

# Unterrichtsplanung an beruflichen Schulen im Übergangsbereich

## Erkenntnisse aus einer qualitativen Studie



**MAXIMILIAN SCHÖNER**  
wiss. Mitarbeiter an der  
Hochschule Fulda  
maximilian.schoener@  
gw.hs-fulda.de



**SILKE TRUMPA**  
Prof. Dr., Professorin an der  
Hochschule Fulda  
silke.trumpa@gw.hs-fulda.de

**Trotz des aktuellen Mangels an Arbeitskräften und einer hohen Zahl unbesetzter Ausbildungsplätze haben viele Jugendliche Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in eine vollqualifizierende Ausbildung. Dies betrifft vor allem Jugendliche ohne oder mit einfachem Schulabschluss. Sie sind daher häufig in Bildungsgängen des Übergangsbereichs zu finden. Während zur Lebenssituation dieser Jugendlichen bereits Forschungsergebnisse vorliegen, gibt es zum Unterricht in Bildungsgängen des Übergangsbereichs kaum empirische Erkenntnisse. Dies gilt insbesondere für die Unterrichtsplanung, die in diesem Beitrag behandelt wird. Hierzu werden Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Lehrpersonen vorgestellt.**

### Funktionen des beruflichen Übergangsbereichs

Der berufliche Übergangsbereich ist mit dem übergeordneten Ziel verbunden, Jugendliche in Berufsausbildungen zu integrieren, und übernimmt im Wesentlichen drei Funktionen:

1. Entwicklung von Ausbildungsreife,
  2. Erwerb eines höheren Bildungsabschlusses und
  3. Überbrückung von Arbeitslosigkeit
- (vgl. DIONISIUS/ILLIGER 2019, S. 43).

Überdies spielt er eine entscheidende Rolle für die gesellschaftliche Integration von Jugendlichen mit Benachteiligungen wie Fluchterfahrungen, Behinderungen oder Lernschwierigkeiten (vgl. ENGRUBER 2006, S. 21 ff.; EULER 2018, S. 529). Nicht zuletzt ermöglicht dieser Bildungsbereich, noch bestehende Schulpflichten zu erfüllen (vgl. FREHE 2015, S. 34f.).

So unterschiedlich die Funktionen des Übergangsbereichs sind, so heterogen sind auch die hier anzutreffenden Lernenden. Lehrkräfte müssen daher ihren Unterricht in einem Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und sehr unterschiedlichen Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen der Lernenden planen (vgl. FREHE/KREMER 2018, S. 246).

### Unterrichtsplanung noch wenig erforscht

Der Unterricht im beruflichen Übergangsbereich ist bislang wenig beforscht. Explizite Studien zur Unterrichtsplanung in diesem Bildungsbereich konnten bei einer Literaturrecherche nicht gefunden werden. Eine Suche nach den Begriffen »Unterrichtsplanung«, »Übergangsbereich« und »Übergangssystem« in der Datenbank FIS Bildung ergab lediglich ein Ergebnis. Die Ausweitung auf »Unterricht« lieferte immerhin 43 Treffer. Dabei gerät die Unterrichtsplanung allenfalls sekundär oder implizit in den Blick. Die Arbeiten lassen jedoch Rückschlüsse auf Herausforderungen bei der Unterrichtsgestaltung zu. Dazu zählen hohe Fehlzeiten, geringe Motivation, Erschwernisse bei deutschsprachiger Verständigung sowie eingeschränkte psychische Konstitution und kreative Verhaltensweisen (vgl. BYLINSKI 2014). Ethnografische Beobachtungen im Unterricht decken Parallelen zu Verhaltenstrainings auf. Es werden Settings beschrieben, die als Entwöhnungsmaßnahmen und Anpassungsleistungen jugendkultureller Verhaltensweisen interpretiert werden können, bspw. generelles Handyverbot, Regulierung von Jugendsprache und Regelungen zum Kleidungsstil (vgl. THIELEN/HANDELMANN 2021).

Die vorgestellten Studien zum Unterricht konkretisieren die Anforderungen und Widersprüchlichkeiten, mit denen Unterricht in schulischen Bildungsgängen des Übergangsbereichs geplant werden muss. Der Planungsprozess selbst bleibt dabei außen vor und wird im Folgenden näher betrachtet.

## Forschungszugang und Methodik

Angehts des dargestellten Forschungsstands stellen sich die Fragen,

- wie Lehrkräfte ihren Unterricht in Bildungsgängen des Übergangsbereichs planen,
- welche Referenzpunkte sie dabei nutzen und
- welche Herausforderungen sie bei diesem Prozess wahrnehmen.

Diese Forschungsfragen zielen auf ein Verständnis des Alltagshandelns, weshalb ein qualitativer Forschungsansatz angemessen erscheint, in dessen Mittelpunkt das Verstehen und Beschreiben sozialer Wirklichkeit stehen (vgl. FLICK/KARDORFF/STEINKE 2019, S. 20 ff.). Der Zugang zu Alltagswissen und subjektiven Theorien kann mittels Leitfadenterviews ermöglicht werden, da diese Themen vorgeben, aber gleichzeitig innerhalb einer thematischen Rahmung eine große Offenheit bieten (vgl. HELFFERICH 2011, S. 17). Die für die Auswertung genutzten acht Interviews mit fünf Lehrerinnen und drei Lehrern an drei Berufsschulen in Hessen stammen aus dem Forschungsprojekt »DiaGU«.\*

Mit den Interviewtranskripten wurde eine inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse (vgl. KUCKARTZ/RÄDIKER 2022, S. 133) durchgeführt. Hierfür entstanden deduktiv drei Hauptkategorien mit insgesamt 21 induktiven Unterkategorien, die materialgeleitet einer konsensuellen Validierung unterzogen wurden.

## Einblicke in Unterrichtsplanungsprozesse

Die Befragten wurden gebeten, ihren Prozess der Unterrichtsplanung zu beschreiben. Die Antworten konnten entlang der drei Hauptkategorien *Planungsroutinen*, *Referenzpunkte* und *Herausforderungen* codiert werden.

### Planungsroutinen

Alle befragten Lehrpersonen beschreiben den Planungsprozess ihres Unterrichts diffus. So antwortet beispielsweise Frau L. folgendermaßen:

*Also wir haben ja jetzt in diesem Jahr nen neuen Lehrplan bekommen, der ist ähnlich wie der letzte aufgebaut, allerdings wesentlich detaillierter und es sind mehr Inhalte drinne. Es ist ein straffes Programm, und es ist eigentlich nicht zu schaffen, das alles umzusetzen, was in diesem Lehrplan drinne steht. Dafür ist die Zeit viel zu kurz, und dafür sind die Schüler zu schlecht. Das muss man einfach sagen. Und dafür sind die Schüler auch zum Teil zu unmotiviert, das alles durchzusetzen.*

\* »Förderbezogene Diagnostik zur Gestaltung inklusiver, binnendifferenzierter, adaptiver Unterrichtsettings für die Primarstufe, Sekundarstufe I und Berufsschule«. Förderung durch das BMBF (2021–24); Förderkennzeichen: 01NV2111A\_B\_C

*Wir arbeiten in Mathe mit einem Buch, das wirklich sehr gut aufgebaut ist mit vielen Übungen, mit vielen Beispielaufgaben. Und ich habe zusätzlich noch Arbeitsblätter, die ich den Schülern dann zur Verfügung stelle, die halt relativ schnell arbeiten und die auch gut sind. Und ansonsten – wie plane ich das? Ja, ich (...) überlege mir, wie können wir jetzt erst einmal das Wissen an die rankriegen also Beispielaufgaben an der Tafel erst mal bearbeiten (Frau L., Pos. 16).*

Nachdem Frau L. den Referenzpunkt Lehrplan für die Unterrichtsplanung eingebracht und ihn zugleich als ungeeigneten Orientierungspunkt markiert hat, fällt es ihr schwer, einen konkreten Planungsprozess zu beschreiben. Stattdessen geht sie direkt auf die Unterrichtsdurchführung ein. Es zeigt sich eine Bewertung von zur Verfügung stehender Zeit und Arbeitsmaterial, wie Bücher und Arbeitsblätter, aber vor allem der Leistungsmöglichkeiten der Schülerschaft. Auch in den anderen Interviews zeigen sich diffuse Antworten, in denen ein Planungsprozess nicht explizit beschrieben wird, sondern sich mit der Darstellung von Unterrichtssituationen und Material vermischen.

Eine explizite Beschreibung des Planungsprozesses bleibt also aus. Stattdessen wird Bezug auf Referenzpunkte genommen – möglicherweise ein Indikator dafür, dass aufgrund erschwerter Planbarkeit Improvisation als Strategie in dieser Schulform gewählt wird, um flexibel auf sich schnell verändernde Unterrichtsbedingungen zu reagieren: *»Also ich bin selbst eigentlich Gymnasiallehrer von der Ausbildung her und habe da eigentlich gelernt, eine langfristige Planung anzulegen, das funktioniert mit dieser Heterogenität von BÜA-Klassen eigentlich gar nicht. Das heißt, hier plant man eher situativ, wendig.« (Herr K., Pos. 22).*

### Referenzpunkte bei der Unterrichtsplanung

Die Tabelle (S. 58) zeigt die von acht Lehrpersonen genannten Referenzpunkte in Form von induktiv gebildeten Subkategorien in chronologischer Reihenfolge. Aufgeführt ist das aktuell unterrichtete Fach in der Berufsfachschule des Übergangsbereichs, mit dem sie am Projekt teilnehmen. Bei der Gegenüberstellung der Referenzpunkte der Unterrichtsplanung in der im Interview genannten Reihenfolge fällt auf, dass der Lehrplan fünfmal an erster Stelle genannt ist. Auch wenn eine quantifizierende Auswertung bei acht Interviews keine verallgemeinerbaren Schlüsse zulässt, sind die Schüler/-innen mit sieben Nennungen am häufigsten genannt, jedoch nie an erster Stelle. Dies spricht einerseits dafür, dass die Lernenden eine wichtige Rolle bei der Unterrichtsplanung spielen, gleichzeitig aber den Vorgaben aus dem Lehrplan eine Priorität eingeräumt wird, was sich auch in folgender Aussage spiegelt: *»Wir haben ja den Lehrplan natürlich, und da müssen ja ganz bestimmte Dinge abgedeckt werden. Und dann muss man aber halt auch immer gucken. Was habe ich da für ne Schülergruppe?« (Frau J. Pos. 16).*

Tabelle

## Referenzpunkte der Unterrichtsplanung

Lehrer/-in	Fach	Referenzpunkte der Unterrichtsplanung			
		1.	2.	3.	4.
Frau J.	Deutsch	Lehrplan	Schüler/-innen	Prüfungen	
Frau T.	Deutsch	Prüfungen	Schüler/-innen		
Frau B.	Deutsch	Buch	Schüler/-innen	Prüfungen	
Herr K.	Deutsch	Lehrplan	Schüler/-innen	Prüfungen	
Herr R.	Mathe	Lehrplan	Buch	Schüler/-innen	Lern- und Kompetenzziele
Frau L.	Mathe	Lehrplan	Buch		
Frau S.	Pflege	Kompetenzraster	Praxis- und Alltagsbezug	Schüler/-innen	
Herr M.	Ernährung	Lehrplan	Praxis- und Alltagsbezug	Schüler/-innen	

Die dialogische Struktur zwischen Schülerinnen/Schülern und Stoff (vgl. WERNKE/ZIERER 2017, S. 8) gestaltet sich dabei in Abhängigkeit von der jeweiligen Lebensnähe herausfordernd: »Und dann natürlich, dass ihnen so die Dinge, die man im Deutschunterricht macht, ganz fern sind, da haben die ja gar keine Lust zu dann meistens« (Frau J., Pos. 13). In den berufsbezogenen Fächern Pflege, Gesundheit und Ernährung wird hingegen die Lebensnähe explizit als Referenzpunkt genannt; Praxis- und Alltagsbezug steht an zweiter Stelle. Mit dieser Orientierung und den entsprechenden Rahmenbedingungen können positive Auswirkungen auf die Motivation entstehen: »Ja, und wenn wir jetzt aus der Theorie rausgehen in die Küche, ist es fast ein Selbstläufer.« (Herr M., Pos. 64).

### Herausforderungen der Unterrichtsplanung

In den angeführten Zitaten deuten sich Probleme und Herausforderungen als Grund für die schwere Planbarkeit an. Herr K. spricht die Heterogenität an, die sich vor allem in Unterschieden hinsichtlich der Leistungsfähigkeit, Motivationen und den kulturellen Hintergründen manifestiert. Hinzu kommt, dass in den Bildungsgängen des Übergangsbereichs unterschiedliche Ziele verfolgt werden: In einem Kurs streben einzelne Schüler/-innen einen ersten Schulabschluss an, während andere diesen bereits haben und evtl. nur ihre Schulpflicht noch erfüllen müssen. Mangelnde Motivation und Volition kommen vor allem durch häufiges Fernbleiben vom Unterricht zum Ausdruck. Durch die unregelmäßige Anwesenheit wird eine langfristige und detaillierte Planung stark erschwert: »Da waren zwar

die Leistungsstarken, aber von den Schwachen waren wieder mal andere da. Und das hat es mir total schwer gemacht, überhaupt da einen Ankerpunkt, so einen Punkt zu finden, wo ich sie wieder abholen konnte.« (Herr R., Pos. 28).

Als eng verbunden mit den möglichen Ursachen für dieses Problem werden das Verhalten sowie gesundheitliche und soziale Probleme der Schüler/-innen benannt, die zu einem Konflikt zwischen fachlichen und sozialen Anforderungen im Unterricht führen: »Ja, da bin ich ja schon eher Sozialarbeiterin. Aber ich bin Deutschlehrerin. Und das ist das, ne. Ich bin schon so, dass ich immer sage, ich bin für euch da. Aber irgendwann geht es nicht mehr. Dann müssen wir Unterricht machen.« (Frau J., Pos. 81).

### Unterrichtungsplanungsmodelle für heterogene Lerngruppen

Die skizzierten Ergebnisse zeigen diffuse Routinen bei der Planung von Unterricht im Übergangsbereich und können als Ausdruck von Unplanbarkeit diskutiert werden. Diese scheint von einem Spannungsfeld zwischen den Bezugspunkten Lehrplan und Orientierung an den individuellen Lernausgangslagen beeinflusst und abhängig vom Lebensweltbezug des Unterrichtsthemas sowie Motivation und Volition in Kombination mit der sozialen Situation in der Schülerschaft zu sein. Hierin spiegeln sich zum einen die Folgen der eingangs beschriebenen vielfältigen Funktionen, die diese Schulform erfüllen sollen. Zum anderen fordern die Ergebnisse dazu auf, Unterrichtsplanungsmodelle zu betrachten, die explizit eine heterogene Schülerschaft berücksichtigen.

Hierzu zählen Planungskonzepte für inklusiven Unterricht, mit denen heterogene Lerngruppen angesprochen und verschiedene Bildungsabschlüsse angestrebt werden. Hierbei besteht der Anspruch, individuelle Lernvoraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten mit einer Orientierung an Bildungsstandards zu verbinden und zieldifferentes Lernen zu ermöglichen. Eine Zusammenschau didaktischer Literatur für inklusive Unterrichtsplanung verweist auf zwölf Planungsmodelle (vgl. GREITEN/REICHERT/ESSER 2022). Dazu zählen bspw. das *Universal Design for Learning*, das mit neun Handlungsrichtlinien zu einem Nebeneinander verschiedener Angebote darauf zielt, Unter- und Überforderung zu vermeiden, und die *Differenzierungsmatrix*, die für das Lernen am gemeinsamen Thema eine Differenzierung nach inhaltlicher Komplexität und kognitiven Operationen vorsieht.

Hinzu kommt eine Reihe von Planungsmodellen für inklusiven Fachunterricht (vgl. AMRHEIN/DZIAK-MAHLER 2014). Fast alle Konzepte gehen dabei auf den Ansatz der entwicklungslogischen Didaktik (vgl. FEUSER 2018) zurück. Hierbei sind die zwei Komponenten, Lernen am gemeinsamen Gegenstand und Differenzierung des Lernangebots im Hinblick auf das Entwicklungsniveau bzw. verschiedener Aneignungsebenen, bedeutsam. Auf diese Weise sollen sich in Form von Projektunterricht individuelle Zielsetzungen ergeben, wodurch der Unterricht für jede/-n Schüler/-in Relevanz erhält.

Die Auseinandersetzung mit inklusiven Planungsmodellen

veranschaulicht, dass es sich um eine Abwendung von Einzelstundenplanung mit den Phasen Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung handelt. Stattdessen stehen Unterrichtsdimensionen im Vordergrund, die auf die Förderung von Selbstständigkeit, den Erwerb von Lernstrategien und die Entwicklung von Kommunikations- und Sozialverhalten zielen (GREITEN/REICHERT/ESSER 2022, S. 204). Als zentrale Elemente werden hierbei die kooperative Unterrichtsplanung und multiprofessionelles Team-Teaching sowie Schulentwicklungsprozesse angesehen.

Die skizzierten Planungsmodelle verdeutlichen zum einen, dass es nicht *den einen* Ansatz für Unterrichtsplanung gibt, der als Königsweg beschritten werden kann. Zum anderen offenbaren sie, dass eine differenzierte Unterrichtsplanung voraussetzungsreich ist und spezifische Kompetenzen von Lehrkräften verlangt. Diese sind jedoch alles andere als eindeutig definiert. Eine Bestandsaufnahme (vgl. KÖNIG/ROTHLAND 2022) identifiziert 19 Verfahren der empirischen Bildungsforschung, mit denen versucht wird, Unterrichtsplanungskompetenz zu erfassen. Sie dokumentiert eine unterschätzte Komplexität des Unterrichtens und dient nicht zuletzt dazu, die hohen Anforderungen sichtbar zu machen, die mit der Unterrichtsplanung einhergehen. Es gilt einen Weg zu finden, der sich zwischen Unter- und Überplanung bewegt und den jeweiligen Rahmenbedingungen gerecht wird – eine hoch anspruchsvolle Aufgabe, der Werteschatzung gebührt und die noch eine Fülle an Forschungsdesiderata enthält. ◀

## LITERATUR

AMRHEIN, B.; DZIAK-MAHLER, M. (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster, New York 2014

BYLINSKI, U.: *Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität*. Bielefeld 2014

DIONISIUS, R.; ILLIGER, A.: Doppelte Funktion des Übergangsbereichs bei der Integration Geflüchteter. In: BWP 48 (2019) 4, S. 43–45. URL: [www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/10239](http://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/10239)

ENGGRUBER, R.: Lebenslagen und Beratungsbedarfe benachteiligter junger Menschen. In: *Sozial Extra* 30 (2006) 5, S. 21–24

EULER, D.: Das Übergangssystem – ein bildungspolitisches Dauerprovisorium oder ein Ort der Chancenverbesserung und Integration? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2018) 114, S. 527–547

FEUSER, G.: Entwicklungslogische Didaktik. In: MÜLLER, F. J. (Hrsg.): *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion*. Gießen 2018, S. 147–165

FLICK, U.; KARDORFF, E. VON; STEINKE, I.: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. Ein Handbuch. In: FLICK, U.; KARDORFF, E. VON; STEINKE, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. 13. Aufl. Reinbek 2019, S. 13–29

FREHE, P.: *Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik am Übergang Schule – Beruf. Eine designbasierte Studie im Anwendungskontext*. Detmold 2015

FREHE, P.; KREMER, H.: Didaktik der Ausbildungsvorbereitung als (eine) Didaktik beruflicher Bildung? In: TRAMM, T.; CASPER, M.; SCHLÖMER, T. (Hrsg.): *Didaktik der beruflichen Bildung. Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte*. Bielefeld 2018, S. 237–256

GREITEN, S.; REICHERT, M.; ESSER, S.: Guter inklusiver (Fach-)Unterricht als Brückenschlag zwischen zentralen Entwicklungsbereichen und Bildungsstandards. Planungsmodelle zur Unterstützung professionellen Lehrkräftehandelns. In: VEBER, M.; GOLLU, P.; SCHKADE, T.; GREITEN, S. (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität – Chancen und Herausforderungen für schulpraktische Professionalisierung*. Bad Heilbrunn 2022, S. 190–208

HELFFERICH, C.: *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Aufl. Wiesbaden 2011. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-92076-4>

KÖNIG, J.; ROTHLAND, M.: Stichwort Unterrichtsplanungskompetenz: Empirische Zugänge und Befunde. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 25 (2022) 4, S. 771–813

KUCKARTZ, U.; RÄDIKER, S.: *Qualitative Inhaltsanalyse – Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden*. 5. Aufl. Weinheim, Basel 2022

THIELEN, M.; HANDELMANN, A.: *›Fit machen‹ für die Ausbildung. Eine Ethnografie zu Unterricht in der Berufsvorbereitung*. Opladen 2021

WERNKE, S.; ZIERER, K.: Die Unterrichtsplanung – Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung. In: WERNKE, S.; ZIERER, K. (Hrsg.): *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?!* Bad Heilbrunn 2017, S. 7–16