiert?
   - *Problemwahrnehmung*: Auf welche Dringlichkeit deutet der Beitrag hin? Inwiefern werden Übergänge in der beruflichen Bildung problematisiert?
   - *Sprachlich-rhetorische Mittel*: Leit- bzw. Schlüsselbegriffe, Kompositabildung, wissenschaftliche Fachsprache, Metaphorik, Redewendungen etc.
   - *Inhaltlich-ideologische Aussagen*: (pädagogisches) Menschenbild, Akteursverständnis, Gesellschaftsverständnis, Perspektivität (z. B. auf Zukunft)
   - *strategische Momente, Lösungsstrategien*: Wie versucht der Beitrag auf das geschilderte Problem bzw. auf die Dringlichkeit zu reagieren? Welche (pädagogischen) Lösungsstrategien werden angeboten?
   - *Anschluss vs. Abgrenzung*: An welche Diskurse schließt der Beitrag an? Wovon grenzt er sich ab?
   - *Einschließungen vs. Ausgrenzungen*: Welche Themen/ Aspekte werden (nicht) angesprochen, ausgeblendet bzw. nicht berücksichtigt? Gibt es typische Einschließungs- und Ausgrenzungstendenzen? (Grenzziehung vs. Bündelung)
   - *Sonstige Auffälligkeiten und Besonderheiten*

3. Wie positioniert sich der Beitrag im Spezialdiskurs?
   - *Ansprache/Appell*: Welche Akteure bzw. Akteursgruppen werden adressiert?
   - *Wissenschafts-/Selbstverständnis*: Welches (pädagogische) Selbstverständnis wird artikuliert?

- *Kritik/ Reflexion*: Inwiefern wird Kritik geübt? Welches Reflexionspotenzial kommt zum Ausdruck?
- *Botschaft/Kernaussage*: Welche (Diskurs-)Position nimmt der Beitrag im Gesamtdiskurs ein? Inwiefern knüpft er an andere Diskurspositionen an?

Nachfolgend werden zunächst die Ergebnisse der Feinanalyse gesondert für jede Fachzeitschrift und den jeweils untersuchten Diskursstrang getrennt dargestellt. Im Anschluss werden in die Gesamtanalyse Bezüge zwischen den Diskurssträngen der einzelnen Fachzeitschriften hergestellt und übergreifende Muster und Aussagepraktiken, welche die diskursive Aufordnung entscheidend mitbedingen, in die Betrachtungen einbezogen.

6.2.2.2 ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

In der ZBW wurde im betrachteten Erhebungszeitraum im Jahr 2014 ein Themenheft zum Schwerpunkt *Übergänge* veröffentlicht (vgl. ZBW 2014, Heft 2). Auf den institutionellen Rahmen, die Struktur und die einzelnen Rubriken der Fachzeitschrift wurde bereits in Kapitel 6.2.1.1 verwiesen. Insgesamt umfasst das Themenheft neben dem *Editorial* sechs *referierte Beiträge*, zwei Beiträge unter der Rubrik *Persönliches* sowie diverse Beiträge unter der Rubrik *Forum* und *Rezension*. Der Fokus der Feinanalyse wird auf vier Beiträge und deren Schlüsselstellen gelegt, die markant für die Diskursposition der Zeitschrift sind. Es folgt eine kurze inhaltliche Zusammenschau der Beiträge aus der Rubrik *Editorial* und *referierte Beiträge*, bevor die Ergebnisse der Feinanalyse vorgestellt werden (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 29: Kurzvorstellung ausgewählter Beiträge aus der ZBW (2014, Heft 2)

1.0 Editorial: Reinhold Nickolaus (ZBW 2014, 161-167)
Titel: „Übergangsprobleme an der ersten Schwelle – strukturelle Probleme, Aussagemöglichkeiten und Forschungsbedarfe“
Inhalt/Fokus: Der Fokus des Vorwortes wird auf die strukturellen Problemlagen an der ersten Schwelle (Schule – Ausbildung) und die Wirksamkeit des Übergangssystems zur Auflösung dieser Problemlagen gelegt. Nickolaus thematisiert einführend insbesondere die bestehenden Passungsprobleme auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Nachfolgend werden die einzelnen Beiträge in einer kurzen Zusammenschau vorgestellt. Abschließend plädiert der Autor dafür, die Effekte und Wirksamkeit der Handlungskonzepte und Einrichtungen im Übergangssystem zu untersuchen und unterstreicht die Notwendigkeit, sich mit den bestehenden Übergangsproblemen an der ersten Schwelle systemisch und wissenschaftstheoretisch auseinanderzusetzen.
1.1 Referierte Beiträge: Boris Geier; Frank Braun (ZBW 2014, 168-187)
Titel: „Hauptschulabsolventinnen und -absolventen im Übergangssystem: Ergebnisse aus einer Längsschnittstudie“

Inhalt/Fokus: Geier und Braun legen den Fokus ihres Beitrages auf die Bildungsverläufe von Hauptschulabsolventen und -absolventinnen. Es werden in Anschluss an das DJI-Übergangspanel u. a. Verlaufstypen in das Übergangssystem und nach Abschluss von Bildungsgängen im Übergangssystem vorgestellt. Problematisiert wird insbesondere die Expansion des Übergangssystems und die Schwierigkeiten von jungen Hauptschulabsolventen, den Anschluss an das reguläre Bildungs- und Ausbildungssystem zu schaffen. Die Autoren plädieren für eine gezielte Intervention im Übergang, um Warteschleifen zu verkürzen und bedarfsgerecht einen individuellen Übergang in Ausbildung und Arbeitsleben zu ermöglichen.
1.2 Referierte Beiträge: Ursula Beicht; Günter Walden (ZBW 2014, 188-215)
Titel: „Chancennachteile von Jugendlichen aus Migrationsfamilien beim Übergang in berufliche Ausbildung. Welche Rolle spielt die soziale Herkunft?“
Inhalt/Fokus: Es wird der Einfluss des Migrationshintergrundes und der sozialen Herkunft (Schichtzugehörigkeit) auf den Übergangserfolg in eine berufliche Ausbildung thematisiert. Die Autoren stellen einen Vergleich zwischen den Übergangsverläufen und Bildungsaspirationen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ohne Migrationshintergrund her. Grundlage für den Vergleich sind die Daten der BIBB Übergangsstudie 2011. Die Autoren stellen fest, dass die soziale Herkunft die Bildungsabsichten der Schulabsolventen ebenfalls beeinflusst, den Effekt des Migrationshintergrundes jedoch nicht aufhebt. Bei der Analyse von Einflussfaktoren auf Verlaufsprozesse ist eine multivariate Betrachtung erforderlich. Es wird für eine Verbesserung der Bildungschancen für Kinder mit Migrationshintergrund bereits in der Schule plädiert und die Untersuchung der Bedeutung des Migrationsstatus, z. B. bei der betrieblichen Rekrutierung von Auszubildenden angeregt.
1.3 Referierte Beiträge: Hans Kayser; Birgit Ziegler (ZBW 2014, 216-234)
Titel: „Erkenntnisse zur Gestaltung der Berufsorientierung Jugendlicher an Sekundarschulen – Ergebnisse einer integrativen Review und ihre Implikationen“
Inhalt/Fokus: Die Autoren fokussieren das Feld der schulischen Berufsorientierung. Auf der Grundlage einer integrativen Review wird ein gebündelter Überblick über Akteure und Maßnahmen der Berufsorientierung an Sekundarschulen gegeben. Einen analytischen Referenzpunkt markiert die Systemtheorie Bronfenbrenners (1981, 1990). Es wird die Wirksamkeit verschiedener Maßnahmentypen und die Güte bisheriger Forschungsarbeiten im deutschsprachigen Raum zu diesem Gegenstandsbereich problematisiert. Die Autoren plädieren u. a. für eine stärkere Vernetzung der Akteure im Kontext der schulischen Berufsorientierung, um die Wirksamkeit der Maßnahmen und die Passfähigkeit zwischen individuellen Interessenlagen und beruflichen Anforderungsprofilen zu verbessern.
1.4 Referierte Beiträge: Ursula Bylinski (ZBW 2014, 235-256)
Titel: „Übergangsgestaltung als neue Anforderung an die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte“
Inhalt/Fokus: Es werden insbesondere die neuen Anforderungen an das pädagogische Personal im Kontext der (professionellen) Übergangsgestaltung problematisiert. Die Autorin vertritt den Standpunkt, dass eine gelingende Übergangsgestaltung und das darauf bezogene pädagogische Handeln eine neue Qualität von Professionalität der pädagogischen Fachkräfte erfordert. Kompetenzentwicklung und die Vernetzung der Akteure nehmen eine Schlüsselrolle im Kontext der individuellen und regionalen Übergangsgestaltung ein.
1.5 Referierte Beiträge: Ulrike Buchmann; Eckart Diezemann (ZBW 2014, 257-273)
Titel: „Inklusives Übergangssystem: Wie sie werden, was sie sein könnten. Erkenntnistheoretische Bestimmung und empirische Grundlagen von Bildungsprojekten in Übergängen beruflicher Bildung“
Inhalt/Fokus: Übergangsprobleme werden als berufsbildungswissenschaftliche Herausforderung thematisiert, der sich die Erziehungs- und Bildungswissenschaft annehmen muss. Die Autoren machen insbesondere auf die mangelnde Integrationskraft des Berufsbildungssystems und auf das Phänomen der sozialen Ungleichheit aufmerksam. Sie appellieren für eine reflektierte, disziplinäre Zuwendung zu den bestehenden Übergangsproblemen und formulieren Konsequenzen, die gesellschaftliche, institutionelle, strukturelle und subjektive Implikationen berücksichtigen. Gefordert wird ein professionelles Selbstverständnis der pädagogischen Akteure zur Umsetzung pädagogischer Handlungsprogramme in Übergängen der beruflichen Bil-

dung.
1.6 Referierte Beiträge: Daniela Ahrens (ZBW 2014b, 274-290)
Titel: „Und täglich grüßt das Murmeltier... Reformen im Übergangssystem“
Inhalt/Fokus: Der Beitrag hat nicht die Inhalte bestimmter Reforminitiativen und Programme im Übergangssystem zum Gegenstand, sondern analysiert die Eigendynamik von Reformen aus einer systemtheoretischen Perspektive. Anstelle einer Fortführung der aufkommenden Kritik gegenüber dem Übergangssystem, wird dessen Problemhaftigkeit trotz der anhaltenden Reformbemühungen in den Blick genommen. Die Autorin verweist auf ambivalente Entwicklungen (z. B. das Konzept der Ausbildungsreife), die eine Auflösung bestehender Übergangsprobleme nicht befördern, sondern behindern. Sie appelliert für eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsfeld und seiner Verwobenheit in der beruflichen Bildung und empfiehlt u. a. die Durchführung diskursanalytischer Untersuchungen, die sich der Reformliteratur im Übergangsbereich, verschiedenen integrierten Teilrationalitäten und dem eigenen Anspruch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik analytisch zuwenden.

Die tabellarische Zusammenfassung verdeutlicht, dass der inhaltliche Fokus der Beiträge vorrangig auf die erste Schwelle des Übergangs zwischen der allgemeinbildenden Schule und der beruflichen (Erst-)Ausbildung und den damit verbundenen Problemen, Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen gelegt wird. Auffällig ist das betonte Einfordern einer disziplinären und wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung mit den beschriebenen Problembereichen am Übergang, die dazu führen, dass Lösungsangebote oder pädagogische Strategien zur Auflösung der bestehenden Probleme nicht ausformuliert und präsentiert werden, sondern deren Reflexion als explizite Aufgabe und Herausforderung der Disziplin in den Diskurs eingebunden wird. Anhand von vier Beiträgen aus den Rubriken *Editorial* und *referierte Beiträge* sollen die Ergebnisse der Feinanalyse der ZBW zusammenfassend und unter Einbezug von Ankerbeispielen dargestellt werden. Die Analyse bezieht die Beiträge der Autoren R. Nickolaus, U. Bylinski, U. Buchmann und E. Diezemann sowie D. Ahrens mit ein.

1. Wie ist der Diskurs geordnet?

Formal unterliegen die betrachteten Beiträge in Abhängigkeit von ihrer Zuordnung zu einer bestimmten Rubrik den festgelegten Publikationsrichtlinien der ZBW. Das Editorial führt inhaltlich in das Themenheft ein und rahmt als Vorwort den zugrundeliegenden Gegenstand. Dieser übergeordnete Rahmen markiert zugleich den zentralen Ausgang für das Themenheft, an dem sich die weitere Autoren- und Leserschaft orientiert und die Beiträge in den zur Verfügung stehenden Problemkontext einbettet. Nickolaus fokussiert „Übergangsprobleme an der ersten Schwelle“ (Nickolaus 2014, 161). In der Darstellung der strukturellen Ursachen diverser Problemlagen und der notwendigen Aufklärungsbedarfe legt er zugleich den Grundstein für eine diskursive Hinwendung auf ein Gegenstandsfeld, welches die Disziplin in den Blick

nehmen muss. Die einzelnen Beiträge sind formal durch zwei Ordnungspunkte gekennzeichnet. Nach der Überschrift folgt eine deutsch- und englischsprachige Kurzfassung des Fachartikels. Dem schließt sich die Gliederung des jeweiligen Beitrages in mehrere Kapitel (und Unterkapitel) zu unterschiedlichen Themenbereichen an. Der Beitrag von Ursula Bylinski (1.4) weist die folgenden vier Kapitel, z. T. in Unterkapitel gegliedert[48], auf: „1 Übergangsgestaltung: eine bildungspolitische und pädagogische Herausforderung", „2 Design der qualitativen Studie", „3 Pädagogisches Übergangshandeln: Handlungs- und Anforderungskontext" und „4 Gelingende Übergangsgestaltung: Neue Qualität von Professionalität der pädagogischen Fachkräfte" (Bylinski 2014, 235-256). Die Ausführungen der Autorin beziehen sich insbesondere auf die notwendige Kompetenzentwicklung und Professionalität der pädagogischen Fachkräfte, die bei der Begleitung und Gestaltung von Übergängen involviert sind. Thematisiert werden die neuen Anforderungs- und Aufgabenbereiche, Bedingungen für professionelles Handeln, berufliche Handlungskonzepte und Selbstverständnisse der beteiligten Akteure sowie Spannungsfelder und Paradoxien der multiprofessionellen Zusammenarbeit in der pädagogischen Praxis (vgl. ebd.). Im Anschluss daran folgt der Beitrag von Ulrike Buchmann und Eckart Diezemann (1.5), der folgendermaßen gegliedert ist: „1. Die ‚Übergangs'-problematik: eine berufsbildungswissenschaftliche Herausforderung", „2. Die Grenzen bisheriger Übergangsforschung", „3. Konsequenzen für eine berufsbildungswissenschaftliche Übergangsforschung: der methodologische Implikationszusammenhang", „4. Das Exemplum: Vom tagging zur Domäne" und „5. Ausblick" (Buchmann/Diezemann 2014, 257-273). Im Unterschied zu Bylinski werden nicht die pädagogischen, professionellen Fachkräfte thematisiert, sondern das Phänomen der sozialen Ungleichheit und damit verbundene In- und Exklusionsprozesse am Übergang zwischen Schule und beruflicher Ausbildung. Die Autoren leiten Herausforderungen und empirische Handlungsbedarfe für die Disziplin in Bezug auf die dargestellte „spezifische Übergangsproblematik" ab. Es wird die Verantwortlichkeit der Erziehungs- und Bildungswissenschaft hervorgehoben und die methodologische Reflektion verschiedener Implikationszusammenhänge im Übergangsbereich thematisiert (vgl. ebd.). Der Beitrag schließt mit der Darstellung einzelner Lernprojekte, die Entwicklungsaufgaben aus der Perspektive des Subjekts fokussieren und Jugendlichen im Übergang helfen sollen „das zu werden, was sie sein könnten" (Buchmann/Diezemann 2014, 272). Der Beitrag von Daniela Ahrens (1.6) ist durch die Kapitel „1. Einleitung", „2. Übergangsprobleme", „3. Reformroutinen", „4. Die begrenzte Reichweite von Reformen" und „5. Fazit und Ausblick" gegliedert

[48] Aufgrund der Lesbarkeit und Übersichtlichkeit wird auf die Darstellung der Unterkapitel an dieser Stelle verzichtet.

(Ahrens 2014b, 274-290). Nicht einzelne Reforminitiativen und Programme, sondern die dynamische Entwicklung des Übergangssystems und die damit in Einklang stehende Selbstläufigkeit der Reformbemühungen in diesem Bereich werden zum Hauptgegenstand der diskursiven Auseinandersetzung erhoben.
Auffallend ist auf der Ebene der Diskursordnung, dass die Beiträge von Bylinski und Buchmann/Diezemann Übergänge einleitend mit dem Terminus „Herausforderung" besetzen. Herausforderungen implizieren das Erfordernis, dass sie angenommen und bewältigt bzw. gemeistert werden müssen. Dieser Anspruch wird auch für die Disziplin erhoben, ob bildungspolitisch, pädagogisch oder berufsbildungswissenschaftlich. Daneben werden Übergänge, zumindest an der ersten Schwelle, als problematisch gefasst. In drei von vier Beiträgen markiert der Begriff „Übergangsproblematik" bzw. „Übergangsprobleme" einen inhaltlichen Schwerpunkt in der Wahl der Überschriften. Die Beiträge schließen (zumindest hier) semantisch an das Editorial von Nickolaus und der dort bereits im Titel beschriebenen „Übergangsprobleme" an.

2. Was bestimmt den Diskurs? Wie werden Übergänge konstruiert bzw. thematisiert?

Auffallend ist, dass alle Beiträge das Übergangskonstrukt zunächst in einen Rahmen verorten, der betont problembehaftet ist. Die Wahrnehmung dieses Rahmens und seiner Ursachen ist wiederum mehrperspektivisch. Konsens besteht hinsichtlich der notwendigen, disziplinären Zuwendungspflicht, aus der Konsequenzen und verschiedene (Handlungs-)Bedarfe für einen als prekär und dauerhaft problematisch wahrgenommenen Gegenstandsbereich formuliert werden. Dieses Vorgehen scheint zugleich als Legitimation für die Ableitung konkreter Handlungs- und Lösungsstrategien zu dienen.

a) Problemwahrnehmung

Das Editorial von Nickolaus weist bereits im Titel darauf hin, dass Übergangsprobleme strukturell bestimmt sind und den Bedarf, systematisch Forschung zu betreiben, implizieren. Nickolaus orientiert seine Ausführungen an der Figur der fehlenden Passung. Er führt zunächst in die Komplexität der Passungsproblematik am Übergang an der ersten Schwelle ein und zeigt Arten und Ursachen für das bestehende „Mismatch" zwischen Individuum und Gesellschaft auf. Wie diese Begründungsfigur fortgesetzt wird und den Beitrag strukturiert, wird in Tabelle

30 in Bezug auf die Problemwahrnehmung und die daraus abgeleiteten Aufklärungs- und Handlungsbedarfe dargestellt.

Tabelle 30: Passungsprobleme, strukturelle Ursachen und Handlungsbedarfe an der ersten Schwelle

1.0 Editorial: Reinhold Nickolaus (ZBW 2014, 161-167)	
Fokus: „erhebliche Passungsprobleme“ an der ersten Schwelle	
Textauszug	**Kodierung**
„Die gegenwärtige Situation an der ersten Schwelle ist durch erheblichen Passungsprobleme gekennzeichnet, die u.a. Ausdruck finden in: (1) substantiellen Anteilen frei bleibender Ausbildungsplätze bei gleichzeitig hoher und unbefriedigter Nachfrage durch die Jugendlichen, (2) einem eher rückläufigen Angebot an Ausbildungsstellen und in Ausbildung engagierter Betriebe, (3) relativ hohen Anteilen an Ausbildungsabbrüchen, die als Ausdruck unzureichender Passungen zwischen den Fähigkeits- und Interessenprofilen der Auszubildenden und den Anforderungs- und Ausbildungsbedingungen in den Unternehmen gedeutet werden können, (4) regionalen Disparitäten und (5) fragwürdigen Funktionalitäten des Übergangssystems.“ **(oberer Abschnitt, S.161)**	Deutliche Problemwahrnehmung: • Betonung der **Passungsproblematik** an der ersten Schwelle **Arten und Ursachen fehlender Passung:** • Mismatch zwischen Angebot (nicht besetzte Ausbildungsplätze) und Nachfrage (unversorgte Jugendliche) • Rückgang des Ausbildungsplatzangebots und des Engagements der Betriebe • Mismatch zwischen Fähigkeiten und Interessen der Auszubildenden und Anforderungen der Betriebe • Regionale Unterschiede • **„fragwürdige(n) Funktionalitäten des Übergangssystems“** **Konsequenzen fehlender Passung:** • Ausbildungsabbruch • Unversorgte Betriebe und Jugendliche
„Unser Wissen über die Effekte der vielfältigen Maßnahmen [...] und jene Erkenntnisse die zur Übergangsproblematik gewonnen wurden, finden im bildungspolitischen und berufspädagogischen Handeln nur partiell Berücksichtigung oder sind nicht hinreichend um darauf aufbauend konsensfähige und effektive Maßnahmen zu initiieren. Das gilt z.B. für die seit längerem gut dokumentierte überproportionale Betroffenheit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die ebenfalls seit langem dokumentierten sozialen Selektionsprozesse an der ersten Schwelle, die sich in der weiteren Biographie fortsetzen, die problematischen Verlaufsmuster von Bildungsbiographien (im Übergangs- und Berufsbildungssystem), Veränderungen der Angebotsstrukturen, die durch gegenläufige Trends in verschiedenen Segmenten des Berufsbildungssystems gekennzeichnet sind, [...] und vieles mehr. Die Dauerhaftigkeit der angedeuteten Problemlagen verweist auf strukturelle Ursachen, die innerhalb des gegebenen Rahmens möglicherweise nicht befriedigend bearbeitet werden können [...].“ **(unterer Abschnitt, S.161-162)**	Die **Dauerhaftigkeit der Problemlagen** hat **strukturelle Ursachen, wie u. a.**: • Soziale Selektion an der ersten Schwelle • „Betroffenheit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ • „problematische(n) Verlaufsmuster von Bildungsbiographien“ • gegenläufige Angebotsstrukturen in den Segmenten des Berufsbildungssystems **Wissensdefizit:** • Bzgl. der Effekte „der vielfältigen Maßnahmen“ • Bzgl. der Kenntnisse zur Initiierung konsensfähiger und effektiver Maßnahmen **Bedarfe:** • Aufklärungsbedarf (Wissensdefizit) • Handlungsbedarfe in der Praxis (Berücksichtigung der Erkenntnisse „im bildungspolitischen und berufspädagogischen Handeln“)

Auf die Dauerhaftigkeit der Problemlagen und ihre strukturellen Ursachen reagiert Nickolaus mit einem deutlichen Appell. Die Disziplin ist aufgefordert, bestehende Wissens- und Handlungsdefizite konstruktiv zu bearbeiten und den gewohnten Rahmen der Problembetrachtung zu verlassen, da dieser laut Nickolaus nicht genügt, um die strukturellen Ursachen zu bearbeiten. Er fordert eine stärkere Verzahnung von Forschung und Praxis.

Gegenüber den aufgezeigten vielschichtigen, strukturellen Passungsproblemen, die Nickolaus in den Diskurs einführt, setzt Bylinski zunächst ebenfalls auf der Ebene der strukturellen Entwicklungen an. Diese Ebene wird jedoch durch eine bildungspolitische Perspektive ergänzt, welche entscheidend für die Ausrichtung der (pädagogischen) Lösungsangebote ist (vgl. Tabelle 31). Durch die Autorin wird insbesondere die veränderte Anforderungssituation der pädagogischen Fachkräfte hervorgehoben, die am Gelingen des Übergangs entscheidend beteiligt sind und deren Professionalität wesentlich für die Realisierung der bildungspolitischen Leitidee verzahnter Bildungsübergänge ist (vgl. Bylinski 2014, 236).

Tabelle 31: Übergangsgestaltung als Herausforderung an Bildungspolitik und Pädagogik

1.4 Referierte Beiträge: Ursula Bylinski (ZBW 2014, 235-256)	
Fokus: Übergangsgestaltung als Herausforderung an Bildungspolitik und Pädagogik	
Textauszug	**Kodierung**
„Die Wege junger Menschen von der Schule in den Beruf und in die Arbeitswelt sind langwieriger und komplexer geworden. [...] Trotz leichter Verbesserungen beim Zugang zur Berufsausbildung ist die Situation für diese Jugendlichen weiterhin prekär.“ **(unterer Abschnitt, S.235)**	**Ausgangssituation:** • Übergänge in die berufliche Ausbildung sind „langwieriger“, „komplexer“ und „weiterhin prekär“
„Für die pädagogisch Handelnden bestehen zwei große Anforderungsbereiche, die untrennbar miteinander verbunden sind: 1) Die individuelle Übergangs- und Bildungsbegleitung [...] 2. Die Kooperation und Vernetzung der Akteure [...].“ **(unterer Abschnitt S.236-237)** „Die explorative Darstellung zeigt, was die bildungspolitische Leitlinie: Herstellen von Bildungsketten auf der Ebene des pädagogischen Handelns bedeutet. Deutlich werden die erweiterten Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte, auch die Relevanz von integrierten Handlungskonzepten für die Profilbildung der einzelnen Berufsgruppen sowie die notwendigen Unterstützungsstrukturen.“ **(unterer Abschnitt, S.252)**	**Neue Anforderungen** für pädagogische Fachkräfte • Individuelle Übergangs- und Bildungsbegleitung • Kooperation und Vernetzung **Bildungspolitisches Leitkonzept:** • „Herstellen von Bildungsketten“ • Erweiterung des Aufgabenprofils für pädagogische Fachkräfte • erfordert „integrierte Handlungskonzepte“ der beteiligten Berufsgruppen und Strukturen, welche die Zusammenarbeit fördern
„Markant für den gemeinsamen Handlungsrahmen scheinen Spannungsfelder und Ambivalenzen in der pädagogischen Praxis zu sein, die sich als unauflös-	**„Unauflösbare“ Paradoxien und Spannungsfelder** in der Handlungspraxis der am Übergang beteiligten pädagogischen Fachkräfte

bare Paradoxien kennzeichnen (HELSPER 1996, 8. 527ff.).“ **(oberer Abschnitt, S.248)**	

Vordergründig wird das gestiegene Anforderungsbewusstsein der pädagogischen Akteure thematisiert, die einer veränderten Handlungspraxis ausgesetzt sind und auf das Erfordernis einer berufsübergreifenden Zusammenarbeit und Kooperation mit verschiedenen Bildungspartnern vorbereitet werden müssen. Der Fokus wird deutlich auf die beteiligten Akteurs- bzw. Professionsgruppen im Übergangsbereich gelegt. Die dahinterstehende bildungspolitische Leitidee läuft unterschwellig mit. Sie begleitet den Leser durch den Diskurs und stellt die Grundlage bzw. den „roten Faden“ für das aufgezeigte Handlungsproblem, die Bearbeitung dessen und die offerierte Lösung dar.

Den Ausgang des Beitrages von Buchmann und Diezemann gründet im Vergleich zu den beiden Vorgängerbeiträgen eine ähnliche und zugleich vollkommen neue Betrachtungsweise auf Übergänge in der beruflichen Bildung. Übergangsprobleme sind ebenfalls strukturell bedingt, der Diskurs wird jedoch entlang des Phänomens der sozialen Ungleichheit geführt. Aus der Perspektive der Autoren trägt das bestehende Bildungssystem und mit ihm das Übergangssystem zu einer Verschärfung der sozialen Ungleichheit bei, so dass bestimmte Personengruppen (die Autoren sprechen von „Milieus von Exklusion bzw. Ausgeschlossenen“) besonders betroffen sind (Buchmann/Diezemann 2014, 261). Strukturelle Probleme beim Übergang in die berufliche Bildung werden durch die fehlende Integrationskraft des Bildungssystems und seiner Institutionen sowie durch neue (Exklusions-)Risiken, die u. a. in der Struktur des Übergangssystems verankert sind, verstärkt (vgl. ebd.). Der konstruierte Problemaufriss wird anhand der nachfolgenden Textauszüge veranschaulicht (vgl. Tabelle 32).

Tabelle 32: Die Übergangsproblematik als Phänomen der sozialen Ungleichheit

1.5 Referierte Beiträge: Ulrike Buchmann; Eckart Diezemann (ZBW 2014, 257-273)	
Fokus: Die Übergangsproblematik als Phänomen der sozialen Ungleichheit	
Textauszug	**Kodierung**
„Dieser (gemeint ist der Inklusionsbegriff) macht jedoch [...] auf eine generelle Problematik aufmerksam, nämlich auf die Sorge um das Auseinanderfallen von Gesellschaft angesichts tiefgreifender Transformationsprozesse [...].“ **(unterer Abschnitt, S.258)**	Die „generelle Problematik“ besteht in der grundlegenden **Transformation der Gesellschaft,** die ein „Auseinanderfallen von Gesellschaft“ mitbedingt (Stichwort „Risikogesellschaft“)
„Strukturwandelprozesse provozieren [...] neue	**Strukturwandel:**

Formen gesellschaftlicher Arbeitsteilung und neue gesellschaftliche Arbeitsschneidungen, die wiederum die Bedarfe an konkretem Arbeitsvermögen der Subjekte verändern. In der Folge verschärft sich die vielfach zitierte Passungsproblematik zwischen vermittelten Qualifikationen einerseits und Bedarfen an verwissenschaftlichtem Arbeitsvermögen in Wirtschaft, Politik und privaten Haushalten andererseits.“ **(unterer Abschnitt, S.259-260)**	• Veränderung des Erwerbssystems hinsichtlich der Formen von „gesellschaftlicher Arbeitsteilung“ und subjektivem „Arbeitsvermögen“ • **Verschärfung der Passungsprobleme** zwischen Qualifikation (Individuum) und Bedarf (Gesellschaft, Arbeitsmarkt)
„Die diesbezüglichen Modernisierungsrückstände betreffen die pädagogischen Wissensbestände wie die didaktischen, curricularen oder institutionellen Handlungspraxen und damit das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft: (Berufs-)Bildungsinstitutionen als gesellschaftliche Reproduktionsinstanzen verlieren ihre Integrationsfunktion (a), gesellschaftliche Reproduktion realisiert sich in der Dialektik von Teilnahme und Exklusion (b).“ **(oberer Abschnitt, S.259)**	**Modernisierungsrückstände des Bildungssystems** • Didaktische, curriculare, institutionelle Wissensbestände und Handlungspraktiken • **Verlust der Integrationsfunktion** der Bildungsinstitutionen • Gesellschaftliche Reproduktion durch die **„Dialektik von Teilnahme und Exklusion“**
„Es handelt sich offensichtlich um ein Phänomen sozialer Ungleichheit insofern, als dass eine typische Bündelung von objektiven Lebensbedingungen und subjektiven Einstellungen und Bewusstseinsformen der Teilnehmer des Übergangssystem über deren interaktive Interpretationsprozesse und kollektive Erfahrungen geschaffen werden und zu spezifischen Lebensstilen verschmelzen, welche bestimmte Milieus von Exklusion bzw. Ausgeschlossenen reproduzieren.“ **(mittlerer Abschnitt, S.261)**	**Phänomen der sozialen Ungleichheit** • Als Verschmelzung von objektiven Bedingungen und subjektiven Einstellungen zu spezifischen Lebensstilen, die zu Exklusion bzw. Ausschluss aus dem bestehenden System führen

Während die strukturelle Übergangsproblematik bei Nickolaus auf das andauernde Auseinanderklaffen von individuellen und gesellschaftlichen Bedarfen und bei Bylinski auf eine gestiegene Komplexität von Übergängen und der pädagogischen Handlungspraxis bezogen wird, reflektieren Buchmann und Diezemann durch die Brille des gesellschaftlichen Strukturwandels viel ausführlicher auf die sozialen Konsequenzen für Individuum und Gesellschaft, aber auch für die Berufsbildungswissenschaft. Sie stellen fest, dass sich grundlegende Steuerungsmechanismen, wie u. a. die Selektions- und Reproduktionslogik des Bildungs- und Beschäftigungssystems, verändert haben. Diese Ordnungsfiguren funktionieren in der transformierten Gesellschaft nicht mehr und können demgemäß auch für den Diskurs und die Betrachtung der Übergangsproblematik keine bzw. nicht die einzige Grundlage sein. In der Konsequenz führen sie ihre Argumentation über das Konstrukt der sozialen Ungleichheit fort und leiten den Inklusionsbegriff als Teillogik in den Diskurs ein. Inklusion hat gemäß der Autoren das Subjekt im Fokus (vgl. Buchmann/Diezemann 2014, 258). Hier knüpft auch ihr Angebot für eine mögliche Intervention im Kontext der aufgeführten Übergangsprobleme an: Pädagogische Interventionen haben „an den Bedürfnislagen der Jugendlichen“ anzusetzen (Buchmann/Diezemann 2014, 261).

Daniela Ahrens stellt in ihrem Beitrag explizit die Eigendynamik von Reformprogrammen und bildungspolitischen Initiativen im Übergangssystem zur Disposition. Problematisiert wird nicht der Gegenstand der Reformen, sondern die Ursachen für den anhaltenden Reformoptimismus. Die Autorin stellt nachvollziehbar dar, inwiefern die Reformen selbst zu einer „Persistenz der Übergangsprobleme“ beitragen (Ahrens 2014b, 275).

Tabelle 33: Die Persistenz der Übergangsprobleme und Reformroutinen

1.6 Referierte Beiträge: Daniela Ahrens (ZBW 2014b, 274-290)	
Fokus: Die Persistenz der Übergangsprobleme und Reformroutinen	
Textauszug	**Kodierung (fett hervorheben)**
„Die Notwendigkeit des Übergangssystems ist bei den befragten Experten und Jugendlichen ebenso unbestritten, wie dessen Reformierungsbedarf. Trotz zahlreicher und mannigfaltiger Programme auf Bundes- und Länderebene bleibt die Persistenz der Übergangsprobleme erstaunlich.“ **(unterer Abschnitt, S.275)**	Ambivalentes Meinungsbild zwischen der **„Notwendigkeit des Übergangssystems“** und dessen **„Reformierungsbedarf“** **„Persistenz“** (Beharrlichkeit, Ausdauer) **der Übergangsprobleme,** Übergangsprobleme als „gesellschaftliche Normalität“ (S.279 und S. 285)
„Die Schwierigkeit einer Bündelung der unterschiedlichen Programme und Reformansätze geht einher mit sich überschneidenden Reformzielen.“ **(mittlerer Abschnitt, S.279)** „Die gesellschaftliche Ausdifferenzierung sowie die jeweiligen teilsystemspezifischen Handlungslogiken widersetzen sich damit einer umfassenden Steuerung.“ **(oberer Abschnitt, S.283)** „[...], dass die begrenzte (kommunikative) Reichweite der Reformen im Übergangssystem immer wieder neuen Reformbedarf nach sich zieht.“ **(mittlerer Abschnitt, S.283)** „Die Rede vom Übergangs‚system’ [...] versperrt den Blick auf die Kopplungsprobleme insbesondere pädagogischer und wirtschaftlicher, aber auch politischer Handlungslogiken und Steuerungsansprüchen.“ **(oberer Abschnitt, S.284)**	**Die Unübersichtlichkeit** der Programme und Reformansätze und die sich z. T. „überschneidenden Reformziele“ werden als problematisch gewertet **Spannungsfelder und Widersprüche** • Existenz teilsystemspezifischer Handlungslogiken, die sich einer ganzheitlichen Steuerung entziehen • Die „begrenzte Reichweite von Reformen“ bedingt einen neuen Reformbedarf **Kopplungsprobleme** zwischen Pädagogik, Politik, Wirtschaft und deren Teilrationalitäten

Aus der Perspektive der Autorin können Übergangsprobleme nicht per se durch die Umsetzung neuer Reformpakete ganzheitlich gelöst werden. Systemtheoretisch betrachtet kann die begrenzte Reichweite der Reformen begründet werden durch: 1) die Ausrichtung der Reformen auf ihre (z. B. bildungspolitische) Anschlussfähigkeit und nicht auf ihre Zielerreichung, 2) durch die Dominanz der normativen Leitfigur der „Normalbiografie“, die insbesondere die Integration in eine berufliche Ausbildung oder einen Beruf und demgemäß Systemkonformität und Passung zum Ziel hat, und 3) die unterschiedliche Ausrichtung der beteiligten Institu-

tionen aus Politik, Wirtschaft und Pädagogik auf einen gemeinsamen Problembereich (vgl. Ahrens 2014b).

b) strategische Momente bzw. pädagogische (Lösungs-)Strategien

Auf die formulierte Dringlichkeit, sich mit der als problematisch wahrgenommenen Situation im Übergangsbereich auseinanderzusetzen, versuchen die einzelnen Beiträge unterschiedliche, strategische Antworten zu geben. Nickolaus appelliert explizit an die Disziplin und formuliert den Anspruch, dass sich diese mit der Vielzahl der sich stellenden Fragen und strukturellen Probleme im Übergangsbereich auseinandersetzen und das gewonnene Wissen für alle Akteure verfügbar gemacht werden muss (vgl. Tabelle 34). Ein Fokus wird insbesondere auf die positiven und hemmenden Bedingungen und Wirkfaktoren von pädagogischen Handlungsprogrammen im Übergangssystem gelegt. Für Nickolaus sind die Transparenz und Validität der Forschungsergebnisse entscheidende Faktoren für deren (disziplinäre) Reichweite.

Tabelle 34: Bewusstmachen und Aufklären als Anspruch und Aufgabe der Disziplin

1.0 Editorial: Reinhold Nickolaus (ZBW 2014, 161-167)	
Fokus: Bewusstmachen und Aufklären als Anspruch und Aufgabe der Disziplin	
Textauszug	**Kodierung**
„Die Fruchtbarkeit solcher Analysen lägen m.E. in einer Bewusstmachung der restriktiven Rahmenbedingungen, die die Zuschnitte und Wirksamkeit von pädagogischen Handlungsprogrammen mit bestimmen." **(unterer Abschnitt, S.166)**	**Bewusstmachen:** • Hemmender Rahmenbedingungen von pädagogischen Handlungsprogrammen • Der Wirksamkeit von Maßnahmen
„Die Vielfalt der sich stellenden Fragen zur Übergangsproblematik an der ersten Schwelle ist trotz der verfügbaren und die durch die in diesem Heft erweiterten wissenschaftlichen Erkenntnisse so mächtig, dass viel dafür spricht, diese in einem größeren Forschungsprogramm aufzugreifen und einer Klärung näher zu bringen. Offensichtlich wird, dass die Effekte der verschiedenen pädagogischen Handlungsprogramme bisher kaum systematischen Analysen unterzogen wurden. **(oberer Abschnitt, S.167)**	**Aufklären** der Fragen zur Übergangsproblematik: • Vielfalt der Fragen und Reichweite der Erkenntnisse klären • Forschungspraktische Berücksichtigung der Komplexität und Breite **Systemisch Untersuchen:** • der „Effekte der verschiedenen pädagogischen Handlungsprogramme"
„Wir wissen wesentlich mehr zu den Selektionsmechanismen als zur Wirksamkeit der Einrichtungen des Übergangssystems. [...] Umso wichtiger wären allerdings Vorkehrungen, die darauf zielen, dass zumindest das verfügbare Wissen für die Akteure verfügbar zu machen." **(mittlerer Abschnitt, S.167)**	Vorhandenes **„Wissen verfügbar machen"** • mit Bezug auf die „Wirksamkeit der Einrichtungen" • für Akteure (Forschung und Praxis)

Ursula Bylinski konzentriert sich strategisch auf den Bereich der pädagogischen Übergangs- und Bildungsbegleitung. Der Autorin nach ist eine „neue Qualität von Professionalität" der beteiligten pädagogischen Fachkräfte notwendig, um Jugendliche am Übergang gezielt unterstützen zu können (Bylinski 2014, 252). Ihre Position untermauert sie durch die Verwendung sprachlicher Mittel („Professionalität als Schlüsselrolle") und durch den Verweis auf ihr bekannte empirische Befunde. Durch den Anschluss an die bildungspolitische Leitidee „Herstellen von Bildungsketten" und den eingängigen Kompetenzdiskurs zur pädagogischen Professionalität und multiprofessionellen Zusammenarbeit erhält das Konzept zusätzlich Ausdruck und Legitimation.

Tabelle 35: Die neue Qualität von Professionalität pädagogischer Fachkräfte

1.4 Referierte Beiträge: Ursula Bylinski (ZBW 2014, 235-256)	
Fokus: Gelingende Übergangsgestaltung erfordert eine „neue Qualität von Professionalität pädagogischer Fachkräfte"	
Textauszug	**Kodierung**
„Daher scheint es notwendig, im Professionalisierungsprozess WISSEN zu erwerben, KÖNNEN herauszubilden und REFLEKTIEREN als Querschnittsdimension zu behandeln sowie eine Haltung und Einstellung der pädagogischen Fachkräfte als grundlegende Dimension für pädagogisches Handeln herauszubilden." **(unterer Abschnitt, S.252)**	**Benötigte Kompetenzen** pädagogischer Fachkräfte: • Wissen, Können, Reflektieren • Selbstvergewisserung/Subjektive Theorien (Haltungen und Einstellungen der Fachkräfte gegenüber der eigenen Handlungspraxis)
„Die Befunde zeigen: Der Professionalität der pädagogischen Fachkräfte kommt sowohl in Veränderungsprozessen eine Schlüsselrolle zu als auch bei der Ausgestaltung der Berufsbildungspraxis, d. h. sie nimmt entscheidend Einfluss auf die Qualität von Bildungsprozessen." **(unterer Abschnitt, S.252-253)**	**Gelingende Übergangsgestaltung ist abhängig von der Professionalität** der pädagogischen Fachkräfte: • **Professionalität als Schlüsselrolle** für die Qualität von Veränderungs- und Bildungsprozessen

Buchmann und Diezemann knüpfen strategisch an die Leitidee einer „differenzierten sozialräumlichen und zielgruppenspezifischen Zugangsforschung" an, um den formulierten Inklusions- und Aufklärungsbedarfen bildungspolitisch und bildungstheoretisch gerecht zu werden (Buchmann/Diezemann 2014, 272). Das angebotene Handlungskonzept ist in den übergeordneten Rahmen von Bildungs- und Gesellschaftssystem eingebettet. Dadurch sollen sowohl individuelle, strukturelle und gesellschaftliche Implikationen berücksichtigt werden. Auch diese Begründungsstrategie kommt diskursiv nicht umhin, sich von bildungspolitischen Leitideen, wie Inklusion und gesellschaftlicher Teilnahme zu distanzieren. Die Erkenntnisperspektive ist auf die Verfügbarkeit von Wissen aus verschiedenen Bereichen (gesellschaftlich,

subjektiv und curricular) ausgerichtet. Der Wissensbegriff nimmt, wie bei Nickolaus, eine zentrale Stellung ein (vgl. zu Nickolaus, Editorial).

Tabelle 36: differenzierte sozialräumliche und zielgruppenspezifische Übergangsforschung

1.5 Referierte Beiträge: Ulrike Buchmann; Eckart Diezemann (ZBW 2014, 257-273)	
Fokus: differenzierte sozialräumliche und zielgruppenspezifische Übergangsforschung	
Textauszug	**Kodierung (fett hervorheben)**
„Die Berufsbildungswissenschaft steht nun vor der Herausforderung, den Sachverhalt der Übergangsproblematik unter ihrer spezifischen Erkenntnisperspektive der Entwicklung und Entfaltung des Humanpotentials empirisch reflektierend zu erfassen, kritisch-distanziert im Hinblick auf Ex- und Inklusionsprozesse zu analysieren und (Möglichkeits-)Räume für bisher nicht verwirklichte Potentialentwicklung und -entfaltung im Hinblick auf formale Bildung zu generieren.“ **(mittlerer Abschnitt, S.261, siehe auch S.257)**	**Inklusions- und Aufklärungsbedarfe** der Berufsbildungswissenschaft • Analyse der Übergangsprobleme aus der **Erkenntnisperspektive der Berufsbildungswissenschaft** (Potenzialorientierung) • „empirisch reflektierend“ und „kritisch-distanziert“ in Bezug auf die **Analyse von Inklusions- und Exklusionsprozessen** • Schaffung von Räumen für Potenzialentwicklung und -entfaltung
„Eine in diesem Sinne risikominimierende Herausforderung für die Berufsbildungsforschung besteht darin, fortlaufend Erkenntnisse zur Verfügung zu stellen, die • gesellschaftliche Transformationsbedingungen in ihrer Relevanz für curriculare Fragen erfassen und berufsbildungswissenschaftlich reflektieren (Transformationswissen), • über die damit veränderten psychosozialmotivationalen Lagen und Sozialisationserfahrungen der nachwachsenden Generation aufklären (Subjektwissen), • darauf bezogen angemessene berufsbildungswissenschaftlich legitimierte pädagogische Interventionen [...] ermöglichen (curriculares Wissen).“ **(mittlerer Abschnitt, S.272)**	Berufsbildungsforschung muss eine **differenzierte Perspektive** auf Übergänge einnehmen und Erkenntnisse verfügbar machen hinsichtlich: • **Transformationswissen** • **Subjektwissen** • **Curriculares Wissen**

Auch Ahrens wendet sich dem Wissensbegriff zu. Dieses Wissen bezieht sich jedoch nicht explizit auf verschiedene Bildungsprojekte oder Bildungsgänge im Übergangssystem und deren Wirksamkeit oder Effektivität, sondern „auf die Funktion von Reformen und die gesellschaftliche Verfasstheit des Übergangsbereichs“ (Ahrens 2014b, 276). Ähnlich wie Buchmann und Diezemann spielen also gesellschaftliche, strukturelle und subjektive Implikationen eine wesentliche Rolle bei der Erforschung von Übergängen. Gedanklich unternimmt Daniela Ahrens jedoch einen Perspektivenwechsel und nähert sich dem Gegenstandsbereich systemtheoretisch. Durch diesen Wechsel der Betrachtungsweise gelingt es ihr, sich vom gängigen (Reform-)Diskurs zu distanzieren und den Blick auf die gesellschaftliche Dimension, auf das Zusammenwirken verschiedener Teilbereiche und deren Bedeutung für die Gesamtproblema-

tik zu weiten. In diesem Sinne fordert sie eine neue Perspektivität auf die Reformierung beruflicher Übergänge und ein verändertes Selbstverständnis der Berufspädagogik im Diskurs der Übergangsforschung ein.

Tabelle 37: Systemtheoretische Betrachtung der gesellschaftlichen Verfasstheit von Übergängen

1.6 Referierte Beiträge: Daniela Ahrens (ZBW 2014, 274-290)	
Fokus: Systemtheoretische Betrachtung der gesellschaftlichen Verfasstheit von Übergängen	
Textauszug	**Kodierung (fett hervorheben)**
„[...] mutet es zumindest erstaunlich an, dass der Stellenwert des Übergangssystems in der Berufspädagogik eher in einer ‚notwendigen Zuwendungspflicht' (BOHLINGER 2004, 240) und nicht in der Ausarbeitung eines eigenständigen Theoriefelds liegt." **(mittlerer Abschnitt, S.286)**	**Kritische Inblicknahme** des wissenschaftlichen Anspruchs **der Berufspädagogik**: • Übergänge als **„notwendige Zuwendungspflicht"** • Keine eigenständige Theorieproduktion
„Hilfreich scheint daher ein Betrachtungswechsel, der die gesellschaftliche Verfasstheit von Übergängen betont. [...] Da es sich längst nicht mehr um ein temporäres Konstrukt handelt, sondern um eine auf Dauer gestellte Normalität, wäre eine stärkere gesellschaftliche, sozialstrukturelle Einbettung lohnenswert. ‚Übergänge' adressieren gleichermaßen institutionelle und strukturelle Umgebungsbedingungen als auch individuelle Lebensverläufe. Bereits im Jahr 1988 forderte HEINZ ein stärkeres Inbeziehungsetzen sozialstruktureller Entwicklungen und individueller Lebenslaufgestaltung [...]." **(oberer Abschnitt, S.285)**	**Die „gesellschaftliche Verfasstheit von Übergängen" analysieren** • Betrachtungswechsel • Übergänge als dauerhafte Normalität (neue gesellschaftliche Normvorstellung) • Übergänge ins Verhältnis zu sozialstrukturellen Entwicklungen und individueller Lebenslaufgestaltung setzen

In den betrachteten Beiträgen lassen sich in Verbindung zu den rekonstruierten pädagogischen Leitkonzepten und Strategien ebenfalls Ziele und Rationalitäten ableiten, die eng mit diesen verknüpft sind. Während bei Nickolaus insbesondere der Auftrag der Aufklärung im Sinne der Wissenschaftsgemeinschaft steht, um die notwendige Passung zwischen Gesellschaft und Individuum herzustellen, dominiert bei Bylinski insbesondere das bildungspolitische Ziel einer sozialen und beruflichen Integration in eine Ausbildung durch eine „Förderung aus einem Guss" (Bylinski 2014, 236).

Tabelle 38: Berufliche Integration und Verzahnung der Förderstrukturen

1.4 Referierte Beiträge: Ursula Bylinski (ZBW 2014, 235-256)	
Fokus: Berufliche Integration und „Förderung aus einem Guss“	
Textauszug	**Kodierung**
„Als bildungspolitische Leitlinie gilt der Aufbau kohärenter Förderstrukturen im regionalen Kontext und die Gestaltung des gesamten Übergangsbereichs, beginnend in der allgemein bildenden Schule mit einer gezielten Berufsorientierung und einer Begleitung der jungen Menschen bis zur Integration in eine Berufsausbildung.“ **(oberer Abschnitt, S.236)** „Der Aufbau eines Regionalen Übergangsmanagements verfolgt das Ziel, [...] bestehende Förderangebote miteinander zu verzahnen, um eine Förderung aus einem Guss zu erreichen. Darüber hinaus wird Bildung auch als ein zentraler Motor für die Regionalentwicklung betrachtet und eine Kommunale Koordinierung als Potenzial gesehen, jungen Menschen Zukunftsperspektiven zu eröffnen und ihnen eine berufliche und soziale Integration zu ermöglichen (ARBEITSGEMEINSCHAFT WEINHEIMER INITIATIVE 2013).“ **(mittlerer Abschnitt, S.236)**	**Bildungspolitische Leitlinie (S.252)** • Ganzheitliche Förderung bezogen auf alle Bildungsbereiche und Bildungsstrukturen in der Region • Förderbeginn bereits in der allgemeinbildenden Schule bis zum Berufseinstieg • Ziel: **„Integration in eine Berufsausbildung“** **Regionales Übergangsmanagement als** • „Förderung aus einem Guss“ • Verzahnung der Förderangebote **„Bildung als ein zentraler Motor“ für** • die regionale Entwicklung • die Ermöglichung beruflicher und sozialer Integration

Buchmann und Diezemann schließen in ihrem Beitrag insbesondere an den Inklusionsbegriff als Teildiskurs an. Inklusion wird als „systematische“ Potenzialentwicklung und -entfaltung zur Förderung „gesellschaftlicher Teilnahme“ gedeutet (Buchmann/Diezemann 2014, 258). Daran schließt das Ziel der Kompetenzentwicklung an. Die Förderung soll jedoch stets subjektorientiert, d. h. „an den Bedürfnislagen der Jugendlichen ansetzen“ (Buchmann/Diezemann 2014, 261). Dem Inklusionsverständnis folgend begreifen die Autoren diesen Prozess insbesondere aus der Perspektive des Subjekts heraus. Nicht das Subjekt passt sich der Systemumwelt an, sondern die Umwelt dem Subjekt. Im Fokus steht die Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit der Jugendlichen gegenüber einer komplexen und z. T. unübersichtlichen Wirklichkeit. Damit einher geht die Formulierung eines veränderten pädagogischen Selbstverständnisses, das nicht an den Defiziten, sondern an den Potenzialen anknüpft. Zentral ist der Leitsatz und der damit verbundene pädagogische Anspruch, die heranwachsende Generation so zu fördern, „um das zu werden, was sie sein könnten“ (Buchmann/Diezemann 2014, 272). Der Konjunktiv weist hier zugleich darauf hin, dass die Jugendlichen explizit dieser Förderung bedürfen, um tatsächlich ihre verborgenen Potenziale entfalten zu können. Dies impliziert einen Unterstützungsbedarf, den Jugendliche im Übergangssystem bedürfen, um neue Anforderungen bewältigen und eigene Potenziale entwickeln zu können. Zugleich soll

dieser Ansatz helfen, dem Phänomen der sozialen Ungleichheit und neuen gesellschaftlichen Handlungszwängen begegnen zu können.

Trotz der distanziert kritischen Haltung gegenüber der gängigen Reformdynamik im Übergangssystem und den damit verbundenen gesellschaftlichen Normvorstellungen, hebt Daniela Ahrens den zentralen Stellenwert der beruflichen Ausbildung und der berufsförmigen Erwerbsarbeit für die persönliche Entwicklung deutlich hervor (vgl. Ahrens 2014b, 276). „Die sogenannte ‚erste Schwelle', respektive ihr Zeitpunkt, besitzt für den qualifikationsorientierten Arbeitsmarkt in Deutschland nach wie vor eine ‚strategische Schlüsselrolle' (KONIETZKA 2005, 281) hinsichtlich der Zuweisung von Lebenschancen [...]" (ebd.). Die Berufspädagogik kommt also auch im Übergangsbereich an der berufsförmigen Erwerbsarbeit als wesentlichen Faktor für die gesellschaftliche Integration nicht herum. Bei der Verabschiedung diverser Reformprogramme sollten aber neben dem Leitziel der beruflichen Integration auch die systemspezifischen Teilrationalitäten berücksichtigt werden, sofern die Reformen nicht „im Sande versacken", sondern der beruflichen Integration förderlich sein sollen.

3. Wie positionieren sich die Beiträge im Spezialdiskurs (Diskursposition/-en)?

Zusammenfassend kann für die betrachteten Beiträge in der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik festgehalten werden, dass...

- die **Diskursbeiträge** vorwiegend **an die institutionalisierten**, vorgegeben **Schwellen und** die **Leitziele der beruflichen Bildung** (berufliche Ausbildung, ganzheitliche Kompetenzentwicklung, Passfähigkeit, Integration in Beruf und Erwerbsarbeit), aber auch an gesellschaftstheoretische Phänomene und Diskurse (Diskurs zur Transformation der Gesellschaft, Ungleichheitsdiskurs) und bildungspolitische Leitbilder (gesellschaftliche Teilhabe, Förderung „aus einem Guss") **anschließen**, die Orientierung entlang aktueller bildungspolitischer Diskurse (u. a. Benachteiligtenförderung, Inklusion) ist im Spezialdiskurs verankert.

- **auf der pädagogischen Leitzielebene** insbesondere **subjektorientierte und potenzialorientierte Konzepte** vertreten und in die Handlungspraxis überführt werden sollen (im Fokus steht der „Jugendliche", die „heranwachsende Generation", die „Professionellen", und ihre Stärken).

- **auf der Ebene der methodischen Forschungspraxis** vermehrt **differenzierte**, systematische, diskursanalytische und vor allem transparente **Ansätze eingefordert** werden (formulierter Anspruch auf einen eigenen theoretischen Diskurs zu Übergängen in der beruflichen Bildung).

- die (wissenschafts-)systematische Analyse von Übergängen und Übergangsproblemen die **Verschränkung von Gesellschaft und Individuum** in den Blick nehmen muss.

- eine **z. T. kritische, d. h. reflektierte Haltung** der Berufsbildungswissenschaft im Gesamtdiskurs unumgänglich ist.

Der Diskurs in der ZBW folgt demgemäß einer sehr dominanten Aussagepraxis. Handlungsbedarfe, Ziele und darauf bezogene strategische Momente sind auf den Strukturkern beruflicher Bildung bezogen, aber bleiben dennoch reflexiv und offen. Insbesondere die kritische Distanz zur eigenen Forschungspraxis und die Reflexion der disziplinären Entwicklungen werden im Spezialdiskurs eingehend beachtet. Auffällig ist hierbei das Ringen und die Suche nach möglichen Lösungen und Handlungsstrategien, die helfen, einen als problematisch wahrgenommenen Bereich konstruktiv zu bearbeiten. Die Bandbreite zwischen dem generellen Offenhalten auf der einen Seite sowie der kritischen, betont distanzierten Stellungnahme auf der anderen, macht dieses Wechselspiel aus Handlungsdrang einerseits und der disziplinären Unsicherheit bzw. Wachsamkeit gegenüber einem als problematisch wahrgenommenen Gegenstand andererseits deutlich.

6.2.2.3 berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule

Die berufsbildung hat im Juni 2011 ein Themenheft mit dem Schwerpunkt *Übergänge in der beruflichen Bildung* veröffentlicht. Durch die inhaltliche Aufteilung der berufsbildung in die Bereiche Theorie und Praxis werden im Praxisteil u. a. auch berufsfeldspezifische Beiträge integriert. In dieser Form hebt sich die Zeitschrift deutlich von der ZBW ab, die vorrangig wissenschaftstheoretisch ausgerichtet ist und wenige berufsfeldbezogene Beiträge herausgibt. Die Ausführungen in dieser Arbeit beziehen sich auf eine Auswahl der theorie- und praxis-Beiträge im benannten Themenheft. Wie im vorhergehenden Analyseabschnitt sollen auch hier die betrachteten Beiträge kurz zusammenfassend vorgestellt werden (siehe Tabelle 39).

Tabelle 39: Kurzvorstellung ausgewählter Beiträge aus der berufsbildung (06/2011)

1.0 blickpunkt: Thomas Bals (berufsbildung 06/2011, 2-3)
Titel: „Nicht mehr der Weg ist das Ziel...“
Inhalt/Fokus: Der Beitrag von Thomas Bals thematisiert insbesondere die Entgrenzung und gestiegene Durchlässigkeit des Bildungssystems und damit den Wechsel von einer überwiegend inputorientierten zu einer outputorientierten Steuerung des beruflichen Bildungswesens. Relevant ist nicht mehr, was jemand weiß, sondern was er oder sie kann. Nicht der institutionelle Bildungsweg, sondern die tatsächlich erworbenen Kompetenzen rücken als Bildungsziel in den Fokus berufspädagogischer Betrachtungen.
1.1 theorie: Manfred Eckert (berufsbildung 06/2011, 4-6)
Titel: „Übergänge in der beruflichen Bildung“

Inhalt/Fokus: Im Beitrag von Manfred Eckert werden Übergänge zunächst in den Kontext der klassischen Berufspädagogik (Kerschensteiner, Spranger) verortet. Gelingende Übergänge implizieren den Anspruch, „seinen" Beruf finden und ausüben zu können. Eckert schließt in seinen Ausführungen an das Übergangsmodell aus der ökologischen Sozialisationsforschung an (Bronfenbrenner 1981), wobei das Subjekt bzw. der Mensch und der jeweils individuelle, biografische Entwurf im Vordergrund stehen. In diesem Sinne markieren Übergänge „individuell verlaufende Entwicklungsprozesse", deren Begleitung ebenfalls individuell abgestimmt sein muss und auf die „Anforderungen des Lebens vorbereiten" soll.
1.2 praxis: Tim Unger; Martin Frenz (berufsbildung 06/2011, 7-10)
Titel: „Erwerbsbiografische Übergänge am Beispiel der Karriere eines Energieberaters"
Inhalt/Fokus: Die Autoren Unger und Frenz untersuchen entlang eines Fallbeispiels aus der Energieberatung inwiefern biografische Dispositionen, die non-formell erworben wurden, auf die berufliche Handlungsfähigkeit einwirken können. Dabei verlassen sie die Perspektive der institutionalisierten Laufbahnen und Karrieremuster und stellen ihre Analyseergebnisse aus einer erwerbsbiografischen und subjektiven Perspektive auf Übergänge und darin begründeter Bildungsprozesse dar.
1.3 praxis: Thomas Hesse (berufsbildung 06/2011, 14-17)
Titel: „Übergänge in beruflichen Laufbahnen in der Hotellerie"
Inhalt/Fokus: Thomas Hesse stellt in seinem Beitrag Laufbahnen und Karrierestationen in der Hotellerie und Gastronomie vor. Dabei bezieht er sich auf feste, institutionalisierte Säulen, die traditionell in das berufliche Laufbahnkonzept integriert sind. Für berufliche Übergänge sind insbesondere die Stationen von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung und von der Berufsausbildung in die Berufstätigkeit entscheidend. Zudem werden Voraussetzungen für eine „schnelle" und eine „langsame" Karriere beschrieben, die der/ die Auszubildende für einen erfolgreichen Übergang erfüllen muss. Trotz der gesellschaftlichen Veränderungen bleibt die duale Ausbildung der „Königsweg" in die Arbeitswelt der Hotellerie und Gastronomie.
1.4 praxis: Reinhilde Stöppler; Heiko Schuck (berufsbildung 06/2011, 18-20)
Titel: „Auf dem Weg zur beruflichen Integration/Inklusion!? Perspektiven des Übergangs Förderschule geistige Entwicklung in den Beruf"
Inhalt/Fokus: Die Autoren Stöppler und Schuck problematisieren den Bereich der beruflichen Integration und Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung in Arbeit und Beruf. Sie kritisieren vor allem die geringen Teilhabechancen dieser Personengruppe am allgemeinen Erwerbsleben und fordern die Verzahnung der beruflichen Bildung mit den Bereichen der Arbeitslehre und Berufsorientierung. Die Gefahr eines dauerhaften Ausschlusses soll verringert und der Übergang und die Partizipation am allgemeinen Arbeitsmarkt gefördert werden.
1.5 praxis: Thomas Hochleitner (berufsbildung 06/2011, 21-23)
Titel: „Der Schulversuch B-Klasse. Ein Beitrag zum Übergang an der Schwelle zum Berufsleben."
Inhalt/Fokus: Im Beitrag von Thomas Hochleitner werden förderliche und hemmende Bedingungen für den Übergang von Hauptschülern in das Berufsleben sowie für das Absolvieren einer „erfolgreichen Schullaufbahn" vorgestellt. Die Darstellungen beziehen sich auf die Ergebnisse eines Modellprojektes, an dem zwei Berufsorientierungsklassen beteiligt waren. Als förderlich werden u. a. die intensive Betreuung durch Sozialpädagogen und dauerhafte Praktika, und als hemmend bzw. problematisch werden unzureichende Rahmenbedingungen beschrieben.
1.6 stichworte: Martina Nohl (berufsbildung 06/2011, 30-31)
Titel: „Übergänge" und „Übergangskompetenzen"
Inhalt/Fokus: In ihrem Beitrag stellt Martina Nohl die Stichworte „Übergänge" und „Übergangskompetenz" vor. Der Übergang wird u. a. als „Entgrenzungsprozess", „Dynamisierungsprozess" und als „krisen-

haft“ beschrieben. Unabhängig davon, ob es sich um einen normierten oder um einen „selbst initiierten“ Übergang handelt, können Übergänge für die betreffende Person „existenziell bedeutsam“ sein und mit tiefgreifenden Veränderungen einhergehen. Der Übergang an sich verläuft mehrphasig. Die eintretende Veränderung vollzieht sich prozesshaft und nicht schlagartig. Übergangskompetenzen dienen den Menschen dazu, den Übergang „gut zu bewältigen“. Exemplarisch stellt die Autorin ein Modell mit neun Übergangskompetenzen vor, die auf die Prozesshaftigkeit von Übergängen und den damit verbundenen Anforderungen bezogen sind. Die Autorin weist darauf hin, dass Übergangskompetenzen in verschiedenen Lernsettings (formell und non formell) entwickelt und erworben werden können.

In der Gesamtbetrachtung der Schlüsselbeiträge fällt auf, dass Übergänge in der berufsbildung vor allem aus zwei Perspektiven betrachtet werden. Zum einen nehmen die Beiträge Bezug auf die formalen Wege der beruflichen (Aus-)Bildung und damit einhergehender Laufbahnen und Karriereoptionen. Diese Beiträge beziehen sich insbesondere auf die Figur des „normierten“ Übergangs, der an die verschiedenen institutionalisierten Gelenkstellen des Bildungs- und Berufsbildungssystems gekoppelt ist (vgl. Nohl 2011, 30). Zum anderen werden individuelle, informelle bzw. non-formelle Wege des Kompetenzerwerbs, der Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit und der beruflichen Identitätsbildung thematisiert, die vom institutionellen Gefüge beruflicher Bildung zunächst einmal unabhängig sind und vorrangig durch das Subjekt und seine Biografie initiiert und bestimmt werden. Übergänge werden als Gegenstand zweifach konstruiert, wobei diese (doppelte) Perspektivität den Diskurs in den Beiträgen entscheidend mitbestimmt. Die Ausrichtung der praxis-Beiträge auf betriebliche, schulische und außerschulische Kontexte impliziert letztlich auch eine gewisse Nähe zu den Institutionen, Bildungsgängen und Ordnungsmitteln der beruflichen Bildung. Dieser Diskurs von der „Praxis zur Praxis“ ist von der Zeitschrift gewünscht und gewollt (berufsbildung 2016a). Diskurse, die einen expliziten Bezug zur Praxis herstellen, können jedoch auch anders geführt werden. Der Beitrag von Unger und Frenz verdeutlicht beispielhaft, wie die Reflexion über berufliche Praxis bzw. spezifischer über eine veränderte Erwerbspraxis durch die Hinwendung auf das Subjekt und seine biografischen Dispositionen gelingen kann, ohne sich von dieser Praxis zu distanzieren. Aus dieser Perspektive kann ebenfalls ein Dialog zwischen Theorie und Praxis entstehen, welcher normativ für neue Entwicklungen und Diskursbeiträge sein kann.

1. Wie ist der Diskurs geordnet?

Die einzelnen Zeitschriftenbeiträge orientieren sich in ihrer Struktur, unabhängig von ihrer jeweiligen Zuordnung zu einer Rubrik, an den Gestaltungshinweisen des Herausgebers (vgl. berufsbildung 2016b). Die Rubrik *blickpunkt* „stellt im Regelfall eine pointierte Meinungsäu-

ßerung dar, die zum Themenschwerpunkt einen Bezug haben kann, aber nicht unbedingt haben muss“ (ebd.). Diese Stellungnahme unterstreicht hier die prinzipielle Offenheit gegenüber den thematischen Setzungen der Autoren und Autorinnen. Thomas Bals greift in seinem Beitrag (Rubrik *blickpunkt*) „Nicht mehr der Weg ist das Ziel ...“ insbesondere aktuelle bildungspolitische Entwicklungen und die damit einhergehenden institutionellen Veränderungen der beruflichen Bildung in Richtung eines gleichwertigen, liberalisierten und durchlässigen Bildungssystems auf (vgl. Bals 2011, 2-3). „Übergänge“ als Themenschwerpunkt werden auf diese Entwicklungen bezogen und der Standpunkt vertreten, dass mit diesen strukturellen Entwicklungen ebenfalls Konsequenzen für das Subjekt, für die beruflichen Curricula und für die Disziplin einhergehen (vgl. ebd.).

Die Grundlagenbeiträge aus den Bereichen *theorie* und *praxis* nehmen verschiedene Aspekte des Themenfeldes Übergänge in den Blick. Wie in der ZBW, sind die betrachteten Beiträge in mehrere Kapitel (und Unterkapitel) gegliedert. Der *theorie-Beitrag* von Manfred Eckert „Übergänge in der beruflichen Bildung“ ist nach einem einführenden Problemaufriss in folgende Kapitel gegliedert: „Übergangsmodelle“, „Gute Übergänge ermöglichen“, „Die Zeitlichkeit in den Übergängen“, „Den Prozesscharakter von Übergängen beachten“ und „Modellversuche, Modellprojekte und andere Innovationen“ (Eckert 2011, 4-6). Auffällig ist der zunächst sehr weit gestellte Fokus des Artikels. Während in den praxis-Beiträgen spezifische Übergänge bzw. Übergangsbereiche in den beruflichen Fachrichtungen und Handlungsfeldern näher ausgeführt werden, stellt Eckert zunächst unterschiedliche theoretische Perspektiven auf Übergänge vor und bezieht diese anschließend auf den gesamten Bereich der beruflichen Bildung. Laut Eckert sind Übergangsprobleme schon immer existent, die Ermöglichung guter und vor allem individueller Übergänge hat sich jedoch zu einem notwendigen Aufgabenfeld der Berufspädagogik entwickelt (vgl. ebd.).

Die *praxis-Beiträge* unterscheiden sich von den übrigen Beiträgen durch ein einführendes Abstract, das in wenigen Stichworten die Intension des Beitrages vorstellt. Sie folgen wie der *theorie-Beitrag* einer selbstgewählten Gliederung der Autoren. Unger und Frenz thematisieren in ihrem Beitrag „Erwerbsbiografische Übergänge am Beispiel der Karriere eines Energieberaters“ nach einer Einführung in das Praxisfeld der Energieberatung die folgenden Aspekte: „Erwerbsbiografische Übergänge von der traditionellen zur neuen Beruflichkeit am Fallbeispiel eines Energieberaters“ (mit mehreren Unterkapiteln) und „Relevanz der Ergebnisse für die berufspädagogische Übergangsforschung“ (Unger/Frenz 2011, 7-9). Im Unterschied zum vorhergehenden Artikel von Eckert, orientieren sich die Ausführungen auf zwei zentrale Themenpunkte: zum einen auf den Gegenstand erwerbsbiografischer Übergänge, die gemäß

Unger und Frenz eine neue Form von Beruflichkeit mitbedingen, und zum anderen an der Bedeutsamkeit dieser veränderten Perspektivität für den disziplinären Übergangsdiskurs. Der Übergangsbegriff wird inhaltlich sehr eng, bezogen auf das berufliche Handlungsfeld des Energieberaters geführt. Die analytische Betrachtung geht jedoch im Fazit genau über dieses Handlungsfeld hinaus, ohne die Perspektivität auf Übergänge als „Bewegungen der Erwerbsbiografie" aufzuheben (Unger/Frenz 2011, 7). Dieser Perspektivität steht im *praxis-Beitrag* von Thomas Hesse die Sicht auf normierte Übergänge in der beruflichen Bildung konträr gegenüber. Wie der Titel „Übergänge in beruflichen Laufbahnen in der Hotellerie" bereits vermuten lässt, wird der Schwerpunkt auf institutionalisierte Wege und Formen der beruflichen Bildung in der Hotellerie und Gastronomie gelegt. Dies spiegelt sich auch in der inhaltlichen Gliederung des Beitrages wieder. Folgende Kapitel führt Hesse u. a. aus: „Von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung", „Von der Berufsbildung in die Berufstätigkeit", „Die Frage nach der akademischen Ausbildung für die Hotellerie", „Der Karriereweg sowie Übergänge auf nationaler und internationaler Ebene" (Hesse 2011, 14-17). Die Autoren Unger/Frenz und Hesse beziehen sich beiderseits auf zwei spezifische berufliche Handlungsfelder. Während Unger und Frenz ihr Übergangsverständnis explizit auf das Konzept der modernen Beruflichkeit beziehen und mit den veränderten Praxisanforderungen in der Energieberatung verbinden, verbleibt der Beitrag von Hesse auf einer deskriptiven Darstellung der institutionalisierten Schwellen für einen Einstieg und mögliche Karrierewege in der Hotellerie und Gastronomie, die an bestimmte, berufliche Stationen bzw. an ein Hochschulstudium gebunden sein können. Eine ähnliche Perspektivität nimmt der Beitrag von Thomas Hochleitner ein, wobei sich dieser nicht auf die Laufbahnwege innerhalb eines bestimmten Berufsfeldes bzw. einer beruflichen Fachrichtung bezieht, sondern auf erfolgreiche Schullaufbahnen im Übergang zwischen Schule und Berufsleben fokussiert (vgl. Hochleitner 2011, 23). Bezogen auf die Institution Schule werden u. a. hemmende und förderliche Faktoren für den (Miss-)Erfolg einer Maßnahme erläutert. Der Beitrag von Stöppler und Schuck „Auf dem Weg zur beruflichen Integration/Inklusion? Perspektiven des Übergangs Förderschule geistige Entwicklung in den Beruf" schließt ebenfalls an diese Perspektivität an (Stöppler/Schuck 2011, 18-20). Diskutiert werden Möglichkeiten, wie Menschen mit Behinderungen der Übergang in den allgemeinen Arbeitsmarkt gelingen kann. Neben der Darstellung verschiedener Formen und Wege der beruflichen Förderung, vorwiegend in den Bildungsgängen der Werkstufe, wird der Diskurs insbesondere durch das Leitziel eines optimierten Übergangs „von der Schule in den Beruf" dominiert (Stöppler/Schuck 2011, 20). Für die diskursive Aufordnung ist neben der Leitfigur der beruflichen Integration vor allem der Inklusionsdiskurs als Teildiskurs

sehr bedeutsam. Dieser Diskurs-Anschluss soll später unter Einbezug diverser Ankerbeispiele aus den Schlüsseltexten noch einmal verdeutlicht werden.
Martina Nohl stellt in der Rubrik *stichworte* die Begriffe „Übergänge“ und „Übergangskompetenzen“ in ihrer theoretischen Reichweite noch einmal systematisch dar. Aufbauend auf den Darstellungen zum Übergangsbegriff (Übergänge z. B. als krisenhaftes Ereignis, das mit weitreichenden individuellen Veränderungen einhergehen kann) werden Implikationen für die Bedeutung und die Entwicklung von spezifischen Übergangskompetenzen abgeleitet.

2. Was bestimmt den Diskurs? Wie werden Übergänge konstruiert?

Wie in der vorhergehenden Analyse der ZBW wird auch hier danach gefragt, wie Übergänge in der betrachteten Zeitschrift thematisiert werden. Auf welche Dringlichkeiten deuten die Beiträge hin, welche strategischen Lösungen werden, falls dies für die Analyse relevant ist, angeboten? Im Folgenden sollen die zentralen Ergebnisse der Analyse anhand von ausgewählten Ankerbeispielen und dazu gehörigen Kodierungen veranschaulicht werden. Die Ergebnisse werden textübergreifend und auf der Ebene des komparativen Vergleichs zusammenfassend dargestellt.

a) Problemwahrnehmung

Ähnlich wie in der ZBW werden Übergänge in den Beiträgen der Berufsbildung in einen bestimmten Problemzusammenhang eingebettet, der mitunter an grundlegende gesellschaftliche und strukturelle Entwicklungen anschließt (z. B. demografischer Wandel, Fachkräftemangel). Die aufgeführten Problemstellungen werden in den Beiträgen z. T. mehrfach aufgegriffen und daraus ein expliziter Handlungsbedarf für die Disziplin Berufspädagogik und darüber hinaus gehend für den Bereich der beruflichen Bildung formuliert.

Tabelle 40: Problemkontext, Spezifik der Übergangsprobleme

Fokus: Problemkontext, Spezifik der Übergangsprobleme	
Textauszug (Eckert 2011, 4)	**Kodierung**
„Es steht nicht mehr der Lehrstellenmangel im Vordergrund, sondern der demographische Wandel und die große Sorge des Fachkräftemangels. [...] ‚Mangelnde Ausbildungsreife’ markiert jetzt ein echtes Problem: Wie können schwächere junge Menschen so weit fit gemacht werden, dass sie eine	**Demografischer Wandel** und **Fachkräftemangel** anstelle der Sorge um eine ungenügende Anzahl an Lehrstellen **Das Problem der mangelnden Ausbildungsreife** • es wird der Bedarf formuliert, junge Men-

Ausbildung auch wirklich bewältigen und sich nicht aufgrund von Überforderung als eine erfolglose Fehlinvestition erweisen? Hier liegen neue Aufgaben – und es gibt neue Konzepte. Sie zielen auf die Verbesserung der Übergänge, auf Ausschöpfung vorhandener Ressourcen, auf Optimierung der berufspädagogischen Leistungsfähigkeit der Betriebe, auf Stärkung der Subjekte in den Übergangssituationen. Hier hat das vorliegende Heft seinen Schwerpunkt.“ **(mittlerer bis unterer Abschnitt, Eckert S.4)**	schen für eine Ausbildung **fit zu machen** • **Bewältigung** der Ausbildung • **Vermeidung von Überforderung** und **Fehlinvestitionen** Neue **Aufgaben und Ziele** in der beruflichen Bildung • **Verbesserung** der Übergänge • **Ausschöpfung** vorhandener Ressourcen • **Optimierung** der betrieblichen Leistungen • **Stärkung** der Subjekte im Übergang
Textauszug (Bals 2011, 3)	**Kodierung**
„Mit der Notwendigkeit der Mobilisierung von Bildungsressourcen zur Behebung des absehbaren Fachkräftemangels werden zudem die Möglichkeiten der Berücksichtigung ‚lebenslangen Lernens’ bzw. die Anerkennung nonformalen und informellen Kompetenzerwerbs (Lernen im Prozess der Arbeit, Familie, Freizeit) insbesondere in der Berufs- und Hochschulbildung verstärkt thematisiert. Auch hier ist die Berufspädagogik analytisch und konzeptionell gefordert. **(oberer Abschnitt, S.3)**	**Notwendigkeit der Mobilisierung von Bildungsressourcen** aufgrund des **Fachkräftemangels** **Forderung an die Berufspädagogik** • Beiträge: analytisch und konzeptionell • Thematisierung **neuer Anerkennungsformen**, z. B. für die Berücksichtigung des Lebenslangen Lernens sowie nonformal und informell erworbener Kompetenzen • **Lernkontexte: Arbeit, Familie, Freizeit**
Textauszug (Stöppler/Schuck 2011, 18)	**Kodierung**
„Die Chancen auf Teilhabe am allgemeinen Erwerbsleben sind jedoch für diesen Personenkreis weiterhin unbefriedigend. Arbeitsmarktpolitische Förderinstrumente wie Pflichtquote, finanzielle Anreize sowie Informations- und Unterstützungsmaßnahmen entfalten nur begrenzte Wirksamkeit (vgl. Friese/Stöppler 2008, S.2).“ **(mittlerer Abschnitt, S.18)**	**geringe Teilhabechancen** am allgemeinen Erwerbsleben für Menschen mit Behinderungen **Begrenzte Wirksamkeit** von Unterstützungsmaßnahmen (konzeptionelles und strukturelles Problem, Verlust der Integrationsfunktion von Bildungsmaßnahmen)
Textauszug (Hochleitner 2011, 21)	**Kodierung**
„Jedes Jahr gibt es an den Haupt-/Mittelschulen in Bayern eine Reihe von freiwilligen Wiederholern, die noch einmal den Versuch starten, den Hauptschul- bzw. den qualifizierenden Hauptschulabschluss (Quali) zu erlangen. Die Erfolge sind ebenso wie der Kompetenzzuwachs vergleichsweise gering.“ **(oberer Abschnitt, Hochleitner, S.21)**	**Regelmäßige freiwillige Jahrgangswiederholer** zum Erwerb des (qualifizierten) Hauptschulabschlusses • Abschlussorientierung der Jugendlichen **Erfolgsquoten** und **Kompetenzzuwächse** sind jedoch vergleichsweise **gering** • Kompetenzorientierung verfehlt

Die Art und Weise, wie Übergänge problematisiert werden, verweist wiederum auf das Verständnis, welches dem Übergangsbegriff potenziell zugrunde gelegt wird. Übergänge sollen vor allem in ein Ausbildungs- oder Erwerbsverhältnis führen. Sie sind abschluss- und erfolgsorientiert, d. h. sie sollen zu einem möglichst positiven und gelungenen Eintritt in eine Ausbildung oder Erwerbsposition führen und dem Übergänger helfen, mit den neuen Anforderungen erfolgreich umgehen zu können. Dies gelingt bisher jedoch nicht jedem Übergänger. Berufspädagogischer Handlungsbedarf ergibt sich auf mehreren Ebenen: 1) gesellschaftlich auf-

grund des demografischen Wandels und drohenden Fachkräftemangels, 2) subjektiv aufgrund der notwendigen Individualisierung von Fördermöglichkeiten und der Relevanz biografischer Entwicklungsprozesse, 3) konzeptionell aufgrund der begrenzten Wirksamkeit und Reichweite von Unterstützungsmaßnahmen und 4) bildungspolitisch aufgrund der Notwendigkeit zur Implementierung neuer Anerkennungsformen und durchlässiger sowie gleichwertiger Strukturen auf der Ebene des Bildungs- und Berufsbildungssystems.

Eckert hebt in seinem Beitrag insbesondere die These der Individualisierung von Erwerbschancen und Erwerbsrisiken hervor. Entlang der Ordnungsfigur des gesellschaftlichen Wandels und damit einhergehender tiefgreifender Veränderungsprozesse (u. a. bezogen auf den demografischen Wandel und daraus resultierenden Fachkräftemangel) ist auch der Übergang zwischen Schule und Beruf einem Wandel unterlegen. Übergänge führen solcherart nicht mehr direkt in einen bzw. in den Beruf, sondern müssen individuell bewältigt werden (vgl. Eckert 2011, 4). Jugendliche müssen in diesem Sinne „auf die Anforderungen des Lebens“ vorbereitet und „fit gemacht werden“ (Eckert 2011, 4 und 6). Wichtig sind Flexibilität, Mobilität und die Fähigkeit zur biografischen Selbststeuerung (vgl. ebd.). Fokussiert wird das einzelne Subjekt, das mit diesen neuen Anforderungen umzugehen lernen muss. Die Schlüsselworte Vermeidung von „Fehlinvestitionen“, „Optimierung“, „Verbesserung“, „Ausschöpfung“, „Stärkung“ und „fit machen“ implizieren eine Orientierung, die jedoch nicht zwingend am Subjekt und seinen Bedürfnissen ausgerichtet ist, sondern entlang externer, leistungsbezogener Kriterien, wie Anschluss- und Wettbewerbsfähigkeit, des Ausbildungs- und Beschäftigungssystems. Folgt man dieser Leitfigur, dann ist die Ermöglichung optimaler Übergänge nicht dem Subjekt, seiner persönlichen Entwicklung und beruflichen Integration, sondern maßgeblich der gesellschaftlichen Reproduktion und Sicherung von Arbeitskraft und der Vermeidung des drohenden Fachkräftemangels verpflichtet.

b) strategische Momente bzw. pädagogische (Lösungs-)Strategien

Im Fokus stehen hier Lösungsansätze, die als Antwort auf einen als problematisch wahrgenommenen Bereich formuliert und aus dem dargestellten Problemkontext abgeleitet werden. In der Analyse bleibt zentral, wie Übergänge in den betrachteten Kontext eingebettet und konstruiert werden.
Thomas Bals wendet sich in seinem Beitrag insbesondere den neuen Aufgabenfeldern der Berufspädagogik zu. Vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen

muss sich die Disziplin „konzeptionell“ und „analytisch“ mit der veränderten Struktur des Bildungssystems und den neuen Bildungsgangformaten auseinandersetzen (Bals 2011, 3). An den Ausgang seiner Argumentation stellt er das veränderte Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung und den Diskurs um die Gleichstellung von Bildungsabschlüssen in beiden Bereichen (vgl. Bals 2011, 2). Im Kern geht es darum, dem drohenden Mangel an qualifizierten Fachkräften begegnen und genügend Bildungsressourcen aktivieren zu können (vgl. ebd.). Die Berufspädagogik hat die Aufgabe, sich diesen Entwicklungstrends anzunehmen. Sinnbildlich spricht Bals hier von einer „Ausweitung des berufspädagogischen Horizontes“ (ebd.). Dem Titel „Nicht mehr der Weg ist das Ziel...“ entsprechend, wird auf die Novellierung des bisherigen Abschluss- und Berechtigungswesens hingewiesen. Fernab der strikten Trennung der Bildungssegmente schließt Bals an gängige bildungspolitische Diskurse zur Entwicklung eines liberalisierten und durchlässigen Bildungsmarktes an. Die Herstellung von Handlungsfähigkeit, die Orientierung an Kompetenzen und Lernprozessen sowie das lebenslange Lernen sind zentrale Bildungsziele, denen sich auch die Berufspädagogik anzunehmen hat. Der Ordnungsrahmen der institutionalisierten beruflichen Bildung wird zwar seiner Segmentierungslogik enthoben, aber nicht verlassen, sondern an den liberalisierten Bildungsdiskurs, welcher auf Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit zielt, angepasst. Mit Bezug auf den Übergangsbegriff zielen Kompetenzorientierung und Gleichwertigkeit wiederum auf die Herstellung und Sicherung von Arbeitskraft, damit genau dieses liberalisierte System und seine Akteure Bestand haben.

Infolge der zunehmenden „Individualisierung“ von Übergängen (Individuen müssen „selbst ihre berufliche Biografie in die Hand nehmen“) und dem Verlust des Dauerberufs fordert Manfred Eckert ebenfalls eine Individualisierung der Übergangsbegleitung (Eckert 2011, 4). Grundsätzlich ginge es laut Eckert in der beruflichen Bildung um die Herstellung von „Passfähigkeit“ in einem „dynamischen Verständnis“ (Eckert 2011, 5). Bezogen auf die Übergangsproblematik ist damit gemeint, dass Entwicklungsprozesse nicht einseitig bezogen auf bestimmte Bedarfe des Bildungs- und Beschäftigungssystems gefördert, sondern an individuelle Bedarfe angepasst werden und der Übergang an den eigenen „biographischen Entwurf“ anschlussfähig ist (ebd.). Für Eckart ergibt sich daraus als pädagogische Handlungsstrategie, dass Übergänge notwendigerweise individuell gestaltet und begleitet werden müssen, sofern sie gelingen sollen. Damit nicht konform sind pädagogische Handlungskonzepte, die auf Gleichschaltung und Homogenisierung der potenziellen Übergänger ausgerichtet sind. Berufspädagogisch gewendet müssen Bildungskonzepte und Curricula entwickelt werden, die junge Übergänger und Auszubildende auf „die Anforderungen des Lebens“ (und nicht nur des

einzelnen Übergangs) vorbereiten (Eckert 2011, 6). Eckert schließt in seinem Beitrag zum einen an den Individualisierungsdiskurs an, der das Subjekt und die veränderten Anforderungen in der transformierten Gesellschaft fokussiert, zum anderen aber auch an Diskurse, die den flexiblen, mobilen und selbstgesteuerten Menschen adressieren (siehe auch Sennett (2000) „Der flexible Mensch", Voß/Pongratz (1998) „Der Arbeitskraftunternehmer"). Damit einher geht eine gewisse Ökonomisierung des Subjekts, welches genau diesen Kriterien entsprechen soll, will es für den Ausbildungs- und Erwerbsmarkt anschlussfähig sein (vgl. Bröckling 2012). Neue Bildungsangebote sollen so konzipiert sein, dass sie schwächere, junge Menschen „fit" machen, damit diese individuell, d. h. mit Blick auf ihre eigene Biografie, die neuen und gestiegenen Anforderungen bewältigen können. Das pädagogische Leitziel ist der gelingende Übergang in die Berufswelt, jedoch nicht vorrangig zur Realisierung eigener Berufswünsche oder zur Entwicklung des Subjekts um seiner selbst willen.

Unger und Frenz heben in ihrem Beitrag den Aspekt der Individualität von Übergängen ebenfalls deutlich hervor. Übergänge sind demgemäß nicht ausschließlich institutionell an vorgegebene Passagen des Bildungs- und Berufsbildungssystems gekoppelt, sondern werden auch biografisch gerahmt. Zu den Leitzielen beruflicher Bildung zählen die Autoren neben der Herstellung von Passfähigkeit (Anschluss an den Beitrag von Eckert) auch die Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit. Beide Leitziele können nicht ausschließlich curricular erreicht werden, sondern sind ebenfalls biografisch verankert (vgl. Unger/Frenz 2011, 9). Diese biografische Dimension muss die Berufspädagogik als Wissenschaftsdisziplin in Lehre und Forschung berücksichtigen, falls sie das Phänomen und dringliche Probleme gelingender Übergänge verstehen und an aktuelle Entwicklungen anschlussfähig bleiben will. Das pädagogische Handlungsfeld Übergangsbegleitung wird bildungs- und biografietheoretisch in den Blick genommen. Diese Perspektivität löst sich von der ausschließlichen (Anpassungs-)Logik veränderter und gestiegener Anforderungen und der Vorbereitung der jungen Generation auf diese. Aus der biografietheoretischen Rahmung des Übergangsbegriffs werden didaktische Überlegungen abgeleitet, die sich z. B. auf die Förderung und Initiierung erwerbsbiografischer Lern- und Entwicklungsprozesse in der beruflichen Bildung beziehen (vgl. Unger/Frenz 2011, 10). Im Unterschied zu Thomas Hesse, dessen Beitrag deutlich an der Einfädelung in die schulischen und beruflichen Laufbahnen sowie Karrieremuster des dualen Systems orientiert ist, grenzt sich der Beitrag von Unger und Frenz von dieser Perspektivität ab und stellt kontrastierend dazu (erwerbs-)biografische Überlegungen auf berufliche Übergänge dar. Neben dem Berufskonzept und der klassischen Rahmung von Übergängen als Übertritte in die beruflichen Laufbahnen der institutionell verankerten (Weiter-)Bildungsgänge, wird die Un-

terschiedlichkeit der „sozialen Organisation von Arbeit“ hervorgehoben, die im Anschluss an das Konzept der modernen Beruflichkeit (vgl. Meyer 2000, 2011; Kraus 2006) für die Gestaltung beruflicher Bildung und für die Übergangsbegleitung als pädagogisches Handlungsfeld von zentraler Bedeutung ist (ebd.). In Tabelle 41 wird diese zweifache, sich voneinander z. T. sehr stark abgrenzende Figur des sich Einfädelns in die berufliche Erwerbssphäre aus der Perspektive von Hesse sowie Unger und Frenz anhand eines Ankerbeispiels noch einmal vergleichend dargestellt.

Tabelle 41: Figur des sich Einfädelns in die berufliche Erwerbssphäre

Fokus: Figur des sich Einfädelns in die berufliche Erwerbssphäre	
Textauszug (Hesse 2011, 17)	**Kodierung**
„Resümierend kann festgehalten werden, dass eine Berufsausbildung im dualen System immer noch den besten Übergang in die Arbeitswelt der Hotellerie und Gastronomie ermöglicht. Die harmonische Balance durch das duale System der Praxis (Hotel oder Restaurant) mit der Theorie (Berufsschule) ermöglicht es dem Auszubildenden, ein fundiertes Wissen in seinen eigenen Berufsweg mitzunehmen.“ **(unterer Abschnitt, S.17)**	Duale Ausbildung als **bester Übergang in die Arbeitswelt** **Theorie-Praxis-Figur:** • **Balance von Theorie** (Berufsschule) **und Praxis** (Unternehmen, Betrieb) durch das duale System • **dichotome Ausbildungsfigur** als Voraussetzung für den **Erwerb fundierten Wissens** und den „eigenen Berufsweg“
Textauszug (Unger/Frenz 2011, 9-10)	**Kodierung**
„In unserer Studie sind wir auf solche erwerbsbiografischen Entwicklungsprozesse gestoßen, die man als erwerbsbiografische Übergänge zwischen verschiedenen Formen der sozialen Organisation von Arbeit bezeichnen kann. [...] Erwerbsbiografische Übergänge sind vielmehr auch als die biografische Antwort auf solche ‚Brüche’ [...] zu begreifen, die erst weit nach der Einfädelung in das Erwerbssystem auftreten und, betrachtet man den zeitlichen Umfang, die Erwerbsbiografie eigentlich sogar dominieren.“ **(unterer Abschnitt, S.9; mittlerer Abschnitt, S.10)**	**Übergänge als erwerbsbiografische Entwicklungsprozesse** zwischen „verschiedenen Formen der sozialen Organisation von Arbeit“ **Erwerbsbiografische Übergänge** • im Fokus steht die eigene (Erwerbs-)biografie und deren Bedeutung im Kontext von Brüchen fernab institutionalisierter Berufslaufbahnen • treten „nach der Einfädelung in das Erwerbsystem“ auf • wirken dominant auf die Erwerbsbiografie

Gemäß Thomas Hesse gelingt die Integration in das Erwerbsleben primär über die standardisierten Entwicklungsbahnen des dualen Systems und dem dort verankerten Theorie-Praxis Verhältnis der beruflichen Bildung. Der Erwerb beruflichen Wissens führt über die harmonische Zweiteilung der Ausbildung in Theorie und Praxis. Thomas Hesse knüpft mit seinem Beitrag diskursiv eng an den formalen Ordnungsrahmen der Berufsbildung an. Dieser bleibt in seiner Struktur trotz der Bezugnahme auf die Transformation der Gesellschaft stabil. Nicht thematisiert wird die Veränderung oder curriculare Neugestaltung der Berufsbildung in Rich-

tung gleichwertiger und durchlässiger Strukturen, wie bspw. im Beitrag von Thomas Bals. Nicht das System passt sich an, sondern der potenzielle Übergänger. Diese Passungslogik knüpft an die klassische Funktion des beruflich strukturierten Ausbildungs- und Beschäftigungssystems an. „Aus Sicht der Individuen ist dabei entscheidend, dass sie mit dem Erwerb eines Berufsabschlusses über eine gesellschaftlich anerkannte, am Arbeitsmarkt verwertbare und betrieblich einsetzbare Bündelung von Kompetenzen verfügen“ (Kutscha 2010, 316). Unger und Frenz brechen diese starre Passungslogik zwischen Ausbildungs- und Erwerbssystem auf. Ihnen geht es, ebenso wie Hesse, um die Herstellung von Passfähigkeit als genuines Ziel der beruflichen Bildung. Diese Passung beruht jedoch nicht ausschließlich auf dem Berufsprinzip und der damit verbundenen Allokationsfunktion beruflicher Bildung, sondern bezieht das dynamische (Passungs-)Verhältnis von individuellen biografischen Dispositionen und sich verändernden strukturellen Bedingungen im Erwerbsleben in die Betrachtungen mit ein.

Neben der Figur der Passung nimmt die Integrationsfunktion beruflicher Bildung und dementsprechend auch die berufliche Integration als pädagogisches Leitziel für die Übergangsgestaltung einen zentralen Stellenwert in einzelnen Beiträgen ein. Besonders deutlich wird dies im Beitrag von Stöppler und Schuck, die sich auf die Personengruppe der Menschen mit Behinderung beziehen und besonders deren Integrations- sowie Inklusionsschwierigkeiten herausstellen. Die Vermittlung in eine Ausbildung oder in einen anerkannten Beruf stellt für jeden Menschen eine spezifisch herausfordernde Situation dar. Für Menschen mit Behinderung stellt sich dieser Übergang jedoch in besonderem Maße als „unbefriedigend“ dar (Stöppler/Schuck 2011, 18). Die Leitziele gesellschaftliche Partizipation, Verbesserung der Teilhabechancen und Integration in Arbeit und/oder Beruf werden eng gekoppelt an die „Vermittlung beruflicher Kompetenzen“ (Stöppler/Schuck 2011, 19). Neben der Verknüpfung der sozialen Integration und Teilhabe mit den Sphären Ausbildung und Beruf findet mit Blick auf das Verhältnis von Subjekt und Struktur gleichzeitig ein Wechsel bzw. Überschreiten der bisherigen diskursiven Bezugsebenen statt. Im Anschluss an Begriffe wie Inklusion, Partizipation und Empowerment geht es vorrangig um die Veränderung der Förderstrukturen für die berufliche Bildung und geistige Entwicklung von Menschen mit Behinderung, die vor allem das Individuum und „dessen Fähigkeiten und Stärken in den Mittelpunkt“ stellen (ebd.). Der Fokus wird auf die Entwicklung adäquater Lehrpläne, Konzepte, Curricula und Kooperationen auf struktureller Ebene gelegt, die explizit an die Bedürfnisse des Subjekts angepasst sind. Die „Optimierung des Übergangs“ setzt genau an dieser Perspektivität des Inklusions- und

Förderbegriffs an. Passfähigkeit soll subjektorientiert und bezogen auf das Leitziel der Integration in das allgemeine Arbeits- respektive Erwerbsleben hergestellt werden.

Martina Nohl nimmt den Individualisierungsdiskurs in der Rubrik stichworte ebenfalls mit auf und beschreibt Übergänge als „vielfältige, gesellschaftliche und individuelle Entgrenzungs- und Dynamisierungsprozesse“ (Nohl 2011, 30). Übergänge werden auch hier individualisiert und von der gesellschaftlichen Normfigur eines gleitenden, problemlosen Übergangs zwischen Schule und Beruf abgegrenzt. Individuell sind auch die mit einem Übergang einhergehenden Umbrüche im Leben einer Person. An dessen Ende steht das Ziel, den Übergang bzw. den konkreten Umbruch bewältigen und „wieder handlungsfähig“ sein zu können (ebd.). Im Anschluss daran präsentiert Martina Nohl ein Kompetenzmodell mit neun Übergangskompetenzen. Da Übergänge mitunter krisenhaft und unbestimmt verlaufen können, soll der Erwerb dieser Kompetenzen helfen, die eigene Handlungsfähigkeit zurückzugewinnen und den (beruflichen) Übergang aktiv gestalten zu können (vgl. Nohl 2011, 31). „[...] dann steht die Umsetzung und Verwirklichung des individuellen Neuentwurfs im Rahmen der ressourcenorientierten Handlungskompetenz als krönender Abschluss für diesen Übergangszyklus“ (ebd.). Übergänge sind individuelle, mehrphasige Verläufe, aus denen das Subjekt verändert hervorgeht. Diese Veränderung bezieht sich auf die kompetente Entwicklung des Übergängers bzw. auf dessen kompetenten Umgang mit Übergangs- bzw. Krisenprozessen. Relevant erscheint auch hier die implizite Figur der Passfähigkeit von Subjekt und Gesellschaft, an dessen Ende bestmöglich der Erwerb bzw. die Rückgewinnung von Handlungskompetenz steht.

3. Wie positionieren sich die Beiträge im Spezialdiskurs (Diskursposition/-en)?

Die betrachteten Beiträge in der Zeitschrift *berufsbildung* sind durch folgende Leitfiguren und Diskurspositionen gekennzeichnet:

- **Übergänge werden zweifach konstruiert**. **Zum einen** markieren sie **institutionalisierte Laufbahn- und Karrierewege**, die das Subjekt in das bestehende Bildungs- und Erwerbssystem einfädeln. Diese Sicht schließt an das segmentierte System der beruflichen Bildung und die darin verankerten Bildungs- und Qualifizierungswege an. **Zum anderen** beschreiben Übergänge **individuelle Verlaufswege** bzw. Passagen im Leben eines Menschen, die sich **fernab der formalisierten Wege des Bildungs- bzw. Erwerbssystems** ergeben und deren Bewältigung an die eigene (Erwerbs-)Biografie gebunden ist. Übergänge markieren solcherart „erwerbsbiografische Entwicklungsprozesse“, die auch außerhalb des bekannten Institutionengefüges der beruflichen Bildung stattfinden können (Unger/Frenz 2011, 10).

- **Auf der pädagogischen Leitzielebene** sind **drei Perspektiven dominant**: 1) die Herstellung von **Passfähigkeit** zwischen individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen sowie gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen (dieses Passungsverhältnis wird diskursiv jedoch unterschiedlich hergestellt und ist überwiegend implizit, d. h. unterschwellig im Diskurs verankert), 2) die **Kompetenzorientierung** (z. B. die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz und der (Neu-)Erwerb von Übergangskompetenzen) und 3) die **Integration in eine berufliche Ausbildung oder einen (anerkannten) Beruf**.

- Damit einher geht die **Bezugnahme auf bildungspolitische Entwicklungen**, die an die formulierten Leitziele anschließen (s.o.) und diese z. T. mitbedingen. Zu nennen sei hier bspw. die zunehmende Entgrenzung und Durchlässigkeit von Bildungswegen, die anvisierte Gleichwertigkeit von allgemein- und berufsbildenden Abschlüssen und die damit einhergehende Veränderung des Anerkennungs- und Berechtigungswesens im nationalen Bildungssystem. Der Diskurs schließt an internationale Trends an. Bedeutsam ist, dass Übergänge auch hier entlang der Strukturen des Bildungswesens und seiner Anerkennungsmechanismen gedacht werden. Dieser Ordnungsrahmen wird diskursiv nicht verlassen.

- Der **Einbezug aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen** dient ebenfalls als Begründungsfolie für die Formulierung zentraler Ziele. Im Zuge des drohenden **Fachkräftemangels** rückt bspw. die Sicherung von Humankapital in den Vordergrund der diskursiven Auseinandersetzung. Die persönliche Entwicklung des Subjekts und seine berufliche Integration sind an einen speziellen **Zweck** gebunden – der **Sicherung von Arbeitskraft und gesellschaftlicher Reproduktion**. Doch was passiert, wenn sich das Subjekt entwickeln, aber nicht integrieren will? Wenn es sich bilden, aber nicht an das bestehende System anpassen will? Verwiesen sei hier auf das Spannungsfeld bzw. den klassischen Konflikt der beruflichen Bildung in Bezug auf die gesellschaftliche Funktion (Sicherung von Arbeitskraft) vs. die individuelle Förderung des Subjekts „um seiner selbst willen".

- Auffällig ist die **diskursiv eingeforderte (Selbst-)Ökonomisierung des Subjekts** (vgl. Voß/Pongratz 1998, 3). Übergänge sollen optimiert und verbessert werden, das Subjekt für den Übergang gestärkt und fit gemacht werden (vgl. Eckert 2011). Es geht um eine gute Vermarktung eigener Stärken und Fähigkeiten. Für die Realisierung von Karrierewegen kann daher förderlich sein, „sich weltweit zu bewerben und ggf. schnell zu einem Arbeitsvertrag zu gelangen" (Hesse 2011, 15). Der Zugang zum Arbeitsmarkt (vgl. Stöppler/Schuck 2011; Hesse 2011), die Passfähigkeit (vgl. Eckert 2011) sowie die Orientierung entlang aktueller Marktterfordernisse folgen diesem Leitbild.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die geführten Diskurse insbesondere durch die institutionalisierte Sicht auf Übergänge zwischen den fixierten Schwellen und Institutionen Schule, Ausbildung und Beruf/Erwerbsleben dominiert werden. Eine Begründung dafür kann sein, dass die berufsbildung in ihren praxis-Beiträgen insbesondere auf das in der beruflichen Ausbildung verankerte Berufsprinzip und die damit einhergehenden Laufbahnwege Bezug nimmt. Daran an schließt die enge Bezugnahme auf Laufbahnkonzepte (wie z. B. die erfolgreiche Berufslaufbahn oder Schullaufbahn) als Orientierungsmuster für den gelingenden

Übergang. Übergänge in der beruflichen Bildung werden mit dem Ziel eines ganzheitlichen Kompetenzerwerbs, eines anerkannten Berufsabschlusses und der anschließenden beruflichen Integration in das Erwerbsleben verbunden. Das Berufskonzept und die standardisierten Wege der dualen Ausbildung wirken als Ordnungsrahmen dominant auf die Aufordnung und Formierung der berufspädagogischen Diskurse ein. Ein weiteres Ziel markiert die berufliche Handlungskompetenz bzw. Handlungsfähigkeit, die im Übergang entwickelt bzw. erworben werden soll. Im Kontrast dazu wird eingefordert, dass sich die Berufspädagogik in der Auseinandersetzung mit (beruflichen) Übergängen von der einseitigen Sicht auf institutionalisierte Laufbahnen distanziert (vgl. Unger/Frenz 2011) und ihren disziplinären Horizont ausweitet (vgl. Bals 2011, 3).

Welche Position nimmt die Zeitschrift nun im Gesamtdiskurs ein? Inwiefern knüpft sie an die Diskurspositionen der ZBW an? Die bisher rekonstruierte Logik der ZBW bricht durch den Einbezug der berufsbildung teilweise auf. Wie in der ZBW werden Übergänge in einen Problemkontext eingebettet, dessen Auflösung Dringlichkeit hat. Es wird insbesondere ein Bezug zu weitreichenden gesellschaftlichen Veränderungen und Entwicklungen hergestellt. Der Diskurs in der berufsbildung weist mit Blick auf das Konzept der Passfähigkeit eine zweiseitige Perspektivität auf den Übergangsbegriff auf. Dadurch wirkt der Diskurs z. T. gegenläufig. Auch in der berufsbildung ringen die Autoren um die diskursive Verortung der Disziplin. Sie formulieren Ansprüche und Aufgaben, denen die Berufspädagogik nachkommen muss (Stichwort „Horizonterweiterung“). Damit einher geht die Suche nach der disziplinären Identität bzw. Rolle als pädagogische und wissenschaftliche Akteursgemeinschaft im Handlungs- und Gegenstandsfeld Übergang. Im Unterschied zur ZBW tritt die berufsbildung jedoch weniger reflexiv und kritisch auf. Es geht nicht um eine wissenschaftssystematische Reflexion des Übergangsbegriffs, sondern um die Einordnung dessen in den Rahmen gängiger Ordnungsfiguren der beruflichen Bildung (Berufskonzept, institutionelle Schwellen und Karrierewege, Schule und Betrieb als Institutionen der dualen Ausbildung). Auch wenn sich die Diskursgemeinschaft von gängigen Teillogiken der beteiligten Institutionen bzw. Systemumwelten zu distanzieren versucht, wie z. B. von der Steuerungslogik und sozialen Passungslogik, wird die Argumentation jedoch zumindest unterschwellig entlang genau dieser fortgeführt (z. B. entlang der Figur der gesellschaftlichen Reproduktion und dem damit verbundenen Zweck der Sicherung von Arbeitskraft). Im Unterschied zur ZBW spielt in den untersuchten Diskursen der berufsbildung die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte in der Übergangsgestaltung oder deren Selbstverständnis keine Rolle. Übergänge werden als berufspädagogisches

Handlungsfeld vorrangig curricular gefasst (Stichwort Kompetenzorientierung). Die Rolle der beteiligten Akteure in der pädagogischen Praxis, deren Erziehungs- oder Bildungsauftrag wird jedoch nur randständig oder gar nicht thematisiert. Demgegenüber werden (strukturelle) Bedingungen für erfolgreiche Übergänge beschrieben, die zugleich mit bestimmten, ökonomischen Maßstäben an das Subjekt verbunden werden.

6.2.2.4 Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online

Die Auswertung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online (abgekürzt bwp@ online) bezieht sich auf eine Auswahl an Beiträgen, die begleitend zu den 16. Hochschultagen Berufliche Bildung im Jahr 2011 in der Spezialausgabe 5 der bwp@ online erschienen sind. In die Auswertung wurden folgende Schlüsseltexte einbezogen:

Tabelle 42: Kurzvorstellung ausgewählter Beiträge aus der bwp@ online Spezial 5 (2011)

1.0 Vorwort: Thomas Bals; Heike Hinrichs (bwp@ Spezial 5, 2011, 1-2)
Titel: „Vorwort zu Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011“
Inhalt/Fokus: Die Autoren nehmen in ihrem Beitrag Bezug auf die 16. Hochschultage Berufliche Bildung, die 2011 an der Universität Osnabrück unter dem Titel „Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten: Potenziale erkennen – Chancen nutzen“ ausgerichtet wurden (S.1). Es werden zentrale Akteure und Protagonisten der Tagung vorgestellt, die in verschiedenen Bereichen der beruflichen Bildung tätig sind. Als Ziel der Veranstaltung wird der Austausch und die Erarbeitung gemeinsamer „Ideen für eine bessere Gestaltung von Übergängen im Berufsbildungssystem“ benannt (S.1). Der Leser erhält eine Übersicht zu den Veranstaltungsformaten und Dokumentationsformen der Tagung. Auf das Tagungsthema wird inhaltlich kein Bezug genommen.
1.1 Editorial zu Kurzvorträge: Margit Ebbinghaus (bwp@ Spezial 5, 2011, 1-2)
Titel: „Facettenvielfalt der Übergänge in der beruflichen Bildung“
Inhalt/Fokus: Margit Ebbinghaus geht in ihrem Beitrag auf die Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung ein, die vorrangig institutionell gerahmt sind. Sie stellt zunächst die Struktur des deutschen Berufsbildungswesens mit seinen unterschiedlichen Segmenten vor. Daran an schließt die Vorstellung der einzelnen Kurzvorträge zum Themenschwerpunkt. Mit der Fülle der Themen wird die Facettenvielfalt der Übergänge in der beruflichen Bildung begründet und herausgestellt.
1.2 Kurzvortrag: Daniela Ahrens (bwp@ Spezial 5, 2011, 1-12)
Titel: „Jugendliche mit Migrationshintergrund: Kritische Anmerkungen zur Übergangsforschung“
Inhalt/Fokus: Daniela Ahrens schließt in ihrem Beitrag an das Phänomen der sozialen Ungleichheit am Übergang an. Ihre Ausführungen bezieht sie insbesondere auf die Kategorien Migration und Fremdheit. Laut der Autorin werden Jugendliche mit Migrationshintergrund am Übergang in eine betriebliche Ausbildung besonders benachteiligt. So führen u. a. die ungenügende Berücksichtigung des Migrationshintergrundes und unterschiedliche Formen institutioneller Diskriminierung zu einer Verstärkung der sozialen Ungleichheit. Dies wirkt negativ auf „das Gelingen des Übergangs“ und das Passungsverhältnis von Individuum und Institution (S.5). Daniela Ahrens plädiert für eine differenzierte Analyse der ungleichheitsverstärkenden Mechanismen beim Übergang in eine berufliche Ausbildung.

1.3 Editorial zur Fachtagung 15 – Politik und Wirtschaftslehre: Eberhard Jung; Martin Kenner; Hans-Georg Lambertz (bwp@ Spezial 5, 2011, 1-4)
Titel: „Bildungsziel Übergangsbewältigung: Pädagogisch didaktische Herausforderungen und Strategien am Übergang ins Ausbildungs- und Beschäftigungssystem“
Inhalt/Fokus: Die Autoren führen in den Themenschwerpunkt Übergangsbewältigung und in die einzelnen Beiträge der Fachtagung ein. Dabei stellen sie insbesondere die positiven, soziologischen Effekte der Übergangsbewältigung dar. Den Aussagen der Autoren zufolge trägt diese u. a. zur Identitätsentwicklung und Stabilität der Persönlichkeit bei. Der veränderte soziale Status ermöglicht Teilhabe, Anerkennung und ökonomische Sicherheit. Die Beiträge beziehen sich auf „pädagogisch-didaktische Herausforderungen am Übergang ins Beschäftigungssystem“ (S.2) und auf die „Übergangsbewältigung im sozial- und wirtschaftskundlichen Unterricht“ (S.3).
1.4 Fachtagung 15: Eberhard Jung (bwp@ Spezial 5, 2011, 1-17)
Titel: „Bildungsziel Übergangsbewältigung: Begriff, kompetenztheoretische Einbettung, Vermittlung in der beruflichen Bildung“
Inhalt/Fokus: Eberhard Jung stellt in seinem Beitrag das Konstrukt der Übergangsbewältigung „als besondere Herausforderung jeder Lebensbiografie“ dar (S.1). Der Einstieg in das Erwerbsleben setzt die Bewältigung diverser Übergänge im gestuften Bildungssystem voraus. Diese Passagen müssen von den potenziellen Übergängern nicht allein bewältigt werden, sondern sind als Bildungsziel „pädagogisch verantwortungsvoll vorzubereiten und zu begleiten“ (S.2). Jung definiert Kriterien für die Unterscheidung zwischen positiver und negativer Bewältigung. Die positive Bewältigung setzt die aktive Annahme der Herausforderung und die damit einhergehende Identitäts- und Entscheidungssuche voraus. Für die Bewältigung ist ein Set an Kompetenzen erforderlich, die in der beruflichen Bildung (z. B. mit Bezug auf einzelne Lernfelder) und in „geordneten Lehr-Lernprozessen“ vermittelt werden müssen (S.2).
1.5 Editorial zu Workshop 23 – ECVET und DECVET: Holger Reinisch (bwp@ Spezial 5, 2011, 1-5)
Titel: „Zu den Potenzialen von Leistungspunktsystemen zur Förderung von Übergängen in der beruflichen Bildung“
Inhalt/Fokus: Der Autor stellt die Initiativen ECVET und DECVET und deren Beitrag für eine Erhöhung der vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit von Übergängen in der beruflichen Bildung vor. Dabei nimmt er Bezug auf gesellschaftliche Veränderungen (z. B. den demografischen Wandel) und auf bildungspolitische Konzepte auf europäischer und nationaler Ebene (wie z. B. Bausteinkonzepte, zertifizierte Teilqualifikationen). Im Anschluss an einzelne Workshopbeiträge werden Möglichkeiten für eine transparente und durchlässige Gestaltung der Bildungsstrukturen im Berufsbildungssystem aufgeführt.
1.6 Workshop 23: Andreas Diettrich; Christiane Köhlmann-Eckel (bwp@ Spezial 5, 2011, 1-16)
Titel: „Anforderungen und Konzepte der Gestaltung von Übergängen in der beruflichen Bildung“
Inhalt/Fokus: Die Autoren Dittrich und Köhlmann-Eckel stellen in ihrem Beitrag institutionalisierte Übergangswege und deren Hemmnisse in den Teilbereichen des Berufsbildungssystems vor. Sie artikulieren einen dringenden Handlungsbedarf für die Öffnung und verbesserte Durchlässigkeit der bestehenden Zu- und Übergänge. Für die Realisierung zentraler Aufgaben des Berufsbildungssystems („Bilden“, „Differenzieren“, „Integrieren“) müssen durchlässige und transparente Strukturen geschaffen werden, die Übergänge in der beruflichen Bildung erleichtern können (S.1 u. 13). Es werden nationale Konzepte zur Übergangsgestaltung präsentiert, die den Zugang zur Berufsausbildung oder zum Erwerbsleben verbessern sollen. Daran anschließend fordern die Autoren einen „Bewusstseinswandel“ der verantwortlichen Bildungsakteure ein (ebd.).
1.7 Workshop 23: Dietmar Frommberger (bwp@ Spezial 5, 2011, 1-9)
Titel: „Zur Förderung der Übergänge an den Schnittstellen des deutschen Berufsbildungssystems: Das Kreditpunktesystem im Kontext der Entwicklung durchlässiger Bildungsstrukturen“

Inhalt/Fokus: Dietmar Frommberger geht in seinem Beitrag auf die Einführung des Kreditpunktesystems in der beruflichen Bildung ein. Ausgangspunkt seiner Ausführungen sind bestehende Schwierigkeiten bei der Vergleichbarkeit von z. B. international erworbenen Abschlüssen oder bei der Anrechenbarkeit von Abschlüssen zwischen den Teilbereichen des deutschen Bildungssystems. Das vorgestellte Kreditpunktesystem soll als „gemeinsame Bemessungsgrundlage" die Übergänge zwischen den Schnittstellen des (Berufs-)Bildungssystems (national wie international) durchlässiger gestalten (S.6). Frommberger greift das Leitbild „eines europäischen Berufsbildungsraums" auf, indem Abschlüsse und tatsächlich erworbene Kompetenzen transparent, vergleichbar und anrechenbar sind und die Flexibilität und Mobilität der Bildungsteilnehmer gefördert und nicht einschränkt wird (S.2). Neben den Möglichkeiten, werden auch die Grenzen von Leistungspunktesystemen diskutiert.

In Bezug auf die vorangestellte Analyse der ZBW und berufsbildung fällt in der ersten Durchsicht der Schlüsselbeiträge auf, dass diese ebenfalls an das Berufskonzept, und mit diesem eng gekoppelt an die institutionalisierten Schnittstellen zwischen Schule, Ausbildung und Beruf anknüpfen. Im Anschluss an bildungspolitische Leitkonzepte auf nationaler und europäischer Ebene werden Übergänge mit den Kriterien Transparenz, Offenheit und Durchlässigkeit verbunden. Die Orientierung entlang der Bezugssysteme Bildung und Beschäftigung bleibt bestehen. Damit einher geht ein „Gleichstellungs-Diskurs"[49], der die Ausrichtung der beruflichen Bildung und seiner Anerkennungsformen auf bereits erworbene Kompetenzen und Lernergebnisse einfordert. Eine Orientierung entlang sogenannter Learning-Outcomes soll in den Ordnungsmitteln und der Prüfungspraxis der beruflichen Bildung verankert werden, um Übergänge in der allgemeinen und beruflichen Bildung erleichtern und flexibler gestalten zu können. Dieser Diskurs knüpft an die bereits rekonstruierten Aussagepraktiken im Diskurs der berufsbildung an. Artikuliert werden strukturelle Bedarfe, die mit dem Übergangsbegriff und den darin formulierten pädagogischen Zielsetzungen verbunden sind. Inwiefern sich hier eine diskursive Praxis zur Legitimation bestimmter pädagogischer Ziele und Strategien abbilden lässt, soll anhand der nachfolgenden Betrachtungen analysiert werden. Kontrastierend dazu wird eine differenzierte Analyse des Forschungsgegenstandes und der darin verankerten (u. a. „ungleichheitsverstärkenden") Mechanismen auf ebendiese Übergänge (Ahrens 2011, 1) sowie ein „Bewusstseinswandel" der beteiligten Akteure im Bildungssystem (Diettrich/Köhlmann-Eckel 2011, 13) eingefordert.

Betont wird die formulierte „Facettenvielfalt der Übergänge" (Ebbinghaus 2011). Diese Vielfalt wird zweifach begründet: zum einen institutionell im Anschluss an die verschiedenen, formalisierten Bildungswege im deutschen Berufsbildungssystem, zum anderen inhaltlich in Bezug auf die Reichweite der Themen, die sich dem Gegenstandsfeld Übergang zuordnen lassen. Übergänge scheinen solcherart einer gewissen Subsumtionslogik zu folgen. Unter-

[49] Der Begriff Gleichstellung wird in diesem Kontext ausschließlich auf die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung und der in diesen Bereichen erworbenen Bildungsabschlüsse bezogen.

schiedliche Themenbereiche der beruflichen Bildung können auf diesen Vielfaltsbegriff bezogen werden. Übergänge implizieren solcherart eine gewisse Komplexität, die sich auf die verschiedenen Segmente, Kontext- und Handlungsfelder der beruflichen Bildung sowie auf deren Zielsetzungen, Maßnahmen und Effekte übertragen lässt und die im Diskurs beständig bedient wird.

Wie in den Fachzeitschriften der ZBW und berufsbildung werden Übergänge in der bwp@ online zudem mit dem Kriterium „individuell" verbunden. Im Fokus stehen individuelle Bildungs- und Qualifizierungswege, die so zu gestalten sind, dass z. B. „individuelle Aufstiegschancen individuell an den Kompetenzen des Einzelnen" und nicht an strukturelle Bedingungen oder Voraussetzungen orientiert sind (Diettrich/Köhlmann-Eckel 2011, 6). Damit einher geht der Appell, die individuelle Bildungsmobilität zwischen den Teilsystemen der beruflichen Bildung zu fördern (vgl. Frommberger 2011, 3). Es werden übergeordnete Bildungsziele und Aufgaben des Berufsbildungssystems formuliert, denen sich die Maßnahmen im Übergang zu verpflichten haben (vgl. Diettrich/Köhlmann-Eckel 2011). Die positive Bewältigung des Übergangs wird auch in der bwp@ online (vgl. Nohl 2011 in berufsbildung) mit der Entwicklung eines umfassenden Kompetenzprofils in Verbindung gebracht (vgl. Jung 2011). Übergänge werden in den Diskursen also vorrangig institutionell und kompetenzorientiert ausgelegt.

1. Wie ist der Diskurs geordnet?

Die bwp@ online ist eine Fachzeitschrift die Theorie- und Praxisbeiträge zu Themenschwerpunkten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik veröffentlicht (vgl. bwp@ online 2016b). Zu einem gegebenen Call for Papers können regelmäßig Beiträge aus den Bereichen Forschung, Diskussion, Berichte und Reflexionen eingereicht werden. Die Spezialausgabe 5 der bwp@ online ist in ihrer Struktur auf die Veranstaltungsformate der Hochschultage Berufliche Bildung ausgerichtet und stellt alle Beiträge der Tagung (Vorwort, Editorials, Einzelbeiträge, Kurzvorträge, Vorträge aus Fachtagungen und Workshops) online zur Verfügung. Auf der dazugehörigen Website stehen Formatvorlagen für die verschiedenen Beitragstypen (Abstract, Beitrag, Rezension) und für die Spezialausgaben zum Download bereit (vgl. bwp@ online 2016d). Informationen zum Profil und zur inhaltlichen Ausrichtung der Zeitschrift erhalten Autoren und Leser unter dem Menüpunkt „Über bwp@" (vgl. bwp@ online 2016b; vgl. Kapitel 6.2.1.3).

Die betrachteten Schlüsselbeiträge sind im Kontext der 16. Hochschultage (2011) als Tagungsband sowie als Zeitschriftenbeiträge der bwp@ online veröffentlicht wurden. 2011 lautete das Rahmenthema der Hochschultage: „Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten: Potenziale erkennen – Chancen nutzen“.[50] Der übergeordnete Titel der Tagung dient als Orientierungsrahmen, dem Themenstellungen zugewiesen werden können. Die Zuordnung der Beiträge auf die einzelnen Vortragsbände (wie z. B. Workshop oder Fachtagung) ist an deren thematische Schwerpunkte orientiert. Diese Ausrichtung führt dazu, dass die Beiträge z. T. stark voneinander abstrahieren, obwohl sie alle dem Gegenstandsfeld Übergänge zugeordnet werden können.

Bis auf das Vorwort zur Tagung und den Editorials der Vortragsbände enthalten alle Beiträge ein einführendes Abstract, welches die Inhalte und Ziele des Beitrages jeweils kurz zusammenfasst. Thomas Bals eröffnet mit seinem Vorwort die 5. Spezialausgabe der bwp@ online. Seine Ausführungen sind eng an die mit den Hochschultagen verbundene Vision angelehnt, neue, innovative Ideen durch die Teilnahme verschiedenster Akteure zu entwickeln. Diese Herangehensweise führt dazu, dass nicht vorrangig das Rahmenthema oder dessen spezifische Problematik, sondern die Intention der Hochschultage als Austausch- und Informationsplattform der beruflichen Bildung im Fokus stehen.
Der Artikel von Martina Ebbinghaus ermöglicht im Vergleich dazu, konkretere Bezüge zum Übergangsbegriffs herzustellen. Mit dem Beitrag „Facettenvielfalt der Übergänge in er beruflichen Bildung“ stellt sie überblickshaft die verschiedenen Kurzvorträge der Tagung vor. Der Vielfaltsbegriff ist hier auf die unterschiedlichen Segmente des nationalen Berufsbildungswesens bezogen, also institutionell besetzt. Diese Bezugnahme ist nicht selbstverständlich. Vielfalt bzw. genauer „Facettenvielfalt“ ließe sich auch anders auslegen, z. B. als eine Vielfalt an Herausforderungen, an Herangehensweisen, an Lebens- und Arbeitssituationen oder in Bezug auf die Vielfalt an Akteuren, die an der Gestaltung und Begleitung von Übergängen aktiv oder passiv beteiligt sind. Diese Perspektiven spielen jedoch eine nachgeordnete Rolle.
Eine institutionelle Anbindung des Übergangsbegriffs an das bestehende System beruflicher Bildung weisen auch die Beiträge von Holger Reinisch, Andreas Diettrich, Christiane Köhlmann-Eckel und Dietmar Frommberger auf. Thematisch wenden sich alle drei Beiträge bildungspolitischen Reformentwicklungen und Konzepten zu, die auf das bestehende nationale Berufsbildungssystem transferiert werden und zur einer Flexibilisierung seiner starren Struk-

[50] Ein Bezug zu den 16. Hochschultagen Berufliche Bildung wurde bereits im Rahmen der Artefaktanalyse hergestellt (vgl. Kapitel 6.1.1).

turen beitragen sollen. Holger Reinisch führt in den Workshop „Zu den Potenzialen von Leistungspunktsystemen zur Förderung von Übergängen in der beruflichen Bildung“ ein und nimmt explizit Bezug auf Projekte, die an die Schnittstellen (also Übergangsbereiche) des Berufsbildungssystems angebunden sind (Reinisch 2011). Andreas Diettrich und Christiane Köhlmann-Eckel schließen an den Rahmen des Editorials an und stellen aktuelle „Anforderungen und Konzepte der Gestaltung von Übergängen in der beruflichen Bildung“ vor. Die verschiedenen Kapitel („Hintergrund und Zielsetzung“, „Zugänge und Übergänge in der beruflichen Bildung“, „Nationale Konzepte zur Gestaltung von Übergängen“) richten sich auf die einzelnen Teilsysteme der beruflichen Bildung und deren Zu- und Übergangswege (Diettrich/Köhlmann-Eckel 2011). Auf dieser Grundlage wird Schritt für Schritt das Gesamtspektrum an horizontalen und vertikalen Übergängen und darauf bezogen verschiedene Konzepte der Übergangsgestaltung vorgestellt, welche zu einer Öffnung der fixierten Strukturen und Anerkennungsverfahren in der Berufsbildung beitragen sollen. Der geführte Diskurs „arbeitet“ sich kontinuierlich an den institutionalisierten Gelenkstellen des deutschen Berufsbildungssystems ab. Dietmar Frommberger schließt mit seinem Beitrag „Zur Förderung der Übergänge an den Schnittstellen des deutschen Berufsbildungssystems“ an diesen Diskursstrang an und geht ausführlicher auf das Kreditpunktesystem als europäisches und nationales Rahmenkonzept zur Anerkennung und Anrechnung von Lernergebnissen (learning outcomes) ein (Frommberger 2011). Der Diskurs ist durch folgende Kapitel geordnet: „Das Leistungspunktesystem im Kontext der Entwicklung durchlässiger Bildungs- und Berufsbildungsstrukturen“ und „Merkmale, Möglichkeiten und Grenzen des Kreditpunktesystemansatzes“. Wie bei den Autoren Reinisch und Diettrich/Köhlmann-Eckel bezieht sich der Beitrag auf die strukturelle Ebene (d. h. Segmente, Bildungsgänge und Ordnungsmittel) des nationalen Berufsbildungssystems.

Jung, Kenner und Lambertz skizzieren in ihrem Artikel „Bildungsziel Übergangsbewältigung: Pädagogisch didaktische Herausforderungen und Strategien am Übergang ins Ausbildungs- und Beschäftigungssystem“ die Tagungsbeiträge der Fachtagung Politik und Wirtschaftslehre, die sich betont dem Leitbegriff Übergangsbewältigung zuwenden. Im Vordergrund stehen fachspezifische Überlegungen, wie sich das Ziel der Übergangsbewältigung in der beruflichen Bildung curricular und bildungsgangspezifisch verankern und umsetzen lässt. Eberhard Jung schließt in seinem Beitrag „Bildungsziel Übergangsbewältigung: Begriff, kompetenztheoretische Einbettung, Vermittlung in der beruflichen Bildung“ an diese Überlegungen an. Folgende Kapitel strukturieren den Beitrag: „Einführung - Begriffsbestimmung“, „Übergänge und deren Bewältigung“, „Über die Begrenztheit gängiger Übergangskategorien“, „Kompetenz-

theoretische Einbettung“ und „Vermittlung in der beruflichen Bildung“. An dieser Gliederung lässt sich sehr anschaulich die Begründungsfigur des geführten Diskurses nachvollziehen. Die ausgewiesene kompetenztheoretische Einbettung des Übergangsbegriffs sowie dessen positive Effekte für den Übergänger ebnen den Weg für die Konstruktion von Lernfeldern, die sich genau auf diesen Kompetenzbereich der Übergangsbewältigung beziehen und an die adressierten Lernfelder der Fachtagung, wie z. B. das Feld der ökonomisch-politischen Bildung, anknüpfen (vgl. Jung 2011, 12). Im Vergleich zu den anderen Autoren der bwp@ online überwiegt hier die kompetenztheoretische Perspektive auf Übergänge, welche die Entwicklung von Kompetenzen für die positive Bewältigung von Übergängen ausdrücklich einfordert. Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung werden ebenfalls systemisch in den Grenzen beruflicher Bildungsgänge und daran anknüpfender Lernfelder aufgezeigt (vgl. Jung 2011, 11-12).
Zuletzt sei auf den Beitrag von Daniela Ahrens hingewiesen, der sich von den bisherigen Ordnungsfiguren in den Übergangsdiskursen der bwp@ online deutlich abhebt. Daniela Ahrens setzt nicht an den dominanten, institutionellen Schnittstellen des Berufsbildungswesens an, die Übergänge schablonenhaft bzw. schematisch zuordnen, sondern stellt kritische Bezüge zur Übergangsforschung her, die sich auf soziale Kategorien, wie Migration, Fremdheit, kulturelles Kapital, Gender und soziale Herkunft stützen. Übergänge werden dann als soziales Phänomen aus der Sicht „ungleichheitsverstärkende(r) Mechanismen“ relevant und erhalten diskursiv eine vollkommen neue Dimension (Ahrens 2011, 1).

In der nachfolgenden Darstellung werden vor allem Erkenntnisse in den Vordergrund gestellt, die sich von den bisherigen Analyseergebnissen (vgl. ZBW und berufsbildung) unterscheiden. Im Sinne der komparativen Analyse soll die Darstellung redundanter Ergebnisse weitestgehend vermieden werden.

2. Was bestimmt den Diskurs? Wie werden Übergänge konstruiert/thematisiert?

a) Problemwahrnehmung

Die Ausrichtung der einzelnen Beiträge sowie deren diskursive Aufordnung wird auch hier durch den Rahmen bestimmt, in dem Übergänge als problematisch, schwierig oder herausforderungsvoll beschrieben werden. Dieser erkenntnisleitende Zusammenhang lässt sich in den Beiträgen der bwp@ online anschaulich rekonstruieren.

Jung, Kenner, und Lambertz besetzen den Übergangsbegriff vorrangig entwicklungstheoretisch. Dreh- und Angelpunkt ihrer Ausführungen ist die positive Bewältigung des Übergangs zwischen Schule und Berufsleben. Dazu folgendes Zitat:

> „Der Übergang Schule-Berufsausbildung/Arbeitswelt stellt eine wesentliche Herausforderung im Leben junger Menschen dar. Er ist Teil des Erwachsenwerdens, geht mit dem Übergang in die ökonomische Selbständigkeit einher und beeinflusst den weiteren Lebenslauf maßgeblich. Aus sozialisationstheoretischer Sicht sind aus der Bewältigung dieser Anforderung positive Wirkungen zu erwarten, denn gerade während der Adoleszenz kann ein erfolgreicher Übergang einen wichtigen Beitrag zur Identitätsentwicklung und Stabilisierung der Persönlichkeit leisten. Gleichzeitig führt der damit gewonnene, nach außen hin sichtbare Status zu sozialer Anerkennung und erleichtert gesellschaftliche Teilhabe, so dass daraus berechtigte Chancen für eine nachhaltige individuelle Entwicklung und ökonomische Sicherheit erwachsen können. Durch die Auflistung bedeutsamer positiver Effekte wird gleichzeitig beschrieben, mit welchen Folgen ein Scheitern des Übergangs verbunden ist. Dieser Aspekt ist schon seit einiger Zeit zu einem echten Problem geworden, weil jedes Jahr eine nicht unbedeutende Zahl junger Menschen die ‚Schwelle' in die Arbeitswelt nicht auf direktem Weg überwinden kann, sondern in das wenig attraktive Übergangssystem eingeht. Damit gewinnen pädagogische Bemühungen an Bedeutung, die junge Menschen bei der Bewältigung dieser Aufgabe unterstützen" (Jung/Kenner/Lambertz 2011, 1).

Laut der Autoren sind Übergänge in der beruflichen Bildung mit besonderen Herausforderungen verbunden, die nicht jeder problemlos bewältigen kann. Werden diese Anforderungen jedoch gemeistert, wirkt sich dies positiv auf die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit (Identität) und Sozialität aus, u. a. gekennzeichnet durch Merkmale wie sozialer Status, Anerkennung und gesellschaftliche Teilhabe. Gelingt der Übergang nicht, können die Folgen für das jugendliche Subjekt ebenso gravierend sein. Die Autoren differenzieren zwischen gelingenden Übergängen, die bewältigt werden und daher positiv auf das Individuum wirken, und gescheiterten Übergängen, welche hingegen problematisch für die eigene Entwicklung sein können. Durch die Unterscheidung zwischen Erfolg und Misserfolg bzw. zwischen Gelingen und Scheitern wird zugleich eine Wertung von Übergängen vorgenommen, wobei der Diskurs ausdrücklich auf die Realisierung gelingender Übergänge ausgerichtet ist. Ein gescheiterter Übergang wird laut der Autoren hingegen zu einem „echten Problem", wenn einer Vielzahl an Jugendlichen der Übergang nicht gelingt (Jung/Kenner/Lambertz 2011, 1). Dieses Problem kann nur über eine gezielte pädagogische Förderung der betroffenen Jugendlichen gelöst werden. Die Tragweite der pädagogischen Bemühungen ist entsprechend (strategisch) auf das angezeigte Ziel der Übergangsbewältigung ausgerichtet. Es wird ein pädagogischer Unterstützungsbedarf artikuliert, dem sich die Disziplin zuwenden muss. Unterbleibt dies, besteht die Gefahr, dass Jugendliche am Übergang scheitern und das beschriebene Ziel (die positive Bewältigung) nicht erreichen.

Eberhard Jung schließt in seinem Artikel an diese Begründungsfigur an, er argumentiert jedoch nicht ausschließlich entwicklungstheoretisch, sondern führt verschiedene Faktoren an, die Übergänge als gesellschaftliches Konstrukt problematisch gestalten. Makroanalytisch können Übergänge problematisch sein, wenn zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt ein Ungleichgewicht besteht (vgl. Jung 2011, 2). Diese Problemwahrnehmung bezieht sich auf die fortwährende strukturelle Differenz und die daran gekoppelte Passungsproblematik von Angebot und Nachfrage zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Auf der Mikroebene werden institutionalisierte Übergänge hingegen als problematisch empfunden, da sie mit „schmerzliche(n)" Erfahrungen einhergehen können, das Erreichen bestimmter Übergangsziele nur „unter großen Anstrengungen" möglich ist, Neigungen und Eignungen unklar sind und Bewerbungen wie „ein Buch mit sieben Siegeln" sein können (ebd.).

> „Übergänge stellen immer besondere Herausforderungen an die Übergangswilligen. Das wurde uns bereits im zarten Kindesalter bewusst, als uns ‚der beginnende Ernst des Lebens' bei unserem ersten Übergang (Kindergarten – Grundschule) angekündigt wurde. [...] Der nächste Übergang – der von der Primarstufe in die Sekundarstufe I – wurde schon von vielen als schmerzlich erfahren, da das gewünschte Ziel auch unter großen Anstrengungen nicht von jedem zu erreichen war. Dass damit eine lebensbiographisch bedeutende Weichenstellung vollzogen worden war, wurde den Betroffenen erst später deutlich. Noch problembelastender ist der Übergang von der Sekundarstufe I in eine Berufsausbildung – die so genannte 1. Schwelle – ganz besonders dann, wenn die Berufs- und Arbeitswelt weitgehend unbekannt ist, persönliche Eignungen und Neigungen unklar sind, das Bewerbungsverfahren ein Buch mit sieben Siegeln darstellt und die Anzahl der zu Verfügung stehenden Ausbildungsplätze und die Bewerberzahl erheblich voneinander abweichen. Grundsätzlich müssen in jeder Lebensbiographie eine Fülle von Übergängen bewältigt werden, wozu ein spezielles Wissen und Können erforderlich ist, was in geordneten Lehr-Lernprozessen erworben werden sollte" (Jung 2011, 1).

Es wird eine Fülle an bildhaften und alltagsnahen Erfahrungen an den institutionalisierten Schwellen des Bildungssystems aufgezählt, die Übergänge als äußerst anstrengend, ungewiss und voraussetzungsvoll beschreiben. Trotz dessen sind sie für den weiteren Lebensweg bedeutsam und wegweisend (Übergänge als der „beginnende Ernst des Lebens"; der Übergang als „lebensbiografisch bedeutende Weichenstellung"; Jung 2011, 2-3) und können nicht umgangen oder ignoriert werden. Bezogen auf die semantische Vielfalt, die dem Übergangsbegriff hier zugesprochen wird, kritisiert Jung zugleich „die Begrenztheit gängiger Übergangskategorien" (bspw. Berufswahlreife oder Ausbildungsfähigkeit) und artikuliert einen zentralen Bedarf für den disziplinären Diskurs: „Angesichts der Tragweite des Geschehens erscheint es erforderlich, die mit Übergangsbewältigungen einhergehenden Ziele und Anforderungen begrifflich sauber (kategorial) zu fassen" (Jung 2011, 4). Ähnlich wie im Beitrag

von Jung, Kenner und Lambertz wird aus der Problemrahmung ein dringlicher, (pädagogischer) Handlungsbedarf abgeleitet, der sich auf passende Unterstützungsangebote am Übergang, aber auch auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Konstrukten Übergang und Übergangsbewältigung bezieht. Gelingende Übergänge werden des Weiteren kompetenztheoretisch gefasst. Übergänge gehen folglich stets mit dem Erwerb von Wissen und Fähigkeiten einher. Diese Perspektivität wurde bereits in anderen Diskursen (der ZBW und berufsbildung) abgebildet. Aufgabe des Bildungssystems ist laut Jung, den Übergang in die nächste Stufe „pädagogisch verantwortungsvoll vorzubereiten" und kompetenzorientiert die Befähigung zum erfolgreichen Übergang zu vermitteln (Jung 2011, 2).

Neben dieser Kategorisierung von Übergängen als gelingende oder gescheiterte Statuspassagen gemäß Jung und co. kann die Spezifik der Übergangsproblematik auch auf einen ganz anderen Problembereich bezogen werden, der wiederum andere strategische Überlegungen nach sich zieht. Dazu sei auf den Beitrag von Daniela Ahrens verwiesen. Sie nimmt kritisch Bezug auf die gängigen Praxen in der Übergangsforschung. Wie Jung weist sie auf die Begrenztheit bestimmter wissenschaftlicher Kategorien in den empirischen Diskursen hin. Sie bezieht sich auf Untersuchungen, die sich ausdrücklich mit dem Phänomen sozialer Ungleichheit beim Übergang in das Ausbildungs- und Erwerbssystem beschäftigen. So stellt Ahrens fest, dass sich soziale Ungleichheiten am Übergang insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund, u. a. durch verschiedene Formen der Diskriminierung, verstärkt haben. Die bisherigen Untersuchungen zur Chancen(un-)gleichheit am Übergang sind jedoch kaum zufriedenstellend, da sie grundlegende, wissenschaftliche Kategorien, wie Migration oder Fremdheit, unscharf trennen oder ausblenden. Vergleichsweise gering ist der Beitrag zur Aufklärung bestehender Bildungs- und Chancenungleichheiten (vgl. Ahrens 2011, 2). Der Artikel kann daher als Kritik und Appell ausgelegt werden. Problematisiert wird die Schnittstelle zwischen Schule, Ausbildung und Arbeitswelt. Der Diskurs bezieht sich jedoch auf ein soziales Phänomen, dass sich zwischen diesen Schnittstellen einlagert. Es geht um soziale Ungleichheiten, die an Übergängen „besonders deutlich" zum Ausdruck kommen (Ahrens 2011, 1). Der Fokus wird nicht nur auf die bekannten Zu- und Übergänge im nationalen Berufsbildungssystem gelenkt, sondern auf die Mechanismen, die an diesen Lenk- bzw. Schnittstellen wirkmächtig sind.

> „Die hohe Bedeutung sekundärer Effekte auf das Gelingen des Übergangs wird in beiden Untersuchungen deutlich. Danach folgt die Einmündung in eine duale Ausbildung insbesondere hinsichtlich des Geschlechts und der sozialen Herkunft und eben nicht dem meritokratischen Allokationsmodus." (Ahrens 2011, 5) und „Entgegen der meritokratischen

> Idee wird das durch formale Bildungsprozesse erworbene ‚Humankapital' im Übergangsprozess unterschiedlich bewertet, so dass soziale Ungleichheiten beim Eintritt in das Ausbildungssystem nicht kompensiert, sondern vielmehr noch verstärkt werden. Das erworbene Bildungskapital ist somit kein Wert an sich, der Wert des Kapitals wird vielmehr gesellschaftlich neu ausgehandelt [...]" (Ahrens 2011, 6).

Es genügt nicht, sich auf die traditionelle Funktionalität beruflicher Bildung und dem damit verbundenen Berufskonzept zu verlassen, das soziale Integration und Teilhabe sicherstellen soll. In der Auseinandersetzung mit Übergängen müssen ebenfalls „sekundäre Effekte" berücksichtigt werden, um gegenstandsbezogene Fragen angemessen beantworten zu können (ebd.). Ahrens führt in diesem Kontext das kulturelle Kapital und deren Verwertungschancen als bedeutsame Kategorie ein (vgl. Ahrens 2011, 5-6). Dietmar Frommberger knüpft in seinem Beitrag an diesen Diskurs an, indem er ebenfalls auf die „Aushöhlung des meritokratischen Prinzips" hinweist (Frommberger 2011, 4). An den Ausgang seiner Überlegungen stellt er jedoch ein ganz anderes Problem.

> „Auf der Basis unterschiedlicher Bildungs- und Berufsbildungsstrukturen in verschiedenen Ländern werden disparate Abschlüsse erworben, die in den Bildungs- und Beschäftigungssystemen innerhalb der Europäischen Union nicht nach transparenten Kriterien anerkannt und ggf. angerechnet werden können. Der Vergleich der Abschlüsse und der damit verbundenen Zugangsmöglichkeiten ist schwierig, es fehlen Informationen und damit auch das Vertrauen mit Blick auf die Qualität der Zertifikate und der zugrunde liegenden Ausbildungsprozesse" (Frommberger 2011, 3).

Seine Argumentation setzt an den institutionalisierten Zu- und Übergangswegen des deutschen Bildungswesens an. In Deutschland erfolgt die Ausgestaltung der Bildungspolitik der einzelnen Bundesländer aufgrund der föderalen Struktur unabhängig voneinander, was bspw. zu Schwierigkeiten in der Anerkennung erworbener Zertifikate und Abschlüsse (z. B. beim Übergang von der beruflichen Bildung in die hochschulische Bildung) führen kann. International verschärft sich diese Problematik, da kaum transparente Kriterien oder Standards zur Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen existieren. Berufliche Kompetenzen und Qualifikationen werden im schlechtesten Fall nicht anerkannt und können auf dem Arbeitsmarkt nicht verwertet werden. Der Bedarf an Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren für ausländische Abschlüsse ist jedoch aufgrund des breit diskutierten Fachkräftemangels umso größer (vgl. ebd.). Das Problem der fehlenden Transparenz von Abschlüssen wird laut Frommberger durch die „Dysfunktionalitäten des traditionellen Berechtigungssystems" weiter verschärft (Frommberger 2011, 4). Der erworbene Bildungsabschluss bestimmt nicht mehr ausschließlich die Zu- und Übergangswege im Bildungswesen. Es werden andere Kriterien relevant, wie z. B. das soziale Kapital und die soziale Herkunft (vgl. ebd.). Die Folge sind ungleiche Bil-

dungschancen und eine hohe Selektivität an den Schnittstellen des Berufsbildungssystems. Frommberger plädiert daher für die „Entwicklung durchlässiger Bildungsstrukturen“ auf nationaler und internationaler Ebene, die zu einer Entschärfung der zugrunde liegenden Übergangs- bzw. Selektionsproblematik beitragen sollen (Frommberger 2011, 1). Die Forderung nach einer Erhöhung der Transparenz und Durchlässigkeit von Bildungsstrukturen setzt sich in den Beiträgen von Holger Reinisch und Diettrich/Köhlmann-Eckel fort. Reinisch problematisiert in seinem Beitrag ebenfalls die defizitäre Lage im deutschen Bildungssystem. Soziale Ungleichheiten werden auf struktureller Ebene sowie durch konjunkturelle Schwankungen auf dem Ausbildungs- und Erwerbsmarkt verstärkt. Sozial- und wirtschaftspolitische Aspekte, wie der „eingetretene Facharbeiter- und Akademikerwandel“ begründen ebenso eine dringliche Auseinandersetzung mit der Übergangsthematik (Reinisch 2011, 2). Im Vordergrund steht die Frage, wie Übergänge chancengerecht und durchlässig gestaltet werden können. Eine ähnliche Argumentation führen die Autoren Diettrich und Köhlmann-Eckel in ihrem Beitrag an. Als problematisch werden folgende Aspekte aufgeführt: die Verzögerung von Übergängen durch die „Warteschlangenproblematik“ im Übergangssystem (ebd., 4), die eingeschränkte Bildungsmobilität aufgrund der fehlenden Transparenz bereits erworbener Lernergebnisse (ebd., 5), „Abschottungstendenzen zwischen dem Übergangssystem und der Berufsausbildung“ (ebd., 7) und folglich der drohende Mangel an qualifizierten Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt (ebd., 8). Diese Problemwahrnehmung spiegelt sich überwiegend in allen drei Schlüsseltexten von Reinisch, Frommberger und Diettrich/Köhlmann-Eckel wieder, die auch in der strategischen Problembearbeitung deutliche Kongruenzen aufweisen.

In der Gesamtbetrachtung aller Schlüsseltexte fällt auf, dass wie in der Zeitschrift berufsbildung auch hier (pädagogische) Handlungsbedarfe auf mehreren Ebenen artikuliert und eingefordert werden: 1) auf der Ebene des Gesellschaftssystems (in Bezug auf den demografischen Wandel und Fachkräftemangel), 2) auf der Ebene des Berufsbildungssystems (in Bezug auf die strukturelle und curriculare Verankerung der Bildungsideale und Konzepte in die bestehenden Ordnungsmittel und/oder Lehrpläne der beruflichen Bildung), 3) bildungspolitisch (in Bezug auf die Gestaltung durchlässiger und transparenter Bildungsstrukturen zur Verbesserung der Chancen- und Bildungsgleichheit), 4) subjektbezogen (z. B. mit Bezug auf die individuelle Förderung der Entwicklung und Übergangsbewältigung) und 5) auf der Ebene des wissenschaftlichen Bezugssystems (in Bezug auf die reflektierte Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Begriffen und Kategorien).

b) pädagogische Leitziele (Rationalitäten) und Lösungsstrategien

In den betrachteten Beiträgen werden durch den dargestellten Problemkontext insbesondere strukturelle Bedarfe artikuliert, die mit dem Übergangsbegriff und den darin formulierten pädagogischen Zielsetzungen und Lösungsansätzen konzeptionell verbunden sind. Wie diese sich in der konkreten Aufordnung des Wissens rekonstruieren lassen, soll anhand der nachfolgenden Ankerzitate aus den Beiträgen verdeutlicht werden.

Die Beiträge von Jung/Kenner/Lambertz und Jung richten ihren Fokus gemeinsam auf das Bildungsziel „Übergangsbewältigung" (vgl. Tabelle 43).

Tabelle 43: Bildungsziel Übergangsbewältigung

Fokus: Bildungsziel Übergangsbewältigung	
Textauszug (Jung/Kenner/Lambertz 2011, 1)	**Kodierung**
„Aus sozialisationstheoretischer Sicht sind aus der Bewältigung dieser Anforderung positive Wirkungen zu erwarten, denn gerade während der Adoleszenz kann ein erfolgreicher Übergang einen wichtigen Beitrag zur Identitätsentwicklung und Stabilisierung der Persönlichkeit leisten. [...] Damit gewinnen pädagogische Bemühungen an Bedeutung, die junge Menschen bei der Bewältigung dieser Aufgabe unterstützen. Die „Fachtagung [...] widmete sich der angesprochenen Thematik unter der Überschrift Bildungsziel Übergangsbewältigung." **(mittlerer Abschnitt, S.1)**	**Positive Wirkungen der Übergangsbewältigung während des Heranwachsens (Adoleszenz)** • Beitrag zur Identitätsentwicklung • Beitrag zur Stabilisierung der Persönlichkeit **Relevanz pädagogischer Unterstützung** für Jugendliche bei der Bewältigung von Übergängen
Textauszug (Jung 2011, 8, 11, 13)	**Kodierung**
„Übergänge, speziell arbeits- und berufsbezogene, bilden große Herausforderungen im Leben von Menschen (SCHOBER 1997, 104), die es positiv zu bewältigen gilt. Die Bezeichnung Arbeits- und Berufsfindungskompetenz überträgt ein allgemeines Kompetenzverständnis als Befähigung zur positiven Bewältigung komplexer Situationen auf die Domäne arbeits- und berufsbezogene Übergänge [...]." **(unterer Abschnitt, S.8)** „[...] war es meine Absicht, eine arbeits- und berufsbezogene politische Bildung zeitgemäß in Lernfeldern zu begründen." **(unterer Abschnitt, S.11)** „Diese Lernfelder sollten in einer nicht festgelegten Reihenfolge als Pflichtinhalte vermittelt werden. Deutlich wird, dass in den Lernfeldern [...] eindeutige Bezüge zum Bildungsgegenstand Übergangsbewältigung existieren." **(oberer Abschnitt, S.13)**	**Übergänge als große Herausforderungen** sind positiv zu bewältigen **Allgemeines Kompetenzverständnis** der Arbeits- und Berufsfindungskompetenz dient der **Befähigung zur positiven Bewältigung komplexer Situationen** **Verankerung** der arbeits- und berufsbezogenen politischen Bildung **in Lernfeldern** **Implementierung** in Lernfeldern **als Pflichtinhalte** Eindeutige **Bezugnahme auf den Bildungsgegenstand Übergangsbewältigung**

Die Autoren Jung, Kenner und Lambertz führen zunächst in die Fachtagung und das übergeordnete Tagungsthema „Bildungsziel Übergangsbewältigung“ ein. Die Ausführungen beziehen sich dabei auf die Beschreibung des benannten Bildungsziels und die Tragweite der positiven Bewältigung von Übergängen für junge Heranwachsende. Bis auf die Artikulation des Bildungsziels Übergangsbewältigung verzichtet das Editorial auf die Konkretisierung bestimmter pädagogischer Ansätze oder Möglichkeiten der Implementierung. Jung hingegen wird in seinem Beitrag konkreter. Er argumentiert explizit erfolgsorientiert: Übergänge sind positiv zu bewältigen. Dazu nimmt er eine Kategorisierung in gelingende (bzw. bewältigte) und gescheiterte (bzw. nicht bewältigte) Übergänge vor. Mit dieser Aufordnung des Übergangsbegriffs verdeutlicht Jung, dass für die Bewältigung von Übergängen bestimmte Kompetenzen erforderlich sind, die ausschließlich übergangsbezogen erworben werden (vgl. Jung 2011, 9). An den Ausgang seiner Argumentation stellt er ein ganzheitliches Kompetenzverständnis, welches sich auf die „*Befähigung zur positiven Bewältigung komplexer Situationen*“ bezieht (Jung 2011, 8, Herv. i. Orig.). Mit diesem Verständnis gelingen ihm strategisch zwei Kniffe: zum einen grenzt er sich deutlich von klassischen berufspädagogischen Konstrukten und Übergangskategorien ab, die laut Jung „der Tragweite des Geschehens“ nicht entsprechen (Jung 2011, 4). Zum anderen bietet sein gestuftes Kompetenzmodell (der Arbeits- und Berufsfindungskompetenz) Anknüpfungspunkte sowohl im allgemeinen wie beruflichen Bildungssystem. Er legt nah, dass die beschriebenen Kompetenzbereiche curricular in den Bildungsgängen der beruflichen Bildung verankert und vermittelt werden sollten. Arbeits- und berufsbezogene Aspekte sollten nachhaltig in die Lernfelder der ökonomisch-politischen Bildung integriert werden. Davon profitiert laut Jung auch die politische Bildung, die sich so vom „Laberfach“ zur „spannendsten Berufsschulveranstaltung“ entwickeln könnte (Jung 2011, 11). Auffällig ist, dass in dem gestuften Kompetenzmodell Bereiche dargestellt werden, die sich ausdrücklich auf die aktive Auseinandersetzung mit den eigenen beruflichen Fähigkeiten und Interessen sowie deren Passung beziehen. Dabei wird ein aktiv handelndes Subjekt beschrieben, das sich auf allen Ebenen mit der Herausforderung Übergang beschäftigt. Räume des Reflektierens, Innehaltens, Stehenbleibens oder gar Zurückgehens werden nicht benannt und aus dem Kontext einer erfolgreichen Kompetenzentwicklung bzw. Befähigung ausgeschlossen (vgl. Jung 2011, 10). Die Bewältigung von Übergängen ist laut Jung nicht nur individuell von Bedeutung, sondern auch aus sozial- und wirtschaftsökonomischen Gesichtspunkten. Gelingende Übergänge können ebenfalls zur „intergenerative(n) Reproduktion des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens“ beitragen und die (Weiter-)Entwicklung und Sicherung der Qualität von Arbeit als entscheidenden Produktionsfaktor moderner Volkswirtschaften

mitbedingen (Jung 2011, 4). Deutlich wird eine berufspädagogische Sicht auf Übergänge, die nicht an pädagogischen, sondern an wirtschaftsökonomischen Leitkriterien anknüpft. Die Bewältigung von komplexen Übergangssituationen und der daran geknüpfte Kompetenzerwerb folgen stets einem übergeordneten Leitziel: dem Einstieg und der beruflichen Integration in das Erwerbsleben (vgl. Jung 2011, 2).

Daniela Ahrens geht in ihrem Beitrag ebenfalls dem Ziel einer beruflichen Integration im Sinne eines Übergangs in eine berufliche Ausbildung bzw. in einen Beruf nach. Einen gelingenden Übergang verbindet sie jedoch nicht mit der Entwicklung von arbeits- und berufsbezogenen Kompetenzen oder mit der ganzheitlichen Befähigung zur Bewältigung komplexer und anspruchsvoller Situationen. Vorrausetzung dafür, dass Übergänge zwischen Schule, Ausbildung und Beruf positiv bewältigt werden können, ist zunächst eine chancengerechte Ausgangssituation für alle jungen Heranwachsenden. Ihren Fokus legt sie dabei insbesondere auf die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die beim Zugang in das Ausbildungssystem schlechter gestellt sind als gleichaltrige Jugendliche ohne Migrationshintergrund (vgl. Ahrens 2011, 1). Um das Phänomen der sozialen Ungleichheit sowie damit verbundene Diskriminierungen nachvollziehen zu können, schlägt Ahrens eine Abkehr von gängigen empirischen Erklärungsmustern vor. Sie fordert eine reflektierte und wissenschaftsorientierte Auseinandersetzung „mit den Kategorien ‚Migration' und ‚Fremdheit'" sowie mit den „Verwertungschancen des kulturellen Kapitals" in der Berufspädagogik (Ahrens 2011, 5 und 9). Durch den Betrachtungswechsel und die stärkere Bezugnahme auf Interkulturalität und interkulturelle Kompetenz sollen die Übergangschancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund zumindest verbessert oder gleichwertig gestaltet werden. Es lässt sich ebenfalls ein expliziter curricularer Bedarf ableiten. Auf Beispiele in der Berufsbildungspraxis oder die Darstellung möglicher Lehr-Lernprogramme im Kontext der beruflichen Bildung nimmt Daniela Ahrens jedoch keinen Bezug.

Dietmar Frommberger integriert das „Postulat der Chancengleichheit" ebenfalls in seinem Beitrag. Im Unterschied zu Ahrens geht es ihm jedoch nicht um die Berücksichtigung der Kategorie Migration im Kontext beruflicher bzw. berufsbildender Übergänge, sondern um die Verbesserung der Bildungschancen für alle Personen durch die Schaffung transparenter und durchlässiger Übergangsstrukturen (vgl. Tabelle 44).

Tabelle 44: „Das Postulat der Chancengleichheit“

Fokus: Ziel „Das Postulat der Chancengleichheit“	
Textauszug (Ahrens 2011, 6, 9-10)	**Kodierung**
„Anstelle einer vorab postulierten Herkunftsselektivität zielt diese Perspektive auf eine Analyse von Bildungsungleichheiten anhand der Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und institutionalisierten Bildungsprozessen einerseits und dem individuellen Wissen und Können, das im Aushandlungsprozess bewertet und zu kulturellem Kapital wird. Der Vorteil einer derartigen Perspektive liegt in der Überwindung des vorherrschenden Chancen- versus Problemdiskurses.“ **(mittlerer Abschnitt, S.6)** „Dass die mangelnde Integration der Migrantenjugendlichen nicht allein defizitären Leistungen oder mangelnden Bildungskapitalien der Eltern geschuldet ist, ist empirisch gut belegt. Offen ist jedoch, welche Transformationsprozesse das kulturelle Kapital durchläuft und welche Kontextbedingungen heterogene Merkmale in ungleichheitsrelevante Kriterien überführen. Notwendig scheinen daher qualitative Studien und eine stärkere Differenzierung des Forschungsgegenstandes insofern, dass es zu einer empirischen Frage wird, ob die Unterscheidung „mit“ bzw. „ohne“ Migrationshintergrund Sinn macht.“ **(unterer Abschnitt, S.9-10)**	**Analyse von Bildungsungleichheiten** • Anhand der Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Wissen und Können • **Kulturelles Kapital als Bezugskategorie** • Überwindung des vorherrschenden Chancen- vs. Problemdiskurses **Fokus auf** • die mangelnde Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund • die Transformation des kulturellen Kapitals • Kontextbedingungen von heterogenen Merkmalen, die zu Ungleichheiten führen • qualitative Studien • differenzierte Analysen
Textauszug (Frommberger 2011, 4)	**Kodierung**
„Das zentrale Argument, das das Thema Durchlässigkeit seit Jahrzehnten im In- und Ausland prägt und legitimiert, ist das Postulat der Chancengleichheit. Die Übergänge an diversen Schnittstellen in der beruflichen Bildung sind von einer hohen sozialen Selektivität geprägt (vgl. BEICHT/ GRANATO 2009; BECKER/ HECKEN 2007; MAAZ 2006). Durchlässige Bildungsstrukturen, beispielsweise die Öffnung der Hochschulen oder die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, erfüllen im Sinne der Forderung chancengleicher Bildungsmöglichkeiten eine nachträgliche Kompensationsfunktion, also eine Kompensation solcher ungleicher Chancen, die bereits im vorgelagerten Bildungsverlauf ihre Wirkung entfaltet haben.“ **(oberer Abschnitt, S.4)**	Das **Postulat der Chancengleichheit** als zentrales Argument für die **Legitimation von Durchlässigkeit** • hohe soziale Selektivität an den Schnittstellen der beruflichen Bildung • durchlässige Strukturen erfüllen chancengleiche Bildungsmöglichkeiten durch die Kompensation ungleicher Chancen

Frommberger plädiert, wie Daniela Ahrens, für eine Fokusverschiebung in der beruflichen Bildung, um soziale Selektivitäten und Ungleichheiten am Übergang aufzubrechen. Sein Lösungsansatz ist jedoch vorrangig strukturell und bildungspolitisch ausgerichtet. Im Vergleich zu Ahrens, die eine reflektierte und differenzierte Auseinandersetzung mit der Kategorie Migration einfordert, bezieht sich Frommberger explizit auf die strukturelle Ebene beruflicher

Bildung und die darin verankerten curricularen und institutionalisierten Bildungswege und Übergangsmechanismen. Das Ziel chancengleicher Bildung gründet dabei auf einer Flexibilisierung der vorhandenen Bildungsstrukturen.

Das Fehlen chancengleicher Bildungsstrukturen verweist auf ein konstitutives Problem beruflicher Bildung, dem Holger Reinisch in seinem Beitrag mit dem klassischen „Versprechen" demokratischer Gesellschaften nachzugehen versucht. Demzufolge sollen in einer demokratisch verfassten Gesellschaft soziale Integration und Aufstiegschancen im Bildungs- und Erwerbssystem von der „individuellen Anstrengungsbereitschaft und Leistung" einer Person und nicht von der „sozialen Herkunft und dem Verfügen über materielle Ressourcen" abhängen (Reinisch 2011, 1). In der Perspektive von Frommberger, aber auch von Reinisch und Diettrich/Köhlmann-Eckel ist die Einlösung dieses Bildungsversprechens abhängig von der Struktur des Bildungswesens. Als wesentliche Merkmale benennen sie dessen strukturelle Offenheit, Transparenz und Durchlässigkeit (vgl. ebd.). Zu- und Übergänge in der beruflichen Bildung können folglich insbesondere durch die Schaffung offener und durchlässiger Strukturen gefördert werden (vgl. Frommberger 2011, 1; Diettrich/Köhlmann-Eckel 2011, 1, 13). Curricular verbinden sie ihren Ansatz mit Leitkonzepten, die auf der strategischen Ebene der europäischen und deutschen Berufsbildungspolitik verordnet sind (vgl. Tabelle 45).

Tabelle 45: Verbesserung der Teilhabe- und Bildungschancen durch transparente und durchlässige Bildungsstrukturen

Fokus: Verbesserung der Teilhabe- und Bildungschancen durch transparente und durchlässige Bildungsstrukturen	
Textauszug (Diettrich/Köhlmann-Eckel 2011, 1, 11, 13)	**Kodierung**
„Auf die Gestaltung unterschiedlicher Übergänge im nationalen Berufsbildungssystem zielt die BMBF-Pilotinitiative ‚DECVET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung'. Bislang fehlt für die berufliche Bildung eine einheitliche Systematik, um Lernergebnisse zu beschreiben, bewerten und anzurechnen. Durch die Entwicklung transparenter und durchlässiger Verfahren zur Anrechnung von Lernergebnissen soll die vertikale und horizontale Durchlässigkeit zwischen den Teilbereichen der beruflichen Bildung erhöht werden." **(oberer Abschnitt, S.11)**	**BMBF-Pilotinitiative DECVET** zur Gestaltung von Übergängen: • **Leistungspunktesystem** zur systematischen und transparenten **Beschreibung, Bewertung und Anrechnung von Lernergebnissen** • **Erhöhung der vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit** zwischen den Teilbereichen der beruflichen Bildung
„Die Gestaltung von Übergängen in der beruflichen Bildung wird derzeit in unterschiedlichen Programmen und Initiativen erprobt, die z. T. recht ähnliche, z. T. aber auch unterschiedliche Herangehensweisen	**Übergangsgestaltung** durch unterschiedliche Programme und Initiativen

aufweisen. Allerdings fokussieren sich derzeit alle Bemühungen auf die strukturelle Seite der Schaffung von Übergängen und Durchlässigkeit, d. h. Strukturen im Bildungssystem werden überprüft, weiterentwickelt und z. T. reformiert.“ **(oberer Abschnitt, S.13)**	**Überprüfung, Weiterentwicklung und Reformierung der Strukturen im Bildungssystem**
Textauszug (Frommberger 2011, 3, 5-6)	**Kodierung**
„Das Kreditpunktesystem und der Ansatz des Qualifikationsrahmens sind als aktuelle Rahmenwerke zu verstehen, die aus bildungspolitischer Sicht der Förderung der individuellen Bildungsmobilität und damit der Erhöhung der Durchlässigkeit in und zwischen verschiedenen Bildungsstrukturen dienen sollen.“ **(mittlerer Abschnitt, S.3)** „Um diesen ‚Tausch’ zwischen verschiedenen Abschlüssen und Kompetenzen, die in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen, Bildungsteilsystemen oder Bildungssystemen erworben werden (oder auch informell außerhalb dieser Bildungsstrukturen), die häufig sehr divergenten Konstituierungs- und Handlungslogiken gehorchen, zu ermöglichen, erscheint eine gemeinsame Bemessungsgrundlage (oder: ein gemeinsames und akzeptiertes Tauschmittel) von Vorteil.“ **(unterer Abschnitt, S.5)** „Neben den Kreditpunkten liegt der zentrale Ansatz hier mithin in der Entwicklung von Lerneinheiten auf der Basis einer gemeinsamen Sprache (Outcome-Orientierung). Diese gemeinsame Sprache soll dazu beitragen, individuelle Mobilität in verschiedenen Bildungsteilsystemen zu erleichtern. Der besondere Anspruch des Kreditpunkteansatzes liegt darin, Lernleistungen ‚von woanders’ nicht nur als Zugangsvoraussetzung anzuerkennen, sondern sogar anzurechnen.“ **(unterer Abschnitt, S.6)**	**Kreditpunktesystem und Qualifikationsrahmen** als aktuelle, bildungspolitische Rahmenwerke • Zur **Förderung der individuellen Bildungsmobilität** • Zur **Erhöhung der Durchlässigkeit** in und zwischen den Bildungsstrukturen **Kreditpunkte** als **gemeinsame Bemessungsgrundlage und akzeptiertes Tauschmittel** zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen, Teilsystemen und Bildungssystemen Anrechnung von (z. T. informell) erworbenen Abschlüssen und Kompetenzen **Outcome-Orientierung als gemeinsame Sprache** • Definition von **Lerneinheiten als Basis** • **Erleichterung der individuellen Bildungsmobilität** zwischen den Teilsystemen • **Anerkennung und Anrechnung von** bereits absolvierten **Lernleistungen**

Beide Autoren fokussieren in ihren Beiträgen verschiedene bildungspolitische Strategieansätze, um das Leitziel durchlässiger und transparenter Bildungsstrukturen umsetzen zu können. Ihr Übergangsverständnis ist vorrangig systemisch ausgerichtet, d. h. sie knüpfen an die zentralen Schnittstellen des deutschen Berufsbildungswesens an. Diese werden jedoch z. T. unterlaufen, da nicht starre Bildungsstrukturen, sondern deren Flexibilisierung sowie die Loslösung des Kompetenzerwerbs von vorgegebenen institutionalisierten Wegen erreicht werden soll. Bildungs- und Teilhabechancen bleiben jedoch weiterhin strukturell verankert. Frommberger führt in seinem Beitrag mit dem Konzept der Kreditpunkte einen neuen Weg zur Anerkennung und Anrechnung erworbener Kompetenzen und demzufolge einen neuen Steuerungsmechanismus für Bildungsübergänge ein. Individuelle Zu- und Übergänge zwischen Bildung und Beschäftigung sollen so strukturell erleichtert werden. Ausgangspunkt dieses Ansatzes sind jedoch nicht die persönlichen Fähigkeiten, Stärken und Interessen, sondern der jeweilige

Tauschwert der individuell erworbenen Kompetenzen bzw. Lernergebnisse auf dem (europäischen) Bildungsmarkt. Kreditpunkte fungieren in diesem Kontext als „gemeinsame Bemessungsgrundlage“ bzw. als „Währung“, die mit klaren Nutzenerwartungen auf genau diesem Markt verbunden sind (Frommberger 2011, 5-6). Kreditpunkte stellen zwischen Angebot und Nachfrage ein neues Selektionskriterium dar, welches auf den Kontext von Bildung und Teilhabe übertragen wird. Diese Zweck-Mittel-Beziehung soll letztlich zu einer Verbesserung der Bildungsmobilität und Teilhabechancen beitragen. Die curriculare Verstetigung der Kreditpunktesysteme in der beruflichen Bildung soll zudem die Transparenz und Vergleichbarkeit von Kompetenzen und Abschlüssen sicherstellen sowie die Flexibilität und Mobilität der Bildungsteilnehmer langfristig fördern (vgl. Frommberger 2011, 1-2). Gleichzeitig wird vorausgesetzt, dass die „betroffenen“ Bildungsteilnehmer auch uneingeschränkt flexibel und mobil sein wollen. In den Beiträgen wird also zumindest unterschwellig ein subjektiver Anspruch artikuliert, der dem pädagogischen Leitziel nach Bildungsmobilität und Lernleistung entspricht. Die Autoren Diettrich und Köhlmann-Eckel nehmen dazu eine gewichtige Eingrenzung vor (2011, 13):

> „Jedoch ist die Schaffung durchlässiger Strukturen nur die notwendige, nicht aber eine hinreichende Bedingung für mehr Übergänge im Bildungssystem: Es ist noch zu prüfen, ob die Menschen im Bildungssystem mit diesen Strukturen und Angeboten tatsächlich erreicht werden, ob Übergänge überhaupt einen quantitativ und qualitativ relevanten Bestandteil individueller Bildungsbiographien darstellen und ob bzw. warum, wann und wie häufig Übergänge angestrebt werden. Hinreichende Bedingung für mehr Übergänge wäre aus unserer Sicht zumindest die Schaffung eines entsprechenden Informations-, Beratungs- und Betreuungsangebot für die „Nutzer“ eines durchlässigen Bildungssystems. In der Berufsbildungsforschung ist nur wenig bekannt über Motivation, Chancen und Hemmnisse in Bezug auf Übergänge.“

Für den Anstieg der Übergänge ist die Betrachtung der Bildungsstrukturen eine notwendige, aber keine „hinreichende Bedingung“ (ebd.). Einzubeziehen sind ebenfalls die Motive, Hemmnisse und Bedürfnisse der Menschen, die sich im Übergang befinden bzw. deren Bildungsbiografien maßgeblich durch die strukturelle Seite des Berufsbildungssystems mitbestimmt bzw. beeinflusst werden. Reformansätze, die nachhaltig und wirksam sein sollen, müssen daher auch die potenziellen Nutzer und deren individuelle Bedarfe berücksichtigen. Reformkonzepte müssen zudem an die übergeordneten Funktionen des Berufsbildungssystems anschlussfähig sein: „Berufsbildungssysteme haben drei Aufgaben bzw. Funktionen: An der Schnittstelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem sollen sie Bilden, Differenzieren und Integrieren (SLOANE et al. 2004). Menschen sollen entsprechend ihrer Interessen und Potentiale gebildet und qualifiziert werden, dabei sollen entsprechend der individuellen

Voraussetzungen Lernmöglichkeiten und Entwicklungsangebote vorhanden sein.“ (Diettrich/Köhlmann-Eckel 2011, 1). Daran können weitere pädagogische Leitziele angeschlossen werden, wie u. a. die Orientierung entlang von Lernergebnissen (Outcome-Orientierung), die Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit, die Entwicklung umfassender beruflicher Handlungskompetenz, das lebensbegleitende Lernen und/oder das verbesserte Einmünden in eine duale Ausbildung bzw. in das Erwerbsleben (vgl. Diettrich/Köhlmann-Eckel 2011, 10-12; Hesse 2011). Das Attribut besser oder leichter bezieht sich in diesem Zusammenhang insbesondere auf die durchlässige, transparente und offene Gestaltung von Bildungs- und Qualifizierungswegen. Im Gegensatz zu Jung und Jung/Kenner/Lambertz wird diese Verbesserung jedoch vorrangig strukturell und systemisch, und nicht entwicklungs- bzw. sozialisationstheoretisch ausgelegt.

3. Wie positionieren sich die Beiträge im Spezialdiskurs (Diskursposition/-en)?

In der abschließenden Interpretation des gesamten Diskursstrangs der bwp@ online können folgende Kernaussagen festgehalten werden:

- Die **Problemwahrnehmung ist multiperspektivisch** verankert: gesellschaftliche und strukturelle Veränderungen (demografischer Wandel, Dysfunktionalität des Bildungssystems, Aushöhlung des meritokratischen Prinzips, fehlende Chancengleichheit und soziale Selektivität) erfordern eine stärkere Zuwendung auf Übergangsprobleme in der beruflichen Bildung. Zu den Folgewirkungen der dargestellten Problematik zählen insbesondere der anhaltende Fachkräftemangel, drohende Qualifikationslücken, die Benachteiligung bestimmter Personengruppen in der beruflichen Bildung sowie die fehlende Transparenz und Anrechenbarkeit erworbener Kompetenzen.

- Der **Übergangsbegriff wird vorrangig systemisch ausgelegt** und in den Arenen der beruflichen Bildung verortet: Die Diskursbeiträge richten sich insbesondere auf die institutionalisierten Schnittstellen zwischen Schule, Ausbildung und Beruf. Die betonte Vielfalt an Übergängen wird durch den Strukturkern der Berufsbildung und dessen Segmente mitbestimmt. Es wird eine Vielfalt an Übergangsfacetten impliziert, die sich in den Beiträgen unvermittelt in Bezug auf die unterschiedlichen Institutionen, Übergangsschwellen, Bildungsgänge, Programme und Initiativen der beruflichen Bildung und mittelbar in Bezug auf die thematische Reichweite der Diskursbeiträge, deren Problemwahrnehmung und Lösungsansätze rekonstruieren lässt. Die Anbindung an die strukturelle Ebene des beruflichen Bildungswesens dominiert.

- **Auf der pädagogischen Leitzielebene** wird der Fokus auf folgende Bereiche gelegt: 1) Verbesserung des Zugangs und der **Integration in Ausbildung und Beruf** (vgl. Jung/Kenner/Lambertz; Jung; Reinisch; Ahrens; Frommberger), 2) **Ermöglichung gleicher Bildungschancen** und **gesellschaftlicher Teilhabe** unabhängig von der sozialen oder regionalen Herkunft (vgl. Frommberger; Ahrens), 3) **ganzheitlicher Kompetenzerwerb** (Stichwort

Arbeits- und Berufsfindungskompetenz zur positiven Übergangsbewältigung; vgl. Jung), 4) Erleichterung individueller Qualifizierungswege und **Erhöhung der Bildungsmobilität** durch flexible und durchlässige Bildungsstrukturen (vgl. Reinisch; Diettrich/Köhlmann-Eckel; Frommberger). Im Zentrum stehen die zentralen Aufgaben der Berufsbildung (Bildung, Qualifizierung, Integration).

- Die pädagogische Leitzielebene schließt unmittelbar an das **Angebot möglicher (pädagogischer) Lösungskonzepte** an. Dem Hauptziel einer **Flexibilisierung** des beruflichen Bildungswesens durch die Schaffung transparenter und durchlässiger Bildungsstrukturen (vgl. Frommberger und Diettrich/Köhlmann-Eckel) folgen verschiedene Reformkonzepte und Ideen auf der bildungspolitischen Ebene (wie ECVET/DECEVET und diverse Bausteinkonzepte), die in der beruflichen Bildung implementiert und zur Realisierung dieses Ziels beitragen sollen. Der curriculare Anschluss der offerierten Lösungsansätze an die bestehenden Bildungsgänge und Ordnungsmittel der beruflichen Bildung (wie z. B. an den Lernfeldansatz) ist auch in anderen Beiträgen leitend für die Aufordnung der Diskurse.

- Zudem wird die **Reflexion gängiger berufspädagogischer Kategorien diskursiv eingefordert** und für die Integration neuer, differenzierter Kategorien und Erklärungsmuster (wie u. a. Migration, Fremdheit und kulturelles Kapital) sowie für einen generellen Betrachtungswechsel in der beruflichen Übergangsforschung plädiert (vgl. Ahrens 2011). Neben dem Angebot diverser Lösungskonzepte, u. a. in der Form bildungspolitischer Reformprogramme wie dem Leistungs- bzw. Kreditpunkteansatz, wird ebenfalls Kritik an diesen Ansätzen geübt. Im Vergleich zu den Zeitschriften der ZBW und berufsbildung wird auf das Wissenschafts- und Selbstverständnis der Disziplin im Kontext der Übergangsforschung jedoch weniger Bezug genommen.

Insgesamt erweist sich die bwp@ online durch ihre thematische Offenheit und Mehrperspektivität (vgl. Ebbinghaus) als besonders geeignetes Format für die Integration verschiedener Sichtweisen im berufspädagogischen Übergangsdiskurs. Sie ist an individuellen und strukturellen Bedarfen der beruflichen Bildung orientiert und um eine Verortung des Übergangsthemas in den Handlungspraxen und Arenen der beruflichen Bildung bemüht. Der bildungspolitische Diskurs auf internationaler Ebene scheint den Diskurs und seine Aufordnung auf nationaler Ebene entscheidend mitzubestimmen. Bildungspolitische Themen werden auf den Bereich der Übergangsgestaltung adaptiert und bezugnehmend auf das deutsche Bildungswesen angepasst. Die Relevanz bildungspolitischer Reformentwicklungen für die berufliche Bildung tritt hier deutlich hervor. Besonders im Vergleich zur berufsbildung lassen sich gemeinsame diskursive Bezugsmomente mit Blick auf die Formulierung und Ableitung pädagogischer Ziele und Lösungsangebote für einen als problematisch wahrgenommenen (Handlungs-)Bereich feststellen. Es überwiegen strukturelle und curriculare Überlegungen, die auf die verschiedenen Zu- und Übergänge im segmentierten Bildungswesen übertragen werden. Das institutionalisierte Laufbahnkonzept tritt in der bwp@ online zugunsten neuer Steuerungsme-

chanismen und Ordnungsmuster zurück. Gefordert werden flexible und offene Strukturen, die chancengleiche und individualisierte Bildungsübergänge ermöglichen.

6.2.2.5 BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Die Auswertung der Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (abgekürzt BWP) bezieht sich auf einzelne Beiträge aus verschiedenen Themenheften der Zeitschrift. Über den betrachteten Zeitraum wurde in der BWP kein gesondertes Themenheft mit dem Schwerpunkt „Übergänge" veröffentlicht. Ausschlaggebend für die Auswahl der Beiträge war das Erscheinungsdatum und die explizite Verortung der Beiträge in den Gegenstandsbereich der Forschungsarbeit. In die Auswertung wurde das Editorial der jeweiligen Ausgabe stets mit einbezogen, auch wenn sich dieses dem Themenbereich „Übergänge in der beruflichen Bildung" und den damit verbundenen Komposita nicht explizit zuordnen ließ. Die Editorials werden jedoch in ihrer Funktion als Vorwort des Herausgebers (der Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung) und der Fachzeitschrift für die Analyse als bedeutend erachtet, weil sie den Beiträgen als übergeordneter Rahmen vorangestellt sind. Nachfolgend werden die Beiträge, die in die Feinanalyse einbezogen wurden, zusammenfassend vorgestellt.

a) Themenheft *Bildungs- und Berufsverläufe* (BWP 5/2010)

Tabelle 46: Themenheft Bildungs- und Berufsverläufe (BWP 5/2010)

1.0 Editorial: Manfred Kremer (BWP 5/2010, 3)
Titel: „Lebenslanges Lernen – Wunsch und Wirklichkeit. Oder: Wie wünschen wir uns die Wirklichkeit?"
Inhalt/Fokus: Manfred Kremer nimmt in seinem Beitrag kritisch Bezug auf das lebenslange Lernen im Kontext des eigenen Lebensverlaufs und der zur Verfügung stehenden Strukturen des schulischen und dualen Berufsbildungssystems. Er geht dabei insbesondere auf strukturelle Gründe des (beruflichen) Bildungswesens ein, die dazu führen, dass nicht jeder „die Grundlagen für lebenslanges Lernen" erwirbt (3). Kremer plädiert für ein aktives Lernen auch im Erwachsenenalter (z. B. durch berufliche Fortbildung und Nachqualifizierung), um sich schneller und bedarfsgerechter zu bilden und „drohende" Qualifikationslücken schließen zu können (ebd.).
1.1 Themenschwerpunkt: Clemens Wieland; Aline Hohbein (BWP 5/2010, 15-16)
Titel: „Konzentrieren statt konkurrieren. Hintergründe und Zielsetzung der Initiative ‚Übergänge mit System'"
Inhalt/Fokus: Die Autoren Wieland und Hohbein stellen die von der Bertelsmann Stiftung geförderte Initiative „Übergänge mit System" vor. Dabei gehen sie einführend auf strukturelle Probleme am Übergang Schule und Beruf ein. Problematisch sind insbesondere zwei Entwicklungen: Zum einen gelingt einer Vielzahl an Jugendlichen der Übergang in eine berufliche Ausbildung nicht, zum anderen sind die vielfältigen Maßnahmenprogramme im Übergangsbereich unstrukturiert, unübersichtlich und wenig effizient. Erforderlich ist die Schaffung transparenter und anschlussfähiger Strukturen im Übergangsbereich. Die Autoren

schlagen als Lösungsansatz daher ein zweigliedriges System vor, das diesem Anspruch gerecht werden soll.
1.2 Positionen: Dieter Münk (BWP 5/2010, 40-44)
Titel: „Selektivität und Dysfunktionalität der vorberuflichen Bildung. Anmerkungen zum Zusammenhang zwischen dem ‚Übergangssystem' und der amerikanischen NBA"
Inhalt/Fokus: Dieter Münk nimmt in seinem Positionsbeitrag zu den strukturellen Entwicklungen in der vorberuflichen Bildung, d. h. im sogenannten Übergangssystem, kritisch Stellung. Er zeigt Probleme und Barrieren auf, die individuelle Misserfolge und die Verschärfung von Selektivität und sozialer Exklusion zur Folge haben. In seinem Beitrag integriert er zwei Perspektiven: eine systemische und eine subjektive. Auf der Ebene des Berufsbildungssystems fordert Münk ein „höheres Maß systemischer Flexibilität" ein, um die bestehende dominante Ausrichtung beruflicher Bildung auf das Berufskonzept zu lockern (43). Potenziale zur Flexibilisierung bieten diverse Ansätze auf europäischer Ebene, wie z. B. Konzepte zur Kompetenz- und Outcomeorientierung (vgl. DQR und DECVET). Auf der Ebene des Subjekts plädiert er für die Schaffung chancengleicher und durchlässiger Strukturen. Die Integration benachteiligter Jugendlicher zählt laut Münk „zu den gesellschaftlichen und ökonomischen Kernaufgaben der (beruflichen) Bildung" (44).

Was fällt auf? Alle drei Beiträge gehen explizit auf die strukturellen Probleme am Übergang ein und sind um deren konstruktive und nachhaltige Auflösung bemüht. Übergänge gestalten sich aus struktureller Sicht als schwierig, weil es zu wenig Ausbildungsplätze gibt, das Übergangssystem kaum Anschlussperspektiven bietet, schwächere Jugendliche benachteiligt werden und die Übergangswege unstrukturiert und nicht transparent sind (vgl. Münk 2010; Wieland/Hohbein 2010). Es überschneiden sich Zuständigkeiten und Zielsetzungen der beteiligten Akteure und Institutionen, die den Übergangsprozess ebenfalls beeinträchtigen. Gefordert wird zweierlei: 1. die Optimierung des Übergangsbereichs durch die Reduktion von Maßnahmen und die Schaffung einheitlicher und transparenter Strukturen (vgl. Wieland/Hohbein 2010, 16) und 2. die Ermöglichung chancengleicher und durchlässiger Übergänge durch die Flexibilisierung der festen Strukturen und „Zeitregimes" im System der beruflichen Bildung (vgl. Münk 2010, 44). Beide Betrachtungsweisen stehen sich scheinbar ambivalent gegenüber. Während Wieland und Hohbein das bestehende Übergangssystem verschlanken wollen, damit Jugendliche „zielgerichtet eine Ausbildung antreten und absolvieren (zu) können" (Wieland/Hohbein 2010, 16), plädiert Münk für dessen individuelle und breite Öffnung, um alle Jugendlichen, aber insbesondere gering qualifizierte Jugendliche in das bestehende Berufsbildungssystem integrieren zu können. Der Integrationsbegriff ist dabei nicht ausschließlich auf das Berufskonzept und seine Dualität ausgerichtet, sondern auf die Verwirklichung „verschiedener gleichberechtigter biografischer Pathways" (Münk 2010, 44). In dieser Perspektive schließt Münk insbesondere an die Beiträge von Frommberger, Diettrich/Köhlmann-Eckel und Daniela Ahrens an (vgl. bwp@ online 2011).

b) Themenheft *Lernen im Betrieb* (BWP 1/2011)

Tabelle 47: Themenheft Lernen im Betrieb (BWP 1/2011)

1.3 Editorial: Manfred Kremer (BWP 1/2011, 3)
Titel: „Lernen im Arbeitsprozess – Zukunftsmodell mit Entwicklungspotenzial!“
Inhalt/Fokus: Der Autor hebt den Stellenwert der beruflichen Ausbildung und des systematischen Lernens in realen Arbeitssituationen für die arbeitsplatznahe Qualifizierung hervor. Die duale Ausbildung bietet zudem den Vorteil, dass theoretische und praktische Lernanteile miteinander vielfältig verknüpft werden können. Arbeitsplatznahe Qualifizierungskonzepte können laut Kremer betriebsnah integriert werden, fördern die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenzen und helfen, dem „drohenden“ Fachkräftemangel zu begegnen.
1.4 Interview: Christiane Jäger im Interview mit Thomas Bals (BWP 1/2011, 53-54)
Titel: „Hochschultage Berufliche Bildung: Übergänge nachhaltig gestalten. Interview mit Professor Dr. Thomas Bals“
Inhalt/Fokus: Im Interview gibt Thomas Bals Auskunft über die 16. Hochschultage Berufliche Bildung. Dabei geht er auf die wesentlichen Bezugspunkte zur Wahl des Rahmenthemas, auf das Programm und auf die Intention der Hochschultage ein. Laut Bals steht insbesondere der konstruktive und gemeinsame Austausch über die (veränderte) Struktur des Bildungs- und Übergangssystems im Fokus. Durchgeführte „einschlägige“ Studien und daraufhin entwickelte Lösungsansätze sollen als „Good-Practice-Beispiele“ präsentiert und diskutiert werden (53). Der Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis sowie die „fachliche Anbindung“ aller Teilnehmer ist für die Hochschultage besonders charakteristisch (54). Bals hebt zudem den persönlichen Profit der Teilnehmer durch ihre Teilnahme an den Hochschultagen hervor.
1.5 weitere Themen: Bernd Weiterer; Christoph Acker (BWP 1/2011, 55-56)
Titel: „JOBSTARTER CONNECT. Neue Qualität im Übergangssystem durch Ausbildungsbausteine?“
Inhalt/Fokus: Die Autoren Bernd Weiterer und Christoph Acker stellen das vom BMBF und ESF geförderte Programm JOBSTARTER CONNECT vor. Das Programm bezieht sich auf vier Anwendungsbereiche im Übergangssystem: 1) Qualifizierung von Altbewerbern, 2) Benachteiligtenförderung/betriebliche Ausbildung, 3) schulische Angebote und 4) Nachqualifizierung. Durch die Anrechnung von Ausbildungsbausteinen sollen „erworbene berufliche Kompetenzen“ besser abgebildet und der Übergang in eine betriebliche bzw. duale Ausbildung ermöglicht werden (55).

In der Zusammenschau der Beiträge wird deutlich, dass der Übergang in eine duale Berufsausbildung diskursiv einen zentralen Stellenwert einnimmt. Sowohl Kremer als auch Weiterer und Acker nehmen deutlich Bezug auf das duale System. Kremer stellt dabei das systemische Lernen im Kontext dualer Ausbildungsgänge und dessen Mehrwert für das arbeitsplatznahe bzw. arbeitsprozessorientierte Lernen in den Vordergrund. Für die Autoren Weiterer und Acker hingegen markiert der Übergang in eine Berufsausbildung das zentrale Ziel, auf das der dargestellte Ansatz ausgerichtet ist. Erworbene berufliche Kompetenzen sollen in der Form von absolvierten und zertifizierten Ausbildungsbausteinen erkennbar und vor allem anrechenbar sein. Sie sollen den Übergang in eine berufliche Ausbildung vorbereiten und verbessern. Damit schließt der Fokus an die bereits dargestellte Perspektive der Autoren Wieland und

Hohbein (vgl. BWP 5/2010) an. Das Interview mit Thomas Bals hebt sich ein Stück weit von den bisherigen Beiträgen ab. Der Fokus des Interviews wird insbesondere auf das Tagungsformat gelegt, hervorgehoben wird der spezifische Charakter der Hochschultage. Die Tagung soll die Möglichkeit bieten, in einen gemeinsamen Diskurs einzutreten, der auf einen aktiven Austausch aller Beteiligten zielt. Jedem Teilnehmer soll ein fachlicher Anschluss geboten werden, um an diesem Diskurs teilzuhaben. Die Zusammenarbeit ist dabei u. a. auf den Austausch von Best-Practice-Beispielen angelegt. Ein gemeinsamer Konsens wird betont, ein Dissens im Sinne einer diskursiven Auseinandersetzung, eines „Aneckens" oder „Anzweifelns" bisheriger Lösungsansätze jedoch semantisch und formalsprachlich ausgeklammert. Welchen expliziten Beitrag die Tagung in Bezug auf das Rahmenthema leisten soll, wird nur indirekt im Sinne diskursiver Anschlüsse („nachhaltig gestalten", „konstruktiv Austausch(en)") artikuliert. Es entsteht der Eindruck, dass das Thema im Vergleich zum Tagungsformat zweitrangig und möglicherweise nebensächlich und beliebig ist (vgl. Vorwort bwp@ Spezial5).

c) Themenheft *Wege zur Inklusion* (BWP 2/2011)

Tabelle 48: Themenheft Wege zur Inklusion (BWP 2/2011)

1.6 Editorial: Manfred Kremer (BWP 2/2011, 3)
Titel: „Anerkennung von Vielfalt, ein Gewinn für alle!"
Inhalt/Fokus: Manfred Kremer geht im Editorial auf den Inklusionsbegriff und seine gesellschaftspolitische Leitidee ein. Grundlegend für Inklusion ist demnach die „wechselseitige Anerkennung von Unterschiedlichkeit" und die Vermeidung von sozialer Ausgrenzung und Abgrenzung (3). Damit einher gehen Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit für alle Menschen. Laut Kremer weicht das normative Verständnis von Inklusion jedoch von der gesellschaftlichen Realität weit ab. Insbesondere durch die familiäre Herkunft werden die Bildungschancen in Deutschland beeinflusst. Um diesen Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft aufzulösen, appelliert er für ein integriertes Bildungssystem, in dem junge Menschen differenziert und individuell gefördert werden.
1.7 Interview: Christiane Jäger im Interview mit Peter Thiele (BWP 2/2011, 6-8)
Titel: „Systemische Verzahnung von Schule, ‚Übergangssystem' und Ausbildung. Interview mit Peter Thiele zur BMBF-Initiative ‚Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss'"
Inhalt/Fokus: Peter Thiele geht im Interview auf die BMBF Initiative „Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss", auf dessen Zielsetzungen, Anknüpfungspunkte und Instrumente in der Umsetzung ein. Das Hauptziel der Initiative richtet sich vor allem auf die „systemische Optimierung der Übergänge zwischen Schule, Übergangssystem und dualer Berufsausbildung" (6). Jugendliche, denen der Übergang in eine Ausbildung nicht gelingt, sollen kontinuierlich begleitet werden. Die Bezeichnung „Bildungskette" bezieht sich dabei auf die Struktur der Begleitung. Anspruch der Initiative ist, dass Jugendliche langfristig betreut und auf sie abgestimmte Lösungen „für Probleme in der Bildungskarriere" entwickelt werden (7). Verschiedene erfolgreiche und wirksame Instrumente können in der Bildungskette zum Einsatz kommen. Neben der Vermittlung in eine berufliche Ausbildung geht es besonders um die Effizienzsteigerung und Anschlussfähigkeit der Instrumente in der Übergangsbegleitung.

1.8 Themenschwerpunkt: Julia Gei; Andreas Krewerth; Joachim Gerd Ulrich (BWP 2/2011, 9-13)
Titel: „Reformvorschläge zum Übergang Schule – Berufsausbildung nur bedingt konsensfähig. Ergebnisse einer Expertenbefragung.“
Inhalt/Fokus: Die Autoren Gei, Krewerth und Ulrich knüpfen an die Ergebnisse einer Expertenbefragung an, die im Rahmen des Expertenmonitors Ende 2010 durchgeführt wurde. Bezugnehmend auf die anhaltenden Probleme im Übergangsbereich wurden verschiedene Fachleute aus der beruflichen Bildung befragt, welche Lösungsansätze sie zur Reformierung des Übergangssystems und „zur Förderung der Inklusion“ befürworten (11). Die größte Zustimmung erhielt demnach der Ansatz zur Erhöhung der Nachfrage nach Auszubildenden unter Beibehaltung der marktförmigen Inklusion. Das Ziel ist eine „passgenauere Vermittlung“ von Angebot und Nachfrage (10). Die Autoren schätzen die Ergebnisse als besonders bedeutsam ein, da am Übergang Schule - Beruf eine Vielzahl an Akteuren mit „je eigenen Sichtweisen“ beteiligt sind und der Erfolg von Reformen entscheidend von deren Konsensfähigkeit abhängig ist (10). Laut der Autoren ist die Berücksichtigung betrieblicher Interessen besonders entscheidend für die Umsetzung neuer Reformen.

Mit Bezug auf das Themenheft entwickeln die Autoren unterschiedliche Perspektiven auf das Thema Inklusion und seine Begrifflichkeit. Kremer stellt den Inklusionsbegriff in einen direkten Zusammenhang mit der UN-Menschenrechtskonvention. Der Inklusionsgedanke muss die „Würde des Menschen“ und dessen „freie Entfaltung“ berücksichtigen (Kremer 2/2011, 3). Er plädiert daher für ein Bildungssystem, das sich der Unterschiedlichkeit seiner Teilnehmer bewusst ist und diese Unterschiedlichkeit fördert. Im Vordergrund steht die gesellschaftspolitische Leitidee, Vielfalt anzuerkennen und wertzuschätzen (vgl. ebd.). Peter Thiele betont in seinem Beitrag hingegen andere Maßstäbe. Er überträgt ökonomische Kriterien auf den Bereich der beruflichen Übergangsgestaltung. Neben dem Hauptziel der beruflichen Integration von Jugendlichen, geht Thiele vor allem auf die Optimierung, Effizienz und Wirksamkeit des bestehenden Systems in Hinblick auf die Überführung in eine berufliche Ausbildung bzw. in einen anerkannten Beruf ein (Stichwort: Bildungsketten „von der Schulbank bis zum Berufsstart“; vgl. Thiele 2011, 7). Die Effizienz der Übergänge soll durch die systemische Verknüpfung der besten Förderstrukturen und Instrumente gesteigert werden. Wesentlich für die Umsetzung einer Bildungskette ist die Anschlussfähigkeit der einzelnen Glieder, an deren Ende der Ausbildungsabschluss steht (Thiele 2011, 8). Das Wort systemisch bezieht sich dabei sowohl auf die Verzahnung der einzelnen Elemente einer Kette, als auch auf die Vernetzung der beteiligten Akteursgruppen. Verschiedene Partikularinteressen, die für Innovation und Optimierung hinderlich sein können, sollen so umgangen und ein abgestimmter Übergang ermöglicht werden. Der Beitrag von Gei, Krewerth und Ulrich schließt an diese Argumentation an. Als Fazit halten die Autoren fest, dass Reformvorschläge stets an den beteiligten Akteuren und ihren Interessen ausgerichtet sein müssen. Dies bedeutet im Umkehrschluss: Eine Reformierung des Übergangssystems kann aufgrund der Dominanz marktförmiger „Inklusionsmechanismen“ nur unter deren Beibehaltung gelingen. Es treten diskursiv zwei Aspekte deutlich

hervor: der hohe Einfluss der beteiligten Betriebe für eine erfolgreiche Inklusion, und das vorherrschende Leitbild einer anerkannten Ausbildung für die berufliche Integration. Die Diskursbeiträge zu (problematischen) Übergängen scheinen hier primär an den Bedarfen der beteiligten Institutionen und Akteure, und sekundär an pädagogischen oder individuellen Bedarfen der Übergänger orientiert zu sein.

d) Themenheft *Berufsorientierung* (BWP 1/2014)

Tabelle 49: Themenheft Berufsorientierung (BWP 1/2014)

1.9 Editorial: Reinhold Weiß (BWP 1/2014, 3)
Titel: „Berufsorientierung als Bildungsauftrag verstehen und gestalten“
Inhalt/Fokus: Reinhold Weiß führt in seinem Beitrag in die anhaltenden Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt ein. Laut Weiß kann eine „bessere Passung“ insbesondere durch eine kontinuierliche Berufsorientierung hergestellt werden, die über die Schulzeit hinaus weiter geführt wird (3). Es gibt verschiedene berufsorientierende Angebote, die für die Jugendlichen unterschiedliche Relevanz haben. Ausschlaggebend ist, dass diese Angebote an den „Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen“ anknüpfen (ebd.). Weiß plädiert dafür, Berufsorientierung als Bildungsauftrag wahrzunehmen, in dessen Kontext Kenntnisse vermittelt und Potenziale entfaltet werden, um den Übergang in die Berufswelt kompetent und selbstbestimmt gestalten zu können.
1.10 Themenschwerpunkt: Karin Büchter; Gerhard Christe (BWP 1/2014, 12-15)
Titel: „Berufsorientierung: Widersprüche und offene Fragen“
Inhalt/Fokus: Die Autoren Büchter und Christe kritisieren in ihrem Beitrag den in diversen Förderprogrammen und Drittmittelprojekten artikulierten Konsens über begriffliche und pädagogische Leitkonzepte, die jedoch in sich ambivalent und widersprüchlich sind. Insbesondere das pädagogische Leitbild der Subjektorientierung ist nicht widerspruchsfrei. Christe und Büchter sprechen bspw. von der Figur einer „asymmetrischen Zweiseitigkeit“ (13), der zufolge vorrangig das Subjekt zur Anpassung aufgefordert ist, und nicht die in sich starre Berufs- und Arbeitswelt. Sie fordern, dass die langfristige Wirksamkeit von berufsorientierenden Initiativen und Programmen wissenschaftlich untersucht wird. Zudem soll eine „bildungsbezogene Berufsorientierung“ gefördert werden, indem Widersprüche zwischen Angebot und Nachfrage aufgebrochen und Möglichkeitsräume für die individuelle Auseinandersetzung mit eigenen Wünschen, Interessen und Erfahrungen eröffnet werden (15).

Im Unterschied zu den bisher betrachteten Themenheften und Schlüsselbeiträgen der BWP, verschiebt sich der Fokus der Beiträge von Weiß und Büchter/Christe inhaltlich auf den Bereich der (außer-)schulischen Berufsorientierung und auf den damit verbundenen Anspruch auf Bildung und Subjektorientierung. Mit Bildung wird die Vermittlung von Wissen, die Entfaltung von Potenzialen und die Befähigung zu einer kompetenten und selbstbestimmten Berufsentscheidung verbunden (vgl. Weiß 2014, 3). Berufsorientierende Maßnahmen und Programme werden Mittel zum Zweck, um eine „bessere Passung“ auf dem Ausbildungsmarkt „zu gewährleisten“ (ebd.). In dem formulierten Bildungsauftrag ist also zugleich ein Versprechen auf Passung eingelagert. Büchter und Christe gehen in ihrem Beitrag einen Schritt weiter.

Sie zielen nicht ausschließlich auf eine bessere Passung auf dem Ausbildungsstellenmarkt, sondern fordern zunächst eine reflexive Auseinandersetzung mit den im Diskurs „gebräuchlichen“ pädagogischen Leitbildern der Berufsorientierung ein. Sie fragen danach: Welchem Anspruch kann Berufsorientierung genügen, wenn ihre Leitbilder nicht frei von Widersprüchen und Paradoxien sind? Christe und Büchter geben darauf folgende Antwort: Berufsorientierung ist nur prozesshaft und langfristig zu verstehen. Wie Bildung braucht sie Zeit und bedarf einer beweglichen Umwelt, welche die subjektiven Interessen und Bedürfnisse wahrt und ernst nimmt, fernab kalkulierter Effizienz- oder Optimierungsüberlegungen (vgl. Büchter/Christe 2014, 15). Erst dann kann von einer zweiseitigen Passung (von Individuum und Gesellschaft) ausgegangen werden.

1. Wie ist der Diskurs geordnet?

„Ziel der BWP ist es, den fachlichen Austausch an den Schnittstellen von Wissenschaft, Praxis und Politik zu initiieren bzw. zu unterstützen“ (Bundesinstitut für Berufsbildung 2017). An dieser Zielstellung sind auch die Themenschwerpunkte und das Profil der Beiträge ausgerichtet. Die Fachzeitschrift soll verschiedene Akteure aus der beruflichen Bildung ansprechen und deren Interessen bedienen. Eine Verzahnung von Fachdiskurs und Handlungspraxis ist ausdrücklich erwünscht (vgl. ebd.). Die Themenhefte, die regelmäßig über das Bundesinstitut für Berufsbildung herausgegeben werden, folgen diesem Leitbild. Formal wird zwischen Informations- und Fachbeiträgen unterschieden. „Während Fachbeiträge (max. 18.000 Zeichen inkl. Leerzeichen) in den wissenschaftlichen Diskurs eingebunden sind [...] sind Informationsbeiträge (max. 9.000 Zeichen inkl. Leerzeichen) mehr deskriptiv angelegt, stellen Praxiskonzepte oder Projekterfahrungen vor und durchlaufen nicht das Begutachtungsverfahren“ (ebd.). Trotz der betonten Gleichwertigkeit von Fachdiskurs und Praxisbeiträgen wird hier quantitativ ein gewichtiger Unterschied gemacht.
Orientiert an einem bestimmten Schwerpunktthema, können die Beiträge den Kategorien *Editorial*, *In eigener Sache*, *Berufsbildung in Zahlen*, *Interview*, *Themenschwerpunkt*, *Weitere Themen*, *Positionen*, *Berufe*, *Hauptausschuss* und *Rezensionen* zugeordnet werden. Die Struktur kann je nach Themenheft und Schwerpunkt variieren. Das Editorial obliegt stets dem Präsidenten des BIBB oder seiner ständigen Vertretung. Sie oder er führt in den Themenschwerpunkt des aktuellen Themenheftes ein. Alle weiteren Beiträge werden zur Veröffentlichung beim BIBB eingereicht und begutachtet. Die aufgeführten Schlüsselbeiträge der Feinanalyse beziehen sich thematisch auf den Gegenstandsbereich „Übergänge“ (vgl. Kapitel 5). Der in-

haltliche Fokus der Themenhefte kann ggf. davon abweichen. In die Auswertung wurden bewusst verschiedene Formate der BWP einbezogen, darunter das *Editorial* (vgl. Kremer 05/2010, 01/2011, 02/2011; Weiß 01/2014) und Beiträge aus den Bereichen *Themenschwerpunkt* (Wieland/Hohbein 05/2010; Gei/Krewerth/Ulrich 02/2011; Büchter/Christe 01/2014), *Weitere Themen* (Weiterer/Acker 01/2011), *Interview* (Jäger 01/2011, 02/2011) und *Positionen* (Münk 05/2010). Die nachfolgenden Abschnitte werden sich auf die zentralen Analysekategorien der Feinanalyse beziehen (vgl. Kapitel 4.4.2), die zur Auswertung der betrachteten Textstellen herangezogen wurden.

2. Was bestimmt den Diskurs? Wie werden Übergänge thematisiert?

a) Problemwahrnehmung

Probleme im Übergang werden überwiegend strukturell wahrgenommen und auf der Ebene der umgebenden Systemumwelt (Bildung, Politik, Gesellschaft und Wirtschaft), d. h. makroanalytisch verortet. Vielfach kritisiert wird der Mangel an strukturellen Entwicklungen im Bildungssystem, der sich auf der Ebene der beruflichen Bildung fortsetzt. Manfred Kremer vergleicht den Entwicklungsstand der Schulstrukturen in Deutschland so beispielhaft mit einem „Dornröschenschlaf“ und unterstreicht den versäumten Ausbau des Schulberufssystems auch aus bildungspolitischer Sicht (Kremer 5/2010, 3). Problematisiert wird die „Dysfunktion“ des Bildungswesens (Bals 2011, 53), die „Abhängigkeit des Bildungssystems von externen sozioökonomischen Entwicklungen“ (Münk 2010, 41) und die umstrittene „Effektivität“ des Übergangssystems (Wieland/Hohbein 2010, 15). Das Übergangssystem wird in diesem Kontext mit Synonymen wie „Kollateralschaden des dualen Systems“ (Münk 2010, 42) oder „Maßnahmenlandschaft“ (Wieland/Hohbein 2010, 15) assoziiert. Charakteristisch für Übergänge in der beruflichen Bildung ist, dass sie unübersichtlich, intransparent und kaum effizient sind. Der Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung wird dadurch unnötig verzögert und erschwert. Die Passungsproblematik (vgl. Weiß 2014, 3) und der kontinuierliche Mangel an Ausbildungsplätzen haben aufgrund der strukturellen Schieflage weiterhin bestand. Daran schließen weitere Problemlagen an, wie der zukünftige Mangel an qualifizierten Fachkräften. Ebenso problematisch ist die starke selektive Wirkung des dualen Systems. „Während in anderen Ländern Europas und der OECD zunehmend deutlicher von ‚school-to-work-transitions’ gesprochen und hierbei an fließende, flexible Übergänge gedacht wird, die durch unterschiedliche ‚pathways’ (vgl. etwa TEICHLER 1999; OECD 1999) strukturiert

werden und die – wie etwa das Konzept der ‚employability' (vgl. z. B. LUTZ 2003) – auf mehrgleisige Zielsetzungen hinsteuern, fokussiert das bundesdeutsche System ein im Wortsinne exklusives Ziel, nämlich die Einmündung in einen Ausbildungsberuf; genau dieses gelingt vielen Jugendlichen hierzulande nicht" (Münk 2010, 42). Schwierigkeiten am Übergang gehen folglich mit ungleichen Integrationschancen einher. (Berufliche) Bildung verfehlt so das Hauptziel – eine chancengleiche, soziale und gesellschaftliche Integration aller Jugendlichen (vgl. Münk 2010, 44).

Mikro- und mesoanalytische Betrachtungen auf der Ebene einzelner Personen, Gruppen oder ganzer Organisationen und Institutionen der beruflichen Bildung spielen in der diskursiven Auseinandersetzung kaum eine Rolle. Ausnahmen stellen die Beiträge von Münk sowie Büchter/Christe da, welche die subjektive Perspektive der Jugendlichen ebenfalls in den Übergangsdiskurs einbringen. Daneben wird der Einfluss einer besseren Vernetzung der involvierten Akteure und Institutionen im Übergangsbereich thematisiert. Insbesondere die Autoren Gei, Krewerth und Ulrich stellen heraus, dass der Einbezug aller Experten und Fachleute den Übergangsverlauf und dessen (systemische) Gestaltung positiv beeinflussen können. Vor allem die Betriebe als Wirtschaftspartner nehmen eine entscheidende Stellung bzgl. der Inklusionschancen in einen anerkannten (Ausbildungs-)Beruf ein. Die Dominanz und der Einfluss der betrieblichen Akteure muss daher bei der strukturellen Gestaltung des Übergangsbereichs und der Umsetzung bildungspolitischer Maßnahmenprogramme berücksichtigt werden.

Auf die benannten (strukturellen) Übergangsprobleme und die darin eingelagerten Risiken, versuchen die Autoren der BWP zu reagieren und präsentieren unterschiedliche, passungsorientierte (Lösungs-)Konzepte. Im Anschluss an die spezifische Problemwahrnehmung gehen insbesondere makro- und mesoanalytische Strategiekonzepte in den Diskurs ein, die an den jeweiligen pädagogischen, bildungspolitischen und systemspezifischen Anforderungen von Wirtschafts-, Bildungs- und Gesellschaftssystem ausgerichtet sind.

b) pädagogische Leitziele (Rationalitäten) und Lösungsstrategien

Ein Bedarf, an dem sich der Diskurs im Kontext der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse und der darin eingelagerten Probleme orientiert, ist die Forderung nach Bildung und Qualifizierung, und dies möglichst bedarfsgerecht, d. h. orientiert an den individuellen, aber vor allem gesellschaftlichen Bedarfen. Der Gefahr einer „drohende(n) Qualifikationslücke" oder

Fachkräftemangels soll durch eine angepasste, berufliche Fortbildung und (Nach-)Qualifizierung im Sinne eines lebenslangen Lernens entgegnet werden (Kremer 05/2010, 3). Im Vordergrund steht das Bezugssystem der beruflichen Bildung und damit verknüpft die spezifischen Bedarfe von Berufs- und Erwerbsarbeitsmarkt. Im Übergangsdiskurs bedient werden typische Leitmotive, wie die Forderung nach Integration, Qualifizierung und Passung. Berufliche Integration wird wiederum an das erfolgreiche Einmünden in eine anerkannte Ausbildung geknüpft. Um diesen Eimündungsprozess zu unterstützen, werden zwei verschiedene Lösungsstrategien vorgeschlagen. Als Ankerbeispiele dienen die folgenden zwei Textausschnitte aus Wieland/Hohbein (05/2010) und Münk (05/2010):

> „Auf der Grundlage dieser Auswertungen sind nun in einem zweiten Schritt Eckpunkte für die künftige Gestaltung des Übergangsbereichs erarbeitet worden. Die Absicht ist, die bislang stark fragmentierte und unübersichtliche Vielfalt von Programmen und Maßnahmen auf wenige, klar strukturierte Grundtypen zu reduzieren und den Übergangsbereich insgesamt zu reduzieren und zu optimieren. Alle am Übergangsgeschehen beteiligten Akteure – allen voran natürlich die Jugendlichen selbst – sollen Transparenz darüber erhalten, welche Wege genommen werden können, um zielgerichtet eine Berufsausbildung antreten und absolvieren zu können. Erst wenn ein solches Szenario Wirklichkeit geworden ist, hat der Übergangsbereich den Namen ‚Übergangssystem' auch tatsächlich verdient" (Wieland/Hohbein, unterer Abschnitt, 16).

> „Ein für diese Zwecke hilfreiches Instrument zur Annäherung an ‚europäische' Ziele könnte dabei die Umsetzung des DQR einschließlich der Etablierung des Leistungspunktesystems DECVET sein. Denn der im europäischen Entwurf des EQR vorgegebene europäische Metarahmen enthält durch seine streng formale Konstruktion, die ohne die Kategorie ‚Beruf' auskommt, eine Fülle von Flexibilisierungspotenzialen gerade hinsichtlich der Integration gering qualifizierter Jugendlicher – bezogen etwa auf eine flexible Kleinteiligkeit (Modularisierung), auf die Flexibilisierung rigider Zeitregimes (lebenslanges Lernen, Verlängerung der Qualifizierungszeiten im Übergangssystem), auf die Outcomeorientierung (Anerkennung non formaler und informeller Kompetenzen) sowie generell für die Entwicklung verschiedener, aber gleich-berechtigter biografischer «pathways»" (Münk, unterer und oberer Abschnitt, 43-44).

Es werden für das Hauptziel beruflicher Integration zwei mögliche Wege beschrieben, die sich diametral gegenüberstehen: 1) die Verschlankung der bisherigen Übergangsstrukturen „auf wenige, klar strukturierte Grundtypen" für die zielgerichtete Aufnahme einer Berufsausbildung gemäß Berufsprinzip versus 2) die Flexibilisierung der beruflichen Bildung und ihrer Strukturen durch die Ausrichtung an individuellen, biografischen „Pathways" gemäß dem europäischen Vorbild der Kompetenz- bzw. Outcomeorientierung. Während das erste Strategiekonzept auf die strukturelle Reduktion und Transparenz des Übergangsbereichs zielt, distanziert sich das zweite Strategiekonzept von einer reinen Verschlankung der Strukturen. Gefordert wird eine differenzierte Ausgestaltung der Übergänge in der Art und Weise, dass die

individuellen Bedürfnisse und Belange der jungen Heranwachsenden vermehrt Berücksichtigung finden und Zielbereiche wie Bildung und Integration flexibel gestaltet und organisiert werden können. Dieter Münk distanziert sich in seinem Beitrag somit von der deutlichen Zentralisierung des Berufsprinzips. Er fordert zugleich die Reflexion gängiger Ordnungsfiguren im Übergangsdiskurs ein, die sich hauptsächlich auf die Einmündung in eine berufliche Ausbildung beziehen. Die Kategorie Beruf lehnt er jedoch nicht gänzlich ab, sondern fordert dessen systemische Flexibilisierung ein. Dieser Argumentation folgend trägt die Schaffung flexibler Strukturen dazu bei, die soziale Selektivität des deutschen Bildungswesens und damit verbundene Exklusionsmechanismen aufzubrechen und Integration nicht nur über den dualen Weg, sondern über verschiedene Wege für alle Jugendlichen zu ermöglichen (vgl. Münk 2010, 44; siehe auch Diettrich/Köhlmann-Eckel; Frommberger in der bwp@ Spezial 5). Die berufliche Integration bleibt somit eine Kernaufgabe der beruflichen Bildung. Diskursiv überwiegt weiterhin die systemische Perspektive. Trotz dessen wird die einseitige Ausrichtung auf das duale Ausbildungsprinzip als historisch gewachsenes Idealbild zur beruflichen Integration und Teilhabe ein Stück weit aufgelöst (vgl. ebd.).

Die Autoren Wieland und Hohbein sehen in der strukturellen Reduktion von Vielfalt im Übergangsbereich vor allem die Möglichkeit, die pädagogischen Bemühungen zu bündeln und Jugendliche zielgerichtet in eine Ausbildung einzufädeln. Damit einher geht die generelle Kritik am Übergangssystem, das mit Blick auf das benannte Leitziel der beruflichen Bildung kaum zielführend, weil unstrukturiert und kompliziert aufgebaut ist. Ähnlich ist der Aufbau der Argumentation im Interview mit Peter Thiele. Er führt zunächst ein, dass Übergänge im Übergangssystem zumeist mit einer Vielzahl an Maßnahmen und nicht selten mit unnötigen Wartezeiten einhergehen (vgl. Thiele 02/2011, 6). Er fordert daher die „systemische Optimierung der Übergänge“ ein, indem anschlussfähige Bildungswege ermöglicht werden, die ebenso wie bei Wieland und Hohbein mit einem Berufsabschluss und im besten Fall mit einem Berufseinstieg enden sollen (ebd.). Sinnbild für diesen Weg ist der Begriff der Bildungskette. Wie der Titel der BMBF-Initiative „Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ verdeutlicht, bezieht sich der Beitrag von Thiele vorrangig auf die Frage, wie Jugendlichen die Aufnahme einer Ausbildung ermöglicht werden kann. Der Optimierungsgedanke greift das bestehende Übergangssystem trotz seiner Mängel auf und integriert es in das Konzept der „Bildungsketten-Kampagne“ (ebd., 8). Ausschlaggebend für die Verbesserung des Übergangsbereichs ist dabei nicht dessen Reduktion oder Flexibilisierung (vgl. Wieland/Hohbein; Münk),

sondern dessen Effizienzsteigerung, vor allem mit Blick auf die Wirksamkeit der praxisbezogenen Instrumente und Maßnahmen in der Übergangsgestaltung.

> „Die BMBF-Initiative Bildungsketten verfolgt bereits im ‚Programmteil' genau dieses Ziel. Wir setzen auf erfolgreiche Instrumente, verzahnen diese im Sinne einer Bildungskette und nutzen, wo erforderlich, zusätzliche Angebote aus dem bereits bestehenden Instrumentenkasten, statt die dichte bestehende Förderpalette um weitere Instrumente zu ergänzen. Zentral ist dabei nur eins: dass diese Instrumente weitere anschlussfähige Glieder in der Kette bis zum Abschluss bilden. Ein Beispiel ist die Kombination von ausbildungsbegleitenden Hilfen und Einstiegsqualifizierung zum Ausbau der betrieblichen Ausbildungsvorbereitung für Leistungsschwächere mit Klebeeffekt in die Ausbildung" (Thiele 02/2011, mittlerer Abschnitt, 8).

Die Perspektive eines „Klebeeffekt(s) in die Ausbildung" knüpft an die Argumentationsstruktur von Wieland und Hohbein an. Hauptziel der Übergangsgestaltung ist die Einmündung in eine berufliche Ausbildung und dessen Anschlussfähigkeit bis zum Berufsstart. Der Weg in den Beruf wird durch den „bestehenden Instrumentenkasten" geebnet, der sich bereits bewährt hat und daher als Tool (ausnahmslos) in der Übergangsbegleitung eingesetzt wird. Daneben spielen die Verzahnung und Abstimmung der beteiligten Akteure sowie der Förderprogramme auf Bundesebene eine wesentliche Komponente im Gelingensprozess (vgl. Thiele 02/2011, 6 und 8). Neben der Ausrichtung am Berufsprinzip und der deutlichen Ökonomisierung der Übergangsgestaltung, wird die subjektive Perspektive in dem obigen Textauszug ausgelassen. Der Begriff der Optimierung wird strukturell und systemisch gefasst. Auffällig ist, dass die Rolle des Subjekts im Rahmen der Förderplanung, bspw. mit Bezug auf bestimmte Fördermaßnahmen und -programme (wie der Potenzialanalyse) einbezogen wird, sonst im Diskurs aber vollkommen ausgeblendet wird. Nachfolgend sei das Leitziel der "Förderung bis zum Ausbildungsabschluss" noch einmal an zwei Beispielen dargestellt (vgl. Tabelle 50).

Tabelle 50: Leitziel Aufnahme einer beruflichen Ausbildung - Förderung bis zum Ausbildungsabschluss

Fokus: Aufnahme einer beruflichen Ausbildung - Förderung bis zum Ausbildungsabschluss	
Textauszug (Thiele, S.8)	**Kodierung**
„Auch die Zustimmung der Sozialpartner ist groß, die Gewerkschaften wollen sich u. a. mit eigenen ehrenamtlichen Zusatzprojekten einbringen und die Bildungsketten sind eine zentrale Säule des neuen Nationalen Ausbildungspakts. Hier liegt der Fokus auf dem schnellen Übergang in Ausbildung – etwa durch Ausbau der Schule-Wirtschaft-Kooperation und der betrieblichen Ausbildungsvorbereitung." **(unterer und oberer Abschnitt, S.8)**	Breite Zustimmung der Sozialpartner Hervorheben der Bedeutung der **Bildungsketten als zentrale Säule** des Nationalen Ausbildungspakts • Hauptziel: **schneller Übergang in Ausbildung** • Förderung der Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und Wirtschaft

Textauszug (Weiterer/Acker, S.55)	**Kodierung**
„Hier setzt JOBSTARTER CONNECT an: Anhand bundesweit einheitlicher Ausbildungsbausteine für 14 Ausbildungsberufe (vgl. Tabelle) sollen im Übergangssystem erworbene berufliche Kompetenzen transparent dokumentiert und damit besser verwertbar gemacht werden. Durch die auf die Ausbildung bezogene Bescheinigung dessen, was ein Jugendlicher kann, sollen zeitlich anrechenbare Übernahmen in betriebliche Ausbildung erleichtert werden.“ **(unterer Abschnitt, S.55)**	**Ziele des BMBF-Programms:** • Konzeption von Ausbildungsbausteinen für diverse Ausbildungsberufe • Transparente Dokumentation des beruflichen Kompetenzerwerbs • Erwerb einer „auf die Ausbildung bezogene(n) Bescheinigung“ • Hauptziel: **Übergang in (betriebliche) Ausbildung**

Deutlich wird die Dominanz des dualen Ausbildungsprinzips, auf das der Diskurs der BWP in verschiedenen Beiträgen explizit Bezug nimmt. Als Leitziel verschiedener, BMBF geförderter Initiativen, tritt insbesondere die erfolgreiche „Platzierung“ im dualen System hervor. Da die BWP als Fachzeitschrift durch das Bundesinstitut für Berufsbildung finanziert und publiziert wird, überrascht die inhaltliche Nähe zu den Bildungsgängen des Berufsbildungssystems nicht. Markant ist die unmittelbare Verknüpfung der vorgestellten Reformideen und -programme mit diesem System, die scheinbar nur unter „Bewahrung des marktförmigen Ausbildungszugangs“ erfolgreich implementiert werden können (Gei/Krewerth/Ulrich 02/2011, 13). Dann verwundert nicht, dass sich unzählige Pilotinitiativen des BMBF und BIBB genau auf dieses Prinzip der Marktinklusion fixieren. Gravierender ist, dass in der Folge andere Perspektiven im Übergangsdiskurs und in der Problemwahrnehmung ausgeblendet bzw. nicht berücksichtigt werden. In den untersuchten Diskursen ist insbesondere die subjektive Sicht auf das Übergangsgeschehen deutlich unterrepräsentiert. Davon zu unterscheiden wären differenzierte Analysen, welche die gesellschaftliche (also systemische) und subjektive Betrachtungsebene miteinander verknüpfen. Der in verschiedenen Diskursen adressierte Bedarf auf Passung kann ein Anker für ein solches Vorgehen sein, insbesondere dann, wenn die Figur der Passung zweidimensional gedacht wird. Der nachfolgende Textauszug aus dem Beitrag von Büchter und Christe bringt dies anschaulich zum Ausdruck:

> „Prozesse der Berufsorientierung brauchen Zeit, vor allem dann, wenn sie Jugendliche interessieren und begeistern wollen. Sie haben zu berücksichtigen, dass Jugendliche in ihrem Alltag und in ihrer Lebenswelt Fragen bewegen, die jenseits der Arbeits- und Berufswelt liegen, dass berufsbezogene Interessen und Neigungen möglicherweise vorhanden, aber noch nicht artikulierbar sind, dass die an sie von außen herangetragenen Informationen über Berufe, Angebote an Ausbildungsmöglichkeiten, Wünsche und Erwartungen an ihre berufliche Entwicklung von ihnen selber nicht hinreichend durchdacht sein können, da ihnen entsprechende Erfahrungen, Vergleiche und Auseinandersetzungen fehlen. Berufsorientierung darf nicht einseitig an vorhandenen und naheliegenden und von anderen als passend erachteten Angeboten an Ausbildungsplätzen oder an einem angeblichen Bedarf an Fachkräften orientiert sein. Solche interessengesteuerten und sachlogischen Orientie-

> rungsgrößen sowie eine einseitige Ausrichtung der Berufsorientierung auf die Übernahme einer Ausbildungsstelle vernachlässigen, dass schulische Berufsorientierung in einen allgemeinen Bildungsauftrag eingebunden ist und daher auch die soziale und politische Dimension von Arbeit und Beruf zu berücksichtigen hat. Hierzu gehören Aspekte wie Interessen und Verteilung in der Arbeits- und Berufswelt, sozial und ökologisch verträgliche Arbeitsbedingungen, Mitbestimmung im Sinne humaner Arbeitsgestaltung und Gerechtigkeit beim Zugang zu und bei der Bewertung und Vergütung von Arbeit und ruf“ (01/2014, oberer und unterer Abschnitt, 15).

Büchter und Christe nehmen in ihrem Beitrag kritisch Stellung zum Verständnis verschiedener Berufsorientierungsangebote und deren zumeist einseitigen Ausrichtung auf die Anpassung der subjektiven Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen an die Bedarfe des (Ausbildungs-)Marktes. Passung im bildungstheoretischen Sinne setzt hingegen eine Auseinandersetzung des Subjekts mit eigenen Erfahrungen und Wünschen voraus, die von den Gestaltungsvorschlägen und Bedarfen des beruflichen Systems differenzieren können. Ein Ziel berufsorientierender Programme sollte demnach nicht die systemische Anpassung, sondern eine bildungsbezogene und subjektorientierte Förderung sein, die Passung beidseitig, d. h. systemisch und individuell ermöglicht.

3. Wie positionieren sich die Beiträge im Spezialdiskurs (Diskursposition/-en)?

In der Gesamtbetrachtung der Beiträge können folgende Diskursstränge und darin artikulierte Positionierungen im Spezialdiskurs zusammenfassend dargestellt werden:

- **Übergänge und Übergangsprobleme** werden ausschließlich **strukturell gefasst**. Damit verbunden ist die Ausrichtung der Diskurse auf das bestehende System der beruflichen Bildung und dessen institutionalisierte Zu- und Übergänge. Problematisiert werden systemische Dysfunktionalitäten und die unzureichende Verwertbarkeit der im Übergang(-ssystem) erworbenen Kompetenzen und Anschlüsse. Der Systemcharakter und die Struktur der beruflichen Bildung werden vorrangig auf der Makroebene analysiert. Es werden u. a. Fragen zur Anschlussfähigkeit, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit beruflicher Bildung gestellt. Mikro- und mesoanalytische Betrachtungen nehmen eine untergeordnete Stellung ein.

- **Auf der pädagogischen Leitzielebene** ist der Diskurs **primär** auf den **erfolgreichen Übergang** des Subjekts **in eine berufliche Ausbildung oder** in einen anerkannten **Beruf** und **sekundär** auf einen damit verbundenen **Bildungsauftrag** in der pädagogischen Übergangsbegleitung ausgerichtet.

- **Bildungspolitisch** wird die **„systemische Optimierung“ des Übergangsbereichs** und der inhärenten Statuspassagen im (Berufs-)Bildungssystem eingefordert. Die Transparenz, Effizienz und Anschlussfähigkeit der Bildungsangebote soll **regional und überregional** auf Bundes- und Länderebene verankert werden. Vorgestellt werden unterschiedliche bildungspolitische

Initiativen (u. a. des BMBF), die insbesondere auf die Wirksamkeit und Sinnhaftigkeit des Übergangssystems sowie der vielfältigen Maßnahmen und Instrumente abzielen.

- Der Diskurs trägt zu einer **Ökonomisierung des Übergangs und der Übergangsgestaltung** bei: messbare Kriterien, wie Effizienz, Wirksamkeit und Verwertbarkeit (z. B. auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt) werden symbolisch auf den Bereich der Übergangsgestaltung übertragen. Diese Kriterien werden zum Maßstab für eine optimale Übergangsbegleitung erhoben. Die vermeintliche **Unantastbarkeit marktförmiger Inklusionsmechanismen** und die zentrale Stellung der Betriebe für die Umsetzung von Reformmaßnahmen wird diskursiv gestützt.

- Auffällig ist die mitunter **ambivalente Aufordnung der Diskurse** in Bezug auf die zum einen klare Ausrichtung der Beiträge an bildungspolitischen Themen und Zielsetzungen und zum anderen in Bezug auf die Abkehr von genau diesen Leitkonzepten durch deren kritische Bezugnahme und diskursive Distanzierung. So stehen sich bspw. die Diskurspositionen **„systemische Optimierung" vs. Flexibilisierung** oder auch **Institutionalisierung vs. Individualisierung**, d. h. individuelle Bildung und Förderung, diskursiv gegenüber.

Ist eine unterschiedliche Form von Diskursivität im Vergleich zu den bisherigen Analyseergebnissen abbildbar? Bedingt durch die Anbindung der geführten Diskurse an vor allem bildungspolitische Reformprogramme und Pilotinitiativen, tritt die enge bildungspolitische Verquickung der Berufspädagogik im Vergleich zu den übrigen Fachzeitschriften deutlicher hervor. Berufliche Übergänge werden sowohl institutionell als auch subjektiv gerahmt. Der geführte Diskurs wird jedoch deutlich von Phänomenen auf der Systemebene und den damit einhergehenden strukturellen Entwicklungen des deutschen Bildungswesens getragen. Besonders markant tritt die diskursive Nähe zum dualen Ausbildungs- respektive Berufsprinzip hervor. Der Beruf wird in den Diskursen der BWP zentral platziert. Er tritt als historisches Leitbild der beruflichen Integration und gesellschaftlichen Teilhabe neben anderen Ordnungsfiguren deutlich hervor. Diese Ausrichtung der Diskurse auf den Beruf ist jedoch nicht neu, sondern ein wiederkehrendes Muster, das in allen untersuchten Fachzeitschriften, besonders aber in den Beiträgen der bwp@ Spezial 5 identifiziert werden konnte.

6.2.3 Gesamtanalyse: Zusammenfassende und vergleichende Darstellung der untersuchten Diskursstränge

Im Rahmen der Gesamtanalyse werden unter Rückgriff auf die Ergebnisse der Struktur- und Feinanalyse die dominanten Diskursformationen und deren Diskursstränge und -positionen, die quer über die vier untersuchten Fachzeitschriften und deren Beiträge liegen, zusammenfassend dargestellt. Ziel der Analyse ist, von der Ebene des einzelnen Diskursstrangs einer Fachzeitschrift losgelöst, übergreifende Aussagen und Schlussfolgerungen über die diskursive

Formierung von Übergängen in der beruflichen Bildung treffen zu können. Folgende Fragestellungen sind handlungsleitend (vgl. Kapitel 1.2): *Was bestimmt die Konstruktion von Übergängen und deren Aufordnung im Diskurs der Berufspädagogik? Ist eine vergleichbare oder unterschiedliche Aufordnung von Wirklichkeit erkennbar? Welche (un-)mittelbare Wirkung entfalten die dargestellten diskursiven Praktiken im Umgang mit Übergängen bzw. Übergangsproblemen?*

Zu 1): *Was bestimmt die Konstruktion von Übergängen und deren Aufordnung im Diskurs der Berufspädagogik?*

In der Analyse der Fachbeiträge können mit Blick auf die Ergebnisse der durchgeführten Diskursanalyse folgende Regelstrukturen im Spezialdiskurs der Berufspädagogik zusammenfassend dargestellt werden. Sie wirken dominant und strukturierend auf die geführten Diskurse zu Übergängen in der beruflichen Bildung ein.

a) Problemwahrnehmung: Übergänge werden über den betrachteten Zeitraum von 1990 bis 2015 verstärkt problematisiert. Dies ist in der ausdifferenzierten Hinwendung auf das Gegenstandsfeld sowie in der gestiegenen Anzahl der Beiträge über die Zeit abbildbar. Als problematisch wahrgenommene Übergänge werden in einen Rahmen eingebettet, der Dringlichkeit hat und einer notwendigen disziplinären Zuwendung bedarf. Folgende Diskurspositionen sind dominant für die Problemwahrnehmung:

- Es überwiegen *makroanalytische* Betrachtungen auf der Ebene von Bildungs- und Berufsbildungssystem. Probleme im Übergang werden insbesondere strukturell auf der Ebene der umgebenden Systemumwelt (Bildung, Politik, Gesellschaft und Wirtschaft) verortet.
- Strukturelle Ursachen für problematische Übergänge sind: die fehlende Passung bzw. Passungsprobleme als fortwährende strukturelle Differenz auf dem Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt (vgl. Buchmann/Diezemann 2014; Nickolaus 2014; Weiß 01/2014), ungleiche Bildungs- und Teilhabechancen (vgl. Ahrens 2011; Buchmann/Diezemann 2014; Frommberger 2011; Münk 05/2010), Modernisierungsrückstände und Dysfunktionalitäten des Bildungssystems (vgl. Bals 01/2011; Frommberger 2011), systemimmanente Probleme des Übergangssystems, wie z. B. dessen uneinheitliche Struktur und umstrittene Effektivität (vgl. Wieland/Hohbein 05/2010) und der gesellschaftliche

Strukturwandel und seine Folgewirkungen, wie u. a. die Individualisierung von Übergangsrisiken oder der drohende Fachkräftemangel (vgl. Bals 2011; Eckert 2011).

- *Mesoanalytisch* werden auf der Ebene der beteiligten Institutionen insbesondere die bestehenden Wissensdefizite im Übergangsbereich (vgl. Nicklaus 2014), die fehlende institutionelle Abstimmung und die begrenzte Wirksamkeit von Maßnahmen in der Übergangsbegleitung (vgl. Hochleitner 2011; Stöppler/Schuck 2011) problematisiert.
- *Mikroanalytische* Betrachtungen nehmen individuelle Problemlagen auf subjektiver Ebene in den Blick. Problematisiert werden vor allem a) der zunehmende Professionalisierungsdruck der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Bylinski 2014; Unger/Frenz 2011) und b) bestehende Schwierigkeiten und Defizite der im Übergang befindlichen Subjekte, wie z. B. mangelnde Ausbildungsreife, Motivationsprobleme, Orientierungslosigkeit und Unsicherheiten (vgl. Eckert 2011; Jung 2011; Nickolaus 2014).
- *Metaanalytisch* wird besonders die „Persistenz der Übergangsprobleme“ und deren „gesellschaftliche Normalität“ (Ahrens 2014b, 275 und 279) aufgrund bestehender Kopplungsprobleme und Spannungsfelder zwischen den Teilsystemen Pädagogik, Politik und Wirtschaft problematisiert. Diese reflexive Ebene hebt sich in der Gesamtbetrachtung von den sonstigen Diskurssträngen deutlich ab.

b) Leitbegriffe und kommunizierte Bedarfe: Aus der spezifischen Problemwahrnehmung werden (Handlungs-)Bedarfe abgeleitet und in den Übergangsdiskurs integriert. Die geführten Diskurse orientieren sich entlang der artikulierten Bedarfe und damit verbundener Übergangskategorien, Schlüsselbegriffe und Komposita. Dem Diskurs verleihen sie zeitlich-geschichtliche Relevanz und tragen zur Legitimation der geführten Diskurspositionen bei.

- Es wird eine „Facettenvielfalt der Übergänge“ unterstellt (Ebbinghaus 2011), der *Vielfaltsbegriff Übergang* ist dabei vorrangig institutionell und kompetenztheoretisch gerahmt. Neben der Dominanz des Schwellenmodells, das idealtypisch zwischen zwei Übergangsschwellen zwischen Schule, Ausbildung und Beruf differenziert, werden verschiedene theoretische Leitbilder für Übergänge in den Diskurs integriert, wie u. a. Laufbahnmodelle, biografische Modelle und psychotechnische Modelle. Die Vielheit an theoretischen Leitbildern unterstreicht den *Bedarf nach disziplinärer Orientierung,* zugleich aber auch die begriffliche Unsicherheit im Übergangsdiskurs der Berufspädagogik.

- Zu den *Bedarfen auf der Ebene der gesellschaftlichen Bezugssysteme* zählen vor allem die Sicherung des Fachkräftebedarfs und Qualifikationsbedarfs für die Bewahrung der Produktivität moderner Volkswirtschaften.
- Zentrale *Bedarfe auf der Ebene der pädagogischen Bezugssysteme* der Allgemein-, Berufs- und Hochschulbildung sind: Integrationsbedarfe, (Aus-)Bildungs- und Qualifizierungsbedarfe, Passungsbedarfe, pädagogische Förder- und Unterstützungsbedarfe (vgl. Buchmann/Diezemann 2014; Eckert 2011; Jung/Kenner/Lambertz 2011), Professionalisierungsbedarfe (vgl. Bylinski 2014) und die Berücksichtigung von Zielgruppenbedarfen.
- Daraus werden wiederum *Bedarfe auf der Ebene der politischen Bezugssysteme* der Bildungs-, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik abgeleitet, wie u. a. strukturelle Reformbedarfe, z. B. zur „Optimierung" der bisherigen Übergangsstrukturen (vgl. Thiele 02/2011) oder zur Liberalisierung der Bildungsmärkte (vgl. Diettrich/Köhlmann-Eckel 2011; Frommberger), sowie Koordinierungs- und Vernetzungsbedarfe. Der Bedarf nach Optimierung und Wirksamkeit scheint hierbei, zumindest auf semantischer Ebene, an wirtschaftliche Bedarfe anschlussfähig zu sein.
- *Auf der Ebene der pädagogischen Handlungspraxis* spielen insbesondere *analytische und konzeptionelle Bedarfe* in der konkreten Ausgestaltung der Übergangsbegleitung eine wesentliche Rolle, die wiederum an pädagogische und bildungspolitische Bedarfe anknüpfen können.
- Darüber hinaus werden *Bedarfe auf der Ebene des wissenschaftlichen Bezugssystems* definiert, wie u. a. Aufklärungs- und Wissensbedarfe (vgl. Bals 2011; Buchmann/Diezemann 2014; Nickolaus 2014), Forschungsbedarfe (vgl. Ahrens 2011; Jung 2011), und Legitimationsbedarfe für die Auseinandersetzung mit dem Übergangskonstrukt aus disziplinärer Perspektive.

c) Leitziele (Rationalitäten) und damit verbundene Lösungsstrategien: Aus den kommunizierten Bedarfen werden wiederum Leitziele und (pädagogische) Lösungsstrategien abgeleitet, die den geführten Diskursen Struktur und Form verleihen und diese legitimieren. Sie wirken ordnend auf die Diskurse und ihre Aussagepraktiken[51] ein. Diese Aufordnung bestimmt, *was*

[51] In der Diskursforschung kennzeichnet eine *Aussage* die (kleinste) Grundeinheit des Diskurses, der Diskurs umfasst dann wiederum ein spezifisches Ensemble von Aussagen, deren Struktur es zu analysieren gilt (vgl. Angermuller 2014c, 45).

(Leitziel) artikuliert wird und *wie* (Lösungsstrategie) darauf reagiert wird, d. h. wie das Thema bzw. die aufgezeigte Problemstellung diskursiv verhandelt bzw. aufgelöst werden soll.

- Zu den *pädagogischen Leitzielen* gehören insbesondere die Zielbereiche Bildung, berufliche Integration und Teilhabe. Diese lassen sich weiter differenzieren in die Zielbereiche: Herstellen von Passfähigkeit bzw. Passung (vgl. Unger/Frenz 2011; Weiß 01/2014), Vermittlung in eine berufliche Ausbildung oder einen (anerkannten) Beruf (vgl. Hesse 2011; Wieland/Hohbein 05/2010), Kompetenzorientierung, ganzheitliche Kompetenzentwicklung (vgl. Buchmann/Diezemann 2014), gesellschaftliche Teilhabe, Ermöglichung gleicher Bildungs- und Teilhabechancen (vgl. Ahrens 2011), gelingende Übergangsbewältigung (vgl. Jung/Kenner/Lambertz 2011), Empowerment (Stärkung des Subjekts).
- Typische *bildungspolitische Leitziele* beziehen sich auf die Schaffung von Durchlässigkeit, Transparenz und Gleichwertigkeit (vgl. Diettrich/Köhlmann-Eckel; Reinisch), Kompetenzorientierung (Stichwort: learning outcomes), Anschlussfähigkeit (vgl. Weiterer/Acker 01/2011), Flexibilität (vgl. Münk 05/2010), (transnationale) Bildungsmobilität (vgl. Frommberger 2011) sowie auf die „systemische" Strukturierung des Übergangsbereichs (vgl. Wieland/Hohbein 05/2010).

Für die Umsetzung der benannten Leitziele werden diskursiv verschiedene *Lösungsstrategien* entwickelt, die sich zum einen wechselseitig bedingen und ergänzen, zum anderen aber auch diametral entgegenstehen. Auffällig ist die Divergenz der geführten Diskurse, die zugleich eine z. T. ambivalente Aufordnung dieser mitbedingt. Folgende Diskurspositionen stehen sich beispielhaft diskursiv gegenüber:

- *Flexibilisierung von Übergängen* im Sinne einer differenzierten Ausgestaltung von Übergängen (vgl. Diettrich/Köhlmann-Eckel 2011; Frommberger 2011; Münk 05/2010) vs. *„Systemische Optimierung" von Übergängen* im Sinne einer Reduktion und Verschlankung der Übergangsstrukturen, damit Übergänge schneller, besser, abschluss- und erfolgsorientierter in Ausbildung führen können (vgl. Thiele 02/2011; Wieland/Hohbein 05/2010)
- *Institutionalisierung* im Sinne einer institutionellen Gleichschaltung bzw. Homogenisierung von Übergangs- und Bildungswegen (Berufszentrierung, Realisierung institutionalisierter (Schul-)Laufbahnen und Bildungskarrieren; vgl. Hesse 2011; Thiele 02/2011) vs. *Individualisierung und Biografisierung* von Übergängen (Zentrierung der Biografie, Ermöglichung individueller Qualifizierungs- und Bildungswege und (er-

werbs-)biografischer „Pathways“) (vgl. Büchter/Christe 01/2014; Münk 05/2010; Unger/Frenz 2011)

- *Systemorientierung* (an den Bedürfnissen der Systemumwelt ausgerichtet zur Sicherung von Anschluss-, Pass- und Wettbewerbsfähigkeit) vs. *Subjektorientierung* (an den Bedürfnissen der Jugendlichen ansetzen, Individualisierung der Übergangsbegleitung; vgl. Eckert 2011; Weiß 01/2014)

d) Institutionelle Leitlogiken der umgebenden Systemumwelt: Bei der Formulierung von Bedarfen, Zielen und Lösungsstrategien werden *Logiken*[52] *verschiedener gesellschaftlicher Institutionen* bedient, die einen entscheidenden Einfluss auf den Übergangsdiskurs in der beruflichen Bildung und seine Struktur haben. Adressiert werden insbesondere

- *Leitlogiken des Gesellschaftssystems*: Inklusion als gesellschaftliche Leitidee (Inklusion als Teillogik), Sicherung gesellschaftlicher Reproduktion und Arbeitskraft (gesellschaftliche Reproduktionslogik)
- *Leitlogiken des (Berufs-)Bildungssystems*: Bildung, Qualifizierung und berufliche Integration als Kernaufgaben (Berufszentrierung), Segmentierungslogik (Schwellenkonzept), meritokratische Logik des selektiven Bildungssystems (Allokations- und Selektionsfunktion), Systemlogiken des Übergangssystems (Instrument der Abgangsselektion, Brückenfunktion)
- *Leit- und Handlungslogiken der pädagogischen Fachkräfte*: Ausbilder (Einsozialisation in den Beruf, Betriebszentrierung), Lehrkräfte (Fachvermittlung vs. Persönlichkeitsentwicklung), Sozialpädagogen (Mittlerfunktion)
- *Leitlogiken der Bildungspolitik*: neue Steuerungs- und Regulationslogiken, z. B. mit Blick auf die Reformierung der Übergangsstrukturen und Zuständigkeiten (systemische Optimierung vs. Liberalisierung und Flexibilisierung der Übergangsstrukturen)
- *Leitlogiken des Erwerbssystems und Arbeitsmarktes*: berufsförmige Erwerbsarbeit, tarifliche Normierungen des Arbeitsmarktes
- *Leitlogiken des Wirtschaftssystems*: Vorrang betrieblicher Inklusions- und Rekrutierungslogik(en), Anschluss- und Wettbewerbsfähigkeit, Übertragung ökonomischer Kriterien auf den Bereich der Übergangsgestaltung (Ankerbeispiele: „Vermeidung von Fehlinvestitionen“, „Optimierung“, „Verbesserung“, „Effizienz“) und die diskursiv

[52] Logik wird „als das Gesamt an Regeln begriffen, die eine Praktik leiten oder ein System von Relationen zwischen Objekten und solchen Entitäten bestimmen, die von der Operation der Regeln vorausgesetzt werden“ (Zienkowski/Ziem 2014, 250).

eingeforderte Ökonomisierung des Subjekts („sei flexibel", „sei mobil", „werde passfähig", „werde fit", „entwickle dich", „realisiere deinen (eigenen) Karriereweg")

e) Im betrachteten Zeitraum von 1990 bis 2015 wird zugleich eine *neue Qualität von Diskursivität* erkennbar. Zentrale Kennzeichen dafür sind

- die Mannigfaltigkeit der geführten Diskurse, insbesondere der Problemwahrnehmung und das darauf bezogene Angebot an Leitzielen und differenzierten Lösungsstrategien,
- das Aufbrechen der bisherigen Diskursivität durch (neue) Kategorien, die Diskurse nicht nur offenhalten, sondern ihnen Orientierung geben (vgl. Ahrens 2011),
- die Reflexion disziplinärer Eigendynamiken (vgl. Ahrens 2014b) und das Aufzeigen von Widersprüchen und Spannungsfeldern im Übergangsdiskurs (vgl. Büchter/Christe 01/2014; Münk 05/2010,) sowie
- das Ringen um Legitimation sowie um eine kritisch-distanzierte Verortung der Disziplin im Kontext der beruflichen Übergangsforschung (vgl. Buchmann/Diezemann 2014).

In der nachfolgenden Abbildung wird noch einmal grafisch veranschaulicht, in welchen Rahmen der Übergangsdiskurs in der Berufspädagogik eingebettet ist und welche Wissensordnungen[53] und Regelstrukturen die konkrete Aufordnung von Übergängen in der beruflichen Bildung mitbestimmen (vgl. Abbildung 19). In ihrem Zusammenspiel wirken sie wie ein zirkulärer Mechanismus auf die Formierung des Übergangsbegriffs im Spezialdiskurs ein und lassen sich losgelöst von den einzelnen Diskurssträngen für alle untersuchten Fachzeitschriften abbilden.

[53] Das Dispositivkonzept adressiert die „Bestimmung des je über Wissen vermittelten Verhältnisses von Diskurs, Macht und dem gesellschaftlichen Sein" (Bührmann/Schneider 2008, 32). Jenes gesellschaftliche Sein ist stets an die geltenden Wissensordnungen angebunden und wird durch diese wechselseitig bedingt (vgl. Kapitel 4.1, 4.3.1 und 4.3.2).

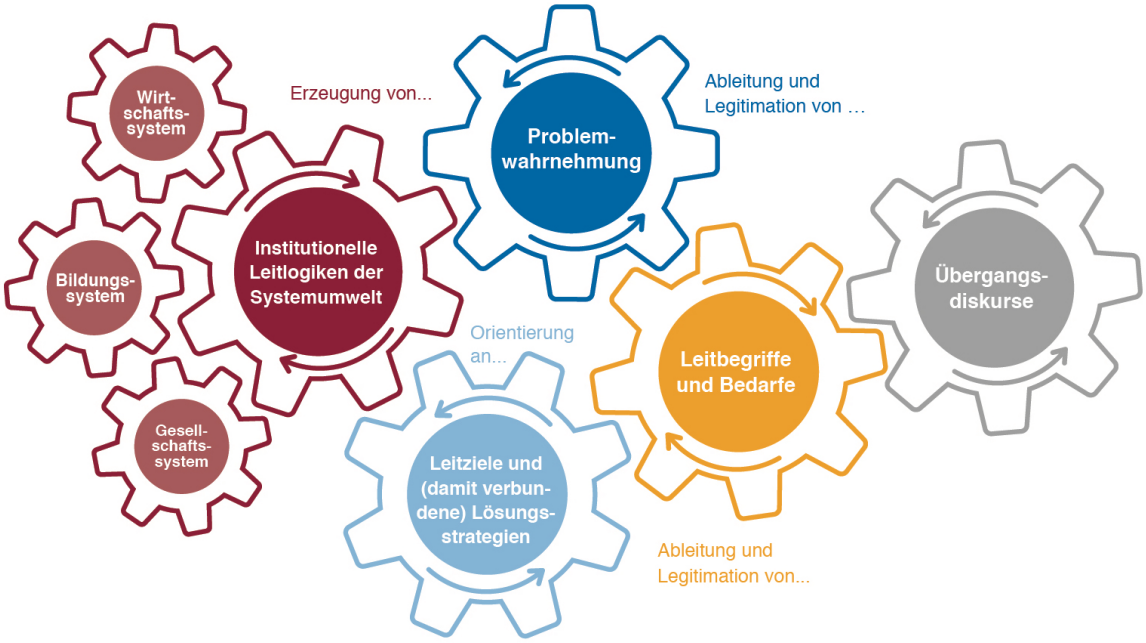


Abbildung 19: Die Formierung des Übergangsbegriffs im Zentrum disziplinärer Wissensordnungen (eigene Darstellung)

Zu 2): *Ist eine vergleichbare oder unterschiedliche Aufordnung von Wirklichkeit erkennbar?*

In der Diskursanalyse können losgelöst von der Ebene der Einzeltexte ähnliche Regelstrukturen, wie unter Punkt 1) dargestellt, für alle Fachzeitschriften identifiziert werden, die den Spezialdiskurs und seine spezifische Struktur bestimmen. Auffällig ist, dass unabhängig der dargestellten diskursiven Praktiken der Rahmen der Wirklichkeitsaufordnung mehrdeutig (heterogen) und z. T. ambivalent zu sein scheint. Das hat die Gesamtanalyse deutlich gemacht. Die Diskurse wirken einerseits vielgestaltig, offen und komplex. Auf der anderen Seite sind sie zugleich durch eine gewisse Konformität gekennzeichnet, die ihnen Stringenz und Profil, d. h. etwas „Gemeinsames“, verleiht. Diese Art der Aufordnung von Wirklichkeit und die darin eingebundene Ambivalenz war bereits ein zentrales Ergebnis der Artefaktanalyse, d. h. der Analyse der symbolisch-materialen Objektivationen. Im Kontext der Artefaktanalyse wurde so u. a. der Gegensatz von Systematisierung und gleichzeitigem Offenhalten der Übergangsthematik festgestellt (vgl. Kapitel 6.1.4). Dieses Phänomen taucht im Kontext der Analyse berufspädagogischer Spezialdiskurse wiederholt auf. Insbesondere auf die Frage, wie die Beiträge auf die geschilderte Übergangsproblematik bzw. auf die artikulierte Dringlichkeit reagieren, werden differenzierte Lösungsangebote und Strategien entworfen. So wird die Umsetzung bestimmter Leitziele, wie z. B. die Figur der Passung, die Figur der Einfädelung in eine Ausbildung oder in die Erwerbssphäre oder das Leitziel der Kompetenzentwicklung, mit

unterschiedlichen Strategiekonzepten in Verbindung gebracht, die jeweils zu einer Verbesserung der Übergänge beitragen sollen und sich trotz dessen z. T. widersprechen. Dieses Zusammenspiel von Konformität und Divergenz scheint die dynamische und immer wiederkehrende Struktur der Diskurse entscheidend mitzubestimmen (vgl. Abbildung 20).

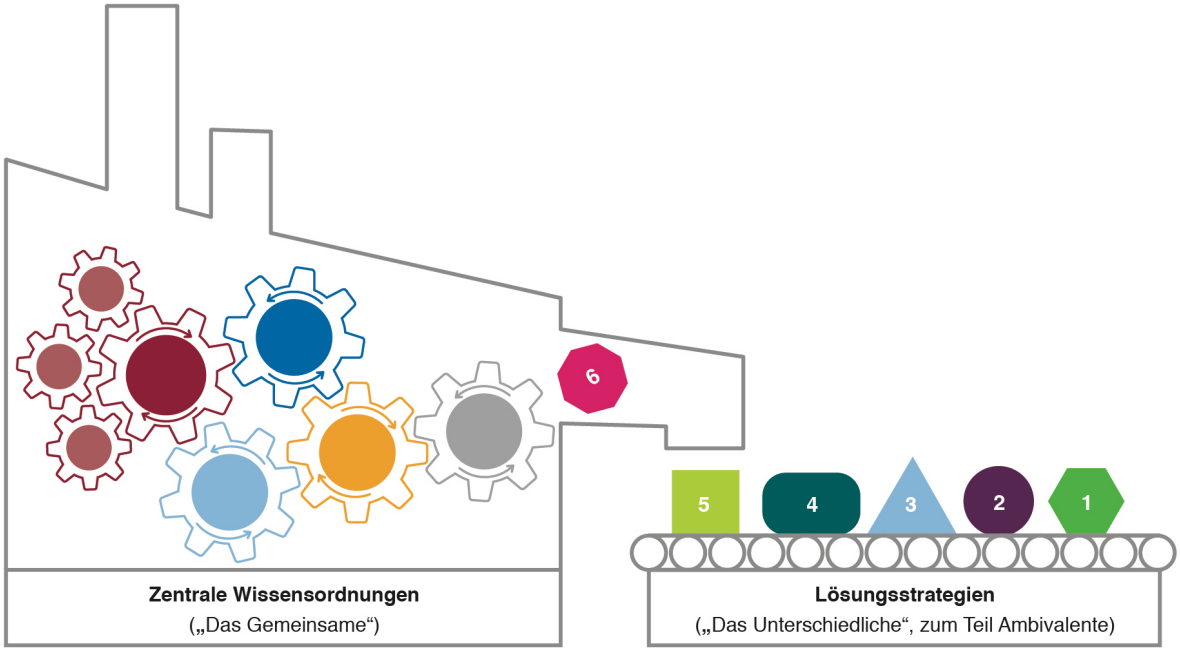


Abbildung 20: Das Zusammenspiel von Konformität und Divergenz in berufspädagogischen Übergangsdiskursen (eigene Darstellung)

Gemeinsam ist diesen Praktiken, dass sie sich auf Konstrukte beziehen, die in den gängigen Rahmen der berufswissenschaftlichen Theoriebildung eingebettet sind. Typische Kategorien, die im Übergangsdiskurs kontinuierlich adressiert werden, sind u. a. die Konstrukte Beruf, Arbeit, Ausbildung, Kompetenz, Kompetenzentwicklung oder Berufsbildungssystem (vgl. Arnold/Gonon/Müller 2016). Das Übergangskonstrukt gehört nicht zu diesem genuinen Begriffsfeld der Disziplin, hat sich aber durch seine „Zubringerfunktion“ zwischen den institutionalisierten Schwellen historisch und systematisch zu einem eigenen Gegenstands- und Forschungsfeld in der beruflichen Bildung entwickelt. Es lässt sich ebenfalls auf die benannten Konstrukte der Berufsbildungswissenschaft beziehen und impliziert in der Darstellung seiner Probleme, Bedarfe, Ziele und Lösungskonzepte seine disziplinäre Anschlussfähigkeit. Trotz der diskursiv hervortretenden Vielgestaltigkeit entsteht ein Eindruck von Konformität und „disziplinäre[r] Kohärenz“ (Arnold/Gonon/Müller 2016, 195). Diese disziplinäre Kohärenz trägt dazu bei, dass im Diskurs kontinuierlich die gleichen Leitfiguren und Konstrukte berufspädagogischer Theoriebildung bedient werden. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus

für den Umgang mit problematischen Übergängen und für die Erforschung von Übergängen in der beruflichen Bildung?

Zu 3): *Welche (un-)mittelbare Wirkung entfalten die dargestellten diskursiven Praktiken?*

Der dargestellte Zusammenhang in Abbildung 19 und die darin vorherrschenden Wissensordnungen führen dazu, dass bestimmte Perspektiven auf Übergänge diskursiv immer wieder bedient werden, andere Sichtweisen im Diskurs hingegen nicht berücksichtigt oder ausgeblendet werden. Sie wirken dominant auf die Aufordnung von Wirklichkeit in der Berufspädagogik ein und bestimmen, was als normal, legitim und wichtig angenommen wird. Sie nehmen Einfluss darauf, was im Diskurs sichtbar und was im Verborgenen bleibt. Die diskursiven Praktiken und mit ihnen die dargestellten Leitziele, Leitbegriffe, Bedarfe und institutionellen Leitlogiken sind in die Wissenschaftspraxis der Berufspädagogik und beruflichen Bildung nachhaltig eingebunden und tragen so zu deren Reproduktion bei.

Warum dominieren bestimmte Perspektiven auf ein Gegenstandsfeld und andere nicht? Warum wird das „Eine“ als wichtig, normal und legitim empfunden, und das „Andere“ nicht? Warum besteht diskursiv ein Ungleichgewicht zwischen bestimmten Sichtweisen bzw. Perspektiven (vgl. Abbildung 21)?

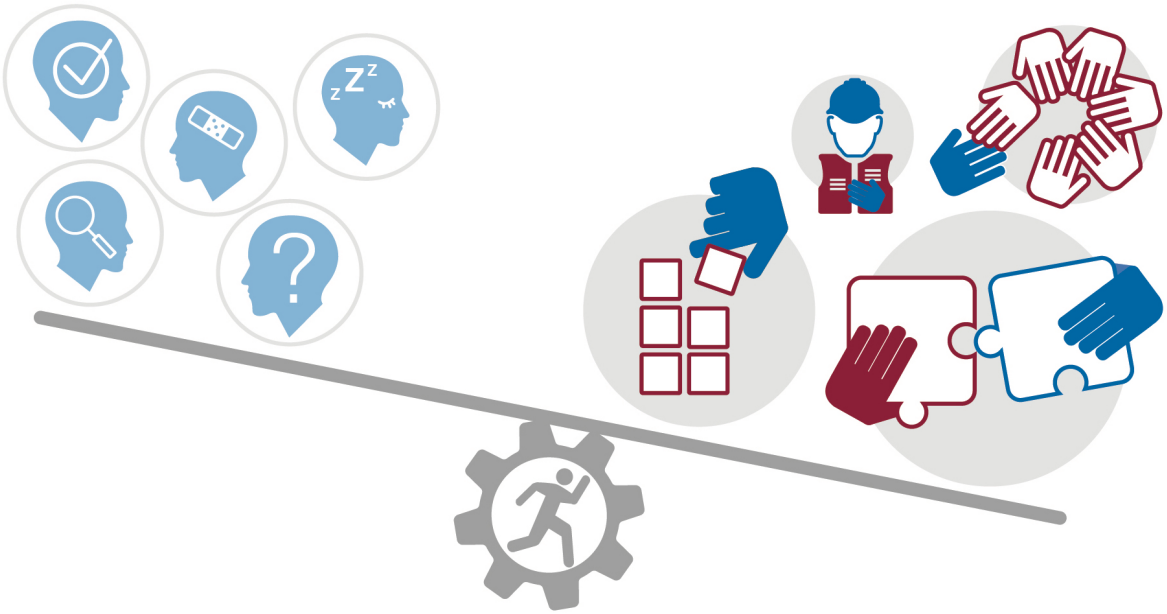


Abbildung 21: Dominante Perspektiven im Übergangsdiskurs der Berufspädagogik (eigene Darstellung)

Die Forschungsperspektive der Dispositivanalyse versucht auf diese Fragen Antworten zu geben. Ihr Ansatz ermöglicht es, Übergänge als soziale und diskursive Praxis verstehbar zu machen und empirisch nachzuvollziehen, wodurch die sich darstellenden Praxisformen konstituiert werden. Die Auswertung im Rahmen der Forschungsarbeit führt zu der zentralen Annahme, dass der Übergangsdiskurs in der Berufspädagogik einem Mechanismus folgt, in dem beständig die gleichen Leitfiguren und Rationalitäten bedient werden (vgl. Abbildung 19 und Abbildung 21). An dieser Norm(-alität) ist das berufspädagogische System-, Praxis- und Forschungsdenken ausgerichtet. Es dominieren Perspektiven auf verschiedenen Ebenen (z. B. Anrufungen auf der Ebene des Subjekts, wie „integriere dich", „stelle eine Passung her", „entwickle dich"), die dazu führen, dass die Systemumwelt und ihre Leitlogiken Bestand haben und nicht in Frage gestellt werden. Übergänge werden infolgedessen vor allem entlang der Strukturen des beruflichen Bildungswesens und seiner Anspruchshaltungen und Anerkennungsmechanismen gedacht. Dieser Ordnungsrahmen wird diskursiv nicht verlassen.

Wozu führt das? In der disziplinären Zuwendung kommt es zu einer Ausdifferenzierung und Verschärfung der Übergangsdiskurse. Es werden beständig neue strategische Konzepte in den Diskurs eingebunden, um sich einem als prekär und problematisch wahrgenommenen Bereich lösungsorientiert zuzuwenden. Die Disziplin bewegt sich dabei sinnbildlich auf der Stelle, wie in einem „Hamsterrad". Durch die Fülle an Einzelstrategien und die Vielgestaltigkeit der Diskurse dreht sich das Rad bzw. der dargestellte Mechanismus (vgl. Abbildung 19) unaufhörlich weiter, ohne seine Konformität, d. h. den zentralen Ordnungsrahmen zu verlassen. Der spezifische Umgang mit problematischen Übergängen wird in diesen Ordnungsrahmen überführt. Nach außen sind dessen Grenzen klar definiert, nach innen ist er jedoch heterogen und differenziert strukturiert.

Was könnten alternative Sichtweisen auf Übergänge außerhalb der diskursiv vermittelten Wissensordnungen sein? Was ist mit Bedarfen, Leizielen und -logiken, die von dieser Rahmung differenzieren, pädagogisch aber ebenfalls legitim und begründet sind? Was ist z. B. mit Prozessen des biografischen Stehenbleibens, Verweilens oder Verweigerns von Übergangsentscheidungen? In den untersuchten Diskurssträngen finden sie kaum Berücksichtigung. Erforderlich wären Ansätze bzw. Perspektiven, die eine Reflexion in den Grenzen der Disziplin und über diese Grenzen hinaus möglich machen. (Neue) Gegenstandsfelder werden häufig mit Bezug auf das Basiscurriculum der Berufspädagogik und der damit verbundenen Konstrukte verhandelt (vgl. Arnold/Gonon/Müller 2016, 75). Diese selbst evozierten Kohä-

renzen müssen ebenfalls Gegenstand der Diskurse sein. Erst unter der kritischen Bezugnahme auf eigene, disziplinäre Positionen und in Abgrenzung dazu kann sich die Berufspädagogik konstruktiv einem Gegenstandsfeld zuwenden und bisherige Ordnungsfiguren kritisch-distanzierend in den Diskurs einbinden.

7 Zusammenschau und theoriegeleitete Reflexion der Forschungsergebnisse

7.1 Übergänge in der beruflichen Bildung – Die dispositive Aufordnung von Wirklichkeit in der Berufspädagogik

Ziel der vorliegenden Dissertationsarbeit ist es, eingehend zu analysieren, wie Übergänge in der beruflichen Bildung, konkret in der Disziplin Berufspädagogik diskursiv verhandelt und sozial konstruiert werden und inwiefern sich hier ein Orientierungswissen der Berufspädagogik in den Grenzen bzw. über die Grenzen der Disziplin hinaus artikuliert. Das forschungsmethodische Vorgehen bezog sich dabei auf zwei zentrale Dimensionen der Dispositivanalyse: 1) auf die symbolisch-materialen Praktiken bzw. Objektivationen sowie 2) auf die diskursiven Praktiken und die Formierung der Diskurse im Spezialdiskurs der Berufspädagogik. Beide Dimensionen wurden anhand ausgewählter Daten und methodengeleitet ausgewertet. Die zentralen Ergebnisse der Forschungsarbeit, insbesondere der durchgeführten Artefakt- und Diskursanalyse wurden bereits in Kapitel sechs eingehend vorgestellt. Die Analyse von gegenstandsbezogenen Tagungs-Websites bot die Möglichkeit, Handlungstyp(en), Design und Struktur der Artefakte und deren besondere Perspektivität auf Übergänge in der symbolisch-materialisierten Praxis der beruflichen Bildung verstehend nachzuvollziehen. Als Ergebnis der komparativen Analyse kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die untersuchten Artefakte insbesondere durch eine ambivalente und mehrdeutige Rahmung gekennzeichnet sind. Nach innen wirken sie höchst inklusiv, offen und vielgestaltig, während nach außen eine klare Grenzziehung sichtbar wird. Diese Abgrenzung wird z. B. durch die eingebundene Kontrastierung in Struktur und Design, durch die Kategorisierung der Dokumenttypen sowie durch die überwiegende Ausblendung des Diskursiven[54] deutlich. Dieses Phänomen der Mehrdeutigkeit und Ambivalenz kann für die Analyse der diskursiven als auch symbolisch-materialen Praktiken rekonstruiert werden.

Die Analyse der Fachzeitschriften und ausgewählter Beiträge aus den Spezialdiskursen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ermöglichte es, die Gesamtheit von Aussageereignissen und deren Schlüsselbegriffe, Struktur und zentrale Phänomene auf der Basis formulierter Leitfragen und Kategorien zu untersuchen. Abschließend können fünf Thesen zur diskursiven

[54] u. a. gekennzeichnet durch die fehlende Dokumentation der Tagungsergebnisse, die Verhandlung gängiger Diskurse und institutionalisierter Theorie-Praxis-Verhältnisse sowie dem Verzicht auf die Darstellung von Diskursivität und der Reflexion der geführten Diskurse nach außen

Aufordnung von Übergängen formuliert werden, die zum Ausdruck bringen, wie das Orientierungswissen in der Berufspädagogik diskursiv gerahmt ist.

These 1: Von 1990 bis 2015 hat eine starke Ausdifferenzierung der Diskurse und der damit verbundenen Kompositabildung stattgefunden.

In der Strukturanalyse konnte verdeutlicht werden, dass die Schlüsselbegriffe und Komposita im Übergangsdiskurs von 1990 bis 2015 durch eine zunehmende Differenzierung gekennzeichnet sind. Dies spiegelt sich insbesondere in der Vielheit an Begriffen wider, welche mit Übergängen assoziiert werden und die auf die Auflösung der dringlichen Übergangsproblematik ebenfalls mit einer Vielheit an Perspektivität reagieren. Durch die Veränderung der Begriffe über die Zeit zeigt sich, dass bestimmte Leitbegriffe und Komposita nicht per se existieren, sondern dass sie im und durch den Diskurs hervorgebracht werden (vgl. Bührmann/Schneider 2008, 153). In diesen Hervorbringungsprozess sind Bedeutungen, Funktionalitäten und Reaktionen diskursiv eingelassen, die sich wiederum auf die symbolisch-materiale Praxis sowie auf die nicht-diskursive Handlungspraxis niederschlagen. Die starke Differenzierung des Übergangsbegriffs von 1990 bis 2015 impliziert solcherart also nicht nur diskursiv eine gewisse Heterogenität, sondern bedingt die Komplexität der Systemumwelt entscheidend mit. Gleichsam wirkt aber auch diese Systemumwelt und die darin eingebettete soziale Praxis auf die Rahmung der Übergangsdiskurse. Dieser wechselseitige Prozess bedingt die Herstellung und Veränderung der diskursiven, nicht-diskursiven und „gelebten Praxis“ (ebd.).

These 2: Der Rahmen, in dem Übergänge diskursiv verhandelt werden, ist mehrdeutig und ambivalent.

Die in der Diskursanalyse dargestellte vielgestaltige soziale und diskursive Praxis bringt zugleich die Mehrdeutigkeit und Ambivalenz der diskursiven Aussageereignisse zum Ausdruck. Diskursiv haben sich verschiedene, z. T. widersprüchliche Leitbilder und Rationalitäten etabliert. Wie in Kapitel 6.2.3 bereits ausgeführt, werden bspw. für die Umsetzung bestimmter Leitziele verschiedene strategische Ansätze entwickelt, die sich zum einen wechselseitig bedingen und ergänzen, zum anderen aber auch diametral entgegenstehen. Für das pädagogische Leitziel der beruflichen Integration und der damit verbundenen Figur des sich Einfädelns in die berufliche Erwerbssphäre stehen sich bspw. die Diskurspositionen der *Institutionalisierung von Übergängen* und der *Individualisierung und Biografisierung von Übergängen* gegenüber. Gleiches gilt für die Diskurspositionen der *systemischen Optimierung* und *Flexibilisierung* von Übergangswegen. Beide Ansätze sind auf die Ermöglichung anschlussfähiger

und transparenter Übergänge für die berufliche Integration und gesellschaftliche Teilhabe der Bildungsteilnehmer ausgerichtet. Strategisch folgen sie jedoch vollkommen unterschiedlichen Leitlogiken. Während der Ansatz der systemischen Optimierung insbesondere die Statuspassagen im Berufsbildungssystem und deren institutionalisierte Bildungsangebote in den Blick nimmt, distanziert sich der Ansatz der Flexibilisierung von genau diesen.

These 3: Es dominieren institutionelle Leitlogiken auf der Ebene des Bildungs-, Gesellschafts- und Wirtschaftssystems.

Die diskursiv vermittelten Wissensordnungen in der Berufspädagogik sind mit dem systemischen, übergeordneten Gefüge des Berufsbildungs- und Beschäftigungssystems und derer Institutionen verhaftet, wodurch verschiedene Logiken dieser gesellschaftlichen Institutionen beständig in den Übergangsdiskurs eingebettet werden (vgl. Kapitel 6.2.3). Damit einher geht die Dominanz makroanalytischer Betrachtungen, welche sich vorrangig auf die strukturellen Veränderungen der Systemumwelten (Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft) und deren Bedeutung für als problematisch wahrgenommene Übergänge in der beruflichen Bildung beziehen. Fokussiert werden bspw. die Herausforderungen des gesellschaftlichen und strukturellen Wandels für das Berufsbildungssystem, aber auch Spannungsfelder, die sich zwischen den Institutionen von Bildung, Politik und Wirtschaft auftun. Diese Verwobenheit überrascht nicht. Die Berufspädagogik ist dabei auf ein Gegenstandsfeld ausgerichtet, welches verschiedene Bereiche, Ziele und z. T. unterschiedliche Partikularinteressen integriert. Dies unterstreicht den Spannungscharakter innerhalb der Diskursgemeinschaft. „Die BWP ist eine erziehungswissenschaftliche (Teil-)Disziplin, die nahe an wirtschaftlichen und qualifikationsbezogenen Themenstellungen operiert. Daher ist historisch immer wieder die Nähe und Abgrenzung zur Ökonomie feststellbar“ (Arnold/Gonon/Müller 2016, 73).

These 4: Dieser Rahmen und die damit verbundenen Diskurse werden in die gängige, soziale Wissenschafts- und Handlungspraxis der Berufspädagogik eingebettet.

Das System-, Forschungs- und Praxisdenken in der beruflichen Bildung ist an diesen institutionellen Leitlogiken und den darin eingebundenen Wissensordnungen ausgerichtet. Es werden gängige Aussagepraktiken auf der Mikro-, Makro- und Mesoebene bedient, welche die Kontrolle der sozialen Praxis herstellen. Die Dominanz makroanalytischer Betrachtungen hat so bspw. Auswirkungen auf die Konstitution von Übergängen auf der Mikro- und Mesoebene. Deutlich hervor tritt der „Systemcharakter der Übergänge“, der die horizontale und vertikale Anschlussfähigkeit an das bestehende Bildungssystem und seine institutionalisierten Grenzen

betont (Hochschultage Berufliche Bildung 2011a). Diese Dominanz wird auch mit Blick auf die diskursiv eingebettete Ökonomisierung des Übergangs bzw. der Übergangsbegleitung deutlich, die sich auf mesoanalytische (Wirksamkeit und Effizienz von Instrumenten für die „Förderung aus einem Guss“) und mikroanalytische Betrachtungen (Jugendliche fit machen, Karrierewege realisieren) übertragen lässt (Bylinski 2014, 236). Wirtschaftliche Leitfiguren und Aussagepraktiken wirken bis in die Diskurse auf der Mikroebene von Individuen und Akteursgruppen hinein. Gleiches lässt sich für den zunehmenden Prozess der Liberalisierung beruflicher Bildung rekonstruieren. Der Anschluss an internationale Diskurse zu Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit der beruflichen Bildung bedingt die diskursiven Aussagepraktiken auf der Meso- und Mikroebene ebenfalls mit. Zu nennen seien hier bspw. bildungspolitische Reformentwicklungen, die sich auf die Entwicklung neuer curricularer Ansätze (Lernfeldansatz, Kreditpunktesysteme) und die daran geknüpfte Forderung nach einer gestiegenen Bildungsmobilität und Flexibilität der Bildungsteilnehmer beziehen.

These 5: In der Gestaltung von Übergängen kommt die Berufspädagogik an ihre Grenzen, weil die diskursiv vermittelten Wissensordnungen das Überschreiten der gängigen sozialen Wissenschafts- und Handlungspraxis verhindern.

Als problematisch wahrgenommene Übergänge können nicht ad hoc gelöst werden, weil sie im Kontext des beschriebenen diskursiven Rahmens und den damit verbundenen, dominierenden Wissensordnungen verhandelt werden. Mit Übergangsproblemen ist dabei zweierlei gemeint: 1) Der klassische Zielkonflikt auf der Leitzielebene der beruflichen Bildung und der darin eingebundene Widerstreit zwischen Bildungs-, Erwerbs- und Gesellschaftssystem und 2) die gesellschaftlich bedingte Übergangsproblematik infolge des strukturellen Wandels und der beschleunigten Transformation sozialer Gegebenheiten, die mikro-, makro- und mesoanalytisch verortet sind. Die Verschärfung der Passungsproblematik führt dazu, dass nicht mehr allen Jugendlichen bzw. jungen Heranwachsenden der Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung bzw. in das Erwerbssystem gelingt. Überdies sind Übergänge zunehmend durch Unbestimmtheitsmomente und Unsicherheiten charakterisiert und entkoppeln sich von der linearen Steuerungslogik institutionalisierter Übergangsmodelle (vgl. Schäffter 2015, 19). Die Berufspädagogik steht vor der Herausforderung, dennoch allen Jugendlichen einen Anschluss zu ermöglichen. Sie orientiert sich, trotz der Heterogenität ihrer Lösungsangebote, an sozialen Praxisformen, die im Kontext des sozialen Wandels ebenfalls unsicher und fragil geworden sind. In der Hinwendung auf die bestehenden Übergangsprobleme kommt die Disziplin so an ihre Grenzen. Die jeweils vorherrschenden Wissensordnungen nehmen dabei Einfluss auf die

Art und Weise, *was* im Übergangsdiskurs *wie* wahrgenommen und verhandelt wird (vgl. Bührmann/Schneider 2008, 33). Sie bestimmen „den Raum des Sagbaren bzw. des Sichtbaren (und damit Bedeutbaren)" innerhalb dessen etwas als normal oder abweichend, als fremd oder bekannt, als legitim oder ungültig betrachtet wird (ebd.). Sie ermöglichen die Orientierung an bestimmten, normativen Konstrukten, die charakteristisch für das Selbstverständnis der Berufspädagogik sind. Zugleich schränken diese Wissensordnungen den Raum des Wahrnehmbaren ein und bedingen die Aufordnung dergleichen Leitbilder und Konstrukte kontinuierlich mit. Um diesen Raum des Wahrnehmbaren wissenschaftssystematisch überschreiten zu können, ist dessen Reflexion und das Infragestellen zentraler Konstrukte und Ordnungsfiguren unabdingbar. Festzuhalten bleibt, dass die untersuchten Spezialdiskurse zum einen vielschichtig und lösungsorientiert auftreten, zum anderen aber ebenfalls um Reflexion und ein Aufbrechen der gängigen diskursiven Praktiken bemüht sind (vgl. u. a. Ahrens 2014b; Büchter/Christe 2014; Münk 2010).

Inwiefern können die Ergebnisse der Dispositivanalyse nun Aufschluss darüber geben, ob sich in den untersuchten Diskursen und symbolisch-materialen Objektivationen der Berufspädagogik eine dispositive Konstruktion von Übergängen nachzeichnen lässt? Dispositive sind überindividuelle Antworten auf bestimmte gesellschaftliche Problemlagen, welche die Aufordnung und Veränderung von Diskurs- und somit von Wissen und Machtformationen beeinflussen (vgl. Kapitel 4.1 und 4.3.2). Das Dispositivkonzept bezieht sich in der Analyse auf die „Bestimmung des je über *Wissen* vermittelten Verhältnisses von *Diskurs*, *Macht* und dem *gesellschaftlichen Sein*" (Bührmann/ Schneider 2008, 32, Herv. i. Orig.). Die Analyse im Rahmen der Forschungsarbeit hat gezeigt, dass die soziale und diskursive Formierung des Übergangsbegriffs in der Berufspädagogik an einen Ordnungsrahmen entlang diverser disziplinärer Wissensordnungen orientiert ist. Dieser Rahmen trägt entscheidend dazu bei, wie in der Berufspädagogik das Zusammenspiel von Wissen, Macht und pädagogischer Intervention im Übergang verhandelt wird. In der nachfolgenden Abbildung 22 ist das Übergangsdispositiv bzw. der dispositive Rahmen dargestellt, dem sich die Disziplin in der Konstruktion von Übergängen und in der Verhandlung der Übergangsproblematik fügt. Das Übergangsdispositiv wirkt hierbei zentral auf die Erscheinung und Hervorbringung des sichtbaren und bedeutbaren Orientierungswissens in der berufspädagogischen Gestaltung von Übergängen ein.

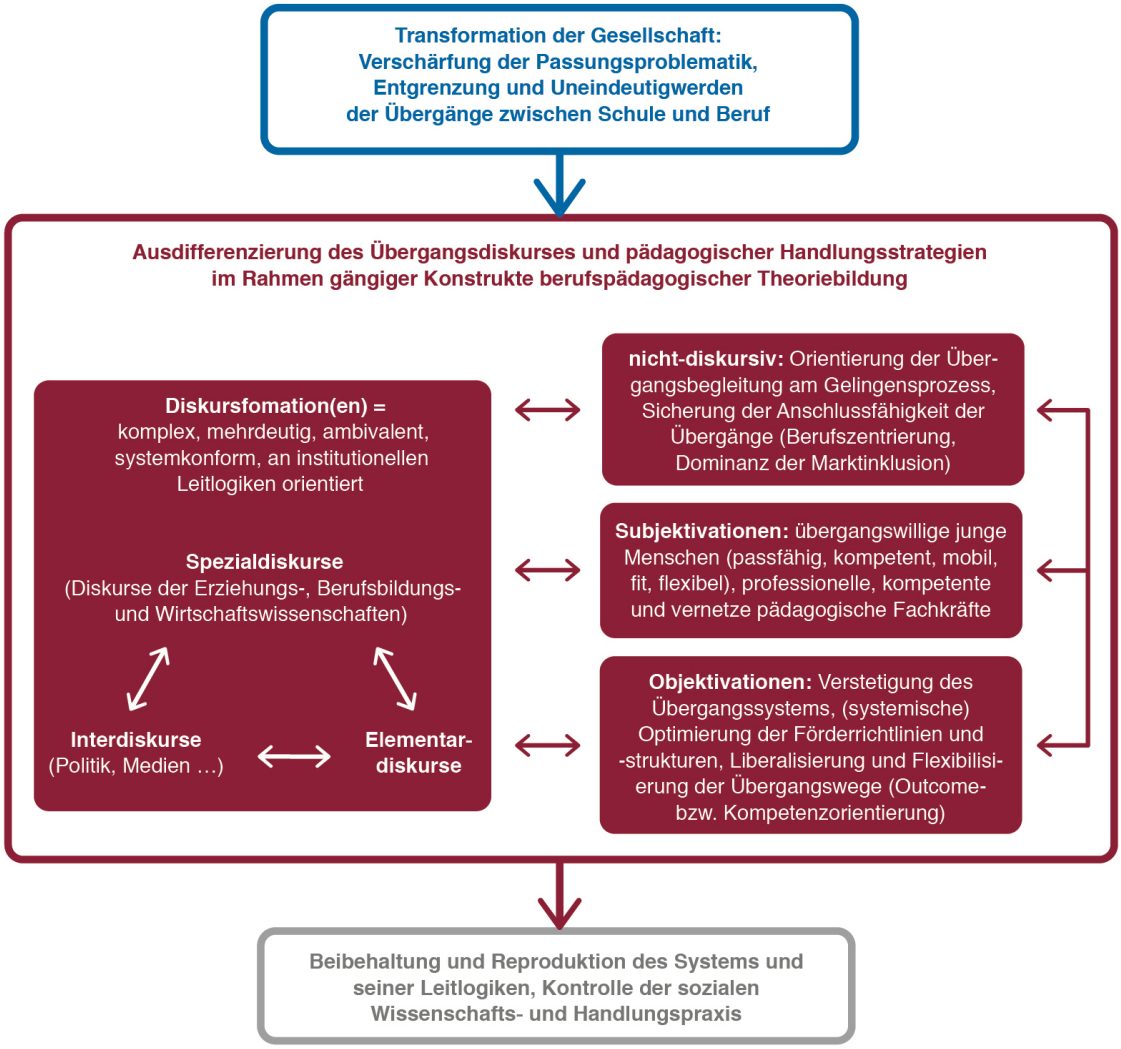


Abbildung 22: Das Übergangsdispositiv in der Berufspädagogik (eigene Darstellung)

Das Übergangsdispositiv reagiert insbesondere auf die vielfältigen sozialen Problemlagen, die infolge des gesellschaftlichen Wandels und der zunehmend entgrenzten und uneindeutigwerdenden Übergänge zwischen Schule und Beruf entstehen. Die sozialen Veränderungsdynamiken und damit einhergehenden neuen Übergangsrisiken versucht die Berufspädagogik durch die intensive Zuwendung auf den Übergangsbegriff abzufedern. Sie entwickelt Antwortstrategien, die, ihrem disziplinären Anspruch auf berufliche Bildung und Integration zufolge, auf die Sicherung gelingender Übergänge sowie auf deren Anschluss- und Passfähigkeit ausgerichtet sind. Jedoch gehen diese Antwortstrategien im Kontext der Moderne nicht mehr auf. Übergänge bleiben weiterhin prekär. In der Gesamtheit trägt die dispositive Aufordnung dazu bei, dass Übergangsdiskurse kontinuierlich (re-)produziert werden, auch wenn Schlüssel- und Leitbegriffe über die Jahre eine Veränderung erfahren. Dies spiegelt sich u. a. in der fortschreitenden Institutionalisierung des Übergangsbegriffs, z. B. in Form des Übergangssystems,

wider, welche auf den verschiedenen Ebenen des Dispositivs verankert wird. Problematische Übergänge gelten folglich erst dann als „gelöst“ oder „gelungen“, wenn sie in eine berufliche Ausbildung oder einen anerkannten Beruf führen (Stichwort Berufszentrierung). Diese Orientierung impliziert auf der Subjektebene einen bestimmten Typus von Bildungsteilnehmer bzw. Übergänger, der übergangswillig ist und sich dem Leitbild der Übergangsförderung anschließt. So wird bspw. erwartet, dass sich das Subjekt im Übergangsprozess entsprechend seiner individuellen Stärken und Potenziale (weiter-)entwickelt und den Übergang positiv bewältigt. Die gesellschaftliche Antwort auf die Strukturkrise des Bildungssystems und darauf, dass nicht mehr allen Jugendlichen der Übergang gelingt, ist die Verstetigung eines Übergangssystems und die Schaffung allerlei pädagogischer Maßnahmen, die helfen sollen, Jugendliche für die Ausbildung oder für den Arbeitsmarkt fit zu machen. Infolgedessen wird das jugendliche Subjekt auf der Anrufungsebene so adressiert (vgl. Bröckling 2007): *Wir bieten dir Hilfe bei Schwierigkeiten im Übergang. Nimm diese Unterstützung an! Ansonsten musst du die Konsequenzen selber tragen*. Für die Einfädelung in das gesellschaftliche System gibt es eine Vielzahl an Angeboten. Unbeantwortet bleibt, was passiert, wenn sich das adressierte Subjekt nicht einfädeln kann oder möchte. Erforderlich sind neue Formen der sozialen Einbindung, die der Komplexität des Übergangsbegriffs gerecht werden, strukturell wie individuell. Die Individualisierung von Übergangsrisiken im Zuge des gesellschaftlichen Wandels und die Gefahr eines möglichen Scheiterns am Übergang scheint vielmehr den diskursiv eingeforderten Liberalisierungs-Gedanken und die darin artikulierten pädagogischen Bedarfe und Leitziele für die Realisierung „guter“, „optimaler“ und „durchlässiger“ Übergänge zu legitimieren.

Die Berufspädagogik als Disziplin und mit ihr die berufliche Bildung, erhält ihre disziplinäre Identität und Kohärenz gerade dadurch, dass sie unterschiedliche Institutionen der beruflichen Bildung und damit unterschiedliche Bedarfe, Zielsetzungen und Leitlogiken ihrer Systemumwelt wissenschaftssystematisch und forschungspraktisch integrieren muss. Wie die Disziplin mit bestimmten (Selbst-)Verständlichkeiten reflexiv umgehen kann, soll abschließend in Kapitel acht diskutiert werden.

7.2 Analogien zur Verhandlung von Diskursen in synchroner und diachroner Perspektive

Im Anschluss an die bisherigen Ausführungen kann danach gefragt werden, inwiefern sich das dargestellte Phänomen einer dispositiven Aufordnung von Wirklichkeit in ähnlicher Weise auch auf andere Bereiche der beruflichen Bildung übertragen lässt. Mögliche Analogien

sollen dabei sowohl in synchroner als auch in diachroner Perspektive aufgezeigt werden. In der synchronen Perspektive wird danach gefragt, ob vergleichbare Dispositive auch in anderen Gegenstandsfeldern der Disziplin oder in der Erziehungswissenschaft selbst bzw. in verwandten Disziplinen abbildbar sind. Dieser Vergleich ist naheliegend, da sich die Berufspädagogik, als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, mit ähnlichen Begriffen und Gegenstandsfeldern auseinandersetzt. In der diachronen Perspektive soll der Versuch unternommen werden, die konkrete dispositive Aufordnung des Übergangsbegriffs, so wie in Kapitel 7.1 dargestellt, zeitlich-historisch einzuordnen und den Anstieg und die Veränderung der Diskursformationen, z. B. in Bezug auf deren Leitbegriffe und Komposita, historisch nachzuvollziehen.

Die Synchrone Perspektive – Analogien dispositiver Konstruktion in den Gegenstandsfeldern der Berufspädagogik und Erziehungswissenschaft

Ergebnis der dispositiven Analyse war, dass der Rahmen, in dem Übergänge diskursiv verhandelt werden, mehrdeutig und ambivalent ist. Wirkmächtig sind Wissensordnungen der umgebenden institutionellen Systemumwelt, die im Diskurs kontinuierlich bedient werden und die soziale Wissenschafts- und Handlungspraxis entscheidend mitbestimmen. In den betrachteten Spezialdiskursen der Berufspädagogik wurden zur Rahmung problematischer Übergänge u. a. gegenwartsgesellschaftliche Entwicklungen mit einbezogen, welche auch in anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen diskutiert werden. Zu nennen sei hier bspw. der Bezug auf Theorien zur Transformation der Gesellschaft im Kontext der anhaltenden Modernisierungsdiskurse (vgl. Kapitel 2.4). Mit den strukturellen Wandlungsprozessen der Gesellschaft geht auch eine veränderte Ausrichtung der wissenschaftlichen Bezugskategorien in den Disziplinen einher. In der Erziehungswissenschaft hat mit Blick auf die zentralen Konstrukte, wie Bildung, Lernen, Sozialisation und Erziehung, eine starke Ausdifferenzierung der Diskurse und damit einhergehend, eine veränderte Ausrichtung der grundlagenspezifischen Theoriebildung stattgefunden. Die diskursive Hervorbringung des modernen Bildungsbegriffs im Kontext des gesellschaftlichen Wandels, welcher nicht mehr ausschließlich normativ besetzt ist, markiert ein anschauliches Beispiel für die wechselseitige Verwobenheit von Gesellschafts- und Wissenschaftssystem. Ab Mitte der 1960er Jahre hat u. a. die beginnende „realistische Wende“ in der Allgemein- wie Berufsbildung zu einem Bedeutungswandel der zentralen Kategorien beigetragen (vgl. Buchmann/Huisinga 2012, 147). Zu nennen sei hier insbesondere der Wandel des klassischen Bildungsbegriffs (vgl. u. a. Wilhelm

von Humboldt) hin zu einem modernen Bildungsverständnis (vgl. u. a. Winfried Marotzki, Hans-Christoph Koller). Die veränderte bildungstheoretische Ausrichtung der Disziplin bedingt zudem eine veränderte Perspektivität auf das moderne Subjekt, das im Diskurs vollkommen neu adressiert wird. Wie das Subjekt konstituiert wird und wie es sich dazu verhält hängt stets von seiner sozialen wie diskursiven Verwobenheit ab.

> „Louis Althusser hat diese paradoxe Aufforderung, zu werden, was man schon ist, und damit zugleich die Parallelität von gesellschaftlicher Erzeugung und Selbstkonstitution des Subjekts im Begriff der Anrufung gefasst. [...] Subjektivierungsregime konfrontieren den Einzelnen mit spezifischen Erwartungen, die er zurückzuweisen, zu unterlaufen oder einzulösen versuchen [...] kann“ (Bröckling 2007, 27-28).

Insbesondere im Zuge des Neoliberalismus hat sich das „unternehmerische Selbst“ als zentrale Anrufung des modernen Subjekts diskursiv eingeschrieben (vgl. ebd.). Bröckling stellt dabei heraus, das der Typus des unternehmerischen Selbst „keine empirisch beobachtbare Entität“ ist, sondern im und durch den Diskurs „als Technologie(n) der Selbst- und Fremdführung“ hervorgebracht wird, dessen „gesamte(n) Lebensführung am Verhaltensmodell der Entrepreneurship“ ausgerichtet ist (ebd., 46-48). „Ein unternehmerisches Selbst ist man nicht, man soll es werden. Und man kann es nur werden, weil man immer schon als solches angesprochen ist“ (ebd., 47). Daran schließt im Kontext berufs- und professionstheoretischer Überlegungen der Typus des „Arbeitskraftunternehmers“ an, den Voß und Pongratz zu einen neuen Leittypus der gesellschaftlichen Verfasstheit von Arbeitskraft in der modernen Arbeitswelt erheben (Voß/Pongratz 1998). Auch mit Blick auf den Arbeitskraftunternehmer ist zu beachten, dass es sich hier um eine idealtypische Beschreibung zukunftsfähiger Erwerbsarbeit handelt und nicht um eine empirisch nachgewiesene „Typisierung realer Verhältnisse“ (Bolder 2004, 18). Während bei Voß und Pongratz die Kontrolle, Ökonomisierung und Rationalisierung des Selbst und seiner Arbeitskraft adressiert wird, lässt sich die Anrufung des unternehmerischen Selbst disziplinübergreifend auf verschiedene Bereiche des Sozialen übertragen (vgl. Bröckling 2007, 50). Die neoliberalen Theorien des 20. Jahrhunderts wirken dabei in die Theorien der Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik hinein und werden dort in den Diskursen fortgeschrieben. Beispielhaft sei hier die verstärkte Ausrichtung der Berufspädagogik auf neue Bildungsstandards, wie das Lernfeldkonzept, und die darin verwobenen Zielkategorien beruflicher Bildung, wie die Orientierung an Lernergebnissen und (Handlungs-)Kompetenzen, genannt (vgl. Münk 2008, 271). Damit geht der Diskurs zu einer liberalen, durchlässigen, transparenten und offenen Gestaltung der Zu- und Übergänge im Bildungssystem im Kontext der Europäisierung bzw. Internationalisierung der beruflichen Bildung einher. Die neuen Standards sollen u. a. dazu beitragen, die Flexibilität und Mobilität

der Bildungsteilnehmer zu steigern (vgl. Frommberger 2011, 6). Dies kann wiederum zu einer „elementaren Marktmobilisierung“ und gestiegenen „Wettbewerbsfähigkeit“ der Markt- bzw. Bildungsteilnehmer beitragen (Bröckling 2007, 106-107). Neoliberale Normativitäten werden so in den Diskursen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hervorgebracht und fortgeführt. Die vorherrschenden Wissensordnungen, wie u. a. die Leitlogiken der umgebenden Systemumwelt, wirken dabei tief in die Formierung der Diskurse und Schlüsselbegriffe ein. Dies wird nicht nur mit Blick auf die beschriebenen Subjektivationen (vgl. Bührmann/Schneider 2008) bzw. Anrufungen an das Subjekt (vgl. Bröckling 2007) deutlich. Mit Bezug auf die (neoliberale) Auslegung des Bildungsbegriffs wird zugespitzt von einer „Ökonomisierung von Bildung und Bildungsprozessen“ (Gille 2013), von einer „Ökonomisierung von Bildung und Erziehung“ (Kessel 2015) oder weiterführend von einer „Ökonomisierung der Pädagogik“ (Balzer/Bünger 2008) gesprochen. Problematisiert wird, „wie das Bildungssystem insgesamt in das politische Projekt des so genannten ‚Neoliberalismus’ als Teil einer umfassenden Ermöglichungspolitik eingebunden wird“ (Balzer/Bünger 2008, 50). Regierungstechniken des Unternehmertums bestimmen die Sphären des Sozialen und Politischen, ohne diese Ordnungen gleichsam zu verdrängen (vgl. ebd.). Sie wirken auf die soziale Wissenschafts- und Handlungspraxis der Erziehungswissenschaft ein und beeinflussen die Art und Weise des pädagogischen Denkens und Handelns nachhaltig. In den Vordergrund treten dann Kriterien wie Leistungsorientierung und Wettbewerbsfähigkeit anstelle von Chancengleichheit und einer Entwicklung des Subjekts um seiner selbst willen (vgl. Arnold/Gonon/Müller 2016, 17). Norbert Ricken geht einen Schritt weiter und schreibt dem Bildungsbegriff selbst den Charakter des Dispositiven zu: „Bildung ist ein spezifisch modernes Paradigma menschlicher Selbstdeutungen und Praktiken und von Anfang an auf Macht bezogen sowie mit ihr verbunden“ (Ricken 2015, 46). Die Machtlogik von Bildung bezieht er dabei auf den Lernort Schule als „Disziplinaranstalt“, auf Bildung selbst „als kulturelles Kapital, im Kampf um Status und Distinktion, ökonomisches Vermögen, soziale Positionen und symbolische Macht“ und auf Bildung als Praxis moderner Subjektivierung (ebd., 47). Arnold, Gonon und Müller stellen der Ökonomisierung des Pädagogischen die „Pädagogisierung von Wirtschaft und Gesellschaft“ gegenüber: „Es zeigt sich nämlich, dass die Pädagogik – im Unterschied zur Ökonomie – weniger aus einer theorieimmanenten Dynamik expandiert, als vielmehr dadurch, dass sie gesellschaftliche Probleme in Erziehungsfragen übersetzt und als langfristige Modernisierungsperspektive plaubilisiert. Akute gesellschaftliche und ökonomische Problemlagen werden demgemäß durch eine Pädagogisierung beruhigt“ (ebd., 17 und 27). Was die Autoren in diesem Kontext als „Außensteuerung“ des Pädagogischen bezeichnen, wurde im Rahmen der

Forschungsarbeit auf die Dominanz institutioneller Leitlogiken und die Vielheit der pädagogischen Lösungsansätze bezogen, die sich in den Übergangsdiskursen der Berufspädagogik wie ein roter Faden durchzusetzen scheinen.

In der Erziehungswissenschaft können, wie die Betrachtungen gezeigt haben, verschiedene Forschungsarbeiten benannt werden, die sich mit dem dispositiven Zusammenspiel von Wissen, Macht und Praxis für unterschiedliche, pädagogische Gegenstandsbereiche auseinandersetzen. Zentral sind hier u. a. die empirischen Arbeiten im Kontext der kritischen Erziehungswissenschaft, so z. B. die frühe Auseinandersetzung mit der Disziplinarmacht von Schule und den dort wirkmächtigen Regierungspraktiken (u. a. Ludwig Pongratz 1989, 2004). Auch in den Diskursbeiträgen der Berufspädagogik und der beruflichen Übergangsforschung lassen sich Bezüge zum Dispositivkonzept herstellen. Insbesondere mit Blick auf die dispositivanalytische Reflexion von Übergängen und Übergangsforschung seien bspw. die Forschungsbeiträge von Inga Truschkat (2007, 2015) sowie Martin Koch und Arnulf Bojanowski (2013) genannt. Während sich Truschkat mit der dispositiven Formierung des Kompetenzbegriffs in Bewerbungssettings auseinandersetzt, wenden sich Koch und Bojanowski insbesondere der Exklusionsproblematik und dem Phänomen der Deklassierung im Übergangssektor dispositivanalytisch zu. Analogien zur dispositiven Konstruktion von Gegenstandsfeldern könnten ebenso auf der Ebene der Reformentwicklungen bzw. politischen Entwicklungen und deren Einfluss auf die Bildungs- und Erziehungswirklichkeit hergestellt werden. Im Fokus stünden dann die „Erscheinungsformen des Politischen“ und deren Wirkmächtigkeit auf Bildung und Erziehung (Fegter u. a. 2015, 43).

Festzuhalten bleibt, dass in synchroner Perspektive Analogien zum Übergangsdispositiv abbildbar sind. Die besondere Art und Weise des Zusammenspiels von Wissen, Macht und sozialer Praxis und die Formierung des spezifisch Dispositiven muss jedoch für jeden Gegenstandsbereich differenziert analysiert werden.

Die diachrone Perspektive – die zeitlich-historische Aufordnung des Übergangsdispositivs und die Veränderung der Diskursformation in Bezug auf Leitbegriffe und Komposita

Im Folgenden soll mit Blick auf die durchgeführte Strukturanalyse (vgl. Kapitel 6.2.1), aber auch unter Einbezug der historisch-zeitlichen Entwicklung berufspädagogischer Diskurse z. B. durch sozial- und arbeitsmarktpolitische Reformentwicklungen, die dispositive Aufordnung des Übergangsbegriffs in diachroner Perspektive nachempfunden werden. Eine vollständige Rekonstruktion der Historizität des Übergangsdispositivs kann an dieser Stelle nicht geleistet

werden. „Dies liegt vor allem in der Struktur des Dispositivs als einem Netz von diskursiven und nicht-(mehr)diskursiven Elementen, die beständig auf neue und veränderte Rahmenbedingungen reagieren und kaum einzugrenzen sind, begründet“ (Gille 2013, 78). Dispositive existieren nicht per se, sondern verändern sich kontinuierlich durch ihre vielseitige Verwobenheit mit den verschiedenen Elementen der sozialen Wirklichkeit. Darüber hinaus können mehrere Dispositive an der Hervorbringung, dem Wandel oder Verschwinden eines Phänomenbereichs beteiligt sein. Insbesondere aufgrund der Vielheit der beteiligten Akteursgruppen in der beruflichen Bildung ist dies ebenfalls für den Bereich der Übergangsgestaltung annehmbar.

Im Rahmen der Forschungsarbeit konnte durch die Strukturanalyse zunächst dargelegt werden, dass die Anzahl der Fachbeiträge insbesondere im Zeitraum von 2008 bis 2015 im Vergleich zu den Zeiträumen von 1990 bis 1998 und von 1999 bis 2007 deutlich angestiegen ist. Die Spezialausgaben der bwp@ online, genauer die Veröffentlichung der Tagungsbeiträge der Hochschultage berufliche Bildung in den Jahren 2008, 2011 und 2013, haben einen erheblichen Einfluss auf diesen Anstieg genommen. Hervor tritt an dieser Stelle die Relevanz der Hochschultage für die Ausweitung und Formierung der Übergangsdiskurse (vgl. auch Kapitel 6.1). Lässt man die Spezialausgaben der Hochschultage in der Betrachtung außen vor, ist jedoch ebenfalls ein deutlicher Diskursanstieg ab 2008 zu verzeichnen. Ebenso bedeutsam ist in diesem Kontext, welche Leitbegriffe und Komposita in welchem Zeitraum jeweils ausschlaggebend für die spezifische Formation der Diskurse waren. So fällt im Rahmen der Strukturanalyse auf, dass im Zeitraum von 1990 bis 1998 nur wenige Schwerpunkte gesetzt werden und auch bezüglich der Hinwendung auf problematische Übergänge kaum Systematisierung stattfindet. Die Beiträge sind hauptsächlich auf die Integration verschiedener Zielgruppen, insbesondere von benachteiligten Jugendlichen, in eine Ausbildung bzw. Berufsausbildung bezogen. Thematisiert wird die Forderung nach einer Umstrukturierung bzw. Modernisierung der beruflichen Bildung, jedoch ohne dass eine diskursive Engführung bestimmter Übergangsbereiche, Probleme oder Fördermaßnahmen vorgenommen wird.
Im Zeitraum von 1999 bis 2007 verändert sich der Diskurs grundlegend. Eine klare Profilierung der geführten Diskurse ist insbesondere unter dem Leitbegriff der Benachteiligtenförderung inhaltlich abbildbar. Infolgedessen erhalten die Begriffe Benachteiligtenförderung und Förderung die häufigste Nennung in den Diskursen. Daneben spielen (bildungspolitische) Förderangebote, wie u. a. der Bildungsgang der so bezeichneten Berufsausbildungsvorbereitung eine tragende Rolle. Zeitlich-historisch wurde die Berufsvorbereitung erstmalig in den

frühen 70er Jahren für Jugendliche initiiert, die Probleme beim Übergang in eine Ausbildung hatten (vgl. Eckert 2006, 19). Die Einführung des „Neuen Fachkonzepts“ zur Berufsvorbereitung im Jahr 2004 führte zu einer weitreichenden Systematisierung und Weiterentwicklung der Benachteiligtenförderung (vgl. Eckert 2006, 20; Kühnlein 2008, 52). Neu war nicht nur das abgestimmte Förderangebot in den einzelnen Teilbereichen der beruflichen Bildung, sondern auch die Adressierung der Jugendlichen, die einer Förderung bedürfen. Ab 2004 war der Diskurs explizit auf die „berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf“ ausgerichtet (BMBF 2005, 3). Mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (§68 u. 69, in Kraft gesetzt seit 01.04.2005) wurde die Berufsvorbereitung ebenfalls in den gesetzlichen Geltungsbereich der Berufsbildung integriert (vgl. Kühnlein 2008, 52). Neben den berufsvorbereitenden Bildungsgängen zählen die ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH), die außerbetriebliche Ausbildung (BaE) und die berufliche Nachqualifizierung zu den zentralen Förderinstrumenten und Maßnahmen der Benachteiligtenförderung (vgl. bmbf 2005). Parallel dazu werden von der Bundesagentur für Arbeit berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen angeboten und sozialpolitisch gefördert. Seit 2005 wurden u. a. mit Bezug auf das BBiG, das SGB II und III eine Vielzahl an Förderprogrammen von der Berufsorientierung, über die Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und Weiterbildung und Nachqualifizierung in die berufliche Bildung aufgenommen, die bis heute in den Diskursen der Berufspädagogik Bestand haben. Dazu zählen auch pädagogische Ansätze, wie u. a. der Ansatz der individuellen Förderung bzw. Individualisierung und die Orientierung entlang von Kompetenzen und Potenzialen fernab einer Defizitorientierung, die zur Ideengeschichte der klassischen (Berufs-)Pädagogik dazugehören (vgl. bmbf 2005, 88 u. 94). Obwohl eine Verstetigung der Benachteiligtenförderung mit ihrer Einführung im Jahr 1980 nicht geplant war, hat sich diese zu einem eigenständigen Bereich des Berufsbildungssystems entwickelt (vgl. BMBF 2005, 7). Aufgrund der anhaltenden Übergangsproblematik „ist die Gestaltung von beruflichen Übergängen in das Zentrum bildungs- und sozialpolitischer Aufmerksamkeit gerückt“ (Kühnlein 2008, 51). Dies zeigt sich jedoch nicht nur in der verstärkten Ausrichtung der Bildungs- und Sozialpolitik auf diesen Bereich, sondern auch in der Fortführung und Ausdifferenzierung der berufspädagogischen Diskurse nach 2007. Von 2008 bis 2015 haben zwei weitere Themen diskursiv Konjunktur, die bisherige Leitbegriffe an den Rand der Berichterstattung drängen: die (schulische) Berufsorientierung und das berufliche Übergangssystem. Der Begriff der Benachteiligtenförderung wird durch den scheinbar institutionalisierten Überbau der Förderprogramme zwischen Schule und Beruf, durch das so bezeichnete Übergangssystem, diskursiv abgelöst. Außerhalb der in dieser Arbeit betrachteten Spezialdiskurse, bezieht sich u. a. der Nationale Bil-

dungsbericht im Jahr 2006 erstmalig auf das berufliche Übergangssystem. Jener Bildungsbereich zwischen Schule und Beruf wird fortan sowohl in den Spezialdiskursen der beruflichen Bildung als auch in den Interdiskursen der öffentlichen Berichterstattung als eigenständiger Teilbereich des Berufsbildungssystems, neben dem dualen System und Schulberufssystem, aufgeführt und bedingt einen tiefgreifenden Perspektivenwechsel dieser Diskurse mit (vgl. Kühnlein 2008, 52). Dies verschafft auch dem Übergangsbegriff in der beruflichen Bildung einen immensen Aufstieg. Erkennbar sind zwei entscheidende diskursive Entwicklungen: Zum einen sind die geführten Übergangsdiskurse äußerst vielfältig und heterogen, zum anderen werden Übergänge durch den eingeführten systemischen Rahmen dominant über die institutionellen Gelenkstellen von Schule, Bildung bzw. Ausbildung und Beruf in die Diskurse eingebettet. Es folgt eine artikulierte Fülle an Bedarfen sowie darauf ausgerichteten Förderkonzepten und Vermittlungswegen, die zuallererst auf die Förderung des jugendlichen Subjekts im Übergang sowie auf dessen Integration in eine vollqualifizierende Ausbildung oder einen Beruf ausgerichtet sind. Der Diskurs fügt sich der klassischen Integrationsfunktion beruflicher Bildung.

Unterstreicht man die These einer „Außensteuerung“ des Pädagogischen (vgl. Arnold/Gonon/Müller 2016, 27), so kann mit Bezug auf die (reform-)politischen Entwicklungen, insbesondere der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik Anfang der 90iger Jahre festgehalten werden, dass die politische Neuausrichtung in der Förderung beruflicher Übergänge die Formierung der Diskursbeiträge in der beruflichen Bildung deutlich beeinflusst hat. Mit Blick auf das Konstrukt der Ausbildungsreife, können die Autoren Jahn und Brünner diese Wirkmächtigkeit bildungspolitischer Entwicklungen für den Bereich der öffentlichen Berichterstattung, also für den Interdiskurs, ebenfalls bestätigen: „Es zeigt sich, dass die Dichte der Berichterstattung in bestimmten Zeiträumen und Marktsituationen sowie im Zusammenhang mit bildungspolitischen Ereignissen besonders hoch ist [...]“ (Jahn/Brünner 2012, 53). Der Einfluss des Politischen auf den Spezialdiskurs der Berufspädagogik kann jedoch für die Formation der Diskurse ebenso umgekehrt abgebildet werden. So nehmen die wissenschaftlichen Diskurse ebenfalls erheblichen Einfluss auf den politologischen Diskurs und auf die besondere „Verrechtlichung der pädagogischen Problemstellungen“ in der Förderung und Integration der Jugendlichen, z. B. in der Form eines novellierten Arbeitsförderungsgesetzes (Buchmann/Huisinga 2012, 149). Soziologische Diskurslinien können ebenso an politische (Begriffs-)Akzentuierungen anschließen. Beispielhaft sei hier das Phänomen der sozialen Ungleichheit als soziologisches Konzept genannt, welches sich auch in berufspädagogischen

Diskursen in der Aushandlung von Übergangsproblemen wiederfindet (vgl. u. a. Bourdieu 1983; Geißler 2008; Hradil 2005). Komponenten der Sozialgesetzgebung sind zentral mit diesen Konzepten und Diskursen verwoben. „Der Diskurs über soziale Ungleichheiten insgesamt hat einerseits der Sozial- und Bildungspolitik eine richtungsweisende Fundierung geben können, andererseits wurde er aber auch für erziehungswissenschaftliche wie pädagogisch-praktische Begründungskontexte leitend“ (Buchmann/Huisinga 2012, 147). Übertragen ließe sich diese Verwobenheit der Diskurse auch auf das Integrations- und Qualifikationsprinzip beruflicher Bildung, denn genau darauf wird die berufliche Bildung in einer Vielzahl der bildungspolitischen Reformdiskurse bezogen. Das Leitkonzept der Berufszentrierung lässt sich dabei sowohl für die historische Entwicklung der Übergangsdiskurse als auch für die berufspädagogische Theoriebildung rekonstruieren (vgl. Arnold/Gonon/Müller 2016, 75ff). Trotz der Heterogenität der Diskurse zeigt sich eine gewisse diskursive Konformität, die sich über den betrachteten Zeitraum von 1990 bis 2015 wie ein unsichtbares Band durchzieht. Berufliche Integration soll vorrangig über den Anschluss an eine Ausbildung oder einen Beruf ermöglicht werden.

In der diachronen Perspektive wird deutlich, dass verschiedene Komponenten auf die zeitlich-historische Aufordnung des Übergangsdispositivs Einfluss nehmen. Mit Blick auf die spezifische Formation und Veränderung der Übergangsdiskurse und ihrer Leitbegriffe über die Zeit, konnten Bezüge zu bildungs- und sozialpolitischen Ereignissen sowie die Verwobenheit der berufspädagogischen Diskurse mit anderen Spezialdiskursen herausgestellt werden.

7.3 Desiderate und Anschlussfragen

1) Fortführung der dispositiven Analyse

Im Fokus der Forschungsarbeit stand insbesondere die soziale und diskursive Aufordnung des Übergangskonstrukts. Analytisch betrachtet wurden symbolisch-materiale Objektivationen in der Form von Tagungs-Websites und gängige diskursive Praktiken im Spezialdiskurs der Berufspädagogik. In der Auswertung konnten so ebenfalls Bezüge zur Herstellung und Positionierung von Subjektivität aufgezeigt werden, die in den Artefakten und Diskursen sichtbar wurden. Die Berücksichtigung der Akteursperspektive erfordert jedoch forschungsmethodisch eine veränderte empirisch-praktische Vorgehensweise. Leitfragen, die sich speziell auf das Verhältnis von Diskurs und Subjekt beziehen und z. B. den Einfluss von diskursiven Praktiken als Generatoren und Stabilisatoren von Alltagshandeln und Selbstbildern untersuchen, machen es erforderlich, nicht nur die Diskurs- mit der Dispositivforschung zu verknüpfen,

sondern auch Perspektiven der Biografieanalyse und -forschung in die Betrachtungen mit einzubeziehen. Das Erkenntnisinteresse wäre dann schwerpunktmäßig darauf gerichtet, biografische Selbstartikulationen zu fokussieren und nachzuzeichnen, inwiefern diskursive Praktiken in den Handlungs- und Deutungsmustern der Akteure zum Ausdruck kommen und dieses Wechselverhältnis über einen entsprechenden methodischen Zugang zu rekonstruieren (vgl. Bührmann/Schneider 2008, 102). „So könnte geklärt werden, ob, und wann, in welcher Weise Diskurse bzw. bestimmte diskursive Praxen als Generatoren und/oder Stabilisatoren nicht nur alltäglichen Handelns, sondern auch auf das Selbstdeuten, -wahrnehmen und -erleben sowie seiner intersubjektiven, kommunikativen Vermittlung wirken“ (ebd.). Forschungsmethodisch wäre hier der Einsatz leitfadengestützter, problemzentrierter oder autobiografisch-narrativer Interviews denkbar, die in der Erforschung sozialer Wirklichkeit auf subjektiver Ebene ansetzen und über das Subjekt und seine Konstituierung Rückschlüsse auf diskursive und nicht-diskursive Praktiken ermöglichen. Ein mögliches Sample für eine Interviewstudie könnte sich so bspw. auf Jugendliche beziehen, die noch nicht oder die bereits genuin an Bildungsgängen im Übergangsbereich partizipieren und sich durch ihre Teilnahme schon in gewisser Art und Weise zu diesen Förderprogrammen verhalten (müssen). Mit Blick auf die spezifische Fragestellung wäre wichtig, „zu erforschen, nicht nur wie die Menschen sein *sollen*, sondern wie sie sein *wollen*, und in welchem Verhältnis das vorherrschende Sollen zum je individuellen Wollen steht“ (Bührmann/Schneider 2008, 135). Der dispositivanalytische Blick könnte sich dann zum einen auf die latenten Erwartungs- und Anspruchshaltungen gegenüber den Akteuren im Übergangssystem beziehen und zum anderen auf die Leitfrage, wie sich das Subjekt zu diesen verhält und zu deren (Re-)Produktion beiträgt. Eine Annahme aus den bisherigen Erkenntnissen könnte sein, dass Probleme im Übergang aufgrund der Wirkmächtigkeit der Diskurse personalisiert, d. h. auf die Jugendlichen übertragen werden, und diese Stigmatisierungen bzw. Etikettierungen subjektiv abgebildet und reproduziert werden. Fokussiert wird das Verhältnis zwischen diskursiven Praktiken und Subjektivationen und weiterführend die Bestimmung des je spezifischen Zusammenhangs zwischen Diskurs, Wissen und dem gesellschaftlichen Sein in der sozialen Praxis (vgl. Bührmann/Schneider 2008, 32). Im Vordergrund des Forschungsinteresses stünden nicht subjektive Repräsentationen im Kontext der eigenen Biografie, sondern „die Erforschung der diskursiv produzierten und vermittelten normativen Vorgaben“ in den Darstellungen bzw. Erzählungen der interviewten Subjekte (Bührmann/Schneider 2008, 101). Die Leitfrage nach dem Verhältnis von Diskurs und Subjekt kann jedoch auch mittels einer Fortführung der Artefakt- bzw. Diskursanalyse erforscht werden. So könnten im Anschluss an die bisherigen Erkenntnisse weitere Artefakte

im kontrastierenden Vergleich untersucht werden, um gegebenenfalls gegenteilige Positionen zur identifizierten Ambivalenz, Vielgestaltigkeit und Unsicherheit der symbolisch-materialen Praxis aufzuzeigen. Weiterhin könnte durch die Analyse von Diskursen und Websites aus anderen disziplinären Bereichen, wie z. B. der Bildungs- und Sozialpolitik, und damit verbundener Reform- und Förderprogramme der kontrastierende Vergleich fortgeführt und ein stärkerer Fokus auf die diskursiv vermittelten Subjektivationen gelegt werden. In der angenommenen Verwobenheit von Spezial- und Interdiskurs könnte ebenfalls danach gefragt werden, welche Vereinheitlichungen zwischen den Diskursen der Bildungs- und Sozialpolitik und den bildungswissenschaftlichen Diskursen auftreten und wie diese auf die öffentliche Berichterstattung, z. B. auf medial vermittelte Etikettierungen, rückwirken. Die Kontrolle der sozialen Wissenschafts- und Handlungspraxis könnte so in den einzelnen Dimensionen der Dispositivanalyse Schritt für Schritt rekonstruiert werden.

2) Fortführung der synchronen und diachronen Analyse

Da die Dispositivanalyse grundsätzlich „die gesellschaftstheoretische Verortung und zeitdiagnostische Einordnung“ des zu untersuchenden Gegenstandsbereichs einfordert, ließe sich die Analyse des Übergangsdispositivs gleichermaßen synchron und diachron für verschiedene Disziplinen und Bereiche fortführen (Bührmann/Schneider 2008, 105). Rahmt man das Dispositiv als einen spezifischen Grundmodus moderner Gesellschaften, dann könnte u. a. nach den historischen Bedingungen und Voraussetzungen für die dispositive Aufordnung von Wirklichkeit in einer modernen bzw. postmodernen Gesellschaft gefragt werden. Neben den spezifischen Voraussetzungen für die Aufordnung eines oder mehrerer Dispositive wäre weiterhin von Interesse, welchen direkten oder indirekten Einfluss das Dispositiv auf den fortlaufenden sozialen Wandel, auf die (zukünftige) Beschaffenheit gesellschaftlicher Strukturen und auf das gesellschaftliche In-der-Welt-Sein nimmt. In der diachronen Analyse des Übergangsdispositivs ist anzunehmen, dass die gesellschaftstheoretische und zeitdiagnostische Einordnung des Dispositivs und der damit einhergehende soziale Wandel disziplinübergreifend ähnlich gerahmt werden kann. In der synchronen Perspektive könnte danach gefragt werden, inwiefern vergleichbare dispositive Aufordnungen auch in anderen Disziplinen abbildbar sind, die nicht den Geistes- und/ oder Erziehungswissenschaften zugeordnet werden können. Weiterführend könnte kontrastierend analysiert werden, ob es bspw. in der Medizin, in den Ingenieurs- oder Naturwissenschaften spezifische Unterschiede in der Aufordnung eines bestimmten Phänomenbereichs gibt, die nachweislich auf die disziplineigenen Leitfiguren bzw. die

dort vorherrschenden Wissensordnungen zurückzuführen sind. In der Zusammenführung von diachroner und synchroner Perspektive könnte forschungsmethodisch untersucht werden, ob ähnliche Dispositive abbildbar sind, wenn man die Wissenschaftsbereiche und deren Gegenstandsfelder in einen vergleichbaren gesellschaftlichen Kontext einbettet. Zu untersuchen wäre dann, wie im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit, welche spezifische Rahmung das Dispositiv in seinen Elementen bzw. in der Verhältnissetzung seiner Dimensionen annimmt. An dieser Stelle sei zu bedenken, „dass Dispositive (wie Diskurse) polyvalent wirken (können)“ und damit immer schon oder erst noch Teil mehrerer dispositiver Strategien sein können (Bührmann/Schneider 2008, 106).

8 Ausblick: Wissen, Macht und pädagogische Intervention im Übergang – Die reflektierte Sicht auf (Selbst-)Verständlichkeiten in der Berufspädagogik

Abschließend wird dargestellt, welche Konsequenzen bzw. Folgen das Übergangsdispositiv für den berufspädagogischen Umgang mit Übergängen hat und welche Perspektiven sich aus den gewonnenen Erkenntnissen für das Feld der beruflichen Übergangsforschung und für ein reflektiertes Selbstverständnis der Disziplin beschreiben lassen.

Hierzu sei noch einmal auf das dispositive Zusammenspiel von Wissen, Macht und pädagogischer Intervention im Übergang verwiesen, welches bereits in Kapitel 7.1 angeführt wurde. Das Vorgehen der Dispositivanalyse adressiert die „Bestimmung des je über *Wissen* vermittelten Verhältnisses von *Diskurs*, *Macht* und dem *gesellschaftlichen Sein*“ (Bührmann/Schneider 2008, 32, Herv. i. Orig.). Praxis ist solcherart „orientiert an und eingebunden in die je geltendene(n) Wissensordnung(en)“, die „im Denken – im >(Für-)Wahrnehmen< – und Handeln der Menschen wirksam werden“ (Bührmann/Schneider 2008, 33). Die Ergebnisse der Artefakt- und Diskursanalyse haben gezeigt, dass die berufspädagogische Handlungspraxis primär über die Sicherung und das Gelingen erfolgreicher Übergänge sowie über deren Anschlussfähigkeit sowohl begründet als auch legitimiert wird. Verstehen wir Erziehung „als Praxis der Gestaltung von Übergängen durch das absichtsvolle, auf die Veränderung Anderer gerichtete Handeln“ (Walther 2015, 45), dann geraten mit Bezug auf den Bereich der berufspädagogischen Übergangsbegleitung insbesondere die Leitziele der ganzheitlichen Kompetenzvermittlung, der Stärkenorientierung und der Herstellung von Passfähigkeit in den Blick, welche auf das absichtsvolle und erfolgreiche Einmünden in eine berufliche Ausbildung bzw. in einen anerkannten Beruf ausgerichtet sind. Jenes (ziel-)gerichtete Orientierungswissen der Disziplin dominiert die soziale Handlungspraxis und den Themenkomplex Übergang – pädagogische Intervention. So ist es der Berufspädagogik gelungen, auf den sozialen und strukturellen Wandel mit einer Vielheit an Antwortstrategien zu reagieren. Der Einbezug aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen und die anhaltende prekäre Übergangssituation dienen dabei ebenfalls als Begründungsfolie für die Legitimation disziplinärer Strategiekonzepte. Trotz der Multiperspektivität nach außen, bleibt die Berufspädagogik nach innen einem vorrangig systemischen Strukturinteresse treu. D. h. Übergänge werden obgleich der bestehenden Dysfunktionalitäten und Kopplungsprobleme zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie dem zunehmenden Uneindeutigwerden der Übergangsverläufe zwischen Schule und Beruf weiterhin strukturell gefasst. Jene „lineare[n] Steuerungslogik“ eines formal ausgerichteten

Übergangsmodells und ein darin verankertes Verständnis von (systemischer) Optimierung, Anpassung und Kompetenzsteigerung greift im Kontext des gesellschaftlichen Wandels und der sich daraus ergebenden Unbestimmtheiten und Ungewissheiten zu kurz (Schäffter 2015, 19). In der Folge trägt die dispositive, z. T. ambivalente Aufordnung der Übergangsdiskurse in der beruflichen Bildung nicht zu einer Auflösung der Übergangs- bzw. Passungsprobleme, sondern vielmehr zu einer Vervielfältigung und Verschärfung der Diskurse bei. Die Berufspädagogik büßt damit ihren Zielanspruch, berufliche Integration und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, in der systemischen Begleitung von Übergängen ein. Als Ergebnis verbleibt eine vielgestaltige soziale Praxis (Ebene der *pädagogischen Intervention*), die unter Beibehaltung der dominanten Systemlogiken (Ebene der *Wirkmächtigkeit der Institutionen*) gängige Antwortstrategien fortführt und die Kontrolle der eigenen Wissenschafts- und Handlungspraxis sicherstellt. Mit Bezug auf die Annahmen der Modernisierungstheorien (vgl. u. a. Beck 1986; Voß/Pongratz 1998) weicht jener kontrollierte Umgang von der Tragweite entgrenzter und unbestimmter Übergänge ab. Vor diesem Hintergrund kann die Berufspädagogik obgleich ihrer zahlreichen Bemühungen zur Verbesserung der Übergänge dem bildungspolitischen Anspruch auf eine „sozial inkludierende[r] Bildung“ nicht gerecht werden (Schäffter 2015, 27). In der Folge wird eine als problematisch wahrgenommene Wirklichkeit durch die Kontrolle und Dominanz der sozialen Praxisformen verdeckt, während die eigenen, disziplinären Systemlogiken Bestand haben.

Erforderlich ist ein disziplinärer „Paradigmenwechsel des Pädagogischen“, der zu einer Reflexion des bisherigen Übergangshandelns beitragen kann (Schäffter 2015, 21). Nachfolgend sollen Perspektiven für die berufliche Übergangsforschung und in Bezug auf das Selbstverständnis der Berufspädagogik formuliert werden:

- Grundlegend sind Übergangsmodelle, die einen konstruktiven Umgang mit unbestimmten, fragmentierten und reversibel verlaufenden Übergängen zulassen und Freiräume für die Auseinandersetzung mit diesen Unbestimmtheitsräumen ermöglichen. Diese Perspektive schließt u. a. an das Transitionskonzept von Welzer (1993) an, der Übergänge nicht als extern gesteuerte, sondern als zieloffene Prozesse beschreibt, sowie an die bildungstheoretische Perspektive nach Marotzki und Jörissen (2008), die Unbestimmtheitsräume als besonderes Merkmal für die bildende Auseinandersetzung des Subjekts in Übergängen charakterisieren (vgl. Kapitel 2.4).

- Daran schließt die Perspektive einer bildungstheoretisch orientierten Übergangsforschung und Übergangsbegleitung an, die Übergänge „als Suchbewegung“ (Schäffter 2015, 22), als „Entfremdungsprozess[e] von zugewiesenen Rollen“ (Walther 2015, 41) oder als Möglichkeit der „Differenzbildung“ (Klingovsky/Pawlewicz 2015) initiiert. Mit dem Begriff Differenzbildung ist die Unterscheidung „zwischen dem, was wir sein sollen und dem, was wir sein könnten“ gemeint (Klingovsky/Pawlewicz 2015, 64). Bildungstheoretisch gesprochen, können Prozesse des Stehenbleibens oder des Scheiterns in Übergängen dann die Möglichkeit bieten, „sich Zwängen – zumindest teilweise – [zu] entziehen und sich zu ihnen in ein differenziertes Verhältnis zu setzen“ (Klingovsky/Pawlewicz 2015, 59-60). Insbesondere moderne Bildungsansätze gehen davon aus, dass Krisenerfahrungen und (biografische) Brüche potenzielle Anlässe für Bildungsprozesse sein können, weil sie die Möglichkeit bieten, bisherige Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen (vgl. Koller 2010, 2012). In der bildungstheoretischen Sicht werden Übergänge dann nicht nur als Prozesse der Kompetenzvermittlung und Kompetenzaneignung legitimierbar, sondern schließen ebenso Prozesse des Verweilens oder der Verweigerung von Übergangsentscheidungen pädagogisch begründbar mit ein.
- Erforderlich wäre somit eine stärkere Distanzierung von politischen, wirtschaftlichen oder sonstigen institutionalisierten Steigerungslogiken für die Begründung pädagogischer Antwortstrategien. Die (individuelle) Übergangsbegleitung bleibt nach wie vor eingebettet in die vorwiegend marktförmigen Inklusionsmechanismen der Systemumwelt. Sonst verursacht sie Übergänge, die am System vorbeiführen und ebenso zu einer Verschärfung der Problemlagen im Übergang beitragen würden.
- Damit geht die kritische Bezugnahme auf eigene, disziplinäre Kategorien und Positionen einher, die den Erfolg des pädagogischen Handelns von klassischen Ordnungsprinzipen der berufspädagogischen Theoriebildung abhängig machen. Zu nennen seien hier bspw. die Zentralisierung des Berufsprinzips und der Qualifikationsfunktion beruflicher Bildung. Bezugnehmend auf zentrale Kernziele, wie die Ermöglichung von beruflicher Integration und gesellschaftlicher Teilhabe, sind bisherige disziplinäre Anspruchs- und Erwartungshaltungen nicht abzulehnen, sondern im Sinne einer möglichen Differenzhaltung der Disziplin konstruktiv weiterzuentwickeln. Mögliche Ansätze, die in diese Richtung gehen, wurden in den untersuchten Beiträgen zur Übergangsthematik bereits angeführt (vgl. u. a. Ahrens 2011; Münk 2010; Unger/Frenz 2011).

- Wesentlich ist zudem eine kritisch-distanzierende Perspektive „auf das Verhältnis zwischen dem sozialintegrativen Versprechen und seiner Erreichbarkeit“ (Walther 2015, 51). Die Einlösung des Versprechens auf gleiche Bildungs- und Teilhabechancen ist und bleibt in Deutschland abhängig von der Struktur des Bildungswesens, welche z. T. selektiv auf die einzelnen Schnittstellen zwischen Schule, Ausbildung und Beruf einwirkt. Jene Selektionslogiken können nicht ad hoc aufgelöst werden. Jedoch kann die Berufspädagogik diesen Selektivitäten entgegenwirken, in dem sie Zu- bzw. Übergangsbarrieren abbaut, anstelle sie zu befördern.

Für ein verändertes Selbstverständnis der Berufspädagogik sind entsprechend Perspektiven auf die Gestaltung und Begleitung von Übergängen erforderlich, die eine Reflexion in den Grenzen der Disziplin und über diese Grenzen hinaus möglich machen (vgl. Kapitel 7.1). Dies schließt das Hinterfragen gängiger sozialer Praktiken des berufspädagogischen Denkens und Handelns mit ein.

Ziel der Forschungsarbeit war es, neue Perspektiven auf einen Gegenstandsbereich aufzuzeigen, der seit über dreißig Jahren intensiv in die berufspädagogischen Spezialdiskurse sowie in diverse Interdiskurse der beruflichen Bildung eingegangen ist. Die Analyseprogrammatik der Dispositivanalyse ermöglichte es, sich dem bereits sehr breit erschlossenen Übergangsbegriff aus einem veränderten Blickwinkel zuzuwenden. In der Arbeit sollte demgegenüber nicht auf grundlegende Desiderate oder Missstände in der berufspädagogischen Übergangsforschung aufmerksam gemacht werden. Es ging ebenfalls nicht darum, Übergänge als pädagogisches Wirk- und Handlungsfeld der beruflichen Bildung zu „missionieren“, sondern zu einer dispositivanalytischen Reflexion der berufspädagogischen Diskurse und deren Eigendynamiken beizutragen. Worin liegt nun der besondere Mehrwert dieser Betrachtung? Durch das spezifische, methodologische Vorgehen regt die Dispositivanalyse eine veränderte Sicht auf der Ebene von Einzelphänomenen an, die in ein übergeordnetes Wechselspiel aus Wissen, Diskurs und sozialer Praxis eingebunden sind. Somit beziehen sich Dispositive nicht auf die Summe von Elementen wie Diskursen, Artefakten und Theorie-Praxisverhältnissen, sondern auf das „Netz“, welches zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann und der Aufordnung des Übergangsbegriffs in der beruflichen Bildung Dynamik und Konformität verleiht. Durch diesen sozialen Querschnitt ermöglichte die Dispositivanalyse, auf konstitutive Entwicklungen, Selbstverständlichkeiten und Grundprobleme in den Übergangsdiskursen der Berufspädagogik hinzuweisen, die auf den verschiedenen Betrachtungsebenen abgebildet

werden konnten. Übergänge wurden als symbolisch-materiale und diskursive Praxis erkennbar, welche in diese dispositive Wirklichkeit eingebunden sind. Die Berufspädagogik muss sich als Wissenschaftsgemeinschaft viel stärker mit den Grundsatzfragen und Dynamiken ihres Zustandekommens beschäftigen, um zu verstehen, was sie im Kern ausmacht und wie sie sich von anderen Disziplinen in der Erforschung bestimmter Gegenstandsfelder unterscheidet. Jenes Zusammenspiel aus Wissen, Diskurs und sozialer Praxis ist permanent in Bewegung und bedarf der kontinuierlichen Reflexion. Für das disziplinäre Selbstverständnis der Berufspädagogik folgt daraus, „dass es keine pädagogische Praxis bzw. keine pädagogischen Praktiken gibt“ (Ricken 2015, 55), die nicht in irgendeiner Art und Weise in den (zeitlich-geschichtlichen) Kontext eines Gesellschaftssystems eingebettet sind und die soziale Konstitution eben dieser gesellschaftlichen Wirklichkeit, z. B. in (beruflichen) Übergängen, mitbedingen.

Abkürzungsverzeichnis

abH	ausbildungsbegleitende Hilfen
AGBB	Arbeitsgemeinschaft Berufliche Bildung e. V. - Hochschule, Betrieb und Schule
AG BFN	Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz
BaE	Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen
BBF	Berufsbildungsforschung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BLBS	Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schulen
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMJV	Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz
BWP	Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
bwp@ online	Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online
CfP	Call for Papers
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DVLBS	Verband der Lehrerschaft an berufsbildenden Schulen
FHNW	Fachhochschule Nordwestschweiz
GTM	Grounded Theory Methodologie
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IKBB	Innovationskreis berufliche Bildung
LDBB	Literaturdatenbank Berufliche Bildung
TUD	Technische Universität Dresden
UDE	Universität Duisburg-Essen
ZBW	Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übergangsschwellen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem (BMBF 2005, 14) 67
Abbildung 2: Die Yoyoisierung von Übergängen (Walther 2006, 38) 77
Abbildung 3: Forschungshergang (eigene Darstellung) 88
Abbildung 4: Dimensionen der Dispositivanalyse (nach: Bührmann/Schneider 2008, 94) 94
Abbildung 5: Methodologische Rahmung des Forschungsvorhabens (eigene Darstellung) 96
Abbildung 6: Monosequenzierter Hypertext (nach: Storrer 2000, 23) 113
Abbildung 7: Mehrfachsequenzierter Hypertext (nach: Storrer 2000, 20) 114
Abbildung 8: Unsequenzierter Hypertext (nach: Storrer 2000, 21) 114
Abbildung 9: Analyseprogrammatik des Dispositivkonzepts (nach: Bührmann/Schneider 2008, 32) 139
Abbildung 10: Projektzyklen der Forschungsarbeit (nach: Froschauer/Lueger 2009, 73) 147
Abbildung 11: Der sukzessive Forschungshergang (eigene Darstellung) 149
Abbildung 12: Startseite der Webpräsenz (Hochschultage Berufliche Bildung 2011c) 180
Abbildung 13: Dokumentation & Impressionen (Hochschultage Berufliche Bildung 2011d) 185
Abbildung 14: Startseite der Webpräsenz (Hochschultage Berufliche Bildung 2013a) 214
Abbildung 15: Startseite der Webpräsenz (Hochschultage Berufliche Bildung 2015a) 224
Abbildung 16: Phänomen der Ambivalenz (eigene Darstellung) 232
Abbildung 17: Website zur 3. Herbsttagung „Übergänge gestalten!“ (Herbsttagung Linka) 241
Abbildung 18: Fachtagung 2015 „Von der Schule zum Beruf - Jugendliche im Übergang begleiten“ (Fachtagung FHNW Linka) 248
Abbildung 19: Die Formierung des Übergangsbegriffs im Zentrum disziplinärer Wissensordnungen (eigene Darstellung) 378
Abbildung 20: Das Zusammenspiel von Konformität und Divergenz in berufspädagogischen Übergangsdiskursen (eigene Darstellung) 379
Abbildung 21: Dominante Perspektiven im Übergangsdiskurs der Berufspädagogik (eigene Darstellung) 380
Abbildung 22: Das Übergangsdispositiv in der Berufspädagogik (eigene Darstellung) 388
Abbildung 23: Call for Papers Seite 1 (Hochschultage Berufliche Bildung 2011i) 449

Abbildung 24: Call for Papers Seite 2 (Hochschultage Berufliche Bildung 2011i) 450

Abbildung 25: Call for Papers Seite 3 (Hochschultage Berufliche Bildung 2011i) 451

Abbildung 26: Bildauszug aus der Startseite der 16. Hochschultage Berufliche Bildung (Hochschultage Berufliche Bildung 2011c) 462

Abbildung 27: Bildauszug aus der Eröffnungsveranstaltung (Hochschultage Berufliche Bildung 2011h) 465

Abbildung 28: Bildauszug 1 aus der Fachtagung (Hochschultage Berufliche Bildung 2011h) 466

Abbildung 29: Bildauszug 2 aus der Fachtagung (Hochschultage Berufliche Bildung 2011h) 466

Abbildung 30: Bildauszug 1 aus der Abschlussveranstaltung (Hochschultage Berufliche Bildung 2011h) 468

Abbildung 31: Bildauszug 2 aus der Abschlussveranstaltung (Hochschultage Berufliche Bildung 2011h) 469

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Perspektivische Artefaktanalyse (nach: Lueger 2010, 104) 102

Tabelle 2: Auswertungsschritte der dokumentarischen Bildinterpretation (nach: Bohnsack 2001, 327-336 ; 2009, 38-42 und 56-58) 119

Tabelle 3: Analyseleitfaden zur Materialaufbereitung (nach: Jäger 2011, 116-117) 155

Tabelle 4: (Fach-)Tagungen und Veranstaltungen zu Übergängen in der beruflichen Bildung von 2010 bis 2015 167

Tabelle 5: Publikationen in deutschsprachigen Zeitschriften (nach: Klusmeyer/Reinisch/Söll 2011, 348-349) 173

Tabelle 6: Begriffe und Wortgruppen für das inhaltliche Review 175

Tabelle 7: ergänzte Auswahl an Begriffen und Wortgruppen für das inhaltliche Review 176

Tabelle 8: Ähnlichkeit und Differenz des Artefakts (3. Herbsttagung „Übergänge gestalten!“) 245

Tabelle 9: Ähnlichkeit und Differenz des Artefakts (Fachtagung der FHNW „Von der Schule zum Beruf - Jugendliche im Übergang begleiten“) 251

Tabelle 10: Phänomene und beschreibende Indikatoren der Website der 16. Hochschultage 254

Tabelle 11: Phänomene und beschreibende Indikatoren der organisationsinternen Analyse 255

Tabelle 12: Konstruktionslogiken auf den Websites der FHNW und Leuphana Universität 257

Tabelle 13: Häufigkeit der Begriffe und Komposita für alle betrachteten Beiträge in der ZBW von 1990 bis 2015 268

Tabelle 14: Häufigkeiten der Themenschwerpunkte und Komposita in der ZBW über die Zeitreihen 268

Tabelle 15: Diskursstränge und Diskurspositionen in der ZBW über die Zeitreihen von 1990 bis 2015 270

Tabelle 16: Häufigkeit der Begriffe und Komposita für alle Beiträge in der berufsbildung von 1990 bis 2015 274

Tabelle 17: Häufigkeiten der Themenschwerpunkte und Komposita in der berufsbildung über die Zeitreihen 275

Tabelle 18: Diskursstränge und Diskurspositionen in der berufsbildung über die Zeitreihen von 1990 bis 2015 277

Tabelle 19: Häufigkeit der Begriffe und Komposita für alle Beiträge in der bwp@ online von 2001 bis 2015 281

Tabelle 20: Häufigkeiten der Themenschwerpunkte und Komposita in der bwp@ online über die Zeitreihen 283
Tabelle 21: Veränderung der Kompositabildung zum Benachteiligtenbegriff in der bwp@ online 284
Tabelle 22: Veränderung der Kompositabildung zum Übergangsbegriff in der bwp@ online 285
Tabelle 23: Diskursstränge und Diskurspositionen in der bwp@ online über die Zeitreihen von 2001 bis 2015 286
Tabelle 24: Häufigkeit der Begriffe und Komposita für alle Beiträge in der BWP von 1990 bis 2015 289
Tabelle 25: Häufigkeiten der Themenschwerpunkte und Komposita in der BWP über die Zeitreihen 290
Tabelle 26: Diskursstränge und Diskurspositionen in der BWP über die Zeitreihen von 1990 bis 2015 292
Tabelle 27: Leitbegriffe und ihr erstmaliges Erscheinen im Diskurs der Fachzeitschriften 297
Tabelle 28: Veränderung der Kompositabildung für die Begriffe „Problem“ und „Übergang“ im Zeitraum von 1990 bis 2015 298
Tabelle 29: Kurzvorstellung ausgewählter Beiträge aus der ZBW (2014, Heft 2) 305
Tabelle 30: Passungsprobleme, strukturelle Ursachen und Handlungsbedarfe an der ersten Schwelle 310
Tabelle 31: Übergangsgestaltung als Herausforderung an Bildungspolitik und Pädagogik 311
Tabelle 32: Die Übergangsproblematik als Phänomen der sozialen Ungleichheit 312
Tabelle 33: Die Persistenz der Übergangsprobleme und Reformroutinen 314
Tabelle 34: Bewusstmachen und Aufklären als Anspruch und Aufgabe der Disziplin 315
Tabelle 35: Die neue Qualität von Professionalität pädagogischer Fachkräfte 316
Tabelle 36: differenzierte sozialräumliche und zielgruppenspezifische Übergangsforschung 317
Tabelle 37: Systemtheoretische Betrachtung der gesellschaftlichen Verfasstheit von Übergängen 318
Tabelle 38: Berufliche Integration und Verzahnung der Förderstrukturen 319
Tabelle 39: Kurzvorstellung ausgewählter Beiträge aus der berufsbildung (06/2011) 321
Tabelle 40: Problemkontext, Spezifik der Übergangsprobleme 326
Tabelle 41: Figur des sich Einfädelns in die berufliche Erwerbssphäre 331
Tabelle 42: Kurzvorstellung ausgewählter Beiträge aus der bwp@ online Spezial 5 (2011) 336
Tabelle 43: Bildungsziel Übergangsbewältigung 348

Tabelle 44: „Das Postulat der Chancengleichheit“ 351
Tabelle 45: Verbesserung der Teilhabe- und Bildungschancen durch transparente und durchlässige Bildungsstrukturen 352
Tabelle 46: Themenheft Bildungs- und Berufsverläufe (BWP 5/2010) 357
Tabelle 47: Themenheft Lernen im Betrieb (BWP 1/2011) 359
Tabelle 48: Themenheft Wege zur Inklusion (BWP 2/2011) 360
Tabelle 49: Themenheft Berufsorientierung (BWP 1/2014) 362
Tabelle 50: Leitziel Aufnahme einer beruflichen Ausbildung - Förderung bis zum Ausbildungsabschluss 368

Literaturverzeichnis

Agamben, G. (2008): Was ist ein Dispositiv? Zürich-Berlin: diaphanes.

AG BFN (2016): Homepage. Online, URL: >>https://www.agbfn.de/de/<< Stand: 01.01.2016

Ahrens, D. (2014a): Zwischen Reformeifer und Ernüchterung. Übergänge in beruflichen Lebensläufen. Wiesbaden: Springer VS.

Ahrens, D. (2014b): Und täglich grüßt das Murmeltier... Reformen im Übergangssystem. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110 (2), S.274-290.

Ahrens, D. (2011): Jugendliche mit Migrationshintergrund: Kritische Anmerkungen zur Übergangsforschung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, Spezial 5, Online: URL >>http://www.bwpat.de/ht2011/kv/ahrens_kv-ht2011.pdf<< Stand: 01.01.2014

Ahrens, F. (2012): Ausbildungsreife oder Berufswahlkompetenz – ein förderpädagogischer Strukturierungsversuch mit dem Identitätsstatus-Modell. In: Ratschinski, G./Steuber, A. (Hrsg.): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Wiesbaden: VS, S. 157-172.

Ahrens, F./ Räder, E. (2011): Statt Ersatzmaßnahmen und Warteschleifen: Recht auf Ausbildung und Förderung. Anforderungen an eine Reform des „beruflichen Übergangssystems“. Soziale Sicherheit: Zeitschrift für Arbeit und Soziales, Heft 1, S.14-23.

Alheit, P./ Glaß, C. (1986): Beschädigtes Leben. Soziale Biographien arbeitsloser Jugendlicher. Ein soziologischer Versuch über die Entdeckung neuer Fragestellungen. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Angermuller, J. (2014a): Einleitung. Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umrisse eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In: Angermuller, J. u. a. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, S.16-36.

Angermuller, J. (2014b): Diskursanalyse, sozialwissenschaftliche. In: Wrana, D. u. a. (Hrsg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp, S.99-100.

Angermuller, J. (2014c): Aussage. In: Wrana, D. u. a. (Hrsg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp, S.45-46.

Angermuller, J./ Schwab, V. (2014): Zu Qualitätskriterien und Gelingensbedingungen in der Diskursforschung. In: Angermuller, J. u. a. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, S.645-649.

Angermuller, J. u. a. (2014): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript.

AG BFN (2016): Aufgaben und Selbstverständnis. online, URL: >>https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/AGBFN_Aufgaben_Selbstverstaendnis_2014_final.pdf<<

Arend-Steinebach, C. (2014): Zur Standardorientierung in der Erziehungswissenschaft. Anspruch und Systematik im Vergleich zu Herbarts Programm der Suche nach den ‚einheimischen Begriffen'. In: Coriand, R./ Schotte, A. (Hrsg.): „Einheimische Begriffe" und Disziplinentwicklung. Jena: FORMAT, S.37-49.

Arnold, R. (2003): Berufsbildung ohne Beruf?: Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Arnold, R. (1994): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 1. Berufsbildung. Annäherungen an eine Evolutionäre Berufspädagogik. Hohengehren: Schneider Verlag.

Arnold, R./ Gonon, P./ Müller, H.-J. (2016): Einführung in die Berufspädagogik. 2. Auflage, Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Arnold, R./ Lipsmeier, A. (2006): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarb. Aufl., Wiesbaden: Springer VS

Arnold, R./ Lipsmeier, A./ Ott, B. (1998): Berufspädagogik kompakt. Prüfungsvorbereitung auf den Punkt gebracht. Berlin: Cornelsen.

Arnold, R./ Münk, D. (2006): Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In: Arnold, R./ Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarb. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S.13-32.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. Online, URL: >> https://www.bildungsbericht.de/de/ bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016<< Stand: 05.10.2016

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. Online, URL: >>https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf<< Stand: 01.01.2015

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. Online, URL: >> https://www.destatis.de/DE/ Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Bildungsstand/BildungDeutschland5210001129004.pdf?__blob=publicationFile<< Stand: 01.01.2015

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. Online, URL: >> https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Bildungsstand/BildungDeutschland5210001109004.pdf?__blob=publicationFile<< Stand: 01.01.2015

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. Online, URL: >> https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2008/pdf-bildungsbericht-2008/bb-2008.pdf << Stand: 01.01.2015

Bader, H./ Reuter, H.-G. (1994): „Die berufsbildende Schule" – Ein Forum der Berufsbildung. In: Stratmann, K. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main: G.A.F.B., S.353-382.

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2012): Zu Situation und Perspektiven der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in NRW. Eine explorative Studie an ausgewählten Berufskollegs. Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen, Online, URL: >>https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/individuelle_foederung/abschlussbericht-ausbildungsvorbereitung.pdf<< Stand: 01.07.2014

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? - Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), 31. Jg./1998, Heft 3, Stuttgart: W. Kohlhammer. S.461-472. Online, URL: >>http://doku.iab.de/mittab/1998/1998_3_mittab_baethge_baethge-kinsky.pdf<< Stand: 01.01.2014

Ballauff, T. (2000): Pädagogik als Bildungslehre. Hrsg. von Poenitsch, A./ Ruhloff, J., 3. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider.

Bals, T. (2011): Nicht mehr der Weg ist das Ziel... berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 65 (129), S.2-3.

Bals, T./ Hinrichs, H. (2011): Vorwort zu Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011. Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, Spezial 5, Online: URL >>http://www.bwpat.de/content/ht2011/vorwort/index.html<< Stand: 01.01.2014

Balzer, N./ Bünger, C. (2008): Die ‚Ökonomisierung der Pädagogik' – Zur Diskussion eines Topos der Kritischen Erziehungswissenschaft. In: Ricken, N./ Liesner, A. (Hrsg.): Die Macht der Bildung. Gouvernementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft. Arbeitsberichte Systematische Bildungsforschung, Universität Bremen/ Fachbereich 12, S.45-60.

Bank, V. (2009): Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitath einer Disziplinlosen. In: bwp @ online, Ausgabe Nr. 16, Juni 2009, Online, URL: >>http://www.bwpat.de/ausgabe16/bank_bwpat16.pdf<<, Stand: 01.05.2014

Bau, H. (1994): „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis" – Profil und Funktion der Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: Stratmann, K. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main: G.A.F.B., S.317-331.

Beck, U. (2007): Schöne neue Arbeitswelt. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, aktualisierte Neuausgabe.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Beicht, U./ Walden, G. (2014): Chancennachteile von Jugendlichen aus Migrationsfamilien beim Übergang in berufliche Ausbildung. Welche Rolle spielt die soziale Herkunft? Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110 (2), S.188-215

Beinke, L. (2009): Berufsvorbereitung und Berufseinstieg: Schwierigkeiten Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Frankfurt a. M.: Lang.

Berger, P. L./ Luckmann, T. (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 20. Auflage [Original 1980], Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Berk, E./ Devlin, J. (1991): Hypertext/ Hypermedia Handbook. New York: McGraw-Hill.

Bertelsmann Stiftung (2011): Übergänge mit System. Rahmenkonzept für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Verlag BertelsmannStiftung.

berufsbildung (2016a): Die Zeitschrift. online, URL: >>http://www.zeitschrift-berufsbildung.de/images/pdf/ Faltprospekt_Berufsbildung%20_S_2.pdf<< Stand: 29.09.2016

berufsbildung (2016b): Gestaltungshinweise für die Fachzeitschrift *berufsbildung*. Stand März 2016. Online, URL: >>http://www.zeitschrift-berufsbildung.de/images/pdf/ berufsbildung_gestaltungs hinweise_2016.pdf<< Stand: 17.11.2016

berufsbildung (2011): Übergänge in der beruflichen Bildung. 129, Juni 2011, 65. Jahrgang, ...

Bildungsserver (2017): Sackgasse oder Türöffner. Das Übergangssystem zwischen Schule und Berufsausbildung. Online, URL: >> http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/ bildungplusartikel.html?artid=776<< Stand: 01.01.2017

Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar: Büchse der Pandora.

Blankertz, H. (1977): Berufliche Bildung. In: Rombach, H. (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik in drei Bänden. Bd. 1. Freiburg: Herder, S.90-91.

Blankertz (1972): Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. Die deutsche Berufs- und Fachschule, 68, 2-18. Nachgedruckt in: Dauenhauer, E./ Kluge, N. (Hrsg.) (1977): Das Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung. Bad Heilbrunn, S.170-188.

Blankertz, H. (1963): Berufsbildung und Utilitarismus- Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Blatt, R. (1994): „Wirtschaft und Erziehung“ – Porträt einer Zeitschrift. In: Stratmann, K. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main: G.A.F.B., S.333-352.

Blossfeld, H.-P. (1985): Berufseintritt und Berufsverlauf. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 18 (2), S.177-197.

BMBF (2017): Berufsbildungsbericht 2017. Online, URL: >>https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2017.pdf<< Stand: 07.01.2017

BMBF (2005): Berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Benachteiligtenförderung. Bonn, Berlin.

BMJV (2017): Berufsbildungsgesetz. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, Online, URL: >>http://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/<< Stand: 01.01.2017

Boehm, G. (1995): Was ist ein Bild? München: Wilhelm Fink.

Bohlinger, S. (2013): Transnationale Mobilität in Bildung und Berufsbildung. In: Fischer, A./Frommberger, D. (Hrsg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – Zwölf Ansichten. Band 6. Der pädagogischen Reihe: Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S.121-138.

Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Stuttgart: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2007a): „Heidi“: Eine exemplarische Bildinterpretation auf der Basis der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./ Nentwig-Gesemann, I./ Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.325-340.

Bohnsack, R. (2007b): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Bohnsack, R./ Nentwig-Gesemann, I./ Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.69-91.

Bojanowski, A. (2014): Das Übergangsgeschehen – ein neues „Dispositiv der Macht“? Bericht über eine Verblüffung. In: Ahrens, D. (Hrsg.): Zwischen Reformeifer und Ernüchterung. Übergänge in beruflichen Lebensläufen. Wiesbaden: Springer VS, S.161-180.

Bojanowski, A. (2012a): Bildungs- und ordnungspolitische Neuformatierung des Übergangssystems. Versuch eines „Masterplans“. In: Bojanowski, A./Eckert, M. (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster: Waxmann, S. 65-80.

Bojanowski, A. (2012b): „Moratorium 2.0“. Oder: Wie das Übergangssystem in Sozialisations- und Individuationsprozesse eingreift. In: Ratschinski, G./ Steuber, A. (Hrsg.): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternative und Förderansätze. Wiesbaden: Springer VS, S.115-132.

Bojanowski, A./ Eckert, M. (2012): Black Box Übergangssystem. Münster: Waxmann.

Bojanowski, A./ Koch, M. (2013): Der Übergangssektor: Ein Puffer zwischen Schule und Beruf. In: Bojanowski, A. u. a. (Hrsg.): Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster, New York: Waxmann, S.149-163.

Bojanowski, A. u. a. (2013): Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster, New York: Waxmann.

Bolder, A. (2014): Strukturen – Diskurse – Entscheidungen. Unterschätzte Handlungsmächte in der Umwelt berufsbiographischer Entscheidungen. In: Ahrens, D. (Hrsg.): Zwischen Reformeifer und Ernüchterung. Übergänge in beruflichen Lebensläufen. Wiesbaden: Springer VS, S.181-198.

Böhme, J. (2004): Die mythische Dimension in schulischen Ritualen: Rekonstruktion und Theoretisierung einer gescheiterten Performance. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (Hrsg.): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2. Beiheft. Wiesbaden, S.231-250.

Böhme, J. (2000): Schulmythen und ihre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Böhnisch, L./ Schefold, W. (1985): Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim/München: Juventa.

Böhnisch, L./ Schröer, W. (2004): Stichwort: Soziale Benachteiligung und Bewältigung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, S.467-478.

Bolder, Alex (2004): Abschied von der Normalbiographie – Rückkehr zur Normalität. In: Behringer, Friederike u. a. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 15-26.

Breuer, F. (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brinker, K. (1992): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 3. Aufl. Berlin: Schmidt.

Bröckling, U. (2014): Gouvernementalität. In: Wrana, D. u. a. (Hrsg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp, S.169-170.

Bröckling, U. (2012): Der Ruf des Polizisten. Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände. In: Keller, R./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S.131-144.

Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Büchter, K./ Christe, G. (2014): Berufsorientierung: Widersprüche und offene Fragen. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 43, S.12-15.

Buchmann, U./ Diezemann, E. (2014): Inklusives Übergangssystem: Wie sie werden, was sie sein könnten. Erkenntnistheoretische Bestimmung und empirische Grundlagen von Bildungsprojekten in Übergängen beruflicher Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110 (2), S.257-273.

Buchmann, U./ Huisinga, R. (2012): Subjektentwicklung und Inklusion im Übergangssystem. Überlegungen zu einem Forschungsprogramm. In: Bojanowski, A./Eckert, M. (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster: Waxmann, S. 143-156.

Buchmann, U./ Huisinga, R. (2009): Sozialisationsforschung und -theorie im Rahmen beruflicher Bildungsprozesse: Übergang Schule - Beruf. In: Behnken, I./Mikota, J. (Hrsg.): Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung. Weinheim: Juventa, S. 62-89.

Buer, J. van/ Kell, A. (2000): Berichterstattung über Berufsbildungsforschung – eine Zwischenbilanz. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 96, S.30-47

Bührmann, A. D./ Schneider, W. (2010): Die Dispositivanalyse als Forschungsperspektive. Begrifflich-konzeptionelle Überlegungen zur Analyse gouvernementaler Taktiken und Technologien. In: Angermüller, J./ Dyk, S. v. (Hrsg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt/ New York: Campus Verlag, S.261-288.

Bührmann, A. D./ Schneider, W. (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: transcript Verlag.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2017): Fachzeitschrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP“, Autorenhinweise, online, URL: >> https://www.bibb.de/ dokumente/pdf/2017_08_01_bwp_autorenhinweise.pdf<< Stand: 20.03.2017

Bundesinstitut für Berufsbildung (2016a): Themenschwerpunkte der Forschungs- und Entwicklungsarbeiten. Online, URL: >>https://www.bibb.de/de/26871.php<< Stand: 29.09.2016

Bundesinstitut für Berufsbildung (2016b): BIBB-Modellversuche. Online, URL: >>https://www.bibb.de/de/4970.php<< Stand: 29.09.2016

Bundesinstitut für Berufsbildung (2016c): Fachzeitschrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP“, online, URL: >> https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/archive/2015<< Stand: 29.09.2016

Bundesinstitut für Berufsbildung (2016d): Autorenhinweise. Online, URL: >>https://www.bibb.de/dokumente/pdf/2017_08_01_bwp_autorenhinweise.pdf << Stand: 29.09.2016

Bundesinstitut für Berufsbildung (2016e): BWP-Info. Online, URL: >>https://www.bibb.de/de/16153.php<< Stand: 29.09.2016

Bundesinstitut für Berufsbildung (2008): Ausbildungsstrukturprogramm JOBSTARTER CONNECT: Erprobung und Umsetzung bundeseinheitlicher Ausbildungsbausteine. Online,

URL: >>https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/at_78032.pdf<< Stand: 01.01.2015

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2017): Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss. Online, URL: >>http://www.bmas.de/DE/Presse/Meldungen/2015/ initiative-bildungsketten-gestartet.html<< Stand: 01.06.2017

bwp@ online (2016a): Homepage. Online, URL: >>http://www.bwpat.de/<< Stand: 20.02.2014.

bwp@ online (2016b): Über bwp@. Online, URL: >>http://www.bwpat.de/ueber-bwp<< Stand: 29.09.2016

bwp@ online (2016c): Service. Online, URL: >>http://www.bwpat.de/informativ/ zeitschriften/<< Stand: 29.09.2016

bwp@ online (2016d): bwp@-Formatvorlagen für Autorinnen und Autoren. Online, URL: >>http://www.bwpat.de/service/vorlagen<< Stand: 30.02.2017

Bylinski, U. (2014): Übergangsgestaltung als neue Anforderung an die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110 (2), S.235-256.

Coriand, R. (2006): Johan Friedrich Herbart und die Entwicklung „einheimischer Begriffe". In: Coriand, R. (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart: Genauere Entwicklung der Hauptbegriffe, welche in die Bestimmung des pädagogischen Zwecks eingehn. Nr. 2 der Reihe „Pädagogische Reform in Quellen", hrsg. v. R. Korrenz. Jena 2006, S.7-16.

Coriand, R./ Schotte, A. (2014): „Einheimische Begriffe" und Disziplinentwicklung. Jena: FORMAT.

Corsten, M./ Herma, H. (2015): Internetbasierte Daten als sprachsoziologische Rätsel. In: Schirmer, D./ Sander, N./ Wenninger, A. (Hrsg.): Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien. Wiesbaden: Springer VS,S.199-226.

Del Percio, A./ Zienkowski, J./ Angermuller, J. (2014): Vom determinierten Akteur zum dezentrierten Subjekt. Strukturalistische, pragmatische und poststrukturalistische Perspektiven der Diskurstheorie im Dialog. In: Angermuller, J. u. a. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, S.365-385.

Denninger, T. u. a. (2014): Leben im Ruhestand. Zur Neuverhandlung des Alters in der Aktivgesellschaft. Bielefeld: transcript.

Detka, C. (2005): Zu den Arbeitsschritten der Segmentierung und der Strukturellen Beschreibung in der Analyse autobiographisch-narrativer Interviews. In: ZBBS 6. Jg., Heft 2/2005, S.351-364.

DGfE (2016a): Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Online, URL: >> http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-7-berufs-und-wirtschaftspaedagogik.html << Stand: 01.01.2016

DGfE (2016b): DGfE: Wir über uns. Online, URL: >> http://www.dgfe.de/wir-ueber-uns.html << Stand: 01.01.2016

Diaz-Bone, R. (2005): Die ‚interpretative Analytik' als rekonstruktiv-strukturalistische Methodologie. Bemerkungen zur Eigenlogik und strukturalistischen Öffnung der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Keller u. a. (Hrsg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S.179-197.

Diaz-Bone, R./ Schneider, W. (2010): Qualitative Datenanalysesoftware in der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse – Zwei Praxisbeispiele. In: Keller, R. u. a. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. 4. Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag, S.491-529.

Diettrich, A./ Köhlmann-Eckel, Chr. (2011): Anforderungen und Konzepte der Gestaltung von Übergängen in der beruflichen Bildung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, Spezial 5, Online: URL >>http://www.bwpat.de/ht2011/ws23/diettrich_koehlmann-eckel_ws23-ht2011.pdf<< Stand: 01.01.2014

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, Online: URL: >>http://www.dwds.de/?qu=Sujet<< Stand: 01.06.2014

Dionisus, R./ Illiger, A./ Schier, F. (2013): Viele junge Menschen münden in den Übergangsbereich – trotz guter Vorbildung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 02/2013, S. 4-5, Online, URL: >> https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/7043<< Stand: 01.01.2013

Ditton, H./ Krüsken, J. (2009): Bildungslaufbahn im differenzierten Schulsystem - Entwicklungsverläufe von Laufbahnempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Sonderheft 12-09, S.74-102.

Dobischat, R./ Düsseldorff, K. (2010): Berufliche Bildung und Berufsbildungsforschung. In: Tippelt, R./ Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, 3., durchgesehene Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.383-404.

Driesel-Lange, K. u. a. (2011): Konzepte und Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen. DDS – Die Deutsche Schule, 103 (4), S.312-325.

Ebbinghaus, M. (2011): Facettenvielfalt der Übergänge in der beruflichen Bildung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, Spezial 5, Online: URL >>http://www.bwpat.de/ht2011/kv/editorial_kv-ht2011.pdf<< Stand: 01.01.2014

Eberhard, V. u. a. (2013): Perspektiven beim Übergang Schule – Berufsausbildung. Methodik und erste Ergebnisse aus der BIBB-Übergangsstudie 2011. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Eberhard, V./ Ulrich, J. G. (2010): Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. In: Bosch, G./ Krone, S./ Langer, D. (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Ak-

tuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.133-164.

Ecarius, J./ Berg, A./ Hößl, S. (2011): Die biographische Relevanz (schul-)pädagogischer Fördermaßnahmen am Übergang Schule-Beruf. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 5, HT2011, Online: URL: >> http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws01/ecarius-et-al/index.html<< Stand: 01.09.2011

Ecarius, J./ Eulenbach, M. (2012): Jugend und Differenz. Wiesbaden: VS.

Eckert, M. (2011): Übergänge in der beruflichen Bildung. berufsbildung – Zeitschrift für Theorie und Praxis in Beruf und Schule, 65 (129), S.4-6.

Eckert, M. (2006): Entwicklungstrends in der Benachteiligtenförderung – Widersprüche und Tendenzen aus kritischer berufspädagogischer Sicht. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35, S.19-23.

Enggruber, R. (2004): Versuch einer Typologie von „Risikogruppen" im Übergangssystem – und damit verbundene Risiken. Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, Online, URL: >> http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws15/enggruber/<< Stand: 01.09.2011

Erban, T. (2010): Das Berufsvorbereitungsjahr als Übergang von der Schule zum Beruf: eine Längsschnittuntersuchung zum Verbleib eines Absolventenjahrgangs und zur Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres. Frankfurt a. M.: Lang.

Fachtagung FHNW (Linka): Homepage der Tagung. 24.10.2015, Online, URL: >>http://web.fhnw.ch/plattformen/uebergang-schule-beruf/tagungen/fachtagung_2015/ front-page<< Stand: 01.01.2016, nicht mehr abrufbar

Fachtagung FHNW (Linkb): Tagungsformate, Online, URL: >>http://web.fhnw.ch/ plattformen/uebergang-schule-beruf<< Stand: 01.01.2016

Farkas, D. K. / Farkas, J. B. (2002): Principles of Web Design. New York u. a.: Longman/ Pearson Education.

Fegter, S. u. a. (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: Fegter S. u. a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S.9-55.

Feustel, R. u. a. (2014): Zur method(olog)ischen Systematisierung der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung. Herausforderung, Gratwanderung, Kontroverse. In: Angermuller, J. u. a. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, S.482-506.

Fischer, A./ Frommberger, D. (2013): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – Zwölf Ansichten. Band 6. Der pädagogischen Reihe: Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Foucault, M. (1983): Der Wille zum Wissen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt/ M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.

Franz Steiner Verlag (2016): Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. online, URL: >>http://www.steiner-verlag.de/programm/zeitschriften/zeitschrift-fuer-berufs-und-wirtschaftspaedagogik/publikationsrichtlinien.html<< Stand: 19.11.2016

Frenz, M./ Heinen, S. (2013): Berufsbiografische Übergänge zwischen Erwerbstätigkeiten – Eine Fallstudie in der Gebäudeenergieberatung. In: Fischer, A./Frommberger, D. (Hrsg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – Zwölf Ansichten. Band 6. Der pädagogischen Reihe: Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S.139-154.

Friebel, H. (1985): Berufliche Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Friebertshäuser, B. (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Frommberger, D. (2013): Berufliche und hochschulische Bildung. Unterschiede, Diffusion und Übergänge in Deutschland und Europa. In: Fischer, A./Frommberger, D. (Hrsg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – Zwölf Ansichten. Band 6. Der pädagogischen Reihe: Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S.53-70.

Frommberger, D. (2011): Zur Förderung der Übergänge an den Schnittstellen des deutschen Berufsbildungssystems: Das Kreditpunktesystem im Kontext der Entwicklung durchlässiger Bildungsstrukturen. Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, Spezial 5, Online: URL >>http://www.bwpat.de/ht2011/ws23/frommberger_ws23-ht2011.pdf<< Stand: 01.01.2014

Froschauer, U. (2009): Artefaktanalyse. In: Kühl, St./Strodtholz, P./Taffertshofer, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S.326-347.

Froschauer, U. (2002): Artefaktanalyse. In: Kühl, St./Strodtholz, P. (Hrsg.): Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, S.361-395.

Froschauer, U./ Lueger, M. (2013): Forschungswerkstatt: Interpretative Sozialforschung. 9. Berliner Methodentreffen, Tagungsbeitrag aus den parallel angebotenen Forschungswerkstätten.

Froschauer, U./ Lueger, M. (2009): Interpretative Sozialforschung: Der Prozess. Wien: Facultas wuv.

Froschauer, U./ Lueger, M. (2007): Film-, Bild- und Artefaktanalyse. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler, S.428-439.

Funcke, A./ Oberschachtsiek, D./Giesecke, J. (2011): Keine Perspektiven ohne Ausbildung. Eine Analyse junger Erwachsener ohne Berufsabschluss in Westdeutschland. Bertelsmann Stiftung. URL: >http://www.wzb.eu/sites/default/files/projekte/keine-perspektive-ohne-ausbildung.pdf< Stand: 20.09.2013.

Gaupp, N. u. a. (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Gastgeiger, L./ Scholz, R. (2014): Macht. In: Wrana, D. u. a. (Hrsg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp, S.252-254.

Gei, J./ Krewerth, A./ Ulrich, J. G. (2011): Reformvorschläge zum Übergang Schule - Berufsausbildung nur bedingt konsensfähig. Ergebnisse einer Expertenbefragung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40, S.9-13.

Geier, B./ Braun, F. (2014): Hochschulabsolventinnen und -absolventen im Übergangssystem: Ergebnisse aus einer Längsschnittstudie. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110 (2), S.168-187.

Georg, W./ Sattel, U. (2006): Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarb. u. aktual. Auflage, Wiesbaden: VS, S. 125-152.

Giddens, A. (1996): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gille, A. S. (2013): Die Ökonomisierung von Bildung und Bildungsprozessen aus dispositivanalytischer Sicht. In: Wengler, J. C./ Hoffarth, B./ Kumiega, L. (Hrsg.): Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik. Wiesbaden: Springer VS, S.73-89.

Glaser, B. G. / Strauss, A. L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. deutsch als: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung (2010). 3. Auflage, Bern: Huber.

Gonon, P. (2001): Ende oder Wandel der Beruflichkeit? – Beruf und Berufspädagogik im Wandel. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97 (3), S.404-414.

Greinert, W.-D. (2006): Berufliche Bildung im Spannungsfeld politischer und ökonomischer Interessen – ein historischer Rückblick. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102 (3), S.380-390

Großkopf, S. (2014): Von der Berufsreife zur Ausbildungsfähigkeit. Ergebnisse einer Diskursanalyse. In: Coriand, R./ Schotte, A. (Hrsg.): „Einheimische Begriffe“ und Disziplinentwicklung. Jena: FORMAT, S.107-122.

Großkopf, S. (2012a): Industrialisierung der Pädagogik. Eine Diskursanalyse. Würzburg: Ergon.

Großkopf, S. (2012b): Die Rhetorik der Generationendifferenz. Ein exemplarischer Vergleich zweier Dokumente zum Übergang an der ersten Schwelle. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik. Heft 1. (2012), S.3-18.

Gottschall, K./ Voß, G. G. (2003): Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehung von Erwerbsarbeit und Privatsphäre im Alltag. Mering: Rainer Hampp Verlag.

Habermas, J. (1985): The Theory of Communicative Action. Boston: Beacon Press [1981].

Harney, K./ Bormann, K./ Wehrmeister, F. (1994): Das Berufsbildungssystem als Erschwernis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Strukturelle Dilemmata und Möglichkeiten der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). In: Stratmann, K. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main: G.A.F.B., S.383-395.

Haunberger, S. (2006): Hat die Bildungsexpansion die Entwicklung zu einer Bildungsgesellschaft angestoßen? – Zu Chancen und Risiken eines neuen Gesellschaftmodells. In: Hadjar, A./ Becker, R. (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 335-357.

Heinz, W. R. (1988): Übergangsforschung - Überlegungen zur Theorie und Methodik. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Berufseinstieg heute. München: Juventa, S. 9-29.

Heisler, D. (2015): Beruf und Inklusion. Wie inklusiv ist „Beruf“? In: bwp@ online, Ausgabe Nr. 29, Online, URL: >>http://www.bwpat.de/ausgabe29/heisler_bwpat29.pdf<< Stand: 15.01.2016

Helsper, W. (2004): Schulmythen und Schulrituale als „kreative Verkennung“ und Schöpfung des Neuen. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (Hrsg.): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2. Beiheft. Wiesbaden, S.251-266.

Helsper, W. u. a. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Studien zur Schulkultur I. Opladen: Leske und Budrich.

Herbsttagung (Linka): Homepage. Übergänge gestalten!, Online, URL: >>http://www.leuphana.de/institute/bwp/tagung/tagung-2011.html<< Stand: 01.01.2015

Hering, S. (2010): Die Biographisierung von Bildungs- und Berufswahlprozessen: Eine empirisch-qualitative Studie zur Diversität der Überhänge in das Hochschulstudium. Online, URL: >>http://www.ibbp.ovgu.de/inibbp_media/Downloads/Berufsp%C3%A4dagogik/Magdeburger+Schriften/Heft4_2010-p-847.pdf<< Stand: 01.01.2012

Herzberg, H./ Kammler, E. (2011): Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst. Frankfurt: Campus Verlag.

Hesse, T. (2011): Übergänge in beruflichen Laufbahnen in der Hotellerie. berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 65 (129), S.14-17.

Hitzler, R./ Honer, A. (1997): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske und Budrich.

Hochleitner, T. (2011): Der Schulversuch B-Klasse. Ein Beitrag zum Übergang an der Schwelle zum Berufsleben. berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 65 (129), S.21-23.

Hochschultage Berufliche Bildung (2015a): Homepage. Online, URL: >>https://tu-dresden.de/acl_users/credentials_cookie_auth/require_login?came_from=https%3A//tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/das-institut/professuren/hbb2015<< nicht mehr abrufbar, Stand: 01.01.2017

Hochschultage Berufliche Bildung (2015b): Aktuelles. Online, URL: nicht mehr abrufbar, Stand: 01.01.2017

Hochschultage Berufliche Bildung (2015c): Programmheft. Online, URL: nicht mehr abrufbar, Stand: 01.01.2017

Hochschultage Berufliche Bildung (2013a): Homepage. Online, URL: >>https://www.uni-due.de/hochschultage-2013/<< Stand: 01.12.2014

Hochschultage Berufliche Bildung (2013b): Profil des Fachgebiets. Online, URL: >>https://www.uni-due.de/hochschultage-2013/fachgebiet<< Stand: 01.12.2014

Hochschultage Berufliche Bildung (2013c): Service. Online, URL: >>https://www.uni-due.de/hochschultage-2013/service<< Stand: 01.12.2014

Hochschultage Berufliche Bildung (2013d): Suche. Online, URL: >>https://www.uni-due.de/suche/<< Stand: 01.12.2014

Hochschultage Berufliche Bildung (2013e): Profil der Hochschultage. Online, URL: >>https://www.uni-due.de/hochschultage-2013/profil<< Stand: 01.12.2014

Hochschultage Berufliche Bildung (2013f): Tagungskonzept. Online, URL: >>https://www.uni-due.de/hochschultage-2013/tagungskonzept<< Stand: 01.12.2014

Hochschultage Berufliche Bildung (2013g): Programm. Online, URL: >>https://www.uni-due.de/hochschultage-2013/programm<< Stand: 01.12.2014

Hochschultage Berufliche Bildung (2011a): Rahmenthema. URL: >>http://www.hochschultage-2011.de/rahmenthema.php<< Stand: 12.12.2013.

Hochschultage Berufliche Bildung (2011b): Profil. URL: >>http://www.hochschultage-2011.de/profil.php<< Stand: 12.12.2013.

Hochschultage Berufliche Bildung (2011c): Home. URL: >>http://www.hochschultage-2011.de/index.php<< Stand: 25.02.2014.

Hochschultage Berufliche Bildung (2011d): Dokumentation & Impressionen. URL: >>http://www.hochschultage-2011.de/dokumentation_und_impressionen.php<< Stand: 16.01.2014.

Hochschultage Berufliche Bildung (2011e): Tagungskonzept. URL: >>http://www. hochschultage-2011.de/tagungskonzept.php<< Stand: 19.01.2014.

Hochschultage Berufliche Bildung (2011f): Kontext. URL: >>http://www.hochschultage-2011.de/kontext.php<< Stand: 12.2.2014.

Hochschultage Berufliche Bildung (2011g): Management. URL: >>http://www. hochschultage-2011.de/management.php<< Stand: 24.01.2014.

Hochschultage Berufliche Bildung (2011h): Bildergalerie. URL: >>http://www. hochschultage-2011.de/bildergalerie.php<< Stand: 24.01.2014.

Hochschultage Berufliche Bildung (2011i): Bildergalerie. URL: >>http://www.hochschultage-2011.de/downloads/CfP.pdf<< Stand: 24.01.2014.

Huinink, J. (1995): Warum noch Familie? Zur Attraktivität von Partnerschaft und Elternschaft in unserer Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Huisinga, R. (2011): Berufliche Übergangsforschung und Inklusionspolitik: Anmerkungen zu einem prekären Verhältnis. In: Siecke, B./Heisler, D. (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Eckert. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, S.150-165.

Huisinga, R. (2009): Zur Veränderung der Reproduktionsfunktion des Dualen Systems der Berufsbildung. In: Lisop, I./ Schlüter, A. (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S.149-168.

Humboldt, Wilhelm von (1903/ 1968): Wilhelm von Humboldts gesammelte Schriften Band I 1785-1795. Erste Abteilung: Werke I. Ausgabe der Preußischen Akademie der Wissenschaften, hrsg. von Albert Leitzmann. Berlin: B. Behr's Verlag, Photomechanischer Nachdruck Walter de Gruyter.

Humboldt, Wilhelm von (1848/ 1988): Wilhelm von Humboldts gesammelte Werke. Sechster Band. Berlin: Verlag von G. Reimer, Photomechanischer Nachdruck Walter de Gruyter.

Jakobs, E.-M. (2003): Hypertextsorten. Zeitschrift für Germanistische Linguistik (ZGL), 31, S.232-252.

Jakobs, E.-M./ Knorr, D./ Molitor-Lübbert, S. (1995): Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Jäger, Chr./ Bals, T. (2011): Hochschultage Berufliche Bildung: Übergänge nachhaltig gestalten. Interview mit Professor Dr. Thomas Bals. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40, S.53-54.

Jäger, Chr./ Thiele, P. (2011): Systemische Verzahnung von Schule, ‚Übergangssystem' und Ausbildung. Interview mit Peter Thiele zur BMBF-Initiative ‚Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss'" Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40, S.6-8.

Jäger, S. (2011): Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, R. u. a. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. 3., erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag, S.91-124.

Jahn, R. W./ Brünner, K. (2012): Ausbildungsreife als Thema der öffentlichen Berichterstattung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 41, S.53-57.

Jung, E. (2011): Bildungsziel Übergangsbewältigung: Begriff, kompetenztheoretische Einbettung, Vermittlung in der beruflichen Bildung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, Spezial 5, Online: URL >>http://www.bwpat.de/ht2011/ft15/jung_ft15-ht2011.pdf<< Stand: 01.01.2014

Jung, E./ Kenner, M./ Lambertz, H.-G. (2011): Bildungsziel Übergangsbewältigung: Pädagogisch didaktische Herausforderungen und Strategien am Übergang ins Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, Spezial 5, Online: URL >>http://www.bwpat.de/ht2011/ft15/editorial_ft15-ht2011.pdf<< Stand: 01.01.2014

Kade, J. (2005): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung im Spannungsfeld von Biographie, Karriere und Lebenslauf. In: Bildungsforschung, Jahrgang 2, Ausgabe 2, online, URL: >>http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005- 02/bildungsforschung/<< Stand: 10.09.2016.

Kayser, H./ Ziegler, B. (2014): Erkenntnisse zur Gestaltung der Berufsorientierung Jugendlicher an Sekundarschulen – Ergebnisse einer integrativen Review und ihre Implikationen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110 (2), S.216-234.

Keller, R. (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, R. u. a. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. 3., erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag, S.125-158.

Keller, R. (2005a): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS-Verlag.

Keller, R. (2005b): Wissenssoziologische Diskursanalyse als interpretative Analytik. In: Keller, R. u. a. (Hrsg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S.49-75.

Keller, R. (1997): Diskursanalyse. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske und Budrich, S.309-334.

Keller, R./ Bosančić, S. (2014): Diskursanalyse, Wissenssoziologische (WDA). In: Wrana, D. u. a. (Hrsg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp, S.102-103.

Keller, R. u. a. (2011a): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. 3., erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag.

Keller, R. u. a. (2011b): Zur Aktualität sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse – Eine Einführung. In: Keller, R. u. a. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. 3., erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag, S.7-33.

Keller, R. u. a. (2010): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. 4. Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag.

Keller, R. u. a. (2005): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Kerschensteiner, G. (1969): Begriff der Arbeitsschule. 17. Aufl. [1912, Original]. München-Düsseldorf: Oldenbourg Verlag.

Kerschensteiner, G. (1954): Berufs- und Allgemeinbildung. [1904, Original]. In: Dolch, J. (Hrsg.): Grundfragen der Schulorganisation. München, S.40-63.

Kessel, F. (2015): Ökonomisierung von Bildung und Erziehung. Von der Dynamisierung eines anhaltenden Prozesses durch TTIP. Budrich Journals, EW 50, S.17-24, online: URL: >>http://www.budrich-journals.de/index.php/ew/article/view/24337/21207<<

KIBB: Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung. online, URL: >>http://www.kibb.de<< Stand: 01.01.2014

Kimmelmann, N. (2013): Zielgruppenorientierung Diversity an Übergängen der beruflichen Bildung. In: Fischer, A./Frommberger, D. (Hrsg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – Zwölf Ansichten. Band 6. Der pädagogischen Reihe: Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S.11-30.

Klingovsky, U./ Pawlewicz, S. (2015): Übergang, Unsicherheit und Unterbrechung: Scheitern als Chance zur Differenzbildung. In: Schmidt-Lauff, S./ von Felden, H./ Pätzold, H. (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen: Barbara Budrich, S.61-69.

Klusmeyer, J. (2002): Zur Rekonstruktion von forschungsmethodischen Entwicklungstrends in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel ihres Fachschriftentums. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98 (2), S.161-180.

Klusmyer, J. (2001): Zur kommunikativen Praxis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihrem Fachschriftentum. Ein Beitrag zu formalen, sozialen und kognitiven Selbstreflexionsaspekten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik anhand einer Inhaltsanalyse der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“. Oldenburg: bis.

Klusmeyer, J./ Reinisch, H./ Söll, M. (2011): Wo publizieren Berufs- und Wirtschaftspädagogen? Eine Vorstudie zur Erfassung des Publikationsverhaltens in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 107 (3), S.328-350.

Knorr, D./ Jakobs, E.-M. (1997): Textproduktion in elektronischen Umgebungen. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Koch, M./ Bojanowski, A. (2013): Deklassierende Dispositive. Zur kulturgeschichtlichen Dimension des zeitgenössischen Übergangsgeschehens. In: Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden: Springer VS, S.49-68.

Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37 (1), S.1-29.

Koller, H.-Chr. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, H.-Chr. (2010): Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Liesner, A./ Lohmann, I. (2Hrgs.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S.288-300.

Konietzka, D. (2010): Zeiten des Übergangs. Sozialer Wandel des Übergangs in das Erwachsenenalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. Online, URL: >> https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006/pdf-bildungsbericht-2006/gesamtbericht.pdf << Stand: 01.01.2015

Kraus, K. (2009): Bildung, Erwerb, Beruflichkeit – Thesen zur Berufsbildungstheorie aus der Perspektive einer „Pädagogik des Erwerbs". In: Lisop, I./ Schlüter, A. (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S.185-206.

Kraus, K. (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kreher, T. (2008): Strukturwandel, Jugend und Arbeit. In: Arnold, H./Lempp, T. (Hrsg.): Regionale Gestaltung von Übergängen in Beschäftigung. Praxisansätze zur Kompetenzförderung junger Erwachsener und Perspektiven für die Regionalentwicklung. Weinheim: Juventa, S.24-34.

Kreher, T./ Lempp, T. (2013): Übergänge in die Arbeitswelt. In: Schröer, W. u. a. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S.688-704.

Kremer, H.-H./ Rüschen, E. (2010): Wie der Übergang gelingen kann – empirische Explorationen zur beruflichen Orientierung von Jugendlichen im Übergangssystem. In: Kremer, H.-H./Zoyke, A. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung: Grundlegung und Annäherung im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, S.169-181.

Kremer, M. (02/2011): Anerkennung von Vielfalt, ein Gewinn für alle! Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40, S.3.

Kremer, M. (01/2011): Lernen im Arbeitsprozess – Zukunftsmodell mit Entwicklungspotenzial! Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40, S.3.

Kremer, M. (2010): Lebenslanges Lernen – Wunsch und Wirklichkeit. Oder: Wie wünschen wir uns die Wirklichkeit? Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 39, S.3.

Krone, S. (2010): Aktuelle Problemfelder der Berufsbildung in Deutschland. In: Bosch, G./ Krone, S./ Langer, D. (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.19-35

Kübler, Hans-Dieter (2005): Mythos Wissensgesellschaft. Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kühnlein, G. (2008): Das berufliche Übergangssystem. Neues kommunales Handlungsfeld im Dreieck von Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Jugendpolitik. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, BWP 1/2008, S.51-55.

Kurtz, T. (2009): Eine soziologische Reflexion zur These vom Ende des Berufs. In: Lisop, I./ Schlüter, A. (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S.207-222.

Kurtz, T. (2002): Berufssoziologie. Bielefeld: transcript Verlag.

Kurtz, T. (2000): Die Vermittlung von Beruf und Bildung im disziplinären Kontext der Gesellschaft. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 96 (3), S.321-339.

Kutscha, G. (2010): Berufsbildungssystem und Berufsbildungspolitik. In: Nickolaus, R. u. a. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S.311-323.

Kutscha, G. (2009): Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. In: Lisop, I./ Schlüter, A. (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S.13-36.

Kutscha, G. (2008a): Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, Online, URL: >>http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf<< Stand: 01.04.2014

Kutscha, G. (2008b): Bildung und Beruf. Leitfaden zum Modulthemenschwerpunkt „Grundlagen und Hauptströmungen der Berufspädagogik“, MS Universität Duisburg-Essen.

Kutscha, G. (1997): Berufsbildungssystem. In: Kahsnitz, D./ Ropohl, G./ Schmid, A. (Hrsg.): Handbuch zur Arbeitslehre. München: Oldenbourg, S.646-666.

Kutscha, G. (1992): ´Entberuflichung` und ´Neue Beruflichkeit` - Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 88 (7), S.535-548.

Kutscha, G. (1991): Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, K.; Kell, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 113-155.

Kutscha, G./ Besener, A./ Debie, S.-O. (2009): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE. Essen. URL: >>https://www.uni-due.de/~hd257ku/probe/media/bericht/Projektbericht.pdf<< Stand: 14.01.2014.

Langenkamp, K./ Linten, M. (2017): Auswahlbibliografie „Übergänge: Jugendliche an der ersten und zweiten Schwelle". Bundesinstitut für Berufsbildung. URL: >> https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliographie-uebergaenge-erste-zweite-schwelle.pdf<< Stand: 01.03.2017.

Lempert, W. (1977): Berufsbildungsforschung. In: Rombach. H. (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik in drei Bänden. Bd. 1. Freiburg: Herder, S.100-101.

Lernfunk.de.: Medienportal der Universität Osnabrück. URL: >>http://www.lernfunk.de/portal-ui/user-interface/<< Stand: 20.02.2014.

Link, J. (2005): Warum Diskurse nicht von personalen Subjekten ‚ausgehandelt' werden. Von der Diskurs- zur Interdiskurstheorie. In: Keller, R. u. a. (Hrsg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S.77-99.

Linten, M./ Prüstel, S. (2013): Auswahlbibliografie „Übergangssystem und Übergangsmanagement: Studien, Gutachten und Forschungsbeiträge". Bundesinstitut für Berufsbildung. URL: >>https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliographieuebergangssystem.pdf<< Stand: 01.01.2014.

Lisop, I. (2009): Objektfeld und Kategoriale Basierung – ketzerische Fragen an die Zukunftsfähigkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Lisop, I./ Schlüter, A. (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S.65-96.

Lisop, I./ Schlüter, A. (2009): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.

Lueger, M. (2010): Interpretative Sozialforschung. Die Methoden. 1. Auflage, Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Luhmann, N. (1991): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Maaz, K./ Nagy, G. (2009): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Sonderheft. 12-09, S.153-182.

Mack, W. (1999): Bildung und Bewältigung. Vorhaben zu einer Pädagogik der Jugendschule. Weinheim: Beltz – Deutscher Studien Verlag.

Maier, M. S./ Vogel, T. (2013): Übergänge in eine neue Arbeitswelt. Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden: Springer VS.

Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Marotzki, W./Jörissen, B. (2008): Wissen, Artikulation und Biographie: theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung. In: Fromme, J./ Sesink, W. (Hrsg.): Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden: Springer VS, S.51-70.

Marotzki, W. (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 59-70.

Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Marotzki, W. (1988): Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff im Kontext hochkomplexer Gesellschaften. In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S.311-333.

Mey, G./ Mruck, K. (2009): Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In Wilhelm Kempf & Marcus Kiefer (Hrsg.), Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band 3. Berlin: Regener, S.100-152.

Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Meuser, Michael (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. In: Bohnsack, Ralf/ Marotzki, Winfried/ Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske und Budrich, S. 140-142.

Meuser, M./ Sackmann, R. (1992): Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie. In: Meuser, M./ Sackmann, R. (Hrsg.): Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Pfaffenweiler: Centaurus, S.9-37.

Meyer, R. (2011): Profession oder „reine Arbeit“? Die individuelle Beruflichkeit des Energieberaters Kranz. In: Frenz, M./Unger, T./Schlick, C. M. (Hrsg.): Moderne Beruflichkeit. Untersuchungen in der Energieberatung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S.139-154.

Meyer, R. (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster u. a.: Waxmann.

Müller, M. R./ Raab, J./ Soeffner, H.-G. (2014): Grenzen der Bildinterpretation. Wiesbaden: Springer VS.

Münch, J. (1977): Berufliches Bildungswesen. In: Rombach, H. (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik in drei Bänden. Bd. 1. Freiburg: Herder, S.94-99.

Münk, D. (2013): Übergang Schule – Berufsausbildung: Strukturen im Bildungssystem – Übergangsstrukturen mit System? In: Bellenberg, G./Forell, M. (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, S.251-256.

Münk, D. (2010): Selektivität und Dysfunktionalität der vorberuflichen Bildung. Anmerkungen zum Zusammenhang zwischen dem ‚Übergangssystem' und der amerikanischen NBA. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 39, S.40-44.

Münk, D./ Rützel, J./ Schmidt, Chr. (2008): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn: Pahl-Rugenstein.

Neuweg, G. H. (2005): Implizites Wissen als Forschungsgegenstand. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 581–588.

Nickolaus, R. (2014): Übergangsprobleme an der ersten Schwelle – strukturelle Probleme, Aussagemöglichkeiten und Forschungsbedarfe. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110 (2), S.161-167.

Nickolaus, R. (2012): Erledigen sich die Probleme an der ersten Schwelle von selbst? Strukturelle Probleme und Forschungsbedarfe. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108 (1), S.5-17.

Nohl, A. M. (2006): Bildung und Spontanität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich.

Nohl, M. (2011): Übergänge; Übergangskompetenzen. berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 65 (129), S.30-31.

Nohl, M. (2009): Entwicklung von Übergangskompetenz in der Laufbahnberatung. Berlin: Verlag Dr. Köster.

Oehme, A. (2008): Biographisierte Übergänge in Arbeit: Zur Notwendigkeit einer bewältigungs-orientierten Sicht auf Übergänge im jungen Erwachsenenalter. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. 3/2008, H. 2, S.167-180.

Oehme, A. (2007): Übergänge in Arbeit. Kompetenzentwicklung, Aneignung und Bewältigung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: The Tacit Dimension. Garden City/ New York).

Pongratz, L. A. (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kon-

trollgesellschaft. In: Ricken, N./ Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.243-259.

Pongratz, L. A. (1989): Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Prange, K. (2014): Überlegungen zur operativen Begründung der einheimischen Begriffe der Pädagogik. In: Coriand, R./ Schotte, A. (Hrsg.): „Einheimische Begriffe“ und Disziplinentwicklung. Jena: FORMAT, S.15-21.

Przyborski, A./ Wohlrab-Sahr, M. (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

Rauner, F. (2005): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann.

Rauner, F. (2000): Zukunft der Facharbeit. In: Pahl, J.-P./Rauner, F./Spöttl, G. (Hrsg.): Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften. Baden-Baden: Nomos. S.49-66.

Rebmann, K./ Tenfelde, W./ Schlömer, T. (2011): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. 4. Auflage, überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Reinders, H. u. a. (2015): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. 2., überarbeite Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Reinisch, H. (2011): Zu den Potenzialen von Leistungspunktsystemen zur Förderung von Übergängen in der beruflichen Bildung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, Spezial 5, Online: URL >>http://www.bwpat.de/ht2011/ws23/editorial_ws23-ht2011.pdf<< Stand: 01.01.2014

Reinisch, H. (2009): Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Anmerkungen aus wissenschaftssoziologisch inspirierter Sicht. Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, Online, URL: >http://www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch_bwpat16.pdf< Stand: 01.07.2013.

Ricken, N. (2015): Bildung als Dispositiv. Bemerkungen zur (Macht-)Logik eines Subjektivierungsmusters. In: Othmer, J./ Weich, A. (Hrsg.): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S.41-58.

Rosa, H. (2012): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. 9. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rosenberg, R. (2006): Ikonik und Geschichte. Zur Frage der historischen Angemessenheit von Max Imdahls Kunstbetrachtung. Online, URL: >>http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/artdok/volltexte/2006/193/<< Stand: 01.01.2017

Rosenthal, G. (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 2., korrigierte Auflage, Weinheim und München: Juventa Verlag.

Saterdag, H./ Stegmann, H. (1982): Ausbildung und Berufsverläufe. Die IAB-Längsschnittuntersuchung. In: Mertens, D. (Hrsg.): Konzepte der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Beitr. AB, Bd. 70. Nürnberg: IAB, S.445-473.

Schade, H.-J. (2006): Berufliche Mobilität. In: Kaiser, F.-J./ Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.74.-77.

Schäfer, H./ Wrana (2014): In: Wrana, D. u. a. (Hrsg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp, S.309-310.

Schäffter, Ortfried (2015): Übergangszeiten - ‚Transitionen' und ‚Life Trajectories'. Navigieren durch Bildungslandschaften im Lebensverlauf. In: Schmidt-Lauff, S./ von Felden, H./ Pätzold, H. (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen: Barbara Budrich, S.20-34

Schapfel-Kaiser, F./ Weis, U / Zöller, A. (2005): Wissensmanagement in der Berufsbildungsforschung – KIBB und AG BFN. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, S.37-41. Online, URL: >>https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/1690<< Stand: 01.01.2015

Schelten, A. (2004): Einführung in die Berufspädagogik. 3., vollständig neu bearbeitete Auflage. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.

Schirmer, D. (2015): Ehe für alle – Gleichstellung oder Geschlechterkampf? Die qualitative Kontrastierung von reflektierten und nicht-reflektierten Äußerungen der französischen Protestbewegung gegen die Öffnung der Ehe. Eine Untersuchung von Internetseiten und Tweets. In: Schirmer, D./ Sander, N./ Wenninger, A. (Hrsg.): Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien. Wiesbaden: Springer VS, S.89-131.

Schirmer, D./ Sander, N./ Wenninger, A. (2015): Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien für die qualitative Forschung – Eine Einleitung. In: Schirmer, D./ Sander, N./ Wenninger, A. (Hrsg.): Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien. Wiesbaden: Springer VS, S.7-32.

Schmidt, Chr. (2013): Übergänge und Übergangssystem vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Entwicklung des Berufsbildungssystems. In: Fischer, A./Frommberger, D. (Hrsg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – Zwölf Ansichten. Band 6. Der pädagogischen Reihe: Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S.71-84.

Schmidt, Chr. (2011): Krisensymptom Übergangssystem. Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung. Bielefeld: wbv.

Schneider, W./ Hirseland, A. (2005): Macht – Wissen – gesellschaftliche Praxis. Dispositivanalyse und Wissenssoziologie. In: Keller, R. u. a. (Hrsg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S.251-275.

Schröer, W. u. a. (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Schütz, A. (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen. Teil I: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Hagen: Fernuniversität, Fachbereich Erziehungs-, Sozial – und Geisteswissenschaften.

Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/ Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, S. 78-117.

Schütze, F. (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, S.67-156.

Seel, N. M./ Hanke, U. (2015): Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende. Berlin: Springer VS.

Seifried, J. (2006): Selektionsmechanismen im beruflichen Bildungssystem – Chancengleichheit als Prinzip? Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 102 (3), S.360-379.

Sennett, R. (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. 8. Aufl., Berlin: Siedler Verlag.

Siemon, J. (2016): Positionsbestimmung (in) der Disziplin. Call für Papers der Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Online unter URL: >>https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew3/berufs-und-wirtschaftspaedagogik/ueber-das-institut/jahrestagung-2016/files/call-for-papers-bwp-2016.pdf<< Stand: 04.08.2016.

Sloane, P. F. E. (2006): Berufsbildungsforschung. In: Arnold, R./ Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. überarbeitete u. aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag, S.610-627.

Solga, H./ Baas, M./ Kohlrausch, B. (2011): Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Evaluation der Projekte „Abschlussquote erhöhen - Berufstätigkeit steigern 2“ und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung“. IAB-Forschungsbericht (06/2011). Nürnberg. Online unter URL: >>http://doku.iab.de/forschungsbericht/2011/fb0611.pdf<< Stand: 12.7.2013.

Steinmann, S. (2000): Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland. Eine Studie zum Wandel der Übergänge von der Schule in das Erwerbsleben. Opladen: Leske und Budrich.

Sting, St. (2013): Rituale und Ritualisierungen in Übergängen des Jugendalters. In: Schröer, W. u. a. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S.471-483.

Stöppler, R./ Schuck, H. (2011): Auf dem Weg zur beruflichen Integration/Inklusion!? Perspektiven des Übergangs Förderschule geistige Entwicklung in den Beruf. berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 65 (129), S.18-20.

Storrer, A. (2000): Was ist „hyper" am Hypertext? In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.): Sprache und neue Medien. Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 1999. Berline/ New York: de Gruyter, S.222-249. Online unter URL: >>http://www.studiger.tu-dortmund.de/images/Storrer_2000_was_ist_hyper_am_hypertext.pdf<< Stand: 04.08.2016.

Stratmann, K. (1994): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.176-179.

Stratmann, K. (1983): Berufs-/Wirtschaftspädagogik. In: Blankertz, H. u. a. (Hrsg.): Sekundarstufe II. Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Bd. 9.2 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta, S.186-189.

Stratmann, K. (1977): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Rombach, H. (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik in drei Bänden. Bd. 1. Freiburg: Herder, S.110-113.

Strauss, A. L./ Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Deutsche Ausgabe. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union

Thielen, M. (2011): Pädagogik am Übergang. Einleitende Gedanken zu Übergängen, Übergangsgestaltung und Übergangsforschung. In: Thielen, M. (Hrsg.): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.8-18.

Tippelt, R. (2004): Geleitwort. In: Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn: Julius, S.7-17.

Traue, B. (2014): Dispositiv. In: Wrana, D. u. a. (Hrsg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp, S.124-125.

Truschkat, I. (2015): Kompetenz im Übergang? Methodologische Reflexion eines dispositivanalytischen Zugangs in der Übergangsforschung. In: Fegter, S. u. a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysten zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S.249-260.

Truschkat, I. (2013): Biografie und Übergang. In: Schröer, W. u. a. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S.44-63.

Truschkat, I. (2011): Biographische Übergänge. In: Herzberg, H./ Kammler, E. (2011): Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst. Frankfurt: Campus Verlag, S.363-378.

Truschkat, I. (2008): Kompetenzdiskurs und Bewerbungsgespräche. Eine Dispositivanalyse (neuer) Rationalitäten sozialer Differenzierung. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Turner, V. (1989): Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Unger, T. (2014): Bildung und Erwerbsorientierung. Streifzüge und Wegmarken einer Theorie der strukturalen Erwerbsbildung. Kreuzau: Auslesen-Verlag.

Unger, T./ Frenz, M. (2011): Erwerbsbiografische Übergänge am Beispiel der Karriere eines Energieberaters. berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 65 (129), S.7-10.

Unger, T./ Hering, S. (2016): Beruf und Beruflichkeit. In: Dick, M./ Marotzki, W./ Mieg, H. (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S.119-124.

Unger, T./ Hering, S. (2015): Forum der Sektionstagung Zürich „Arbeit und Wirtschaft/ Bildung und Beruf – Forum zur Profilschärfung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik". Foliensatz, Zürich.

Unger, T./ Hering, S. (2013): Eingeübt. Überwunden. Reflektiert. Bildungstheoretische Anmerkungen zu Übergängen in der beruflichen Bildung. In: Fischer, A./Frommberger, D. (Hrsg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – Zwölf Ansichten. Band 6. Der pädagogischen Reihe: Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S.31-52.

Vogel, T. (2013): Von der Berufs- zur „Übergangspädagogik"? Gedanken zu einer Pädagogik in einer prekären Arbeitswelt. In: Maier, M. S./Vogel, T. (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule – Beruf. Wiesbaden: Springer VS, S.271-294.

Voß, G. G. (1998): Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: Bolte, Karl Martin u. a. (Hrsg.): Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S.473-487.

Voß, G./Pongratz, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50 (1), S.131-158.

Walther, A. (2015): Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In: Schmidt-Lauff, S./ von Felden, H./ Pätzold, H. (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen: Barbara Budrich, S.35-56.

Walther, A. (2014): Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In: Hof, Ch./ Meuth, M./ Walther, A. (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S.14-36.

Walther, A. (2006): Schwierige Übergänge. Die biografische Perspektive junger Frauen und Männer. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland. Bonn, S.37-46. Online, URL: >>http://library.fes.de/pdf-files/asfo/03790.pdf<< Stand: 01.01.2014

Walther, A./ Stauber, B. (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, W. u. a. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S.23-43.

Walther, A./ Walter, S./ Pohl, A. (2007): „Du wirst echt in eine Schublade gesteckt...". Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling Out. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim: Juventa, S.97-128.

Weber, M. (1922/1985): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. [1922, Original]. Tübingen: Mohr.

Weiß, R. (2014): Berufsorientierung als Bildungsauftrag verstehen und gestalten. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 43, S.12-15.

Weiterer, B./ Acker, Chr. (2011): Jobstarter Connect. Neue Qualität im Übergangssystem durch Ausbildungsbausteine? Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40, S.55-56.

Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biografischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Edition diskord.

Welzer, H. (1988): Nach dem Studienabschluß - Arbeitslosigkeit und Berufsanfang als Transition. ZSE - Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 8 (3), S.182-199.

Wieland, C./ Hohbein, A. (2010): Konzentrieren statt konkurrieren. Hintergründe und Zielsetzung der Initiative ‚Übergänge mit System'. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 39, S.15-16.

Wiethoff, Ch. (2011): Übergangscoaching mit Jugendlichen. Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Willke, Helmut (2001): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: Lucius und Lucius, 2., neubearbeitete Auflage.

Wittwer, W. (2003): Die neue Beruflichkeit – Der Trend zur Virtualisierung des Berufskonzepts. In: Arnold, R. (Hrsg.): Berufsbildung ohne Beruf? Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 34. Hohengehren: Schneider Verlag. S.64-88.

Whittemore, R.; Knafl, K. (2005): „The integrative review: updated methodology". *Journal of Advanced Nursing*. 52 (5), DOI: 10.1111/j.1365- 2648.2005.03621.x, S. 546-553.

Wolf, B. (2013): Übergangsdynamiken und Übergangsrituale in der Trauerarbeit. In: Schröer, W. u. a. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S.518-525.

Wrana, D. (2015): Gegenstände der Diskursanalyse...zwischen Sinn, Struktur, Text und Praktiken. Präsentation auf der Tagung: Poststrukturalistische Diskursanalyse. FH Düsseldorf. 16.-17.01.2015.

Wrana, D. (2014a): Zur Relationierung von Theorien, Methoden und Gegenständen. In: Angermuller, J. u. a. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, S.615-627.

Wrana, D. (2014b): Zum Analysieren als diskursive Praxis. In: Angermuller, J. u. a. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, S.634-644.

Wrana, D. u. a. (2014): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp.

Zienkowski, J./ Ziem, A. (2014): Logik. In: Wrana, D. u. a. (Hrsg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp, S.250-251.

Anhang

A1: Fachtagungen und Veranstaltungen zu Übergängen in der beruflichen Bildung im Zeitraum von 2010 bis 2015

Veranstalter/ Fachbereich	Thema	Schwerpunkt	Datum/ Ort	URL
PFL-Kulturzentrum Oldenburg	Fachtagung: Übergang Schule und Beruf in Niedersachsen	Übergang Schule - Hochschule	11.02.2010, Oldenburg	http://www.ioeb.de/sites/default/files/pdf/110408_Fachtagung-Berufsorientierung_Tagungsband.pdf
STUDIENKOM-PASS	Von der Schule an die Hochschule: Übergänge gestalten	Übergang Schule - Hochschule	25.06.2010, Berlin	http://bildungsklick.de/termine/62308
Kontaktstellen Frau und Beruf	Jahresthema: (Neu-) Start - Berufliche Übergänge gestalten	berufliche Übergänge	2010, diverse, Auftaktveranstaltung 03.05.2010 in Ludwigs-burg	http://www.frauundberuf-ludwigs-burg.de/Endfassung%20Jahresthema%202010.pdf
BAG ÖRT	Gezielt und abgestimmt - Fördern und Begleiten im Übergang - Jahrestagung BAG ÖRT	Übergangssystem	02.11.2010, Dessau	http://www.bagkjs.de/media/raw/Jahrestagung_2010_BAGOeRT.pdf
Kolpingjugend Deutschland	Fachtag Jugend und Arbeitswelt: Berufsorientierung heute	Berufsorientierung umfasst alle Aktivitäten, die dazu beitragen, die Entscheidungsfähigkeit der Jugendlichen bei der Gestaltung ihrer Arbeits- und Berufsbiographie zu verbessern	12-13.11.2010, Köln	http://www.bagkjs.de/media/raw/ausschreibung_fachtagja2010.pdf
Friedrich-von-Bodelschwingh-Schule	Fachtagung Übergang Schule - Beruf	Berufsorientierung und Berufsvorbereitung an Schulen	20.11.2010, Hofheim	http://friedrich-von-bodel-schwingh.hofheim.schule.hessen.de/archiv/fachtagung/index.html
IN VIA	Praxisorientierte Konzepte für Jugendliche in Übergangsphasen	pädagogische Praxis am Übergang reflektieren	09.-10.12.2010, Paderborn	http://www.bagkjs.de/2686
Regionales Bildungsnetzwerk Rhein-Sieg-Kreis	2. Bildungskonferenz mit dem Thema: Übergang Kita - Grundschule: Auftrag und Chance für mehr...	Übergangsgestaltung Kita - Grundschule	Ende 2010, Siegburg	https://app-mb.lvr.de/RBN/Frontend/Organisation/Bildung.aspx?TNr=31&SubNr=4&PageNr=0
IN VIA	Berufsorientierung an Schulen - Klasse statt Masse	Berufsfindung, Übergang Schule - Ausbildung	23.02.2011, Frankfurt	http://www.bagkjs.de/media/raw/Ausschreibung_BO_an_Schulen_23_02_11_IN_VIA.pdf
Stiftung Niedersachsen Metall (Elke Peters)	Berufsorientierung zielgerichtet gestalten!	Übergang Schule - Beruf	24.02.2011, Hannover	http://www.good-practice.de/tkal/suche.php?action=view&id=1357&_cur_tag=&_cur_monat=2&_cur_jahr=2011&sid=1d7049aaeaa1484a4136fb7acb

				7b71a4
Hochschultage Berufliche Bildung, Universität Osnabrück FB Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Institut für EZW Fachgebiet BWP	Hochschultage Berufliche Bildung: Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten: Potenziale erkennen - Chancen nutzen	berufliche Übergänge (Schule - Beruf), Projekte auf Makro-, Meso- und Mikroebene	23.-25.03.2011, Osnabrück	http://www.hochschultage-2011.de/index.php
Bertelsmann Stiftung	Fachkongress der Initiative "Übergänge mit System"	Vorstellung des neuen Rahmenkonzepts zur Neuordnung des Übergangsgeschehens	05.04.2011, Berlin	Website nicht mehr verfügbar
Bundesinstitut für Berufsbildung, Robert Bosch Stiftung	Fachkräfte professionalisieren - Herausforderungen am Übergang von der Schule in den Beruf	Professionalisierung und Vernetzung der Fachkräfte im Übergang	23.-24.05.2011, Bonn	https://www.bibb.de/de/pressemitteilung_516.php
Leuphana Universität Lüneburg	3. Herbsttagung: Übergänge gestalten	Projekte: Übergänge zu einer nachhaltigen Entwicklung, Ansätze: Übergänge gestalten	21.-22.10.2011, Lüneburg	http://www.leuphana.de/bwp/tagung/tagung-2011.html
IN VIA	Jugendhilfeorientierung am Übergang Schule - Beruf - Was brauchen Jugendliche?	Jugendhilfeorientierte Angebote am Übergang	26.-27.10.2011, Frankfurt	http://www.bagkjs.de/fachtagung_jugendhilfeorientierung
Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe (AGFJ) im Dt. Institut für Urbanistik (Difu) in Kooperation mit dem Dt. Städtetag	Jugendhilfe an der Nahtstelle zum SGB II - viel Verantwortung, wenig Einfluss?	Kommunale Strategien nach der Reform AM-politischer Instrumente	27.-28.10.2011, Berlin	http://www.fachtagungen-jugendhilfe.de/tagungsberichte/detail/22634
BMBF, Perspektive Berufsabschluss	Transfertagung: Regionales Übergangsmanagement	Regionales Übergangsmanagement	06.-07.03.2012, Bonn	Website nicht mehr verfügbar
IN Via Deutschland (Katholischer Verband für Mädchen- und Frauensozialarbeit Dt. e. V.) im Rahmen der Bundesarbeitsgemeinschaft katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS) e. V.	Jugendhilfeorientierung am Übergang Schule - Beruf - Was brauchen Jugendliche?	Jugendlichen jugendhilfeorientierte Angebote an der Schnittstelle Schule - Beruf anbieten können	21.-22.03.2012, Frankfurt	Keine Website verfügbar
Technische Universität Berlin (Fachgebiet Politikwissenschaft und Sozialkunde, FG Schul- und Berufspädagogik, FG Fachdidaktik der Arbeitslehre) in Kooperation mit dem JugendtheaterBüro Berlin der Initiative GrenzenLos! E.V.	Fachtagung: Berufsorientierung durch Jugendkulturarbeit	Berufsorientierung durch Jugendkulturarbeit	04.05.2012, Berlin	http://www.bpaed-ewi.tu-berlin.de/menue/prof_dr_kirsten_lehmkuhl

DGB Niedersachsen	Übergang Schule - Beruf. Diskussionen und Lösungsansätze für Niedersachsen	Übergang Schule - Beruf	05.09.2012, Bremen	http://niedersachsen.dgb.de/themen/++co++8689ca16-fd83-11e1-90a5-00188b4dc422
Verein für Europäische Sozialarbeit, Bildung und Erziehung e.V.	Inklusion im Übergang Schule - Beruf	Austausch über die Erfahrungen, Methoden, Bedarfe eines inklusiven Übergangsmanagements	27.09.2012, Hennef	http://www.vesbe.de/projekte/tagung-inklusion-im-uebergang-schule-beruf.html
Universität Bremen	Zwischen Reformeifer und Ernüchterung: Übergänge in beruflichen Lebensläufen	berufliche Übergänge	05.10.2012, Bremen	Website nicht mehr verfügbar
Institut für ökonomische Bildung (IÖB) an der Karl von Ossietzky Universität Oldenburg, IHK Oldenburg	Fachtagung: Konzepte und Strukturen für eine systemische Berufsorientierung in Niedersachsen	Berufs- und Studienorientierung in Niedersachsen 2012: Strukturen, Konzepte, Partner, Hilfen	11.10.2012, Oldenburg	http://www.berufsorientierung-niedersachsen.de/?q=node/54
Kolpingjugend Deutschland	Fachtag Jugend und Arbeitswelt: Berufsorientierung heute	Berufsorientierung umfasst alle Aktivitäten, die dazu beitragen, die Entscheidungsfähigkeit der Jugendlichen bei der Gestaltung ihrer Arbeits- und Berufsbiographie zu verbessern	09.-10.11.2012, Köln	http://www.bagkjs.de/fachtag_jugend_und_arbeit_berufsorientierung
Ruhr-Universität Bochum	Bildungsübergänge gestalten	alle Übergänge in das Schulsystem und aus diesem heraus	15./16.11.12, Bochum	Website nicht mehr verfügbar
Handwerkskammer Hannover	Eltern können mehr! Interkulturelle Elternkooperation für Berufsorientierung und Integration	Konferenz im Rahmen des Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs	19.11.2012, Hannover	https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/IB/Archiv-Loeschen/Archiv/2012-11-19-elternkonferenz.html
Internationaler Bund e. V. (IB) im Rahmen des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit	Gestaltung der Übergänge - Berufseinstiegsbegleitung und Kohärente Förderung	Berufseinstiegsbegleitung nach der Instrumentenreform (§421 s. SGB III)	11.12.2012, Frankfurt	http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Dokumentation_11122012_Frankfurt.pdf
AWO	Potenzial-Assessment und Kompetenzmanagement im Übergang Schule - Beruf	AWO Rahmenkonzeption, weitere Praxisentwicklung	28.02.2013, Berlin	http://www.bagkjs.de/media/raw/Ausschreibung_Rahmenkonzeption.pdf
Kreisverwaltung Rhein-Erft-Kreis, Amt für Schule und Bildung - Berufswahlorientierung	Berufliche Orientierungsprozesse Jugendlicher im Rhein-Erft-Kreis: Einflussfaktoren und Unterstützungsbedarfe	Berufliche Orientierungsprozesse Jugendlicher im Rhein-Erft-Kreis: Einflussfaktoren und Unterstützungsbedarfe	16.04.2013, Bergheim	https://www.rhein-erft-kreis.de/stepone/data/downloads/7f/8c/00/flyer-berufswahl.pdf
Perspektive Berufsabschluss	Jahrestagung Perspektive Berufsabschluss	u. a. regionales Übergangsmanagement als bildungspolitische Koordinationsstrategie, Strukturprogramm, Schlaglichter erfolgreicher Projektarbeit	04.06.2013, Berlin	http://www.perspektive-berufsabschluss.de/de/3167.php

Perspektive Berufsabschluss	Fachveranstaltung Regionales Übergangsmanagement	k.A.	26.-27.06.2013, Bonn	Website ist nicht mehr verfügbar
Nordverbund Schulbegleitforschung, Universität Osnabrück	18. Jahrestagung Nordverbund Schulbegleitforschung: Brücken bauen - Praxisforschung zu Übergängen im Bildungssystem	Forschung und Praxis im Dialog	12.-13.09.2013, Osnabrück	http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/thuene/Tagungsprogramm_nordverbund_130821.pdf
Netzwerk Persönliche Zukunftsplanung e. V.	Vorkonferenz zum Thema "Persönliche Zukunftsplanung im Übergang Schule - Beruf"	k.A.	14.11.2013, Hamburg	http://www.bvkm.de/fileadmin/web_data/Veranstaltungsheft_Persoenliche_Zukunftsplanung.pdf
BBS Pottgraben, Europaschule	Tagung: Übergänge gestalten - Gelungene Berufsorientierung durch Praktika	k.A.	14.11.2013, Osnabrück	http://www.osnabruecker-patenmodell.de/tagung.html
DEHOGA Kompetenzzentrum Erfurt	Lehrerberuf und Berufsorientierung	Berufsorientierung als Aufgabenfeld von Lehrkräften und zur beruflichen Orientierung von Lehrpersonen selbst	14.-15.11.2013, Erfurt	https://www.uni-erfurt.de/ese/tagungen/tagung-lehrerberuf-und-berufsorientierung/
Bundeszentrale für politische Bildung	Politische Bildung im Übergangssystem zwischen Schule und Beruf	Fortbildungsangebot für Lehrkräfte und Multiplikatoren	19.-20.11.2013, Nürnbrecht	Website nicht mehr verfügbar
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung	Workshop zur Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergang von der Schule in berufliche Ausbildung und Beschäftigung	Förderinstrumente, Teilnahme an und Wirkung von Förderinstrumenten	21.-22.11.2013, Berlin	http://www.kibb.de/474_2129.htm
Regionales Bildungsnetzwerk Rhein-Sieg-Kreis	5. Bildungskonferenz mit dem Thema: Übergang Schule - Beruf	Übergang Schule - Beruf, Landesprogramm "Kein Abschluss ohne Anschluss"	25.11.2013, Siegburg	http://www.rhein-sieg-kreis.de/imperia/md/content/cms100/buergerservice/aemter/amt_40/2013-doku_bildungskonferenz-pdfvorlage_final.pdf
Hochschule Emden/Leer	Wenn die Berufsfindung und -ausbildung Brüche aufweist. Ausbildungsabbruch Jugendlicher in Ostfriesland und Papenburg. AbJOP	Abschlusstagung zum Projekt	23.01.2014, Emden	http://www.hs-emden-leer.de/fachbereiche/soziale-arbeit-und-gesundheit/forschung/ausbildungsabbruch-jugendlicher-in-ostfriesland-und-papenburg-abjop/abschlusstagung.html
Zentrum eigenständige Jugendpolitik	Junge Menschen in Übergängen unterstützen, befähigen, beteiligen und begleiten	Übergangsgestaltung von der Schule in die Arbeitswelt	18.02.2014, Halle	http://www.allianz-fuer-jugend.de/Veranstaltungen/Fachforum-Unterstuetzen-Befaehigen-Beteiligen-Begleiten-Junge-Menschen-in-uebergaengen-/451d121/
Leo-Sympher-Berufskolleg	3. Bildungskonferenz: Gestaltung eines neuen Übergangssystems Schule - Beruf im Kreis Minden-Lübbecke	Landesinitiative "Kein Abschluss ohne Anschluss"	20.02.2014, Minden	http://www.agv-minden.de/pdfanzeige.php?id=19&pdfno=3

Interkulturelles Familien Netzwerk Stadt Peine	Berufsorientierung in Niedersachsen - Übergang Schule - Beruf	Übergang Schule - Beruf	28.04.2014, Peine	http://www.peine01.de/de/mediadaten_stadt/eigene_daten/Beauftragte-fuer-Gleichstellung/INFP/Uebergang_Schule_Beruf_280414_1.pdf
XENOS Panorama Bund, XENOS Integration und Vielfalt	Beratung, Mentoring, Coaching - Individuelle Begleitung der XENOS-Zielgruppen am Übergang Schule-Beruf	Übergang Schule - Beruf, Methoden der individuellen Begleitung	05.-06.05.2014, Frankfurt am Main	http://www.xenos-panorama-bund.de/index.php/xenos-veranstaltungen/veranstaltungen-von-xenos-panorama-bund/dokumentation-veranstaltungen-xpbund/716-beratung-mentoring-coaching-individuelle-begleitung-der-xenos-zielgruppen-am-uebergang-schule-beruf
SRH Hochschule Heidelberg	Jugendliche Lebenswelten. Übergänge, Grenzgänge, Zugänge	Lebenswelten von Jugendlichen	22.-23.05.2014, Heidelberg	http://www.hochschule-heidelberg.de/de/news-events/news/detail/news/2014/05/19/jugendliche-lebenswelten/
Institut für Ökonomische Bildung gemeinnützige GmbH (IÖB)	Praxiskontakte und Berufsorientierung in Europas Nachbarregionen. Austausch zwischen Unternehmen, Lehrkräften und Schülern über Aktivitäten in Deutschland, Polen und den Niederlanden	Praxiskontakte und Berufsorientierung in Europas Nachbarregionen	05.06.2014, Oldenburg	http://www.ioeb.de/aktuelles/tagung-praxiskontakte-berufsorientierung-europas-nachbarregionen-am-5-juni-2014-2351
Internationaler Bund e. V. (IB) im Rahmen des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit	Berufseinstiegsbegleitung - Gestaltung der Übergänge ab 2015	Gestaltung der Übergänge mit der Berufseinstiegsbegleitung verbessern	16.06.2014, Berlin	http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Dokumentation_Fachtagung_BerEb_KVJSA_2014.pdf
IHK Nord	Verbesserungswürdig: Übergang von der Schule in die berufliche Praxis	Übergang Schule - Beruf	18.06.14 in Lüneburg	http://www.rostock.ihk24.de/aus_und_weiterbildung/bildungspolitik/2897844/Bildungspolitische_Veranstaltung_Uebergang_Schule-Beruf.html
ANKOM	Abschlusskonferenz der BMBF-Initiative „ANKOM- Übergänge in die Hochschule gestalten - Visionen für 2025 entwickeln"	Übergang berufliche Bildung - hochschulische Bildung	24.-25.6.2014 in Berlin	http://ankom.dzhw.eu/veranstaltungen/abschluss/home/index_html
ibbw consult GmbH	Schule der Vielfalt: Teilhabe und Inklusion im Übergang Schule - Beruf	Teilhabe und Inklusion im Übergang Schule - Beruf, Change Management, Kooperation	02.-03.07.2014, Barendorf bei Lüneburg	http://www.teilhabe-und-inklusion.de/aktuelles/schule-der-vielfalt/

Fachstelle für internationale Jugendarbeit der BRD e. V. (IjAB)	Internationale Impulse für gelingende Übergänge	Kooperation zw. formaler und non-formaler Bildung und Arbeitswelt, Kooperation auf lokaler Ebene, Multidimensionale Ansätze zur Begleitung am Übergang, Peer-to-peer Ansätze, Rolle von UN/Betrieben	02.-03.07.2014, Bonn	https://www.ijab.de/was-wir-tun/internationale-zusammenarbeit/transitions/uebergaenge-in-arbeit/a/show/fachtagung-im-juli-erarbeitet-nationale-empfehlungen-fuer-gelingende-uebergaenge-in-ausbildung-und-a/
DGfE, Goethe Universität Frankfurt am Main	Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge	Übergänge im LL, Berufliche Übergänge (Studium, WB, Organisationale Übergänge)	29.9.-1.10.2014, Frankfurt am Main	Website nicht mehr verfügbar
XENOS	Fachtagung: Übergang (Förder-)Schule und Beruf: Schulische, berufliche und soziale Aspekte von Ausgrenzung und Inklusion	Diskriminierung von Jugendlichen von Förderschulen entgegenwirken	14.10.2014 an der Hochschule Koblenz	Website nicht mehr verfügbar
Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft	Gender und Berufsorientierung: Welchen Beitrag können Allgemeinbildende Schulen leisten?	Gender und Berufsorientierung	24.10.2014, Hamburg	https://www2.uni-hamburg.de/newsletter/dezember-2014/tagung-gender-und-berufsorientierung-welchen-beitrag-koennen-allgemeinbildende-schulen-leisten.html
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Projektbüro Kompetenzanalyse des Kultusministeriums	Kongress: Kompetent in die Berufswahl. Stärkung der überfachlichen Fähigkeiten im Kontext der Kompetenzanalyse Profil AC	Kongress zur Präsentation der Projektergebnisse zur individuellen Förderung berufsrelevanter Kompetenzen	12.-13.11.2014, Stuttgart	http://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Service/if-kongress
BMBF	Jahrestagung des Berufsorientierungsprogramms zur "Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten (BOP)	Berufsorientierung	01.-02.12.2014, Berlin	http://www.berufsorientierungsprogramm.de/library/BOP-Jahrestagung-2014_Einladung.pdf
IfT Institut für Talententwicklung	TALENTUM-Tagung für Berufsorientierung	Berufsorientierung	03.03.2015, Frankfurt am Main	http://bildungsklick.de/termine/70884
DGB NRW	Kein Anschluss ohne Abschluss. Übergang Schule - Beruf in NRW	Übergang Schule - Beruf	05.03.2015, Düsseldorf	http://www.dgb-bildungswerk-nrw.de/ueber-uns/unsere-veranstaltungen/2015-kein-abschluss-ohne-anschluss
Bundesinstitut für Berufsbildung	Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung - Perspektiven und Strategien 2015+	Berufsbildung, Nachhaltigkeit	17.-18.03.2015, Osnabrück	https://www.bibb.de/de/25101.php
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)	Übergang Schule - Beruf. Aktuelle Herausforderungen und Perspektiven.	Übergang Schule - Beruf	24.03.2015, Potsdam	http://www.f-bb.de/veranstaltungen/dokumentationen/dokumentationen-detail/vinfo/fachtagung-staerkung-des-zivilgesellschaftlichen-engagements-am-uebergang-schule-beruf-

				im-europaeis.html
Bundeszentrale für politische Bildung	Workshop: Gemeinsam für Ausbildung - wie ehrenamtliche Akteure beim Übergang von Schule zu Beruf unterstützen (können)!	ehrenamtlich Aktive aus der Zivilgesellschaft mit den wichtigsten Anbietern auf dem Ausbildungsmarkt ins Gespräch bringen	16.04.2015, Berlin	http://www.kas.de/akademie/de/events/62900/
Der Paritätische Landesverband Berlin, Bundeskoordination Jugendsozialarbeit	Jugendliche mit Migrationshintergrund am Übergang Schule - Ausbildung	Handlungsstrategien, Interkulturelle Arbeit mit Eltern und Jugendlichen	08.05.2015, Berlin	http://www.jugendsozialarbeit-paritaet.de/data/ausschreibung_buko_ft_08_05_2015_bergang.pdf
Zentrum für Berufsorientierungs- und Berufsverlaufsforschung (ZBB) der Universität Münster sowie die FHM Bielefeld	Fachtagung: Instrumente zur Berufsorientierung - Befunde, Qualitätsmanagement und Beispiele guter Praxis	Diskussion um den gelingenden Einsatz von Instrumenten zu Berufsorientierung	28.05.2015, Bielefeld	http://www.uni-muenster.de/EW/aktuelles/2015/efib_15.html
Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt (AWO)	Kompetenzmanagement in der Region im Übergang Schule - Beruf	Übergang Schule - Beruf	17.-19.06.2015, Berlin	http://www.awo-informationsservice.org/aktuelle-meldungen/einzelmeldung/datum/2015/03/05/kompetenzmanagement-in-der-region-im-uebergang-schule-beruf/
Landesvorhaben "Kein Abschluss ohne Anschluss - Übergang Schule - Beruf in NRW" (KAoA), G.I.B.	Fachtagung: Kein Abschluss ohne Anschluss. Den Übergang Schule-Beruf migrationssensibel gestalten.	Übergang Schule - Beruf, migrationssensible Förderung	10.09.2015, Gelsenkirchen	http://www.gib.nrw.de/service/events/tagung-migrationssensible-gestaltung-kaoa
Transferagentur Kommunales Bildungsmanagement Rheinland-Pfalz-Saarland	Übergang Schule - Beruf: Frühe Wege zur Fachkräftesicherung durch kommunales Bildungsmanagement	Übergangsmanagement Schule - Beruf, Fallbeispiele und gute Praxis in den Themenfeldern der BO und SO	01.10.2015, Kaiserslautern	http://www.transferagentur-rheinland-pfalz-saarland.de/termin/UEbergang-Schule-Beruf-Fruehe-Wege-zur-Fachkraeftesicherung-durch-kommunales-Bildungsmanagement/01/10/2015/
SOS-Kinderdorf e. V., internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen e. V., Stiftung Universität Hildesheim	Von Care-Leavern lernen! Übergänge junger Menschen aus stationären Erziehungshilfen		17.-18.09.2015, Berlin	http://www.sos-fachportal.de/paedagogik/veranstaltungen/fachtagung2015CareLeaver
Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW Hochschule für soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule	Fachtagung von der Schule zum Beruf. Jugendliche im Übergang begleiten	Übergang Schule - Beruf, Unterstützung für Jugendliche, Kompetenzen der Fachpersonen	24.10.2015, Olten	http://web.fhnw.ch/plattformen/uebergang-schule-beruf/tagungen/fachtagung_2015/front-page
Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit Bayern	Bedarfe und Angebote für benachteiligte junge Menschen am Übergang zwischen Schule und Beruf		26.10.2015, Nürnberg	http://lagjsa-bayern.de/artikel/200/fachtagung-lost-in-transition

Regionales Bildungsnetzwerk Rhein-Sieg-Kreis	7. Bildungskonferenz mit dem Thema: Verstehen - Vernetzen - Verbünden. Übergänge von Schule in Ausbildung, Studium du Beruf	Übergang Schule - Beruf	02.11.2015, Siegburg	https://app-mb.lvr.de/RBN/Frontend/Organisation/Bildung.aspx?TNr=31&SubNr=4&PageNr=0
Schulewirtschaft Berlin und Brandenburg	DuaLernen-Tagung: Mündigkeit zur Berufswahl und Politikwahl - Was können Berufsorientierung und politische Bildung voneinander lernen?	Berufswahl und Politikwahl	11.11.2015, Berlin	http://www.schulewirtschaft-berlin-brandenburg.de/events/dualernen-tagung-berlin-2015/
Friedrich-Ebert-Stiftung	Schule trifft Arbeitswelt - Übergänge fair und flexibel gestalten	Übergänge von der Schule in die Arbeitswelt und die Frage, wie diese flexibel gestaltet werden können	16.11.2015, Berlin	http://www.fes.de/de/gute-gesellschaft-soziale-demokratie-2017plus/artikel-in-gute-gesellschaft-soziale-demokratie-2017plus/neue-qualifikationswege-fair-und-flexibel-gestalten/
Ver.di	Das Übergangsgeschehen zwischen Kompetenzorientierung, Berufsorientierung, Arbeitsförderung, (dualer) Ausbildung und Weiterbildung	Anerkennung von non formal und informell erworbenen Kompetenzen	30.11.-01.12.2015, Berlin	Keine Website verfügbar
BMBF	5. Jahrestagung des Berufsorientierungsprogramms	Motto "Praxis erfahren"	30.11.2015, Berlin	http://www.berufsorientierungsprogramm.de/html/de/242_1348.php
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)	"gestern Hörsaal - heute Werkbank" - Fachtagung zum Thema Übergang von Studienabbrechern in die Berufsausbildung	k.A.	10.12.2015, Nürnberg	http://www.f-bb.de/veranstaltungen/tagungen/tagungen-detail/vinfo/gestern-hoersaal-heute-werkbank-fachtagung-zum-thema-uebergang-von-studienabbrechern-in-die.html

A2: Auszüge der Call for Papers der 16. Hochschultage Berufliche Bildung

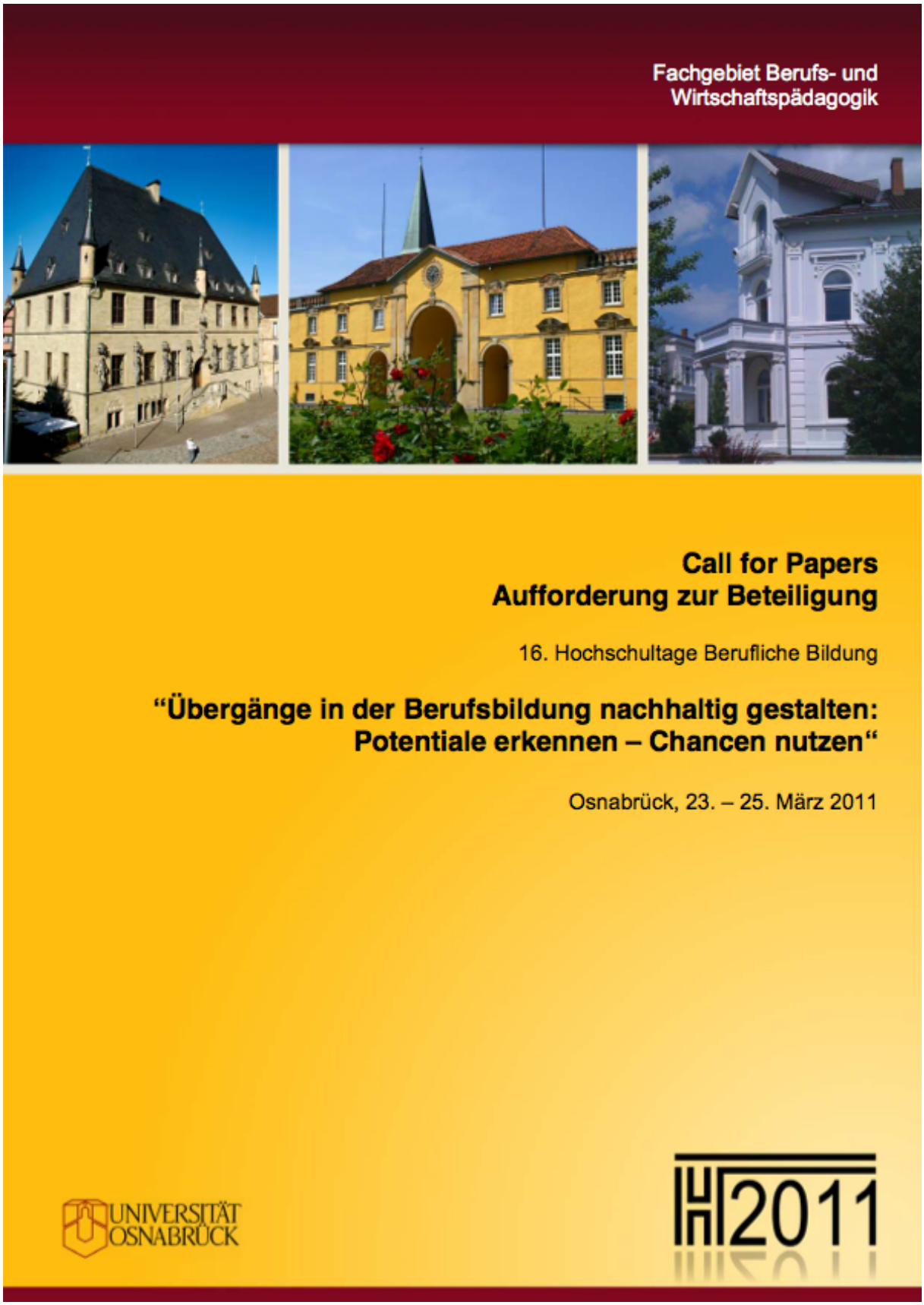
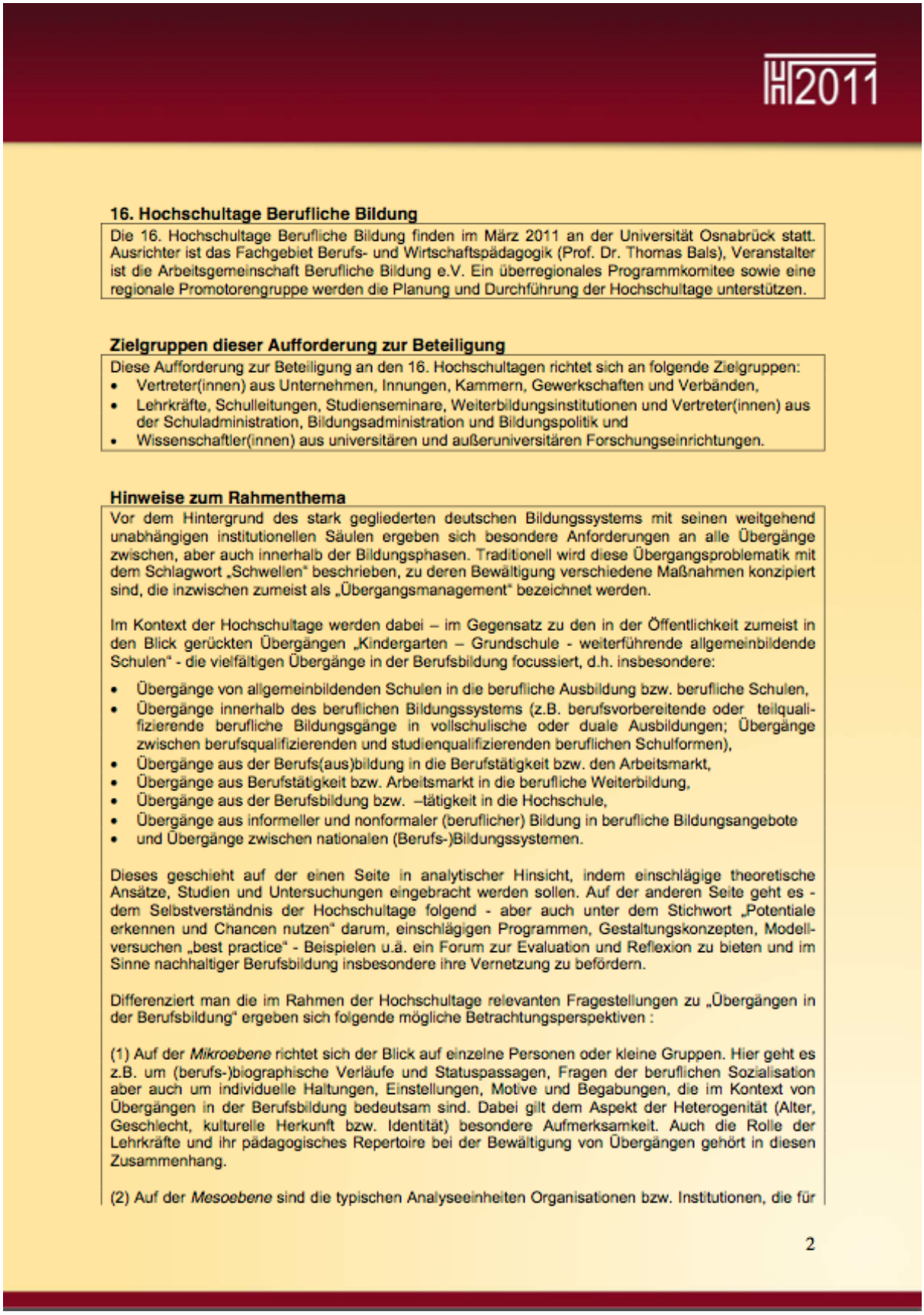


Abbildung 23: Call for Papers Seite 1 (Hochschultage Berufliche Bildung 2011i)



16. Hochschultage Berufliche Bildung

Die 16. Hochschultage Berufliche Bildung finden im März 2011 an der Universität Osnabrück statt. Ausrichter ist das Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Prof. Dr. Thomas Bals), Veranstalter ist die Arbeitsgemeinschaft Berufliche Bildung e.V. Ein überregionales Programmkomitee sowie eine regionale Promotorengruppe werden die Planung und Durchführung der Hochschultage unterstützen.

Zielgruppen dieser Aufforderung zur Beteiligung

Diese Aufforderung zur Beteiligung an den 16. Hochschultagen richtet sich an folgende Zielgruppen:

- Vertreter(innen) aus Unternehmen, Innungen, Kammern, Gewerkschaften und Verbänden,
- Lehrkräfte, Schulleitungen, Studienseminare, Weiterbildungsinstitutionen und Vertreter(innen) aus der Schuladministration, Bildungsadministration und Bildungspolitik und
- Wissenschaftler(innen) aus universitären und außeruniversitären Forschungseinrichtungen.

Hinweise zum Rahmenthema

Vor dem Hintergrund des stark gegliederten deutschen Bildungssystems mit seinen weitgehend unabhängigen institutionellen Säulen ergeben sich besondere Anforderungen an alle Übergänge zwischen, aber auch innerhalb der Bildungsphasen. Traditionell wird diese Übergangsproblematik mit dem Schlagwort „Schwellen" beschrieben, zu deren Bewältigung verschiedene Maßnahmen konzipiert sind, die inzwischen zumeist als „Übergangsmanagement" bezeichnet werden.

Im Kontext der Hochschultage werden dabei – im Gegensatz zu den in der Öffentlichkeit zumeist in den Blick gerückten Übergängen „Kindergarten – Grundschule - weiterführende allgemeinbildende Schulen" - die vielfältigen Übergänge in der Berufsbildung focussiert, d.h. insbesondere:

- Übergänge von allgemeinbildenden Schulen in die berufliche Ausbildung bzw. berufliche Schulen,
- Übergänge innerhalb des beruflichen Bildungssystems (z.B. berufsvorbereitende oder teilqualifizierende berufliche Bildungsgänge in vollschulische oder duale Ausbildungen; Übergänge zwischen berufsqualifizierenden und studienqualifizierenden beruflichen Schulformen),
- Übergänge aus der Berufs(aus)bildung in die Berufstätigkeit bzw. den Arbeitsmarkt,
- Übergänge aus Berufstätigkeit bzw. Arbeitsmarkt in die berufliche Weiterbildung,
- Übergänge aus der Berufsbildung bzw. –tätigkeit in die Hochschule,
- Übergänge aus informeller und nonformaler (beruflicher) Bildung in berufliche Bildungsangebote
- und Übergänge zwischen nationalen (Berufs-)Bildungssystemen.

Dieses geschieht auf der einen Seite in analytischer Hinsicht, indem einschlägige theoretische Ansätze, Studien und Untersuchungen eingebracht werden sollen. Auf der anderen Seite geht es - dem Selbstverständnis der Hochschultage folgend - aber auch unter dem Stichwort „Potentiale erkennen und Chancen nutzen" darum, einschlägigen Programmen, Gestaltungskonzepten, Modellversuchen „best practice" - Beispielen u.ä. ein Forum zur Evaluation und Reflexion zu bieten und im Sinne nachhaltiger Berufsbildung insbesondere ihre Vernetzung zu befördern.

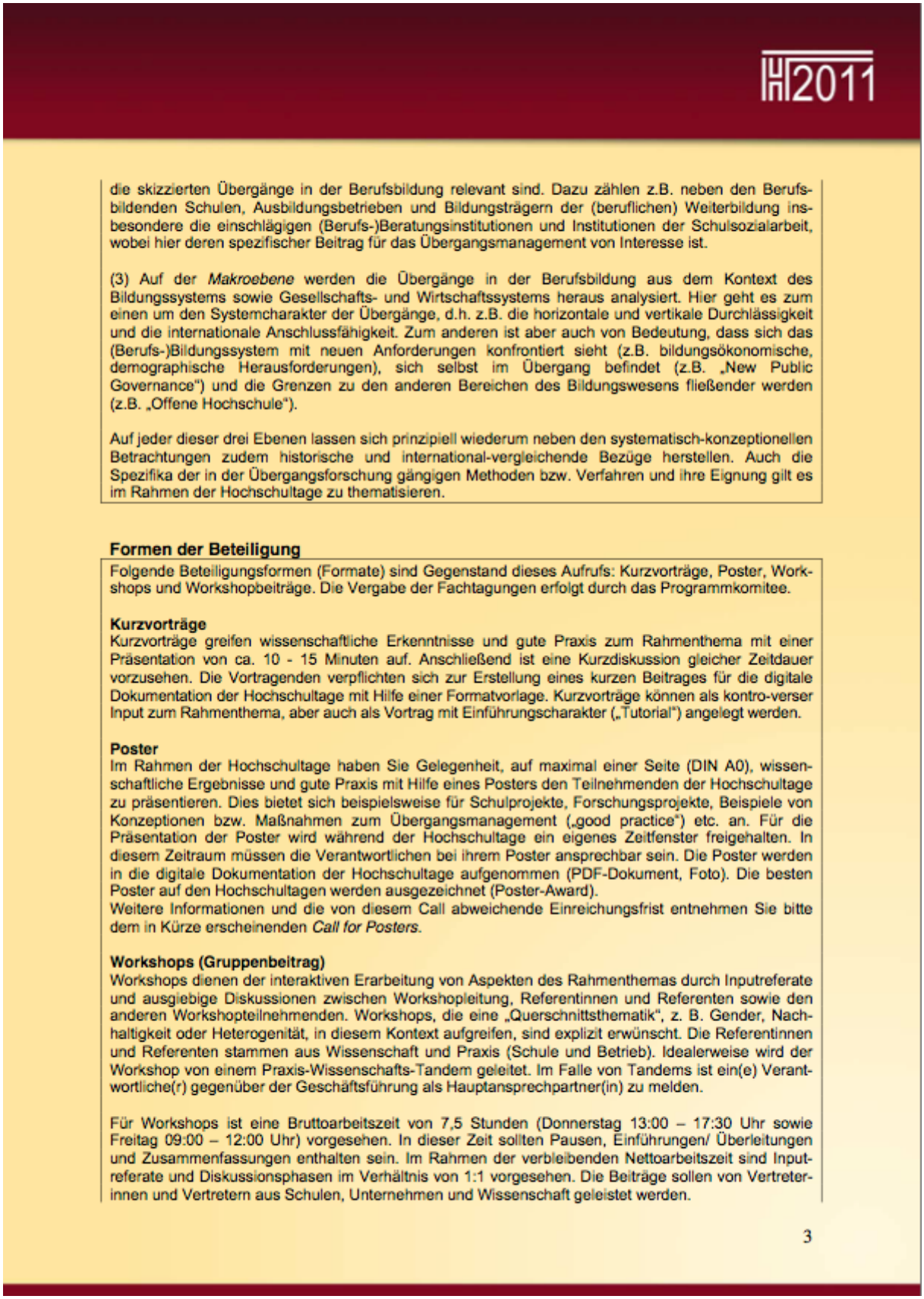
Differenziert man die im Rahmen der Hochschultage relevanten Fragestellungen zu „Übergängen in der Berufsbildung" ergeben sich folgende mögliche Betrachtungsperspektiven :

(1) Auf der *Mikroebene* richtet sich der Blick auf einzelne Personen oder kleine Gruppen. Hier geht es z.B. um (berufs-)biographische Verläufe und Statuspassagen, Fragen der beruflichen Sozialisation aber auch um individuelle Haltungen, Einstellungen, Motive und Begabungen, die im Kontext von Übergängen in der Berufsbildung bedeutsam sind. Dabei gilt dem Aspekt der Heterogenität (Alter, Geschlecht, kulturelle Herkunft bzw. Identität) besondere Aufmerksamkeit. Auch die Rolle der Lehrkräfte und ihr pädagogisches Repertoire bei der Bewältigung von Übergängen gehört in diesen Zusammenhang.

(2) Auf der *Mesoebene* sind die typischen Analyseeinheiten Organisationen bzw. Institutionen, die für

2

Abbildung 24: Call for Papers Seite 2 (Hochschultage Berufliche Bildung 2011i)



die skizzierten Übergänge in der Berufsbildung relevant sind. Dazu zählen z.B. neben den Berufsbildenden Schulen, Ausbildungsbetrieben und Bildungsträgern der (beruflichen) Weiterbildung insbesondere die einschlägigen (Berufs-)Beratungsinstitutionen und Institutionen der Schulsozialarbeit, wobei hier deren spezifischer Beitrag für das Übergangsmanagement von Interesse ist.

(3) Auf der *Makroebene* werden die Übergänge in der Berufsbildung aus dem Kontext des Bildungssystems sowie Gesellschafts- und Wirtschaftssystems heraus analysiert. Hier geht es zum einen um den Systemcharakter der Übergänge, d.h. z.B. die horizontale und vertikale Durchlässigkeit und die internationale Anschlussfähigkeit. Zum anderen ist aber auch von Bedeutung, dass sich das (Berufs-)Bildungssystem mit neuen Anforderungen konfrontiert sieht (z.B. bildungsökonomische, demographische Herausforderungen), sich selbst im Übergang befindet (z.B. „New Public Governance") und die Grenzen zu den anderen Bereichen des Bildungswesens fließender werden (z.B. „Offene Hochschule").

Auf jeder dieser drei Ebenen lassen sich prinzipiell wiederum neben den systematisch-konzeptionellen Betrachtungen zudem historische und international-vergleichende Bezüge herstellen. Auch die Spezifika der in der Übergangsforschung gängigen Methoden bzw. Verfahren und ihre Eignung gilt es im Rahmen der Hochschultage zu thematisieren.

Formen der Beteiligung

Folgende Beteiligungsformen (Formate) sind Gegenstand dieses Aufrufs: Kurzvorträge, Poster, Workshops und Workshopbeiträge. Die Vergabe der Fachtagungen erfolgt durch das Programmkomitee.

Kurzvorträge
Kurzvorträge greifen wissenschaftliche Erkenntnisse und gute Praxis zum Rahmenthema mit einer Präsentation von ca. 10 - 15 Minuten auf. Anschließend ist eine Kurzdiskussion gleicher Zeitdauer vorzusehen. Die Vortragenden verpflichten sich zur Erstellung eines kurzen Beitrages für die digitale Dokumentation der Hochschultage mit Hilfe einer Formatvorlage. Kurzvorträge können als kontro-verser Input zum Rahmenthema, aber auch als Vortrag mit Einführungscharakter („Tutorial") angelegt werden.

Poster
Im Rahmen der Hochschultage haben Sie Gelegenheit, auf maximal einer Seite (DIN A0), wissenschaftliche Ergebnisse und gute Praxis mit Hilfe eines Posters den Teilnehmenden der Hochschultage zu präsentieren. Dies bietet sich beispielsweise für Schulprojekte, Forschungsprojekte, Beispiele von Konzeptionen bzw. Maßnahmen zum Übergangsmanagement („good practice") etc. an. Für die Präsentation der Poster wird während der Hochschultage ein eigenes Zeitfenster freigehalten. In diesem Zeitraum müssen die Verantwortlichen bei ihrem Poster ansprechbar sein. Die Poster werden in die digitale Dokumentation der Hochschultage aufgenommen (PDF-Dokument, Foto). Die besten Poster auf den Hochschultagen werden ausgezeichnet (Poster-Award).
Weitere Informationen und die von diesem Call abweichende Einreichungsfrist entnehmen Sie bitte dem in Kürze erscheinenden *Call for Posters*.

Workshops (Gruppenbeitrag)
Workshops dienen der interaktiven Erarbeitung von Aspekten des Rahmenthemas durch Inputreferate und ausgiebige Diskussionen zwischen Workshopleitung, Referentinnen und Referenten sowie den anderen Workshopteilnehmenden. Workshops, die eine „Querschnittsthematik", z. B. Gender, Nachhaltigkeit oder Heterogenität, in diesem Kontext aufgreifen, sind explizit erwünscht. Die Referentinnen und Referenten stammen aus Wissenschaft und Praxis (Schule und Betrieb). Idealerweise wird der Workshop von einem Praxis-Wissenschafts-Tandem geleitet. Im Falle von Tandems ist ein(e) Verantwortliche(r) gegenüber der Geschäftsführung als Hauptansprechpartner(in) zu melden.

Für Workshops ist eine Bruttoarbeitszeit von 7,5 Stunden (Donnerstag 13:00 – 17:30 Uhr sowie Freitag 09:00 – 12:00 Uhr) vorgesehen. In dieser Zeit sollten Pausen, Einführungen/ Überleitungen und Zusammenfassungen enthalten sein. Im Rahmen der verbleibenden Nettoarbeitszeit sind Inputreferate und Diskussionsphasen im Verhältnis von 1:1 vorgesehen. Die Beiträge sollen von Vertreterinnen und Vertretern aus Schulen, Unternehmen und Wissenschaft geleistet werden.

3

Abbildung 25: Call for Papers Seite 3 (Hochschultage Berufliche Bildung 2011i)

A3: Ergänzende Ergebnisse der Hypertext- und Bildanalyse der Website der 16. Hochschultage Berufliche Bildung

Da die Website der 16. Hochschultage Berufliche Bildung unterschiedliche Dokumenttypen in Text-, Bild-, Audio- und Filmformat aufweist und damit differenzierte Kommunikations- und Mitteilungskanäle integriert, sollen diese ebenfalls methodisch Berücksichtigung finden, um deren Bedeutungsgehalt für das der Arbeit zugrunde liegende Erkenntnisinteresse rekonstruieren zu können. Zwei wesentliche Zugänge sind, wie in Kapitel 4.2.3 eingehend erläutert, die Hypertextanalyse u. a. nach Eva-Maria Jakobs (2003) und die dokumentarische Bildinterpretation nach Ralf Bohnsack (2001, 2007, 2009). Die zentralen Ergebnisse der Analyse werden nachfolgend zusammengefasst dargestellt.

Der Hypertext „Website“ offeriert als Medium die Möglichkeit, verschiedene Bild-, Text- und Symbolelemente auf Module (Reiter) zu verteilen und diese wiederum durch Hyperlinks, d. h. durch elektronische Verweise miteinander zu verbinden (vgl. Jakobs 2003, S.236). Bei der Website der 16. Hochschultage Berufliche Bildung handelt es sich um einen Hypertext, der typische Charakteristika medialer Textsorten im Unterschied zu Printmedien aufweist. Die Website führt durch eine Startseite in die elektronische Umgebung und das zentrale Thema der Website ein. Die Plattform ist über verschiedene mediale Zugänge, wie PC oder Laptop, Mobiltelefon, Tablet PC, E-Book-Reader abrufbar. Wie in Kapitel 6.1.1 im Rahmen der Artefaktanalyse beschrieben ist die Startseite „Home“ vierschrittig aufgebaut. In Blickrichtung des Betrachters von der linken oberen über die rechte obere Seite zur linken unteren hin zur rechten unteren Seite des Bildausschnittes folgen einer dynamischen Bildergalerie in der linken oberen Ecke, Titel und Veranstalter der Tagung, die Themenbox „Aktuelles“ und die direkte Adressierung und Ansprache der Website-Besucher im vierten und letzten Abschnitt (vgl. Link HTa). Die Website ist in einzelne Module angeordnet, durch die auf verschiedene Unterthemen per Mausklick navigiert werden kann. Die Inhalte, Text- und Symbolelemente der einzelnen Unterthemen bzw. Knotenpunkte werden so strukturiert dargestellt.

In der Beschreibung eines Hypertextes werden Kategorien der sprachlichen und nichtsprachlichen Rahmenbedingungen unterschieden (vgl. Jakobs 2003, 238). Im Vordergrund der *Kategorien der nichtsprachlichen Rahmenbedingungen* stehen insbesondere der Zweck und die Funktionen, die ein Hypertext erfüllen soll bzw. erfüllen kann. Die Ergebnisse der Artefaktanalyse sowie die Betrachtung der Website auf der Ebene der Hypertextanalyse verdeutlichen, dass sich je nach Zeitaspekt mehrere Funktionen überlagern. Ex ante, d. h. vor Ta-

gungsbeginn trat die Website vordergründig als Informationsträger für Gegenstand, Thema, Tagungsprogramm und Anmeldemodalitäten auf. Die Website diente wahrscheinlich vordergründig dazu, neue Informationen zum Tagungsprogramm und zu den speziellen Themen der (Fach-)Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Als funktional-thematisch bestimmte Ganzheit ist die Website Informationsträger für verschiedene Akteure: Organisationsteam, Sponsoren, Fachpublikum, Vertreter aus Wirtschaft, Berufsbildungspolitik und -praxis und interessierte Personen aus verschiedenen Institutionen der beruflichen Bildung sowie die breite Öffentlichkeit. Die freundliche und farbliche Gestaltung der Startseite lädt jeden Webbesucher offen dazu ein, sich über das Tagungsformat zu informieren, unabhängig der Disziplinzugehörigkeit und des spezifischen oder allgemeinen Fachinteresses. Ex post, und hierauf liegt der zentrale Fokus der Auswertung, kommen neben der Funktion, Informationen bereit zu stellen, weitere funktionale Aspekte dazu. Über die Startseite wird im zentralen Blickfeld des Betrachters im vierten Quadranten insbesondere auf den Punkt „Dokumentation & Impressionen“ verwiesen. Dieser Punkt hebt sich ex post als Kernzweck der Website hervor: Die Dokumentation eines gelungenen Tagunsgformats. Die farbliche Hervorhebung des Hyperlinks lenkt das Leserinteresse direkt auf den Schriftzug „Dokumentation & Impressionen“. Über den entsprechenden Hyperlink werden die „fachlichen wie atmosphärischen“ Tagungsimpressionen für Tagungsteilnehmer und Nicht-Tagungsteilnehmer präsentiert. Neben der direkten Ansprache von „allen Beteiligten, Förderern, Partnern und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern“ entsteht durch die Verlinkung auf die Dokumentation und auf die Impressionen ein höchst inklusiver Rahmen, der sowohl Tagungszugehörige als auch Websitebesucher dazu einlädt, sich diese Eindrücke anzuschauen (Hochschultage Berufliche Bildung 2011c). Des Weiteren wird auf den Newsletter verwiesen, der u. a. über das Anschlusspendant der 17. Hochschultage informiert. Die Einwerbung von Teilnehmern für dieses Format ist hier ebenso funktional eingebettet. Wer darüber hinaus interessiert ist, kann über die als Menüleiste eingestellte Modulführung sich weiter informieren. Im Fokus des *sprachlichen Handlungsmittels* stehen Kategorien, wie die Handlungs- und Themenhierarchie als auch das Strukturierungs- und Formulierungsmuster des Hypertextes (vgl. Jakobs 2003, 239-241). Die Handlungshierarchie bedingt bestimmte Typen von Handlungen, die durch die Modularität eines Hypertextes, seine Struktur und durch seine Spezifika intendiert sein können und die Bewegung auf der Website bzw. im Hypertext beeinflussen. Sprachliche Äußerungen als Hyperlink verknüpft können z. B. den Handlungstyp des Handelns per Mausklick bzw. des Weiterklickens auf andere Module evozieren (vgl. Jakobs 2003, 240). Welche Bewegung wird über bestimmte Verknüpfungen und Navigationselemente auf der Tagungswebsite erzielt? Wie ist der Text,

wie sind Bild- und Symbolelemente organisiert, zu welcher Handlung wird der Nutzer aufgefordert? Viele Hypertexte sind dadurch gekennzeichnet, dass sie sich aus mehreren Bausteinen, d. h. „funktional-thematisch bestimmten kommunikativen Ganzheiten“ zusammensetzen (vgl. Jakobs 2003, 236). Unter kommunikativ wird hier der kommunikative Mitteilungscharakter der Website verstanden, der sich über die Struktur und Darstellung der Website erschließt. Die Tagungswebsite ist funktional systembezogen („dient der Orientierung und des sich Bewegens in der Ganzheit“) und nicht interaktionsbezogen (Jakobs 2003, 237). Thematisch in sich geschlossene Module bringen bestimmte Inhalte und Bezugspunkte ein, die sich auf die Tagung ex ante und ex post beziehen, und stellen sie dem Nutzer strukturiert zur Verfügung. Solcherart wird zum einen der Status Quo des Tagungsthemas, der Tagungsverlauf sowie die Ergebnisse und Eindrücke („Dokumentation & Impressionen“) in archivierter Form dargelegt. Die Website der 16. Hochschultage ist in ihren Modulen nicht linear angeordnet. D. h. auf der Startseite hat der Betrachter die Wahl, direkt aus einer Menüleiste, die sich am oberen Bildrand befindet, verschiedene, weiterführende Module per Mausklick zu aktivieren. Zudem können über die Mausführung je Modul eine Liste thematisch geschlossener Einheiten (Knotenpunkte) aufgeklappt werden. Die Liste der dargestellten Unterthemen gibt somit Hinweise auf die Themenhierarchie und das Strukturierungsmuster der Menüunterpunkte. Es ist festzuhalten: Die Tagungswebsite besitzt eine Themenhierarchie, also eine „Darstellung von Inhalt in thematisch geschlossenen Einheiten“ und sich daraus ableitenden Pfaden (Jakobs 2003, 241). Je nach Interesse und Präferenz kann ein bestimmter Pfad beschritten werden, ähnlich wie bei Online-Zeitschriften und anderen Homepages (vgl. Jakob 2003, 242). In diesem Sinne handelt es sich um einen mehrfachsequenzierten Hypertext, der z. T. aber auch Kriterien eines nicht-sequenzierten Hypertextes aufweist. Es kann zwischen zehn Knotenpunkten und den jeweils dazugehörigen Unterknotenpunkten gewählt werden. Diese hierarchische Struktur wird in den Untermodulen wieder aufgehoben. Dort sind die Inhalte, Bild- und Symbolelemente ohne erkennbare Struktur oder Ordnungsprinzip aufgelistet. Einzig unter dem Punkt Bildergalerie und Postergalerie wird ein weiteres Ordnungsprinzip eingeführt. Während die Bilder entsprechend ihre zeitlichen Chronologie geordnet sind, werden die Poster ihrem Bezug nach binär in die Kategorien „Wissenschaft“ und „Praxis und Schule“ eingeteilt. Diese binäre Kodierung unterstellt ein zugleich binäres Ordnungsschema bzgl. der Kategorie Poster und Inhalt sowie für den Betrachter, dem über dieses Prinzip eine Orientierung und Navigation entlang der zwei Kategorien gegeben werden soll. Zudem ist die Website unidirektional aufgebaut. Als Ganzheit ist der Hypertext in sich geschlossen, da keine neuen Inhalte eingeführt bzw. neue Module ergänzt oder fortgeschrieben werden können. Externe

Websitebesucher können weder direkt noch indirekt, z. B. über Forumeinträge, Wikis, Benutzerrechte oder Uploadbeiträge die Website aktiv mitgestalten.

Die Website umfasst in sich sowohl interne als auch externe Hyperlinks. Die unter den Modulen aufgeführten Hyperlinks führen z. T. aus dem Hypertext heraus und eröffnen eine Vielzahl an Informationen, die in Text-, Bild- und Audioformaten aufbereitet und zur Verfügung gestellt werden. Verlinkungen innerhalb des Hypertextsystems sind u. a. in dem Modulpunkt „Dokumentation & Impressionen“ auf Poster- und Bildergalerie sowie unter dem Modul „Beiprogramm“ zu „Tagungsfest“ und „Exkursionen“ als auch auf der Startseite „Home“ unter „Aktuelles“ und „Dokumentation & Impressionen“ zu finden. Hyperlinks, die aus dem Teilsystem herausführen, sind ausschließlich im Bereich „Dokumentation & Impressionen“ integriert. Dazu zählen u. a. die Linkanzeiger „http://www.bwpat.de/“, „http://www.kibb.de/“ und „http://www.lernfunk.de/“. Durch die Integration externer Linkanzeiger wird zweierlei deutlich: Zum einen spiegelt sich darin die Komplexität der Tagungsdokumentation wieder, die durch die Vielzahl an Formen und Dokumenttypen zum Ausdruck kommt und eine gewisse Orientierung beim Nutzer der Website voraussetzt. Zum anderen zeigt sich eine relative Offenheit und Verschränkung des Themas zu anderen externen Formaten. Das besondere an den externen Linkanzeigern: Das Ausführen des Hyperlinks durch Anklicken führt zum Öffnen eines neuen Tabs. Der ursprüngliche Tab der Website bleibt bestehen. Der Benutzer kann also zwischen beiden Seiten, externem Hyperlink und Website hin- und herpendeln. Daneben gibt es Hyperlinks, die zu Informationen führen, die als PDF-Format direkt herunter geladen werden können (z. B. die Ausgaben der Schülerzeitung BBS Times). In ihrer Download-Funktion ist die Website hier ebenso in sich geschlossen, da der Download als einseitig gerichteter Vorgang Geschlossenheit impliziert. Interne sowie externe Linkanzeiger sind in ihrem Format einheitlich, d. h. Schriftgröße und Format sind gleich gehalten, und können per Mausklick aktiviert werden.

Die Beschreibung der materiellen Textgestalt schließt an die bereits dargelegten Ausführungen der Artefaktanalyse an (vgl. Kapitel 6.1.1). Das Kriterium der Multikodalität, auslegbar als Zusammenspiel verschiedener Codes, ist durch die Einbindung einer dynamischen Bildergalerie auf der Startseite, einer Bildergalerie und Postergalerie im Modulpunkt „Dokumentation & Impressionen“ und der internen und externen Verknüpfung auf Filmsequenzen und Textdateien zu einzelnen Formaten der Tagung rekonstruierbar (vgl. Jakobs 2003, 238). Auf interaktive Elemente als konstitutives Merkmal von Hypertexten wird hingegen verzichtet. Einzig das Reagieren der Computerumgebung auf die Aktivierung von Linkanzeigern und Modulen kann als unidirektionale Aktivität Mensch-Maschine gewertet werden. Ein Aus-

tausch über Foren, Chats oder Wikis wird nicht ermöglicht und gehört nicht zum Zweck der Website. Somit bleiben Inhalte und dargebotene Dokumentationen für sich stehen, ohne rezitiert, kommentiert oder diskursiv verhandelt werden zu können.

Die Website symbolisiert einen Hypertext, der einfache und bekannte Standards der Seitenführung und Navigation über Knoten integriert und eine übersichtliche Benutzerumgebung schafft. Die Themenhierarchie und das freundliche, farblich intensiv gestaltete Design schaffen eine einladende, offene sowie strukturierte Umgebung, auf der sich der Nutzer ebenso offen vor und zurück bewegen und informieren kann. Sowohl Fachfremde, Interessierte und Tagungsteilnehmer bzw. am Diskurs Partizipierende werden integriert und Eingeladen, am weiteren Austausch über die 17. Hochschultage teilzunehmen oder sich vom „Zelebrierten“ und „guten Gelingen“ der Tagung zu überzeugen (Hochschultage Berufliche Bildung 2011c). Im Vergleich zu anderen Homepages, die tagungsbegleitend erstellt werden (z. B. der Sektionstagung BWP) ist die Homepage der 16. Hochschultage auch ex post online abrufbar, inklusive aller externen und internen Hyperlinks. Die Websites der 14., 15. und 18. Hochschultage sind im Vergleich zu den 16. Hochschultagen online nicht mehr abrufbar. Nur die Online-Plattform des Nachfolgerformats der 17. Hochschultage ermöglicht eine ex post Betrachtung des Webauftrittes. Zu fragen bleibt, welchen Stellenwert die Website im Diskurs zum Übergangsthema hat: Wer konsumiert sie? Wie regelmäßig? Wie gehen die Rezipienten damit um? Welchem Diskursrahmen können sie zugeordnet werden (Unterhaltung, Information, Alltagsbewältigung)? Viele dieser Fragen wurden bereits im Rahmen der Artefaktanalyse beantwortet. Der Eindruck, der sich aus den bisherigen Betrachtungen ziehen ließ, kann im Rahmen der Hypertextanalyse bestätigt werden. Die Website konstruiert in ihrer inhaltlichen und materiellen Gestalt einen höchst inklusiven, teilhabenden Charakter für deren Nutzer und Besucher, auch wenn die Tagung bereits abgeschlossen ist. Ex post kann man zu allen Modulpunkten Informationen erhalten. Thematisch wirkt der Rahmen der Website jedoch in sich unabgeschlossen und offen, dass zeigt die Vielzahl an externen Hyperlinks, die aus der Modulführung und der Website herausführen. Die externen Verlinkungen führen zu Websites, die jedoch dynamisch aktualisiert werden und das Auffinden der jeweils verlinkten Information oder Dokumentation z. T. kaum möglich machen. Über den Organisationsrahmen der Tagung wird versucht, eine Themenhierarchie zu integrieren, die, schenkt man dem Schwerpunktthema Beachtung, bis auf den Unterpunkt „Rahmenthema“ inhaltlich kaum Orientierung geben kann. Wir haben es mit einer gleichbleibenden, mannigfaltigen Aufordnung von Informationen zu tun, die in sich vielfältig und komplex sind, aber nivelliert und gleich bleiben und demgemäß keinen Austausch und keinen weiterführenden Diskurs zulassen.

Entsprechend der dokumentarischen Bildinterpretation kann die Analyse der Website entlang der Tradition der rekonstruktiven Sozialforschung weitergeführt und danach gefragt werden, welcher kommunikativ-generalisierende, also öffentliche, und welcher konjunktive, nicht öffentliche, Wissens-und Sinngehalt sich in der visuellen Gestaltung der Website in Form von Bild- und Symbolelementen dokumentiert. Ziel soll es nicht sein, jedes Bildelement entlang der Auswertungslogik der dokumentarischen Bildinterpretation einzeln zu analysieren, sondern mithilfe der dokumentarischen Methode solche erkenntnisbringenden Aspekte stärker zu berücksichtigen, die bei der Auswertung mittels der Artefakt- und Hypertextanalyse weniger im Fokus stehen. Grundannahmen des interpretativen Paradigmas sowie des reflexiven Umgangs mit Bilddateien wurden bereits in Kapitel 4.1 und 4.2.3 vorgestellt. Im Unterschied zur Artefaktanalyse werden in der Auswertung Momente der Perspektivität in Bild und Foto sowie szenische Gestaltungsaspekte, wie die spezifische Choreographie eines Bildes und seiner Bildproduzenten, in den Auswertungsprozess miteinbezogen. Es findet ein Wechsel der Analyseeinstellung von einem ausschließlich „sprachlich-textlichen Vor-Wissen“ zu einer Konstruktion von Wirklichkeit in und durch die Interpretation von Bildern statt, auch beschrieben als sogenannter „iconic turn“ (Bohnsack 2009, 53). Im Zentrum der Interpretation steht die Leitdifferenz zwischen immanentem und dokumentarischem Sinngehalt. Im Verlauf des Interpretationsprozesses geht es darum, den dokumentarischen, impliziten Sinngehalt aufzuschlüsseln, der in der Analyse schrittweise rekonstruiert werden kann und sich in der Spezifik und Eigenart eines Bildes und seiner Gestaltungselemente dokumentiert (vgl. Bohnsack 2009, 18; Bohnsack 2007a, 326).

Die Interpretation der Website erfolgt in zwei Schritten: Im Folgenden werden die Startseite der Website als auch die Bildergalerie unter methodologischen Aspekten der rekonstruktiven Bildinterpretation ausgewertet. Die Analyse beginnt mit der Startseite, die im Rahmen der Auswertung in ihrer funktional-bestimmten Ganzheit als ein Bild interpretiert wird. Im Unterschied zur Forschungspraxis der dokumentarischen Bildinterpretation liegt mit der Startseite kein Bild oder Foto in seiner ursprünglichen Erhebungsform zugrunde, das durch einen Bildproduzenten, also explizit durch den Fokus einer Kamera erzeugt wurden ist. Grundlage der Auswertung ist eine Website, die einem starren Formatierungsraster folgt und durch verschiedene Bild-, Symbol- und Textelemente gestaltet ist. Die Anordnung der einzelnen Elemente entspricht nicht einer Momentaufnahme, Objekte und Symbole werden vielmehr nacheinander in dieses feste Raster eingefügt. In sich entsteht jedoch ein Bild, dass unverändert beste-

hen bleibt und abgeschlossen ist. Insbesondere die Prinzipien der formalen Konstruktion der Website in der Fläche und die sich darin zeigende Gestalt von Perspektivität und planimetrischer Komposition können sehr wichtige Hinweise auf die Konstruktion von Sinn geben und werden in den Forschungsprozess mit einbezogen.

Im ersten Schritt der *formulierenden Interpretation*, d. h. der Frage nach dem, „Was" auf der Startseite zu sehen ist, können bereits die Beschreibungen aus der Artefaktanalyse mit hinzugezogen werden. Die Startseite präsentiert sich als eine durch verschiedene Farb-, Symbol- und Textelemente gestaltete Seite, die sich nicht eindeutig in Bildvorder- und Bildhintergrund einteilen lässt. Demnach wird hier die Beschreibung von oben nach unten bzw. von rechts nach links bevorzugt. Die Website hebt sich in ihrer gesamten Erscheinung optisch von einer farblich gehaltenen Hintergrundfolie ab, die farblich dreigeteilt gestaltet ist und die Einteilung der Startseite in ihre Segmente visuell unterstützt. Die Dreiteilung geht von einem hellen Weinrot in einen dunkleren Rotton über in ein dezent gehaltenes Beige. Diese Farben finden sich z. T. auch im Bildvordergrund der Startseite wieder. Insgesamt ist die Startseite in vier Segmente unterteilt. Die Vierteilung wird durch ein optisches „Achsenkreuz", welches schwarz unterlegt ist und durch eine jeweils unterschiedliche farbliche Gestaltung der einzelnen Segmente betont. Im oberen Bildabschnitt oberhalb des Achsenkreuzes ist eine Art Menüleiste erkennbar, die verschiedene Reiter bzw. Module zur Auswahl für den Betrachter aufführt. Die Modultitel sind bis auf den ausgewählten Menüpunkt „Home" jeweils weiß unterlegt.

Darunter befindet sich im *ersten Segment* bzw. Quadranten am linken oberen Bildausschnitt eine dynamische Bildergalerie, die im steten Wechsel verschiedene Aufnahmen zeigt, die wiederum mit Bildunterschriften in kleinerer und weißer Schrift unterlegt sind. Es handelt es sich um fotografische Aufnahmen. Diese zeigen u. a. Gebäude, Häuser, Grünflächen, Wasserläufe, Statuen und Personen, die aus unterschiedlichen Perspektiven abgebildet sind. Die abgebildeten Gegenstände, Gebäude und Naturaufnahmen überwiegen in ihrer Anzahl gegenüber den dargestellten Personen. Diese sind nur vereinzelt und nicht identifizierbar abgebildet.

Das *zweite Segment* im oberen rechten Bildausschnitt wird durch ein starkes Gelb farblich unterlegt und zeigt im Gegensatz zur Bildergalerie keine fotografischen Abbildungen. Hier sind lediglich am oberen Bildrand links das Emblem der Universität Osnabrück und rechts ein weiteres Emblem aufgeführt, dass stilistisch etwas verzerrt u. a. durch einen Spiegelungseffekt erscheint, jedoch in seiner Zeichensetzung mit den Buchstaben HT und 2011 die Hochschultage repräsentieren soll. Neben diesen Symbolelementen folgt im unteren Bildausschnitt des zweiten Segments ein Schriftzug, der auf die „16. Hochschultage Berufliche Bil-

dung“ sowie auf einen weiteren Untertitel in schwarzer Schriftfarbe und einem kleineren Schriftformat verweist. Dieses Segment ist schlicht gehalten und enthält bis auf die zwei Symbolelemente und den Schriftzug keine weiteren Elemente.

Das *dritte Segment* ist weiß unterlegt und beinhaltet im Vergleich zu den anderen Segmenten den größten Textanteil. Der Text ist ebenfalls in einem Schwarzton gehalten und in einer gut lesbaren Schriftgröße dargestellt. Die Überschrift „Herzlich willkommen auf der Internetseite der Hochschultage 2011“ sowie der Linkanzeiger „Dokumentation & Impressionen“ sind in einem starken Weinrot gefärbt, dass sich ebenfalls im Bildhintergrund der Website wiederfindet. Unter dem Fließtext sind zudem die Logo verschiedener Institutionen aufgeführt. Sie stehen unverbunden zum Text und bilden den Abschluss der Startseite, die nach unten hin offen gehalten und keine feste Rahmung erhält. Nach unten ist das Bild offen auslaufend, die Segmente sind einzig nach oben durch eine dezente schwarze Linie und nach links und rechts durch einen leicht schattierten, schwarzen Linienstrich abgeschlossen.

Im *vierten und somit letzten Segment*, dass sich in der mittleren bis unteren linken Bildhälfte befindet und in einem dezenten Beigefarbton unterlegt ist, wird mit einem Doppelpfeil auf „Aktuelles“ verwiesen. Darunter werden untereinander durch Spiegelstriche getrennt einzelne Punkte in einem kleineren Schriftformat aufgeführt und mit einem rot unterlegten Linkanzeiger unter jedem Spiegelstrich markiert.

Bewegen wir uns von der vorikonografischen Ebene auf die ikonografische Ebene wechselt die Analyseeinstellung von der Frage, was auf dem Bild zu sehen ist, auf die Frage, was Thema oder Sujet des Bildes, also der Eingangsseite, ist. Da wir uns methodologisch weiterhin auf der Ebene der formulierenden Interpretation bewegen, auf der kommunikativ-generalisierte Wissensbestände rekonstruiert werden sollen, ist nach dem allgemeinen Thema der Startseite zu fragen. Im oberen gelben Bildsegment wird durch die beiden Embleme auf den Veranstalter und das Tagungsformat sowie durch den Schriftzug auf den Tagungstitel verwiesen. Beides, Bild- und Textzug, treten durch die farbliche Untersetzung stark hervor. Darunter wir in dem größten Segment der Bildbetrachter „Herzlich willkommen“ geheißen. Die Dominanz der beiden Bildsegmente sowie die direkte Ansprache des Bildbetrachters lässt vermuten, dass der Fokus der Startseite auf eine erste Begrüßung des Betrachters zielt, die offen gestaltet ist und jeden Interessierten Informationen zur Tagung bereit stellt. Da die Tagung an der Universität in Osnabrück stattfand, kann angenommen werden, dass die Bilder aus der dynamischen Bildergalerie Aufnahmen der Stadt Osnabrück oder aus der näheren Umgebung sind. Sie ermöglichen eine erste Bezugnahme auf Sehenswürdigkeiten und zentrale Begegnungsorte, die im Rahmen der Tagung evtl. von Relevanz für den Besucher sein

könnten. Ein Bezug zum Tagungsthema ist hingegen nicht formulierbar. Das vierte Segment mit der Titelüberschrift „Aktuelles“ deutet auf aktuelle Neuigkeiten hin, die im Rahmen der Tagung für Besucher und Bildbetrachter von Bedeutung sein könnten. Aufgrund der dezenten Farbgestaltung und der kleineren Schriftgröße wirken sie jedoch zweitrangig. Betrachtet man das Achsenkreuz als Ganzheit so tritt der rechte Bildausschnitt von der Bildfläche und Farbgestaltung im Vergleich zum linken Ausschnitt leicht in den Vordergrund. Der Betrachter wird rein visuell zunächst auf die Tagung und das Willkommen heißen aufmerksam gemacht, die Blickrichtung auf die dynamische Bildergalerie gelenkt sowie auf den im dritten Segment beinhalteten Linkanzeiger „Dokumentation & Impressionen“ bevor andere Aspekte der Website wahrgenommen werden. Diese Blickrichtung wird vor allem durch die Einfärbung der Segmente sowie deren Platzierung auf der Website angeregt.

Der Schritt der *reflektierenden Interpretation* ermöglicht in einem zweiten Schritt, näher auf die formalkompositorischen Aspekte einzugehen, und gezielt danach zu fragen, was sich in der Eingangsseite dokumentiert und welcher Sinngehalt in der untersuchten Bildsequenz rekonstruiert werden kann. In diesem Auswertungsschritt können 3 Dimensionen der Formalstruktur eines Bildes unterschieden werden: die planimetrische Komposition, die szenische Choreographie und die perspektivische Projektion (vgl. Bohnsack 2009, 38-40). Im Schritt der *perspektivischen Projektion* geht es darum, die Zentralperspektive des „abbildenden Bildproduzenten“ in den Blick zu bekommen (Bohnsack 2009, 38). D. h. zentral ist die Frage, „welche Personen, Gegenstände und sozialen Szenarien durch den Bildproduzenten (das ‚Kameraauge’) in Form des Fluchtpunktes und der Horizontlinie fokussiert“ werden und so in das Zentrum des Bildes rücken (Bohnsack 2009, 39). Im zweiten Schritt, der *szenischen Choreographie*, steht hingegen die Bezogenheit der einzelnen Bildkomponenten, d. h. der Personen und Figuren zueinander im Mittelpunkt der Interpretation. Im dritten Schritt rückt die Gesamtkomposition des Bildes mit all seinen formalkompositorischen Aspekten in den Vordergrund. Welche dominanten Linien prägen die formale Konstruktion des Bildes? Wodurch wird die bildinterne Gesetzlichkeit bestimmt? Was kommt durch die Betrachtung des Bildes in seiner Gesamtgestalt unter Berücksichtigung der Planimetrie und Linienverläufe zum Ausdruck? Im Folgenden werden die Ergebnisse der perspektivischen Projektion, szenischen Choreographie und Planimetrie zusammen vorgestellt. Die Ergebnisse der Auswertung werden in Abbildung 26 visuell dargestellt.

Legt man den Blick auf die formalkompositorischen Aspekte der Startseite so fällt zunächst auf, dass zwei dominante Linien, eine horizontal und eine vertikal verlaufende Linie die

Website wie ein Koordinatensystem in vier Segmente unterteilt. Im Unterschied zum Koordinatensystem sind diese Segmente jedoch unterschiedlich groß gehalten und an ihren Seiten jeweils durch einen festen Rahmen nach außen hin geschlossen, einzig nach unten läuft die Website offen aus. Dieses Achsenkreuz wird durch den farblichen Kontrast im Hintergrund[55] unterstützt. In der Gesamtkomposition wirkt die Startseite durch die Vierteilung sowie die farbliche Kontrastierung der vier Segmente klar strukturiert und in sich geschlossen. Das Achsenkreuz liegt exakt auf Augenhöhe des Betrachters. D. h. die Horizontlinie liegt genau auf der Höhe der horizontal verlaufenen Linie. Somit wird das Achsenkreuz in das Zentrum des (sozialen) Geschehens gerückt. Neben diesen zwei dominanten Linienverläufen und dem tragenden, festen Rahmen gibt es keine weiteren Linienverläufe oder Fluchtpunkte. Die Aufmerksamkeit des Betrachters wird direkt auf die durch das Achsenkreuz dargestellte Teilung der Website in dessen vier Elemente gelenkt. Die Klarheit und Strukturiertheit der Startseite wird einzig durch die dynamische Bildergalerie im oberen, linken Segment (erstes Segment) unterbrochen. Der stete Wechsel der einzelnen Aufnahmen bringt eine gewisse Unruhe in die feste Rahmung und Formatierung. Wertet man die Bilder ebenfalls formalkompositorisch aus, entstehen neue Linienverläufe und eine andersartige Konstruktion von Räumlichkeit und Körperlichkeit, die komplett aus dem Rahmen der Website und ihrem Koordinatensystem herausfällt. Die Wirklichkeit, die sich hier darstellt, widerspricht in Teilen der festen, starren Formatierung der Website und irritiert, stört mitunter die Fokussierung auf das, was Gegenstand der Website sein soll: der Tagungsaufruf und die Information und Dokumentation über Tagung und Thema. Die Aufteilung der Segmente deutet zudem auf eine andere Besonderheit hin. Fokussiert werden soll die Ansprache des Betrachters, unterstrichen durch eine freundliche farbliche Gestaltung der Website sowie die direkte Adressierung im dritten Segment. Dieses wirkt im Vergleich zu allen anderen Segmenten durch Gestalt und Größenmaß den anderen übergeordnet. Überzeugt wird nicht durch eine auffällige Bild- oder Textmetaphorik, sondern durch wenige farbliche Nuancen, die im Unterschied zur Menüleiste, den Betrachter direkt auf den Linkanzeiger „Dokumentation & Impressionen“ verweist. Das zweite Segment hebt sich ebenfalls im Vergleich zu den anderen ab. Es enthält wenig Textelemente, dagegen jedoch eine auffallend intensive gelbe Färbung, die inbesondere Titel und Veranstalter in den Bildvordergrund stellt.

[55] Gemeint ist der Bildhintergrund der Website, der im oberen Teil in einem starken Rotton und im unteren Teil in einem dunkleren Beigeton gehalten ist.



Abbildung 26: Bildauszug aus der Startseite der 16. Hochschultage Berufliche Bildung (Hochschultage Berufliche Bildung 2011c)

Der Schritt der ikonischen Interpretation fokussiert die Rekonstruktion des konjunktiven Sinngehalts und stellt folgende Fragen an das Material: Welche Bedeutung bzw. welcher Sinn wird durch Startseite vermittelt? Was dokumentiert sich in der herausgehobenen Stellung einzelner Segmente, was in der Integration der Bildergalerie und in der Farbgestaltung? Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass sich trotz einer integrativen Ansprache der Websitebesucher und einer einladenden, inklusiven Gestaltung der Website, sich in der Startseite etwas Widersprüchliches darstellt. Dieses Moment soll zunächst als Form der Kanalisierung und Verengung des Blicks auf das Tagungsformat, auf die Veranstalter und Tagungsimpressionen bezeichnet werden. In der Betrachtung werden keine Bezüge zum Tagungsthema noch zu den Ergebnissen hergestellt. Ex post ist das Anliegen der Tagung oder des Organisationsteams nicht, an die Tagungsergebnisse anzuknüpfen und auf weitere aktuelle Anschlussperspektiven zu verweisen. Auch die Stadt Osnabrück oder ein Besuch der Stadt soll nicht initiiert werden. Die Lesart, die bereits im Rahmen der Artefaktanalyse entwickelt wurde, wird hier bestätigt und eine ähnliche Auslegung von Sinn und Wirklichkeit rekonstruiert: Offenheit, Zugänglichkeit, Transparenz auf der einen Seite versus Geschlossenheit, Struktur und Grenzziehung

auf der anderen Seite. Inwiefern diese Ambivalenz auch auf anderen Webformaten zum Tragen kommt oder etwas Spezifisches dieser Website darstellt, wird sich in der komparativen Analyse zeigen. Zunächst spiegelt es in diesem Kontext ein ambivalentes Verhältnis in der Konstruktion von Sinn und Wirklichkeit wieder. Zudem irritiert die Einbettung der Bildergalerie, die den Blick immer wieder ablenkt auf Bildelemente, die zwar mit dem Tagungsort, aber in keinem Bezug zum Tagungsthema oder Veranstaltungsformat stehen. Die Auflistung der Förderer im unteren Bildsegment scheint aufgrund der Größe ihres Bildanteils ebenfalls von Relevanz zu sein. So manifestiert sich in der Gestalt der Startseite der Eindruck, dass Momente, wie die Tagungseinladung, Bildergalerie, Förderer, Impressionen den Vorrang erhalten vor einer tatsächlichen Hinwendung zum Tagungsthema, denn zu diesem Thema lässt sich aus der dokumentarischen Bildinterpretation kein besonderer Sinngehalt ableiten. Auch wenn das Thema der Tagung und das Format auf der Startseite visuell als eine Art gelblich eingefärbte Visitenkarte erscheint, gibt es sonst kaum Ankerpunkte dazu. Durch die farbliche Hervorhebung wird der Betrachter in jedem Fall auf das Thema aufmerksam gemacht, verbleibt aber auf der Wissensebene des Tagungstitels. Da alle anderen Module ebenfalls vierschrittig aufgebaut sind, also der gleichen Formatierung folgen wie die Startseite, und nur vereinzelt weitere Bildelemente aufzeigen, wird auf deren Bezugnahme im Rahmen der Forschungsarbeit verzichtet. Es sind keine ausschlaggebenden und neuen Erkenntnisse mit Blick auf das Forschungsinteresse zu erwarten.

In einem nächsten Schritt wird die reflektierende Interpretation daher mit einzelnen Bildern aus der Bildergalerie fortgeführt (vgl. Modul: „Dokumentation & Impressionen“). Forschungspraktisch wurden nach einer ersten Sichtung des Bildmaterials und unter Hinzunahme der Auswertungsergebnisse aus der Artefaktanalyse gezielt Bilder in die Auswertung einbezogen, die auf die Legitimation des „guten Gelingens“ rekurrieren und einen Kontrast zu den bereits in der Artefaktanalyse entwickelten Lesarten bilden. Auch hier wird die Bildanalyse nur in Auszügen durchgeführt und ist ergänzend zur Artefakt- und Hypertextanalyse zu verstehen. Die Postergalerie wird im Rahmen der dokumentarischen Interpretation nicht weiter betrachtet. Im nachfolgenden Interpretationsverlauf wird auf die Bilder der Eröffnungsveranstaltung, der Fachgruppen und Workshops sowie der Abschlussveranstaltung Bezug genommen. Die Interpretationslogik und Vorgehensweise folgt der dargestellten Schrittfolge im vorhergehenden Abschnitt zur Eingangsseite.

Auf der Ebene der formulierenden Interpretation ist zunächst festzuhalten, dass auf allen Bildern der Bildergalerie Personen als Teilnehmende der Hochschultage dargestellt sind. Zu un-

terscheiden sind zwei Akteursgruppen: Vortragende (Sprechende) und Zuhörende. Vortragende nehmen, ihrem genuinen Rollenverständnis zutreffend, häufig die sprechende Position ein, unterstützt durch eine ausführende, betonende Gestik und Mimik. Zuhörende Akteure werden dem Sprecher zumeist zugewandt, interessiert, zustimmend, nachdenkend und mitunter auch aufzeichnend und kommentierend abgebildet. Fragende, irritierte oder intervenierende Sprecherpositionen sind aus beiden Akteursperspektiven kaum bis gar nicht abgebildet. Demgegenüber stellt sich auf den Bildern von Fachgruppen und Workshops eine entspannte, zugewandte und konsumierende Haltung des Plenums in einzelnen Szenen dar, in dem die Interaktion von vorne, also frontal, über den Sprecher (den Vortragenden) gesteuert wird. Interessant und auffällig ist, dass aus der Vielzahl an Bildern aus Fachgruppen und Workshops sowohl zwischen diesen Tagungsformaten als auch mit Blick auf die unterschiedlichen thematischen Gruppen innerhalb der Formate kaum Unterschiede in der formalen Komposition (Gesamtkomposition), perspektivischen Projektion und szenischen Choreographie einerseits sowie in der Bezugnahme auf das Thema „Übergänge in er beruflichen Bildung“ festzustellen sind. Eine Bezugnahme auf das Thema fehlt, und das gilt bezugnehmend für alle dargestellten Bilder. Im Vordergrund stehen in der gesamten Auswahl an Aufnahmen die teilnehmenden Akteursgruppen und deren Zusammensein als Tagungs-Gemeinschaft.

Im Folgenden wird exemplarisch auf zwei Bilder der Eröffnungsveranstaltung Bezug genommen. In der Analyse der Bilder der Eröffnungsveranstaltung ist die Sprecher- und Zuhörerposition wie folgt dargestellt: In beiden Bildern sind Bildvorder- und Bildhintergrund eindeutig voneinander durch die Kontrastierung des Bildes in Schärfe und Unschärfe getrennt. Während die Vortragende frontal und klar erkennbar abgebildet ist, verschwimmt der Bildhintergrund. Gleiches gilt für das Zuschauerbild[56] (vgl. Abbildung 27). Der Zuhörer, abgebildet in einer markanten Denkposition mit gestütztem Kinn und Fingerzeig nach oben, steht im Vordergrund, der Rest des Plenums erscheint verschwommen. Erkennbar ist eine Art Tagungsband, dass alle Teilnehmenden (auch in den Fachgruppen und Workshops) tragen und den Charakter des Gemeinsamen, des Zugehörigen vermittelt. Diese Kontrastierung in Klarheit und Unschärfe, hell und dunkel lenkt den Fokus der Bildbetrachtung auf die dargestellte Person und ihre Funktion in der abgebildeten Szene. Die Botschaft könnte lauten: Jeder leistet seinen Beitrag, ob Sprecher oder Zuhörer. Jeder ist von Bedeutung und relevant für eine gelungene Tagung. Die wenigen Linienverläufe, die rekonstruiert werden können, unterstreichen die beschriebene Zentralität der Akteursposition. Daneben werden in der Eröffnungs- als

[56] Zur Wahrung der Anonymität der Tagungsteilnehmer sind die abgebildeten Gesichter z. T. entfremdet dargestellt.

auch in der Abschlussveranstaltung Bezüge zum Rahmenprogramm (wie z. B. Theater, Tanzgruppe und Preisverleihung) hergestellt, was wiederum auf das Thema des „Atmosphärischen“ rekurriert.



Abbildung 27: Bildauszug aus der Eröffnungsveranstaltung (Hochschultage Berufliche Bildung 2011h)

Nimmt man die Bilder der Fachtagungen in den Blick so fällt auf, dass auch hier die Perspektive in das Plenum hinein und aus dem Plenum heraus auf den Vortragenden gewählt worden ist. Porträt- und Nahaufnahmen gibt es vorrangig von den Sprechern, die in ihrer Rolle als Vortragende auftreten. Demgegenüber steht die Darstellung einer breiten Masse, eines Plenums, dass nicht individuell, sondern gemeinsam als Zuhörer (mit dem Identitätsmerkmal gelbes Tagungsband) auftritt. In der Betrachtung von Abbildung 28 und Abbildung 29 wird vor allem in der Gesamtkomposition folgendes deutlich: Die Dominanz des Raumes und der Körperlichkeit wird über die Anordnung der Stühle und Tische im Raum bestimmt. Die dominanten Linien des Bildes führen z. T. aus dem Raum heraus und laufen in einem Fluchtpunkt zusammen.



Abbildung 28: Bildauszug 1 aus der Fachtagung (Hochschultage Berufliche Bildung 2011h)



Abbildung 29: Bildauszug 2 aus der Fachtagung (Hochschultage Berufliche Bildung 2011h)

Aus der Perspektive des Kameraauges ist mit Ausnahme der Nah- und Porträtaufnahmen eine leichte Aufsicht als Bildbetrachtender erkennbar. D. h. aus der Vogelperspektive wird durch die benannte Aufsicht von oben auf das Dargestellte geschaut. Welche Personen oder Gegen-

stände im Zentrum liegen, ist kaum erkennbar. In der Gewichtung der Bildanteile überwiegt in Abbildung 29 die Sprecherposition, in Abbildung 28 das Mobiliar aus Tischen und Stühlen, in dem Vortragende und Zuhörende verschwimmen, der Redner kaum erkennbar ist. In der Perspektive in das Plenum hinein fällt der Redner z. T. aus dem Geschehen (aus der Szene) heraus oder ist mit dem Rücken zum Bildproduzenten und einem abgewandten Blick zum Bildbetrachter, jedoch zugewandt zum Plenum dargestellt. Bildbestimmend ist das breite Plenum, der Sprecher verschwimmt teilweise im Hintergrund oder fällt komplett aus dem Bild heraus. Dies vermittelt den Eindruck, dass das Gesagte weniger Relevanz trägt bzw. neben dem dargestellten Charakter der gemeinsamen Teilhabe, des gemeinsamen Zuhörens und Auftretens als Plenum und Gemeinschaft in den Hintergrund rückt. Wie auf der Startseite, so lassen sich auch hier keine Bezüge zum Thema herstellen. Die Aufnahmen wirken mitunter beweglos und homogen. Es wird eine Szene transportiert, die auf unterschiedliche Tagungen und Formate übertragbar erscheint. Das Spezielle oder Spezifische, für das die Tagung stehen könnte, wird nicht aufgegriffen. Der „Fragen stellende Zuhörer", der „überraschte Vortragende", diskutierende Teilnehmer oder andere Bildelemente wie Schriftzüge, Fragen, Thesen und Bezüge zum Thema werden kaum bis gar nicht abgebildet. Irritationen, Verwerfungen, diskursive Aushandlungen, z. B. in Diskussionen, fehlen in ihrer szenischen Darstellung. Wie in der Artefaktanalyse bereits festgestellt, lässt sich ein gleichbleibendes, nivelliertes Alltagsgeschehen sowie eine gewisse Beliebigkeit von Raum und Ort abbilden. Die Durchführung der Bildinterpretation mit den Aufnahmen der Workshops führt zu einem ähnlichen Ergebnis. Das gelbe Tagungsband gibt dem Betrachter Aufschluss darüber, dass es sich um das gleiche Tagungsformat handelt. Wobei auch hier nur die gelbe Färbung, aber nicht das Tagungsthema erkennbar ist. Unabhängig davon könnten die Bilder auf jedes andere Tagungsformat übertragen werden, weil sich kein Bezug zu Thema, Kontext und Gegenstand der Tagung herstellen lässt.

Auf den Bildern der Abschlussveranstaltung und des Tagungsfestes gerät besonders das „Atmosphärische" in den Blick des Betrachters. Während auf dem Tagungsfest eine gesellige Feierlichkeit und die Botschaft „Wir haben Spaß" transportiert wird, liegt der Fokus der Abschlussveranstaltung auf dem Sinnbild des „guten Gelingens". Woraus ergibt sich diese Deutung? Wie in den eingangs dargestellten Bildern der Eröffnungsveranstaltung, der Fachgruppen und Workshops wird zum einen die Vielzahl der Teilnehmenden (vgl. Abbildung 30), zum anderen die Preisträger, Verantwortlichen und Sprecher (vgl. Abbildung 31) in den Fokus der Aufnahmen gestellt. Welches Thema wird dargestellt? Zu sehen ist zum einen ein

breites, interessiertes Publikum, die in einer geordneten Sitzreihung an einer Veranstaltung teilnehmen und der Bühne zugewandt sind. Die Aufmerksamkeit der Zuhörerschaft ist nach vorne gerichtet. Das es sich um eine Bühne handelt, wird erst bei Hinzunahme weiterer Aufnahmen deutlich. Perspektivisch blickt der Betrachter von oben auf das Plenum herab. Die Linearität wird durch die Sitzposition des Plenums sowie durch den Saal bestimmt. Abbildung 30 wirkt auf den Betrachter wie ein Trichter, der die Teilnehmenden in sich einschließt und das Plenum in dieser Perspektive geschlossen darstellt.



Abbildung 30: Bildauszug 1 aus der Abschlussveranstaltung (Hochschultage Berufliche Bildung 2011h)

Inwiefern das Plenum aktiv beteiligt ist, kann nicht genau bestimmt werden, da die Körper- und Kopfhaltung überwiegend vom Bildbetrachter abgewandt erscheint und auf die Bühne, auf das „Vorne“ ausgerichtet ist. Dargestellt wird als solches das geordnete und passive Teilnehmen und Zelebrieren an einem großen Ganzen. In der Perspektive auf die Protagonisten der „Bühne“ ergibt sich perspektivisch eine Untersicht, der Betrachter schaut von unten auf die Szenerie herauf. Diese Perspektive wird auch als Froschperspektive bezeichnet. Abgebildet sind ein männlicher und zwei weibliche Akteure. Die weiblichen Personen befinden sich im mittleren Bildausschnitt und halten in einer Abbildung ein Schriftstück in A4-Format in ihren Händen. Gestik und Mimik sind offen und freundlich (vgl. Abbildung 31). Der Bildprotagonist auf der rechten äußeren Bildseite zeigt seinen Daumen nach oben. Sein Blick ist wie die Blickrichtung der Preisträger dem linken Bildrand zugewandt. Worauf die Blicke bezogen

sind, ist nicht zu erkennen, weil der Fluchtpunkt und Bezugspunkt außerhalb des Bildes liegt. In der szenischen Choreographie ist die Szene nicht eindeutig zuzuordnen, da der Fokus auf einen Bildausschnitt außerhalb des Bildes gerichtet ist. Der Daumenzeig nach oben deutet in Verbindung mit Mimik und Gestik auf eine positive Wertung, die mit der (Preis-)Verleihung in Verbindung stehen könnte.



Abbildung 31: Bildauszug 2 aus der Abschlussveranstaltung (Hochschultage Berufliche Bildung 2011h)

In der Gesamtbetrachtung der Bildergalerie wird durch das Dargestellte eine gleichbleibende Aufordnung von Wirklichkeit transportiert, die sich durch eine aufgeschlossene und zugewandte Atmosphäre in allen Foren charakterisieren lässt. Insbesondere die Preisverleihung wird von diesem Stimmungsbild getragen. Zentrales Thema der Bilder ist die Ausrichtung und Struktur eines typischen Tagungsformates: Der Vortragende spricht, ein breites Plenum hört zugewandt zu. Dokumentiert wird eine Vielzahl an Zuhörern und Protagonisten, die für komplett besetzte Räume in den Fachgruppen, Workshops, Einführungs- wie Abschlussveranstaltungen sorgen. Dies unterstreicht nach außen ein breites Interesse und breite Akzeptanz der Teilnehmenden am Tagungsformat und Thema. Was Thema der Tagung ist, welche zentralen Ergebnisse erreicht worden sind und somit Ausgang und Anschluss für kommende Tagungen und Diskussionen sein könnten, wird nur am Rande bis überhaupt nicht ersichtlich. Will man mehr darüber erfahren, muss man sich den Textdokumenten der Website zuwenden. Zelebriert wird Gemeinschaft, das Zusammensein, der kollektive Austausch und der gemein-

same Fokus auf ein bestimmtes Thema. Was bleibt, ist ein positives, atmosphärisches Bild der Hochschultage und der (Fach-)Gemeinschaft. Das Publikum wird durch das Tagungsband unterschwellig zusammengehalten, das hin und wieder als Bildelement auftritt. Die Tagung wird so zum offiziellen Rahmen des Austausches, der jedoch, so scheint es, einseitigen Vermittlungscharakter zwischen Vortragenden und Plenum hat.

A4: Tabellarisches Verzeichnis über alle Beiträge aus den untersuchten Fachzeitschriften (ZBW, berufsbildung, bwp@ online, BWP)

1) Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)

Autoren	Monat/Jahr	Heft/Band	Bereich /Schwerpunkt	Titel des Beitrags	Seite/n
Mansel, Jürgen; Hurrelmann, Klaus	Ende Januar 1990	86. Band, Heft 2		Arbeitsmoral und psychosoziale Belastung von Jugendlichen beim Übergang von der Schule in den Beruf	S.125-147
Schober, Karen	Ende Januar 1990	86. Band, Heft 5	Aufsätze	Zwischen Schule und Beruf: Zur wechselhaften Entwicklung der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Berufsvorbereitungsmaßnahmen	S.412-429
Katz, Dieter K.	Ende Januar 1990	86. Band, Heft 2	Praxis	Aussagen angehender Berufsschullehrer zum schulischen Berufsgrundbildungsjahr und zum Berufsvorbereitungsjahr	S.168-176
Quenstedt, Fritz	Ende Januar 1990	86. Band, Heft 3	Praxis	Didaktisches Spielmaterial für lernbeeinträchtigte Schüler im Ausbildungsvorbereitungsjahr	S.252-257
Quenstedt, Fritz	Mitte Februar 1992	88. Band, Heft 7	Praxis beruflicher Bildung	Zur Bedeutung didaktischer Ansätze in der Ausbildungsvorbereitung	S.589-593
Bunk, Gerhard P.; Merz, Mechthild	Januar/Februar 1993	89. Band, Heft 1	Forum	Problemfeld Berufsvorbereitungsjahr - Eine regionale Untersuchung	S.81-90
Davids, Sabine	Januar/Februar 1995	91. Band, Heft 1	Theorie beruflicher Bildung	Welche Rolle spielt die Berufsschule bei der Integration von Jugendlichen ohne Berufsausbildung	S.71-78
Heinz, Walter R.	Januar/Februar 1996	92. Band, Heft 1	Theorie	Soziale Benachteiligung und berufliche Förderung Jugendlicher im regionalen und internationalen Vergleich.	S.151-161
Eckert, Manfred	Januar/Februar 1996	92. Band, Heft 2	Forum	Bericht über die Fachtagung "Qualifizierung baut auf!" - 15 Jahre Benachteiligtenförderung am 15./16. Nov. 1995 in Erfurt	S.211-213
Kleinschmidt, Gottfried	2000	96. Band, Heft 1	Rezensionen	Vorbereitung der Jugend für das 21. Jh. - Der Übergang von der Schule zum Arbeitsmarkt.	S.158-160
Görlich, Harald	2001	97. Band, Heft 4	Inhalt	"Schwierige" Unterrichtssituationen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Pädagogische Problemlagen und ihre Wirkungen auf Lehrerinnen und Lehrer im Zeitablauf.	S.561-583

Görlich, Harald	2002	98. Band, Heft 3	Theorie	"Schwierige" Unterrichtssituationen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) - Pädagogische Problemlagen und ihre Wirkungen auf Lehrerinnen und Lehrer im Zeitablauf.	S.433-460
Bohlinger, Sandra	2004 - 100 Jahre ZBW	100. Band, Heft 2	Referierte Beiträge	Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung	S.230-241
Schulz, Rainer	2004 - 100 Jahre ZBW	100. Band, Heft 2	Referierte Beiträge	Einflüsse methodischer Grundentscheidungen auf die Belastung der Lehrkraft im Unterricht des Berufsvorbereitungsjahr	S.256-274
Bojanowski, Arnulf/ Eckert, Manfred/ Stach, Meinhard	2005	101. Band, Heft 3	Rezensionen	Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen: Umbau der Förderlandschaft - innovative Netzwerke - neue Aktivierungsformen (v. Stephan Stomporowski)	S.464-468
Pätzold, Günter	2006	102. Band, Heft 3	Editorial	Bessere Abstimmung und mehr Transparenz bei der Förderung benachteiligter Jugendlicher	S.321-327
Bojanowski, Arnulf	2006	102. Band, Heft 3	Referierte Beiträge	Ergebnisse und Desiderata zur Förderung Benachteiligter in der Berufspädagogik - Versuch einer Bilanz	S.341-359
Lerch, Sebastian	2007	103. Band, Heft 2	Forum	Einstiegsqualifizierung Jugendlicher	S.287-290
Müller, Sarah/ Rebmann, Karin	2008	104. Band, Heft 4	Referierte Beiträge	Ausbildungsreife von Jugendlichen im Urteil von Lehrkräften	S.573-589
Schütte, Marc/ Schlausch, Reiner	2008	104. Band, Heft 2	Referierte Beiträge	Zur Wirkung von kooperativen Angeboten der Berufsorientierung auf die Berufswahlreife: Ergebnisse einer fragebogengestützten Evaluationsstudie an allgemein bildenden Schulen in Bremen und Niedersachsen	S.215-234
Gaupp, Nora/ Hofmann-Lun, Irene	2008	104. Band, Heft 2	Reflektierte Praxiserfahrungen	Absolventinnen und Absolventen bayrischer Praxisklassen auf dem Weg in die Berufsausbildung. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung	S.235-250
Strasser, Peter	2008	104. Band, Heft 4	Rezensionen	Können erkennen - reflexives Lehren und Lernen in der beruflichen Benachteiligtenförderung (von Reinhold Nickolaus)	S.630
Stomporowski, Stephan	2009	105. Band, Heft 4	Forum	Quo vadis Berufsvorbereitung? Historische Wurzeln, aktuelle Problemfelder und Herausforderungen	S.622-632
Winther, Ether	2010	106. Band, Heft	Habilitationsvorträge	Systemorientierte Evaluation des Lernfeldkonzepts: Strategien für das berufliche Übergangssystem	S.427-442
Barabasch, Antje	2010	106. Band, Heft 1	Forum	Eine Vergleichsstudie zur Risikowahrnehmung beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung in Ostdeutschland und den USA	S.106-124
Euler, Dieter	2011	107. Band, Heft 3	Editorial	Lauthals schweigen? - Über den Umgang mit (Ab-)Brüchen und fehlenden Übergängen auf Bildungswegen	S.321-327
Braun, Frank/ Reißig, Birgit	2011	107. Band, Heft 3	Reflektierte Praxis	Prävention von Ausbildungslosigkeit: Übergangsmanagement Schule - Berufsausbildung als Gegenstand kommunaler Politik	S.424-436
Euler, Dieter	2012	108. Band, Heft 3	Editorial	Rückblick - Einblick - Ausblick: Das Übergangssystem im Übergang zum Inklusionsprinzip?	S.321-328

Nickolaus, Reinhold	2012	108. Band, Heft 1	Editorial	Erledigen sich die Probleme an der ersten Schwelle von selbst? Strukturelle Probleme und Forschungsbedarfe	S.5-17
Brahm, Taiga/ Euler, Dieter/ Steingruber, Daniel	2012	108. Band, Heft 2	Referierte Beiträge	‚Brückenangebote' in der Schweiz: Versorgung in Warteschleifen oder Chance zur Resilienzförderung?	S.194-216
Biermann, Horst/ Bonz, Bernhard	2012	108. Band, Heft 3	Rezensionen	Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung (von Bettina Siecke)	S.473-475
Christian Schmidt	2012	108. Band, Heft 2	Rezensionen	Krisensymptom "Übergangssystem - Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung (von Gottfried Kleinschmidt)	S.319-320
Zoyke, Andrea	2013	109. Band, Heft 3	Editorial	Individuelle Förderung von Personen mit besonderem Förderbedarf im Übergang in berufliche Ausbildung und Umschulung	S.421-447
Sloane, Peter F. E.	2014	110. Band, Heft 1	Editorial	Wo die wilden Kerle wohnen! Das Jungenproblem in Klassen des Übergangssystems	S.1-16
Eickhoff, Anne; Kremer, H.-Hugo; Zoyke, Andrea	2014	110. Band, Heft 1	Referierte Beiträge	Übergang mit System?! Eine Betrachtung des Übergangs- und Berufsorientierungsprozesses aus der Perspektive von Jugendlichen	S.37-56
Nickolaus, Reinhold	2014	110. Band, Heft 2	Übergänge/ Editorial	Übergangsprobleme an der ersten Schwelle - strukturelle Probleme, Aussagemöglichkeiten und Forschungsbedarfe	S.161-167
Geier, Boris; Braun, Frank	2014	110. Band, Heft 2	Übergänge/ Referierte Beiträge	Hauptschulabsolventinnen und -absolventen im Übergangssystem: Ergebnisse aus einer Längsschnittstudie	S.168-187
Beicht, Ursula; Walden, Günter	2014	110. Band, Heft 2	Übergänge/ Referierte Beiträge	Chancennachteile von Jugendlichen aus Migrationsfamilien beim Übergang in berufliche Ausbildung. Welche Rolle spielt die soziale Herkunft?	S.188-215
Kayser, Hans; Ziegler, Birgit	2014	110. Band, Heft 2	Übergänge/ Referierte Beiträge	Erkenntnisse zur Gestaltung der Berufsorientierung Jugendlicher an Sekundarschulen - Ergebnisse einer integrativen Review und ihre Implikationen	S.216-234
Bylinski, Ursula	2014	110. Band, Heft 2	Übergänge/ Referierte Beiträge	Übergangsgestaltung als neue Anforderung an die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte	S.235-256
Buchmann, Ulrike; Diezemann, Eckart	2014	110. Band, Heft 2	Übergänge/ Referierte Beiträge	Inklusives Übergangssystem: Wie sie werden, was sie sein könnten. Erkenntnistheoretische Bestimmung und empirische Grundlagen von Bildungsprojekten in Übergängen beruflicher Bildung	S.257-273
Ahrens, Daniela	2014	110. Band, Heft 2	Übergänge/ Referierte Beiträge	Und täglich grüßt das Murmeltier... Reformen im Übergangssystem	S.274-290
Schier, Friedel; Ulrich, Joachim Gerd	2014	110. Band, Heft 3	Referierte Beiträge	Übergänge wohin? Auswirkungen sinkender Schulabgängerzahlen auf die Berufswahl und Akzeptanz von Ausbildungsangeboten	S.358-373

2) berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule (berufsbildung)

Autoren	Monat/Jahr	Heft/Band	Bereich /Schwerpunkt	Titel des Beitrags	Seite/n
Bothmer, Henrik von	Hefte 1-12/1990	44. Jahrgang, Heft 9	Grundlagen, Leitung und Planung in der Berufsausbildung	Jugendberufshilfe - Für qualifizierte Berufsausbildung - gegen Arbeitslosigkeit	S.377-383
Burkhardt, Dieter	Hefte 1-12/1990	44. Jahrgang, Heft 10	Grundlagen, Leitung und Planung in der Berufsausbildung	Möglichkeiten des Arbeitsförderungsgesetzes zur beruflichen Ausbildung von Jugendlichen in überbetrieblichen Ausbildungsstätten	S.436-440
Collingro, Peter	Hefte 1-12/1990	44. Jahrgang, Heft 10	Grundlagen, Leitung und Planung in der Berufsausbildung	Sozialpädagogisch orientierte Ausbildung - ein Modell für die berufliche Bildung von benachteiligten Personengruppen	S.441-445
Lemke, Ilse G./ Zielke, Dietmar	Hefte 1-12/1991	45. Jahrgang, Heft 2	Aus Bildung wird Qualifikation	Betriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher	S.82-85
BiBB	Hefte 1-12/1991	45. Jahrgang, Heft 5/6	Freie Themen	Nachqualifizierung von Langzeitarbeitslosen - Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung beschließt Empfehlung -	S.243-245
Lisop, Ingrid	Hefte 1-12/1991	45. Jahrgang, Heft 11/12	Leitartikel	Die Qualifizierungsschere oder Strukturdilemma Benachteiligte	S.410-411
Biermann, Horst/ Rützel, Josef	Hefte 1-12/1991	45. Jahrgang, Heft 11/12	Basisbeitrag	Benachteiligte in der Beruflichen Bildung - eine alte Gruppe mit neuen Risiken?	S.414-421
Bölke, Claus	Hefte 1-12/1991	45. Jahrgang, Heft 11/12	Anregungen für die Praxis	Neuordnung und Benachteiligte	S.425-429
Karger, Ernst/ Hannig, Walter/ Barke, Werner	Hefte 1-12/1991	45. Jahrgang, Heft 11/12	Anregungen für die Praxis	Aus- und Weiterbildung Benachteiligter im Jugendaufbauwerk Nauen	S.439-441
Kaufmann, Andrea/ Härtling, Michael	Hefte 1-12/1991	45. Jahrgang, Heft 11/12	Anregungen für die Praxis	Umstrukturierung beruflicher Bildung lernbeeinträchtigter Jugendlicher in den neuen Bundesländern	S.464-65
Wittwer, Wolfgang	Juni 93	47. Jahrgang	Ausbilder und Lehrer heute - blickpunkt	Berufliche Bildung ohne berufliche Orientierung?	S.5
Eckhardt, Christoph/ Jansen, Winfried	Okt 93	47. Jahrgang	Projekte - bb-thema	Projektarbeit Handhabungsgerät. Berufsschule und Benachteiligtenförderung in der Metalltechnik arbeiten zusammen	S.16-20
Wittwer, Wolfgang	Juni 94	48. Jahrgang	Ausbildung beendet - und nun? - bb-thema	Von der Ausbildung in die Berufstätigkeit. Die Probleme des Überganges	S.3-7
Orthey, Frank Michael	Juni 94	48. Jahrgang	Ausbildung beendet - und nun? - bb-thema	"Das Ende bedacht, hat viel Gutes gebracht". Der Abschluss der Ausbildung als pädagogisch zu gestaltende Übergangssituation	S.10-11
Kloas, Peter Werner	Juni 94	48. Jahrgang	Ausbildung beendet - und nun? - bb-thema	Stolperstein "zweite Schwelle". Die Übergänge von der Berufsausbildung ins Erwerbsleben werden wieder schwieriger	S.29-31
Witthaus, Udo	Juni 94	48. Jahrgang	Ausbildung beendet - und nun? - bb-karteikarten	Erste Schwelle, Zweite Schwelle	
Lippegaus, Petra	Apr 95	49. Jahrgang	Kooperation der Lernorte - bb-thema	Lernortkooperation in der beruflichen Qualifikation benachteiligter Jugendlicher	S.33-35

Pütz, Helmut	Aug 96	50. Jahrgang	Behinderte und Benachteiligte qualifizieren - Blickpunkt	Benachteiligte Jugendliche brauchen individuelle Förderung	S.4
Biermann, Horst/ Rützel, Josef	Aug 96	50. Jahrgang	Behinderte und Benachteiligte qualifizieren - bb-thema	Behinderte und Benachteiligte im Qualifizierungsdilemma	S.5-8
Lippegaus, Petra	Aug 96	50. Jahrgang	Behinderte und Benachteiligte qualifizieren - Spektrum	Innovative Maßnahmen zur Verbesserung der Situation von lern- und leistungsschwächeren Jugendlichen	S.38-41
Faßhauer, Uwe/ Ziehm, Stefan	Aug 96	50. Jahrgang	Behinderte und Benachteiligte qualifizieren - Literaturübersicht	Benachteiligte Jugendliche fördern und qualifizieren. Eine Orientierungshilfe zu Institutionen und Fachliteratur	S.44-49
Collingro, Peter/ Dellbrück, Joachim	Feb 97	51. Jahrgang	Modularisierung - bb-thema	Modularisierte Nach-Qualifizierung von langzeitarbeitslosen jungen Erwachsenen	S.19-21
Hübner, Ulrich	Dez 97	51. Jahrgang	In der Diskussion: Ausbildungsplatzabgabe - bb-thema	Überbetriebliche Ausbildungsstätten: Dual - Trial - Versorgung?	S.20-21
Grasse, Renate	Aug 98	52. Jahrgang	Der andere Blick... - bb-thema	Auf der Suche nach dem Ernst des Lebens? Jugendliche am Ende ihrer Schulzeit	S.8-10
Schneider, Christine/ Brixel, Jürgen	Aug 98	52. Jahrgang	Der andere Blick... - bb-thema	"Beruf" oder "Job"? Der rationale Kern instrumenteller Orientierung von Auszubildenden	S.14-16
	Aug 98	52. Jahrgang	Der andere Blick... - bb-thema	Schule aus. Was dann?	S.31
Davids, Sabine	Okt 98	52. Jahrgang	Berufliche Weiterbildung - bb-spektrum	Modulare Nachqualifizierung	S.41-43
Quante-Brandt/ Meng, Frank	Juni 99	53. Jahrgang	Erfahrungsorientiertes und internationales Lernen - bb magazin	Berufsausbildungsbegleitung ausländischer Jugendlicher am Beispiel des Landes Bremen	S.44-45
Enggruber, Ruth	Aug 99	53. Jahrgang	Berufsschullehrerausbildung - bb-thema - Praxis	Berufliche Bildung von jungen Menschen mit Benachteiligungen und Behinderungen	S.18-21
Quante-Brandt/ Meng, Frank	Feb 00	54. Jahrgang	Lernfeld-Konzept - Spektrum	Berufsausbildungsbeteiligung ausländischer Jugendlicher am Beispiel des Landes Bremen	S.40-42
Buck, Günter	Apr 00	54. Jahrgang	Flexibilisierung und Differenzierung - Praxis	Differenzierung in der Förderung Benachteiligter	S.19-21
Horstkotte-Pausch, Angelika/ Stahmer, Ina	Apr 00	54. Jahrgang	Flexibilisierung und Differenzierung - Spektrum	Neue Ausbildungsmodelle für benachteiligte Jugendliche - Ausbildung im Verbund	S.41-43
Quante-Brandt, Eva	Juni 00	54. Jahrgang	Qualifizierungskonzepte von "Global Players" - Spektrum	Zum Stellenwert von Praktika im Berufswahlprozess Jugendlicher in Zeiten der Krise am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt	S.32-34
Schnadt, Pia	Apr 01	55. Jahrgang	Zusatzqualifikationen - Spektrum	Individuelle Förderung in der Benachteiligtenförderung	S.42-44

Städeli, Christoph/ Obrist, Willy	Apr 01	55. Jahrgang	Zusatzqualifikationen - bb magazin	Wissen und Handeln - Die neue Lehrabschlussprüfung im allgemein bildenden Unterricht an Berufsschulen als Meilenstein beim Übergang ins Erwerbsleben	S.45-46
Pollmann, Klaus	Juni 01	55. Jahrgang	Kundenorientierung - Spektrum	Beispiele neuer Wege in der Beratung für benachteiligte Jugendliche	S.38-40
Spenlen, Klaus	Okt 01	55. Jahrgang	Die Praktikanten kommen	BUS - ein Projekt zur Förderung Benachteiligter und Lernschwacher	S.15-17
Zastrozny, Wolfgang	Feb 02	56. Jahrgang	Berufseignung	Übergänge in das Berufsleben aktiver und kreativer gestalten	S.19-23
Hoppe, Manfred	Dez 02	56. Jahrgang	Regionale Kompetenzen	Von überbetrieblichen Berufsbildungsstätten zu Kompetenzzentren. Zur Umsetzung der neuen Fördergrundsätze des BMBF	S.32-33
Rützel, Josef	Aug 03	57. Jahrgang	Perspektivwechsel in der Förderung beruflich Benachteiligter - Blickpunkt	Fördern und fordern: nur Etiketten oder nachhaltige Integration?	S.2
Paul-Kohlhoff, Angela/ Zybell, Uta	Aug 03	57. Jahrgang	Perspektivwechsel in der Förderung beruflich - bb - Thema - Theorie	Benachteiligtenförderung als Reformpotenzial für das Duale System	S.3-7
Morunga-Tügend, Renate	Aug 03	57. Jahrgang	Perspektivwechsel in der Förderung beruflich - bb - Thema - Praxis	Fördern und fordern. Neue Perspektiven in der Benachteiligtenförderung	S.8-10
Gericke, Thomas	Aug 03	57. Jahrgang	Perspektivwechsel in der Förderung beruflich - bb - Thema - Praxis	Für Maßnahmen zu stark und für den Markt zu schwach. Projekte der Jugendberufshilfe als professionelle Dienstleister für Jugendliche und Betriebe.	S.14-16
Eccard, Carmen	Aug 03	57. Jahrgang	Perspektivwechsel in der Förderung beruflich - bb - Thema - Spektrum	Gender Mainstreaming: Innovation in der Benachteiligtenförderung?	S.38-39
Bohlinger, Sandra	Aug 03	57. Jahrgang	Perspektivwechsel in der Förderung beruflich - bb - Thema - Spektrum	Benachteiligte Jugendliche in Europa: Um was geht es mittlerweile eigentlich?	S.45-46
Paulsen, Bent	Aug 03	57. Jahrgang	Perspektivwechsel in der Förderung beruflich - bb - Thema - bb magazin	Änderung des Berufsbildungsgesetzes: Verstärkung der Benachteiligtenförderung	S.47
Koch, Barbara/ Kortenbusch, Johannes	Dez 03	57. Jahrgang	Berufliches Lernen aus Sicht der Auszubildenden - Spektrum	Förderpraktika im letzten Pflichtschuljahr. Wie "lernschwachen" und "schulmüden" Schülern der Übergang von der Schule in den Beruf gelingt.	S.33-37
Hahne, Klaus	Mai 04	58. Jahrgang	Lehrerbildung und Nachhaltigkeit - Spektrum	Probleme des Medieneinsatzes in der überbetrieblichen Ausbildung	S.71-74
Rieger, Karin	Dez 04	58. Jahrgang	Coaching in der Berufsausbildung	Coaching in ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH)	S.19-21
Block-Meyer, Angelika	Juni 05	59. Jahrgang	Schwierige Lernsituationen gestalten	Die berufliche Benachteiligtenförderung im Fokus der Berufsbildungspolitik	S.2

Eckert, Manfred/ Friese, Marianne	Juni 05	59. Jahrgang	Schwierige Lernsituationen gestalten - Theorie	Schwierige Lernsituationen gestalten. Ansätze und Methoden zur Förderung benachteiligter Jugendlicher	S.3-6
Gericke, Thomas	Juni 05	59. Jahrgang	Schwierige Lernsituationen gestalten - Praxis	Re-Dualisierung der Benachteiligtenausbildung	S.16-18
Niemeyer, Beatrix	Dez 05	59. Jahrgang	Berufliche Bildung in Europa	Benachteiligtenförderung in Europa - zwischen Arbeitstraining und beruflicher Bildung	S.9-12
Schmidt, Christian/ Galetzka, Claudia	Sep 06	60. Jahrgang	Didaktik und Methodik im Wandel/ Vollzeitschulische Berufsausbildung - Praxis	Berufsgrundbildungsjahr und die Ausbildungsstellenkrise. Die neue hessische Verordnung zum BGJ zwischen Qualitätssicherung und Anrechnungszwang	S.39-41
Felger, Susanne/Zybell, Uta	Sep 06	60. Jahrgang	Didaktik und Methodik im Wandel/ Vollzeitschulische Berufsausbildung - Spectrum	Berufsvorbereitung an Hauptschulen neu denken. Anregungen aus einem Weinheimer Entwicklungsprojekt	S.65-68
Schober, Karen	Dez 06	60. Jahrgang	Ausbildungsreife - Blickpunkt	Ausbildungsreife - mehr als nur ein Modethema?	S.2
Rebmann, Karin/ Tredop, Dietmar	Dez 06	60. Jahrgang	Ausbildungsreife - Theorie	Ausbildungsreife - Worthülse oder Inhalt?	S.3-6
Gericke, Naomi/ Eberhard, Verena/ Ulrich, Joachim Gerd	Dez 06	60. Jahrgang	Ausbildungsreife - Praxis	Ausbildungsreife aus der Sicht von Berufsbildungsexperten	S.20-22
Wittwer, Wolfgang/ Staack, Yvonne	März 07	61. Jahrgang	Kompetenz, Kompetenzfeststellung - Praxis	Welche Stärken und Eigenschaften helfen Jugendlichen beim Übergang in die Ausbildung?	S.47-49
Brungs, Matthias/ Hilzinger, Anja-Kristin	Juni 08	62. Jahrgang	Qualifzierung des Aus- und Weiterbildungspersonals - Spectrum	Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres	S.42-44
Marsal, Eva/ Frey, Urs/ Pilz, Matthias	März 09	63. Jahrgang	Berufliche Integration und Rehabilitation - Spectrum	Problemfeld Ausbildungsreife. Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz bei Hauptschülern	S.31-33
Munk, Peter/ Braun, Frank	Juni 09	63. Jahrgang	Akkreditierung und Zertifizierung - Spectrum	Regionales Übergangsmanagement. Verbesserung der Wege durch das "Übergangssystem"	S.57-59
Wondrak, Joachim	Okt 09	63. Jahrgang	Berufsbildungs - PISA - Spektrum	Berufsorientierung und Übergangsbegleitung	S.46-48
Nohl, Martina	Dez 09	63. Jahrgang	Sprache und Beruf, Förderung beruflicher Kommunikation - Spektrum	Übergänge. Wegbereiter in einer Zeit des Wandels?	S.36-40
Martinek, Manuela/ Reißig, Birgit	Feb 10	64. Jahrgang	Neue Steuerung in der beruflichen Bildung - Praxis	Regionale Steuerung des Übergangssystems. Erste Ergebnisse aus dem BMBF-Programm "Perspektive Berufsabschluss"	S.11-12
Nohl, Martina	Feb 10	64. Jahrgang	Neue Steuerung in der beruflichen Bildung - Spectrum	Bewältigung beruflicher und privater Übergänge. Ein Modell zur Beschreibung, Analyse und Entwicklung von Übergangskompetenz	S.36-39

Faßhauer, Uwe	Juni 10	64. Jahrgang	Diversity Management - Spectrum	Berufliche Orientierung von Jugendlichen im Berufseinstiegsjahr (BEJ) - zum Einfluss sozioökonomischer Bedingungen und des Migrationshintergrundes	S.38-40
Becker, Rolf/ Benner, Ilka/ Nazarenus, Michael	Okt 10	64. Jahrgang	Durchlässigkeit in Bildung und Berufsbildung - Praxis	"Systematische Berufsorientierung". SBO-Hauptschüler und -schülerinnen entdecken ihre Stärken und Schwächen	S.10-12
Bylinski, Ursula	Okt 10	64. Jahrgang	Durchlässigkeit in Bildung und Berufsbildung - Praxis	Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Hohe Anforderungen an die Berufseinstiegsbegleitung	S.13-15
Giebenhain, Dagmar/ Mohrhardt, Werner/ Wenzler, Torsten	Dez 10	64. Jahrgang	Berufsbildung aktuell - Thema	Übergänge in der beruflichen Bildung - am Beispiel eines Kooperationsmodells in der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte	S.28-29
Wieland, Clemens/ Hohbein, Aline	Feb 11	65. Jahrgang	Lern- und Arbeitsaufgaben - Spectrum	Vision für ein reformiertes Übergangssystem: Über eine gemeinsame Initiative von Bertelsmann Stiftung und fünf Bundesländern	S.36-37
Bals, Thomas	Juni 11	65. Jahrgang	Übergänge in der beruflichen Bildung	Nicht mehr der Weg ist das Ziel...	S.2-3
Eckert, Manfred	Juni 11	65. Jahrgang	Übergänge in der beruflichen Bildung - Theorie	Übergänge in der beruflichen Bildung	S.4-6
Unger, Tim/ Frenz, Martin	Juni 11	65. Jahrgang	Übergänge in der beruflichen Bildung - Praxis	Erwerbsbiografische Übergänge am Beispiel der Karriere eines Energieberaters	S.7-10
Voß, Henrik	Juni 11	65. Jahrgang	Übergänge in der beruflichen Bildung - Praxis	Die Chancen waren nie besser. Das moderne Berufslaufbahnkonzept im Handwerk lässt keine Wünsche mehr offen	S.11-13
Hesse, Thomas	Juni 11	65. Jahrgang	Übergänge in der beruflichen Bildung	Übergänge in beruflichen Laufbahnen in der Hotellerie	S.14-17
Stöppler, Reinhilde/ Schuck, Heiko	Juni 11	65. Jahrgang	Übergänge in der beruflichen Bildung - Praxis	Auf dem Weg zur beruflichen Integration/ Inklusion!? Perspektiven des Übergangs Förderschule geistige Entwicklung in den Beruf	S.18-20
Hochleitner, Thomas	Juni 11	65. Jahrgang	Übergänge in der beruflichen Bildung - Praxis	Der Schulversuch B-Klasse. Ein Beitrag zum Übergang an der Schwelle zum Berufsleben	S.21-23
Bachmann, Angela/ Wällnitz, Elke	Juni 11	65. Jahrgang	Übergänge in der beruflichen Bildung - Praxis	Jeder zählt - Senkung des Anteils der Schüler ohne Abschluss durch neue Ansätze in der Lernortkooperation	S.24-26
Gessler, Michael/ Kühn, Kristina/ Uhlig-Schoenian, Jürgen	Juni 11	65. Jahrgang	Übergänge in der beruflichen Bildung - Praxis	Werkschulen in Bremen: Ein Ansatz zur Verbesserung der Integrationschancen von benachteiligten Jugendlichen	S.27-29
Nohl, Martina	Juni 11	65. Jahrgang	Übergänge in der beruflichen Bildung - Stichworte	Übergänge	S.30
Nohl, Martina	Juni 11	65. Jahrgang	Übergänge in der beruflichen Bildung - Stichworte	Übergangskompetenzen	S.31
Heisler, Dietmar	Juni 11	65. Jahrgang	Übergänge in der beruflichen Bildung - Spectrum	Instrumentenreform der Arbeitsmarktförderung: Stand und Perspektiven für die Benachteiligtenförderung	S.32-33

Ulrich, Joachim Gerd	Aug 11	65. Jahrgang	Demografischer Wandel und berufliche Bildung - Praxis	Übergangsverläufe von Jugendlichen in Zeiten des demografischen Wandel	S.9-11
Grunau, Janika	Aug 11	65. Jahrgang	Demografischer Wandel und berufliche Bildung - Spektrum	Übergänge gestalten im Rahmen von schulischer Qualitätsentwicklung - Anregungen aus dem Projekt "AQiG"	S.33-35
Wisotzki, Sarah	Aug 11	65. Jahrgang	Demografischer Wandel und berufliche Bildung - Spektrum	Das Übergangssystem als Chance? - Ausbildungswege von BEJ-Absolvent/innen	S.36-38
Wieland, Clemens/ Hohbein, Aline	Okt 11	65. Jahrgang	Vollzeitschulische Berufsausbildung - Spektrum	Ausbildungsgarantie zur Fachkräftesicherung: Die Initiative "Übergänge mit System" und was Deutschland von Österreich lernen kann.	S.40-41
Dießinger, Thomas/ Wern, Roland	Feb 12	66. Jahrgang	Didaktisch-curriculare Entwicklungen in der Berufsbildung	Übergangsprobleme von der Berufsbildung zum tertiären Bereich: Was können "Hybridqualifikationen" leisten?	S.21-23
Bojanowski, Arnulf	Apr 12	66. Jahrgang	50 Jahre Berufsbildungsreform - Vom Vogelhaus zur Lernfabrik	Produktionsschule: Ein lebendiger Ort für junge Menschen im Übergang Schule - Beruf	S.18-21
Freitag, Walburga Katharina	Aug 12	66. Jahrgang	Akademisierung der Berufsbildung - Praxis	Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung. Eine Initiative zur Erprobung und wissenschaftlichen Begleitung von Übergangsmaßnahmen und Anrechnung beruflicher Kompetenzen	S.13-15
Weigel, Tanja/ Wolfgarten, Tobias	Aug 12	66. Jahrgang	Akademisierung der Berufsbildung - Internationales	Die Bedeutung von Praktika im Übergang von Ausbildung zur Berufstätigkeit	S.41-42
Wollersheim, Bert	Juni 13	67. Jahrgang	Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung	Neue Bildungsangebote für junge Erwachsene ohne Berufsabschluss	S.39-40
Ekert, Stefan/ Ornig, Nikola	Aug 13	67. Jahrgang	Gleichwertigkeit der Berufsbildung - Thema	Potenziale der bundeseinheitlichen Ausbildungsbausteine zur Förderung von Transparenz und Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung. Erste Ergebnisse aus dem Programm JOBSTARTER CONNECT	S.21-23
Akkermann, Jens	Aug 13	67. Jahrgang	Gleichwertigkeit der Berufsbildung - Spektrum	Die andere Seite der Ausbildungsreife - Der Wandel der Arbeitswelt und die Folgen für die Berufsbildung	S.38-41
Notz, Petra	Aug 13	67. Jahrgang	Gleichwertigkeit der Berufsbildung - Internationales	Anrechnungsoptionen schaffen. Reflexionen an der Schnittstelle zwischen Berufsausbildungsvorbereitung und dualer Ausbildung	S.44-46
Dionisius, Regina/ Illiger, Amelie/ Schier, Friedel	Feb 14	68. Jahrgang	Jugend 2.0	Das Übergangsgeschehen zwischen allgemeiner und beruflicher Ausrichtung	S.35-37
Nohl, Martina	Apr 15	69. Jahrgang	Beratung - Thema	Übergangscoaching als Form zeitgemäßer Laufbahnberatung	S.24-26
Bührmann, Thorsten/ Hartkopf, Emanuel/ Rahn, Sylvia	Juni 15	69. Jahrgang	Berufsbiografie - Thema	Bildungsbeteiligung im Übergangssegment als berufsbiographische Episode	S.7-9

Rahn, Sylvia/ Brüggemann, Tim/ Hartkopf, Emanuel	Juni 15	69. Jahrgang	Berufsbiografie - Thema	Timingprobleme beim Einstieg in die Berufsbiografie. Berufliche Orientierung Jugendlicher in der Sekundarstufe I	S.10-12
Schmidt, Christian	Juni 15	69. Jahrgang	Berufsbiografie - Thema	Berufliche Laufbahnkonzepte und Individualisierung beruflicher Bildung	S.29-31
Nohl, Martina	Juni 15	69. Jahrgang	Berufsbiografie - Thema	Berufsbiografisches Arbeiten in der Laufbahnberatung	S.32-34
Dornbach, Stefan	Aug 15	69. Jahrgang	Berufsbildung international - Spektrum	Geschlechtsspezifische Einflüsse auf das Zeitmanagementverhalten von Jugendlichen in berufsvorbereitenden Bildungsgängen	S.39-41

3) Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online (bwp@ online)*

Autoren	Monat/Jahr	Heft/Band	Bereich /Schwerpunkt	Titel des Beitrags
	Nov 03	Ausgabe 5	Regionale Berufsbildungszentren	
Niemeyer, Beatrix	Nov 03	Ausgabe 5	B: Empirische Ergebnisse	Benachteiligtenförderung - Innovationsmotor oder Sparpotential Regionaler Berufsbildungszentren?
Sehrer, Armin	Nov 03	Ausgabe 5	C: Praxisbeiträge	Die berufliche Schule in der Lernenden Region Bodensee: Regionale Funktion des Beraters, Knotenpunkts, Netzwerkers und Unterstützers im Übergang Schule-Ausbildung-Beruf
	Juni 04	Ausgabe 6	Förderung benachteiligter und behinderter Jugendlicher	
Bojanowski, Arnulf/ Eckardt, Peter/ Ratschinski, Günter	Juni 04	Ausgabe 6	A: Theoretische und konzeptionelle Grundlagen Der Benachteiligtenförderung	Forschung in der Benachteiligtenförderung. Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft
Eckert, Manfred	Juni 04	Ausgabe 6	A: Theoretische und konzeptionelle Grundlagen Der Benachteiligtenförderung	Wohin entwickelt sich die Benachteiligtenförderung? Reflexionen im Horizont neuer Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik
Biermann, Horst	Juni 04	Ausgabe 6	A: Theoretische und konzeptionelle Grundlagen Der Benachteiligtenförderung	Segmentierung Behinderter und Benachteiligter durch Förderung
Niemeyer, Beatrix	Juni 04	Ausgabe 6	A: Theoretische und konzeptionelle Grundlagen Der Benachteiligtenförderung	Benachteiligtenförderung zwischen Berufung und Profession. Professionstheoretische Überlegungen zu einem diffusen Bildungsbereich
Wittwer,Ulrich/ Seyd, Wolfgang	Juni 04	Ausgabe 6	B: Theoretische und konzeptionelle Beiträge zur beruflichen Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen	Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe am Arbeitsleben. Memorandum aus der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Berufsförderungswerke
Seyd, Wolfgang	Juni 04	Ausgabe 6	B: Theoretische und konzeptionelle Beiträge zur beruflichen Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen	Betriebliche Rehabilitation - Ergänzung oder Ersatz außerbetrieblicher Rehabilitation?

Fasching, Helga/ Niehaus, Mathilde	Juni 04	Ausgabe 6	C: Adressatenorientierte Förderung	Berufliche Integration von Jugendlichen mit Behinderungen: Synopse zur Ausgangslage an der Schnittstelle von Schule und Beruf
Christe, Gerhard	Juni 04	Ausgabe 6	C: Adressatenorientierte Förderung	Berufliche und soziale Integration junger Sozialhilfeempfänger und Sozialhilfeempfängerinnen durch die Einrichtung von Jugendbüros - Ergebnisse eines Niedersächsischen Modellprogramms
Koch, Barbara/ Kortenbusch, Johannes	Juni 04	Ausgabe 6	D: Ergebnisse und Erkenntnisse aus Forschungsprojekten zur Förderung benachteiligter Menschen und von Menschen mit Behinderungen	Absolventen der Sonderschule erfolgreich am Berufskolleg (In Nordrhein-Westfalen sind die unterschiedlichen beruflichen Bildungsgänge im Berufskolleg zusammengefasst.)? Erfahrungen aus gemeinsamen Lehrerfortbildungen mit Sonderpädagogen, Berufspädagogen und Schulsozialarbeitern im Projekt "BiZEbS" (Beruf im Zentrum - Eingliederung benachteiligter Schülerinnen und Schüler)
Buschfeld, Detlef/ Koreny, Katja	Juni 04	Ausgabe 6	D: Ergebnisse und Erkenntnisse aus Forschungsprojekten zur Förderung benachteiligter Menschen und von Menschen mit Behinderungen	Zwei plus drei macht einen Qualifizierungsbaustein? Erste Erfahrungen aus einem Modellprojekt an Berufskollegs
Weber, Susanne M.	Juni 04	Ausgabe 6	D: Ergebnisse und Erkenntnisse aus Forschungsprojekten zur Förderung benachteiligter Menschen und von Menschen mit Behinderungen	Vernetzung in der Jugendberufshilfe. Komplexe Evaluation von Instrumenten, Strategien und Wirkungen kommunikativer Planungsprozesse
Niemeyer, Beatrix	Juni 04	Ausgabe 6	D: Ergebnisse und Erkenntnisse aus Forschungsprojekten zur Förderung benachteiligter Menschen und von Menschen mit Behinderungen	Handlungsorientiertes Lernen. Ein gemeinsames Fortbildungsprojekt der Jugendaufbauwerke Niebüll, Norderstedt und Glücksburg/Süderbrarup
Howe, Falk/ Knutzen, Sönke	Juni 04	Ausgabe 6	D: Ergebnisse und Erkenntnisse aus Forschungsprojekten zur Förderung benachteiligter Menschen und von Menschen mit Behinderungen	Kompetenzwerkstatt-Recycling - Arbeitsprozessorientierte Lehr-Lernarrangements mit Integrierter Lernsoftware in der Berufsvorbereitung
Bohlinger, Sandra	Juni 04	Ausgabe 6	D: Ergebnisse und Erkenntnisse aus Forschungsprojekten zur Förderung benachteiligter Menschen und von Menschen mit Behinderungen	Der Zusammenhang von Benachteiligung, Vertragslösungen und Praktika
Goltz, Marianne	Juni 04	Ausgabe 6	D: Ergebnisse und Erkenntnisse aus Forschungsprojekten zur Förderung benachteiligter Menschen und von Menschen mit Behinderungen	Betriebliche Praktika in der Berufsvorbereitung - Empirische Befunde zum Hamburger Modell QuAS

Schröder, Rudolf	Juni 04	Ausgabe 6	D: Ergebnisse und Erkenntnisse aus Forschungsprojekten zur Förderung benachteiligter Menschen und von Menschen mit Behinderungen	Berufliche Erstausbildung schwerstkörperbehinderter Menschen via E-Learning und Telearbeit im Virtuellen Berufsbildungswerk
	Dez 04	Ausgabe 7	Vocational and Business Education and Training in Europe: Qualifications and the World of Work	
Abrahamsson, Kenneth	Dez 04	Ausgabe 7	Vocational and Business Education and Training in Europe: Qualifications and the World of Work	School to Work Transition, Labour Market Flexibility and Lifelong Learning in the Swedish Context
Lasonen, Johanna	Dez 04	Ausgabe 7	Vocational and Business Education and Training in Europe: Qualifications and the World of Work	Workplaces as Learning Environments: Assessments by Young People after Transition from School to Work
	Dez 05	Ausgabe 9	Betrieb als Lernort	
Heisler, Dietmar	Dez 05	Ausgabe 9	Teil III: Praktische Anforderungen und empirische Befunde	Die Einbindung der Berufsausbildungsvorbereitung in betriebliche Leistungsprozesse. Gegenüberstellung betrieblicher und außerbetrieblicher berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen
	Juni 08	Ausgabe 14	Berufliche Lehr-/ Lernprozesse - Zur Vermessung der Berufsbildungslandschaft	
Quante-Brandt, Eva/ Anslinger, Eva/ Grabow, Theda	Juni 08	Ausgabe 14	Teil II: Beruflichkeit und Kompetenzbildung	Erweiterung beruflicher Handlungskompetenzen durch förderdiagnostische Bestimmung von Lese- und Schreibkompetenzen benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener
Kohl, Matthias/ Kramer, Manuela	Juni 08	Ausgabe 14	Teil II: Beruflichkeit und Kompetenzbildung	Arbeitsorientierte Grundbildung und Berufsvorbereitung – Entwicklungstendenzen und Schnittmengen sich annähernder Arbeitsfelder
Heisler, Dietmar	Juni 08	Ausgabe 14	Teil II: Beruflichkeit und Kompetenzbildung	Reformen am Arbeitsmarkt: Die berufliche Integrationsförderung zwischen Anspruch und Realität.
	Dez 09	Ausgabe 17	Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen	
Kremer, H.-Hugo/ Gockel, Christof	Dez 09	Ausgabe 17	Teil 3 - Betriebspraktika im Rahmen schulischer Bildungsangebote	Schülerbetriebspraktikum im Übergangssystem – Relevanz, Potenziale und Gestaltungsanforderungen
Wölk, Monique	Dez 09	Ausgabe 17	Teil 3 - Betriebspraktika im Rahmen schulischer Bildungsangebote	Interinstitutionelle Kooperationen als Gestaltungsperspektive für Betriebspraktika im Übergangssystem
	Juni 10	Ausgabe 18	Individuelle Bildungsgänge Im Berufsbildungssystem	
Dorau, Ralf	Juni 10	Ausgabe 18	Teil 1 - Wege im Berufsbildungssystem – Einmündungen und Entscheidungen	Duale Berufsausbildungen und berufliche Integration in den ersten drei Jahren nach Ausbildungsabschluss

Bestmann, Stefan/ Häseler,Sarah	Juni 10	Ausgabe 18	Teil 1 - Wege im Berufsbildungssystem – Einmündungen und Entscheidungen	"Ich muss ja was machen … Ich will ja keine Hausfrau werden“ Begleitprozesse an dem Übergang Schule – Ausbildung am Beispiel des Modellprojektes ‚Netzwerk Bildung- Begleitung- Beruf"
ANSLINGER, Eva QUANTE-BRANDT Eva	Juni 10	Ausgabe 18	Teil 2 - Individuelle Berufsbildungsbiographie – Identität und Gestaltungskompetenz	Grundbildung am Übergang Schule-Beruf und die Bedeutung der individuellen Kompetenzentwicklung
	Dez 10	Ausgabe 19	Berufliche Weiterbildung	
Munk, Peter/Dauser, Dominique/Schweigard-Kahn, Eva	Dez 10	Ausgabe 19	Teil 2 - Weiterbildung und Übergänge - (Nach-)Qualifizierung und Anerkennung	Regionale Strukturentwicklung in der modularen abschlussorientierten Nachqualifizierung
Heinen, Simon/Frenz, Martin/Djaloeis, Raymond/Schlick, Christopher	Dez 10	Ausgabe 19	Teil 2 - Weiterbildung und Übergänge - (Nach-)Qualifizierung und Anerkennung	Gestaltung von Übergängen zwischen mittlerer Qualifikationsebene und Hochschule - Überlegungen zur Entwicklung eines Weiterbildungssystems in der Gebäudeenergieberatung
Nauerth,Annette/ Walkenhorst ,Ursula/ von der Heyden, Renate	Dez 10	Ausgabe 19	Teil 4 - Weiterbildung und Hochschule – Öffnung, Gestaltung und Steuerung	Evaluation von Studienvoraussetzungen und die Implementierung bedarfsorientierter Interventionen zu Studienbeginn
	Juni 12	Ausgabe 22	Funktionen und Erträge pädagogischer Diagnostik im wirtschafts- und Berufspädagogischen Bereich	
STEINRITZ, Gaby/ KAYSER, Hans/ ZIEGLER, Birgit	Juni 12	Ausgabe 22	Teil B - Fragen der Individualdiagnostik bei Übergangs- und Karriereentscheidungen	Erfassung des beruflichen Aspirationsfelds Jugendlicher – IbeA ein Diagnoseinstrument für Berufsorientierung und Forschung
Kremer,H.-Hugo/ Petra Frehe	Juni 12	Ausgabe 22	Teil B - Fragen der Individualdiagnostik bei Übergangs- und Karriereentscheidungen	Rollenbasierte Kompetenzbilanz – Potenziale und Herausforderungen für das berufsschulische Übergangssystem
	Dez 12	Ausgabe 23	Akademisierung der Berufsbildung	
Heibült, Jessica/ Anslinger, Eva	Dez 12	Ausgabe 23	Teil A - Gleichwertigkeit und Differenz beruflicher und akademischer Bildung	Den dritten Bildungsweg neu denken – zur Bedeutung individueller Lernbiografien für die Studienentscheidung und die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule
	Dez 13	Ausgabe 25	Ordnung und Steuerung der Beruflichen Bildung	
Heisler, Dietmar	Dez 13	Ausgabe 25	Teil C: (Un-)Durchlässigkeiten, Benachteiligungen und Anerkennungen	Die Folgen neuer Steuerung: Von der politischen Daueraufgabe zur Projektförmigkeit? Eine kritische Auseinandersetzung mit Sonderprogrammen und Projekten als Finanzierungsquellen der Benachteiligtenförderung
Herkner, Volkmar/ Böhss , Marco	Dez 13	Ausgabe 25	Teil C: (Un-)Durchlässigkeiten, Benachteiligungen und Anerkennungen	Vom Hauptschulabschluss zur Berufsbildungsreife – Berufspädagogische Reflexionen zu einem neuen „Label“

	Dez 14	Ausgabe 27	Berufsorientierung	
Heisler, Dietmar	Dez 14	Ausgabe 27	A: Strukturelle und institutionelle Bedingungen von Berufsorientierung	Berufsorientierung im Spannungsfeld von Bildung und Marketing
Koch, Barbara	Dez 14	Ausgabe 27	A: Strukturelle und institutionelle Bedingungen Von Berufsorientierung	Berufsorientierung in einer inklusiven Schule
Burchert, Joanna/ Eileen, Lübcke/ Saniter, Andreas	Dez 14	Ausgabe 27	A: Strukturelle und institutionelle Bedingungen Von Berufsorientierung	„Ich will mich eher konzentrieren Richtung Altenpflege und Sicherheitsdienst". Berufsorientierung im Übergangssystem Einstiegsqualifizierung: Eine Fallstudie.
Mahl,Franciska / Schlimbach, Tabea/ Reissig, Birgit	Dez 14	Ausgabe 27	A: Strukturelle und institutionelle Bedingungen Von Berufsorientierung	„Ich muss mich noch informieren (lassen)." Berufsorientierungsprozesse im Zusammenspiel von individuellem Handeln und institutioneller Unterstützung
Thurnherr, Gregor	Dez 14	Ausgabe 27	A: Strukturelle und institutionelle Bedingungen Von Berufsorientierung	Transnationale Mobilität in der beruflichen Erstausbildung – Beeinflussende Faktoren in der Phase der Berufsorientierung für eine grenzüberschreitende Mobilität
Müller, Monika/ Blaich, Ingo	Dez 14	Ausgabe 27	A: Strukturelle und institutionelle Bedingungen Von Berufsorientierung	Berufsorientierung im Netz. Wie rezipieren Jugendliche berufswahlrelevante Informationen im Internet?
Bergmann, Britta/ Tenberg, Ralf	Dez 14	Ausgabe 27	A: Strukturelle und institutionelle Bedingungen Von Berufsorientierung	Berufsorientierung im hessischen Pilotprojekt „Gestufte Berufsfachschule"
Weiss, Ulrich	Dez 14	Ausgabe 27	A: Strukturelle und institutionelle Bedingungen Von Berufsorientierung	„Like a Boss!" – Eine subjektzentrierte Perspektive auf verzögerte Übergänge bei Jugendlichen im Berufsgrundbildungsjahr
Diezemann, Eckart	Dez 14	Ausgabe 27	A: Strukturelle und institutionelle Bedingungen Von Berufsorientierung	Berufsorientierung als CASTING? Bericht und Reflexion zu einer subjektbezogenen Konzeption
Meyer, Rita	Dez 14	Ausgabe 27	B: Berufsorientierung als Kompetenzförderung und im Kontext individueller Entwicklung	Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin
Anslinger, Eva/ Heibült, Jessica/ Müller, Moritz	Dez 14	Ausgabe 27	B: Berufsorientierung als Kompetenzförderung und im Kontext individueller Entwicklung	Berufsorientierung, Lebenslanges Lernen und dritter Bildungsweg - Zur Entwicklung beruflicher Orientierung im Lebenslauf anhand zweier Fallstudien
Schreiber, Raphaela/ Matthias, Söll	Dez 14	Ausgabe 27	B: Berufsorientierung als Kompetenzförderung und im Kontext individueller Entwicklung	Berufsorientierung als kontinuierliche Entwicklungsaufgabe – Eine empirische Studie über den Zusammenhang von Arbeitsbedingungen, Berufsbiografien und Berufsorientierung
Gebhardt, Anja/ Schönenberger, Samuel/ Brühwiler, Christian/ Salzmann, Patrizia	Dez 14	Ausgabe 27	B: Berufsorientierung als Kompetenzförderung und im Kontext individueller Entwicklung	Relevanz, Nutzungshäufigkeit und eingeschätzte Nützlichkeit unterschiedlicher Unterstützungsangebote aus Sicht von Jugendlichen während des Berufsorientierungsprozesses
Bandorksi, Sonja/ Molzow-Voit, Frank	Dez 14	Ausgabe 27	B: Berufsorientierung als Kompetenzförderung und im Kontext individueller Entwicklung	Fachprofile beruflicher (Un-)Sicherheit – Konsequenzen einer Prekarisierung des Arbeitsmarktes für die Berufsorientierung

Ratschinski, Günter	Dez 14	Ausgabe 27	B: Berufsorientierung als Kompetenzförderung und im Kontext individueller Entwicklung	Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit als Metakompetenz aus Identität, Adaptabilität und Resilienz. Eine neue Konzeptualisierung der Zielgröße von Berufsorientierungsmaßnahmen
Forßbohm, Doreen	Dez 14	Ausgabe 27	B: Berufsorientierung als Kompetenzförderung und im Kontext individueller Entwicklung	Berufswahl als Entscheidung. Zur Entwicklung eines Modells von der Berufswahl
Menzel, Mareike/ Peinemann, Katharina	Dez 14	Ausgabe 27	B: Berufsorientierung als Kompetenzförderung und im Kontext individueller Entwicklung	Die Einbettung der Berufsorientierung in die Curricula der allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I in NRW als eine berufspädagogische Entwicklungsaufgabe
Nentwig, Lena	Dez 14	Ausgabe 27	B: Berufsorientierung als Kompetenzförderung und im Kontext individueller Entwicklung	Berufsorientierung als unbeliebte Zusatzaufgabe? Einstellungen und Selbstwirksamkeitserleben von Lehrpersonen zur Berufsorientierung im Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufe 1
Gehrig, Matthias/ Kimmelman, Nicole/ Voigt, Gaby	Dez 14	Ausgabe 27	B: Berufsorientierung als Kompetenzförderung und im Kontext individueller Entwicklung	Sprachsensibilität – Herausforderung bei der Kompetenzfeststellung im Rahmen der Berufsorientierung
Geisbusch, Stefanie	Dez 14	Ausgabe 27	B: Berufsorientierung als Kompetenzförderung und im Kontext individueller Entwicklung	Berufsorientierung als integraler Bestandteil schulischer Bildung: ein Erfahrungsbericht
Porath, Jane	Dez 14	Ausgabe 27	C: Lerntheoretische und didaktische Aspekte der Berufsorientierung	Beförderung der Berufsorientierung von Jugendlichen im beruflichen Übergangssystem auf der Folie eines konstruktivistisch-kognitionstheoretischen Lernverständnisses
Vieback, Linda/ Brämer, Stefan	Dez 14	Ausgabe 27	C: Lerntheoretische und didaktische Aspekte der Berufsorientierung	Praxisorientiertes Lernen – Berufsorientierung als didaktische Verknüpfung technischer und ökonomischer Bildungsinhalte
von Oswald, Anne/ Röhrig, Anne	Dez 14	Ausgabe 27	C: Lerntheoretische und didaktische Aspekte der Berufsorientierung	Betriebsbegegnungen in der Berufsorientierung. Das Beispiel "Berlin braucht dich!"
Fischer, Martin/ Stoewe, Kristina/ Barkholz, Sylvia/ Follner, Magdalena/ Kampa,Claudia	Dez 14	Ausgabe 27	C: Lerntheoretische und didaktische Aspekte der Berufsorientierung	„My Way! Finde deinen Weg“ – ein didaktisches Konzept der schulischen Berufsorientierung als Beitrag zur Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz
von Gehlen, Martina/ Grundmeier, Anne-Marie	Dez 14	Ausgabe 27	C: Lerntheoretische und didaktische Aspekte der Berufsorientierung	Textilberufe Hands-on: Lehramtsstudierende entwickeln einen Berufsorientierungspfad für textile Ausbildungsberufe
Lucht, Anna Therese	Dez 14	Ausgabe 27	C: Lerntheoretische und didaktische Aspekte der Berufsorientierung	Ethnographie einer Schülerfirma: Welches Verständnis von Berufsorientierung zeichnet sich bei den Lehrkräften und den SchülerInnen ab?
Staden, Christian	Dez 14	Ausgabe 27	C: Lerntheoretische und didaktische Aspekte der Berufsorientierung	Aus Erfahrungen von Lehrkräften im Umgang mit dem Berufswahlpass lernen – Ergebnisse einer qualitativen Studie

	Feb 08	Spezial 3	Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT?	
Härtel, Peter	Feb 08	Spezial 3	Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT?	Übergang Schule – Beruf: Grundlagen und Voraussetzungen für gelingende Berufsüberleitung
Meisel, Richard	Feb 08	Spezial 3	Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT?	Berufsorientierung aus Sicht der AK
	Sep 08	Spezial 4	Hochschultage Berufliche Bildung 2008	
Bender, Ute	Sep 08	Spezial 4	Hochschultage Berufliche Bildung 2008 - FT 06 Hauswirtschaft	"Liebe auf den zweiten Blick!?" - Berufswahl und Berufsorientierung im Berufsfeld Hauswirtschaft an dr Schwelle zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung
Friese, Marianne	Sep 08	Spezial 4	Hochschultage Berufliche Bildung 2008 - FT 06 Hauswirtschaft	Qualitätsentwicklung zwischen Benachteiligtenförderung und Professionalisierung. Am Feld personenbezogener und haushaltsnaher Dienstleistungsberufe
Baur, Margot	Sep 08	Spezial 4	Hochschultage Berufliche Bildung 2008 - FT 06 Hauswirtschaft	Qualifizierungsbausteine verändern Lebensberufe - Qualifizierungsbausteine als Instrument der fachbezogenen Benachteiligtenförderung
Bojanowski, Arnulf/ Eckert, Manfred/ Rützel, Josef	Sep 08	Spezial 4	Hochschultage Berufliche Bildung 2008 - FT 11 Berufliche Förderpädagogik	Aktuelle Debatten, Analysen und Herausforderungen zur beruflichen Benachteiligtenförderung
Heisler, Dietmar	Sep 08	Spezial 4	Hochschultage Berufliche Bildung 2008 - FT 11 Berufliche Förderpädagogik	Maßnahmenabbrüche in der beruflichen Integrationsförderung als Qualitätskriterium?
Grundmann, Hilmar	Sep 08	Spezial 4	Hochschultage Berufliche Bildung 2008 - FT 17 Sprachen	Zum Zusammenhang von Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit der Schulabsolventen
Ulrich, Joachim Gerd	Sep 08	Spezial 4	Hochschultage Berufliche Bildung 2008 - WS 12 Produktionsschulen	Jugendliche im Übergangssystem - eine Bestandsaufnahme
Neises, Frank/ Schumacher, Elsa	Sep 08	Spezial 4	Hochschultage Berufliche Bildung 2008 - WS 13 Digitale Medien	Berufsvorbereitung mithilfe von Online-Lernangeboten
Bals, Thomas/Hinrichs, Heike	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - Vorwort	Vorwort zu Spezial 5 - Hochschultage Berufliche Bildung 2011
Martin, Michael/Bräuer, Manfred	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 01	Editorial zur Fachtagung 01: Agrarwirtschaft. Übergänge in der agrarwirtschaftlichen Berufsbildung nachhaltig gestalten
Bräuer, Manfred	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 01	Kompetenzorientiertes Konzept der fachdidaktischen Ausbildung von Lehramtsstudenten bereitet auf die Gestaltung von Übergängen vor

Müller-Weichbrodt, Heidi	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 01	Kompetenzorientierte Ausbilderqualifizierung - Beitrag zur nachhaltigen Gestaltung des Übergangs von der Berufsausbildung in die Berufstätigkeit
Badzio, Lars	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 01	Vom Lehramtsstudium ins Referendariat - ein gleitender Übergang?
Matthes, Jens	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 01	Nachqualifizierung - Form des Übergangs im beruflichen Erwerbsleben
Eibelshäuser, Astrid, Mühlhaus, Till	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 02	Schulische Handlungsfelder am Übergang Schule - Beruf: Die Produktionsschule "Am Abendstern" - ein Projekt der Theodor-Litt-Schule Gießen
Bergzog, Thomas	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 02	Das Betriebspraktikum als Instrument schulischer Berufsorientierung
Gessler, Michael/Kühn, Krisitina/Uhlig-Schoenian, Jürgen	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 02	Werkschule und/oder Produktionsschule? Zwei Länderkonzepte zur Integration benachteiligter Jugendlicher im Vergleich
Dreer, Benjamin/ Kracke, Bärbel	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 02	Lehrerkompetenzen und Personalentwicklung im Kontext schulischer Berufsorientierung - Zur Bedeutung der Lehrerbildung
Brenner, Ilka/John, Alexandra	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 02	Zufriedenheit mit der Berufswahl. Die Sicht der Auszubildenden
Baabe-Meijer, Sabine/Kuhlmeier, Werner/Meyser, Johannes	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 03	Editorial zu Fachtagung 03: Übergänge gestalten - Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven in den Fachrichtungen Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung
Fischedick, Manfred	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 03	Praktische Berufsorientierung in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS)
Göttsche, Frauke/Lange, Doreen	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 03	Lernen durch Lehren - Förderung von beruflichem Verantwortungsbewusstsein bei Lernenden im Übergangssystem
Josten, Roman/Tiedemann, Jens	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 03	Individualisierung von Lernprozessen im Rahmen von produktionsorientierten Lernvorhaben der Gewerbeschule Bautechnik Hamburg zur Förderung der Ausbildungsreife
Baabe-Meijer, Sabine	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 03	Ästhetische Bildung in den Berufsfeldern Bau-Holz-Farbe - eine Chance für Jugendliche im Übergangssystem und in der beruflichen Ausbildung
Gerlach, Petra	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 03	Didaktische Impulse für die Gestaltung von Übergängen in der Eingangsphase der dualen Ausbildung
Lindemann, Hans-Jürgen	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 03	Studienqualifizierte Bildungsgänge - wie können mehr junge Menschen über die Berufsausbildung zum Studium gelangen?
Diekmann, Susanne/Lutz, Gerhard/ Mahren, Bernd	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 03	Übergänge vereinfachen, Karriereoptionen vervielfachen - duale Studiengänge im Bausektor
Vogel, Thomas	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 03	Potentiale handwerklicher Bildung im Übergangssystem Schule - Beruf

Steinmetz, Holger	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 03	Dual und vollzeitschulisch ausgebildete Bauzeichner/innen beim Übergang von der Ausbildung in das Erwerbsleben - eine qualitative, regionale Übergangsstudie
Holle, Hans-Jürgen/Kuhlmeier, Werner	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 03	Bauen und Klimaschutz als Gegenstand schulischer Berufsorientierung
Borchert, Jens/Böttcher, Sabine/Schweder, Marcel	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 03	Berufliche Bildungsmaßnahmen im Jugendstrafvollzug - Eine weitere Station im Übergangssystem?
Stein, Roland/Stach, Meinhard	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 05	Editorial zu Fachtagung 05: Berufliche Rehabilitation. Übergänge in der beruflichen Rehabilitation - Probleme und Chancen
Niehaus, Mathilde/Kaul, Thomas/Menzel, Frank	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 05	Übergang Schule - Beruf: Analysen betrieblicher Rekrutierung junger Menschen mit Behinderung in der Automobilbranche
Biermann, Horst/Weiser, Manfred	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 05	Übergänge professionell gestalten - Beitrag für die HT 2011
Galiläer, Lutz	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 05	Auf dem Weg zur Inklusion? Übergänge und Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung
Diekmann, Heinz	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 08	Technische Kommunikation in der Metalltechnik als Vorbereitung für die Berufswahl
Arold, Heike/Windelbrand, Lars	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 08	Übergangssysteme in neuen beruflichen Sektoren am Beispiel des Secon Hand Sektors
Christiansen, Michael/Winter, Hinrich	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 08	Nachhaltige Projekte für einen besseren Übergang von der Schule in die Berufswelt
Hesse, Thomas	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 09	Übergänge in beruflichen Laufbahnen in der Hotellerie
Peuker, Birgit	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 09	Der Fachraum "Lehrküche" und seine Bedeutung für die Berufsorientierung
Rausch, Monika	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 10	Potentiale und Chancen der Logopädie - Wie können Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestaltet werden?
Walkenhorst, Ursula	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 10	Akademisierung der therapeutischen Gesundheitsfachberufe - Chancen und Herausforderungen für Berufe im Übergang
Kettschau, Irmhild/Gemballa, Kathrin	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 11	Editorial zu Fachtagung 11: Hauswirtschaft. Übergänge in der hauswirtschaftlichen Berufsbildung gestalten - Perspektiven auf die individuelle Förderung und die Systemgestaltung in der Domäne Hauswirtschaft
Diettrich, Andreas	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 11	Übergänge ermöglichen und gestalten durch regionale Netzwerke
Nauerth, Annette u. a.	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 14	Interventionen zur Unterstützung des Übergangs in das Studium. Ergebnisse des Forschungsprojektes Transitionen

Jung, Eberhard/Kenner, Martin/Lambertz, Hans-Georg	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 15	Editorial zu Fachtagung 15: Politik und Wirtschaftslehre. Bildungziel Übergangsbewältigung: Pädagogisch didaktische Herausforderungen und Strategien am Übergang ins Ausbildungs- und Beschäftigungssystem
Jung, Eberhard	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 15	Bildungsziel Übergangsbewältigung: Begriff, kompetenztheoretische Einbettung, Vermittlung in der beruflichen Bildung
Schier, Friedel	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 15	Übergänge ins Beschäftigungssystem - Herausforderungen an der ersten und zweiten Schwelle
Ebbers, Ilona	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 15	Lehr-Lernkonzepte der Übergangsbewältigung - Diversity Education als Chance
Schröder, Rudolf	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 15	Verbesserung der Systematik beim Übergang von den allgemeinbildenden Schulen unter besonderer Berücksichtigung der berufsbildenden Schulen
Beinke, Lothar	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 15	Ausbildungsabbruch und eine verfehlte Berufswahl
Kenner, Martin	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 15	Berufliche Perspektiven und politische Orientierungen von Schülern im Übergangssystem
Förster, Antje/Müller, Freia	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 17	Editorial zu Fachtagung 17: Sozialpädagogik. Übergänge sozialpädagogisch begleiten und gestalten - Beiträge zur Verbindung fachwissenschaftlicher und berufsfelddidaktischer Perspektiven
Grundmann, Hilmar	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 18	Editorial zu Fachtagung 18: Sprachen. Die Förderung der Lese- und Ausdrucksfähigkeit in den beruflichen Übergangsystemen als Beitrag zum Erwerb der Berufsreife
Efing, Christian/Häußler, Marleen	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - FT 18	Was soll der Deutschunterricht an Haupt- und Realschulen vermitteln? - Empirisch basierte Vorschläge für eine Ausbildungsvorbereitung zwischen zweckfreier und zweckgerichteter Bildung
Brändle, Tobias	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 01	Editorial zu Workshop 01: Die erste Schwelle
Hupka-Brunner, Sandra u. a.	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 01	Chancen bildungsbenachteiligter Jugendlicher: Bildungsverläufe in der Schweiz und in Deutschland
Thielen, Marc	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 01	Kurzfristige (Re-)Integration - Nachhaltige Wirkung? Eine Verbleibsuntersuchung zum "Gestreckten Berufsvorbereitungsjahr" in Sachsen
Müller, Sylvia/Brändle, Tobias	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 01	Berufsvorbereitende Bildungsgänge - Weiterqualifizierung oder Warteschleife?
Ecarius, Jutta/Berg, Alena/Hößl, Stefan E.	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 01	Die biografische Relevanz (schul-)pädagogischer Fördermaßnahmen am Übergang Schule - Beruf
Rützel, Josef/Zöller, Arnulf	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 02	Übergänge im Bildungssystem - Brüche oder Brücken? Die Rolle der Berufsschule im Prozess des Lebenslangen Lernens
Kösel, Stephan	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 02	Berufsbildende Schulen als Lernorte für das Leben in Übergängen und in regionalen Wissensmärkten

Wirth, Karin	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 02	Durchlässigkeit des Bildungssystems durch Dreifachqualifizierung - Chancen für marktbenachteiligte Jugendliche?
Petersen, Wiebke/Heidegger, Gerald	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 03	Editorial zu Workshop 03: Vom Übergangslabyrinth zur arbeits- und kulturorientierten Alternativen Oberstufe - Editorial zur Workshopdokumentation
Schreier, Claudia	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 03	Europäische Impulse für das Übergangssystem
Ratschinski, Günter	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 03	Die Bedeutung der Übergangsphase für die Entwicklung des Selbstkonzepts
Heidegger, Gerald/Petersen, Wiebke	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 03	Jenseits des Übergangssystems: Alternative Oberstufe zur Arbeits- und Kulturorientierung
Gentner, Cortina	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 04	Editorial zu Workshop 04: Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten durch Produktionsschulen
Gentner, Cortina	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 04	Das Hamburger Produktionsschulprogramm: Produktionsschulen in freier Trägerschaft im System der schulischen Berufsvorbereitung
Stomporowski, Stephan/Meyer, Heinrich	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 09	Lernmethoden und Lernmaterialien in ernährungsbezogenen Bereichen der beruflichen Vorbereitung und Ausbildung
Bylinski, Ursula	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 10	Editorial zu Workshop 10: Professionalisierung für die Gestaltung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt
Diehl, Thomas/Krüger, Jana/Vogel, Thomas	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 14	Editorial zu Workshop 14: Lehrerbildung. Bedeutung und Gestaltung von Übergängen in der Lehrerbildung - Praxiserfahrungen und theoretische Reflexionen zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen
Diehl, Thomas/Krüger, Jana	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 14	Anforderungen an die Lehrerbildung und die Gestaltung von Übergängen aus professionstheoretischer Perspektive
Vogel, Thomas	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 14	Zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung als Übergangsproblem
Münk, Dieter/Schmidt, Christian	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 15	Editorial zu Workshop 15: Zielgruppen - Ziel- und Risikogruppen im Übergangssystem
Ulrich, Joachim Gerd	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 15	Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2010
Friese, Marianne	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 15	Junge Mütter als Risikogruppe im Übergangssystem
Enggruber, Ruth	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 15	Versuch einer Typologie von "Risikogruppen" im Übergangssystem - und damit verbundene Risiken
Beutner, Marc/Kremer, H.-Hugo/Zoyke, Andrea	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 16	Editorial zu Workshop 16: Individuelle Förderung - Konzepte und Erfahrungen zur Berufsorientierung im Übergang
Frehe, Petra/Raab, Boris	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 16	Rollenbasierte Kompetenzbilanz zur Berufsorientierung - Konzepte und Erfahrungen

Beutner, Marc/Kremer, H.-Hugo/Wirth, Wolfgang	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 16	Bildungsmaßnahmen zur Berufsorientierung im Justizvollzug - Konzept und Erfahrungen
Puhlmann, Angelika/Settelmeyer, Anke	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 19	Interkulturalität - Bildungserfolg - Zugehörigkeit. Koordination für die Gestaltung von Übergängen in Ausbildung und Beruf - nicht nur - für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte
Acker, Christoph/Weiterer Bernd	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 22	JOBSTARTER CONNECT - Ausbildungsbausteine für Altbewerberinnen und Altbewerber, Jugendliche im Übergangssystem sowie an- und ungelernte junge Erwachsene
Schweigard-Kahn, Eva/Krings, Ursula/Munk, Peter	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 22	Potenziale An- und Ungelernter nutzen - Erfolgsfaktoren abschlussorientierter modularer Nachqualifizierung
Eckhardt, Christoph/Rehbein, Frank	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 22	Ausbildungsbausteine zur Verknüpfung der Lernorte Betrieb und Bildungsträger nutzen - Übergänge in Ausbildung und Beschäftigung erleichtern
Reinisch, Holger	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 23	Editorial zu Workshop 23: ECVET und DECVE. Zu den Potenzialen von Leistungspunktsystemen zur Förderung von Übergängen in der beruflichen Bildung
Diettrich, Andreas/Köhlmann-Eckel, Christiane	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 23	Anforderungen und Konzepte der Gestaltung von Übergängen in der beruflichen Bildung
Degner, Thorvald/Binz, Petra/Heeg, Fanz J.	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 23	Instrumente zur Erfassung von individuellen Kompetenzen zur Entscheidungsfindung bei Übergängen in der Berufsbildung (Systemspiel)
Frommberger, Dietmar	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 23	Zur Förderung der Übergänge an den Schnittstellen des deutschen Berufsbildungssystems: Das Kreditpunktesystem im Kontext der Entwicklung durchlässiger Bildungsstrukturen
Becker, Matthias/Krebs, Reiner/Spöttl, Georg	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 26	Editorial zu Workshop 26: Berufslaufbahnkonzepte im Handwerk - Abschlüsse, Anschlüsse, Übergänge und Qualifikationsrahmen
Barbarasch, Antje/Deitmar, Ludger	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 28	Die Gestaltung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und hochschulischer Bildung: Übergangsansätze aus vier Ländern
Gerholz, Karl-Heinz/Sloane, Peter F. E.	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 29	Editorial zu Workshop 29: Übergangsforschung zu Übergängen in und aus Universität
Gerholz, Karl-Heinz/Rüschen, Eva	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - WS 29	Und was mach´ich nun? - Der Übergang vom Bachelor zum Master aus einer empirischen und hochschuldidaktischen Perspektive
Beutner, Marc/Badura, Ricarda	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - Einzelbeiträge	Gestaltung und Realisierung von Schülerpraktika im Rahmen des Innovationsprojekts InLab

Rehbold, Rolf Richard	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - Einzelbeiträge	Rahmenbedingungen für die berufliche Orientierung und den Übergang von Schule und Beruf - Ergebnisse einer Studie zur Kooperation von Realschulen und Betrieben
Ebbinghaus, Margit	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - Kurzvorträge	Editorial zu Kurzvorträge: Facettenvielfalt der Übergänge in der beruflichen Bildung
Rottmann, Joachim/Sehrerm Armin/Gras, Christian J.	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - Kurzvorträge	Grenzenlose Übergänge - Zur Erforschung der ersten Schwelle in der internationalen Bodenseeregion
Ahrens, Daniela	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - Kurzvorträge	Jugendliche mit Migrationshintergrund: Kritische Anmerkungen zur Übergangsforschung
Hofmann-Lun, Irene	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - Kurzvorträge	Förderschüler/innen im Übergang von der Schule in Ausbildung
Erban, Tanja	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - Kurzvorträge	Das Berufsvorbereitungsjahr als Übergang von der Schule zum Beruf: Eine Längsschnittuntersuchung zum Verbleib eines Absolventenjahrgangs und zur Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres
Marsch, Bernhard/Poppe, Marina	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - Kurzvorträge	Das "Neustädter Modell" - ein präventives Übergangssystem! Berufliche Bildung für Haupt- und Realschüler
Slepcevic-Zach, Peter/Köppel, Thomas	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - Kurzvorträge	Übergang Schule-Hochschule - Herausforderungen für das berufliche Schulwesen
Stock, Michaela/Riebenbauer, Elisabeth	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - Kurzvorträge	Uni-Abschluss! Was nun? Übergang zwischen Universität und Arbeitswelt im Kontext der Kompetenzentwicklung und des lebenslangen Lernens unterstützt durch ePortfolio-Arbeit
Maschmann, Alexander	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - Kurzvorträge	Deutsch-dänisch Grenzübergänge in der Berufsbildung
Schmidt, Evi/Gonon, Philipp	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - Kurzvorträge	Übergang in eine Tertiärausbildung nach einer Berufsausbildung in der Schweiz
Schnarr, Alexander	Sep 11	Spezial 5	Hochschultage Berufliche Bildung 2011 - Kurzvorträge	"Verlierer im Lernen?" Übergangsproblematiken sowie die Rolle der Lehrkräfte in der beruflichen Bildung der V.R. China
Schrader, Ulf	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - FT 02	Nur noch kurz die Welt retten? Konsequenzen der Diskussion um eine nachhaltige Entwicklung für die Berufsorientierung
Benner, Ilka/ Galyschew, Alexandra	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - FT 02	Hindernisse und Anforderungen an der ersten Schwelle - Hinweise aus der Studie "Zufriedenheit mit der Berufsorientierung aus Sicht Jugendlicher im Übergangssystem"
Driesel-Lange, Katja/ Dreer, Benjamin/ Lipowski, Katrin/ Holstein, Jana/ Kracke, Bärbel	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - FT 02	Das ThüBOM-Praktikumstagebuch als Instrument zur Förderung der Selbststeuerung und Reflexion im Berufswahlprozess
Staden, Christian/ Howe, Falk	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - FT 02	Digitale Medien und Internet in der Berufsorientierung

Baabe-Meijer, Sabine/Göttsche, Frauke/ Kuhlmeier, Werner/ Lindemann, Hans-Jürgen	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - FT 03	Dialogforum: Berufsorientierung - Individualisierung - Sicherung des Fachkräftenachwuchses
Vollmer, Kirsten	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - FT 05	Unverändert aktuell: So normal wie möglich - so speziell wie nötig - Stand, Perspektiven und Herausforderungen der beruflichen Bildung behinderter Menschen
Bauer, Jana/ Niehaus, Mathilde	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - FT 05	Hochqualifizierte Menschen mit Behinderung: Ergebnisse einer regionalen Transitionsstudie von der Hochschule in die Erwerbstätigkeit
Rotthues, Alexander/ Löwenbein, Dan/ Schultheis, Christina	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - FT 07	Berufsorientierung in der Praxis - Abdrücke und Eindrücke
Küster, Christine	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - FT 11	Gendersensible Berufsorientierung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft - konzeptionelle Überlegungen und erste Ergebnisse aus dem Projekt "ToLe"
Reimann, Daniela/ Burkhardt, Miriam/ Wüst, Andrea	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - FT 13	Künstlerisch-technische Medienbildung - Ästhetische Zugänge zu digitalen Technologien mit Projektportfolios in der außerschulischen Berufsvorbereitung
Klein, Helmut E./ Schöpper-Grabe, Sigrid	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - FT 18	Was ist Grundbildung? Schulische Anforderungen an die Ausbildungsreife
Pospiech, Ulrike	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - FT 18	Schreiben ist immer gleich - nur jedes Mal ganz anders. Zur Förderung berufsorientierter Textkompetenz im Bereich Schlüsselqualifikationen der BA-/BSc.-Studiengänge
Beutner, Marc/ Zoyke, Andrea	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - WS 05	Individuelle Bildungsgangarbeit in der dualisierten Berufsausbildungsvorbereitung - Annäherung an Konzeptionen und Umsetzungsmöglichkeiten
Kell, Adolf	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - WS 09	Produktionsschule - Übergangssystem - Lern-Arbeits-System: Berufsbildungswissenschaftliche Perspektiven
Fischell, Marcell/ Schmidt, Christian	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - WS 11	Editorial: Übergänge in der beruflichen Bildung
Struck, Phillipp	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - WS 11	Berufswahlprozesse Jugendlicher - Effekte von Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung auf die Berufswahlaktivitäten
Rosendahl, Anna	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - WS 12	Arbeitsmarktpolitische Qualifizierungsangebote zur Förderung des Übergangs an der Schnittstelle Schule - Beruf: Ergebnisse einer Expertise zu den Finanzierungsformen im internationalen Vergleich
Hestermann, Ulrike/ Pingel, Andrea	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - WS 12	Kohärente Förderung junger Menschen am Übergang Schule Beruf

Bührmann, Thorsten/ De Boer, Berndt	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - WS 12	"Was soll aus mir werden?" Das integrierte Potenzial-Assessment zur Förderung Jugendlicher im Übergang Schule - Beruf
Kaak, Silvio/ Kracke, Bärbel/ Driesel-Lange, Katja	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - WS 14	Diagnostik und Förderung der Berufswahlkompetenz Jugendlicher
Matsch, Hildegard/ Meidlinger, Sandra/ Hartig, Kai	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - WS 14	Von der Schule in die Ausbildung: Individuelle Begleitung des Berufswahlprozesses lehrstellensuchender Jugendlicher
Dreer, Benjamin/ Kracke, Bärbel	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - WS 14	Können Lehrer Berufsorientierung? - Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung erfassen
Wittmer-Gerber, Saskia	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - WS 14	Erfolgsfaktoren einer prozesshaften Studienorientierung - ein Praxisbericht aus dem Förderprogramm Studienkompass
Schleimer, Ingrid	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - WS 22	Kein Abschluss ohne Anschluss - Neues Übergangssystem Schule Beruf in Nordrhein Westfalen
Meilutat, Christian	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - WS 22	"Ich pack das!" Eine Initiative zur Ausbildungsvorbereitung
von Brasch, Monika	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - WS 22	Regionale Koordination und Kooperation im Übergang Schule - Beruf: Die hessenweite Olov-Strategie
Clement, Ute	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - WS 22	Berufliche Übergänge und Interpreationen aus der Subjektperspektive
Büchter, Karin	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - WS 23	Fachkräftemangel und Abbau von Benachteilung als politische Rhetorik
Schier, Friedel	Sep 13	Spezial 6	Hochschultage Berufliche Bildung 2013 - Einzelbeiträge	Der Übergangsbereich Schule > Ausbildung
	Nov 13	Spezial 7	Weiterentwicklung dualer Berufsausbildung: Konsekutiv, kompetenzorientiert, konnektiv. Erfahrungen und Impulse aus dem Schulversuch EARA	
Seeber, Susan	Nov 13	Spezial 7	Teil A: Der Schulversuch in Hamburg: Intentionen und Kontext	Der Übergang von der Schule in den Beruf: Rahmenbedingungen und aktuelle Herausforderungen
Reetz, Lothar/ Kuhlmeier, Werner	Nov 13	Spezial 7		Ausbildungsreife als bildungspolitisches, kompetenztheoretisches sowie didaktisches und diagnostisches Problem
Boldajipour, Sigried/ Böttjer, Monika	Sep 15	Spezial 9		„Mittendrin statt nur dabei“ – Inklusive Ausbildungen für Menschen mit Behinderungen

* Die Beiträge werden auf der Website unter der jeweiligen Ausgabe einzeln eingestellt (siehe online unter: http://www.bwpat.de/). Auf eine Angabe der Seitenzahlen wird daher verzichtet.

4) Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)

Autoren	Monat/ Jahr	Heft/ Band	Bereich/ Schwerpunkt (ab 2009)	Titel des Beitrags	Seite/n
Kloas, Peter Werner	Jan 90	Heft1	Fehlende Fachkräfte - Diskussion	Ausgegrenzte Jugendliche und fehlende Fachkräfte: Zwei Probleme – eine Gegenstrategie	S.28-32
BiBB, ISO	Jan 90	Heft1	Thema Berufsbildung	Qualifizierte Beschäftigung ist wichtig für den Berufsstart! Die Situation junger Fachkräfte nach der Berufsausbildung	S.37-38
Derenbach, Rolf	Jan 90	Heft1	Rezensionen	Berufliche Eingliederung der Nachwachsenden Generation in Regionaler Sicht	S.39- 40
Orth, Klaus	Mär 90	Heft2	Aus Modellversuch	Sozialpädagogische Jugendberatung im Übergang Schule – Beruf	S.16-20
Peusquens, Dieter	Mär 90	Heft2	Rezensionen	Der Übergang der Absolventen aus Sonderausbildungsgruppen In die Erwerbstätigkeit	S.39
Kielwein, Kurt	Mai 90	Heft3	Fachbeiträge	Förderung der Modernisierung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten	S.7-10
Hensge, Kathrin	Juli 90	Heft4	Lernbeeinträchtigte Jugendliche - Fachbeiträge	Ausbildung von lernbeeinträchtigten Jugendlichen in den neugeordneten Metallberufen - Überlegung zu einem Ausbildungsqualifizierungskonzept	S.14-19
Glücklich, Frank	Jan 91	Heftt 1	Fachbeiträge	Anforderungen an die Qualität von Maßnahmen für „Problemgruppen“ des Arbeitsmarktes	S.27-30
Enggruber, R./ Fischer, A./ Hahn,A./ Reiser, R./ Twardy, M.	Jan 91	Heftt 1	Aus Modellversuch	Curriculare Materialien für handwerksbetriebliche Berufsausbildung lernbeeinträchtigter Jugendlicher	S.40-42
Dahm, Theresia	Jan 91	Heftt 1	Aus den neuen Bundesländern	Überbetriebliche Berufsbildungsstätten – Fachtagung in Berlin	S.46
Schmidt, Hermann	Mai 91	Heft 3	Kommentar	Langzeitarbeitslose qualifizieren	S.1
BiBB	Mai 91	Heft3	Aus der Arbeit des Hauptausschusses	Nachqualifizierung von Langzeitarbeitslosen	S.41-44
Knabe, Maria/ Werner, Rudolf	Mai 91	Heft3	Aus den neuen Bundesländern	Ausbildung von Behinderten und Lernbeeinträchtigten	S.45-46
Eckert, Manfred	Juli 91	Heft 4	Rezensionen	Lernen und Entwicklung in Maßnahmen. Zur Wirksamkeit berufsvorbereitender Maßnahmen und Förderungslehrgänge im Kontext der Lebenswelt Jugendlicher in der Problemregion Duisburg	S.55-56
Potocnik, Rudolf	Sep 91	Heft 5	Rezensionen	Entscheidungstraining zur Berufs- und Studienwahl	S.46-47
Puhlmann, Angelika	Dez 91	Heft 6	Übergang Ausbildung - Beruf - Fachbeiträge	Übergang in Arbeit und Beruf: Zur steuernden Funktion der ersten Berufsjahre	S.12-16
Keune, Saskia	Nov 91	Sonderheft	Berufsbildung in den neuen Bundesländern 1991 - Inhalt	Berufsbildung behinderter junger Menschen - Fördermöglichkeiten und gesetzliche Voraussetzungen	S.49
Schmidt, Hermann	Jan 92	Heft 1	Kommentar	Fördern durch Berufsausbildung	S.1
Burkhardt, Dieter/ Kielwein, Kurt	Mär/Apr 92	Heft 2	Fachbeiträge	Entwicklung und Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten in den neuen Bundesländern	S.15-21

Schmidt, Hermann	Mai/Jun 92	Heft 3	Kommentar	PETRA II - eine Bildungschance für Jugendliche, eine Bildungsverpflichtung für Betriebe und Schulen	S.1
Hensge, Kathrin	Jul/Aug 92	Heft 4	Nachrichten und Bericht	Lernbeeinträchtigte in den neugeordneten Metallberufen -Seminarkonzept zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der Grund- und Fachbildung	S.50
Keune, Saskia	Jan/Feb 93	Heft 1	Nachrichten und Berichte	Ausschuß für Fragen Behinderter: Ausbildung und Umschulung Behinderter in Elektroberufen	S.45-46
Schmidt, Hermann	Mär/Apr 93	Heft 2	Kommentar	Integrationskraft der dualen Berufsausbildung muß sich bewähren	S.1
Davids, Sabine	Mär/Apr 93	Heft 2	Fachbeiträge	Junge Erwachsene ohne anerkannte Berufsausbildung	S.11-17
Berger, Klaus/ Walden, Günter	Mär/Apr 93	Heft 2	Fachbeiträge	Regionale Verteilung überbetrieblicher Ausbildungsplätze	S.17-24
Podeszfa, Helena	Mär/Apr 93	Heft 2	Nachrichten und Berichte	Vorbereitung von psychisch Behinderten auf eine Fortbildung oder Umschulung	S.46
Schmidt, Hermann	Mai/Jun 93	Heft 3	Kommentar	Gegen ein "Stop and go" in der Benachteiligtenförderung - für eine duale Nachqualifizierung von Ungelernten	S.1-2
Feher, Kalman/ Herget, hermann/ Ulrich, Joachim G.	Jul/Aug 93	Heft 4	Fachbeiträge	Abiturienten nach der Lehre: Studium ja oder nein?	S.8-13
Laszlo, Alex	Jul/Aug 93	Heft 4	Nachrichten und Berichte	Ergebnisse der Schulabgängerbefragung 1993 in den neuen Bundesländern	S.32-34
Schläger, Herbert	Jul/Aug 93	Heft 4	Rezensionen	Hilfen für Jugendliche beim Übergang von der Hauptschule in die berufliche Bildung	S.45
Podeszfa, Helena	Sep/Okt 93	Heft 5	Nachrichten und Berichte	Vorbereitung von psychisch Behinderten auf eine Fortbildung oder Umschulung	S.42-43
Jordan,Sigrid/ Löw, Peter	Jan/Feb 94	Heft 1	Berufsbildung in Europa	Ein Jahr nach PETRA	S.38-40
Westhoff, Gisela	Sep/Okt 94	Heft 5	Fachbeiträge	Konzepte zur beruflichen Integration junger Fachkräfte	S.18-25
Becker, Wolfgang	Sep/Okt 94	Heft 5	Diskussion	Gibt es ein Qualitätskonzept für die Berufsförderung Behinderter?	S.35-41
Schöngen, Klaus	Jan/Feb 95	Heft 1	Nachrichten und Berichte	Der Einfluß des Schulabschlusses auf die Ausbildungs- und Berufswünsche von Schulabgänger 1994	S.47-49
Ulrich, Joachim Gerd	Jul/Aug 95	Heft 4	Fachbeiträge	Außerbetriebliche Ausbildung für marktbenachteiligte Jugendliche	S.24-28
Westhoff, Gisela/ Ulrich, Joachim Gerd	Sep/Okt 95	Heft 5	Nachrichten und Berichte	Berufsorientierung - Berufswahl - Berufsfindung: die "erste Schwelle" ins Erwerbsleben	S.45
Haack, Claudio/ Müller, Karlheinz	Mär/Apr 96	Heft2	Fachbeiträge	Eigene Ausbildungsgänge für besonders leistungsschwache Jugendliche	S.3-9
Kloas, Peter-Werner	Mär/Apr 96	Heft2	Fachbeiträge	15 Jahre Benachteiligtenförderung - eine Zwischenbilanz	S.11-17
Kloas, Peter-Werner	Jan/Feb 97	Heft 1	Fachbeiträge	Differenzierungsmöglichkeiten in der dualen Berufsausbildung nutzen - keine Sonderberufe für Benachteiligte schaffen	S.17-21
Lötsch, Susan/ Tuschke, Heidrun/ Ulrich, Joachim Gerd	Sep/Okt 97	Heft 5	Nachrichten und Berichte	Der Übergang von der Ausbildung in die Beschäftigung: Aktuelle Erfahrungen von dual ausgebildeten Kaufleuten aus Sachsen	S.33-35

Berger, Klaus/ Walden, Günter	Mär/April 98	Heft 2	Nachrichten und Berichte	Die Attraktivität einer dualen Ausbildung für Schulabgänger/ -innen	S.43-46
Bergmann, Christine	Mai/Jun 98	Heft 3	Im Blickpunkt	Sicherung eines ausreichenden Lehrstellenangebots, Modernisierung der Berufsausbildung und Reform der Ausbildungsplatzförderung	S.35-37
Funke, Uta	Mai/Jun 98	Heft 3	Nachrichten und Berichte	Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) und Umweltschutz = Umweltbildung in ÜBS	S.47-49
Feller, Gisela	Sep/Okt 98	Heft 5	Im Blickpunkt	Programme und Konzepte zur Versorgung von Ausbildungsplatznachfrage	S.10-13
Schwiedrzik, Bernd/ Sauter, Edgar	Nov/Dez 98	Heft 6	Diskussion	Das allgemeinbildende Schulsystem möchte das Maß aller Dinge bleiben - KMK beschließt Fachhochschulreife mittels Zusatzqualifikationen	S.40-42
Althoff, Heinrich	Jan/Feb 99	Heft1	Themenschwerpunkte	Der Übergang in die betriebliche Berufsausbildung 1977 bis 1997 - Anatomie zweier Krisen	S.7-11
Schöngen, Klaus/ Tuschke, Heidrun	Jan/Feb 99	Heft 1	Themenschwerpunkte	Nach der Ausbildung fehlt die Arbeit. Beschäftigung und Berufsverlauf von Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen aus den neuen Bundesländer	S.12-16
Zielke, Dietmar	Jan/Feb 99	Heft 1	Themenschwerpunkte	Grunddaten zur Benachteiligtenförderung. Anmerkungen zur Entwicklung eines Förderprogramms der Bundesanstalt für Arbeit.	S.28-32
Rebhan, Volker	Mär/Apr 99	Heft 2	Rezensionen	Berufsberatung für Jugendliche	S.52
Troltsch, Klaus/ Laszlo, Alex	Mai/Juni 99	Heft3	Nachrichten und Berichte	Veränderung der Ausbildungschancen an der ersten Schwelle für Jugendliche seit Ende der achtziger Jahre	S.51-52
Troltsch, Klaus	Sep/Okt 99	Heft 5	Thema: Problemgruppen in Qualifizierung und Beschäftigung	Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Struktur- Biographiemerkmale	S.9-14
Enggruber, Ruth	Sep/Okt 99	Heft 5	Thema: Problemgruppen in Qualifizierung und Beschäftigung	Integratives Modell zur Differenzierung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher	S.15-19
Schur, Ilse R.	Sep/Okt 99	Heft 5	Thema: Problemgruppen in Qualifizierung und Beschäftigung	Für jedes Problem ein Modellprojekt oder ein Sonderprogramm. Oder: Wie man eine überfällige Bildungsreform vermeidet	S.20-24
Friedrich, Michael/ Troltsch, Klaus/ Westhoff, Gisela	Nov/Dez 99	Heft 6	Blickpunkt	Das Sofortprogramm zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit zeigt Wirkung. Erste Ergebnisse aus der Begleitforschung des BIBB	S.5-10
Merten, Artur	Nov/Dez 99	Heft 6	Praxis	Berufsförderung psychisch Behinderter am Beispiel der Arbeit in beruflichen Trainingszentren	S.38-41
Klähn, Margitta	BWP 3/2000	29. Jahrgang/Heft 3	30 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung - Berichte	Ein erfolgreiches Modell: Berufliche Nachqualifizierung in Modulen	S.47-48
Harke, Dietrich	BWP 4/2000	29. Jahrgang/Heft 4	Bischöfin Jepsen auf den Hochschultagen - Rezensionen	Lernen in der beruflichen Rehabilitation	S.48
Keune, Saskia	BWP 3/2001	30. Jahrgang/Heft 3	Qualitätssicherung und Prüfungen - Rezensionen	Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung	S. 52

Granato, Mona; Schittenhelm, Karin	BWP 6/2001	30. Jahrgang/Heft 6	Berufsqualifizierung junger Frauen - Thema	Perspektiven junger Frauen beim Übergang zwischen Schule und Ausbildung	S.13-17
Reuling, Jochen; Hanf, Georg	BWP 6/2001	30. Jahrgang/Heft 6	Berufsqualifizierung junger Frauen - International	"Qualifikationsrahmen" - Ein Instrument zur Förderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen	S.49-54
Zeller, Beate	BWP 1/2002	31. Jahrgang/Heft 1	Früherkennung von Qualifikationen und Beschäftigungsfeldern - Thema	Einfache Tätigkeiten im Wandel - Chancen für Benachteiligte. Früherkennung von Qualifikationserfordernissen für benachteiligte Personengruppen	S.25-28
Schapfel-Kaiser, Franz	BWP 1/2002	31. Jahrgang/Heft 1	Früherkennung von Qualifikationen und Beschäftigungsfeldern - Praxis	Good Practice - neue Innovationsstrategie in der Berufsbildung. Das Good Practice Center zur Förderung von Benachteiligten in der beruflichen Bildung (GPC) im BIBB.	S.40-43
Zimmermann, Hildegard	BWP 2/2002	31. Jahrgang/Heft 2	Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten - Fachbeitrag	Verzahnung außerbetrieblicher mit betrieblicher Ausbildung. Ein aktueller Reformansatz in der Benachteiligtenförderung	S.30-34
Friedrich, Michael	BWP 2/2002	31. Jahrgang/Heft 2	Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten - Berichte	Wege zur Integration benachteiligter Jugendlicher in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Erste Untersuchungsergebnisse zu Artikel 11 des Sofortprogramms	S.49-51
Möller, Susanne	BWP 2/2002	31. Jahrgang/Heft 2	Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten - Rezensionen	Ausbildungsvermittlung. Rezension zu: Übergangsprobleme von der Schule in die Arbeitswelt. Zur Situation in den neuen und alten Bundesländern	S.55-56
	BWP 5/2002	31. Jahrgang/Heft 5	4. BIBB-Fachkongress - Beilage	Gestaltung und Durchführung von Ausbildungsmaßnahmen in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten	
Paulsen, Bent	BWP 2/2003	32. Jahrgang/Heft 2	Berufsbildung für besondere Zielgruppen - Kommentar	Benachteiligtenförderung: Schubladen schließen, Anrechenbarkeit sichern!	S.3-4
Müller, Kerstin	BWP 6/2003	32. Jahrgang/Heft 6	Evaluation und Qualität in der Berufsbildung - Berufsschule	Berufsfachschulabsolventen an der "zweiten Schwelle" - beruflicher Verbleib gelungen?	S.47-50
Pütz, Helmut	BWP 2003 Sonderausgabe	32. Jahrgang	Jugendliche in Ausbildung bringen _ Kommentar	Jugendliche in Ausbildung bringen	S.3-4
Seyfried, Brigitte	BWP 2003 Sonderausgabe	32. Jahrgang	Jugendliche in Ausbildung bringen - Thema	Berufsausbildungsvorbereitung und Qualifizierungsbausteine	S.21-23
Ulrich, Joachim Gerd; Krewerth, Andreas; Leppelmeier, Ingrid	BWP 1/2004	33. Jahrgang/Heft 1	Neue Prüfungsformen und Bewertungsverfahren - Berufe aktuell	Der Einfluss von Berufsbezeichnungen auf die Berufswahl von Jugendlichen	S.43-47
Kappler, Renate	BWP 3/2004	33. Jahrgang/Heft 3	Jugendliche in Ausbildung! - Thema	Girl´s Day - ein wichtiges Instrument in der Berufsfrühorientierung. Ein Erfahrungsbericht	S.36-38
Brandes, Harald; Bellaire, Edith	BWP 3/2004	33. Jahrgang/Heft 3	Jugendliche in Ausbildung! - Thema	Kein Abschluss ohne Anschluss. Zur Gestaltung zweijähriger Ausbildungsberufe in der Schweiz	S.42-46
Keune, Saskia; Bergmann, Carmen; Schläger, Herbert	BWP 3/2004	33. Jahrgang/Heft 3	Jugendliche in Ausbildung! - Thema	Ausbildung und Umschulung behinderter Menschen. Ergebnisse eines Modellversuchs	S.46-38

Zielke, Dietmar	BWP 4/2004	33. Jahrgang/Heft 4	Berufe 2004 - Blickpunkt	Berufsausbildungsvorbereitung. Ein neues Konzept für die Berufsvorbereitung lernbeeinträchtigter und sozial benachteiligter Jugendlicher	S.43-47
Hahne, Klaus; Meerten, Egon; Kupfer, Franziska	BWP 4/2004	33. Jahrgang/Heft 4	Berufe 2004 - Praxis	Die Kooperationsbezüge von überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) müssen gestärkt werden	S.53-57
Müller-Kohlenberg, Lothar; Schober, Karen; Hilke, Reinhard	BWP 3/2005	34. Jahrgang/Heft 3	Jugendliche in Ausbildung! - Thema	Ausbildungsreife - Numerus clausus für Azubis? Ein Diskussionsbeitrag zur Klärung von Begriffen und Sachverhalten	S.19-23
Seyfried, Brigitte	BWP 3/2005	34. Jahrgang/Heft 3	Jugendliche in Ausbildung! - Thema	Jugendliche mit schlechten Startchancen: Betriebe als Anbieter von Berufsausbildungsvorbereitung	S.36-38
Schlögl, Peter	BWP 4/2005	34. Jahrgang/Heft 4	Berufskonzept und Berufe - Thema	Bildungswegentscheidungen von Jugendlichen in Österreich - Beruflichkeit als Wahlmotiv	S.19-21
Gerwin, Werner; Meerten, Egon; Kupfer, Franziska	BWP 4/2005	34. Jahrgang/Heft 4	Berufskonzept und Berufe - Praxis	Weiterentwicklung von überbetrieblichen Berufsbildungsstätten mit multimedial gesteuerter Anleitung.	S.55-56
Schier, Friedel	BWP 4/2005	34. Jahrgang/Heft 4	Berufskonzept und Berufe - Rezensionen	Benachteiligte Jugendliche	S.60
Quante-Brandt, Eva	BWP 6/2005	34. Jahrgang/Heft 6	Bildungspersonal und Medieneinsatz - Thema	Ausbildung gestalten - Ausbildungsabbrüche vermeiden - Sozialkompetenz entwickeln	S.36-39
Zielke, Dietmar	BWP Special Edition 2005	34. Jahrgang/Heft Special Edition	Promoting Innovations in Vocational Education and Training - An Exchange of German Experiences	Vocational Traning Preparation - A new concept of vocational preparation for learning impaired and socially disadvantaged young people	S.22-26
	BWP 1/2006	35. Jahrgang/Heft 1	Jugendliche mit besonderem Förderbedarf		
Eckert, Manfred	BWP 1/2006	35. Jahrgang/Heft 1	Jugendliche mit besonderem Förderbedarf - Thema: Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf	Entwicklungstrends in der Benachteiligtenförderung - Widersprüche und Tendenzen aus kritischer berufspädagogischer Sicht	S.19-23
Fisch, Thomas	BWP 1/2006	35. Jahrgang/Heft 1	Jugendliche mit besonderem Förderbedarf - Thema: Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf	Die Förderung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen: Eine Anleihe bei der englischen Ausbildungsorganisation	S.24-28
Rüb, Herbert; Gutschow, Katrin	BWP 1/2006	35. Jahrgang/Heft 1	Jugendliche mit besonderem Förderbedarf - Thema: Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf	Abschlussbezogene Nachqualifizierung im Spannungsfeld aktueller Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik	S.39-42
Lachmayr, Norbert	BWP 1/2006	35. Jahrgang/Heft 1	Jugendliche mit besonderem Förderbedarf - Thema: Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf	Jugendliche ohne Lehrstelle - Softskills besonders förderungsbedürftig	S.47-49
Bronnenmeyer, Veit	BWP 1/2006	35. Jahrgang/Heft 1	Jugendliche mit besonderem Förderbedarf - Thema: Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf	Integrierter Übergang Schule - Ausbildung: Vertiefte Berufsorientierung während der Schulzeit. Ein Netzwerkprojekt der Lernenden Region Nürnberg-Fürth-Erlangen	S.50-52

Lauer, Jens	BWP 1/2006	35. Jahrgang/Heft 1	Jugendliche mit besonderem Förderbedarf - Thema: Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf	Chance trotz SGB III? Stärkung der Kompetenzen sozial benachteiligter Jugendlicher	S.53-54
	BWP 1/2006	35. Jahrgang/Heft 1	Jugendliche mit besonderem Förderbedarf - Hauptausschuss	Empfehlungen des Hauptausschusses zur Berufsorientierung und Berufsberatung (Beilage)	
	BWP 2/2006	35. Jahrgang/Heft 2	Transparenz und Durchlässigkeit von Bildungswegen		
Kloas, Peter-Werner	BWP 2/2006	35. Jahrgang/Heft 2	Transparenz und Durchlässigkeit von Bildungswegen - Thema	Zugang zum Studium für berufliche Qualifizierte - ein notweniger Schritt zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung	S.34-38
Kremer, Manfred	BWP 3/2006	35. Jahrgang/Heft 3	Jugendliche in Ausbildung	Allen Jugendlichen innerhalb von drei Jahren nach der Schule einen Ausbildungsabschluss ermöglichen!	S.3-4
Bergzog, Thomas	BWP 3/2006	35. Jahrgang/Heft 3	Jugendliche in Ausbildung - Thema	Beruf fängt in der Schule an - Schülerbetriebspraktika in der Berufsorientierungsphase	S.28-31
Derßler, Gunter; Eckhardt, Christoph; Haustein, Olaf; Supp, Günter	BWP 3/2006	35. Jahrgang/Heft 3	Jugendliche in Ausbildung - Thema	BERUFSSTART in Thüringen geht neue Wege der Berufsorientierung	S.32-36
Hörmann, Martina	BWP 3/2006	35. Jahrgang/Heft 3	Jugendliche in Ausbildung - Thema	"Durch den Qualifizierungsbaustein kam Abwechslung in die Schule!" Schulische Ausbildungsvorbereitung im Modellversuch QUAV	S.37-40
	BWP 2/2007	36. Jahrgang/Heft 2	Förderung in der beruflichen Bildung		
Weiß, Reinhold	BWP 2/2007	36. Jahrgang/Heft 2	Förderung in der beruflichen Bildung - Kommentar	Förderung durch Differenzierung	S.3-4
Ulrich, Joachim Gerd; Beicht, Ursula; Friedrich, Michael	BWP 2/2007	36. Jahrgang/Heft 2	Förderung in der beruflichen Bildung - Thema	Steiniger Weg in die Berufsausbildung - Werdegang der Jugendlichen nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule	S.5-9
Lang, Martin	BWP 2/2007	36. Jahrgang/Heft 2	Förderung in der beruflichen Bildung - Thema	Ausbildungspatenschaften als Element eines regionalen Übergangsmanagements	S.14-17
Vollmer, Kirsten	BWP 3/2007	36. Jahrgang/Heft 2	Förderung in der beruflichen Bildung - Thema	So normal wie möglich - so speziell wie nötig. Behinderte Menschen im "regulären" Berufsbildungssystem ausbilden!	S.33-35
Hensge, Kathrin; Frank, Irmgard	BWP 3/2007	36. Jahrgang/Heft 2	Förderung in der beruflichen Bildung - Diskussion	Ausbildungsbausteine - ein Königsweg für Strukturreformen in der Berufsbildung?	S.40-44
Kloas, Peter-Werner	BWP 3/2007	36. Jahrgang/Heft 2	Förderung in der beruflichen Bildung - Diskussion	Ausbildungsbausteine, Module und anderes "Teufelszeug". Eine Bewertung der neuen Strukturvorschläge für die berufsbildung	S.45-49
	BWP 4/2007	36. Jahrgang/Heft 4	Zukunft berufliche Bildung - Beilage	Ausbildung für Altbewerber über Ausbildungsbausteine	
Severing, Eckart; Euler, Dieter	BWP 5/2007	36. Jahrgang/Heft 5	Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung - Diskussion	Ausbildungsbausteine in der Diskussion. Zur Klärung einiger Missverständnisse	S.46-49

Kühnlein, Gertrud	BWP 1/2008	37. Jahrgang/Heft 1	Lernen im Lebenslauf - weitere Themen	Das berufliche Übergangssystem. Neues kommunales Handlungsfeld im Dreieck Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Jugendpolitik	S.51-55
Beilage	BWP 1/2008	37. Jahrgang/Heft 1	Lernen im Lebenslauf - Beilage	Handlungsvorschläge für die berufliche Qualifizierung benachteiligter junger Menschen	
Ulrich, Joachim Gerd; Beicht, Ursula	BWP 3/2008	37. Jahrgang/Heft 3	Jugendliche - Fachkräfte von morgen! - Thema	Ausbildungsverlauf und Übergang in Beschäftigung. Teilnehmer/-innen an betrieblicher und schulischer Berufsausbildung im Vergleich	S.19-23
Gaupp, Nora; Lex, Tilly; Reißig, Birgit	BWP 3/2008	37. Jahrgang/Heft 3	Jugendliche - Fachkräfte von morgen! - Thema	(Um-)Wege von Jugendlichen von der Hauptschule in die Berufsausbildung	S.24-28
Jung, Dörthe; Schubert, Steffi	BWP 3/2008	37. Jahrgang/Heft 3	Jugendliche - Fachkräfte von morgen! - Thema	Fachkräfte mit Migrationshintergrund - Übergänge vom Studium in den Beruf begleiten	S.29-30
Frank, Irmgard; Grundwald, Jorg-Günther	BWP 4/2008	37. Jahrgang/Heft 4	Berufsprinzip stärken - Flexibilisierung vorantreiben - Thema	Ausbildungsbausteine - Ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung	S.13-17
Noske, Christine	BWP 5/2008	37. Jahrgang/Heft 5	Berufsbildung international - weitere Themen	Berufsorientierung in der Übungswerkstatt. Neues Förderprogramm der Bundesregierung	S.52-53
Schier, Friedel	BWP 6/2008	37. Jahrgang/Heft 6	Bildungspersonal qualifizieren - Rezensionen	Reflexives Lehr-Lern-Training. Rezension zu: Können erkennen - reflexives Lehren und Lernen in der beruflichen Benachteiligtenförderung	S.52
Interview mit Prof. Dr. Klaus J. Bade	BWP 1/2009	38. Jahrgang/Heft 1	Potenziale fördern - Diversität gestalten - Interview	Mehr Mut zur Umsetzung neuer Formen der Integrationsförderung	S.5-6
El-Mafaalani, Aladin	BWP 1/2009	38. Jahrgang/Heft 1	Potenziale fördern - Diversität gestalten - Im Blickpunkt	Heterogenität als Potenzial nutzen. Möglichkeiten individueller Förderung in der vollzeitschulischen beruflichen Bildung	S.11-14
Dick, Moraal	BWP 1/2009	38. Jahrgang/Heft 1	Potenziale fördern - Diversität gestalten - Im Blickpunkt	Differenzierte Förderung älterer Beschäftigter angesichts demografischer Herausforderungen	S.34-37
Fitzen, Sandra; Lehmpfuhl, Uwe; Manitius, Veronika	BWP 2/2009	38. Jahrgang/Heft 2	Kooperation und Vernetzung - Im Blickpunkt	Lokale Bildungsplanung und -berichterstattung. Voraussetzung zur Optimierung des Regionalen Übergangsmanagements	S.14-17
Ulrich, Joachim Gerd; Eberhard, Verena; Scholz, Selina	BWP 3/2009	38. Jahrgang/Heft 3	Berufe - Entwicklungen und Perspektiven - Im Blickpunkt	Image als Berufswahlkriterium. Bedeutung für Berufe mit Nachwuchsmangel	S.9-13
Braun, Frank; Munk, Peter	BWP 4/2009	38. Jahrgang/Heft 4	Bildungs- und Berufsberatung - weitere Themen	Regionales Übergangsmanagement: Handlungsbedarf und Handlungsstrategien	S.54-55
Niemann, Heike	BWP 5/2009	38. Jahrgang/Heft 5	Qualität der beruflichen Bildung - weitere Themen	Prävention statt Reparatur. Berufsorientierung Jugendlicher frühzeitig stärken	S.50-51
Ulrich, Joachim Gerd; Beicht, Ursula	BWP Special Edition 2009	38. Jahrgang/Sonderausgabe	Promoting Innovations in Vocational Education and Training - An Exchange of German Experiences	The cource of training and the transition to employment. A Comparison of participants in in-company and school-based vocational training	S.27-31
Koch, Johannes; Meerten, Egon	BWP 2/2010	39. Jahrgang/Heft 2	Bachelor und Berufsbildung - Themenschwerpunkt	Berufsorientierte Weiterbildung in Bachelorstudiengängen realisieren. Ein struktureller Ansatz zur Optimierung der Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule	S.10-13

Lehmpfuhl, Uwe (rezensiert Kruse, Wilfried)	BWP 3/2010	39. Jahrgang/Heft 3	Indikatoren und Benchmarks - Rezensionen	"Kommunale Koordinierung" in "lokaler Verantwortung" als Gelingensbedingung für erfolgreiche Übergänge?	S.56
Notz, Petra; Schäfer, Gudrun; Vorberger, Marco	BWP 4/2010	39. Jahrgang/Heft 4	Berufsgruppen - Themenschwerpunkt	Berufsgruppenorientierung: Erfahrungen aus der Berufsausbildungsvorbereitung im Rahmen der DECVET-Initiative	S.34-35
Wieland, Clemens; Hohbein, Aline	BWP 5/2010	39. Jahrgang/Heft 5	Bildungs- und Berufsverläufe gestalten - Themenschwerpunkt	Konzertieren statt konkurrieren. Hintergründe und Zielsetzung der Initiative "Übergänge mit System"	S.15-16
Schulz, Rainer; Horsmann, Katja	BWP 5/2010	39. Jahrgang/Heft 5	Bildungs- und Berufsverläufe gestalten - Themenschwerpunkt	Übergänge mit System - der neue Hamburger Weg in die berufliche Ausbildung	S.17-20
Münk, Dieter	BWP 5/2010	39. Jahrgang/Heft 5	Bildungs- und Berufsverläufe gestalten - Positionen	Selektivität und Dysfunktionalität der vorberuflichen Bildung. Anmerkungen zwischen dem "Übergangssystem" und der amerikanischen NBA	S.40-44
Ulrich, Joachim Gerd; Eberhard, Verena	BWP 6/2010	39. Jahrgang/Heft 6	Regionale Bildungsmärkte - Themenschwerpunkt	Ins "Übergangssystem" oder ersatzweise in geförderte Berufsausbildung? Regionale Unterschiede mit Bewerberinnen und Bewerbern ohne betriebliche Lehrstelle	S.10-14
Pelka, Bastian	BWP 6/2010	39. Jahrgang/Heft 6	Regionale Bildungsmärkte - weitere Themen	Welche Berufsorientierung suchen Jugendliche? Skizze eines Phasenplans zur nachfrageorientierten Gestaltung von Berufsorientierung	S.43-46
Interview mit Prof. Dr. Thomas Bals	BWP 1/2011	40. Jahrgang/Heft 1	Lernen im Betrieb - Interview	Hochschultage Berufliche Bildung: Übergänge nachhaltig gestalten	S.53-54
Acker, Christoph; Weiterer, Bernd	BWP 1/2011	40. Jahrgang/Heft 1	Lernen im Betrieb - Interview	JOBSTARTER CONNECT. Neue Qualität im Übergangssystem durch Ausbildungsbausteine	S.55-56
Interview mit Peter Thiele	BWP 2/2011	40. Jahrgang/Heft 2	Wege zur Inklusion - Interview	Systematische Verzahnung von Schule, "Übergangssystem" und Ausbildung	S.6-8
Ulrich, Joachim Gerd; Krewerth, Andreas; Gei, Julia	BWP 2/2011	40. Jahrgang/Heft 2	Wege zur Inklusion - Themenschwerpunkt	Reformvorschläge zum Übergang Schule - Berufsausbildung nur bedingt konsensfähig. Ergebnisse einer Expertenbefragung	S.9-13
Lippegaus-Grünau, Petra	BWP 2/2011	40. Jahrgang/Heft 2	Wege zur Inklusion - Themenschwerpunkt	Das Inklusionskonzept bringt Bewegung in die Benachteiligtenförderung. Neue Impulse aus der Praxis	S.18-19
Krüger, Petra; Schütze, Nancy	BWP 2/2011	40. Jahrgang/Heft 2	Wege zur Inklusion - Themenschwerpunkt	"Meine Chance - ich starte durch". Ein Projekt der Deutschen Telekom zur Integration benachteiligter Jugendlicher	S.20-21
Dionisius, Regina; Lissek, Nicole; Schier, Friedel	BWP 4/2011	40. Jahrgang/Heft 4	Grenzüberschreitende Mobilität - Berufsbildung in Zahlen	Einmündungen im Übergangsbereich rückläufig	S.4-5
Neuenschwander, Markus P.; Hartmann, Rebekka	BWP 4/2011	40. Jahrgang/Heft 4	Grenzüberschreitende Mobilität - Weitere Themen	Entscheidungsprozesse von Jugendlichen bei der ersten Berufs- und Lehrstellenwahl	S.41-44
Teubert, Hilke; Kleinemeier, Marvin; Kamann, Markus	BWP 4/2011	40. Jahrgang/Heft 4	Grenzüberschreitende Mobilität - Weitere Themen	Lebensnah und motivierend: Sportstadien als Orte der Berufsorientierung. Erfahrungen aus dem Projekt Arena4you	S.45-48

Richter, Maja; Laubersheimer, Jürgen	BWP 5/2011	40. Jahrgang/Heft 5	Kompetenz- und Leistungsfeststellung - Themenschwerpunkt	Durchlässigkeit zwischen Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung verbessern. Kompetenzfeststellung im DECVET-Projekt der Deutschen Bahn AG	S.47-50
Bylinski, Ursula; Fritsche, Miriam	BWP 6/2011	40. Jahrgang/Heft 6	Berufspädagogische Kompetenzen - Themenschwerpunkt	Regionale Vernetzung und individuelle Übergangsbegleitung als neue Qualität von Professionalität im Übergang Schule - Beruf	S.6-9
Albers, Armin	BWP 6/2011	40. Jahrgang/Heft 6	Berufspädagogische Kompetenzen - Themenschwerpunkt	Coachingkompetenz in der Übergangsgestaltung. Von der Personal- zur Systemqualifizierung und zurück	S.10-11
Bahl, Anke	BWP 6/2011	40. Jahrgang/Heft 6	Berufspädagogische Kompetenzen - Themenschwerpunkt	Zwischen Baum und Borke: Dilemmata des betrieblichen Ausbildungspersonals an der Schwelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem	S.16-20
Fitzen, Sandra; Kühnlein, Gertrud; Richter-Witzgall, Gudrun	BWP 6/2011	40. Jahrgang/Heft 6	Berufspädagogische Kompetenzen - Weitere Themen	Der Dortmunder Berufsintegrationsbericht - Datenbasis für das kommunale Übergangsmanagement	S.36-39
Thiele, Peter	BWP Special Edition 2011	40. Jahrgang / Sonderausgabe	Trends in German VET 2011/2012	Systematic interlinking of school, transition system and training	S.24-26
Daase, Andrea	BWP 2/2012	41. Jahrgang/Heft 2	Sprache und Beruf - Themenschwerpunkt	Mehrsprachigkeit im Übergangsbereich. Sprachbildung als integralen Bestandteil etablieren	S.18-21
Ekert, Stefan; Rotthowe, Lisa; Weiterer Bernd	BWP 4/2012	41. Jahrgang/Heft 4	Strukturfragen der Berufsbildung - Themenschwerpunkt	Ausbildungsbausteine - Kompetenz- und Outcomeorientierung in Bildungsangeboten des Übergangsbereichs	S.28-31
Jahn, Robert W.; Brünner, Kathrin	BWP 4/2012	41. Jahrgang/Heft 4	Strukturfragen der Berufsbildung - weitere Themen	Ausbildungsreife als Thema der öffentlichen Berichterstattung	S.53-57
Meerten, Egon	BWP 4/2012	41. Jahrgang/Heft 4	Strukturfragen der Berufsbildung - weitere Themen	Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule intensivieren. Übergangsmaßnahmen und Studienmodelle für beruflich Qualifizierte im neuen Förderprogramm der BMBF-Initiative ANKOM	S.58-59
Nehls, Hermann; Heimann, Klaus	BWP 5/2012	41. Jahrgang/Heft 5	Das neue Anerkennungsgesetz - Positionen	Ausbildungsbausteine - nur unter klar definierten Bedingungen	S.50-51
Puhlmann, Angelika	BWP 5/2012	41. Jahrgang/Heft 5	Das neue Anerkennungsgesetz - Rezensionen	Übergang Schule - Ausbildung - Beruf. Rezension zu: Zukunft gesucht! Berufs- und Studienorientierung in der Sek. II (Schmidt-Koddenberg, Angelika; Zorn, Simone)	S.56
Hewlett, Clive	BWP 6/2012	41. Jahrgang/Heft 6	Qualifizierung in Gesundheits- und Pflegeberufen - weitere Themen	Einsatz von Ausbildungsbausteinen: Ein Erfolgsmodell, wenn die Rahmenbedingungen stimmen	S.49-50
Dionisius, Regina; Illiger, Amelie; Schier, Friedel	BWP 2/2013	42. Jahrgang/Heft 2	Qualitätssicherung durch Standards - Berufsbildung in Zahlen	Viele junge Menschen münden in den Übergangsbereich - trotz guter Vorbildung	S.4-5
Neises, Frank	BWP 2/2013	42. Jahrgang/Heft 2	Qualitätssicherung durch Standards - Rezensionen	Bildungsaufgaben kommunal steuern. Rezension zu: Regionales Übergangsmanagement - Kommunale Koordinierung und Kooperation mit der Wirtschaft / Deutsche Forschungsanstalt für Luft- und Raumfahrt	S.52

Laub, Simon; Fuchs, Marek	BWP 4/2013	42. Jahrgang/Heft 4	Attraktivität der Berufsausbildung - Themenschwerpunkt	Motive, Karriere- und Lebensziele von Auszubildenden. Warum sich Jugendliche in Deutschland für eine bestimmte Berufsausbildung entscheiden.	S.10-13
Benneker, Gerburg	BWP 4/2013	42. Jahrgang/Heft 4	Attraktivität der Berufsausbildung - Rezensionen	Chancengleichheit in Schule, Ausbildung und Beruf. Rezension zu: Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten (Scharrer, Katharina u. a.)	S.59
Heister, Michael	BWP 4/2013	42. Jahrgang/Heft 4	Attraktivität der Berufsausbildung - Rezensionen	Berufsorientierung. Rezension zu: Berufsorientierung - Ein Lehr- und Arbeitsbuch (Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia)	S.60
Krautschat, Benjamin	BWP 6/2013	42. Jahrgang/Heft 6	Neue Technologien und nachhaltige Entwicklung - weitere Themen	Zwischen Wunschberuf und erfolgloser Ausbildungsplatzsuche. Zwei-Klassen-Gesellschaft beim Übergang Schule-Beruf?	S.42-43
Weiß, Reinhold	BWP 1/2014	43. Jahrgang/Heft 1	Berufsorientierung - Editorial	Berufsorientierung als Bildungsauftrag verstehen und gestalten	S.3
Büchter, Karin; Christe, Gerhard	BWP 1/2014	43. Jahrgang/Heft 1	Berufsorientierung - Themenschwerpunkt	Berufsorientierung: Widersprüche und offene Fragen	S.12-15
Kracke, Bärbel	BWP 1/2014	43. Jahrgang/Heft 1	Berufsorientierung - Themenschwerpunkt	Der Berufsorientierungsprozess aus entwicklungspsychologischer Sicht	S.16-19
Krewerth, Andreas; Eberhard, Verena; Gei, Julia	BWP 1/2014	43. Jahrgang/Heft 1	Berufsorientierung - Themenschwerpunkt	Orientierung im Ausbildungsdschungel. Wie werden Jugendliche auf Ausbildungsberufe und -stellen aufmerksam?	S.20-24
Kohlrausch, Bettina; Baas, Meike; Solga, Heike	BWP 1/2014	43. Jahrgang/Heft 1	Berufsorientierung - Themenschwerpunkt	Bessere Chancen am Ausbildungsmarkt durch Förderung der Berufsorientierung? Erkenntnisse aus der Evaluation von BA-Projekten in Niedersachsen	S.25-29
Kunert, Carolin	BWP 1/2014	43. Jahrgang/Heft 1	Berufsorientierung - Themenschwerpunkt	Die Potenzialanalyse im Berufsorientierungsprogramm des BMBF. Grundlagen und Herausforderungen	S.30-33
Schmid-Thomae, Anja	BWP 1/2014	43. Jahrgang/Heft 1	Berufsorientierung - Themenschwerpunkt	Der Girls´s Day: Chancen und Fallstricke eines Berufsorientierungsprojekts für Mädchen	S.34-35
Marzodko, Barbara	BWP 1/2014	43. Jahrgang/Heft 1	Berufsorientierung - Special Focus	Förderung benachteiligter Jugendlicher im Haus der Berufsvorbereitung	S.36-37
Frank, Irmgard	BWP 1/2014	43. Jahrgang/Heft 1	Berufsorientierung - weitere Themen	Konzepte zur abschlussorientierten Nachqualifizierung von jungen Erwachsenen	S.40-43
Neises, Frank	BWP 1/2014	43. Jahrgang/Heft 1	Berufsorientierung - Rezensionen	Übergangssystem durchleuchten. Rezension zu: Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule - Beruf	S.57
Bylinski, Ursula	BWP 3/2014	43. Jahrgang/Heft 3	Prüfungen im dualen System - weitere Themen	Ausbilderinnen und Ausbilder als Akteure der Übergangsgestaltung	S.44-47
Balkenhol, Aileen	BWP 5/2014	43. Jahrgang/Heft 5	Validierung von Lernergebnissen - Rezension	Schreibkompetenzen von Auszubildenden. Rezension zu: "Man muss schon ein bisschen mit dem Schreiben zurechtkommen!" Eine Studie zu den Schreibfähigkeiten von Auszubildenden im unteren beruflichen Ausbildungssegment im Kontext von Ausbildungsreife (Katharina Baumann)	S.56

Bohnen, Kirsten; Niehaus, Andrea	BWP 1/2015	44. Jahrgang/Heft 1	Lernorte - Themenschwerpunkt	Berufsorientierung im Museum. In der ExperimentierKüche des Deutschen Museums Bonn erhalten Jugendliche Einblicke in MINT-Berufe	S.40-41
Gehlen, Martina von; Grundmeier, Anne-Marie	BWP 1/2015	44. Jahrgang/Heft 1	Lernorte - weitere Themen	Neue Instrumente zur Berufsorientierung in der Textil- und Modebranche	S.50-51
Freitag, Walburga Katharina	BWP 3/2015	44. Jahrgang/Heft 3	Berufsbildung und Hochschule - Themenschwerpunkt	Verbesserung der Durchlässigkeit in die Hochschule durch Anrechnung und Übergangsmaßnahmen. Impulse aus den BMBF-Initiativen ANKOM	S.15-18
Wiesner, Kim-Maureen	BWP 3/2015	44. Jahrgang/Heft 3	Berufsbildung und Hochschule - Themenschwerpunkt	Information und Beratung für beruflich Qualifizierte am Übergang zur Hochschule. Ergebnisse aus einer ANKOM-Begleitstudie	S.19-22
Hemkes, Barbara; Wilbers, Karl; Zinke, Gert	BWP 3/2015	44. Jahrgang/Heft 3	Berufsbildung und Hochschule - Themenschwerpunkt	Brücken zwischen Hochschule und Berufsbildung durch bereichsübergreifende Bildungsgänge (aus)bauen	S.35-39
Berger, Jean-Louis; Aprea, Carmela	BWP 4/2015	44. Jahrgang/Heft 4	Berufsbildungspersonal - Themenschwerpunkt	Berufswahlmotive von Lehrkräften an beruflichen Schulen in der Schweiz	S.6-9
Hemkes, Barbara; Wilbers, Karl; Zinke, Gert	BWP Special Edition 2015	44. Jahrgang/ Sonderausgabe	VET Trends 2016 - Permeability	Building (and extending) bridges between higher and vocational education through cross-cutting education programmes - Permeability	S.26-30

A5: Codesystem inklusive aller Codes und Subcodes

Codesystem (unterstützt mit MAXQDA erstellt)	#
	1915
Problemwahrnehmung	1
wachsendes Problembewusstsein	1
Adressierte Akteure der Übergangsprobleme	2
Gesamtproblematik	1
Transformation der Gesellschaft	3
Risikogesellschaft (Beck)	3
Strukturwandlungsprozesse	1
Fachkräftemangel	12
sozioökonomische Entwicklung	1
Entfremdung der Menschen von der Produktion	2
Wandel der Arbeitsgesellschaft	1
Trend zur Professionalisierung/Professionalisierungsdruck	2
Verflüssigung des Berufsbezuges	3
Flexibilisierung und Ausdifferenzierung	1
demografischer Wandel	8
Individualisierung (von Risiken)	3
soziale Unsicherheit/ Brüchigkeit	1
fehlende institutionelle Abstimmung	1
Spannungsfeld Pädagogik, Ökonomie und Politik	3
Kopplungsprobleme	1
unterschiedliche Bildungsverständnisse	1
Unterschiedliche Interessen der Experten	3

			Berufsbildungspolitisch definierte Barrieren				2
				Dominanz betrieblicher Interessen			2
				Attentismus (Strategie des Abwartens)			1
			Spannungsfeld Betriebsorientierung vs. Verschulung der BA				1
			meritokratische Logik des Bildungssystems				3
				neue Steuerung der sozialen Integration			1
			Selektionsprozesse/ -logik				5
				Selektionskriterien			1
				Creaming out Effekt			2
				Selektivität und Dysfunktionalität des Übergangssystems			1
			Steuerungslogik im Bereich öffentlicher Bürokratien				3
			die gesellschaftliche Reproduktionslogik				2
				Dominanz der Selektions-, Allokations- Qualifikationsfunktion			2
				Verlust der Integrationsfunktion von Bildungsinstitutionen			2
			Inklusion als spezifischer Fall				2
			Blackbox betriebliche Rekrutierungslogik				2
	spezifische Übergangsprobleme						5
		Übergangsprobleme an der ersten u. zweiten Schwelle					4
			mangelnde Ausbildungsreife				2
			Problematik Berufsorientierung				2
				fehlende curriculare Verankerung			1
				fehlende Informationen			2
				Orientierungslosigkeit und Unsicherheit			2
				fehlende Systematisierung			1
				Überangebot an Maßnahmen			1
			Komplexität der Wege in Beruf und Arbeitswelt				1
			Motivationsprobleme der Jugendlichen				1
			Passungsprobleme				4
				Mismatch Angebot und Nachfrage			3
				Mismatch und Problemlagen zwischen Bildung und Beschäftigung			1
				Konsequenzen/ Ausdruck fehlender Passung			1
					Ausbildungsabbruch		3
					problematische Verlaufsmuster		3
					Übergangs- und Ausgrenzungsrisiken		1
					Dauerhaftigkeit von Problemlagen		2
		Übergangsprobleme als Thema der Berufspädagogik					2
		Übergangsproblem als gesellschaftliche Normalität					1
			Berufswechsel als Normalfall				1
		Persistenz der Übergangsprobleme					2
		Institutionalisierung der Übergangsproblematik					3
			strukturelle Probleme				7
				Strukturkrise des Berufsbildungssystems			2
					Modernisierungsrückstände/ -druck		4
						Verlust der Integrationsfunktion	3
						naive Fortschrittsorientierungen	1
					Dysfunktionalität traditioneller Zugangsmechanismen		2
						fehlende finanzielle Mittel	1
						Aushöhlung des meritokratischen Prinzips	1
						inflationäre Entwertung erworbener Abschlüsse	1

						fehlende Transparenz von Lernergebnissen						1
						Abschottung der beruflichen Bildungsgänge						2
						fehlende Durchlässigkeit						1
						veränderte Angebotsstrukturen						1
						Bildungs(orte)konkurrenz						1
						verkopftes Bildungsverständnis						1
						Auflösungstendenzen						1
						Ausdifferenzierung/ Heterogenität						3
					Dominanz der dualen Ausbildung							6
						fehlende Ausbildungsplätze (im dualen System)						3
						Prädominanz des Konstrukts Ausbildungsberuf						1
				(systemimmanente) Probleme des Übergangssystems								1
					zu hohe Kosten							2
					begrenzte Wirksamkeit von Maßnahmen							1
					Kernproblem: keine einheitliche Struktur							1
						keine Kompatibilität der Förderrichtlinien						1
						kein abgestimmtes Handeln						2
					Funktionalität des Übergangssystems							1
						Erwerb nicht anerkannter Ausbildungsabschlüsse						3
						fehlende Anschlussperspektiven						3
						Lernschleifen/Warteschlangen-Metapher						2
					Ausdifferenzierung des Übergangssystems							6
						Demotivation der Jugendlichen						3
						Schwierigkeiten der Bündelung						1
						Expansion des Übergangssystems						2
						fehlende Transparenz der Angebote						1
					zu viele Jugendliche im Übergangssystem							2
					curriculare Konsequenzen							1
		soziale Ungleichheiten an Übergängen										9
			Bildung und Arbeit als zentrale Dimensionen									2
			soziale Segregation									1
			Exklusion und Inklusion									6
			multivariate Betrachtung sozialer Ungleichheiten									3
				Rolle des Schulabschlusses								1
				Rolle der sozialen Herkunft								10
					primäre und sekundäre Herkunftseffekte							3
				Effekte des Migrationshintergrundes								11
					geringe Einmündungsqoute							1
					soziale Ungleichheiten für Jugendliche mit Migrationshintergrund							1
						Entwertung des kulturellen Kapitals						4
							nicht meritokratische Entscheidungspraxis					3
						diskriminierende Effekte						3
							Betriebe als Gatekeeper					0
							Inländervorrang					1
					Chancennachteile für Jugendliche mit Migrationshintergrund							2
Übergangskategorien und Übergangsverständnisse												0
	Übergänge als integraler Bestandteil aller Gesellschaften											1
	Übergänge als Herausforderung											1
		Herausforderung jeder Lebensbiografie										2

			Identitätskrisen				1
			schmerzlich erfahren				1
			„der beginnende Ernst des Lebens“				1
			lebensbiografisch bedeutende Weichenstellung				1
		pädagogisch-didaktische Herausforderungen					1
	Facettenvielfalt von Übergängen						1
		Vielfalt der Herangehensweisen					1
		Vielfalt der bildungspolitischen Initiativen/Programme					2
		Vielfalt der Lebens- und Arbeitssituationen					1
		Berufsübergänge					2
		Bildungsübergänge					1
		Vielfalt der Themen					1
		Übergangsbezogenes Gesamtspektrum					1
	Übergänge im gestuften Bildungssystem						2
		Schwellenmodell					3
			Herausforderungen an den Schwellen				1
			Erste Schwelle				14
				Übergang Schule - Ausbildung			5
				Übergang von der Schule in eine akademische Ausbildung			1
				Fokus Übergangssystem			1
			zweite Schwelle				6
				Übergang Ausbildung - Studium			1
				Übergang Studium - Beruf			1
				Übergang Ausbildung - Beruf(-stätigkeit)			5
		Übergänge an den Schnittstellen des Berufsbildungssystems					5
			horizontal und vertikal				1
			Übergänge von der Berufsvorbereitung in Berufsausbildung				1
			Übergänge innerhalb des Berufsbildungssystems				2
			Übergänge in hochschulische Bildung				1
	theoretische Leitbilder für Übergänge						1
		Übergang als Statuspassage					2
		pädagogische Übergangskategorien					1
			Berufswahlreife				1
			Ausbildungsfähigkeit				4
			Arbeits- und Berufsfindung (Beinke/Jung)				1
			Kompetenztheoretische Einbettungen				2
				allgemeines Kompetenzverständnis (Jung 2010)			3
					Kompetenz als ganzheitliches Konstrukt		1
					Arbeits- und Berufsfindungskompetenz (Jung)		4
					vier Kompetenzstufen nach Jung		1
				Übergangskompetenz (Nohl)			3
				Berufswahlkompetenz			4
			Übergangskategorien des nationalen Paktes				1
				Vermittelbarkeit			1
				Berufseignung			1
				Ausbildungsreife			3
					Kriterienkatalog Ausbildungsreife		4
		Laufbahnmodelle					5
			Normalbiografie				2

				feste Abfolge von bildungsbiografischen Stufen		1
			Laufbahn-Varianten			4
			Schullaufbahn			2
			Berufslaufbahn			8
			Der Übergang als Karrierebegriff			9
		Transitionsansatz				1
			krisenhafte Übergänge			1
		transnationale Übergänge				1
		Zeitlichkeit in Übergängen				1
			Prozesscharakter von Übergängen			7
				Verlaufsprozesse beim Übergang		1
				Prozessverständnis von Berufsorientierung/ Berufswahl		8
					Prozess kontinuierlich begleiten	1
			Phänomenologisch orientierte Betrachtungen			1
			Ein technisches Modell des Übergangshandelns			2
		biografische Modelle				2
			Übergänge als Teil des Erwachsenwerdens			1
				ökonomische Selbstständigkeit		1
			biografische Relevanz von Maßnahmen			3
				Rekonstruktion der (Jugend-)Biografien		1
				Typologie/ typenbezogene Folgerungen		3
			erwerbsbiografische Übergänge			7
				Erwerbstypen		1
				Folgen eines erwerbsbiografischen Wechsels		1
				Wissensressourcen		2
				biografische Dispositionen		5
			Berufswahl als biografischer Prozess			2
			ökologische Sozialisationsforschung (Bronfenbrenner 1981)			2
				Makrosystem		2
				Mesosystem		2
				Exosystem		2
				Mikrosystem		2
				Welterschließung und persönliche Entwicklung		3
			Kompetenzfeststellung			1
			Entwicklungsaufgaben für den Jugendlichen			1
			Fördern von Suchbewegungen			1
		psychotechnische Modelle				1
			sozialtechnologisch orientiert			2
			„Passfähigkeit"			2
				Angebots-Nachfrage-Relation		1
				passgenaue Übergänge		1
			„richtigen Anschlüsse"			1
Übergänge als pädagogisches Handlungsfeld						3
	übergreifende Zieldimensionen					0
		schnelle Übergänge				1
		(dynamische) Passfähigkeit				5
		reibungslose Übergänge				1
		Übergänge erleichtern				2
		pädagogisch verantwortungsvoll vorbereiten				2

		Verbesserung der Übergänge				7
			Verbesserung der Durchlässigkeit			4
			Verbesserung der Fähigkeiten			1
			verbesserte Gestaltung von Übergängen			3
		(gute) Übergänge ermöglichen				2
		gelingende (erfolgreiche) Übergänge				6
			Gelingensbedingungen			6
				sozialpädagogische Betreuung als Schlüsselfunktion		3
			Scheiternsbedingungen			2
			positive Effekte			0
				Identitätsfindung		1
				Zufriedenheit aller		1
				ökonomische Sicherheit		1
				erleichtert gesellschaftliche Teilhabe		2
				sichtbarer Status, soziale Anerkennung		2
				Identitätsentwicklung, stabile Persönlichkeit		4
			Folgen des Scheiterns			2
				Verdrängen, Ausweichen, Entziehen		1
				Identitätskonflikt		1
				Sackgasse		1
		gelingende Berufswahl				3
			Zufriedenheit mit Ausbildung			2
			gute Berufsentscheidung und -einmündung			1
			"seinen" Beruf finden			1
	pädagogische Leitziele und Leitbilder					0
		Bildungsziele				1
			Bilden, Differenzieren und Integrieren			1
			Übergangsbewältigung			8
				Übergangsbewältigung als Bildungsziel (Begründung)		2
				begrifflich, curricular, kompetenztheoretisch		2
					übergangsbezogener Kompetenzerwerb	7
				negative Bewältigung		2
				positive Bewältigung		2
		systematisches Lernen im Arbeitsprozess				2
			Kombination von Theorie und Praxis			5
		Zugang zum Erwerbsleben				6
		berufliche Handlungsfähigkeit				11
		Prävention (z. B. gegen Ausbildungsabbrüche)				2
		Zukunftsperspektiven/ -planung				3
		Lebenslanges Lernen				5
		Qualifizierung				8
		(Chancen auf) Teilhabe				11
		Lernortkooperation				1
		berufliche Integration und Inklusion				6
		(Selbst-)Reflexion				2
		Kompetenzorientierung				4
			Orientierung an Lernergebnissen (Learning Outcomes)			2
		Subjektorientierung und Individualisierung				14
	Ziele pädagogischer Intervention im Übergangssystem					2

		Übergang in eine duale Ausbildung			4
		Wissenserwerb			1
		Entwicklung des Selbstkonzepts			2
		Intervention als Kompensation			1
			Menschen fit machen		1
		Generierung von Möglichkeitsräumen für Jugendliche			1
		Chancengleichheit			4
		Herstellung von Ausbildungsreife			2
		(Schul-)Abschluss erreichen			3
		gesellschaftliche Teilhabe			5
		Empowerment			1
			Stärkung der Subjekte		2
		Partizipation			2
		Inklusion			7
		Integration und Entwicklung			12
		Entfaltung des Humanvermögens			2
		Kompetenzentwicklung (Kompetenzorientierung)			7
			Das zu werden, was sie sein könnten		2
		Selbstbestimmtheit/ Mündigkeit			3
		Bewältigung von Risiken			1
	Modellversuche im Übergang Schule - Beruf				3
		Schulversuche			8
	Handlungsprogramme und Bildungsprojekte				3
		Orientierung entlang pädagogischer Ansätze			1
			Brückenkurse, Mentoring, regionale Lernortkooperation, Beratung		1
		Produktionsschulen			2
		Portfolio-Arbeit			1
		Schreibanlässe im Rap-Graffiti-Workshop			1
		Zweiradwerkstatt als domänenspezifische Entwicklungsaufgabe			1
		neue Bildungskonzepte erforderlich			1
		Beratung (Laufbahnberatung, Coaching)			1
		Implikationen und Schlussfolgerungen			0
			Gesellschaftliche Implikationen		1
				fachliche Wissensbasen hinterfragen	1
			Strukturelle Implikationen		1
				Professionalität, Prophylaxe und Potenzialorientierung	1
			Subjektbezogene Implikationen		1
				Curriculare Entwicklung	2
			Institutionelle Implikationen		1
				Wechselwirkung von Personal- und Systemqualifizierung	1
				Organisations- und Personalentwicklung	2
Übergänge als bildungspolitisches Handlungsfeld					0
	sozial- und wirtschaftspolitische Aspekte				1
		Sozial- und Wirtschaftspolitik der EU			1
			Transparenz, Vergleichbarkeit, Mobilität		1
			Förderung der Arbeitnehmer-Mobilität in der EU		1
	Bildungspolitische Steuerungen				1
		Bildungspolitische Institutionen			0
			EU		4

| | | |

				vertikale Durchlässigkeit	3
				horizontale Durchlässigkeit	2
			Erweiterung des Erwerbs von Bildungsabschlüssen		1
			bildungsbereichsübergreifende Perspektiven		1
	Bildungspolitische Schlussfolgerungen				1
		Vorschläge greifen zu kurz			1
		gezielte Intervention bei Bildungsgängen im Übergangssystem			1
			Anerkennung von erworbenen Teilqualifikationen		1
			Anschlussorientierung		1
			Berufsfachschulen		1
				Bildungsauftrag wahrnehmen	1
				Bildungsabschlüsse ermöglichen	1
				systematische Karriereplanung	2
			berufsvorbereitende Bildungsgänge		2
				verbesserter Praxisbezug	1
				Ausbildungsgarantie	2
				Verlängerung der Ausbildungszeiten	1
	Gefahren bildungspolitischer Steuerung				0
		Abschottungen zwischen den Teilsystemen			1
		Diversität der Ausbildungskulturen			1
		Vorbehalte der beteiligten Akteure			1
			Misstrauen gegenüber der Qualität der Abschlüsse		1
			disparate Interessen		1
		Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Anrechnungsformen			1
institutionalisierte Leitlogiken in der beruflichen Bildung					0
	teilsystemspezifische Handlungs- und Steuerungslogiken				3
	Leitlogiken des Gesellschaftssystems				0
		Inklusion als gesellschaftspolitische Leitidee			3
		gesellschaftliche Reproduktion			1
		Modernisierung der Volkswirtschaft			1
	Leitlogiken der Pädagogik und des (Berufs-)Bildungssystem				0
		pädagogische Handlungslogiken der Vergangenheit			1
			Regulationslogik		1
			Defizitorientierung		2
		Systemlogiken des Berufsbildungssystems			1
			Bilden, Differenzieren, Integrieren		3
			Integration als Kernaufgabe		2
			Einmünden in eine anerkannte Ausbildung		4
				Berufszentrierung	3
				betrieblich dominiertes System	1
			Bewältigung sozialer Selektivität		2
				Integrierte Bildungssysteme	2
			Subjektentwicklung und Subjektbildung		4
				Bildung als Persönlichkeitsentwicklung und Autonomieentfaltung	1
			Versorgung des Arbeitsmarktes mit Fachkräften sicherstellen		1
		Systemlogiken des Übergangssystems			1
			Instrument der Abgangsselektion		1
			organisationale Logiken der Institutionen		1
			Brückenfunktion		1

			Sandwich-Position		2
		Handlungslogiken u. prof. Selbstverständnis päd. Fachkräfte			5
			Ausbilder/-innen		2
				Einsozialisation in den Betrieb	1
				Betrieb und Berufsidentität als Bezugsrahmen	1
			Lehrkräfte der beruflichen Schulen		2
				Gestaltung und Begleitung des Übergangs	1
				Fachvermittlung vs. Persönlichkeitsentwicklung	1
				auf den Beruf vorbereiten	1
			Lehrkräfte der allgemein bildenden Schule		2
				Zusammenarbeit mit Coachs, Bildungs- oder Berufseinstiegsbegleitung	1
				Berufsorientierung	2
			sozialpädagogischen Fachkräfte		2
				Jugendberufshilfe (z. B. Schulsozialarbeit)	1
				Coaching	1
				Mittlerfunktion	1
		Zielfaktoren aus der Schulorganisation			1
	Leitlogiken der (Bildungs-)Politik				0
		Flexibilisierung und Differenzierung			2
			Flexibilisierung der Barrieren der Sozialpartner		1
			Ansätze auf europäischer Ebene		1
				Kreditpunkteansatz für durchlässige Bildungsstrukturen	3
			Mobilitätsförderung zwischen Bildungssystemen und Arbeitsmärkte		1
			ein höheres Maß systemischer Flexibilität		1
			flexible, fließende Übergänge/ pathways		1
			Flexibilisierung rigider Zeitregimes		1
			flexible Kleinteiligkeit (Modularisierung)		2
			Entwicklung diverser, gleichberechtigter biografischer Pathways		1
			kommt ohne die Kategorie Beruf aus		1
		systemische Optimierung und Verzahnung			6
			Transparenz und Effizienz		8
			Einsatz erfolgreicher Instrumente		2
			Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss		5
			(neue) Qualität im Übergangssystem		2
			Übergänge mit System (Bertelsmann Stiftung)		2
		Anschlussfähigkeit an eine berufliche Ausbildung			6
			Dualisierung des Übergangssystems		1
		Förderung von Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf			3
			Potenzialorientierung		2
		Abstimmung, Kooperation & Zustimmung der Akteure			9
	Leitlogiken des Erwerbs- und Arbeitsmarktes				1
		tariflich normierter Arbeitsmarkt			1
			geltendes Tarifgefüge		1
		Berufsbezeichnungen			1
		berufsförmige Erwerbsarbeit als Modus der Vergesellschaftung			2
	Leitlogiken des Wirtschaftssystems				0
		Optimierung des Übergangs			3
		Bewahrung betrieblicher Autonomien			1
		Unternehmensbindung/Verbleib			1

		Ausschöpfung vorhandener Ressourcen				1
		Optimierung der Leistungsfähigkeit der Betriebe				1
		Vermeidung von Fehlinvestitionen				1
		Aufstiegsorientierung				2
		Dominanz der Marktinklusion				6
			höhere Eintrittsqualifikation			2
			passgenaue Vermittlung der Jugendlichen			2
			Marktinklusion vs. Regelinklusion			1
		Bildung als Herstellung von Arbeitsvermögen				1
kommunizierte (Handlungs-)Bedarfe im Übergangsbereich						0
	dem Fachkräftemangel und demografischen Wandel begegnen					5
	Forschungs- und Aufklärungsbedarfe					2
		Transfergedanke				1
		Fachliche Anbindung aller				1
		aktive Auseinandersetzung gewährleisten				4
		Aufklärung und Inklusion				2
			bildungstheoretisch			1
			bildungspolitisch			1
			Inklusion			1
		tatsächliche Bedarfe der Akteure				2
		Vielfalt der Fragen klären				2
		Differenzierung und differenzierte Analysen				4
	pädagogische Handlungsbedarfe					0
		Qualifizierung, Passung herstellen				7
		Professionalität päd. Fachkräfte (Professionalisierung)				3
		Integration				1
	Bildungspolitische Handlungsbedarfe					1
		Ausbildungsfähigkeit der Betriebe sichern				1
		Finanzielle Förderung (BO, WB, Fortbildung)				3
		Verankerung des Kompetenzerwerbs in den Bildungsgängen				7
			Intentionale Begründung der Lernfeldstruktur			3
		Vermeidung von Bildungssackgassen				1
		Koordinierungs- und Vernetzungsbedarfe				2
		strukturelle Reformbedarfe				5
			Erhöhung der Durchlässigkeit			4
				Erfassung beruflicher Kompetenzen zur besseren Eingliederung		1
				aufgrund der fehlenden Vergleichbarkeit von Abschlüssen		1
			Effizienzsteigerung/Optimierung			1
			Restrukturierung des Übergangs als politische Aufgabe			1
			Rekonstruktion der curricularen Grundlagen			2
			Überwindung des Übergangssystems			1
				Kritik als Leitmotiv		2
					Dschungelmetapher	5
		Gestaltungsoffenheit				1
	Handlungsbedarfe in der Praxis der Berufsbildung					1
		Koordination und Vernetzung				2
		Vorstellen von Good-Practice Beispielen				3
		Informations-, Beratungs- und Betreuungsangebote				1
		Bewusstseinswandel der verantwortlichen Akteure				3

		Wissen verfügbar machen			1
Bildungsverständnisse in der Berufspädagogik					1
	Bildungsforschung				1
		Reichweite von Forschungsaktivitäten			1
		unterschiedliche Disziplinen/ Bereiche			2
		Stellenwert der Übergangsproblematik			2
		Institutionen/ Forschungstätigkeit			1
			IKBB		1
			BfA		1
			DFG		2
			Statistische Ämter		2
			iABE		2
			BMBF		2
			DJI		3
			BIBB		12
	Funktionen beruflicher Bildung				1
		Ausbildung als Sozialisation			1
		biografische Entwicklung			1
	Bildungsanspruch der Berufspädagogik				1
		Neuhumanismus (Humboldt)			1
		klassische Berufsbildungstheorie			1
		moderne Berufsbildungstheorie			1
			ganzheitliches Bildungsverständnis		1
			Handlungskompetenz		2
	Ansatz der Reformpädagogik				1
		Fischer			1
		Ferriere			1
			ethische Erziehung		1
			Charakterbildung		1
		Kerschensteiner			1
			Komplexität von Aufgabenstellungen		1
			Starenkasten		1
	Vermittlung im bildungswissenschaftlichen Sinn				1
	Handwerkliche Bildung als Ansatz				1
		Ambivalenz Handwerklicher Bildung			3
		Potentiale handwerklicher Bildung			1
		Handwerkliche Bildung			0
			Weltzugang		1
			Kompetenzentwicklung		3
			praktische Tätigkeit im Mittelpunkt		2
			Förderung der Ausbildungsreife		4
			ganzheitliche Förderung		2
				Sennett: Reflexion und Reifung	1
				Bildung der Persönlichkeit/ Menschenbildung	2
				psychologische Fähigkeiten	2
				kognitive und physische Fähigkeiten	1
		Handwerkliche Projekte			2
		Umgang mit Widersprüchen und Widerständen			1

		Rückverwandlung von Ausbildung in Bildung		1
		Schlüsselqualifikationen durch handwerkliche Bildung		1
schulische Berufsorientierung				9
	Aufgabe schulischer Berufsorientierung			1
		Akteure und Maßnahmen zusammenbringen		1
		best-practice Beispiele für Gestaltungsebenen		1
	Qualität schulischer Berufsorientierung			3
	Adressaten/ Zielgruppen			2
	Berufswahltheorien			3
		summatives vs. formatives Verständnis		3
		Multiperspektivität		1
		psychologische Perspektive		2
			Aspirationen der Jugendlichen	2
			Berufswahl als Passungsprozess	4
		soziologische Perspektive		1
	Einflussfaktoren			1
	Förderprogramme und Projekte			1
		Vielzahl an Programmen und Initiativen		2
			BMBF-Programme »Lernen vor Ort« und Berufsorientierung	1
			laufende ESF-Programme des BMAS und des BMBF	1
			Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung	1
			Programme der Bundesagentur für Arbeit	1
			BMBF-Programm »Schule-Wirtschaft-Arbeitsleben«	1
		programmatische Berufsorientierung		1
			begrifflicher und pädagogischer Konsens	1
	Akteure in der Berufsorientierung			13
		Schule als zentrale Instanz		2
	berufsorientierende Maßnahmen			4
		Modell Berufsorientierungsklasse		1
		(subjektiver) Stellenwert		1
		Wirkung/ Wirkfaktoren		7
		Modell von Maßnahmentypen		1
		Maßnahmen zur Förderung der Akteure		1
		Maßnahmen zur Förderung der Jugendlichen		1
			Bildungslotsen	2
			Berufswahltest	1
			Potenzialanalyse	3
			Betriebspraktika	3
	Widersprüche u. Fragen der programmatischen Berufsorientierung			2
		Paradoxien pädagogischer Leitbilder		1
			widersprüchliche Ansprüche	1
		asymmetrische Zweiseitigkeit		2
		Dilemma der Identitätskonstruktion		3
		zwiespältige Professionalität		2
		Defizit der schulischen Verankerung		2
			fehlende Systematik und Didaktik	1
			Beharrungscharakter von Schulen	1
	Handlungsempfehlungen und Implikationen für Praxis und Forschung			14
		Berufsorientierung nicht als einseitige Anpassung		1

		Berufsorientierung als Bildungsauftrag						5
			subjektorientierte Berufsorientierung					4
Übergangsgestaltung als Anforderung an pädagogische Professionalität								5
	Bildungspolitische Leitlinie							1
		Förderstrukturen und Förderprogramme						2
		Bildungsketten auf der Ebene des päd. Handelns						3
	Pädagogisches Übergangshandeln							2
		neue Qualität von Professionalität päd. Fachkräfte						2
			Professionalität als Schlüsselrolle					3
			professionen- u. institutionenübergreifender Handlungsrahmen					4
				Kooperation als Strategie zur Professionalisierung				2
				Herausbildung eines gemeinsamen Selbstverständnisses				1
		Kompetenzen pädagogischen Übergangshandelns						2
			Kompetenzprofil					1
			multiprofessionelle Zusammenarbeit (Fokus Gruppe)					2
			individuelle Begleitung und Beratung (Fokus Individuum)					1
		Tätigkeitsbereiche						1
			individuelle Übergangs- und Bildungsbegleitung					5
				Unterstützung in der biogr. Lebensbewältigung				1
				Potenzialorientierung als Basis				4
				Verzahnung einzelner Bildungsabschnitte				2
			regionale Übergangsgestaltung und Übergangsmanagement					5
				Bildung als Motor				3
				Förderung aus einem Guss				1
				Verzahnung der Förderangebote				1
				multiprofessionelle Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte				1
					Vertrauen der Akteure und Lernorte als notwendige Basis			2
					Barrieren in der multiprofessionellen Zusammenarbeit			1
						Kontrast zwischen Schule und Betrieb		1
						Unterschiede in den Kommunikationsregeln & Kooperationskulturen		1
						Abgrenzung zu anderen Berufsgruppen u. -kulturen		3
				Kooperation und Vernetzung der Akteure und Angebote				8
					Austausch als Unterstützung			1
					institutionalisierte Arbeitsbeziehungen			2
	Ziele professioneller Übergangsbegleitung							0
		Zielfindung professionell und ergebnisorientiert steuern						1
		lückenlose Übergänge						1
		Übergänge nachhaltig gestalten						1
		Heterogenität in der Gestaltung						2
		Übergänge reibungslos gestalten						1
	Professionalität pädagogischer Fachkräfte							2
		Gruppierung der (pädagogischen) Fachkräfte						2
		Lehrerbildung						2
			Anforderungen an die Lehrerbildung					1
			Professionalisierung angehender Lehrer_innen					2
		professionelles Handeln und päd. Professionalität						3
			Selbstverständnis und berufliches Handlungskonzept (im Wandel)					7
				Haltung und Einstellung der pädagogischen Fachkräfte				1

				Tätigkeiten und Aufgaben im Wandel		2
				subjektive Theorien als handlungsleitende Funktion		2
				Selbstkonzept pädagogischer Professionalität		2
			Dimensionen der Professionalität/ Kompetenzprofil			4
				REFLEKTIEREN		2
					Fähigkeit zur Selbstreflexion	7
					Die Reflexion des eigenen Handelns	1
					persönliche Eigenschaften	1
				KÖNNEN		2
					Kompetenzen (päd.) Fachkräfte	6
					methodisch-didaktische Kompetenz	1
					Kommunikative Kompetenz und Kooperationskompetenz	1
				WISSEN		2
					Wissen über Bildungs- und Ausbildungssystem	1
					entwicklungspsychologische Kenntnisse	1
			Handlungsdilemmata/ Spannungsfelder/Paradoxien			4
				Handlungsparadoxien (Helsper)		2
				Stigmatisierung des Handlungsfeldes		1
				Spannungsfeld berufsschulischer Lehrkräfte		2
				Spannungsfeld sozialpädagogischer Fachkräfte		1
			Aufgabe der berufsschulischen Fachkräfte			3
				Beispiele aus dem Handlungsfeld		3
			Ausbilderinnen und Ausbilder			0
				Überwinden konfrontativer Pädagogik		1
				Aufgabenstellung der Ausbilderinnen und Ausbilder		3
Das deutsche (Berufs-)Bildungssystem						1
	institutionalisierte Segmente des Berufsbildungssystems					2
		Berufsausbildung				2
			Berufsprinzip			3
				Ziel: Vollqualifizierender Berufsabschluss		1
				Ganzheitlichkeit		1
			Duales System			1
				korporatistisch-staatliches Steuerungssystem		1
				Prinzip der Marktinklusion		1
				Prüfung		1
				Ausbildungsvertrag		1
				betriebliche, geschäftsprozessorientierte Ausbildung		1
			Schulberufssystem			2
		Das Übergangssystem als Bildungsbereich				8
			Kritik			0
				kostenintensiv		1
				Das „Übergangssystem“ als System ohne Übergänge		1
				Übergangssystem als Kollateralschaden		1
				Zeitschleife		1
				Jugendliche landen im ÜS		1
				Unversorgte Bewerber auf dem Ausbildungsmarkt		1
				Vielzahl an Programmen und Initiativen		1
				keine gelingende Förderung		1
				mangelnde Effizienz und Effektivität		1

				emp. Kenntnisse lückenhaft					1
			Etikettierungen						5
			Bildungsgänge/ Fördermaßnahmen/ Instrumente						4
				Berufsfachschulen					1
				Förderschule					3
				Qualifizierungsbausteine					1
					Ausbildungsbausteine für Ausbildungsberufe				1
						Programm Jobstarter Connect			1
							vier Anwendungsbereiche		1
				Maßnahmen der Benachteiligtenförderung					1
				(schulische) Berufsvorbereitung					8
					Hessische Maßnahmen				1
						FAuB			2
						SchuB			2
			Wirksamkeit/ Effektivität						5
				Wirksamkeit von Fördermaßnahmen					1
				Zeitspanne bis zum Übergang in Ausbildung					1
				Kompetenzbasiert/ Output					1
			Jugendliche im Übergangssystem						3
				Realschulabsolventen					1
				Der Begriff der Risikogruppe					5
				Benachteiligte Jugendliche					5
					Benachteiligungstypologie				8
						sozial benachteiligte Jugendliche			2
						marktbenachteiligte Jugendliche			1
						Jugendliche mit Migrationshintergrund			5
							Bildungsaspirationen beim Übergang		5
				Menschen mit Behinderung					2
				Hauptschulabsolventen					5
			Reformprozesse im Übergangssystem						3
				Reformanstrengungen im ÜS					1
				Funktion von Reformen					1
					Erzeugung weiterer Reformen				1
					Nichterreichen von Zielen als inhärentes Phänomen				1
					Reformroutinen				2
					Eigendynamik von Reformen				2
				Persistenz von Reformanstrengungen					1
					täglich grüßt das Murmeltier				1
				Zweifel an Reformprozessen					2
					Ambivalenz				0
						Notwendigkeit des ÜS vs. Reformbedarf			1
						Notwendigkeit vs. Unzufriedenheit			1
						Beispiel: das Konstrukt Ausbildungsreife			4
							Ziel der Brauchbarkeit für den Arbeitsmarkt		1
							Individuelle Zuschreibung der Ausbildungslosigkeit		1
							defizitäre Bestimmung der Ausbildungsreife		1
						Concorde-Falle			2
					Widersprüche der Programme				1
				Reformprogramme und -initiativen					0

					Förderprogramm des bmbf 2001-2006							1
						Förderschwerpunkte						1
					"Übergänge mit System" (Bertelsmann Stiftung)							5
						Anspruch der Initiative						2
						Lösungsansatz: ein zweigliedriges System						2
							Entwicklung eines einheitlichen Rahmenkonzepts					1
							Reduktion des Übergangsbereichs					1
						Kooperationspartner						1
					Modularisierung der Ausbildungsstrukturen							1
					Förderinitiative "Regionales Übergangsmanagement" (BMBF)							1
					Bildungsketten-Initiative (BMBF)							1
				Fokus der Reformen								1
					Perspektivenwechsel							3
		Fortbildungssystem										3
			Aufstiegsfortbildung									1
	Institutionen der Allgemeinbildung											1
	Hochschulbildung											2
		Ziel: Hochschulabschluss										1
		berufliche Weiterbildung										1
		Fachhoch- und Hochschulen										2
Übergangsforschung in der beruflichen Bildung												0
	Erforschung der Determinanten und Mechanismen von Übergängen											1
	differenziert, sozialräumlich, zielgruppenspezifisch											1
	Mehrwert berufspädagogischer Übergangsforschung											2
		erziehungswissenschaftliches Erkenntnisinteresse										1
		Transformations-, Subjekt-, curriculares Wissen										1
	traditionelle Übergangsforschung											1
	auftragsorientierte Praxisforschung											1
		BIBB-Expertenmonitor										4
			Meinungen zum Übergangsgeschehen									1
				Bildungspolitik								1
				Bildungsexperten								1
	differentielle Übergangsforschung											1
		Analyse der Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt										1
		differenzierte Analyse ungleichheitsverstärkender Mechanismen										3
			Konzept des kulturellen Kapitals (Bourdieu)									4
	(erwerbs-)biografische Forschung											4
		erziehungswissenschaftliche Biografieforschung										1
		Interaktionistische Professionstheorie										1
		Fokus: individuelle Lebensgeschichten										1
			subjektorientierte Perspektive									3
			Das biografische Gewordensein									1
		erfahrungswissenschaftliche Aufklärungsarbeit										1
		Fallanalyse										5
	soziologisch orientierte Übergangsforschung											2
		Milieu und Sozialmilieu										1
	Systemtheoretische Perspektive											5
		Gesellschaft: in soziale Teilsysteme ausdifferenziertes System										1
		Bronfenbrenners Systemtheorie										1

	systemische Perspektive: Bildungs-/ Übergangsverläufe						6
		international vergleichende Bildungsverläufe					1
		Übergänge an der 1. Schwelle					1
		Übergänge an der 2. Schwelle					1
		Bildungswege von Förderschüler_innen					1
		länderspezifische Unterschiede					1
		DJI-Übergangspanel					2
			Wege in Bildungsgänge des Übergangssystems				2
			Verlaufstypen				1
				Bildungsverläufe von Hauptschulabsolventen			2
				Verläufe im Anschluss an Bildungsgänge im Übergangssystem			1
					längerfristige Verlaufstypen		1
					unmittelbare Anschlüsse		2
				Gemeinsamkeiten und Unterschiede			1
				für Teilnehmende einer Berufsfachschule			5
				für Teilnehmende an bvb Bildungsgängen			4
			Einflussfaktoren				2
		Übergangsstudien des BIBB					7
			Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen				1
			Verbleib von Ausbildungsstellenbewerbern				1
				institutionelle Analyse der Zugangsbedingungen			1
				Determinanten der Verbleibschancen in dualer Ausbildung			1
			Stichprobenuntersuchungen				1
			Quantitative Entwicklungen				2
		Prädiktoren für Anschluss an Bildungsgänge im Übergangssystem					1
		Prädiktoren einer direkten Einmündung in Ausbildung					1
	Längsschnittstudien						2
		Makro-, Mikro- und Mesoebene					1
		Sequenzmusteranalyse					1
		Querschnittsanalysen					1
		Lebensverlaufsuntersuchungen					1
	Integrative Review						3
	Qualitative Studien						4
Wissenschafts- und Selbstverständnis der Berufspädagogik							0
	gestiegene Aufmerksamkeit der Übergangsproblematik						1
	(Diskurs-)Bezüge						0
		transdisziplinäre Orientierung					3
			Sozialpädagogik				2
			Erziehungswissenschaft				1
			Heil- und Sonderpädagogik				1
			Sozialpolitik				2
			Rehabilitationswissenschaft				1
		disziplinäre Bezüge zur Berufspädagogik					2
			Bezugssystem: duale Ausbildung				1
			bildungswissenschaftliche Ansätze				2
		Diversity Diskurs in der Erziehungswissenschaft					1
		Inklusionsdiskurs					3
	Desiderate						0
		Kritik an der wissenschaftlichen Theorieproduktion					2

			Übergänge als "Notwendige Zuwendungspflicht"	1
		Begrenztheit des nationalen Horizonts		1
		Begrenztheit gängiger Übergangskategorien		1
			fehlende Vergleichbarkeit der Studien	1
			Kategorien als Schlüsselbegriffe	1
			fehlende Anpassung von Kategorien	1
			unzureichende Berücksichtigung des Migrationshintergrundes	5
		kaum differenzierte Analysen		3
		Ansatz der Berufslosigkeit junger Menschen fehlt		1
		fehlende Erklärungskraft von Untersuchungen		3
		unzureichende Kenntnisse zur Übergangsproblematik		1
		fehlende Bedingungsanalysen		2
	Herausforderung der (Berufs-)Bildungswissenschaft			4
		Betrachtungswechsel		2
		systemfremde Ansätze erörtern		1
		fortlaufend Erkenntnisse zur Verfügung stellen		1
		sinnstiftende Repräsentationen generieren		1
		Inbeziehungsetzen von Sozialstruktur und Individuum		2
	Anspruch der Berufspädagogik			0
		Engagement		2
		umfassende Dokumentation		1
			zentrale Tagungsdokumentation	1
			Online-Tagungsdokumentation	1
			Tagungshomepage	1
			Medienportal der Universität Osnabrück	1
			Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung	1
		Professionalität des päd. Personals		3
			Warnung: Qualifizierung allein reicht nicht aus	1
		das (neue) disziplinäre Selbstverständnis der Forscher		1
			konzeptionelle und analytische Arbeiten	1
			Reflektion der Übergangsproblematik	1
			kritisch-distanzierte Analysen	1
			erkenntnistheoretische Bestimmungen	1
		Implikationen der Übergangsproblematik herausarbeiten		1
		Ausweitung des berufspädagogischen Horizonts		2
			Möglichkeitsräume für Potenzialentwicklung generieren	1
			Entwicklung neuer, beruflicher Handlungsfelder	2
			Übergang zur "modernen Beruflichkeit"	2
			Struktur von Lehrer- und Hochschulbildung	1
			Verbesserung des "Übergangsmanagements"	2
			prinzipielle Umstrukturierung des Bildungssystems	1