

**Die individuelle Förderung
in der Ausbildungsvorbereitung
aus Sicht der Schülerinnen und Schüler**

DISSERTATION

zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Philosophie
der Universität Hamburg

vorgelegt von
Johannes Blindow
aus Hamburg

Hamburg, den 24. November 2014

**Gutachterin und Gutachter der Dissertation
an der Universität Hamburg**

Hr. Prof. W. Seyd (Vorsitzender des Prüfungsausschusses)

Hr. Prof. W. Brand (schriftlicher Gutachter)

Hr. Prof. W. Kuhlmeier (schriftlicher Gutachter)

Fr. Prof. H. Faulstich-Wieland (mündliche Gutachterin)

Hr. Prof. W. Praschak (mündlicher Gutachter)

Tag der Disputation

25. Februar 2015

Inhalt

Abkürzungen	7
Tabellen	9
Übersichten	11
Einleitung	13
1 Das AVJ am Übergang von Schule in Ausbildung	19
1.1 Das Konzept des AVJ und seine Schülerschaft	20
1.2 Individuelle Förderung im AVJ	24
1.3 Schulpraktische Umsetzung des AVJ in den Schuljahren 2006/07 und 2007/08	26
1.4 Wissenschaftliche Ausgangslage	27
2 Lerntheoretische Grundlagen	31
2.1 Kritische Reflexion traditioneller Lerntheorien	32
2.2 Lernkompetenz und selbstreguliertes Lernen als Idealvorstellungen erfolgreichen Lernens	34
2.3 Lernverständnis aus subjektwissenschaftlicher Sicht nach K. Holzkamp	41
2.3.1 Einleitung	42
2.3.2 Voraussetzungen für intentionales Lernen	43
2.3.3 Zusammenfassung und Fazit zum subjektwissenschaftlichen Lernverständnis	51
3 Subjektorientiertes Lernen im Spannungsfeld schulischen Lernens	55
3.1 Der Grundkonflikt widerständigen Lernens	56
3.2 Partizipative und kooperative Lernmöglichkeiten von Lernenden	58

3.2.1	Die Funktion subjektorientierter Gesprächsangebote	60
3.2.2	Die Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerschaft	62
3.3	Schulpraktische Ansätze und die Umsetzung der individuellen Förderung	65
3.3.1	Die Kompetenzfeststellung mit Ergebnismrückmeldung	66
3.3.2	Der Förderplan mit Lern- und Zielvereinbarungen	69
3.3.3	Die Begleitung durch Ausbildungsmentorinnen und -mentoren	71
4	Zwischenfazit und Konkretisierung der Forschungsfragen	75
5	Das Fallstudiendesign und das forschungsmethodische Vorgehen	81
5.1	Erhebungskontext und Konstituierung im Sample	82
5.1.1	Die Datenerhebung durch leitfadengestützte Interviews	86
5.1.2	Das Verfahren der leitfadengestützten Interviews	86
5.1.3	Die Durchführung der leitfadengestützten Interviews	93
5.2	Die Sichtung und Aufbereitung der Transkripte	94
5.3	Der Ablauf der Datenauswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse	95
5.3.1	Die Festlegung der Analyseeinheiten	97
5.3.2	Die Bildung von Kategorien	98
5.3.3	Die Systematisierung der Kategorien	108
5.4	Entwicklungsporträts als Darstellungsform	113
6	Ergebnisse der Fallstudien	121
6.1	Die Entwicklungsporträts	121
6.1.1	Die Kurzporträts	123
6.1.2	Das Entwicklungsporträt des Schülers Dustin	144
6.1.3	Das Entwicklungsporträt der Schülerin Heidi	157
6.1.4	Zusammenfassende Erkenntnis: Verlässlichkeit der Gesprächsangebote als zentraler Faktor	175
6.2	Erkenntnisse zu Aspekten der individuellen Förderung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler	176
6.2.1	Die Erhebung der individuellen Lernausgangslage und die Ergebnismrückmeldung	176

6.2.2	Der Förderplan mit Lern- und Zielvereinbarungen zum individuellen Lernweg	182
6.2.3	Lehrkräfte als Ausbildungsmentorinnen und -mentoren	190
6.2.4	Zusammenfassung zur Bedeutung der individuellen Förderung	198
7	Individuelle Förderung als dialogischer Prozess	203
7.1	Resümee	203
7.2	Aufgaben für die Schulentwicklung	207
	Literaturverzeichnis	219
	Inhalt der CD-ROM	231
	Erklärung des Verfassers	233

Abkürzungen

APO-AT	Ausbildungs- und Prüfungsordnung für berufliche Schulen
APO-BVS	Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Berufsvorbereitungsschule
AVJ	Ausbildungsvorbereitungsjahr
AVJ-G	Ausbildungsvorbereitungsjahr/Branche: Gesundheit
AVJ-H	Ausbildungsvorbereitungsjahr/Branche: Handel
BBiG	Berufsbildungsgesetzes
BFS	Berufsfachschule
BFS-tq	Berufsfachschule-teilqualifizierend
BQ	Berufsqualifizierung
BV	Berufsvorbereitung
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
BVS	Berufsvorbereitungsschule
D	Deutsch (Unterrichtsfach)
E	Englisch (Unterrichtsfach)
ELKE-AVJ	Erhebung der Lernausgangslage- und Kompetenzentwicklung im AVJ
G-Schulen	Berufliche Schulen mit gewerblich-technischen Bildungsangeboten
H-Schulen	Berufliche Schulen mit Bildungsangeboten für Handel, Wirtschaft und Verwaltung
(I)HR-Schule	(Integrierte) Haupt- und Realschule
KMK	Kultusministerkonferenz

Abkürzungen

LIQ	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung
M	Mathematik (Unterrichtsfach)
QuAS	Qualifizierung und Arbeit für Schulabgängerinnen und -abgänger
SIZ/BIZ	Schul-/Berufsinformationszentrum
W-Schulen	Berufliche Schulen mit Bildungsangeboten für Ernährung, Hauswirtschaft, Sozialpädagogik, Gesundheit oder Körperpflege

Tabellen

Tabelle 1	Die Lernenden als Interviewte	84
Tabelle 2	Leitfaden I: Gesprächsimpulse und Leitfadenfragen (Auszug)	88
Tabelle 3	Leitfaden II: Gesprächsimpulse und Leitfadenfragen (Auszug)	91
Tabelle 4	Erste Kategorienliste aufgrund der Gesprächsimpulse	101
Tabelle 5	Kodierleitfaden G und H (Auszug)	109

Übersichten

Übersicht 1	Leitfaden I: Gesprächsimpulse	99
Übersicht 2	Kategoriensystem (Codingliste) am Beispiel der Kategorie „Kontaktaufnahme/AVJ“ (Auszug)	103
Übersicht 3	Die ersten vier Gesprächsimpulse und Leitfadenfragen des Leitfadens I	104
Übersicht 4	Kategoriensystem anhand der Interviewaussagen zu den Gesprächsimpulsen (Auszug: I.1-4) und Leitfadenfragen ..	106
Übersicht 5	Inhaltliche Struktur der Entwicklungsporträts	114
Übersicht 6	Überblick über die Subkategorien und inhaltlichen Charakteristika der Elemente der individuellen Förderung ..	117
Übersicht 7	Aufbau der Entwicklungsporträts (Kategorie)	119
Übersicht 8	Kurzporträt Aylin – 17/w., AVJ Gesundheit	123
Übersicht 9	Kurzporträt Begüm – 17/w., AVJ Gesundheit	125
Übersicht 10	Kurzporträt Rabia – 16/w., AVJ Gesundheit	126
Übersicht 11	Kurzporträt Sevcan – 18/w., AVJ Gesundheit	127
Übersicht 12	Kurzporträt Mehtap – 17/w., AVJ Gesundheit	129
Übersicht 13	Kurzporträt Katrin – 16/w., AVJ Gesundheit	130
Übersicht 14	Kurzporträt Lamia – 15/w., AVJ Gesundheit	131
Übersicht 15	Kurzporträt Silja – 17/w., AVJ Gesundheit	132
Übersicht 16	Kurzporträt Kira – 16/w., AVJ Gesundheit	134
Übersicht 17	Kurzporträt Timo – 16/m., AVJ Handel	135
Übersicht 18	Kurzporträt Billel – 18/m., AVJ Handel	136
Übersicht 19	Kurzporträt Nico – 18/m., AVJ Handel	138
Übersicht 20	Kurzporträt Elina – 16/w., AVJ Handel	139

Übersichten

Übersicht 21	Kurzporträt Erkan – 17/m., AVJ Handel	140
Übersicht 22	Kurzporträt Xenia – 17/w., AVJ Handel	142
Übersicht 23	Kurzporträt Kübra – 15/w., AVJ Handel	143

Einleitung

Viele Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss verlassen die allgemeinbildende Schule ohne Anschlussmöglichkeit. Diese zumeist lernschwachen Jugendlichen werden als sog. Drop-outs bezeichnet (vgl. Bojanowski/Eckardt/Ratschinski 2005, S. 15). Sie erleben sich oft als gescheitert und schreiben sich in der Regel ihr Versagen in der Schule selbst zu (vgl. dies. 2006, S. 397). Individuelle Probleme (z. B. Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und -störungen) gehen einher mit ungünstigen sozialen Lebensverhältnissen (z. B. gewalt- und suchtblastete Familien, Arbeitslosigkeit der Eltern, Verschuldung) und führen häufig zu einer Kumulation von Problemlagen. Diese können von den Jugendlichen in der Regel nicht mehr selbstständig bewältigt werden. Somit ist ihre soziale Lage als prekär zu bezeichnen: Unabhängig von ihren formalen Zugangsqualifikationen handelt es sich um Jugendliche, die infolge ihrer individuellen Defizite sowie ihres problematischen sozialen Umfelds benachteiligt sind. Ihre von Misserfolgen geprägte Schulkarriere verstärkt die problematischen Lern- und Entwicklungsbedingungen. Die genannten Merkmale hindern sie daran, regulären Ausbildungs- und Arbeitsplatzanforderungen nachzukommen.

Als Schulschwänzer oder spätere Ausbildungsabbrecher verweigern sich diese Jugendlichen den beteiligten Institutionen wie den allgemeinbildenden Schulen, den beruflichen Schulen oder den Ausbildungsbetrieben. In einigen Fällen demonstrieren sie durch ihr systematisches Fehlen im Unterricht ihre Schulmüdigkeit. Nicht selten wird ihnen voreilig Lernmüdigkeit und fehlende Lernkompetenz unterstellt. Teilweise bekommen sie in schulpraktischen und wissenschaftlichen Zusammenhängen den Status „Benachteiligte“ oder sogar „Lernbehinderte“ zugeschrieben (vgl. Faulstich 2006, S. 21; 2010, S. 303). Eine mögliche weitere Beschulung, bei-

spielsweise in Sonderschulen, würde nicht zuletzt aufgrund der spezifischen personellen und räumlichen Ausstattungen dieser Institutionen äußerst kostenintensiv werden.

Benachteiligte Schülerinnen und Schüler¹ laufen Gefahr, vom (Berufs-)Bildungssystem ausgeschlossen und gesellschaftlich abgehängt zu werden. Misslingen individuelle Förderangebote an der Schwelle des Übergangs von der Schule in die Ausbildung², gefährdet dies die dauerhafte gesellschaftliche und soziale Integration der Betroffenen.

Da die Schülerschaft ihre eigenen Lernanliegen mitbringt, die ihren subjektiven Erfahrungs- und Lebensmöglichkeiten entspricht, können die schulischen Lernangebote aufgrund der gegebenen Schulstrukturen die individuelle Entfaltung sogar behindern. Für die Gestaltung schulischer Settings stellt sich daher die Frage, wie sie aussehen müssten, damit sie den besonderen Lernanliegen sowie individuellen Bedarfen ihrer Adressaten gerecht werden.

In vielen Bundesländern werden zur Lösung dieser Problematik unterschiedliche Anstrengungen unternommen. Die in der Hamburger Bildungsbehörde Verantwortlichen entwickeln und erproben innovative berufsvorbereitende Konzepte an der Schwelle des Übergangs Schule–Ausbildung. Seit der Reform der teilqualifizierenden Berufsfachschule (BFS-tq) in der Freien und Hansestadt Hamburg im August 2006 bietet die Berufsvorbereitungsschule (BVS) individuelle und bedarfsgerechte Förderangebote für schulpflichtige Jugendliche in schulischer Vollzeitform an. Dieses Angebot ist das Ausbildungsvorbereitungsjahr (AVJ).³

1 In der schul- und berufspädagogischen Diskussion werden diese Jugendlichen häufig auch als schwierig oder als Risiko- und Problemschülerinnen und -schüler beschrieben, die einen besonderen Umgang benötigen (vgl. Seyd 2006, S. 93 f.).

2 Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der individuellen Entwicklung der Jugendlichen auseinander. Sie thematisiert keine arbeitsmarktpolitischen Aspekte, wie beispielsweise die aktuelle Lehrstellensituation, die gelingende Übergänge von Schule in Ausbildung beeinflusst.

3 Die Reform der BFS-tq mit Beginn des Schuljahres 2006/07 führte dazu, dass Hauptschulabsolvierende mit einem Abschluss, der nicht zum Besuch der BFS-tq berechtigt, in die Berufsvorbereitung aufgenommen wurden. Für diese Jugendlichen wurde das Angebot AVJ, so die Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft (Drucksache 18/3780), eingerichtet, das für zwei Jahre erprobt wird. Der Abschlussbericht wurde im Juni 2009 veröffentlicht (vgl. Hamburger Institut für Berufliche Bildung 2009, S. 3). Die gesamte Berufsfachschule (BFS) wurde mit der Zielsetzung reformiert, die

Es richtet sich an Jugendliche, die die allgemeinbildende Schule mit oder ohne Abschluss verlassen und keine konkrete Anschlussperspektive haben. Als schulisches Pflichtangebot will es im Anschluss an die Jahrgänge 9 und 10 der allgemeinbildenden Schule mit Hilfe eines ausdifferenzierten Förderangebots individuelle Lernfortschritte unterstützen, gelingendes Lernen ermöglichen und somit den Einstieg in eine Ausbildung erleichtern.

Die Betroffenen mit ihren meist ganz eigenen Lebens- und Lerninteressen sehen sich häufig in einem Widerspruch zu den schulischen Lernanforderungen. Aus ihrer Perspektive kann daher selbst die individuelle Förderung des AVJ als von außen auferlegtes, fremdinitiiertes Lehr-/Lernarrangement wahrgenommen werden.

Es stellt sich die Frage, wie die Jugendlichen diesen Widerspruch erleben und welche Auswirkungen diese Wahrnehmung auf ihr Lernverhalten hat. Die Sicht der Betroffenen wird in der Gestaltung schulischer Förderangebote bisher nicht berücksichtigt. Um eine Darlegung ihrer Perspektive und Einschätzung werden sie lediglich – wenn überhaupt – in Zusammenhang mit Unterrichtsfeedback in einzelnen Fächern gebeten.

Für die Diskussion um die Wirksamkeit des AVJ im Allgemeinen und die individuelle Förderung im Besonderen und deren inhaltliche Weiterentwicklung könnte es hilfreich sein, die Sicht der betroffenen Jugendlichen einzubeziehen. Mit ihrem subjektiven Blick könnten sie dazu beitragen, die individuelle Förderung auf ihren tatsächlich wirksamen Gehalt hin zu prüfen und ihre Wirksamkeit zu erhöhen.

Die vorliegende Arbeit versucht, hierzu einen Beitrag zu leisten, indem sie der Frage nachgeht, wie die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Entwicklung durch die im AVJ angebotene Förderung wahrnehmen?

Ein Ziel ist es, mögliche Widersprüche sowie Übereinstimmungen herauszuarbeiten, die zwischen den gesetzten Lernanforderungen des schulischen AVJ-Angebots und den unmittelbaren, individuellen Lernanliegen der Jugendlichen und ihren Lebenswelten bestehen. Die Analyse von individuellen Lern- und Entwicklungsverläufen aus der Sicht von Lernenden soll Antworten auf diese Fragestellung geben.

damaligen Abbruchquoten zu verringern. Zudem sollten die Kompetenzstandards für den Real-schulabschluss aufrechterhalten bleiben, um realistische Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu erschließen.

Dazu werden Einzelfallstudien durchgeführt und in Form von Entwicklungsporträts vorgestellt. Die Informationen stammen aus Befragungen der Schülerschaft des zweiten AVJ im Schuljahr 2007/08.

Die Arbeit gliedert sich in *sieben* Teile. Das *erste* Kapitel stellt das AVJ sowie die Schülerinnen und Schüler vor, die es absolvieren (sollen). Im Anschluss wird der innovative Teil des AVJ, die individuelle Förderung, und deren schulpraktische Umsetzung in den ersten beiden Schuljahren näher beschrieben. Der Untersuchungsgegenstand, das heißt die subjektive Wahrnehmung des Angebots der individuellen Förderung durch diese im AVJ Lernenden, wird anhand der wissenschaftlichen Ausgangslage eingeordnet.

Das *zweite* Kapitel beschreibt die lerntheoretischen Grundlagen für die vorliegende Untersuchung. Dabei erfahren ebenso ausgewählte traditionelle Lerntheorien eine kritische Würdigung wie auch aktuelle Idealbilder menschlichen Lernens, die gesamtgesellschaftlich bedeutsam sind. Die weitergehende Einlassung setzt sich mit der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie nach K. Holzkamp auseinander. Die subjektwissenschaftliche Perspektive betont, dass Lernen aus Handlungsproblematiken erwächst, für deren Überwindung überzeugende Gründe notwendig sind. Für die vorliegende Untersuchung nimmt diese Perspektive einen hohen Stellenwert ein, weil sie mit dem Anliegen dieser Arbeit, die individuelle Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern in den Blick zu nehmen, in besonderer Weise zusammenpasst.

Das *dritte* Kapitel setzt sich mit dem Lernen auseinander, dem sich der Einzelne durch Unterricht und Schule ausgesetzt sieht. Schulische Anforderungen können einerseits als von außen auferlegte Zwänge erlebt werden, die zur Verweigerung des Einzelnen führen. Ebenso sind unter bestimmten Anforderungen auch schulische Lernmöglichkeiten für die Schülerschaft denkbar, die ihr Lernen unterstützen und die schulpraktische Ausgestaltung der individuellen Förderung theoretisch fundieren. Mit dem *vierten* Kapitel wird der theoretische Ertrag dieser Arbeit in einem Zwischenfazit konkretisiert, aus dem eine Präzisierung der Forschungsfragen für die vorliegende Untersuchung folgt.

Die methodischen Grundlagen werden im *fünften* Kapitel dargelegt. Sie beschreiben das Fallstudiendesign und das forschungsmethodische Vorgehen dieser Untersuchung näher.

Der Erhebungskontext der vorliegenden Studie, die Aufbereitung und Auswertung der Interviews mit den Lernenden und die Art der abschließenden Ergebnisdarstellung werden in diesem Kapitel begründet und sichern das methodische Vorgehen durch ihre Nachvollziehbarkeit ab.

Das *sechste* Kapitel stellt die Ergebnisse der Untersuchung in Form von Fallstudien dar. Neben der Porträtierung der einzelnen Befragten und der zusammenfassenden Erkenntnis über deren Lernen stellen die Ergebnisse die Bedeutung der einzelnen Elemente der individuellen Förderung aus Sicht der Betroffenen heraus.

Das *siebte* Kapitel resümiert die Ergebnisse und Einschätzungen, die zur individuellen Förderung aus der Perspektive der im AVJ Lernenden vorliegen und skizziert mögliche Aufgaben für die weitere Schulentwicklung, mit denen zukünftige Reformbemühungen im Übergang von Schule in Ausbildung betraut sein könnten.

1 Das AVJ am Übergang von Schule in Ausbildung

Eine feste Ausbildungsplatzzusage ermöglicht Jugendlichen, den Grundstein für ihre berufliche Identitätsentwicklung zu legen und ihren weiteren Lebensweg eigenständig zu bestreiten. Mit dem Beginn einer Ausbildung wird ihre Teilhabe am beruflichen Leben erleichtert. Für sie ist daher ein gelungener Übergang von der Schule in die Ausbildung ein wichtiges Erfolgserlebnis. Für viele Schülerinnen und Schüler in Hamburg ist ein direkter Übergang aus der Klasse 9 oder 10 in eine berufliche Erstausbildung allerdings nicht (mehr) realisierbar. Für sie führt der Wunsch, eine berufliche Ausbildung zu beginnen oder weiterhin schulisch zu lernen, in die seit Mitte der 90er Jahre erheblich gewachsene Übergangsproblematik.

Hamburg hält für Jugendliche, die keine feste Ausbildungsplatzzusage erhalten, eine Vielzahl unterschiedlicher Programme und Maßnahmen im Übergang von der Schule in die Ausbildung bereit. Zahlreiche Regel-, Förder- und berufliche Schulen bieten – wie in den anderen Bundesländern auch – unterschiedliche berufsorientierende bzw. -vorbereitende Maßnahmen an. Freie Träger und Organisationen unterstützen die schulischen Angebote durch eigene oder flankierende Programme. Die unterschiedlichen Grundtypen von Maßnahmen im Übergangsbereich, wie das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder die Berufsqualifizierung (BQ) sowie die freien Produktionsschulen, beschworen bislang durch ihre gemeinsamen, aber auch durch ihre unterschiedlichen Zielsetzungen die Gefahr herauf, für die betroffenen Jugendlichen lediglich weitere Umwege darzustellen statt ihnen eine berufliche Perspektive zu ermöglichen. Mit der Reform der BFS (BFS-tq) 2006 versuchten die für den Bildungsgang Verantwortlichen der Hamburger Bildungsbe-

hörde mit dem AVJ, erstmalig für alle betroffenen Jugendlichen einen Übergang mit systematischer individueller Förderung zu ermöglichen.

1.1 Das Konzept des AVJ und seine Schülerschaft

Das AVJ gilt als einjährige schulische Vollzeitform innerhalb der Bildungsgänge, die im Übergang von Schule in Ausbildung angeboten werden. Es ist an verschiedenen Standorten der beruflichen Schulen innerhalb von Hamburg angesiedelt. Die einzelnen Lerngruppen des AVJ sind durch große Heterogenität gekennzeichnet. Die Schülerinnen und Schüler kommen aus Förder-, Haupt-, Real- oder Gesamtschulen⁴ sowie aus dem BVJ, nachdem sie die besuchten Schulformen mit oder ohne Abschluss aus den Jahrgangsstufen 9 und 10 verlassen haben.

Das AVJ stellt eine schulische Berufsvorbereitung (BV) mit Praxisanteilen und Berufsbranchenorientierung dar. Während des einjährigen Schuljahres wird ein Praktikum empfohlen. Unterrichtet werden jahrgangs- und entwicklungsstandsübergreifende Lerngruppen in aufeinander aufbauenden Modulen. Auf dieser Grundlage setzen sich die BVS und das AVJ zwei Hauptziele (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2006, S. 2):

- die Verbesserung der individuellen Leistungsniveaus und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage einer berufsorientierten Vorbereitung sowie

4 Seit 2010 wurden die verschiedenen Schulsysteme in Hamburg zusammengefasst. Neben den Gymnasien und Förderschulen gibt es Stadtteilschulen, die die ehemaligen Haupt-, Real- und Gesamtschulen ersetzen. Als Einstiegsklasse nach der Grundschulzeit gilt Klasse 5. An der Stadtteilschule werden im Regelfall alle drei Abschlüsse für die Lernenden angeboten: der Hauptschulabschluss (ESA: erster Schulabschluss), der Realschulabschluss (MSA: mittlerer Schulabschluss) und das Abitur nach neun Schuljahren (nach erfolgreichem Übergang in die Oberstufe; Sekundarstufe II). In der vorliegenden Arbeit werden auch die früheren Bezeichnungen, wie Hauptschulabschluss oder Realschulabschluss verwendet, weil diese den Schülerinnen und Schülern im Untersuchungszeitraum 2007/08 bekannt waren.

- ihre Aufnahme in eine Berufsausbildung oder ihr Übergang in eine berufliche Erwerbstätigkeit.

Das AVJ setzt im Besonderen auf die individuelle und bedarfsgerechte Förderung der Schülerschaft. Damit steht das schulische Lernen mit den individuellen Lernbedarfen der Jugendlichen innerhalb dieses Angebots im Vordergrund.

Das AVJ unterliegt der Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Berufsvorbereitungsschule (APO-BVS) sowie dem allgemeinen Teil der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für berufliche Schulen (APO-AT). Aus den Rahmenbedingungen leiten sich zwei zu trennende Lernbereiche ab. Der Lernbereich I umfasst alle branchenspezifischen Unterrichtsformen und -inhalte. Der Lernbereich II bildet die Kernfächer Deutsch, Mathematik und Englisch ab und orientiert sich innerhalb des Fachs an branchenspezifischen Ausprägungen, z.B. Fachwörter/-vokabular in Englisch. Zum ersten AVJ im Schuljahr 2006/07 liegen folgende konzeptionellen und schulpraktischen Erfahrungen vor (vgl. ebd., S. 5; Hamburger Institut für Berufliche Bildung 2009, S. 17 f.):

Für drei Fächer des Lernbereichs I – Produktion und Dienstleistungen, Gestaltung und Planung sowie Gesellschaft und Technik – wurden branchenspezifische Module entwickelt und unterrichtet. Alle Module dieses Lernbereichs sollen neben den berufsbezogenen Inhalten auch die Personal- und Sozialkompetenz fördern. Ihre Entwicklung und ihr Einsatz orientieren sich an Qualifizierungsbausteinen⁵. Die beruflichen Module des Lernbereichs I unterscheiden sich in den drei genannten Fächern (Produktion und Dienstleistungen, Gestaltung und Planung, Gesellschaft und Technik) in Bezug auf die jeweilige berufliche Fachrichtung. An den beteiligten beruflichen Schulen wurden sie unterschiedlich umgesetzt. Insgesamt lagen für das in der vorliegenden Arbeit in den Blick genommene zweite AVJ im Schuljahr 2007/08 eine Fülle unterschiedlicher didaktischer Arrangements und

5 Die beruflichen Module sollen in Anlehnung an die sog. Qualifizierungsbausteine des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) ausbildungsrelevante Inhalte aufgreifen und dem Lernfeldkonzept der beruflichen Schulen entsprechen. Bei anschließender Aufnahme einer Ausbildung könnten die Lernenden ggf. Anteile des Blockunterrichts an den beruflichen Schulen erlassen bekommen (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2006, S. 5).

Unterrichtsskripte in den einzelnen branchenbezogenen AVJ⁶ vor. Im ersten AVJ 2006/07 sind im Lernbereich I insgesamt 158 verschiedene Module zum Einsatz gekommen. Nach Schultypen differenziert wurden 39 verschiedene Module an den gewerblichen Schulen, 68 an den Handelsschulen und 45 an den W-Schulen⁷ von den jeweiligen Lehrkräften, Arbeitsgruppen und Abteilungsleitungen entwickelt und umgesetzt. Trotz inhaltlicher Reduktion standen im Untersuchungszeitraum des Schuljahres 2007/08 immerhin noch 123 verschiedene Module zur Verfügung, die über alle branchenbezogenen AVJ verteilt wurden. Für das Schuljahr 2007/08 wurde allerdings kein einziges Modul als Qualifizierungsbaustein konzipiert bzw. von einer zuständigen Stelle akkreditiert.

Die Module des Lernbereichs II des AVJ orientieren sich an den Kernfächern⁸ Deutsch, Mathematik und Englisch. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass mit ihnen ein konkreter Berufsbezug zwischen dem Kernfach und der Branche gegeben sein soll. Für beide Lernbereiche ist konzeptionell gewünscht, dass die Module an den jeweiligen beruflichen AVJ-Schulen vor Ort, so weit wie möglich, umgesetzt werden. Im Lernbereich II sieht das Konzept vor, dass Wahlpflichtkurse zu den persönlichen Interessen und Neigungen der AVJ-Absolvierenden angeboten werden, die das Pflichtprogramm sinnvoll ergänzen. Der zeitliche Umfang der einzelnen Module unterscheidet sich erheblich. Er variiert je nach Modul und AVJ zwischen 30 und 80 Unterrichtsstunden. Alle von den Lernenden erfolgreich absolvierten Module werden zertifiziert. Für das erste AVJ 2006/07 wurden beispielsweise an elf beruflichen Schulen mit 16 Lerngruppen rund 700 Zertifikate ausgestellt. Sie die-

6 Im Schuljahr 2007/08 wurden von 22 beteiligten beruflichen Schulen entsprechende Module mit branchenspezifischen Schwerpunkten angeboten: Metall-/Automatisierungstechnik, Gastronomie und Ernährung, Metalltechnik, Luftfahrttechnik, Fertigungstechnik, Mechatronik, Elektrotechnik, Gesundheit und Pflege, Handel (Einzelhandel/Logistik/Großhandel), Medienwirtschaft, Bürodienstleistungen, Körperpflege (vgl. Hamburger Institut für Berufliche Bildung 2009, S. 11).

7 Mit W-Schulen werden berufliche Schulen in Hamburg bezeichnet, die in den Arbeitsschwerpunkten Ernährung, Hauswirtschaft, Sozialpädagogik, Gesundheit oder Körperpflege ausbilden. G-Schulen stehen für gewerblich-technische Bildungsangebote und H-Schulen für Bildungsangebote mit den Arbeitsschwerpunkten Handel, Wirtschaft und Verwaltung.

8 Die Lernfelder Sprache und Kommunikation, Mathematik und Fachenglisch werden wegen ihrer Vergleichbarkeit mit den Abschlussprüfungen für den Hauptschulabschluss bzw. den ersten Schulabschluss weiterhin als Kernfächer Deutsch, Mathematik und Englisch geführt.

nen den Schülerinnen und Schülern als Nachweis ihrer berufsbezogenen Kompetenzen in der beruflichen Fachrichtung. Die schulpraktischen Erfahrungen dieses ersten AVJ zeigen, dass die Zertifikate von den Lehrkräften, den Arbeitgebern und der Schülerschaft sehr unterschiedlich eingeschätzt werden. Die Fülle der ausgegebenen Zertifikate führte im ersten AVJ 2006/07 insgesamt eher zu einer unklaren Verwertbarkeit für alle Beteiligten (vgl. ebd., S. 18 f.).

Für alle Branchen des AVJ wurden in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch von übergreifenden Arbeitsgruppen zentrale Module entwickelt. Sie dienen der individuellen Förderung und richten sich an drei Anforderungsniveaus aus (z. B. untere, mittlere, obere Leistungsstufe). Die zentralen Module in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch orientieren sich am Bildungsplan des BVJ, an den allgemeinbildenden Rahmenplänen, die für die Sekundarstufe I gelten, sowie an den Kultusministerkonferenz-Standards (KMK), die für den Hauptschulabschluss aufgestellt sind (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2006, S. 6). Gemäß der konzeptionellen Ausrichtung des AVJ wird den Schulen bei den berufsübergreifenden Modulen weitestgehender Gestaltungsspielraum zugestanden. Grundsätzlich beträgt der Zeitrahmen für ein Modul in den Kernfächern Deutsch, Mathematik oder Englisch rund 40 Unterrichtsstunden. Bei Bedarf kann er ggf. auch auf 20 Unterrichtsstunden reduziert werden. Der Einsatz von Zertifikaten wird auch für den Lernbereich II angestrebt. Die schulpraktischen Erfahrungen aus dem ersten AVJ 2006/07 verdeutlichen, dass die Mehrzahl der AVJ-Schülerschaft den Zertifikaten keinerlei Bedeutung zusprach, da sie mit den Zeugnisnoten konkurrierten. Die aus den Modulen abgeleiteten Kompetenzbeschreibungen wurden von einzelnen Schülerinnen und Schülern nicht vollständig verstanden. Ein großer Teil der Lernenden holte die erworbenen Zertifikate im Lernbereich II nicht ab. Es gibt auch drei berufliche Schulen, die für das erste AVJ 2006/07 ohne weitere Begründung angaben, auf Zertifikate in dem Lernbereich II vollständig verzichtet zu haben (vgl. Hamburger Institut für Berufliche Bildung 2009, S. 18 f.).

1.2 Individuelle Förderung im AVJ

Das AVJ will mit seinen individuellen Förderangeboten erreichen, dass die daran teilnehmenden Jugendlichen in ihren Lernprozessen bedarfsgerecht unterstützt werden und individuell zu lernen vermögen. Als schulisches Angebot versucht es, mit besonderen Fördermaßnahmen – insbesondere mit einer intensiven und verlässlichen Begleitung durch schulische Ansprechpartnerinnen und -partner – stärker auf die subjektiven Erfahrungen und Lebensinteressen der Lernenden einzugehen. Mit den Förderangeboten verbindet sich die Hoffnung, dass auch die noch Schulpflichtigen in ihrem Übergang von Schule in Ausbildung begleitet und dabei unterstützt werden können, zunehmend selbstständiger zu handeln.

Schulpflichtige Jugendliche werden in ein branchenbezogenes AVJ vermittelt, das am ehesten ihren beruflichen Interessen und Neigungen entspricht. Auf der Basis von aufeinander aufbauenden berufsorientierten Modulen soll ihr Interesse an ihrem beruflichen Ziel gefördert werden. Die Umsetzung der individuellen Förderung beschreiben die Bildungsgangverantwortlichen wie folgt:

„Die individuelle und bedarfsgerechte Förderung setzt eine Feststellung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, einen individuellen Lernweg und eine Betreuung durch eine Ausbildungsmentorin und einen Ausbildungsmentor voraus“ (Behörde für Schule und Berufsbildung 2006, S. 4).

Damit werden die Jugendlichen durch drei Elemente⁹ im AVJ unterstützt, um an den individuellen Lerndispositionen und Entwicklungsständen sinnvoll anknüpfen zu können:

9 Die vorliegende Arbeit weist die individuelle Förderung als einzelne Elemente, Bausteine oder Instrumente aus. Ebenso werden diese Elemente auch als Fördermaßnahmen des AVJ bezeichnet. Es ist bekannt, dass die Begleitung durch Ausbildungsmentorinnen und -mentoren keinem Instrumentarium im engen Sinne entspricht und von der Kompetenzfeststellung sowie dem Förderplan zu unterscheiden ist.

1. *Kompetenzfeststellung mit Ergebnismeldung:* Sie erfolgt auf der Basis der Erhebung der Lernausgangslage und Kompetenzentwicklung im AVJ (ELKE-AVJ)¹⁰, die am Anfang und Ende des Schuljahres vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung (LIQ), durchgeführt und ausgewertet werden. Die Daten werden in den ersten vier Wochen, der Eingangsphase des AVJ, in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch erhoben. Die individuelle Lernausgangslage in diesen drei Kernfächern wird an die Schülerinnen und Schüler zurückgemeldet. Gegen Ende des Jahres wird der individuelle Lernerfolg festgestellt und ihnen mitgeteilt.
2. *Förderplan mit Lern-/Zielvereinbarungen:* Auf der Basis der Kompetenzfeststellung entwickeln die beteiligten Lehrkräfte einen individuellen Lernweg (Förderplan) für alle Lernenden. Im Konzept des AVJ wird dieses Vorgehen wie folgt herausgehoben:

„Zum Ende dieser Eingangsphase steht eine zwischen der Ausbildungsmentorin bzw. dem Ausbildungsmentor und den einzelnen Schülerinnen und

10 In Zusammenhang mit dem AVJ wurde das Evaluationsprojekt ELKE-AVJ entwickelt und erprobt. Es baut auf den Erfahrungen der ULME-Untersuchungen auf (ULME steht für die Untersuchung der Lernentwicklung, Motivation und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern). Über die zweijährige Erprobung des AVJ, die in den Schuljahren 2006/07 und 2007/08 erfolgte, liegt ein Abschlussbericht vor, dessen Ergebnisse in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt wurden. Die untersuchten Kompetenzbereiche orientieren sich an den drei Kernfächern Deutsch (Leserverständnis, Rechtschreibung, Lesegeschwindigkeit, Texterschließung), Mathematik und Englisch (C-Test und Stolperwörterlesetest). Ihre Ergebnisse werden grundsätzlich drei Leistungsbereichen (untere, mittlere, obere Leistungsgruppe) zugeordnet (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2008a, S. 2; 2008b, S. 2). Am Ende des jeweiligen Schuljahres erfolgte eine zweite Erhebung, die die Darstellung des individuellen Kompetenzgewinns in den Kernfächern abzubilden versuchte. Die Kompetenzfeststellung und ihre Ergebnismeldung an jeden einzelnen Jugendlichen, zu Beginn und am Ende des Schuljahres, stellt ein wichtiges Angebot innerhalb der individuellen Förderung des AVJ dar. Von den in das erste AVJ Vermittelten nehmen am Anfang und am Ende des Schuljahres 2006/07 (das ist die Kohorte 1: AVJ-1) 334 Schülerinnen und Schüler an der Evaluation teil. Im Untersuchungszeitraum 2007/08 (Kohorte 2: AVJ-2) sind 245 Lernende getestet worden (vgl. Hamburger Institut für Berufliche Bildung 2009, S. 8). Die Testergebnisse dienen der vorliegenden Untersuchung dazu, eine Einschätzung der tatsächlichen Lernentwicklung der befragten AVJ-Schülerschaft zu geben.

Schülern schriftlich fixierte Lernvereinbarung, die individuell die Lernausgangslage und das Ziel des AVJ beinhaltet“ (ebd., S. 4).

Mit der Festlegung von Lern- bzw. Zielvereinbarungen beginnt der individuell gestaltete Lernweg der bzw. des Einzelnen. Korrekturen und Veränderungen sollen mit den Ausbildungsmentorinnen und -mentoren besprochen werden. Die didaktische Umsetzung lässt zu, dass es sowohl äußere als auch innere Differenzierungen innerhalb schulisch organisierter Lehr- und Lernprozesse geben darf (z. B. Formen offenen Unterrichts, Lernwerkstätten, Projektarbeit).

3. *Begleitung durch Ausbildungsmentorinnen und -mentoren*: In der Rolle als sog. Ausbildungsmentorinnen und -mentoren begleiten Lehrkräfte die Lernenden auf ihrem individuellen Lernweg. Dabei soll es zu einer kontinuierlichen Betreuung während des gesamten Schuljahres kommen. Feedback und individuelle Rückmeldungen sollen die Lernenden dabei unterstützen, die individuell gesetzten Ziele zu erreichen.

1.3 Schulpraktische Umsetzung des AVJ in den Schuljahren 2006/07 und 2007/08

Das AVJ ist mit seiner individuellen Förderung gemäß der beschriebenen Konzeption im Schuljahr 2006/07 an 22 Schulen mit 40 Lerngruppen und im Folgeschuljahr 2007/08 an 18 Schulen mit 31 Lerngruppen¹¹ angeboten worden. Zu Beginn des AVJ im Untersuchungszeitraum 2007/08 wies die Schülerschaft des AVJ folgende Merkmale auf (vgl. Hamburger Institut für Berufliche Bildung 2009, S. 3, 6 f.):

Rund 55 % der im AVJ Lernenden hatten zuvor eine Haupt- und Realschule (HR) oder eine Integrierte Haupt- und Realschule (IHR) besucht, ungefähr 30 % eine Gesamtschule und rund 7 % eine BVS. Knapp 80 % der AVJ-Schülerschaft

11 Für das Schuljahr 2007/08 sind folgende berufliche G-, H- und W-Schulen mit Lerngruppen des AVJ (in Klammern) ausgewiesen: G01 (1), G03 (2), G08 (3), G15 (2), G16 (1), G18 (2), G20 (2), H03 (2), H06 (2), H08 (1), H09 (2), H11 (1), H12 (2), H17 (1), W1 (2), W2 (4) und W8 (1) (vgl. Hamburger Institut für Berufliche Bildung 2009, Anhang S. 5).

versprach sich zu Beginn des untersuchten Jahrgangs vom Schulbesuch verbesserte Chancen, im Anschluss einen Ausbildungsplatz zu finden.

Zu Beginn des AVJ liegt die Durchschnittsnote der in ein AVJ Vermittelten in den Kernfächern Deutsch bei 3,6, Mathematik bei 3,9 und im Fach Englisch bei 3,7. Insgesamt haben die meisten Jugendlichen einen schwachen Hauptschulabschluss, der ihnen den Zugang zur reformierten BFS-tq verwehrt.

Der Altersdurchschnitt der im AVJ Lernenden liegt bei rund 16 Jahren. Schüler sind im Untersuchungszeitraum mit rund 54 % gegenüber den Schülerinnen knapp überrepräsentiert. Rund ein Drittel aller AVJ-Jugendlichen hat eine ausländische Staatsangehörigkeit. Erwartungsgemäß ist der Anteil der Schülerschaft mit Migrationshintergrund noch höher: Rund 60 % der das AVJ Absolvierenden des Schuljahres 2007/08 geben an, einen Migrationshintergrund zu haben. Damit weisen die AVJ-Lerngruppen insgesamt einen überdurchschnittlich hohen Anteil von Migrantinnen und Migranten auf. Der entsprechende BFS-tq-Jahrgang hat rund 47 % Lernende mit Migrationshintergrund vorzuweisen.

Rund 40 % der Schülerschaft sprechen zu Hause überwiegend nicht deutsch. Insgesamt geben 40 % der AVJ-Jugendlichen an, türkisch zu sprechen, rund 13 % russisch, 12 % eine afghanische Sprache und 6 % polnisch.

Die Instrumente der individuellen Förderung sollen diese Lernenden systematisch dabei unterstützen, sich neue Kompetenzbereiche zu eröffnen und bisherige schulische Negativerlebnisse wie Erfahrungen des Scheiterns zu vermeiden. Es stellt sich die Frage, ob dies angesichts der realen Lern- und Lebenssituationen der Betroffenen gelingen kann und welches Verständnis von schulischem Lernen diesem Förderkonzept zugrunde liegt.

1.4 Wissenschaftliche Ausgangslage

Für zahlreiche Jugendliche besteht eine Vielzahl an Widerständen und Hürden, um lernkompetent und anschlussfähig zu werden. Ihnen gelingt der direkte Übergang in eine Ausbildung nicht. Entsprechend hoch ist der Forschungsbedarf an dieser Schnittstelle.

Zahlreiche bundesweite Modellversuche und -projekte sowie empirische Untersuchungen und Einzelvorhaben¹² problematisieren aus berufspädagogischer Sicht die Übergangsproblematik. Aus unterschiedlichen Perspektiven werden Handlungsempfehlungen für ein Übergangsmangement gegeben (vgl. exemplarisch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Gaupp/Lex/Reißig 2010; Braun/Reißig 2011). Arbeiten, die sich aus schulpädagogischer Perspektive mit der Entwicklung von Lernkompetenz und selbstreguliertem Lernen an Regelschulen auseinandersetzen, hinterfragen, beispielsweise für die Hamburger Situation, das Verhältnis von Arbeiten und Lernen in Schule und Betrieb (vgl. Hellmer 2007) und die Entwicklung selbstregulierten Lernens im Fachunterricht (vgl. Merziger 2007). Zu schulischen Förderangeboten an der Schwelle des Übergangs von Schule in Ausbildung bilden z. B. die Untersuchungsergebnisse der Dissertation von Straßer (2008) insofern eine Ausnahme, dass der Autor konkrete Lehr- und Lernsituationen untersucht, die ein reflektiertes Lehren und ein reflektiert-reguliertes Lernen in der beruflichen Bildung Benachteiligter ermöglichen. Die Untersuchungsergebnisse belegen, dass die Entwicklung Jugendlicher durch individuelle Rückmeldungen unterstützt wird.

Die Absolvierenden des AVJ in Hamburg bringen unterschiedliche Vorerfahrungen und teilweise problematische Lernbiographien mit. Ein großer Teil von ihnen wird durch das Schul- und Berufsinformationszentrum (SIZ/BIZ) der vollzeitschulischen Ausbildungsvorbereitung zugewiesen. Die Bildungsgangverantwortlichen für das AVJ verbinden mit diesem Schulversuch die Hoffnung, die Zahl der Lernenden zu senken, die an der Schwelle des Übergangs von Schule in Ausbildung verloren gehen und sich gesellschaftlich abgehängt fühlen. Mit verschiedenen Elementen will die individuelle Förderung des AVJ den Jugendlichen Raum und Zeit geben, um sie frühzeitig und umfassend an den schulisch organisierten Lehr- und Lernprozessen zu beteiligen. Damit rücken sie als Individuen weiter in das Zentrum der konzeptionellen Bemühungen. Nicht einbezogen wird allerdings die Sicht der Schülerinnen und Schüler selbst auf die individuelle Förderung.

12 Inhaltliche und methodische Abgrenzungen zwischen bundesweiten Modellversuchen und empirischen Untersuchungen sind nicht immer eindeutig, daher sind mögliche Überschneidungen nicht zu vermeiden.

Daher bleibt die zentrale Frage unbeantwortet, wie die Lernenden die schulischen Förderangebote selbst erleben und ob sich daraus Hinweise für die Weiterentwicklung ergeben. Die vorliegende Untersuchung richtet ihren Blick demgemäß bewusst darauf, wie die Schülerschaft ihre Entwicklung während des AVJ wahrnimmt und konzentriert sich dabei auf die Instrumente der individuellen Förderung. Mit dieser Intention ist diese Studie als wichtige Erkundungsuntersuchung an der Schwelle des Übergangs von Schule in Ausbildung zu verstehen.

Schulische Förderangebote gehen im Regelfall von den Idealvorstellungen selbstregulierten Lernens aus. In diesem Sinne erhofft man sich z. B. für Jugendliche, dass das AVJ zur Steigerung ihrer individuellen Kompetenzzuwächse sowie zum gelingenden Übergang in Ausbildung beiträgt. Die genannten Leitziele des AVJ stellen bildungspolitische Forderungen dar, die durch den schulorganisatorischen Rahmen der APO-BVS und APO-AT gestützt werden. Die bildungspolitischen Forderungen und schulpädagogischen Erwartungen werden lerntheoretisch nicht begründet bzw. auf ihre tatsächliche Wirkung bei der Schülerschaft überprüft. In der vorliegenden Untersuchung wird daher anhand von Aussagen der Lernenden geprüft, inwieweit das schulische Förderangebot von ihnen als Unterstützung wahrgenommen wird und ob und in welchen Bereichen das schulische Setting ihrer individuellen Entwicklung zuträglich ist.

Die Erkenntnisse können die Beantwortung der Frage mit einschließen, ob und unter welchen Bedingungen schulisches Lernen im AVJ dazu beiträgt, nicht vorhandene Voraussetzungen für weitere schulische Angebote und Ausbildungsplatzbemühungen bei einzelnen Jugendlichen herzustellen bzw. wiederherzustellen.

In einer subjektwissenschaftlichen Perspektive lässt sich die Frage im Hinblick auf die individuelle Entwicklung der Lernenden durch die individuelle Förderung des AVJ zuspitzen: Sehen die das AVJ Absolvierenden darin tatsächlich ein Förderangebot, das ihnen zu besseren Leistungen in den Kernfächern verhilft und ihnen den Einstieg in Ausbildung erleichtert, oder nehmen sie es trotz der individuellen Ausrichtung als weiteren Oktroi wahr, der nur ihre bisherige schulische Misserfolgskarriere fortsetzt?

Für den Übergang von Schule in Ausbildung ist zu prüfen, ob die Idealvorstellungen individueller Förderung aus lerntheoretischer Sicht gestützt werden können. Der Lernbegriff ist einer näheren Prüfung zu unterziehen. Nur wenn er individuelle

Lernwiderstände sowie mögliche Strategien zu ihrer Überwindung mit einschließt, können sich daraus ergebende Schlussfolgerungen der Begründung persönlich bedeutsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern im Übergang von Schule in Ausbildung zuträglich sein.

2 Lerntheoretische Grundlagen

Bevor das Lernverständnis aus subjektwissenschaftlicher Sicht vorgestellt wird, soll vorab exemplarisch auf zwei traditionelle Lerntheorien Bezug genommen werden und das aktuelle Idealbild des selbstregulierten Lernens beschrieben werden.

Die verhaltenswissenschaftlichen und kognitivistisch orientierten Lerntheorien sollen hier kurz skizziert werden, weil sie in der theoretischen Beschreibung und Begründung menschlichen Verhaltens eine wichtige Rolle spielen und bisherige Vorstellungen zum Lernverständnis entscheidend prägen. Die beiden Lerntheorien wurden im wissenschaftlichen Kontext vielfach vorgestellt und ausführlich im Hinblick auf ihr je zugrunde liegendes Lernverständnis beurteilt.¹³ Daher konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf die Schlussfolgerungen aus den genannten wissenschaftlichen Beiträgen. Dabei hebt sie die Aspekte für das menschliche Lernen hervor, die von den Lerntheorien bislang nicht zufriedenstellend beantwortet werden konnten (vgl. Faulstich 2006; 2008; 2013).

13 Eine ausführliche Darlegung und kritische Würdigung bieten z.B. K. Holzkamp (1987; 1995) oder P. Faulstich (2006; 2008; 2013).

2.1 Kritische Reflexion traditioneller Lerntheorien

In den Darstellungen lerntheoretischer Ansätze¹⁴ werden die verhaltenswissenschaftlichen Lerntheorien (z. B. von I. P. Pawlow, J. B. Watson und B. F. Skinner) und der Kognitivismus (z. B. von J. Piaget oder A. Bandura) als grundlegend herausgestellt (vgl. exemplarisch Steiner 2001; Gerrig/Zimbardo 2008; Schermer 2010).

Lernen wird in den verhaltenswissenschaftlichen Lerntheorien als Verhaltensänderung beschrieben und durch die bekannten Reiz-Reaktions-Schemata sowie Verstärkungsmechanismen erklärt. Ein Lerninteresse wird über von außen herangetragene Ziele begründet. Die Belohnungssysteme für erwünschte Verhaltensweisen im Kontext des Verstärkungslernens beschreiben dies. Die Erklärungen, die das Signal- und Verstärkungslernen bieten, werden allerdings der Komplexität von Lernprozessen nicht gerecht, denn menschliches Lernen kann nicht nur durch von außen beobachtbare Verhaltensänderungen erklärt werden. Vielmehr kommen vielfältige innere Prozesse als Begründungen für menschliche Aktivitäten in Frage. Diese finden aber keine Berücksichtigung und werden zur Blackbox erklärt. Damit fehlt es an möglichen Begründungszusammenhängen, die ihren Fokus auf die inneren Prozesse des Lernens richten. Offen bleibt daher die Frage, warum Menschen lernen (wollen) oder warum eine relativ dauerhafte Verhaltensänderung eintritt (vgl. Holzkamp 1987, S. 9; Faulstich 2008, S. 36 f.).

Dieser Mangel ist das Ergebnis eines Lernverständnisses, das die Komplexität des Lernens reduziert und verkürzt. Es wird z. B. nicht in den Blick genommen, dass Menschen nachdenken und zeitlich versetzt reagieren können. Menschen wägen ab und stützen ihre Entscheidungen auf ganz andere Begründungen, als aufgrund eines Ursache-Wirkungs-Prinzips zu erwarten wäre. Eine Theorie, die auf einem stringenten Reiz-Reaktions-Prinzip basiert und sich nur auf äußere Verhal-

14 Daneben existieren weitere Ansätze wie beispielsweise die Begründung menschlichen Lernens aus phänomenologischer, pragmatistischer oder neurowissenschaftlicher Sicht. Die Arbeit erhebt aufgrund ihrer Zielsetzung keinen Anspruch darauf, alle wissenschaftlichen Positionen zu menschlichem Lernen zu erfassen sowie diese zu erörtern.

tensweisen stützt, birgt die Gefahr, dass die Originalität und die Einzigartigkeit des Menschen verkannt werden. Ebenso begrenzt sind Theorien, die zwar für innere Prozesse beim Lernen sensibilisieren, jedoch keine tiefer gehenden Verknüpfungen mit den persönlichen Erfahrungen und Umweltbezügen der oder des Einzelnen herstellen können. Jeder Mensch aber ist bemüht, seinem Handeln Sinn zu geben. Dabei spielen persönliche Bedeutungen und Erfahrungen eine besondere Rolle, die sich beispielsweise über Umweltbezüge wie schulische Lehr-/Lernerfahrungen entwickeln. Daher können Einzelne aus Routinen und Programmen ausbrechen, wenn sie beispielsweise gegenüber von außen auferlegten Lernanforderungen, die nicht ihren Interessen entsprechen, Widerwille verspüren (vgl. ebd., S. 37 f.).

Kognitivistisch orientierte Lerntheorien überwinden das starre Reiz-Reaktions-Prinzip, indem der Mensch als ein Wesen gesehen wird, das eine aktive Rolle beim Lernen einnimmt. Das Bemühen, Gedächtnis- und Problemlösefunktionen näher zu erfassen, stellt ein Hauptanliegen des kognitivistischen Ansatzes dar. Die Rolle des Speicherns und dauerhaften Behaltens beim Lernen, aber auch der offene Austausch mit der Umwelt sind weitere Errungenschaften, für die die kognitivistische Sicht sensibilisiert (vgl. ebd., S. 38 f.). Zu wenig berücksichtigt wird allerdings, und das wird exemplarisch am Ansatz der sozialkognitiven Lerntheorie von Bandura (1976) deutlich, dass ein systematisches Erfassen von sozialen Kontexten nicht möglich ist. Das Modelllernen lässt keine vertiefenden Schlussfolgerungen zu sozialen Interaktionen oder zur Unterschiedlichkeit sozialer Milieus bzw. Schichten zu. Kritisch anzumerken ist, dass erwünschte Verhaltensmodifikationen auf die Stärkung der *Selbstwirksamkeit* ausgerichtet sind. Im Unterschied zu den von außen herangetragenem Verhaltensverstärkungen führt die Person diese Verstärkungen selbst ein. Treiber bleiben in diesem Lernverständnis allerdings weiterhin die genannten Verstärkungsmechanismen. Das *Selbst* drückt keineswegs aus, dass es sich hier um das genuine Eigeninteresse der oder des Lernenden handelt. Persönlich bedeutsames Lernen wird durch die Erklärungen kognitivistisch orientierter Lerntheorien verkürzt dargestellt (vgl. Holzkamp 1987, S. 9).

Die verhaltenswissenschaftlichen Lerntheorien und der Kognitivismus in der Lerntheorie sind nicht geeignet, um Begründungen für ein Lernen zu geben, das aus dem Eigeninteresse des Einzelnen resultiert und damit zur „Dimension des selbstinteressierten Lernens“ (ebd., S. 10) führt. Verhaltenswissenschaftliche Lern-

theorien versuchen, menschliches Lernen über beobachtbare Verhaltensänderungen zu erklären. Innere Prozesse beim Lernen werden ausgeblendet. Kognitivistisch orientierte Lerntheorien konzentrieren sich auf das systematische Erfassen einzelner Gedächtnisfunktionen (wie z. B. Kurz-, Mittel-, Langzeitgedächtnis) und Problemlösestrategien. Die aktive Rolle der Lernenden wird innerhalb dieses Ansatzes besonders hervorgehoben. Soziale Kontexte finden hingegen keine Berücksichtigung.

Dem Menschen bleibt die Freiheit, sinnhaft, bedeutungsvoll oder aufgrund bisheriger Erfahrungen zu handeln. Einzelne haben die Möglichkeit, Gründe abzuwägen und etwas zu tun oder es nicht zu tun. Menschlichem Handeln ist Sinn und Bedeutung zuzuschreiben. So kann das Verwerfen von Lernbemühungen aus individuellen Überlegungen heraus erfolgen, wenn für eigene Lernanstrengungen die Sinnhaftigkeit fehlt (vgl. Faulstich 2010, S. 304).

Die genannten Theorien können daher nicht oder allenfalls bedingt erklären, warum menschliche Aktivitäten, die auf inneren Prozessen beruhen, so ablaufen, wie sie ablaufen. Sie können z. B. keine Begründungen geben für das Ausbrechen aus Routinen. Bei der Erfassung menschlichen Lernens muss berücksichtigt werden, dass menschliches Handeln nicht ausschließlich externen Reizen folgt, sondern auch durch innere Prozesse angestoßen wird. Die traditionellen Lerntheorien können daher für die vorliegende Untersuchung keine hinreichende Basis darstellen.

2.2 Lernkompetenz und selbstreguliertes Lernen als Idealvorstellungen erfolgreichen Lernens

Das Konzept des AVJ mit dem schulischen Anspruch individueller Förderung beruht auf einem bestimmten Verständnis von Lernen, Erziehung und Bildung, das die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in der BRD vertreten. Dieses Verständnis leitet sich aus den gesellschaftlichen Erwartungen ab, die den Einzelnen unterstellen, dass sie mündige und aktive Menschen sind (vgl. Schiersmann 2007, S. 64). Die gesellschaftstheoretische Diskussion verweist darauf, dass die zukünf-

tigen Generationen ihren Lebensweg ein Leben lang bewusst und selbstbestimmt zu gestalten haben. Die Entwicklung führt zu dem gesellschaftlichen Anspruch, dass Lernen die gesamte Lebensspanne des Menschen begleitet (vgl. Munz/Rainer/Portz-Schmitt 2005, S. 10). Lebenslang zu lernen¹⁵ wird als gesellschaftlich erwünschte Voraussetzung verstanden, um als Individuum auf den gesellschaftlichen Wandel angemessen reagieren zu können. Der Begriff des „lifelong learning“ verweist darauf, dass Lernen einen besonderen biographischen Stellenwert hat und sich von traditionellen Strukturen löst. Die Schule verliert damit ihren Rang als einziger bzw. exklusiver Lernort. Aufgrund dieser Bedeutsamkeit gilt Lernen als wesentliche Kategorie, weil sich mit ihm gesellschaftliche Entwicklung in ihrem Selbstverständnis begründen und erklären lassen (vgl. Faulstich/Grell 2005, S. 18).

In diesem Kontext weitet sich der Lernbegriff aus und läuft Gefahr, inflationär benutzt zu werden. Er wird nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch alltags-sprachlich und wissenschaftlich verwendet, ohne dass ein gemeinsames inhaltliches Verständnis vorläge. Seine Widersprüchlichkeit gilt es daher zu entzerren (vgl. Faulstich 2008, S. 33).

Innerhalb des schulischen Kontexts pflegt man das Leitbild des „selbstverantwortlich und selbstständig arbeitenden Schülers“ (Rabenstein 2007, S. 39), der eigene Lernaktivitäten plant und durchführt. Die Lernenden sollen befähigt werden, den eigenen Lernprozess aktiv zu gestalten. Häufig wird der Zusammenschluss dieser geforderten Kompetenzen mit Lernkompetenz bzw. Selbstlernkompetenz¹⁶ umschrieben. Lernkompetenz wird als grundsätzliche Fähigkeit verstanden, eigenständig lernen zu können. Sie „umfasst die Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten und Einstellungen, die für individuelle und kooperative Lernprozesse benötigt und zugleich beim Lernen entwickelt und optimiert werden“ (Czerwanski/Solzbacher/Vollstädt 2002, S. 31, Herv. i. O.).

15 Die vorliegende Arbeit geht nicht näher auf das Konzept des *lebenslangen Lernens* ein. Eine weitergehende Vertiefung bieten z. B. Dohmen (1996) oder Schiersmann (2007). Aus der Leitidee bzw. dem Grundkonzept folgt allerdings, dass für schulische Zusammenhänge bestimmte Erziehungsziele, wie beispielsweise Selbstständigkeit oder Selbstbestimmung, besonders wichtig sind und damit hervorgehoben werden.

16 Die Begriffe Lern- und Selbstlernkompetenz werden in der weiteren Darstellung synonym verwendet.

Daher wird angenommen werden, dass Lernende zukünftig noch besser lernen werden, wenn sie über Lernkompetenz verfügen und ihren individuellen Lernprozess selbst steuern können. Im Zentrum steht die Selbsttätigkeit beim Lernen, die ein wichtiges Ziel pädagogischen Handelns darstellt. Selbsttätig Lernende erleben sich als Handelnde im Lernprozess. Wenn Lernende innerhalb dieses Rahmens zunehmend eigenständige Entscheidungen treffen dürfen, wächst ihre Eigenverantwortung (vgl. Munz/Rainer/Portz-Schmitt 2005, S. 16). Pallasch/Hameyer (vgl. 2008, S. 95 f.) sprechen in diesem Zusammenhang davon, das Lernen zu lernen und somit im Umgang mit den eigenen Lernaktivitäten die Kompetenzen zu erweitern.

Lernkompetenz stellt nicht nur die direkte Anwendung von Wissen dar. Sie verweist auf ihre Transfermöglichkeit, um in einem neuen Kontext anschlussfähig werden zu können. Wenn die Basis für Lernkompetenz in der Schule erworben wird, muss sie sich im Übergang von Schule in Ausbildung sowie im späteren Arbeitsleben weiterentwickeln lassen (vgl. Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 16 f.).

Einer lernkompetenten, anschlussfähigen Schülerschaft wird idealtypisch unterstellt, dass sie ihre Lerninhalte und ihren Wissenserwerb nach Bedeutsamkeit zu ordnen weiß und das Lernen in die eigene Hand nehmen kann. Ihr wird zugeschrieben, dass sie über ein hohes Maß an (Selbst-)Reflexion verfügt. Mittels angemessener Maßnahmen ist sie in der Lage, die qualitative Güte der eigenen (Lern-) Ziele selbst zu bewerten. Lernkompetente Schülerinnen und Schüler lernen nicht nur eigenständig, sondern steuern ihren Lernprozess auch selbstständig, indem sie ihn überwachen und systematisieren (vgl. Pallasch/Hameyer 2008, S. 96). Insgesamt, so der idealtypische Anspruch, verfügen sie über die Fähigkeit, ihr Lernen vorzubereiten, es zu kontrollieren und zu reflektieren. Damit gestalten sie bewusst die eigenen Lernprozesse und erwerben Kompetenzen, die ihnen ein Anschlusslernen ermöglichen und Chancen für einen gelingenden Übergang eröffnen (vgl. Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2003, S. 131).

Verschiedene Ansätze versuchen, das Ideal einer lernkompetenten Schülerschaft systematisch zu erfassen. Dabei werden unterschiedliche Begrifflichkei-

ten¹⁷ und Modelle¹⁸ verwendet. Ihnen gemein sind vier inhaltliche Festlegungen, die selbstregulierte bzw. selbstverantwortliche Lernende aus theoretischer Sicht zu beschreiben versuchen (vgl. exemplarisch Boekaerts 1999, S. 446 f.; Leutner/Leopold 2003, S. 46 f.; Landmann et al. 2009, S. 51):

1. Selbstregulierte Lernende konstruieren aktiv ihren eigenen Lernprozess und damit ihre Wissensaufnahme. Sie legen ihre Sinnzusammenhänge und Lernziele selbst fest. Damit gelten sie als selbstverantwortlich Handelnde, die ihr Lernen bewusst beeinflussen können.
2. Selbstregulierte Lernende zeichnet aus, dass sie durch Selbstüberwachung ihre Lernprozesse kontrollieren können. Diese Kontrollfunktion ermöglicht es ihnen, ihre individuellen Ziele differenziert zu bestimmen. Die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion¹⁹ unterstützt sie darin, ihre Lernprozesse selbst zu überwachen.
3. Selbstregulierte Lernende richten sich an einem Soll-Wert als Zielzustand aus. Sie zeigen bestimmte Aktivitäten, die sie aufgrund ihrer Prozessüberwachung bis zur Zielerreichung flexibel anpassen können.
4. Selbstregulierte Lernende haben den prozeduralen Charakter ihres Lernprozesses selbst zu verantworten. Dabei nimmt die Fähigkeit zur Selbstregulation eine vermittelnde Rolle für die Erreichung der Lernleistung ein. Selbstregulierte Lernende sind fähig, eine angemessene Beziehung zwischen ihren Per-

17 Menschliches Lernen wird häufig auch als selbstorganisiert, selbstbestimmt, selbstgesteuert, selbstständig oder auch als selbstreguliert beschrieben (vgl. exemplarisch Weinert 1996; Schiefele/Pekrun 1996; Kiper/Mischke 2008). Im Kontext der beruflichen Schulen liegen zahlreiche Darstellungen zu Modellversuchen und sog. Best-/Good-Practice-Beispielen vor (vgl. exemplarisch Dilger/Sloane/Tiemeyer 2005; Diesner et al. 2008). International wird der Versuch unternommen, den Lernbegriff näher zu bestimmen, beispielsweise durch die Begriffe „self-determined learning“, „self-directed learning“, „learner control“ und „self-regulated learning“ (vgl. exemplarisch Boekaerts 1999; Boekaerts/Niemivirta 2005).

18 Neben prozess- und phasenbezogenen Modellen existieren auch mit Schichten arbeitende Modelle zur Beschreibung selbstregulierten Lernens. Alle Modelle versuchen die Einflussfaktoren menschlichen Lernens zu erfassen, die selbstverantwortete bzw. selbstregulierte Lernende auszeichnen. Eine Übersicht geben z. B. Landmann et al. 2009, S. 51 ff.

19 Konrad/Traub (1999, S. 13, Herv. i. O.) heben hervor, dass eine „selbstbezogene Feedbackschleife“ den individuellen Lernprozess wirkungsvoll beeinflusst.

sönlichkeitsmerkmalen und den Kontextmerkmalen des Lernprozesses (z. B. Lernumgebungen des Unterrichts) herzustellen. Ihnen gelingt es beispielsweise, dass sie ihre eigenen Ziele gegenüber konkurrierenden, von außen herangetragenen Zielen erfolgreich abschirmen können und dadurch ihren Lernerfolg festigen.

Als Beispiel selbstregulierten Lernens ist das mit Schichten arbeitende Modell von M. Boekaerts (1999)²⁰ aus lerntheoretischer Sicht besonders hervorzuheben, weil es die individuellen inneren Prozesse der Einzelnen in Form von drei wesentlichen Schichten zu erfassen und selbstreguliertes Lernen auf schulische Lehr-/Lernarrangements zu adaptieren versucht. Dieses Modell selbstregulierten Lernens ermöglicht es, Einflussgrößen, die in schulischen Lehr-/Lernprozessen eine wichtige Rolle spielen, prägnant herauszustellen. Es beruht darauf, dass kognitive, motivationale und soziale Aspekte beim Lernen eine bedeutsame Rolle spielen und Selbstregulation durch das optimale Zusammenspiel dieser Faktoren zu beschreiben ist. Als wichtige Besonderheit hebt das Modell hervor, dass es beim Lernen um die Wahrnehmung und den subjektiven Blick der Einzelnen geht, die sich selbst aktivieren müssen. In diesem Kontext stellt die Fähigkeit zur Selbstregulation eine Schlüsselkompetenz dar. M. Boekaerts definiert selbstreguliertes Lernen wie folgt:

„Self-regulation means being able to develop knowledge, skills, and attitudes which can be transferred from one learning context to another and from learning situations in which this information has been acquired to a leisure and work context“ (ebd., S. 446).

Die drei Schichten des Modells erfassen zentrale Regulationsebenen, die in deutschen Ausführungen wie folgt bezeichnet werden: „Wahl von Zielen und Ressour-

20 Das Modell selbstregulierten Lernens von M. Boekaerts bewährte sich in der PISA-2000-Studie im Besonderen, weil dort erstmalig die fächerübergreifenden Kompetenzen der Schülerschaft in einer internationalen Vergleichsstudie erhoben wurden. Anhand des theoretisch begründeten Modells konnten die Voraussetzungen für selbstreguliertes Lernen der Schülerinnen und Schüler beschrieben und systematisch erfasst werden.

cen“, „Gebrauch metakognitiven Wissens zur Steuerung des Lernprozesses“, „Wahl kognitiver Strategien“ (Kiper/Mischke 2008, S. 37).

Mit kognitiven Strategien ist die Verfügung über Lernstrategien²¹ gemeint, die M. Boekaerts als Strategien selbstständiger Informationssuche, -verarbeitung und -speicherung versteht: „In the last decade it has become clear that one of the key issues in self-regulated learning is the students' ability to select, combine, and coordinate cognitive strategies in an effective way“ (Boekaerts 1999, S. 447).

Eine weitere Regulationsebene hebt die Überwachung des Einsatzes kognitiver Lernstrategien hervor. Die Regulation gilt für den gesamten Lernprozess. Mit dieser Regulationsebene werden alle Planungs-, Überwachungs- und Evaluationsprozesse, die beim Lernen bedeutsam sind, dargelegt. Lernende regulieren durch ihr metakognitives Wissen den Lernprozess. Sie verfügen über die Fähigkeiten, ihre kognitiven Strategien zu planen, zu überwachen, zu bewerten und ggf. zu korrigieren. Boekaerts beschreibt den Einsatz metakognitiver Prozesse wie folgt:

„A second key aspect of self-regulation is the students' ability to direct their own learning. [...] Researchers working within the tradition of *metacognition* have devoted much attention to these regulatory processes“ (ebd., S. 449, Herv. i. O.).

Eine dritte Regulationsebene spricht die Lernenden mit ihren individuellen Zielen und Ressourcen selbst an. Damit wird beansprucht, das lernende Subjekt und seine inneren Prozesse in den Blick zu nehmen. Unter der Berücksichtigung eigener Zielsetzungen soll der Einzelne sein Lernen individuell ausrichten. Boekaerts betont, dass dazu die Fähigkeit gehört, sich selbst Ziele zu setzen und diese gegenüber konkurrierenden Entwicklungen erfolgreich abzuschirmen. Für die Berück-

21 Verschiedene Autorinnen und Autoren verwenden unterschiedliche Begriffe und weisen den Lernstrategien unterschiedliche Terminologien und Funktionen zu. Eine detaillierte Übersicht bieten beispielsweise Schreiber (1998, S. 44 f., 97 f.), Artelt/Demmrich/Baumert (2001, S. 273 ff.) und Mackowiak/Lauth/Spieß (2008, S. 107). Das Modell selbstregulierten Lernens mit seinen drei Regulationsebenen wird beispielsweise näher beschrieben bei Artelt/Demmrich/Baumert (2001, S. 272 f.), Kiper/Mischke (2008, S. 37) und Landmann et al. (2009, S. 54 f.).

sichtigung innerer Prozesse beim Lernen spricht, dass die eigene Lernmotivation und Wahrnehmung des subjektiven Erlebens gewürdigt werden:

„An up-to-date hallmark of self-regulated learning that has not been mentioned is the students' involvement in and commitment to self-chosen goals. This includes their ability to define ongoing and upcoming activities in the light of their own wishes, needs, and expectancies, and their ability to protect their own goals from conflicting alternatives“ (ebd., S. 451).

Die Auseinandersetzung mit den Vorstellungen vom selbstregulierten Lernen sensibilisiert auch in schulischen Zusammenhängen dafür, dass Lernen einen aktiven und konstruktiven Prozess der Einzelnen darstellt. Den Umschreibungen und Ansätzen selbstregulierten Lernens sind kognitive, motivationale und metakognitive Aspekte beim Lernen gemein (vgl. Landmann et al. 2009, S. 50).

M. Boekaerts hebt im Besonderen hervor, dass den Einzelnen an einer geeigneten Auswahl ihrer individuellen Ziele und Wege gelegen sein müsste, um ihrem Lernen einen subjektiven Sinn zu geben. Die Autorin betont, dass Lernziele und die Wege der Zielerreichung, wenn sie persönlich bedeutsam sind, einen positiven Einfluss auf die Lernmotivation und die Emotionen der Einzelnen haben. Sinnhafte individuelle Zielsetzungen, positive Lernmotivation und Emotionen stellen somit wichtige Einflussvariablen schulisch organisierter Lehr-/Lernprozesse dar. Als mögliche Antreiber oder Hemmnisse sind sie insbesondere bei der Gestaltung schulischer Förderangebote zu berücksichtigen.

Das Modell des selbstregulierten Lernens nach Boekaerts könnte allerdings, so ist kritisch anzumerken, zu der Ansicht verleiten, dass auch für schulische Zusammenhänge der Idealtypus selbstregulierter Lernender gefunden sei. Damit würde den Jugendlichen unterstellt, dass, wenn sie sich mit regelmäßigen Rückmeldungen zu ihrem Lernen im Unterricht (z. B. durch Schülerinnen- bzw. Schüler- oder Unterrichtsfeedback) auseinandersetzen würden, sich ihre Eigenaktivität und Selbstregulation verbessern ließe und diese sogar schulisch trainiert werden könnten.

Das Leitbild und das Ideal lernkompetenter Jugendlicher sowie selbstregulierter Lernender gehen von bestimmten individuellen Voraussetzungen aus, die jedoch häufig und schon gar nicht für das AVJ realistisch sind. Die Vorstellung, dass

alle Lernenden eine solche Selbstregulationskompetenz und Selbstverantwortung in sich verankert wissen, ist abwegig. Ebenso wenig lassen sich individuelle Lernprozesse einfach nur durch von außen angesetzte Lehr-/Lernarrangements fördern. Einfache Reiz-Reaktions-Prinzipien blenden die inneren, unverwechselbaren und komplexen Prozesse beim Lernen aus. Die Modelle und Ansätze selbstregulierten Lernens erwecken den Anschein, dass, wenn einzelne Komponenten innerhalb schulisch organisierter Lehr-/Lernprozesse genügend Berücksichtigung erfahren, produktives und engagiertes Lernen gelingt. Damit besteht die Gefahr, dass vorschnelle und inhaltlich verkürzte Schlussfolgerungen zu individuellen Lernprozessen gezogen werden. Wenn man bezüglich schulischer Förderangebote davon ausginge, dass die Entwicklung des Einzelnen zur Selbstständigkeit direkt schulisch zu fördern sei, wäre das eine unzulässige Verkürzung der Prozesse individuellen Lernens.

Nicht beantwortet bleibt daher weiterhin die Frage, welche tiefer gehenden Begründungszusammenhänge für menschliches Lernen vorliegen. Die bisherigen Ausführungen reichen nicht aus, um die Sinnhaftigkeit des Lernens zu begründen. Das Schichtenmodell von M. Boekaerts kann zwar auf den schulischen Kontext bezogen werden. Jedoch fehlen qualitative Aussagen, die menschliches Lernen begründen. Kritisch angemerkt werden muss zudem, dass die Idealvorstellungen des selbstregulierten Lernens keinen Aufschluss über die Qualität und die Tiefe individueller Lernprozesse bieten. Es kommt nicht zu erhellenden Aussagen darüber, wie Lernen bei der Schülerschaft umfassend zu verstehen ist und welche Erfahrungen sie damit machen können.

2.3 Lernverständnis aus subjektwissenschaftlicher Sicht nach K. Holzkamp

Lernen passiert nicht automatisch, weil von außen an die Einzelnen herangetragene Lernanforderungen gestellt werden. Ebenso wenig lassen sich Lernprozesse von dafür zuständigen Institutionen regeln. Die Komplexität individueller Lernprozesse verlangt, dass die Lernenden für sich selbst Transparenz darüber erlangen,

welche Entwicklungsschritte und -wege sie nehmen müssen, um individuelle Lernerfolge zu erzielen. Dem Begriff des Lernens, der auch die inneren Beweggründe und Entscheidungen des Individuums berücksichtigt, kommt also eine zentrale Bedeutung zu. Er soll im Folgenden vorgestellt werden.

2.3.1 Einleitung

Gesellschaftlich und schulisch erwünschte Idealvorstellungen wie das *Bild* selbst-regulierter Lernender führen nicht weiter, weil bestimmte Personengruppen die Voraussetzungen nicht erfüllen. Lernende erleben in schulisch organisierten Lehr-/Lernprozessen täglich eigene Lernwiderstände. Langjährige schulische Negativerlebnisse und Erfahrungen des Scheiterns führen bei einigen dazu, dass ihre schulische (gesellschaftliche) Anschlussfähigkeit nicht mehr gesichert ist. Sie könnten oder werden unter den gegebenen Rahmenbedingungen die Schule schwänzen, wechseln und abbrechen sowie später die Ausbildung nicht beenden.

Am Lern- und Lebensort Schule erleben Schülerinnen und Schüler häufig Druck, Angst und Überforderung in Zusammenhang damit, lernen zu müssen. Sie stoßen auf Lernwiderstände, die die eigene Erkenntnis- und Handlungserweiterung blockieren (vgl. Faulstich 2010, S. 302 f.). Die Betroffenen stehen damit im Konflikt zwischen ihren individuellen Lernvoraussetzungen und den schulischen Lernanforderungen. Dies ist der Grundkonflikt, der durchaus problematisch ist, weil die Schule als Lernort und Sozialisationsinstanz Einfluss nimmt auf die Jugendlichen (vgl. Kiper/Mischke 2008, S. 11). Schule und Unterricht müssen sich dieser Konfliktsituation und umfassenden Herausforderung stellen, Lernwiderstände zu erkennen und sie zu minimieren, wenn sie der Förderung der Selbstständigkeit der Einzelnen zuträglich sein wollen.

Vorhandene Förderkonzepte und -angebote, die schulisches Lernen im Übergang von Schule in Ausbildung unterstützen wollen, sind in der Regel mit zahlreichen impliziten Erwartungen verbunden. Häufig werden sie kritiklos in die Schulpraxis übernommen. Schulpolitische Reformbemühungen und ihre didaktischen Umsetzungen berücksichtigen den komplexen Prozess des Lernens bei ihren schulischen Lehr-/Lernarrangements meistens lediglich am Rande mit. Bisher zeigte sich, dass klassische theoretische Ansätze nur bedingt weiterhelfen kön-

nen, da sie einzelne Aspekte des Lernens einerseits verkürzen und andererseits verallgemeinern.

Die subjektorientierte Perspektive ist einerseits damit vereinbar, dass Menschen lebenslang Lernende bleiben und dabei ihren persönlichen biographiebezogenen Lernprozess in den Vordergrund stellen. Auf der anderen Seite kann der daraus erwachsene Anspruch an die Einzelnen zu einer Belastung werden, die in dem Zwang gipfelt, immer weiter lernen zu müssen (vgl. Faulstich 2006, S. 10).

Die vorliegende Arbeit bemüht sich, ein Lernverständnis darzulegen, das mögliche Lernwiderstände gegen schulisches Lernen mit zu erfassen vermag. Die individuellen Lernanliegen der Jugendlichen an der Schwelle des Übergangs von Schule in Ausbildung sollen dabei in den Fokus gerückt werden. Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht könnte Ansätze für ein persönlich und individuell bedeutsames Lernen im Kontext von Schule bieten. Der Ansatz der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie ist in diesem Zusammenhang mit den schulischen Rahmenbedingungen des AVJ vertiefend zu würdigen.

Es ist zu erwarten, dass in diesem Verständnis subjektive Lernbegründungen und -widerstände eine hinreichende Geltung erfahren. Die Auseinandersetzung mit diesem Lernbegriff wird jedoch auch zeigen, dass es, um die subjektiven Handlungsoptionen zu erweitern, individueller Lernbegründungen bedarf, die nicht automatisch vorausgesetzt werden können. Schulisches Lernen setzt häufig Rahmenbedingungen, die Unmut und Widerstand bei Einzelnen produzieren. Ein tragfähiges Lernverständnis muss daher konsequent vom Subjektstandpunkt her gedacht und begründet werden. Dabei sind bestimmte Voraussetzungen zu erfüllen.

2.3.2 Voraussetzungen für intentionales Lernen

Lernen ist ein individueller Prozess. Nur die einzelne Person selbst kann wirklich aufschlussreich darüber berichten, welche Gründe sie für ihr Lernen sieht, weil mögliche Motive für ihr Lernen immer nur an sie selbst gebunden sind. Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive ist daher das Lernen des Einzelnen immer mit Intentionalität verbunden. Lernen, das aus der Perspektive des Subjektstandpunkts begründet ist, geht daher von individuellen Interessen, Wünschen und Bedürfnis-

sen aus. Ein so erweiterter Lernbegriff überwindet die Beschränkung auf rein äußerliche Aspekte des Lernens. Es sind vor allem die individuellen Inhalte, die als Gründe des Lernens wichtig erscheinen (vgl. ebd., S. 22).

„Intentionales Lernen“ (Holzkamp 1995, S. 183) meint eine bestimmte Form des Handelns, die nicht einfach mit der Entwicklung und Verfolgung von Zielen gleichgesetzt werden kann. Im Kern nehmen Menschen Lernanstrengungen auf sich, um neue Handlungsalternativen zu entwickeln. Durch diese neuen Handlungsoptionen erleben Lernende für sich selbst eine Verbesserung der eigenen Lebensqualität und einen erweiterten Zugang zu gesellschaftlichen Bedeutungszusammenhängen.

Im Unterschied zu intentionalem Lernen steht das „inzidentelle Lernen“, das im Wesentlichen als Form des „*Mitlernens*“ (Holzkamp 1995, S. 329, Herv.i.O.) gesehen wird. Es zeigt sich, wenn Einzelne die Begründungen und Bedeutungszusammenhänge, die andere für ihre Handlungsabläufe darlegen, zu verstehen und nachzuvollziehen versuchen. Sie sind dabei mittelbar in die Bewältigung einer möglichen Handlungsproblematik anderer involviert. Aber auch ein Lernen, das so „nebenbei“ passiert, ist von intentionalem Lernen abzugrenzen. Beiläufiges Lernen nimmt beispielsweise Einfluss auf den Habitus, oder es verbessert die Bewältigung des Alltags, wenn man z. B. lernt, wie man Verkehrsmittel nutzt. Gute Gründe²², die das eigene Lernen anstoßen und zu interessen geleitetem Handeln führen, können jedoch nur von jedem selbst festgelegt werden und niemals durch andere (vgl. Faulstich/Grell 2005, S. 22).

Die vorliegende Arbeit basiert auf den Vorstellungen von intentionalem Lernen als spezifische Form menschlichen Lernens, daher ist es wichtig, die Aussagen aus der Schülerschaft zu den je eigenen Lern- und Entwicklungsprozessen zu analysieren. Die Grundzüge intentionalen Lernens werden im Folgenden näher dargelegt.

Intentionales Lernen bedeutet, dass die Lernenden anstehende Fragen, Probleme, Irritationen und Herausforderungen beim Auftreten unüberwindbar scheinender Schwierigkeiten ernsthaft zu bearbeiten und zu lösen versuchen. Schwierigkeiten treten auf, wenn Handlungsabläufe sich nicht mit den bisherig entwickelten

22 Holzkamp (vgl. 1995, S. 26 f.) verweist darauf, dass es Menschen gibt, die durch ihr Handeln, eigene Lebensinteressen verletzen. Er hält fest, dass diesbezügliche Handlungsbegründungen nicht in seine weiterführenden lerntheoretischen Überlegungen mit einzubeziehen sind.

Routinen bearbeiten lassen. Die Lernenden machen Diskrepanzerfahrungen, die zwischen ihren Kompetenzen und Ressourcen sowie ihren Lernintentionen entstehen. Sind sie nicht in der Lage, durch ihr Handeln die eigene Situation positiv zu verändern, entsteht für sie ein Handlungsproblem, das es zu lösen gilt (vgl. Faulstich 2010, S. 307).

Aus dieser Diskrepanzerfahrung kann sich für Einzelne eine Lernproblematik ergeben. Wenn ihnen wirklich an der Überwindung dieses Problems gelegen ist, unternehmen die Lernenden Anstrengungen, um die Schwierigkeiten zu überwinden und für sich neue Handlungsoptionen zu erschließen. Die darauf ausgerichteten Lernhandlungen sind ergebnisoffen und nicht an ein bestimmtes Resultat gebunden. Damit werden Lernanforderungen erst zu Lernhandlungen, wenn sie die Lernenden bewusst als Lernproblematiken für sich erkennen und übernehmen können. Dies setzt allerdings voraus, dass die an sie herangetragenen Lernanforderungen für sie persönlich bedeutsam sein müssen. Nur mit dieser Einordnung wird die jeweilige Problemstellung zu einer subjektiven Lernproblematik. Dazu gehört, dass die Lernenden die Fehler aus möglichen Lernanforderungen als eigene Lernthemen aufnehmen und durch ihr Handeln weiter bearbeiten. In der Folge können daher Lernschleifen notwendig werden, wenn die Lernenden zwar das Problem lösen wollen, es allerdings (noch) nicht können (vgl. Holzkamp 1995, S. 184 f.).

Menschliches Lernen zeigt, dass es keine einfache Durchsetzung von Lernintentionen geben kann. Holzkamp (vgl. ebd., S. 325) betont, dass sich intendiertes Lernen bisheriger individueller Beziehungs-, Organisations- und Erfahrungsstrukturen bedient, die die Lernenden aus früheren Zusammenhängen mitbringen bzw. entwickelt haben. Menschliche Aktivitäten erfahren hierdurch ein „*Angeleitetsein*“ (ebd., Herv.i.O.). Die vorhandenen und entwickelten Strukturen existieren unabhängig von der jeweiligen Lernintention und lenken Lernen – z. B. durch das Stellen von wichtigen Fragen zur richtigen Zeit innerhalb bestimmter Lernthemen (vgl. ebd.). Die Lernenden verfolgen bewusst und absichtsvoll die aufgetretenen Fragen und Irritationen, die ihnen Schwierigkeiten mit ihren bisher gewohnten Handlungsabläufen bereiten. Ihr Ziel ist es, die aufgetretenen Schwierigkeiten ernsthaft zu überwinden und ihre Handlungsoptionen zu erweitern.

In diesem Verständnis entsteht nach K. Holzkamp Lernen, wenn Einzelne individuelle Diskrepanzerfahrungen machen, die eine Lücke zwischen ihrem Können

einerseits und ihrem Interesse bzw. Wollen andererseits darstellt. Wird die bearbeitete Situation mit veränderten bzw. neuen Handlungsoptionen abgeschlossen und erfährt der oder die Einzelne dadurch eine individuelle Verfügungserweiterung, ist intentionales Lernen gegeben.

Andererseits können Einzelne auch entscheiden, nicht zu lernen. Dann können individuelle Lernwiderstände gegeben sein, weil überzeugende Gründe fehlen, um zu lernen.

Wichtig ist, dass Lernende an dem neuen intentional erworbenen Niveau ansetzen können. Gelingende Lernprozesse beziehen sich demnach nicht auf konkrete Lerngegenstände, sondern auf erweiterte oder neue Handlungsoptionen. Lernen setzt das Interesse voraus, handeln zu wollen und damit Neues zu bewältigen. Ist diese Handlungsproblematik nicht gegeben, werden auch keine Lernstrategien notwendig, denn individuelles Lerninteresse setzt echtes Handlungsinteresse voraus. Damit zeigt sich, dass Lerninteresse und Handlungsinteresse auch im Widerspruch zueinander stehen und widerständiges Lernen begründen können (vgl. ebd., S. 183; Faulstich 2013, S. 132).

Probleme, die Einzelne durch eigenes Interesse lösen wollen, oder von außen auferlegte Anforderungen, die sie sich zu eigen machen und durchdringen wollen (z. B. in der Schule), sind Handlungssituationen für „expansiv begründetes Lernen“ (Holzkamp 1995, S. 191). In diesen Fällen liegt die Handlungsbegründung darin, dass die Einzelnen Anstrengungen unternehmen, um ihre Handlungsoptionen zu erweitern und ihre subjektive Lebensqualität zu verbessern (vgl. ebd.).

Unter „defensiv begründetem Lernen“ (ebd., S. 192) ist die Bewältigung von Handlungsproblematiken gemeint, die von außen auferlegt und zwar innerlich abgelehnt, aber nicht zurückgewiesen werden können. Die Einzelnen legen sich Begründungen zurecht, um eine mögliche Beeinträchtigung, Bedrohung oder Bedürftigkeit abzuwenden. Das Lernangebot wird von ihnen nicht als für sie selbst geltende Lernproblematik übernommen. Es fehlen die persönliche Bedeutsamkeit und die Identifikation mit dem Lerngegenstand. Diese unterschiedliche Umgangsweise mit den Lernangeboten unterscheidet expansiv von defensiv begründetem Lernen.

Die Begriffe „expansiv“ und „defensiv“ sind nicht als Begriffspaar zu verstehen, das gegenüberliegende Pole beschriebe, sie bieten jedoch die Möglichkeit

der qualitativen Einordnung der unterschiedlichen Lernbegründungen. Im Zentrum steht die Entscheidung der Lernenden, ob sie die auftretenden Lernaufgaben für sich selbst als Lernproblematiken aufnehmen oder nicht. Ihr individueller Umgang mit Lernaufgaben und Lernproblematiken beschreibt den Unterschied zwischen expansivem und defensivem Lernen. P. Faulstich (2013, S. 132, Herv. i. O.) fasst daher wie folgt zusammen:

„Menschliches Lernen findet statt, wenn die Subjekte konfrontiert werden mit Brüchen und Zweifeln in der Handlungsroutine. Man stößt auf Unerwartetes und Überraschendes, nicht Bewältigtes. Die Subjekte entwickeln Interessen, welche ihre Intentionalität ausrichten. Das Neue soll verfügbar gemacht werden. *Ich will das können*. Eine Handlungsproblematik wird in Lernstrategien umgeformt (Lernschleife). *Ich will das Lernen*.“

Ausschlaggebend ist, ob die Lernproblematik dem subjektiven Lebensinteresse der oder des Einzelnen entspricht. In der schulischen Praxis herrschen Aufgabenstellungen vor, die als defensiv einzuordnen sind, weil sie der Schülerschaft Lernen auferlegen. Zusammenfassend sind aus subjektorientierter Sicht folgende Alternativen möglich:

Gelten Lernproblematiken als persönlich bedeutsam und entsprechen sie dem Eigeninteresse, so werden sie zu überwinden versucht. Von außen herangetragene Lernproblematiken stellen sich den Einzelnen als individuelle Lernaufgaben dar, die übernommen oder abgelehnt werden können. Eine Übernahme dieser Anforderung von Seiten der Lernenden aus entwickeltem Interesse heraus macht gelingendes Lernen wahrscheinlich. Fehlt die persönlich bedeutsame Übernahme, werden Lernaufgaben im besten Fall aufgrund des äußeren Zwangs beendet. In anderen Fällen werden erst gar keine Lernbemühungen unternommen und Resignation tritt ein.

Alle Lernenden sind durch ihre Situiertheit rückgebunden an ihre konkrete reale Lebenssituation. Aus subjektorientierter Sicht nimmt die Situiertheit Einfluss auf die individuellen Lerngründe sowie auf die Bereitschaft, persönliche Lernanstrengungen zu unternehmen. Auf diese Weise werden individuelle Lernanliegen sowie -anstrengungen bestärkt oder entkräftet.

Die Lernenden erleben die sie umgebende Umwelt ausschnitthaft. Sie nehmen gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge selektiv wahr. Ihnen sind Grenzen durch ihre jeweilige Situiertheit gesetzt, die ihre Perspektive bestimmen (vgl. Holzkamp 1995, S. 252). Darüber, wie sie mit diesen Grenzen umgehen, können Lernende individuell verfügen und so ihr Lernen beeinflussen. Die Freiheit des Individuums ermöglicht ihm, seine Gründe selbst zu finden, die seinem Lernanliegen einen Sinn geben.

Die „körperliche Situiertheit“ (ebd., S. 253, Herv. i. O.) meint die raumzeitliche Gebundenheit der Lernenden an bestimmte Lebenszusammenhänge, -umstände sowie Orte. Die Körperlichkeit bestimmt die eigene Lage, den individuellen Standpunkt und die subjektive Perspektive der Einzelnen und setzt wahrnehmbare Grenzen beim Lernen. Die Begrenztheit durch den eigenen Körper zeigt sich z. B. darin, dass Bedürfnisse wie Hunger, Müdigkeit etc. befriedigt werden müssen, um lernen zu können. Aber auch das Nachdenken und Reflektieren der Lernenden ist in diese körperliche Beschränkung eingebettet. Individuelle Vorstellungen, Erfahrungen und bisheriges Wissen sind an die raumzeitliche Dimension dieser Körperlichkeit rückgebunden. Die Begrenzung individueller Verfügungsmöglichkeiten zeigt sich beispielsweise darin, dass körperliche Aspekte Einfluss auf die Gedanken nehmen können und diese dadurch einschränken (vgl. ebd., S. 254).

Die „mental-sprachliche Situiertheit“ (ebd., S. 258, Herv. i. O.) des Lernens zeigt sich in der mentalen Repräsentation der Sprache und des Wortschatzes. Denken setzt voraus, dass Lernende ihr inneres Sprechen einüben und sich dadurch Lebenssituationen sowie -zusammenhänge mental erschließen (vgl. ebd.). Der zur Verfügung stehende Wortschatz beeinflusst das Denken, welches die Steuerung des eigenen Handelns reguliert. Dies zeigt sich z. B. bei der Frage, ob sich der oder die Einzelne imstande fühlt, sich bestimmten Lernthemen mental zuzuwenden, oder ob er oder sie sich abwendet. Selbstgespräche und -anweisungen sind Beispiele für die innere Zuwendung zu Lernaufgaben. Diese reflexiven bzw. selbst-reflexiven Momente und Stellungnahmen führen in ihren Erscheinungsformen zu einer weiteren inhaltlichen Tiefe und Differenzierung und können intentionales Lernen unterstützen (vgl. ebd., S. 261).

Eine weitere Form subjektiver Situiertheit ist die „personale Situiertheit“ (ebd., S. 263, Herv. i. O.). Sie zielt darauf ab, den (berufs-)biographischen Kontext beim

Lernen zu berücksichtigen. Geschlecht, Sozialschichtzugehörigkeit, materielle Lebensverhältnisse, Krankheiten, Schulbildung etc. sind wichtige biographische Einflüsse, die das Leben prägen und im Umgang mit Lernproblematiken Begründungsmuster vorgeben. Die (berufs-)biographischen Erfahrungen der Einzelnen beeinflussen letztlich deren Fähigkeit zu lernen. Durch sie wird festgelegt, ob sie sich die Bewältigung einer bestimmten Lernproblematik zutrauen oder nicht (vgl. ebd., S. 265).

Der Einfluss emotional-motivationaler Aspekte auf Lerngründe ist dabei zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 187). Die Lernenden müssen in aktuellen und zukünftigen Situationen immer wieder neu bestimmen, ob es überzeugende Gründe für sie gibt, Probleme selbst zu lösen. Dann überwinden sie ihre Diskrepanzerfahrungen, weil sie ein echtes Interesse an der Lösung der Problemstellung entwickelt haben. Im Idealfall passen die subjektiven Handlungsprobleme der Einzelnen zu ihren jeweiligen Lebensentwürfen. Sind die Probleme für Einzelne persönlich interessant und entsprechen sie ihrer individuellen Lebenswelt, so werden diese durch Lernen zu lösen versucht. Dabei prüfen und wägen die Lernenden ab, ob ihnen ihre Interessen Vor- oder Nachteile verschaffen. Von ihren Interessen hängt ab, welche individuellen Begründungen sie ihren Lernhandlungen geben. Dabei bestimmt die „*emotional-motivationale Qualität*“ (ebd., S. 189, Herv. i. O.) dieser Begründungen, ob ihre Lerngründe expansiver oder defensiver Natur sind.

Individuen zeigen Lernbereitschaft²³ und sind motiviert, wenn für sie unmittelbar in Aussicht gestellt ist, dass die Anstrengungen, die ihr Lernhandeln mit sich bringen, alternative Handlungsoptionen erschließen. Für die Lernenden muss unmittelbar antizipierbar sein, dass ihre Lernhandlungen zu einer „*Erhöhung der Weltverfügung/Lebensqualität*“ (ebd., S. 191, Herv. i. O.) beitragen. In diesem Sinne be-

23 Die vorliegende Arbeit geht nicht auf die Erkenntnisse der Motivationsforschung der traditionellen Psychologie ein. Wichtige Begründer bedeutender Motivationstheorien sind z. B. McClelland et al. (1953), Lewin (1963), Maslow (1977) oder Decy/Ryan (1985). Die Komplexität intentionalen Lernens lässt sich nicht hinreichend mit einzelnen biologischen, psychologischen oder sozialen Aspekten entschlüsseln, deren Grundlage Instinkt-, Trieb- oder Bedürfnisbefriedigungen sind (vgl. Faulstich 2013). Für das Anliegen der vorliegenden Arbeit können die Motivationstheorien daher keine hinreichenden Erklärungen dafür bieten, was Einzelne dazu veranlasst, individuelle Lernanstrengungen zu unternehmen bzw. zu unterlassen.

deutet Lernmotivation, dass Lerngründe für das Handeln der Lernenden vorliegen und ihre Anstrengungen dazu führen, dass sich ihre subjektive Lebensqualität verbessert:

„Die zu erwartenden Anstrengungen und Risiken des Lernens werden hier also unter der Prämisse von mir motiviert übernommen, daß ich im Fortgang des Lernprozesses in einer Weise Aufschluß über reale Bedeutungszusammenhänge gewinnen und damit Handlungsmöglichkeiten erreichen kann, durch welche gleichzeitig eine Entfaltung meiner subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist. Lernhandlungen, soweit motivational begründet, sind mithin quasi *expansiver* Natur“ (ebd., S. 190, Herv. i. O.).

In bestimmten Situationen können Lernende durch das Abwägen von Alternativen sich dazu motivieren, Anstrengungen und Lernleistungen zu unternehmen, obwohl keine Verbesserung der Lebensqualität zu erwarten ist (vgl. ebd., S. 191). In diesen Fällen versuchen die Lernenden, die gegebene Lernproblematik durch Lernhandlungen zu überwinden. Sie sehen sich allerdings dazu gezwungen, weil in Aussicht gestellt ist, dass sie durch ihre Lernhandlungen eine drohende Beeinträchtigung ihrer subjektiven Lebensqualität abwenden können. Da eine motivationale Begründung für ihr Lernen nicht gegeben ist, sind die Lerngründe für ihre Lernhandlungen somit „*defensiver* Natur“ (ebd., Herv. i. O.).

K. Holzkamp hält zusammenfassend emotional-motivationale Aspekte für Lernhandlungen bedeutsam, weil sie zu Gründen führen, persönliche Lernanstrengungen zu unternehmen oder zu unterlassen. Motivational-emotionale Aspekte können jedoch nicht individuelles Interesse und die Begeisterung an Lernthemen ersetzen. Vom Subjektstandpunkt her begründet sich daher Lernen nicht um seiner selbst willen. Es wird selten gelernt aus Spaß an der Freude oder weil Lernen selbst als bedürfnisbefriedigend erlebt würde. Lernen zielt auf die Erweiterung bzw. Verbesserung der subjektiven Lebensqualität ab und soll individuelle Handlungsoptionen erweitern.

Somit eröffnen Lernhandlungen, die für Lernende persönlich bedeutsam sind, eine wichtige Perspektive: Lernen ermöglicht einen Zugang „zur sachlich-sozialen Welt gesellschaftlicher Bedeutungszusammenhänge“ (ebd., S. 181). Der Einzelne wägt zwischen eigenen Interessen und fremden Anforderungen ab. Er prüft, ob

Lernhandlungen ihm einen Vorteil verschaffen. Der Vorteil kann darin bestehen, eigene Lebensinteressen zu erweitern oder individuelle Lebenschancen zu erhöhen. Werden durch Lernhandlungen persönliche Nachteile erwartet und seinen Interessen nicht entsprochen, zeigt er sich nicht motiviert und lernt nicht.

2.3.3 Zusammenfassung und Fazit zum subjektwissenschaftlichen Lernverständnis

Aus subjektwissenschaftlicher Sicht ist zu betonen, dass die Lernenden die an sie herangetragenen Lernangebote als persönlich bedeutsam erachten müssen. Lernangebote mit Lebensweltbezug, die den persönlichen Lebenskontext der Adressaten berücksichtigen, entsprechen einem echten Lebensinteresse. Als Lernaufgaben erhöhen sie die Chance, von den Lernenden als individuelle Lernproblematiken angenommen zu werden.

Ausschlaggebend ist also, ob die Lernenden die Lernproblematik wirklich auf sich nehmen und zu überwinden versuchen. Wenn sie sich möglicher Lernschranken bewusst sind, bleiben ihnen die bisher genannten Möglichkeiten:

- Lernende zeigen Anstrengungen zur Überwindung der Lernproblematik aus echtem Handlungs- bzw. Erkenntnisinteresse heraus.
- Sie unternehmen Anstrengungen aus der Motivation heraus, bedrohliche Konsequenzen zu vermeiden.
- Sie zeigen Lernverzicht, lernen überhaupt nicht und nehmen die Konsequenzen auf sich.

Welche dieser Wege die Lernenden in zukünftigen Handlungssituationen zeigen werden, hängt von den jeweiligen Begründungszusammenhängen ab. Sie müssen sich immer wieder aufs Neue die Frage beantworten, ob die Gründe für bestimmte Handlungsstrategien in aktuellen und zukünftigen Situationen weiterhin dafür oder dagegen sprechen. Die Art und Weise, wie sie ihr Lernen begründen, ist der Maßstab dafür, ob der Lerngegenstand persönlich bedeutsam ist (vgl. Faulstich 2010, S. 307).

Die Einzelnen müssen eine subjektive Erweiterung der Weltverfügung oder eine in Aussicht gestellte Erhöhung ihrer Lebensqualität durch alternative Handlungsoptionen antizipieren können, damit sie zu motivierten Lernenden werden. Daher können emotional-motivationale Aspekte das Lernen beeinflussen. Individuelle Grenzen, die durch eine körperliche, mental-sprachliche oder personale Situiertheit gegeben sind, prägen individuelle Lerngründe und tragen zur Entwicklung expansiv oder defensiv begründeten Lernens bei.

Für die vorliegende Untersuchung ist von Interesse, inwieweit es Jugendlichen gelingt, persönlich bedeutsame Lernproblematiken zu erkennen und zu bearbeiten. Interessant ist zu erfahren, ob und in welcher Qualität die Heranwachsenden die schulischen Lernanforderungen für sich übernehmen können. Daher ist auch auf die individuellen Gründe einzugehen, mit denen die Lernenden ihre Lernanstrengungen zu begründen versuchen.

Die vorliegende Arbeit fragt, wie Jugendliche ihre Lernentwicklung wahrnehmen. Auf dieser Basis wird versucht, mögliche Gründe herauszuarbeiten, die sie im Übergang von Schule in Ausbildung zum Lernen bewegen bzw. nicht bewegen. Um zu erfassen, ob bzw. welche *guten* Gründe, (nicht) zu lernen, bei jungen Menschen vorliegen, stellen sich folgende Fragen:

- Von welchen Gründen berichten Jugendliche, (nicht) zu lernen, und wie schätzen sie diese ein?
- Von welchen Erfahrungen berichten Jugendliche, die ein persönlich bedeutsames Lernen (nicht) stützen.
- Entstehen für sie persönlich bedeutsame Lernproblematiken, die sie zu überwinden versuchen?
- Schildern sie Erfahrungen, die auf mögliche Lernwiderstände schließen lassen?
- Von welchen motivational-emotionalen Erfahrungen, die ihr Lernen beeinflussen, berichten Jugendliche, und wie schätzen sie diese ein?

Gesellschaftlich wird fast wie selbstverständlich davon ausgegangen, dass Lernen nicht nur in der Schule stattfindet, sondern auch durch Schule veranlasst werden kann. Die bisherigen Darlegungen verdeutlichen jedoch, dass selbst das Herstel-

len optimaler Lernbedingungen²⁴ Lernen nicht erzwingen kann. Schulische Settings erfahren ihre Grenzen dadurch, dass sie lediglich äußere Bedingungen sind, mit denen ein Rahmen für schulisch organisierte Lehr-/Lernprozesse hergestellt wird. Intentionales Lernen begründen einzelne Lernende selbst. In den folgenden Ausführungen wird das Konzept subjektwissenschaftlichen Lernens innerhalb des schulischen Kontexts erörtert.

24 Konstruktivistische Ansätze geben Hinweise darauf, dass Lernende in den Mittelpunkt des Unterrichts bzw. schulischen Lernens zu stellen sind. Damit wird im Unterschied zu stark lehrerzentrierten Unterrichtssettings die Rolle der Introspektion beim Lernen betont und die Einzelnen als individuelle Lernsubjekte wahrgenommen. Der positive Ertrag der konstruktivistischen Beiträge liegt somit darin, dass sich der Blick auf Lernende von einer Außen- auf eine Innensicht verschiebt. Dennoch beachten die Ansätze subjektive Lernbegründungen zu wenig, um einen Zugang zu möglichen Widerständen sowie Problemlösestrategien der Einzelnen zu liefern. Daher stellen die Bemühungen, die aus dem Konstruktivismus erwachsen, lediglich eine Optimierung individueller Lernbedingungen dar. Konstruktivistisch orientierte Ansätze und ihre Auswirkungen auf die Gestaltung individueller Lernumgebungen sind beispielsweise zu vertiefen bei Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, Siebert 2003, Arnold 2007 oder Pätzold 2011.

3 Subjektorientiertes Lernen im Spannungsfeld schulischen Lernens

Mögliche Lernbegründungen sind häufig an (berufs-)biographische Bezüge, subjektive Erfahrungen und persönliche Interessen gebunden. Lernen zielt daher auf *Anschlusslernen* ab. Die einzelne Person macht innerhalb ihres biographischen Kontexts subjektive Lern- und Lebenserfahrungen. Von ihrer subjektiven Bewertung ist abhängig, inwiefern sie Lernen zukünftig zu vermeiden oder es aus echtem Erkenntnisinteresse zu unterstützen versucht (vgl. Faulstich 2006, S. 21).

Für jeden Jugendlichen gibt es gute Gründe, zu lernen oder auch nicht zu lernen. Diese beiden Grundausrichtungen bestimmen den Alltag und die Normalität des Unterrichts. Jugendliche nehmen Lernthemen wahr, bewerten diese und ordnen sie hinsichtlich ihrer persönlichen Bedeutsamkeit ein. Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive geht es dabei um Lerninhalte, die von den Jugendlichen zu eigenen Lernproblematiken werden können.

Da die Institution Schule der Schülerschaft über den Unterricht inhaltsbezogene Lerngelegenheiten und -anlässe zuweist, stehen die einzelnen Lernenden nicht mehr im unmittelbaren Zentrum ihres persönlichen Lern- und Lebensinteresses, und aus subjektwissenschaftlicher Sicht ist der oder die Jugendliche dann nicht mehr „primäres *Subjekt* des Lernvorgangs“ (Holzkamp 1987, S. 10, Herv. i. O.). Die Grenzen und Möglichkeiten schulischen Lernens, die sich innerhalb des schulischen Kontexts abzeichnen, sind daher vom Subjektstandpunkt her näher zu beschreiben.

3.1 Der Grundkonflikt widerständigen Lernens

Schulische Lehr- bzw. Lernarrangements sind häufig auf eine fremdregulierte Sicht verkürzt: Die Lehrenden organisieren das Lehr- und Lernarrangement für ihre Schülerschaft. Der Unterricht wird häufig als eine Lehrveranstaltung konzipiert und entsprechend von den Lernenden als Unterrichtet-Werden erlebt. Viele aus der Schülerschaft erleben den Unterricht als einen von anderen auferlegten und überwachten Prozess, der belehrend wirkt und der sie bei der Realisierung und Erweiterung ihrer eigenen Lebensinteressen einschränkt (vgl. ders. 1995, S. 12 f.). Obwohl mit der Gestaltung unterrichtlicher Lehr-/Lernarrangements das Grundanliegen beabsichtigt wird, zu einer immer größeren Selbstständigkeit zu führen, kann sie so die weitere Entwicklung der Einzelnen beschneiden.

Die Persönlichkeit, die individuellen Bedarfe sowie die echten Interessen von Lernenden werden häufig im Unterricht ausgeblendet, weil sie im Rahmen der grundsätzlichen Organisation von Schule und Unterricht nicht zum Tragen kommen können. Alle Aktivitäten und Bewegungen, die der Unterricht hervorbringen soll, werden von der Lehrkraft gesetzt. Den Jugendlichen bleibt in ihrer Rolle als Lernende nur ein Reagieren, Anpassen oder Antworten. Die Lehrer-Schüler-Interaktion ist eindimensional auf die Ebene Aktion – Reaktion festgelegt. Eine solche Schul- und Unterrichtsorganisation lässt echtes Erkenntnisinteresse der Einzelnen unbeantwortet. Sie kann daher nur die unterrichtlichen Aktivitäten der Lehrenden widerspiegeln, nicht aber die individuellen Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler näher bestimmen. Damit wird ein Lernverständnis realisiert, das durch schulisch-institutionell vorgegebene Ziele einseitig definiert und damit eingeschränkt ist (vgl. ders. 1987, S. 11).

Die genannten Strukturierungsprinzipien, die Anordnung von Lerninhalten durch Lehre sowie die Art der Interaktion (der Beteiligten) in der Schule können Jugendliche zu unterschiedlichen Formen widerständigen bzw. defensiv begründeten Lernens führen. Wenn die von den Lehrenden ausgewählten Lerninhalte, -ziele und -themen nicht die der Jugendlichen selbst sind, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die Lernenden nicht aus Eigeninteresse lernen. Die fehlende Bedeutsamkeit schulischer Lernthemen kann ein Hauptgrund dafür sein, dass Lernende

dazu gebracht werden, widerständig bzw. defensiv begründet zu lernen (vgl. Faulstich 2006, S. 22). Damit bleibt ihnen im schulischen Kontext verwehrt, Lernen „als inhaltlich interessierte Eigenbewegung“ (Holzkamp 1987, S. 12) wahrzunehmen.

Nach dem schulischen Verständnis liegt die Verantwortung für den Lernprozess und Lernerfolg der Lernenden bei der Lehrkraft. Ihr pädagogischer Ethos, ihr Handwerkszeug und ihre Theorie von Unterricht und Schule werden für den Erfolg der Lernenden verantwortlich gemacht. Für den individuellen Lernmisserfolg werden häufig entwicklungspsychologische und soziale Aspekte wie z. B. die kognitive Leistungsfähigkeit oder familiäre Einflussfaktoren der Lernenden als Gründe herangezogen (vgl. ebd., S. 13). Diese Erklärungen bleiben im Sinne eines umfassenden Lernverständnisses äußerlich und treffen nicht den Kern, auf den schulisches Lernen aus subjektorientierter Perspektive gerichtet ist. Denn:

„Selbst wo daraus [z. B. aus den kognitiven und sozialen Voraussetzungen der Schülerschaft, Anm. d. Verf.] in fortschrittlicher Absicht immer differenziertere und individualisierte *Fördermaßnahmen* für die Schüler abgeleitet werden, kommt man damit im Prinzip über die [...] Perfektionierung der fremdgesetzten Lernbedingungen nicht hinaus“ (ebd., Herv. i. O.).

Die von außen bestimmten Lernbedingungen, die der schulisch-institutionelle Rahmen grundsätzlich mit sich bringt, zielen nicht auf einen tief greifenden Wandel schulischen Lernens ab. Trotz aller Versuche, die Lernbedingungen zu optimieren, wird es weiterhin vielschichtige Lernwiderstände geben. Die mannigfaltigen Erscheinungsformen widerständigen Lernens lassen sich so nicht entscheidend minimieren und kennzeichnen aus subjektwissenschaftlicher Sicht die „*Doppelbödigkeit* der Schulrealität“ (ebd., Herv. i. O.) zwischen Schule und Schülerschaft, also zwischen den

„*offiziellen* Vorstellungen über das, was in der Schule geschieht, und den dies stilisierenden pädagogisch-psychologischen Theorien auf der einen Seite und dem wirklichen Schulalltag mit seinen mannigfachen Täuschungen, Tricks, Zusammenschlüssen, Bewältigungs- und Abwehrformen, durch welche die Schüler der Zumutung institutionell fremdgesteuerten Lernens

ohne allzugroße Nachteile für ihre Schulkarriere immer wieder neu zu entgehen versuchen [...] auf der anderen Seite“ (ebd., S. 13 f.).

Selbst hinsichtlich einer zunehmenden Individualisierung des Lernens sieht Holzkamp die Widersprüchlichkeit schulischen Lernens, die sich aus institutioneller und schülerbezogener Sicht ergibt, bestätigt (vgl. ebd., S. 34). Die Gründe dafür liegen im Selbstverständnis der Institution Schule:

Durch schulische Pflichtangebote unterstellt man implizit, dass die einzelnen Jugendliche nicht wissen, was gut für sie wäre und was sie interessieren könnte. Andererseits hebt man innerhalb schulisch organisierter Lehr-/Lernarrangements didaktische und methodische Überlegungen hervor, welche die Einzelnen in ihrer Selbstverwirklichung zu unterstützen glauben. Man meint, dass über die Didaktik und Methodik der Individualisierung die Einzelnen beim Lernen angeregt werden könnten. In Wirklichkeit begründet man durch diese Überlegungen jedoch genau jene Lernwiderstände, die der Rechtfertigung des Zwangscharakters von Schule zuträglich sind. Individuelle Lernprozesse, die vom Subjektstandpunkt abgeleitet werden, stehen also in einem grundsätzlichen Widerspruch zu schulischem Lernen (vgl. ebd.).

Trotz dieses grundsätzlich schulkritischen Befunds Holzkamps bleibt zu fragen, was Schule bieten kann, um expansiv begründetes Lernen gegenüber möglichen Lernwiderständen zu ermöglichen und zu befördern.

3.2 Partizipative und kooperative Lernmöglichkeiten von Lernenden

Schule als gesellschaftliche Institution ist den individuellen Lebenswelten der Einzelnen gegenübergestellt (vgl. ders. 1995, S. 487). Was in der Schule gelernt wird, soll auf Alltagssituationen der Schülerschaft anwendbar und übertragbar sein. Die Lernenden sollen durch schulisch Gelerntes Kompetenzen entwickeln, die sie später auf alltägliche, lebenspraktische Situationen anwenden können. Diese Über-

tragbarkeit entspricht der klassischen Begründungsstruktur, die (immer noch) innerhalb der pädagogischen Psychologie vorherrscht.

Expansiv begründetes Lernen ist mit diesem Ansatz nicht grundsätzlich unvereinbar. Schulisches Lernen zielt zunächst auch auf das Lösen von Problemen innerhalb der Schule. Inwieweit der Lerngegenstand auf andere Situationen übertragbar ist, hängt nach Holzkamp maßgeblich von der „Tiefenstruktur“ (ebd., S. 490) eines Lerninhaltes ab. Gemeint ist damit, ob die Lernproblematik als Lerngegenstand für die Einzelnen bedeutungsvolle Strukturen aufweist. Zudem ist wichtig, inwieweit sich für die Lernenden der Bedeutungsgehalt des Lerngegenstandes in expansiv begründetes Lernen überführen lässt (vgl. ebd.).

Expansiv begründetes Lernen ist durchaus mit der Tatsache vereinbar, dass Schule bestimmte Lernproblematiken nicht aufnimmt. Ebenso ist es möglich, dass die individuelle Lebenswelt der Lernenden mit entsprechenden Lernproblematiken in die Schule hineinwirkt, da jede Situation in einen Kontext eingebunden ist:

„Von dieser je speziellen Tiefenstruktur und dem Grad ihrer Aufschließung in expansivem Lernen hängt es ab, wieweit das Gelernte nur auf isolierte Oberflächenbestimmungen beziehbar oder auf umfassende *typische* gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen hin verallgemeinerbar ist. Jede Lernproblematik ist demnach einerseits immer situationsspezifisch und erlaubt andererseits im lernenden Eindringen in den Bedeutungszusammenhang des damit ausgegliederten Lerngegenstands [...] in Abhängigkeit von deren Tiefenstruktur unterschiedliche Verallgemeinerungsgrade“ (ebd., Herv. i. O.).

Neben der Tiefenstruktur des Lerngegenstandes muss die Lernproblematik persönlich bedeutsam sein und auf die persönliche Weltverfügung der zu Unterrichtenden abheben. Der Grad der persönlichen Bedeutsamkeit hängt von den bisherigen und aktuellen individuellen Lernerfahrungen der Lernenden ab. Welches genaue Verhältnis zwischen der Schule und der Lebenswelt der Einzelnen gegeben ist, ist für die Tiefenstruktur eines Lerngegenstandes unerheblich. Es wird für das Leben und/oder für die Schule gelernt, weil auch Schule als Teil der Gesellschaft angesehen wird (vgl. ebd.).

Die Ausführungen zur Tiefenstruktur eines Lerngegenstandes machen deutlich, dass Lernorte und -arrangements eine untergeordnete Rolle hinsichtlich ihrer

Bedeutung für expansiv begründetes Lernen spielen. Auch neuere Entwicklungen, wie die Öffnung der Schule zum Stadtteil hin mit Netzwerkmitgliedschaften innerhalb des jeweiligen Sozialraums, führen zur Begründung expansiven Lernens in der Schule nicht weiter und verfehlen die vorliegende Kernproblematik (vgl. ebd., S. 538).

3.2.1 Die Funktion subjektorientierter Gesprächsangebote

Jugendliche sind hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung auf Chancen angewiesen, eigene Lebensthemen aufzugreifen. Gespräche, die durch ihre Lenkung und durch geeignete Fragen die individuelle Lernbiographie der Jugendlichen in den Blickpunkt nehmen, können zu Denkanstößen führen und die Suche nach eigenen Standpunkten anregen.

Schulische Gesprächsangebote bieten die Chance, dass Jugendliche sich mit ihren Lernthemen und -interessen einbringen können. Die Gespräche können als ein *Ort* erlebt werden, der die Möglichkeit des kritischen Austauschs über individuelle Ziele bietet. Sie können dazu beitragen, dass Jugendliche ihre Gründe, (nicht) zu lernen, prüfen und Lerngegenstände auf ihre persönliche Bedeutsamkeit hin bewerten. Damit erwächst für die Lernenden aus den Gesprächssituationen die Möglichkeit, über das eigene Lebens- und Lerninteresse nachzudenken und die eigene Lernmotivation zu hinterfragen. Wenn Gespräche in Aussicht stellen, die Handlungsoptionen zu erweitern und die Lebensqualität zu erhöhen, können sie zur motivierten Übernahme einer Lernproblematik führen. Planbar sind aber nur die Gesprächsangebote selbst. Individuelle Lerndiskrepanzen müssen von den Einzelnen selbst erfahren werden und deren Auflösung ihrem Eigeninteresse entsprechen. Nur so werden Jugendliche dazu angeregt, persönliche Lernanstrengungen zu unternehmen (vgl. ebd., S. 500).

Aus Schülersicht sollten individuelle Rückmeldungen in Gesprächen nicht zu einer ungefragten Bewertung führen. Feedback in diesem Sinne eröffnet eine „Art *Beurteilungskultur*“ (Seyd 2006, S. 71, Herv.i.O.), wenn es gelingt, die Jugendlichen nicht im Sinne einer negativen Beurteilung zu demotivieren.

Innerhalb schulisch organisierter Lehr- und Lernprozesse können individuelle Gesprächsangebote zu Lerngelegenheiten für die Schülerschaft werden, wenn in

den Gesprächen Rückmeldungen gegeben werden, die zur Reflexion über das Lernen beitragen (vgl. Bastian/Combe/Langer 2007, S. 15). Die Gespräche sind innerhalb der Schule ein konkreter Ort, um Reflexionen zwischen schulischen Fachkräften sowie der Schülerschaft anzustoßen und zu systematisieren. In diesen Gesprächssituationen ist aus Sicht der Schülerschaft eine Auseinandersetzung mit eigenen Lernproblematiken, Lernwiderständen und Problemlösestrategien möglich. Individuelle Rückmeldungen können Anstöße zur Selbstreflexion geben. Aus Sicht der Lernenden stellen sie eine wichtige Voraussetzung dar, um sich für das eigene Kompetenzerleben zu sensibilisieren und sich als lernendes Subjekt wahrzunehmen.

Schülerinnen und Schüler, die über ihr Lernen reflektieren, werden darin bestärkt, Verantwortung für ihren eigenen Lernweg zu übernehmen (vgl. Bastian/Combe 2008, S. 175). Ihnen ist es möglich, ihre Lernprozesse durch Reflexion als fruchtbar wahrzunehmen. Rückmeldungen sowie Reflexionsgelegenheiten können Lernende darin unterstützen, in ihrem Lernen kompetent zu werden. Das setzt voraus, dass sie bereit und fähig sind, Eigenverantwortung zu übernehmen und ihre Lernprozesse einer eigenen Reflexion zu unterziehen (vgl. Pallasch/Hameyer 2008, S. 96). Individuelle Rückmeldungen, die aus Sicht der Schülerschaft als Lern- und Reflexionsgelegenheiten genutzt werden, können ein konstruktives Mitwirken an ihren schulischen Lern- und Entwicklungsaufgaben im Übergang von Schule in Ausbildung anstoßen (vgl. Seyd 2006, S. 71).

Zusammengefasst haben individuelle Schülerrückmeldungen aus lernsubjektiver Sicht ein großes Potenzial, wenn sie über die sonst üblichen Lernentwicklungsbewertungen hinausgehen und die Jugendlichen dazu veranlassen, über ihr Lernen sowie die persönliche Bedeutsamkeit von Lernthemen nachzudenken.

Aus subjektwissenschaftlicher Sicht geht es damit nicht um das Verfahren selbst, sondern um die Möglichkeit, darin inhaltliche Lerngründe zu finden. Wenn auf die Lernenden eingegangen wird und man sich auf sie einlässt, können gelingende Ansätze einer konstruktiven Lernberatung gegeben sein, die sich am Einzelnen orientiert. Sich auf die einzelnen Lernenden einzulassen, ist besonders für diejenigen im Übergang von Schule in Ausbildung bedeutsam, die mit ihren Lernschwierigkeiten zu den Benachteiligten zählen und daher eine besondere Förderung erfahren sollten (vgl. Faulstich 2006, S. 22). Schulische Gesprächsangebote

und Schülerrückmeldungen sollten daher nicht als erfolgversprechende Lernrezepte oder Methodenportfolios missverstanden werden, wenn sie lernförderliche Funktionen übernehmen sollen, sondern der Schülerschaft eine echte inhaltliche Einlassung zu ihrem Lernen bieten.

3.2.2 Die Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerschaft

Schulische Fachkräfte können Beziehungen zu ihrer Schülerschaft für ihre Arbeit fruchtbar machen. Jugendliche, die ihre individuelle Lernbiographie zu reflektieren bereit sind, können auf das Wissen, den Erfahrungshintergrund und die Gesprächsbereitschaft schulischer Fachkräfte zurückgreifen. Dabei lassen sich individuelle Lernerfahrungen aus der eigenen Familie, der Kita, der Grundschule und weiterführenden Schule reflektieren (vgl. ebd., S. 24).

Das besondere Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden ist im Regelfall ein schulisches und lernbezogenes Über- bzw. Unterordnungsverhältnis. Die Überlegenheit der Lehrkraft ist in der Regel inhaltlicher Natur, jedoch stets durch ihre Funktion schulorganisatorisch begründet. Wenn Lehrende z. B. sanktionieren (müssen) oder Lern- und Leistungsbewertungen erstellen, dann tragen sie den rechtlichen Anforderungen der Institution Schule Rechnung:

„Im Lehrlernverhältnis will der Lehrer etwas von den Schülerinnen/Schülern – sie müssen das lernen, was der Lehrer von ihnen fordert (funktionsgemäß fordern muß), wobei ihre eigenen Lerninteressen hier nicht gefragt sind und defensiv begründetes Lernen angezeigt ist. Im partizipativen Lernverhältnis will dagegen primär der Novize etwas von dem Meister. [...] Damit sind hier [...] die Lebensinteressen der Lernenden unmittelbar involviert und expansiv begründetes Lernen strukturell nahegelegt“ (Holzkamp 1995, S. 503).

In diesem Verständnis sind die folgenden Darlegungen zu partizipativem und kooperativem Lernen einzuordnen. Die Ausführungen skizzieren, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit Partizipation und Kooperation innerhalb schulischen Lernens den Einzelnen zuträglich sein können.

Lehrkräfte können Partizipation als Haltung verstehen, die sich in der Beziehung zu ihrer Schülerschaft widerspiegelt. Rede- und Wortbeiträge innerhalb gleichberechtigter Diskussionsrunden, das In-Frage-Stellen von Äußerungen der Lehrkraft sowie das Zulassen von tiefer gehenden Fragen der Lernenden können in Gesprächen und im Unterricht erste Ansätze sein, um partizipatives Lernen zu vermitteln (vgl. ebd., S. 506). Eine solche Haltung macht deutlich, dass sich schulische Fachkräfte nicht durch ihre Stellung bzw. Überlegenheit ausweisen müssen. Sie wissen und sind bereit dazu, dass ihre Argumentationen, Erörterungen und Reflexionen von der Schülerschaft in Frage gestellt werden können. In einem solchen Unterrichtsgeschehen wird sich immer wieder neu herausstellen und beweisen, inwiefern Einzelne, ob Lehrerin oder Schüler, argumentativ durch ihre Wort- und Redebeiträge sowie ihren Kompetenzgewinn zu überzeugen vermögen (vgl. ebd., S. 508 f.).

Kooperatives Lernen ist nicht mit kollektivem Lernen identisch und heißt z. B. nicht, dass eine Lerngruppe Jugendlicher sich einer gemeinsamen Zielsetzung stellen müsste oder ein gemeinsames Lernziel zu verfolgen hätte. Kooperatives Lernen setzt voraus, dass die individuelle Lernproblematik und der eigene Lerngegenstand weiterhin aus der Perspektive der einzelnen Lernenden wahrzunehmen sind. Jedoch können sich Lernproblematiken und Lerngegenstände verschiedener Lernender so stark miteinander überschneiden, dass ihre Überwindung durch den Dialog mit anderen und den Austausch von Expertenwissen erleichtert wird und (nur) in Form einer lernenden Kooperation zu gelingen vermag (vgl. ebd., S. 511). Anhand eines kritisch-reflexiven Abwägens dürfen Einzelne auch Gründe dafür nennen, (nicht) kooperativ weiterlernen zu wollen. Daher muss es möglich sein, bisherige Lern- und Arbeitskooperationen in Lerngruppen wieder einstellen zu dürfen, um weitere Lernresultate autonom zu erwerben.

Aufgrund dieser theoretischen Anforderungen wäre es wünschenswert, dass sich kooperative Lernkonstellationen in der Schule bilden, die einen Dialog auf unterschiedlichen Ebenen ermöglichen (vgl. ebd., S. 514 f., 552). Kooperatives Lernen könnte die Einzelnen darin unterstützen, expansiv (thematisch) zu lernen, „wenn man lernende Kooperation als eine *offene Beziehung* versteht und praktiziert“ (ebd., S. 515, Herv. i. O.).

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen, dass die Gestaltung von Beziehungen innerhalb von schulischen Lehr- und Lernprozessen hohen theoretischen Erwartungen unterliegen. Die beschriebenen Lernmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern sind im Besonderen von der gelebten Berufsrolle schulischer Fachkräfte abhängig. An Lehrkräfte, die als Tutorinnen und Ausbildungsmentoren arbeiten, werden hohe Anforderungen gestellt. Offenheit, Dialogbereitschaft und eine selbstkritische Haltung gegenüber dem gesamten schulischen Setting werden als allgemeine Voraussetzungen genannt. Damit sich eine von den Fachkräften innerhalb schulisch organisierter Lehr-/Lernprozesse initiierte Beziehung positiv gestaltet, ist die aktive Kooperation von Seiten der Schülerschaft notwendig. Der gegenseitige Respekt, einführendes Verstehen, die wechselseitige Übernahme von Verantwortung sowie emotionale Zugewandtheit bilden wichtige theoretische Aspekte, die das tägliche auskommende Miteinander fördern können (vgl. Seyd 2006, S. 89, 109 f.; Helmke 2009, S. 230). Ist eine Kooperation von Seiten der Lernenden nicht gegeben und besteht trotzdem bei diesen Jugendlichen eine Schulpflicht, können Kooperation und Partizipation nicht wirken. Diese Entwicklung belastet die Beziehung und zeigt, welche Grenzen bei ihrer Gestaltung bestehen.

Zusammengefasst können partizipatorische und kooperative Austauschformen innerhalb schulisch organisierter Lehr- und Lernprozesse expansiv begründetes Lernen ermöglichen und unterstützen. Wahlmöglichkeiten der Einzelnen wie die Belegung von Wahlpflichtkursen oder die Teilnahme an differenzierten Lern- und Förderprogrammen²⁵ bieten Chancen zur Mitgestaltung und Kooperation beim schulischen Lernen. Subjektorientierte Gesprächsangebote, die auf der beschriebenen Folie gestaltet sind, erleichtern Partizipation und Kooperation.

Für individuelle Gesprächsangebote wie für alle schulischen Lerngelegenheiten gilt, dass die inhaltlichen Gestaltungsmöglichkeiten der Einzelnen in persönlich bedeutsame Lernanforderungen transferierbar sein müssen. Gelingt dieser Transfer nicht, bleiben nur vorgeplante Lernanforderungen bestehen. Damit ist weiterhin die Diskrepanz zwischen individueller Lernproblematik und gesellschaftlich (schu-

²⁵ Wahlangebote für Lernende bei gleichzeitiger Leistungsbeurteilung können eine doppelte Schulrealität bilden, in der die Schülerschaft zwischen Wahlfreiheit und Beurteilungssituation ihre defensiv begründeten Lernstrategien ausbauen (vgl. Holzkamp 1995, S. 543 f.).

lisch) erwünschter Lernanforderung gegeben und defensiv begründete Lernstrategien werden betont (vgl. Holzkamp 1995, S. 540 f.).

Gelingende schulische Gesprächsangebote können die Funktion individueller Lerngelegenheiten einnehmen. Die skizzierten theoretischen Überlegungen benennen wichtige Grundsätze dazu. Insofern bietet sich eine Didaktik schulischen Lernens an, die partizipativ und kooperativ ausgerichtet ist. Partizipatives und kooperatives Lernen wären demnach als konkrete schulische Lernmöglichkeiten auszubauen bzw. zu entwickeln.

3.3 Schulpraktische Ansätze und die Umsetzung der individuellen Förderung

Die Theorie verwendet für schulisch organisierte Lehr-/Lernprozesse der Individualisierung verschiedene Begriffe: „differenzierter Unterricht, individualisiertes Lernen, individuelle Förderung bzw. individuelles Fördern“ (Kunze 2008, S. 18). Die verwendeten unterschiedlichen Schlüsselbegriffe und ihre jeweiligen Bezüge sind teilweise widersprüchlich bzw. paradox angelegt. So ist zwar nicht jeder Unterricht individualisiert, aber jeder Lernprozess ist individuell. Damit erzielt der Begriff „*individualisiertes Lernen*“ (ebd., S. 18, Herv. i. O.) per se keinen entscheidenden pädagogischen Mehrwert.

Der Anspruch auf individuelle Förderung wurde in einzelnen Schulgesetzen²⁶ rechtlich verankert (vgl. ebd., S. 13 f., 17). Individuelle Förderung soll grundsätzlich dazu dienen, die Jugendlichen mit ihren Begabungen in ihrer Entfaltung optimal zu unterstützen. Individuelle Förderung wird in der Schule angeboten, um Jugendli-

26 Die Entwicklung an den Schulen, Lernende individuell und bedarfsgerecht zu fördern, wurde in den vergangenen Jahren durch zahlreiche nationale bzw. internationale Schulleistungs- (vergleichs-)studien, darunter TIMSS und PISA, und die Diskussionen ihrer Ergebnisse unterstützt. Weitergehende Betrachtungen zur Aufgabe und Funktion von Schulleistungsuntersuchungen bieten z. B. Baumert/Stanat/Demmrich (2001), Klieme et al. (2003), Fend (2008) oder Stanat/Artelt (2009). Die meisten ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge haben noch keine einheitlichen pädagogischen Qualitätsstandards entwickelt für eine angemessene Entwicklungsbegleitung im Übergang von Schule in Ausbildung.

che entsprechend ihrem Vorwissen und ihren individuellen Interessen berücksichtigen zu können (vgl. Solzbacher 2008, S. 29).

In neueren didaktischen Konzeptionen der abschließenden Jahrgänge 9 und 10 der Sekundarstufe I der allgemeinbildenden Schule wird eine individuelle Förderung dadurch realisiert, dass individuelle Lernausgangslagen erhoben und sog. Wochen- bzw. Halbjahrespläne verwendet werden, zudem begleiten Tutorinnen und Tutoren die Lernenden (Klassenlehrerprinzip). In den berufsorientierten und -vorbereitenden Bildungsgängen versucht man, die individuelle Förderung durch Kompetenzfeststellungsverfahren, die Arbeit mit Förderplänen und individuellen Lern-/Zielvereinbarungen sowie durch die Begleitung von Ausbildungsmentorinnen und -mentoren zu verwirklichen.

Aus theoretischer Sicht erhoffen sich Bildungsverantwortliche, dass kontinuierliche Rückmeldungen Einfluss auf die individuellen Interessen und Stärken von Jugendlichen nehmen und sie unter bestimmten Voraussetzungen bei der Bewältigung bestimmter Lernproblematiken unterstützen. Die folgenden Ausführungen vermitteln theoretische Ansprüche und Anforderungen, die in der Fachliteratur an die verschiedenen Elemente der individuellen Förderung gestellt werden.

3.3.1 Die Kompetenzfeststellung mit Ergebnismrückmeldung

Über die Ergebnisse schulischer Evaluationen soll grundsätzlich Einfluss genommen werden auf die Gestaltungsprozesse und das Unterrichtsgeschehen einer Einzelschule. Der Aufbau eines verbindlichen schulischen Qualitätsrahmens und die Entwicklung einer verbesserten Schulqualität sind Hoffnungen, die mit der Planung, Durchführung und Rückmeldung schulbezogener Evaluationen einhergehen (vgl. Drechsel/Prenzel/Seidel 2009, S. 356). Schulische Fremdevaluationen können aber auch „zur Steuerung von *Entwicklungsprozessen* von Individuen [...] dienen“ (Altrichter 2010, S. 173, Herv. i. O.).

Fremdevaluationen, die individuelle Lernstandsergebnisse der Schülerschaft erheben, können von den Fachabteilungen der Bildungsbehörden und Landesin-

stitute²⁷ so aufbereitet werden, dass sie schul-, klassen- und einzelfallbezogene Rückmeldungen zu verschiedenen Kompetenzbereichen in den Kernfächern ermöglichen. Die erhobenen Einzelleistungen können so den betreffenden Lernenden zugutekommen.

Die kernfächerbezogenen Ergebnisse können für schulische Gesprächsangebote und eine weitere Beratung hilfreich sein, weil sie zur Beschreibung individueller Lernwege mögliche Lernbedarfe beschreiben (vgl. Bauer et al. 2007, S. 70). Die Ergebnisse stellen eine Art individuelle Bestandsaufnahme – zumeist in den Kernfächern – dar, die zu einem bestimmten Zeitpunkt gemacht wurde. Im Idealfall verdeutlichen sie die individuellen Ressourcen und Stärken der Lernenden und zeigen Entwicklungsmöglichkeiten in einzelnen Unterrichtsfächern bzw. Kompetenzdomänen auf (Keuffer/Rosowski 2008, S. 222 f.; Schrader 2010, S. 144 f.). Auf dieser Grundlage ist eine weitere Lernförderung bei Lernenden denkbar (vgl. Gläser-Zikuda 2010, S. 373 f.).

Aus der Rehabilitationsdiagnostik ist bekannt, dass ein ganzheitlicher Blick auf getestete Personen durch die geschickte Kombination aus verschiedenen Verfahren möglich wird (vgl. Seyd 2008, S. 197). Die Erfahrungswerte der beruflichen Rehabilitation zeigen, dass es vorteilhaft ist, die genauen Qualifikationsvoraussetzungen der Lernenden zu erheben, um weitere Maßnahmen der Entwicklungsbegleitung sinnvoll abzustimmen.

Kritik richtet sich an zahlreiche Schulleistungsuntersuchungen bzw. individuelle Lernstandserhebungen, weil sie fast ausschließlich fach- bzw. domänenspezifisch evaluieren. Die Erfassung anderer Bereiche wie soziale bzw. personale Kompetenzen spielt in den Untersuchungen zumeist keine Rolle und das, obwohl die Entwicklung der Persönlichkeit in der Bildungsöffentlichkeit als bedeutsam herausgestellt wird.

27 Grundsätzlich dienen kontinuierliche Lernstandserhebungen (Schulleistungsuntersuchungen) der Feststellung individueller Kompetenzen von Lernenden. Damit tragen sie in ihrer Funktion dazu bei, dass die Ergebnisse zur Steuerung schulpolitischer Entscheidungen innerhalb eines Bildungssystems genutzt werden können und outputorientiert bewertet werden. Durch entsprechende Erhebungs- und Auswertungsverfahren sind auch einzelschul- bzw. klassenspezifische Rückmeldungen möglich (vgl. Kuper 2010, S. 382; Schrader 2010, S. 145).

Kompetenzfeststellung und Ergebnismeldung bieten den Jugendlichen Planungs- und Entscheidungshilfen für ihr Lernen und Handeln. Es kann hilfreich sein, schulische Lehr-/Lernprozesse auf der Grundlage eines Förderplans zu unterstützen, wenn die Jugendlichen an einer (freiwilligen) Entwicklung ihrer Kompetenzen in den Kernfächern interessiert sind. Das setzt voraus, dass sie die dargebotenen Rückmeldungen und Empfehlungen verstehen und als eigene, persönlich bedeutsame Lernthemen anzunehmen bereit sind.

Aus subjektorientierter Sicht ist dabei wichtig, dass die Einzelnen für sich klären, inwiefern sie sich aus eigenem Interesse einer bestehenden Lernproblematik widmen. Daraus leiten sich die Fragen ab, welche individuellen Bedarfe sie für sich selbst sehen und ob bzw. wie sie ihre Lerndiskrepanz zu schließen versuchen. Ihre Gründe, in den Kernfächern (nicht) lernen zu wollen, sind von großer Bedeutung.

Lernstandserhebung und Ergebnismeldung bieten Lernenden die Gelegenheit, zusammen mit einer schulischen Fachkraft den eigenen Lernprozess zu reflektieren und Inhalte ihres Lernens zu erschließen. In positiven Fällen bieten die Ergebnismeldungen aus Schülersicht angemessene Lerngelegenheiten, die dem persönlichen Weiterkommen der Einzelnen zuträglich sind.

Die Grenzen der Rückmeldungen zeigen sich trotz individueller Diagnose und des Aufzeigens individueller Entwicklungsmöglichkeiten darin, dass nur die Einzelnen imstande sind, ihre fundamentalen Lernschritte zu vollziehen. Sie müssen jeweils die Bedeutung des Lerngegenstands für sich einordnen. Es sind ihre individuellen Lernwiderstände, die sie zu reflektieren, und ihre individuellen Lernproblematiken, die sie auf eine mögliche Überwindung hin zu prüfen haben. In negativen Fällen werden Ergebnismeldungen als von außen auferlegte Zwänge wahrgenommen, weil sie nicht angemessen diskutiert, interpretiert und kommuniziert werden. Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler können solche Rückmeldungen dazu beitragen, dass sich Lernwiderstände eher verschärfen.

In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, ob sich auf der Grundlage von Kompetenzfeststellung und Ergebnismeldung individuelle Gesprächsangebote für die Schülerschaft ergeben, die von ihr als Lerngelegenheiten für ihre Lernentwicklung wahrgenommen werden. Es wird festzustellen sein, inwieweit die Auseinandersetzung mit der individuellen Lernentwicklung in den Kernfächern interessengeleitet erfolgt ist oder nicht. Es ist zu fragen, ob das schulische

Förderangebot in diesem Sinne den Lernenden Gesprächsangebote unterbreitet, um die individuellen Lerngegenstände in den Kernfächern zu thematisieren, ggf. vorhandene Lernwiderstände zu identifizieren sowie Möglichkeiten zu finden, diese zu überwinden.

3.3.2 Der Förderplan mit Lern- und Zielvereinbarungen

Das Selbstverständnis von Lehrkräften wird stark geprägt von den Gegebenheiten der Institution Schule. Bei der Entwicklung von Lern-/Zielvereinbarungen unterliegen die Lehrenden diesem schulischen Kontext, der auch Einfluss auf die Gestaltung von individuellen Fördermaßnahmen nimmt.

Dennoch können Gespräche und Rückmeldungen zum Lernen und zur beruflichen Orientierung eine Form der Unterstützung bieten. Die Planung und Durchführung von Praktika, die Auseinandersetzung mit Bewerbungsverfahren um einen Ausbildungsplatz sowie die Reflexion der Stärken und Schwächen sind beispielgebende Lernanforderungen, die an die meisten Jugendlichen in dieser Entwicklungsphase herangetragen werden. Damit individuelle Lernthemen eingebracht, geprüft, reflektiert und weiterentwickelt werden können, bedarf es individueller Lern-/Zielvereinbarungen, die maßgeblich unter Einbezug der Schülerschaft in einem Förderplan festgehalten werden.

Gespräche zu den Lern- und Zielvereinbarungen des Förderplans sind – unabhängig von ihrem jeweiligen Gesprächsanlass – eine Möglichkeit der sozialen Interaktion zwischen den Lehrkräften und Jugendlichen über ihr gemeinsames Lehr- bzw. Lernverhältnis. Rückmeldungen zum Unterricht und insbesondere zum Lernen bzw. Gelegenheiten, darüber zu reflektieren, sind als gemeinsame Aufgabe von Lehrkräften und Schülerschaft zu sehen. Insofern sind Lehrende und Lernende bei der Entwicklung schulischer Lern- und Zielvereinbarungen auf Kooperation angewiesen.

Die Ergebnisse der Lernvereinbarungsgespräche sollen zu konkreten Vereinbarungen führen und die Verbindlichkeit eines *Vertrages* haben. Die Festlegung von Absprachen unterstützt viele Jugendliche in der Organisation ihres Lernens. Sie erfahren dadurch Strukturierungsmöglichkeiten, die sie bei der Planung und Durchführung ihrer Lernvorhaben anwenden können. Lernvereinbarungsgesprä-

che können dazu beitragen, die Lehr-/Lernprozesse besser zu planen, zu steuern sowie zu bewerten, wenn die Anleitung der Lernenden zur Eigenverantwortlichkeit im Vordergrund der Bemühungen steht.

Die subjektwissenschaftliche Perspektive bietet theoretische Ansätze, um die schulischen Gespräche zur Entwicklung individueller Lern-/Zielvereinbarungen kritisch zu hinterfragen:

Die Festlegung der Lernziele und -wege und die Gestaltung von Lernaufgaben müssen den Lebensinteressen der Einzelnen entsprechen (vgl. Faulstich 2006, S. 23). Durch die Lern- und Entwicklungsziele sollten die Jugendlichen die Lernthemen bearbeiten können, die ihnen in der Phase des Übergangs persönlich bedeutsam sind. Individuelle Lernziele und -wege dürfen den Jugendlichen nicht auferlegt werden, sonst können sie bei einzelnen von ihnen Lernwiderstände hervorrufen. Deshalb sollten Lernende die schulischen Gesprächsergebnisse und Dokumentationsformen zusammen mit den schulischen Fachkräften ergebnisoffen aushandeln dürfen. Diskrepanzen, die zwischen den Interessen der Jugendlichen und den gesellschaftlichen Anforderungen bestehen, müssten die Lehrkräfte als gegeben annehmen und damit umgehen. So wäre es möglich, dass individuelle Lern-/Zielvereinbarungen im Einzelfall zwar dem Interesse der Jugendlichen entsprechen, jedoch nicht in das Beratungsportfolio des entsprechenden Bildungsgangs fallen.

Bei der Entwicklung individueller Lern- und Zielvereinbarungen spielt die prozess- und ergebnisorientierte Begleitung²⁸ eine wichtige Rolle. Es wird auch von „*subjektorientierter* Lernberatung“ (Faulstich 2006, S. 25, Herv. i. O.) oder von „Lerncoaching“ (Pallasch/Hameyer 2008, S. 102) gesprochen. In den Gesprächen und Einzelrückmeldungen soll angestrebt werden, die Lernenden zu befähigen, eigene Schlussfolgerungen für ihre weiteren Lernschritte zu ziehen. Daher wäre es wün-

28 Die berufliche Rehabilitation setzt sich schon länger mit dem Einsatz von Förder- und Entwicklungsplänen auseinander, die mit individuellen Reflexionsmöglichkeiten und Mitwirkungsoptionen arbeiten (vgl. Seyd 2006, S. 91; 2008, S. 194 ff.; Kremer/Zoyke 2008, S. 187). Auf der Basis von Lernverträgen werden konkrete Fördermaßnahmen mit den Teilnehmenden vereinbart. Die (Re-)Integration in das Berufsleben kann somit unterstützt werden. Anhand von Stärken- und Schwächenprofilen werden individuelle Förderziele und Entwicklungsbereiche meistens über einen gesamten Lehrgang hinweg thematisiert, so dass sich individuelle Fortschritte bei der Bearbeitung unterschiedlicher Lernaufgaben regelmäßig verfolgen lassen. Der individuelle Förderplan wird so zum „Steuerungsinstrument für individuelle Lernprozesse“ (Seyd 2006, S. 91).

schenswert, die Durchführung an eine für sie feste Ausbildungsbegleitung zu binden. Lernberatungsgespräche sollen daher davon ausgehen, dass sie für schulische Fachkräfte den Anspruch und das „Zielbild vom *lernenden Lehrer*“ (Seyd 2006, S. 91, Herv. i. O.) einzulösen versuchen.

Die Lernende können die Chancen, die Lernvereinbarungsgespräche bieten, nicht ohne angemessene Vorbereitung nutzen. Sinnvoll wäre es, sie frühzeitig und systematisch im Unterricht auf diese gemeinschaftliche Aufgabe vorzubereiten. Angemessene Feedbackregeln und -methoden sowie strukturierende Verfahren innerhalb der lernorientierten Begleitung sollten mit der Schülerschaft eingeübt werden.

Die Entwicklung von Lern-/Zielvereinbarungen kann sich förderlich für Lernende auswirken, wenn damit Anstöße zur kontinuierlichen Selbstreflexion der Einzelnen zu und über ihr Lernen gegeben werden. Als Gesprächsanlässe bieten sie im Austausch mit Lehrkräften Gelegenheiten, vorrangige Lernthemen zu reflektieren und selbstständig zu prüfen. Dabei scheint es möglich, dass Lernbegründungen, -widerstände und Strategien ihrer Überwindung auf die eigenen Interessen der lernenden Jugendlichen zurückgeführt werden können. Die Wirkung dieser Lern- und Entwicklungsziele der Förderpläne wird maßgeblich von der Kommunikation der begleitenden Lehrkraft beeinflusst. Von ihrer Beratung hängt es ab, inwieweit Lerninhalte sowie die Begründungen für oder gegen konkrete Lernaufgaben von den Einzelnen abgewogen werden können. Innerhalb des Schulalltags können Lern- und Zielvereinbarungen eine klärende und veranlassende Funktion haben und eine wichtige Grundlage schulischer Begleitung und Beratung darstellen (vgl. Seyd 2006, S. 91; Clement/Piotrowski 2008, S. 62 f.).

3.3.3 Die Begleitung durch Ausbildungsmentorinnen und -mentoren

Schulische Lehrkräfte werden aufgrund ihres bisherigen Aufgabenfeldes als „*Fachleute für Lernen*“ (Fend 2008, S. 337, Herv. i. O.) gesehen. Für sie stellen Diagnose- und Beurteilungsleistungen in Anlehnung an die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2000 und 2004 Kernaufgaben ihrer bisherigen Tätigkeit dar. Weiterhin gehören zu diesem Aufgabenfeld das „Unterrichten, Erziehen, Beraten und Innovieren“ (Schrader 2011, S. 683).

An allgemeinbildenden und beruflichen Schulen übernehmen zahlreiche Lehrkräfte und andere Berufsgruppen die Funktion der Klassen- oder Ausbildungsleitung. Als Tutorinnen sowie Ausbildungsmentoren erleben sie die schulpraktischen Veränderungen innerhalb ihres Aufgabenbereichs, die diese Funktion mit sich bringt. Lehrende, die im Übergang von Schule in Ausbildung tätig sind, arbeiten beispielsweise häufig mit Erziehern sowie Sonder- und Sozialpädagoginnen zusammen. Die Arbeit mit schulischen Förderkonzepten sowie das Eingehen von Arbeitskooperationen mit anderen Schulen, Einrichtungen der Jugendhilfe oder der beruflichen Rehabilitation entsprechen ihrer beruflichen Realität.

Der theoretische Anspruch, der an die Arbeit mit schulischen Förderkonzepten gestellt wird, bewirkt für Lehrkräfte, dass sie im Übergang von Schule in Ausbildung vor veränderten (neuen) Rollenanforderungen stehen. Lehrkräfte sind in den Gesprächssituationen herausgefordert, die Lernprozesse ihrer Schülerschaft anzustoßen. Die dafür erforderlichen Kompetenzen verweisen darauf, dass die schulpraktische Arbeit Auswirkungen auf ihr berufliches Selbstverständnis nehmen wird (vgl. Pikowsky/Wild 2009, S. 430). Lehrkräften wird neben der neuen Aufgabe der Lernbegleitung auch die der Entwicklungsbegleitung zugeschrieben. Damit werden ihnen weitere pädagogische sowie psychologisch-diagnostische Kompetenzen abverlangt (vgl. Fend 2008, S. 336). Es ist anzumerken, dass „Lehrkräfte als semi-professionelle Beraterinnen und Berater“ (Schnebel 2012, S. 26) zwar Beratungsarbeit im Schulalltag leisten, dafür aber keinesfalls professionell ausgebildet und geschult sind.

Für diese nicht in engem Sinne unterrichtlichen Tätigkeiten hat sich bislang ebenfalls (noch) kein einheitlicher Professionalisierungskern herausgeschält, der dem Selbstverständnis und Berufsbild entspricht. Es fehlt ein „Fach-Profi für Benachteiligte“ (Bojanowski 2005, S. 339), der fundiertes Expertenwissen in den Schulalltag einbringen und die pädagogische Arbeit mit individuellen Lern- und Förderprozessen im Übergang von Schule in Ausbildung angemessen begleiten könnte.

Die tägliche Arbeit mit der individuellen Förderung erfordert von den Lehrkräften die Planung, Durchführung und Reflexion von Gesprächen und Rückmeldungen. Ihnen werden fundierte pädagogische Lernberatungskompetenzen abverlangt, um die (Selbst-)Reflexion von Lernenden über ihre Lernprozesse anzuregen

und eine subjektorientierte Lernberatung leisten zu können. Darüber hinaus etabliert sich an den Schulen ein wachsender Beratungsbedarf durch die Intensivierung der Erziehungs-, Lern- und Laufbahnberatung (vgl. Bruder/Hertel/Schmitz 2011, S. 718).

Für schulische Fachkräfte ist eine „diagnostische Sensitivität“ (Schrader 2011, S. 684) förderlich, um Lernende mit ihren Überlegungen in den Mittelpunkt von Gesprächen stellen zu können. Dennoch ist ihr Aufgabenspektrum nicht mit einer professionellen psychologisch-therapeutischen Diagnostik zu vergleichen.

Außer über Diagnose- und Beratungskompetenzen zu verfügen, lebt die Rolle der Ausbildungsmentorin bzw. des -mentors, von der Persönlichkeit (vgl. Seyd 2008, S. 200). Schulische Lehrkräfte „müssen heute in weit größerem Maße *selbst-reflexiv, selbstkorrekturfähig* und vor allem *verständigungsfähig* sein“ (Fend 2008, S. 338, Herv.i.O.).

Um sich subjektorientiert auf die Jugendlichen einzulassen, Gespräche zu initiieren und sich mit schulischen Lehr-/Lernprozessen auseinanderzusetzen, ist es erforderlich, dass die Lehrkräfte eine entsprechende pädagogische Grundhaltung²⁹ entwickeln und einzunehmen bereit sind (vgl. Miller 2003, S. 67; Seyd 2006, S. 109).

Die Arbeit mit Jugendlichen, die sich im Übergang von Schule in Ausbildung befinden, ist auf den persönlichen Kontakt sowie auf eine intensive Beziehungsarbeit angewiesen. Vertrauen zwischen den Lernenden und Lehrenden aufzubauen und aufrechtzuerhalten ist eine wichtige Voraussetzung, um Gespräche und Rückmeldungen für beide Seiten fruchtbar werden zu lassen. Trotz ihrer Beratungs-, Diagnose- und Beurteilungstätigkeiten ist von den Lehrenden zu fordern, dass sie die Rolle eines gleichberechtigten Gesprächspartners ausüben (vgl. ebd., S. 88). Damit erleben sie eine herausfordernde „*Doppelrolle*“ (ebd., S. 109, Herv.i.O.):

„Einerseits gibt er [der Lehrer, Anm. d. Verf.] sich als (gleichberechtigter) Partner der Jugendlichen, andererseits besitzt er Macht über die Schüler,

29 Ohne vertiefend darauf einzugehen, könnte sich eine tragfähige pädagogische Grundhaltung auf die von C. R. Rogers (1985) formulierten Anforderungen wie Akzeptanz, Empathie und Echtheit bzw. Authentizität stützen.

erteilt ihnen Weisungen und folgt somit (zumindest in Anleitungs- und Bewertungssituationen) anderen Interessen als diese“ (ebd.).

Schulischen Fachkräften kommt entgegen, wenn sie offen dafür sind, Beziehungen zur Schülerschaft aktiv zu gestalten. Die Entwicklung von Beziehungskompetenzen ermöglicht es ihnen, dass sie angemessen mit den hierarchischen Strukturen, die innerhalb schulischen Lernens angelegt sind, umzugehen lernen. Einzelgespräche sind aus subjektorientierter Sicht zwar geboten, sie können jedoch aufgrund ihrer Anzahl und Intensität als besonders herausfordernd erlebt werden. Individuelle Gesprächsangebote und Rückmeldungen erfordern den persönlichen Kontakt und das individuelle Einlassen auf jede einzelne Lernende. Subjektorientierte Lernberatung zielt darauf ab, sich mit den individuellen lernbiographischen Erfahrungen des Einzelnen auseinanderzusetzen. Wenn gemeinsam über Sinn und Bedeutung von Lerngründen gesprochen werden kann, werden Lernende entlang ihres eigenen Verstehensprozesses in die Lage versetzt, weiterführend handeln und Lernaufgaben bewältigen zu können.

Beziehungen herzustellen und aufrechtzuerhalten sowie das Aushalten (innerer) Konflikte könnte den Lehrkräften die Arbeit erleichtern und ihnen dabei helfen, sich immer wieder aufs Neue auf das individuelle Lernen der Einzelnen einzulassen. In diesem Zusammenhang sind auch persönliche Gespräche gemeint, die zunächst ohne unmittelbaren Bezug zur Schule stehen (vgl. Miller 2003, S. 65; Seyd 2006, S. 109). Diese Anforderungen unterstreichen, dass die Ausbildungsmentorinnen und -mentoren für ihre Beziehungsarbeit zu Lernenden motiviert sein müssen, um ihrer lernenden Rolle in und durch Beziehungen zur Schülerschaft gerecht werden zu können. Ihnen werden positive pädagogische Grundhaltungen abverlangt, die sie im Schulalltag in Form zwischenmenschlicher Beziehungsarbeit einsetzen und aufrechterhalten (vgl. Miller 2003, S. 65).

4 Zwischenfazit und Konkretisierung der Forschungsfragen

Zahlreiche Lernende der Jahrgangsstufen 9 und 10 sorgen sich um ihre berufliche Zukunft. Vielen von ihnen fällt es schwer, schulisch zu lernen, sich beruflich zu orientieren und konkrete Anschlussperspektiven zu entwickeln. Diese Jugendlichen belegen später die ausbildungs- bzw. berufsvorbereitenden Bildungsgänge der beruflichen Schulen und versuchen in dieser Phase den Übergang von Schule in Ausbildung zu realisieren und eine feste Ausbildungsplatzzusage zu erhalten. Vielen dieser Jugendlichen wird zugeschrieben, dass sie benachteiligt oder lernschwierig seien und einer besonderen Betreuung sowie Förderung bedürften.

Bildungsverantwortliche der einzelnen Bundesländer bemühen sich durch innovative berufspraktisch orientierte Konzepte, die Jugendlichen im Übergang von Schule in Ausbildung zu unterstützen. Hamburg bietet seit 2006 eine schulische Ausbildungsvorbereitung an, die die Lernenden individuell zu fördern versucht.

Die Beschreibung des AVJ mit seiner Schülerschaft, die Elemente der individuellen Förderung sowie eine erste schulpraktische Bestandsaufnahme der Schuljahre 2006 bis 2008, wurden zu Beginn der Arbeit (siehe Kapitel 1) zusammengetragen.

Die Hamburger Bildungsverantwortlichen bieten eine individuelle Förderung als schulisches Unterstützungsangebot für die Lernenden an. Einzelrückmeldungen und individuelle Gespräche sind tragender Bestandteil des schulischen Förderangebots. Mit der individuellen Förderung verbindet man die Hoffnung, dass die Jugendlichen ihren je eigenen Lernweg finden und ihre Kompetenzen entwickeln. Weiterhin sollen den Jugendlichen konkrete berufliche Anschlussperspektiven er-

öffnet werden. Die Hoffnungen, die mit dem schulischen Angebot der individuellen Förderung verbunden werden, gilt es in der vorliegenden Untersuchung aus Schülersicht zu prüfen.

Die wissenschaftliche Ausgangslage zeigt, dass die vorliegende Arbeit insofern innovativ ist, als dass sie zum Untersuchungsgegenstand macht, wie die Lernenden ihre eigene Entwicklung im Übergang von Schule in Ausbildung wahrnehmen. Dabei richtet sie den Blick auf die jugendlichen Lernenden, um aus subjektwissenschaftlicher Perspektive individuelle Lerngründe systematisch zu erfassen. Die lernbiographische Perspektive der Lernenden ist dafür gut geeignet, weil sie die Adressatinnen und Adressaten der individuellen Förderangebote sind und Auskunft über ihr Lernen geben können. Ihre Einschätzungen sind relevant, wenn es um die Wirkung individueller schulischer Förderangebote zur Begründung ihres Lernens geht.

Die theoretische Auseinandersetzung mit den Grundlagen menschlichen Lernens (siehe Kapitel 2) zeigt, dass Lernen ein komplexer Vorgang ist und der Mensch Sinn und Bedeutung für seine Handlungen sucht. Die exemplarische Würdigung traditioneller Lerntheorien führt am Ende zu dem Ergebnis, dass Lernen nicht hinreichend durch von außen angestoßene Reiz-Reaktions-Schemata zu erklären ist. Ebenso zeigt die Einlassung, dass, obwohl der Blick dieser Theorien auf innerpsychische Prozesse beim Lernen gerichtet wird, eine systematische Auseinandersetzung mit der Umwelt fehlt. Damit lassen die traditionellen Lerntheorien Erklärungen vermissen, die bei der Beschreibung von Lernprozessen Wert auf das Verstehen und Verarbeiten individueller Erfahrungen legen. So kommt es nicht zu einer hinreichenden Klärung, warum Einzelne lernen bzw. wodurch deren Beweggründe zustande kommen. Als lerntheoretische Grundlage reichen sie für die vorliegende Untersuchung nicht aus.

Hinter den schulpraktisch-konzeptionellen Überlegungen, die mit den schulischen Förderangeboten verbunden werden, formieren sich gesellschaftliche Anforderungen, die das wünschenswerte Ideal lernkompetenter Jugendlicher skizzieren. Lernende sollen im Übergang von Schule in Ausbildung in Richtung Selbstständigkeit begleitet werden. Sie sollen Fähigkeiten entwickeln, die es ihnen ermöglichen, ihr Wissen und ihre Kompetenzen selbstregulativ zu erwerben. An die Einzelnen wird der theoretische Anspruch gestellt, dass sie im späteren Berufsleben bereit

sind, ein Leben lang zu lernen. Bildungsgänge an der Schnittstelle des Übergangs von Schule in Ausbildung sollen den gesamtgesellschaftlichen Anspruch vermitteln und ihn durch ihre Angebote unterstützen.

Dieser Anspruch an die Einzelnen kann aufgrund späterer beruflicher Wechsel sinnvoll sein. Lernen könnte ein Leben lang Freude bereiten und zur Verfügung der eigenen Weiterentwicklung beitragen. Lernen baut auf frühkindlichen Erfahrungen auf. Im weiteren Verlauf des Lebens wird Lernen jedoch von zahlreichen Menschen negativ erlebt. Das große Spektrum individueller Lern- und Ausbildungswege überfordert und verunsichert bereits viele Jugendliche. Druck, Anpassung und Angst vor Versagen sind weitere Faktoren, die das negative Bild vom Lernen prägen. Ein Teil der Jugendlichen, die die Schule verweigern und die Ausbildung abbrechen, sieht keinen Sinn mehr in eigenen Lernanstrengungen und resigniert. In diesen Fällen kommt es zu erheblichen Brüchen zwischen dem gesellschaftlichen (schulischen) Anspruch und der Realität menschlichen Lernens (vgl. Faulstich 2010, S. 302f.).

Die vorliegende Arbeit legt jedoch zusammengefasst dar, dass für zahlreiche Jugendliche im Übergang von Schule in Ausbildung das Bild einer lernkompetenten Schülerschaft ein unrealistisches Ideal darstellt. Auf der Grundlage des beschriebenen Gegenstandsbereichs und der kritischen Würdigung idealtypischer Lernvorstellungen wird das Lernverständnis aus subjektwissenschaftlicher Sicht nach K. Holzkamp (1995) beschrieben, um individuelle Lernproblematiken und Motive von Jugendlichen aus subjektorientierter Perspektive und damit aus Sicht der lernenden Subjekte zu beleuchten.

Die theoretischen Ausführungen differenzieren, dass Lernen sich vom Subjektstandpunkt her als eine besondere Form menschlichen Handelns konstituiert. Der Lernbegriff von K. Holzkamp basiert darauf, dass die Einzelnen ihre lernbiographischen Erfahrungen zu verstehen lernen und gesellschaftlich einzuordnen versuchen. Lernhandlungen sind darauf ausgerichtet, dass die Lernenden ihre Handlungsoptionen erweitern und ihre subjektiven Lebenschancen erhöhen. Subjektorientierte Lernhandlungen gehen von individuellen Diskrepanzerfahrungen der Einzelnen aus. Aufgrund ihrer nur mangelhaft zur Verfügung stehenden Kompetenzen werden sie daran gehindert, verfügungserweiternd zu lernen. Sie versuchen, die Lernproblematik für sich zu überwinden, wenn diese für sie persönlich bedeut-

sam sind. An dieser Stelle entscheiden ihre Lernprozesse, ob sie expansiver oder defensiver Natur sein werden.

K. Holzkamp prägt den Begriff Situiertheit, um Grenzen der Handlungsfreiheit der Einzelnen aufzuzeigen. Die Rückgebundenheit der Lernenden an ihre körperliche, mental-sprachliche und personale Situiertheit kann Lernanliegen bestärken oder entkräften.

Darüber hinaus können emotional-motivationale Aspekte Lernen begünstigen oder behindern. In Bezug auf Lernen wird ihre Wichtigkeit jedoch anders bewertet als in den Ansätzen der traditionellen Psychologie. Im Kern halten die verschiedenen Ansätze der Motivationsforschung fest, dass Lernmotivation aus sich selbst heraus bzw. intrinsisch zu erklären ist. Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive bleibt es letztlich jedoch dabei, dass Lernende selbst verantworten, welche Inhalte sie sich wie aneignen oder nicht, denn lernen kann nur jede und jeder selbst. Daraus ist die Schlussfolgerung zu ziehen, dass positive Emotionen und Motivation beim Lernen allenfalls begleitende Aspekte darstellen, die im positiven Fall unterstützen und im negativen Fall Lernen erschweren.

Die subjektwissenschaftliche Perspektive beschreibt Grenzen für das Lernen, wenn es durch ein Belehren oder Vermitteln in der Schule zustande kommt (siehe Kapitel 3). Lernen ist davon abhängig, ob die Lernenden bereit sind, fremde Anforderungen anzunehmen. Nimmt die Schülerschaft die Lernthemen des Unterrichts nicht an, täuschen bzw. mögeln Einzelne das Lernen bestenfalls vor oder verweigern sich diesen Settings. Unter bestimmten Voraussetzungen können Lernende in der Schule auf Lerngelegenheiten stoßen, in denen ihre individuellen Lernproblematiken und -widerstände bearbeitbar werden.

Innerhalb schulischen Lernens bieten partizipative und kooperative Lernmöglichkeiten Anknüpfungspunkte dafür, dass vom Subjektstandpunkt der Einzelnen her gedacht und gehandelt werden kann. Schulische Gesprächsangebote und Einzelrückmeldungen werden unter bestimmten Voraussetzungen von Jugendlichen als ertragreiche Lerngelegenheiten wahrgenommen. Innerhalb dieser schulischen Gesprächsangebote sind Partizipation und Kooperation als Haltungsforderung zu verstehen. Sie prägen die Beziehungsebene zwischen den Lehrenden und den Lernenden. Für die Lehrkräfte eröffnen sich Chancen für ihre pädagogische Arbeit, wenn Jugendliche auf gleicher Augenhöhe eine Reflexion ihres Lernens erfahren.

Die individuelle Förderung stellt aus schulpraktischer Sicht den Versuch dar, die genannten Gesprächsangebote zu realisieren und die Beziehung zwischen den Lehrkräften und der Schülerschaft achtsam zu gestalten. Dazu zählen Rückmeldungen zur individuellen Kompetenzfeststellung sowie zur Arbeit mit den individuellen Lern- und Zielvereinbarungen des Förderplans. Die Begleitung erfolgt durch schulische Fachkräfte in der Rolle von Ausbildungsmentorinnen und -mentoren. Für Jugendliche können sich auf dieser Grundlage individuelle Lern- und Reflexionsgelegenheiten ergeben. Aus subjektwissenschaftlicher Sicht können diese Gelegenheiten dazu führen, dass Lernprozesse, -widerstände und Problemlösestrategien reflektiert werden.

Die vorliegende Untersuchung setzt an der Wahrnehmung des eigenen Lernens der Jugendlichen im Rahmen der individuellen Förderung im AVJ an. Individuelle Lernbegründungen können Aufschluss darüber geben, ob die einzelnen Jugendlichen ihren Lernaufgaben Sinn und Bedeutsamkeit zuschreiben. Folgen sie ihren Lernaufgaben, weil sie ihrem wirklichen Eigeninteresse entsprechen, so können ihre Lernanstrengungen durch expansive Lernbegründungen gestützt sein. Die Aussicht auf verbesserte Lebenschancen und Arbeitsbedingungen können die Entwicklung expansiven Lernens stärken. In der vorliegenden Untersuchung gilt es, aus der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zu erfassen, welchen Einfluss das schulische Angebot der individuellen Förderung haben kann.

Als Fazit der bisherigen Ausführungen lässt sich festhalten, dass die subjektwissenschaftliche Grundlegung von K. Holzkamp Lernen als Erweiterung subjektiver Erfahrungs- und Lebensmöglichkeiten beschreibt. Damit grenzt sich seine Vorstellung von anderen Auffassungen über Lernen ab wie beispielsweise jenen, die den schulisch organisierten Lehr-/Lernprozessen zugrunde liegen. Diese werden von ihm als von außen auferlegte, fremdbestimmte Prozesse bewertet, die expansives Lernen verhindern und stattdessen bestenfalls zu defensivem Lernen führen. Holzkamps theoretische Grundlegung dient in der vorliegenden Arbeit dazu, diese Lernprozesse von Einzelnen im Rahmen institutioneller, schulisch organisierter Lehr-/Lernprozesse zu beleuchten.

Im Zentrum steht die Frage, ob und inwieweit es innerhalb des Interessenwiderspruchs, der zwischen den Prozessen des Lernens aus der Perspektive des

lernenden Subjekts und den schulischen Settings besteht, dennoch zur Entwicklung expansiven Lernens kommen kann. Es gilt zu erfahren, welchen Einfluss individuelle Gesprächsangebote und Rückmeldungen auf die unterschiedlichen Lernbegründungen von Jugendlichen im Übergang von Schule in Ausbildung nehmen. Aus diesen Überlegungen heraus ist zu beschreiben, welche Schlussfolgerungen zur Entwicklung expansiven Lernens gezogen werden können und ob daraus möglicherweise expansives Lernen begründet wurde. Im Sinne eines subjektwissenschaftlich orientierten Lernverständnisses ergeben sich damit folgende Fragen:

- Von welchen Gründen, (nicht) zu lernen, berichten Jugendliche? Wie schätzen sie diese ein?
- Von welchen Erfahrungen berichten Jugendliche, die die Annahme eines persönlich bedeutsamen Lernens (nicht) stützen? Entstehen für sie persönlich bedeutsame Lernproblematiken, die sie zu überwinden versuchen? Von welchen Erfahrungen, die auf mögliche Lernwiderstände schließen lassen, berichten Jugendliche?
- Von welchen motivational-emotionalen Erfahrungen, die ihr Lernen beeinflussen, berichten Jugendliche und wie schätzen sie diese ein?
- Von welchen Gesprächsangeboten und Rückmeldungen berichten Jugendliche und wie schätzen sie diese ein?

Weitere Fragen richten ihren Fokus auf die Umsetzung der Elemente der individuellen Förderung:

- Von welchen Erfahrungen berichten Jugendliche zur Kompetenzfeststellung und Ergebnissrückmeldung, wie schätzen sie diese ein?
- Von welchen Erfahrungen berichten Jugendliche zur Förderplanarbeit mit individuellen Lern-/Zielvereinbarungen, wie schätzen sie diese ein?
- Von welchen Beziehungserfahrungen und Erlebnissen mit Ausbildungsmentor/innen und -mentoren berichten Jugendliche, wie schätzen sie diese Begleitung ein?

5 Das Fallstudiendesign und das forschungsmethodische Vorgehen

Die Methoden der vorliegenden Untersuchung orientieren sich an den Grundsätzen qualitativer Sozialforschung. Zahlreiche Expertisen liegen zur qualitativen Forschung vor (vgl. exemplarisch Mayring 2002; Lamnek 2005; Flick 2006; Steinke 2007). Der Forschungsanspruch³⁰ dieser Arbeit konzentriert sich darauf, die subjektiven Sichtweisen von Lernenden darzulegen, die im Übergang von Schule in Ausbildung stehen.

Der explorative Charakter begründet sich aus dem Untersuchungsgegenstand selbst. Die Analyse individueller Sichtweisen und Aussagen der Schülerinnen und Schüler zur individuellen Förderung im AVJ dient der systematischen Erkundung schulischen Lernens im Übergang von Schule in Ausbildung. Das qualitativ angelegte Forschungsvorgehen dieser Studie trägt dazu bei, dass der genannte Wirklichkeitsbereich präzise und verdichtet beschrieben werden kann (vgl. Lamnek 2005, S. 303 f.; Flick/Kardorff/Steinke 2007, S. 25).

Lernende des AVJ erhalten in Form von Einzelinterviews die besondere Gelegenheit, ihre individuelle Lernentwicklung wahrzunehmen, sie zu interpretieren und ihr dadurch eine individuelle Bedeutung zuzuschreiben. Mit dem methodischen

30 In Abgrenzung zu quantitativen Verfahren, wie beispielsweise bei statistischen Auswertungen, sind beim Untersuchungsverfahren zur Datenerhebung und -auswertung andere Gütekriterien anzulegen (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2007, S. 24). Daher sind die Gütekriterien *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität*, wie sie die quantitative Forschungspraxis kennt, auf die vorliegende Arbeit nicht ohne Weiteres übertragbar. Ihre Standardisierung würde dem qualitativen Forschungsanspruch nur bedingt Rechnung tragen (vgl. Steinke 2007, S. 323).

Vorgehen in dieser Untersuchung werden Inhalte in Einzeläußerungen vermieden, die den Gesamtzusammenhang missachten könnten. Es gilt, eine besondere Sinnstruktur aus den Aussagen der Schülerschaft zu entfalten (vgl. Bohnsack 2008, S. 20 ff.). Die vorliegende Erkundungsuntersuchung versucht Antworten darauf zu finden, welche Entwicklung die befragten Lernenden durch die im AVJ angebotene individuelle Förderung nehmen und wie sie die einzelnen Elemente erlebt haben. Das qualitative Forschungsdesign dieser Untersuchung beschreibt den Erhebungskontext sowie die Datenerhebung und -auswertung zu den Schülerinterviews (vgl. exemplarisch Mayring 2002, S. 40; Flick 2006, S. 67 f.; 2007, S. 264).

Zunächst werden Erhebungskontext und Fallkonstituierung beschrieben. Anschließend werden das Vorgehen bei der Datenerhebung durch Interviews sowie ihre Auswertung dargestellt. Ausführungen zur Art der Ergebnisdarstellung und zum Aufbau der Entwicklungsporträts schließen den Abschnitt zur Methodik ab.

5.1 Erhebungskontext und Konstituierung im Sample

Im Untersuchungszeitraum 2007/08³¹ wurden je eine AVJ-Schule *Gesundheit* und eine AVJ-Schule *Handel* ausgewählt. Die vorliegende Fallauswahl begründete sich aus den Ergebnissen der Lernenden, die im vorangegangenen Schuljahr 2006/07 in den Kernfächern Deutsch (D), Mathematik (M) und Englisch (E) erhoben wurden. Die Ergebnisse zeigten, dass an diesen beiden AVJ-Schulen mit den Branchen *Gesundheit* und *Handel* innerhalb der Schülergruppe mit gleicher beruflicher Fachrichtung³² ein breites Kompetenzspektrum vorlag.

31 Eine erste Kontaktaufnahme mit den Schulen erfolgte im Rahmen der Durchführung der Schulleistungsuntersuchung ELKE-AVJ.

32 Die Auswahl der beiden Fachrichtungen *Gesundheit* und *Handel* wurde auf der Grundlage von Gesprächen mit dem damaligen Leiter der ELKE-AVJ-Untersuchung getroffen.

In den ersten Schulwochen des Schuljahres 2007/08 wurden Kontaktgespräche mit den zuständigen Abteilungsleiterinnen und -leitern sowie den beteiligten Lehrkräften (Klassenlehrerinnen und -lehrern sowie den Ausbildungsmentorinnen und -mentoren) geführt. Informationen aus diesen Gesprächen trugen zur Entwicklung des Forschungsdesigns bei. Hospitationen in den beteiligten AVJ-Lerngruppen (Klassen) ermöglichten die Kontaktaufnahme zu der Schülerschaft. Die Hospitationen

Die konkrete Aufnahme der Lernenden in das Sample³³ stellte sich als große Herausforderung dar, die durch die teilweise schwere Erreichbarkeit der Schülerschaft des AVJ bestimmt wurde (vgl. auch Merkens 2007, S. 288). Die Schulleistungsuntersuchung ELKE-AVJ schuf einen konkreten Anlass, der dazu genutzt werden konnte, Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern anzubahnen. Dies erleichterte es später, die Interviews durchzuführen³⁴. Viele AVJ-Lernende zeigten sich zum AVJ-Besuch wenig motiviert und hatten zu Beginn des Schuljahres hohe Fehlzeiten. Verschärft wurde die Situation dadurch, dass schulische Bußgeldverfahren und Versetzungen in andere AVJ-Schulen angedroht wurden, da die Lernenden zum damaligen Zeitpunkt noch schulpflichtig waren.

Für die Untersuchung konnten 18 Lernende zu zwei Erhebungszeitpunkten interviewt und ihre Aussagen genutzt werden. Das methodische Vorgehen, dieselben Schülerinnen und Schüler zu Beginn und am Ende des Schuljahres 2007/08 zu befragen, erforderte einen erheblichen organisatorischen Aufwand. Berücksichtigt man die beiden Erhebungszeitpunkte, die für alle Befragten eingeplant werden mussten, so fielen insgesamt 36 Einzelgespräche während des gesamten Untersuchungszeitraums an. Mit sieben weiteren Lernenden, die zu Beginn des Schuljahres befragt wurden, konnte kein zweites Interview mehr geführt werden. Ein Teil dieser Jugendlichen blieb im Verlauf des Schuljahres dauerhaft dem Unterricht fern, andere ließen Zuverlässigkeit und Verantwortungsbewusstsein gegenüber den Gesprächs- und Interviewsituationen vermissen. Es kam zu diversen Gesprächsabbrüchen. Als Gründe gaben die Lernenden³⁵ z. B. an, dass ihnen für ihre Inter-

wurden durchgeführt, damit die Lernenden Vertrauen entwickeln konnten (vgl. auch Mayring 2002, S. 69). In den späteren Interviews bestätigte sich, dass eine positive Gesprächsatmosphäre zum Gelingen der Interviews beitrug (vgl. Hermanns 2007, S. 361).

33 Die Stichprobenziehung führt in qualitativen Studien häufig „zu einem inhaltlich-interpretativen Problem: die Definition der Grundgesamtheit für den Fall“ (Merkens 2007, S. 291). Häufig wird ihre genaue Festlegung bei qualitativen Studien erst im Anschluss bestimmt.

34 Die Einverständniserklärung zur Durchführung der Einzelinterviews mit den zumeist minderjährigen Schülerinnen und Schülern wurde in Zusammenhang mit der Durchführung der Schulleistungsuntersuchung ELKE-AVJ zwischen den Schulen und den Eltern geregelt. Das Vorgehen entspricht den datenschutzrechtlichen Bestimmungen.

35 Im ersten Halbjahr des Schuljahres 2007/08 wurden insgesamt 25 leitfadengestützte Einzelinterviews mit im AVJ Lernenden des AVJ Gesundheit und Handel geführt. Für die Erhebung wurde

viewtätigkeit keine Vergütung gewährt werden konnte, teilweise hatten sie keine Zeit mehr für das Interview, weil sie sich mit Mitlernenden oder Freunden trafen. In der folgenden Übersicht sind die Lernenden als Interviewte mit ihren *Porträtnamen* dargestellt:

Tabelle 1 *Die Lernenden als Interviewte*

Nr.	Teilnahme*	Interviewreihenfolge**	Porträtname (Alter/Geschlecht)	Schule (Branche)
T 01	1 und 2	01/33	Dustin (17/m.)	AVJ (Gesundheit)
T 02	1 und 2	02/34	Aylin (17/w.)	AVJ (Gesundheit)
T 03	1 und 2	04/27	Begüm (17/w.)	AVJ (Gesundheit)
T 04	1 und 2	05/30	Rabia (16/w.)	AVJ (Gesundheit)
T 05	1 und 2	06/29	Sevcan (18/w.)	AVJ (Gesundheit)
T 06	1 und 2	07/26	Mehtap (17/w.)	AVJ (Gesundheit)
T 07	1 und 2	08/32	Katrin (16/w.)	AVJ (Gesundheit)
T 08	1 und 2	09/28	Lamia (15/w.)	AVJ (Gesundheit)
T 09	1 und 2	10/35	Silja (17/w.)	AVJ (Gesundheit)
T 10	1 und 2	11/31	Kira (16/w.)	AVJ (Gesundheit)
T 11	1 und 2	13/36	Timo (16/m.)	AVJ (Handel)
T 12	1 und 2	14/38	Billel (18/m.)	AVJ (Handel)
T 13	1 und 2	16/37	Nico (18/m.)	AVJ (Handel)
T 14	1 und 2	17/39	Elina (16/w.)	AVJ (Handel)
T 15	1 und 2	18/40	Erkan (17/m.)	AVJ (Handel)
T 16	1 und 2	19/41	Xenia (17/w.)	AVJ (Handel)
T 17	1 und 2	23/43	Heidi (17/w.)	AVJ (Handel)
T 18	1 und 2	24/42	Kübra (15/w.)	AVJ (Handel)
T 19	1	03	Sümeye (16/w.)	AVJ (Gesundheit)

vorab mit einer hohen Abbruchquote und einer schweren Zugänglichkeit der Lernenden für ein Interview gerechnet. Auf das AVJ Gesundheit entfielen insgesamt 12 Einzelinterviews, für das AVJ Handel konnten insgesamt 13 Jugendliche aus zwei verschiedenen Lerngruppen für ein Einzelinterview gewonnen werden.

Nr.	Teilnahme*	Interview-reihenfolge**	Porträtname (Alter/Geschlecht)	Schule (Branche)
T 20	1	12	Eniola (17/w.)	AVJ (Gesundheit)
T 21	1	15	Aydan (15/w.)	AVJ (Handel)
T 22	1	20	Deniz (16/m.)	AVJ (Handel)
T 23	1	21	Omar (18/m.)	AVJ (Handel)
T 24	1	22	Gül (17/w.)	AVJ (Handel)
T 25	1	25	Süleyman (17/m.)	AVJ (Handel)

* Teilnahme entweder an beiden Erhebungszeitpunkten oder nur am ersten

** Interviewreihenfolge in Zusammenhang mit allen Interviews

Das Fallstudiendesign dieser Untersuchung zielt darauf ab, eine Generalisierung im vorgegebenen Kontext zu ermöglichen. Die „Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse muss nach qualitativem Denken immer im spezifischen Fall begründet werden“ (Mayring 2002, S. 23). In dem vorliegenden Auswahlprozess geht es nicht um statistische Repräsentativität. Das Ziel dieser Arbeit liegt darin, über die Analyse von Einzelfällen Antworten auf die Frage zu finden, wie Lernende ihre Entwicklung durch die individuelle Förderung im AVJ wahrnehmen.

Die Analyse individueller Lern- oder Entwicklungsprozesse kann mit ihren typischen Merkmalen in Form von Einzelfallstudien abgebildet werden (vgl. Combe 2002, S. 30 f.). Als Resultat aus der Untersuchung entstehen Entwicklungsporträts³⁶ der Befragten. Die beiden Interviewzeitpunkte ermöglichen, dass von allen Lernenden ein längerer Abschnitt individueller Lernentwicklung erfasst wird. Die Entwicklungsporträts führen zu tiefer gehenden Beschreibungen individueller Entwicklungsprozesse und heben Charakteristika hervor, mit denen die Analyse des Einzelfalls angereichert wird (vgl. auch Lamnek 2005, S. 404). Die Einzelfallbeschreibungen basieren auf leitfadengestützten Interviews. Die zentrale Erhebungsmethode dieser Untersuchung bestand daher darin, Leitfäden zu entwickeln und die Interviews in Form von Einzelgesprächen durchzuführen.

36 Entwicklungsporträts sind in der vorliegenden Untersuchung „personengebundene Fallstudien“ (Bastian et al. 2007, S. 42), die die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre Wahrnehmung des schulischen Angebots der individuellen Förderung erfassen und inhaltlich verdichten.

5.1.1 Die Datenerhebung durch leitfadengestützte Interviews

Im Verlauf des Schuljahres 2007/08 wurden mit denselben Lernenden der AVJ Gesundheit und Handel Einzelinterviews zu zwei Zeitpunkten geführt. Die Befragungen dauerten in der Regel zwischen 25 und 40 Minuten. Sie wurden audiographiert und anschließend transkribiert. Der erste Erhebungszeitpunkt wurde so gewählt, dass er folgende Kriterien erfüllte:

- Die im AVJ Lernenden haben sich bereits in ihrer Lerngruppe eingelebt.
- Sie haben sich mit der gewählten Branche Gesundheit bzw. Handel vertraut gemacht.
- Den Jugendlichen lagen die Ergebnisse aus der Erhebung der Lernausgangslagen von ELKE-AVJ vor, die ihnen von ihrer Ausbildungsmentorin oder ihrem Ausbildungsmentor zurückgemeldet worden sind.
- Alle ersten Interviews wurden noch vor dem Halbjahreszeugnis geführt.

Trotz des engen Zeitfensters mussten die organisatorischen Rahmenbedingungen des Schullebens berücksichtigt und ein zweites Interview im Regelfall kurz vor der Entlassung der Lernenden aus dem Schuljahr im Sommer 2008 geführt werden.

5.1.2 Das Verfahren der leitfadengestützten Interviews

Grundsätzlich werden in der empirischen Sozialforschung qualitative Interviews häufig zur Erhebung subjektiver Sichtweisen eingesetzt (vgl. Hopf 2007, S. 350 f.). Auch die qualitative Schulforschung kennt die Durchführung von Interviews, wenn es um die Erfassung von Schülerinnen- und Schüleraussagen geht (vgl. Asbrand 2009, S. 136). Die Vorzüge teilstandardisierter bzw. leitfadengestützter Interviews liegen in ihrer differenzierten, fokussierten und zugleich flexiblen Erhebungsform.

Die Jugendlichen zum Sprechen und Erzählen über ihr Lernen im AVJ zu bewegen stellt insofern eine große Herausforderung dar, als sie von ihren Möglichkeiten und Grenzen berichten sollen, die sie an der Schwelle des Übergangs von Schule in Ausbildung erlebten. In den leitfadengestützten Interviews spielen „die Aufforderung zum Erzählen und das aktive Zuhören“ (Hopf 2007, S. 352) sowie bestimmte

Fragetechniken eine wichtige Rolle für die Generierung der vielschichtigen Aussagen. Daher geben gute Leitfäden Impulse, die zum Erzählen auffordern.

Ein Probeinterview unterstützte die Entwicklung des ersten Interviewleitfadens. Es wurde mit der Zielsetzung geführt, Fehlerquellen zu minimieren (vgl. Mayring 2002, S. 69).

Zu diesem Zweck wurde eine Schülerin aus einem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) einer Hamburger Berufsschule interviewt. Das Probeinterview stellte sich als hilfreich heraus, um sich auf die Realitäten der durchschnittlich 16-jährigen Lernenden einzulassen und die Besonderheiten der Sprache Jugendlicher zu erfassen. Ebenso sensibilisierte es für die Lern- und Lebenswelt der Schülerschaft. Mit dem Probeinterview gab es erste Anhaltspunkte für die Gesprächsdauer, das Konzentrationsvermögen der Lernenden, das Gesprächstempo sowie für die geeignete Anordnung der Fragen. Ebenso konnten Antwortkategorien für den Leitfaden I entwickelt werden. Das transkribierte Interview und Notizen zur Interviewsituation in Form eines Gedächtnisprotokolls unterstützten den Prozess der Fehleranalyse mit dem Ziel, für die Durchführung der gesamten Einzelinterviews grundsätzliche Fehler bei der Planung zu vermeiden (vgl. Hopf 2007, S. 358).

Aufbau und Weiterentwicklung des ersten Leitfadens orientieren sich grundsätzlich an drei Frageebenen, die für halbstrukturierte Interviews wichtig sind: „Sondierungsfragen“, „Leitfadenfragen“, „Ad-hoc-Fragen“ (Mayring 2002, S. 70, Herv. i. O.). Alle Fragedimensionen beziehen sich thematisch auf den Verlauf des Schuljahres sowie auf die Wahrnehmung der individuellen Förderung. Auch der zweite Leitfaden für die Interviews am Ende des Schuljahres wurde so entwickelt. Beide Leitfäden sind inhaltlich und methodisch aufeinander abgestimmt und wie folgt aufgebaut:

Die Leitfäden bestehen erstens aus erzählgenerierenden Impulsen, die vom Interviewer³⁷ gegeben werden und bestimmte Themen sondieren (siehe z. B. die Impulse I.1, I.2 und I.3 im Leitfaden I etc. in Tabelle 2). Als Impulsfragen fordern sie zum Erzählen auf. In den Leitfäden wird zweitens mit sog. Leitfadenfragen gearbeitet, die das Interview thematisch strukturieren (siehe z. B. die Fragen Nr. 01, 02, 03 im Leitfaden I etc.). Drittens werden in Anlehnung an Mayring sog. Ad-hoc-Fragen

37 Der Verfasser dieser Arbeit führte alle Interviews eigenständig durch.

verwendet, die spontan und flexibel im Gesprächsverlauf gestellt werden können und daher nicht aufgeführt sind (siehe z. B. die Spalte „mögliche/erwartete Antworten“ in Tabelle 2, aus denen Ad-hoc-Fragen gebildet werden können). Beispielhaft werden die ersten beiden Gesprächsimpulse und die darauf folgenden Leitfadenfragen aus dem Leitfaden I vorgestellt (Tabelle 2), um den Beginn des Interviews bzw. der jeweiligen Gesprächssituation zu veranschaulichen.

Tabelle 2 *Leitfaden I: Gesprächsimpulse und Leitfadenfragen (Auszug³⁸)*

Nr. Themen/mögliche Kategorien	Leitfadenfragen	mögliche/erwartete Antworten
0 Informationen/Einführung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ eigene Vorstellung – Kontaktaufnahme zur Schülerin/zum Schüler ▪ Hintergrund: Themenbegründung/Motivation für die Interviewsituation ▪ Rahmen für die vorliegende Interviewsituation (Zeit/Häufigkeit/Verlauf) ▪ Umgang mit Datenschutz/Vertraulichkeit der Daten, ggf. Weiterverarbeitung ▪ Ansprache/Anredeform: „Du – Sie“ (Verabredungen für die Interviewsituation) 	
	<p><i>Schwelle:</i> allgemeinbildende Schule – Eintritt in das AVJ Wahlsituation, Eintritt in das AVJ persönliche Motivation für das AVJ/Branchenwahl etc.</p>	
	<p><i>Impuls I.1:</i> „Gesprächseinladung“: „Du bist seit einigen Monaten in dieser Berufsschule und hast das AVJ gewählt. Erzähle mir bitte mehr von dem Übergang, wie Du aus der alten Klasse (ehemalige Schule) zu der jetzigen Klasse (Schule/AVJ) gekommen bist.“</p>	
01 schulischer Werdegang	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Schulen hast Du vor dem AVJ besucht? ▪ Welche Wechsel gab es und warum? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hauptschule (verschiedene Stadtteile) ▪ BVJ/Branche ▪ Förderschule (Schwerpunkte/Stadtteile) ▪ Maßnahmen (Arbeitsamt etc.)
02 Auswahlverhalten/Erstkontakt	<p>Wann hast Du das erste Mal vom AVJ erfahren?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beratungsgespräch ▪ Berufsberatung/Arbeitsamt ▪ ehemalige Trainingsmaßnahmen ▪ ehemalige Lehrkräfte ▪ Freundinnen/Freunde/Peergroup ▪ Eltern

38 Die vollständigen Interviewleitfäden I und II sind der CD-ROM zu entnehmen.

Nr. Themen/mögliche Kategorien	Leitfadenfragen	mögliche/erwartete Antworten
03 Auswahlverhalten/Erstkontakt	Wodurch/Durch wen bist Du zum AVJ gekommen?	s. o. (Nr. 02)
<i>Impuls 1.2:</i> „Jetzt bist Du seit einigen Monaten im AVJ – kannst Du Dich noch an den Auslöser für die Wahl des AVJ erinnern?“		
04 Motive/Motivation	Warum hast Du das AVJ gewählt?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berufsberatung/Arbeitsamt ▪ ehemalige Trainingsmaßnahmen ▪ Mitschülerinnen und Mitschüler ▪ Freundinnen/Freunde/Peergroup/Eltern
05 Motive/Motivation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Was hat Dich damals motiviert? ▪ Welche Gründe sprachen dafür? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ keine Ausbildung gefunden ▪ Verbesserung in einzelnen Fächern ▪ beschäftigt sein/nicht abhängen wollen ▪ Ersatz, weil BFS nicht geht/zu schlechter Notendurchschnitt ▪ Branchen-/Berufsorientierung möglich ▪ Vorbereitung auf bestimmten Ausbildungsberuf ▪ Verbesserung der Chancen, den Hauptschulabschluss zu machen ▪ in Aussicht gestellte Trainingsmaßnahmen nach AVJ ▪ Eltern ▪ soziales Umfeld: weiter Freunde treffen zu können ▪ Berufsberatung/Arbeitsamt
06 Motive/Motivation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Was hat Dich nicht motiviert? ▪ Welche Gründe sprachen dagegen? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hauptschulabschluss ist nicht möglich ▪ AVJ ist keine Berufsausbildung/bringt nichts ▪ man arbeitet nicht – geht wieder zur Schule ▪ kein Gehalt/man verdient nichts ▪ kostet zu viel Zeit (1 Jahr) ▪ Problem „danach“ löst sich nicht (Anschluss/Bruch) ▪ Eltern ▪ Freunde machen das auch nicht (oder etwas anderes) ▪ Berufsberatung/Arbeitsamt

Nr. Themen/mögliche Kategorien	Leitfadenfragen	mögliche/erwartete Antworten
07 erwarteter Nutzen/ Bedeutsamkeit	Mit welchen Erwartungen bist Du in das AVJ gegangen?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chance auf eine Ausbildung ▪ Verbesserung in der Schule (in einzelnen Fächern) ▪ Teilnahme an BFS (!) ▪ allgemein: Branchen-/Berufsorientierung möglich ▪ Vorbereitung auf bestimmten Ausbildungsberuf ▪ Verbesserung der Chancen, den Hauptschul-/Realschulabschluss zu machen (!) ▪ Abschluss der Berufsvorbereitung ▪ in Aussicht gestellte Trainingsmaßnahmen nach AVJ ▪ Eltern unterstützen ▪ soziales Umfeld: weiter Freunde treffen zu können ▪ Berufsberatung/Arbeitsamt
08 Auswahlverhalten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Warum hast Du Dich für die Branche entschieden? ▪ Welche Gründe sprachen für diese Branchenwahl? ▪ Welches „Bild“ hattest Du von der Branche? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bisherige Arbeitserfahrungen/Jobs – Branche liegt mir ▪ völlige neue Branche, weil bisher (nur) negative Arbeitserfahrungen ▪ Schule liegt in räumlicher Nähe (räumliche Verortung) ▪ weiter Freunde treffen zu können (soziale Verortung)
09 persönliche Unterstützungssysteme für/gegen Wahlverhalten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wer/was hat Dich darin unterstützt? ▪ Welche Gründe sprachen dafür? 	Beratung/Unterstützung durch: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Berufsberatung/Arbeitsamt ▪ ehemaligen Klassen-/Fachlehrer ▪ persönliches Interesse/Hobby ▪ bisherige Arbeitserfahrungen (Praktika, Trainingsmaßnahmen) ▪ Eltern ▪ Freunde/Peergroup ▪ Image/Bild von Branche (Rahmenbedingungen)

Nr.	Themen/mögliche Kategorien	Leitfadenfragen	mögliche/erwartete Antworten
10	Beeinflussung gegen die AVJ-Wahl	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wer/was hat Dich daran gehindert? ▪ Welche Gründe sprachen dagegen? 	Beratung/Unterstützung durch: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Berufsberatung/Arbeitsamt ▪ ehemalige Lehrkräfte ▪ persönliches Interesse/Hobby ▪ bisherige Arbeitserfahrungen (Praktika, Trainingsmaßnahmen) ▪ Eltern ▪ Freunde/Peergroup ▪ Image/Bild von Branche (Rahmenbedingungen)

In die Entwicklung des zweiten Leitfadens flossen die Erkenntnisse aus der ersten Interviewreihe ein. Beispielsweise zeigt der Impuls II.5 des zweiten Interviewleitfadens (siehe Tabelle 3) den inhaltlichen Rückgriff auf die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung. Bewährte Frageimpulse sowie Leitfadenfragen wurden auf die zweite Erhebungsphase zugeschnitten. Schwierige Begriffe konnten vermieden und undeutliche Fragestellungen angemessen formuliert werden. Die Erfahrungen mit der ersten Interviewreihe ergaben Hinweise auf zu erwartende Antworten in der zweiten Interviewreihe (vgl. hierzu die Leitfäden I und II auf der CD-ROM). Die Gesprächsimpulse II.5 bis II.9 werden an dieser Stelle exemplarisch veranschaulicht, weil sie im Interview, am Ende des Schuljahres, die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Kompetenzfeststellung und Ergebnismeldung als Instrument der individuellen Förderung veranschaulichen.

Tabelle 3 *Leitfaden II: Gesprächsimpulse und Leitfadenfragen (Auszug)*

Nr.	Themen/mögliche Kategorien	Leitfadenfragen*
	Förderung und individuelle Lernwege	
	Instrument I: Kompetenzfeststellung	
	<i>Impuls II.5:</i> „Du hast gerade das zweite Mal bei den ELKE-Tests mitgemacht [...] Beschreibe mir bitte, wie es Dir aus Deiner Sicht diesmal ergangen ist!“	

**Nr. Themen/mögliche Leitfadenfragen*
Kategorien**

Impuls II.6: „Besprechen wir noch mal kurz Dein Lieblingsfach.

Welche Erfahrungen hast Du in dem Test gemacht?“ (mögliche Fächer: D, M, E)

- | | | |
|----|-------------------------------|--|
| 22 | persönliche
Lernstrategien | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Aufgaben konntest Du leicht bearbeiten? ▪ Was hat Dir bei der Bearbeitung geholfen? ▪ Was war leicht dabei? |
|----|-------------------------------|--|
-

- | | | |
|----|-------------------------------|---|
| 23 | persönliche
Lernstrategien | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Aufgaben haben Dir Schwierigkeiten bereitet? ▪ Was hat Probleme bereitet? ▪ Was hat Dich daran gehindert/blockiert? ▪ Was war schwer dabei? |
|----|-------------------------------|---|
-

- | | | |
|----|-------------------------------|---|
| 24 | persönliche
Lernstrategien | Hast Du eine besondere Art entwickelt,
mit diesen Aufgaben anders umzugehen? |
|----|-------------------------------|---|
-

Impuls II.7: „Greif bitte noch mal das Fach in den Tests heraus,
das Dir bei der Bearbeitung Schwierigkeiten bereitet hat!“

- | | | |
|----|-------------------------------|---|
| 25 | Selbst-/
Fremdeinschätzung | Wie hast Du Dich vorher in dem Fach eingeschätzt? |
|----|-------------------------------|---|
-

- | | | |
|----|-------------------------------|---|
| 26 | Selbst-/
Fremdeinschätzung | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Was kannst Du sonst darin gut? ▪ Was fällt Dir leicht? ▪ Woran liegt das? |
|----|-------------------------------|---|
-

- | | | |
|----|-------------------------------|---|
| 27 | Selbst-/
Fremdeinschätzung | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Was kannst Du noch nicht so gut? ▪ Was fällt Dir schwer? ▪ Woran liegt das? |
|----|-------------------------------|---|
-

- | | | |
|----|-------------------------------|---|
| 28 | Selbst-/
Fremdeinschätzung | Wie kannst Du Dich in diesem Fach verbessern? |
|----|-------------------------------|---|
-

Impuls II.8: „Erinnere Dich bitte noch mal an Dein Lernen in den Fächern
D, M und E zurück. Wie hat sich Dein Lernen verändert?“

- | | | |
|----|-------------------------------|--|
| 29 | Selbst-/
Fremdeinschätzung | Welche Veränderungen kannst Du für Dich feststellen? |
|----|-------------------------------|--|
-

- | | | |
|----|-------------------------------|--|
| 30 | Selbst-/
Fremdeinschätzung | Wie hat sich das für Dich bemerkbar gemacht? |
|----|-------------------------------|--|
-

- | | | |
|----|-------------------------------|---|
| 31 | Selbst-/
Fremdeinschätzung | Welche Konsequenzen ziehst Du aus dem Lernen
der vergangenen Monate? |
|----|-------------------------------|---|
-

Impuls II.9: „Kannst Du Dir vorstellen, warum Du am Anfang *und* nun am Ende des AVJ
jeweils ELKE-Tests geschrieben hast?“

- | | | |
|----|-------------------------------------|--|
| 32 | erwarteter Nutzen/
Bedeutsamkeit | Was weißt Du nun über Deine Entwicklung, wenn Du
die ersten und zweiten Ergebnisse miteinander vergleichst? |
|----|-------------------------------------|--|
-

**Nr. Themen/mögliche Leitfadenfragen*
Kategorien**

- | | | |
|----|-------------------------------------|--|
| 33 | erwarteter Nutzen/
Bedeutsamkeit | Wie bewertest Du das Ganze abschließend? |
| 34 | Selbst-/
Fremdeinschätzung | Welche Gespräche gab es bereits darüber? |
-

* Für die Antworten auf diese zumeist offenen Fragen bot die Tabelle in der Interviewsituation eine zusätzliche Spalte.

5.1.3 Die Durchführung der leitfadengestützten Interviews

Die Gestaltung der Interviewsituation³⁹ hat vielfältige Anforderungen zu erfüllen und bietet zahlreiche Fallstricke, welche die Qualität der gewonnenen Informationen beeinträchtigen können. So haben Interviewende beispielsweise zu überlegen, wie sie sich gegenüber den zu Befragenden präsentieren, und müssen einschätzen, wann sie vom Leitfaden abweichen bzw. wie sie dies begründen (vgl. Hopf 2007, S. 358; Hermanns 2007, S. 361).

Die Interviews zeigen, dass es trotz der Vorbereitung in Form der Leitfäden zu qualitativ sehr unterschiedlichen Beiträgen der Jugendlichen kam. In Einzelfällen führten Störungen durch Dritte sowie ein frühzeitiger Abbruch von Seiten der Interviewten zu einer vorzeitigen Beendigung der Gesprächssituation.

In den Interviews zeigte sich zudem, dass die Lernenden nur in einem zeitlich begrenzten Umfang belastbar waren. Nach einer bestimmten Zeitspanne waren Konzentration und Gesprächsmotivation beeinträchtigt. Regelmäßig war ein Motivationseinbruch nach rund 25 bis 30 Minuten des Einzelgesprächs erkennbar, der in den Gesprächsverläufen aufgefangen werden musste. Die Durchführung der Interviews parallel zum Unterricht erwies sich als Vorteil, weil die Lernenden das Gefühl hatten, ohnehin in der Schule anwesend sein zu müssen und zudem unliebsamen Unterrichtsfächern zeitweise zu entkommen. Gespräche außerhalb ihres Unterrichts lehnten nahezu alle Beteiligten mit unterschiedlichen Begründungen ab.

39 Im Forschungsprozess offenbarten sich Grenzen bei der Durchführung leitfadengestützter Interviews. Diese Grenzen gelten für den Umgang mit jugendlichen Lernenden in besonderer Weise. Ausführungen zu den Grenzen leitfadengestützter Interviews bieten z. B. Mayring (2002, S. 69), Lamnek (2005, S. 353 f.) oder Hermanns (2007, S. 361, 367 f.).

Die Datenerhebung fand mit Hilfe von Tonbandaufzeichnungen statt. Die zu Befragenden wurden zu Beginn des Interviews über Sinn und Zweck des Tonbandmitschnitts aufgeklärt. Bei minderjährigen Lernenden wurde darauf geachtet, dass die Einwilligung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten vorlag. Durch die Teilnahme an der Schulleistungsuntersuchung ELKE-AVJ war diese regelhaft gegeben (vgl. Flick 2006, S. 245).

Trotz der Tonbandaufzeichnungen wurde angestrebt, dass das Interview einen natürlichen Charakter behält und das technische Gerät im weiteren Gesprächsverlauf die Aufmerksamkeit verliert (vgl. ebd.). Die Erfahrungen aus den Interviewsituationen können bestätigen, dass dies weitgehend gelungen ist. Die befragten AVJ-Jugendlichen standen der Erhebungssituation in der Regel offen gegenüber, was trotz des Einsatzes eines Tonbandgeräts zu positiven Gesprächen führte.

5.2 Die Sichtung und Aufbereitung der Transkripte

Für die Transkriptionen hat sich bisher (noch) kein einheitlicher Standard durchgesetzt (vgl. ebd., S. 252). Für die vorliegende Untersuchung wurde eine „*wörtliche Transkription*“ (Mayring 2002, S. 89, Herv. i. O.) aller Interviews geleistet. Daher liegen umfangreiche Transkripte zu allen Gesprächen vor, die eine inhaltlich-interpretative Auswertung ermöglichen.

In Anlehnung an Flick wird die Dokumentation des empirischen Materials in einem Dreischritt festgehalten, der den Forschungsprozess bestimmt. Er besteht aus

„der Aufzeichnung der Daten, ihrer Aufbereitung (Transkription) und der Konstruktion einer *neuen* Realität im und durch den erstellten Text. Insgesamt betrachtet ist dieser Prozess ein wesentliches Moment der Konstruktion von Wirklichkeit im Forschungsprozess“ (Flick 2006, S. 244, Herv. i. O.).

Für die Transkriptionen der Einzelinterviews⁴⁰ stellte es eine besondere Herausforderung dar, die Schüler- und Jugendsprache angemessen zu erfassen. Die Interviews von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bzw. ohne Deutsch als Muttersprache konnten nur durch ein erhöhtes Arbeitspensum transkribiert werden, das für die Suche nach einer adäquaten sprachlichen Fassung investiert werden musste. Die umfangreichen Transkripte von rund 12 Seiten pro Einzelinterview ergeben 516 Seiten empirischen Materials, das in vollem Umfang gesichtet und ausgewertet wurde. Eine linguistische Analyse ist damit nicht verbunden.

Zunächst wurden aus allen Tonbandaufnahmen Einzeltranskripte erstellt und die Auswertungstexte in einem weiteren Schritt anonymisiert. Es wurden diejenigen 36 der 43 Transkripte⁴¹ aus den Einzelinterviews in das Auswertungsprogramm MAXQDA (Version 2007) importiert, die mit denselben Lernenden des AVJ zu zwei verschiedenen Erhebungszeitpunkten geführt werden konnten. Die beiden Endfassungen der Auswertungssoftware zum AVJ Gesundheit und Handel liegen in ihrer Gesamtübersicht vor. Sie sind der CD-ROM zu entnehmen, die zu dieser Arbeit hergestellt wurde.

5.3 Der Ablauf der Datenauswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse

Das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010)⁴² ermöglicht bei der Auswertung von Transkripten ein *„systematisches, regelgeleitetes Vorge-*

40 Der Transkription der Interviews liegen bestimmte Regeln zugrunde. Eine Liste der verwendeten Abkürzungen und Zeichen wie auch alle Einzelinterviews sind auf der CD-ROM vollständig dokumentiert.

41 Informationen aus den verbliebenen sieben Schülerinnen- bzw. Schülerinterviews (nur zu Beginn des Schuljahres) wurden zur Kenntnis genommen. Allerdings wurde aufgrund der Zielsetzung der Untersuchung entschieden, diese Transkripte nachrangig zu behandeln.

42 P. Mayring reichte 1978 eine unveröffentlichte Magisterarbeit zum Thema: Die Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Methode an der Universität München ein. Auf dieser Basis folgte sein Grundlagenwerk, P. Mayring (1983): Qualitative Inhaltsanalyse, dessen 11. Auflage von 2010 hier zugrunde liegt.

hen“ (ebd., S. 48, Herv. i. O.). Ihr Einsatz ist dadurch geprägt, „dass sie streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert“ (ders. 2002, S. 114). Damit werden die zentralen Analyseschritte transparent dargestellt. Das Vorgehen führt nach Mayring zu einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit im Auswertungsprozess selbst: „*Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet*“ (ebd., Herv. i. O.).

Die Stärke der Inhaltsanalyse als Auswertungsinstrument ist es, dass das Textmaterial kontextgebunden ausgewertet werden kann (vgl. ders. 2010, S. 48). Dies ermöglicht es, die individuellen Schülerinnen- und Schüleraussagen in ihrer Tiefe zu erfassen. Der für diese Untersuchung gewählte Ablauf besteht aus drei Auswertungsschritten: die Festlegung der Analyseeinheiten (Kapitel 5.3.1), die Bildung von Kategorien zur Einordnung der Interviewaussagen (Kapitel 5.3.2) und die Systematisierung der Kategorien zu einem Auswertungssystem (Kapitel 5.3.3), das für das gesamte Interviewmaterial gilt.

Zur Festlegung der Analyseeinheiten, die in Kapitel 5.3.1 näher beschrieben werden, gehört es, den kleinsten und größten Textabschnitt, der ausgewertet und analysiert werden soll, zu bestimmen. Dabei ist es wichtig, eine Reihenfolge der auszuwertenden Textabschnitte vorzunehmen, wie z. B. die aufeinanderfolgenden Interviewreihen I zu Beginn des Schuljahres und II am Ende des Schuljahres. Die Bildung von Kategorien zu einem System wird in Kapitel 5.3.2 erläutert. Aus den genannten Gesprächsimpulsen steht eine erste Kategorien- bzw. Subkategorienliste fest. Diese wird anhand der Auswertung von weiteren Textabschnitten angereichert, so dass sich weitere Kategorien, Subkategorien und Ausprägungen bilden, mit denen das Kategoriensystem weiterentwickelt werden kann. Das Kapitel 5.3.3 beschreibt, wie die einzelnen Kategorien, Subkategorien und Ausprägungen miteinander in Beziehung stehen und dadurch ein Beziehungsnetz bilden, das der Auswertung des gesamten Materials dient. Die Kategorien, Subkategorien und Ausprägungen werden inhaltlich definiert, durch Kodierregeln voneinander abgegrenzt und anhand zentraler Textbeispiele, die eine inhaltliche Verankerung bilden, veranschaulicht. Die genannten Schritte werden tiefer gehend in den folgenden Unterkapiteln erläutert.

5.3.1 Die Festlegung der Analyseeinheiten

Die qualitative Inhaltsanalyse unterscheidet sich von anderen Analysetechniken dadurch, „dass die Analyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt wird, die vorher festgelegt werden“ (ebd., S. 59). Der Analysebereich umfasste die genannten 36 Transkripte der Einzelinterviews. Diese wurden hinsichtlich Kodiereinheit, Kontexteinheit und Auswertungseinheit weiter spezifiziert, weil diese Einheiten für die Entwicklung von Kategorien hin zu einem Kategoriensystem von entscheidender Bedeutung sind:

- „Die *Kodiereinheit* legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann.
- Die *Kontexteinheit* legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann.
- Die *Auswertungseinheit* legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden“ (ebd., Herv. i. O.).

Die Daten wurden mit Hilfe der technischen Möglichkeiten von MAXQDA ausgewertet. Als *Kodiereinheit* gilt ein Textabschnitt, der mit der computergestützten Analyse erfasst werden konnte. Dieser entspricht in der Regel einer vollständigen Schülerantwort. In anderen Fällen wurden relevante Textabschnitte aus längeren Antworten extrahiert. In Einzelfällen mussten die vorab gestellten Fragen eingebunden werden, da sich nur dadurch der vollständige Sinn erfassen ließ.

Im gesamten Datenmaterial wurden Textstellen aufgespürt, die thematisch sinnvolle Einheiten ergeben. Unter rein semantischen Gesichtspunkten wurden diese einer Kategorie zugeordnet. Als größter Textbestandteil stellen sie die *Kontexteinheit* dar.

Die *Auswertungseinheit* umfasst die 36 Transkripte und bestimmt die Reihenfolge der Auswertung wie folgt: Zunächst wurden alle Interviews ausgewertet, die zu Beginn des Schuljahres mit den Lernenden des AVJ Gesundheit geführt wurden. Die zweiten Interviews mit der Schülerschaft des AVJ Gesundheit wurden anhand des bereits entwickelten Kategoriensystems ausdifferenziert. Die Kategorien-(neu-)

Bildung und die Kategorienrevision kennzeichnen diesen Prozess der Kategorienentwicklung und -definition. Die anschließende Auswertung der Interviews mit den Lernenden des AVJ Handel erfolgte auf die gleiche Weise. Die getrennte Auswertung der beiden AVJ-Branchen wurde bewusst durchgeführt, um schüler-, bildungsgang- bzw. branchenspezifische Ausprägungen erfassen zu können. Das Vorgehen führte zur Entwicklung eines Kodierleitfadens (G und H), der das gesamte Kategoriensystem qualitativ abbildet und der dieser Arbeit zugehörigen CD-ROM zu entnehmen ist.

5.3.2 Die Bildung von Kategorien

Die Entwicklung der Kategorien zu einem Kategoriensystem orientierte sich an den Ausführungen zur qualitativen Inhaltsanalyse. Die Inhaltsanalyse überprüft mit theoriegeleiteten Vorannahmen das Textmaterial auf seine Grundstruktur. Im Zentrum der Analyse steht die Entwicklung von Kategorien, mit denen die Inhalte aus den Einzelinterviews zusammengefasst und strukturiert werden können (vgl. ebd., S. 50). Die Kategorienentwicklung ergibt sich primär aus dem Interviewleitfaden sowie ergänzend aus Leitfragen, die den theoretischen Vorannahmen entnommen wurden. Die Bildung von Kategorien wird durch gegenseitige Rückbezüge zwischen den theoretischen Darlegungen und dem Interviewmaterial geleistet:

„Im Zentrum steht dabei immer die Entwicklung eines *Kategoriensystems*. Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft*“ (ebd., S. 59, Herv. i. O.).

Die vielfältigen Erfahrungen aus anderen Studien qualitativer Forschungspraxis zeigen, dass eine Verknüpfung zwischen deduktivem und induktivem Vorgehen sinnvoll ist (vgl. Mayring 2010, S. 66).

Die induktive Kategorienbildung nimmt in der qualitativen Forschungspraxis eine bedeutsame Rolle ein. Es werden direkt aus dem gewonnenen Material Kategorien abgeleitet, ohne dass sie sich gezielt auf die theoretischen Vorannahmen der Untersuchung stützen (vgl. ebd., S. 83). Daneben ermöglicht ein deduktives

Vorgehen, dass Kategorien aus theoretischen Vorüberlegungen gebildet werden können (vgl. ebd.). Beide Vorgehensweisen erlauben es in weiteren Schritten, Beziehungen und Hierarchisierungen zwischen den Kategorien, Subkategorien und Ausprägungen herzustellen (vgl. Flick 2006, S. 259). Folgender Grundsatz ist insbesondere beim deduktiven Vorgehen zu berücksichtigen: „Welche Inhalte aus dem Material extrahiert werden sollen, wird durch theoriegeleitet entwickelte Kategorien und (sofern notwendig) Unterkategorien bezeichnet“ (Mayring 2010, S. 98).

In den Gesprächsleitfaden I der vorliegenden Untersuchung sind Vorannahmen eingeflossen, die nicht nur die Auswahl der Gesprächsimpulse bestimmten, sondern sich auch auf die erste Kategorienbildung auswirkten. Alle Gesprächsimpulse des Leitfadens I sind nachfolgend aufgelistet, weil sie verdeutlichen, welche Breite und Tiefe durch die Interviewaussagen zu erwarten waren und welche erste Kategorienliste daraus abgeleitet werden konnte:

Übersicht 1 *Leitfaden I: Gesprächsimpulse*

Impuls I.1: „Gesprächseinladung“: „Du bist seit einigen Monaten in dieser Berufsschule und hast das AVJ gewählt. Erzähle mir bitte mehr von dem Übergang, wie Du aus der alten Klasse (ehemalige Schule) zu der jetzigen Klasse (Schule/AVJ) gekommen bist!“

Impuls I.2: „Jetzt bist Du seit einigen Monaten im AVJ – kannst Du Dich noch an den Auslöser für die Wahl des AVJ erinnern?“

Impuls I.3: „Du hast mir jetzt einige Informationen zu Deiner Situation gegeben – welche Erwartungen hast Du an das AVJ für Deine persönliche Zukunft?“

Impuls I.4: „Wie beurteilst Du Deine Entscheidung, Dich für das AVJ mit/in dieser Branche entschieden zu haben?“

Instrument 1: Kompetenzfeststellung in den Kernfächern

Impuls I.5: „Du hast am Anfang des Schuljahres verschiedene Tests und Aufgaben bearbeitet. Erinner dich bitte noch mal kurz an diese Zeit. Wie sind die Tests und Aufgaben für Dich abgelaufen?“

Impuls I.6: „Denk bitte noch mal an die Aufgaben in einem Fach zurück – wie bist Du mit den Aufgaben zurechtgekommen und dabei vorgegangen?“

exemplarische Bearbeitung der Kompetenzfeststellung an einem Fach:
D, M, E

Impuls I.7: „Welche Erfahrungen hast Du bisher in dem Fach gemacht?“

Impuls I.8: „Erinnere Dich bitte noch mal an die Aufgaben (Übungen), die Du mit anderen in der Gruppe, in Form von Rollenspielen/Gesprächssituationen, durchführen solltest ... Worum ging es da?“

Impuls I.9: „Kannst Du Dir vorstellen, warum all diese Tests gemacht wurden?“

Impuls I.10: „Welche Gelegenheiten gibt es für Dich, die Ergebnisse generell zu besprechen?“

Instrument 2: Förderplan (Lern-/Zielvereinbarungen)

Impuls I.11: „Du hast mit Deiner Ausbildungsmentorin/Deinem Ausbildungsmentor einen (Förder-)Plan für Dich erarbeitet. Welche Schwerpunkte habt Ihr für Dich festgelegt?“

Impuls I.12: „Im (Förder-)Plan ist auch festgeschrieben, welche Pflicht- und Wahlmodule Du ausgewählt hast. Erkläre mir bitte, wie Du bei dieser Wahl vorgegangen bist!“

Impuls I.13: „Der (Förder-)Plan kann verändert werden. Gibt es für Dein Lernen bisher Veränderungen, die dort festgehalten sind?“

Instrument 3: Einsatz einer Ausbildungsmentorin/eines Ausbildungsmentors

Impuls I.14: „Der Begriff Ausbildungsmentorin/Ausbildungsmentor ist bereits häufiger gefallen – Du hast auch schon einiges von ihm erzählt ... Darüber würde ich gerne mehr erfahren – was ist die Ausbildungsmentorin/der Ausbildungsmentor aus Deiner Sicht?“

Impuls I.15: „Beschreibe mir bitte, worum es in Euren Gesprächen geht!“

Impuls I.16: „Wie schätzt Du Deine Beziehung zur Ausbildungsmentorin/zum Ausbildungsmentor ein?“

Impuls I.17: Sonstiges: „Welche Fragen, Anregungen, Wünsche hast Du noch?“

Die aufgeführten Gesprächsimpulse sind mit theoretischen Vorannahmen verknüpft. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler sind eine Reaktion auf diese Gesprächsimpulse. Insofern basieren die zuerst formulierten Kategorien indirekt auf den theoretischen Erwägungen, die den Gesprächsimpulsen zugrunde liegen. Die folgende Tabelle führt diese ersten Kategorien bzw. Subkategorien auf, die sich unmittelbar aus den Gesprächsimpulsen und ihren Antworten ergeben.

Tabelle 4 *Erste Kategorienliste aufgrund der Gesprächsimpulse*

Kategorien	Subkategorien
■ Übergang* (1**)	
■ Auslöser / Kontaktaufnahme / AVJ (2)	
■ Erwartungen / Anfang AVJ (3)	
■ Einstellungen / Bewertungen / Anfang AVJ (4)	
individuelle Förderung von Lernenden	
■ Schulleistungsuntersuchung (5-10)	
	• Rahmen*** (5)
	• (Vor-)Erfahrungen: Kernfach D, M, E (6+7)
	• Lerngruppe (8) ⁴³
	• Bedeutsamkeit/Tests (9)
	• Ergebnisrückmeldung (10)
■ Förderplan (Lern- / Zielvereinbarungen) (11-13)	

43 Antworten auf die achte Impulsfrage lagen nicht vor. Die Gesprächssituationen und Auswertung der Interviews zeigten, dass bei den Befragten keine Rollenspiele und Einstiegsübungen zu Beginn des AVJ durchgeführt wurden. Ursprünglich war von den Lehrkräften geplant, gruppendynamische Übungen für Lernende anzubieten, um den Zusammenhalt zu fördern, aber auch weitere Entwicklungsbereiche der Schülerschaft wahrzunehmen.

Kategorien	Subkategorien
	• Ziele/Schwerpunkte (11)
	• Wahlmodule (12) ⁴⁴
	• Kontrolle/Ziele (13)
■ Rolle Ausbildungsmentorin / Ausbildungsmentor (14-16)	• Gesprächsschwerpunkte/ Rückmeldungen/Erwartungen (14+15)
	• Beziehung (16)
■ sonstiges / Ausblick (17)	

* Kategorien sind in den Tabellen/Übersichten durch ■-Zeichen sowie das Schriftbild gekennzeichnet.

** Die Nummer entspricht derjenigen des Gesprächsimpulses gemäß Interviewleitfaden.

*** Subkategorien sind hier wie folgend am •-Zeichen und Schriftschnitt erkennbar.

Neben den deduktiv entwickelten, am Leitfaden orientierten Begriffen konnten aufgrund der Aussagen aus der Schülerschaft weitere (Sub-)Kategorien und Ausprägungen aus dem Material heraus entwickelt und das Kategoriensystem weiter differenziert werden. Dem explorativen Charakter der Studie gemäß wurden alle weiteren Interviews gesichtet und ausgewertet, um einen angemessenen Zugang zur Bandbreite und Vielfältigkeit des erhobenen und transkribierten Materials zu erhalten. Nach Mayring sieht der Ablauf wie folgt aus:

„Wenn das erste Mal eine zur Kategoriendefinition passende Textstelle gefunden wird, wird dafür eine Kategorie konstruiert. Ein Begriff oder Satz, der möglichst nahe am Material formuliert ist, dient als Kategorienbezeichnung. Wird im weiteren Analyseverlauf wieder eine dazu passende Textstelle gefunden, so wird sie dieser Kategorie ebenfalls zugeordnet (Subsumption). Wenn die neue Textstelle die allgemeine Kategoriendefinition erfüllt, aber zu der (den) bereits induktiv gebildete(n) Kategorie(n) nicht passt, so wird eine neue Kategorie induktiv, aus dem spezifischen Material heraus, formuliert“ (ders. 2002, S. 116 f.).

44 Wahlmodule spielten bei der weiteren Auswertung eine untergeordnete Rolle. Die Schulpraxis zeigte, dass die Lernenden in der Regel Pflichtkurse ohne Wahlmöglichkeit besuchten.

Um die mehrmalige Durchsicht des Materials und die Formulierung der Kategorien, Subkategorien und Ausprägungen zu veranschaulichen, wird in Form eines Auszugs aus dem Kategoriensystem (Codingliste) exemplarisch die Kategorie „Kontaktaufnahme/AVJ“ vorgestellt (siehe Übersicht 2). Die Kategorie stammt aus der genannten ersten Kategorienliste (siehe Tabelle 4), die weitestgehend durch die Impulsfragen vorgegeben wurde. Unter der Kategorie lassen sich verschiedene inhaltlich passende Textstellen subsumieren. Eine inhaltliche Differenzierung und Abgrenzung von Textstellen führt dazu, dass sich innerhalb dieser Kategorie weitere Subkategorien und/oder Ausprägungen bilden, deren Überschriften bzw. Schlüsselbegriffe aus den transkribierten Interviews stammen und dadurch das Kategoriensystem erweitern. Die folgende Übersicht zeigt in Auszügen das Ergebnis, das der Kategorie „Kontaktaufnahme/AVJ“ zugrunde liegt:

Übersicht 2 *Kategoriensystem (Codingliste) am Beispiel der Kategorie „Kontaktaufnahme/AVJ“ (Auszug)*

- schulbezogener Kontakt

- *Lehrer/Schule**

Z.B. T06/1: „Nun, ich habe mit meiner Lehrerin geredet, die hat mir gesagt, ich könnte dahin gehen oder dahin gehen. Da habe ich gesagt, okay, ich nehme dann AVJ, so könnte ich auch meinen Real nachmachen. Deswegen habe ich auch AVJ genommen.“ (Abs. 20-25)

- *SIZ-/BIZ-Berufsberatung*

Z.B. T10/1: „Genau das Gleiche, mit SIZ und so bin ich wieder hergekommen. Aber allerdings, ich glaube, zwei oder drei Wochen später als bei normalen Leuten.“ (Abs. 34 f.)

Oder auch T02/1: „Also ich war auch in einer anderen AVJ-Klasse, am Berliner Tor, also wo ich noch in der Gesamtschule war, da waren halt meine Zeugnisse nicht so gut und ich hatte noch zwei Jahre, deswegen musste ich das AVJ besuchen. Und dann bin ich erst mal Berliner Tor gekommen und dann hatte ich noch ein Jahr und dann bin ich ins BIZ gegangen und die haben mich dann hier auf diese Schule weitergeleitet.“ (Abs. 6 f.)

-
- privater Kontakt

- *Familie/Freunde*

Z. B. T05/1: „Durch meine Freundin bin ich hier hingekommen. Sie wollte hier hin und dann meinte sie, komm mal mit. Ich wollte eigentlich ganz was anderes machen, z. B. Friseurin. Ja und dann wollten wir hier hin, versuchen Gesundheit. Jetzt sind wir hier.“ (Abs. 13)

* Ausprägungen sind am Zeichen ◦ sowie an der *Kursivsetzung* erkennbar.

Insgesamt konnten beispielsweise der Kategorie „Kontaktaufnahme/AVJ“ je 20 Textstellen aus den Interviews der Lernenden des AVJ Gesundheit und des AVJ Handel zugeordnet werden. Die Subkategorien und Ausprägungen entstanden durch die weitere Zuordnung vorhandener Textstellen mit ihren jeweiligen Ausdifferenzierungen. Neue Subkategorien und Ausprägungen wurden eng am und aus dem spezifischen Datenmaterial heraus gebildet. Sie repräsentieren die zugeordnete Textstelle.

Auf diese Weise wurde das Interviewmaterial gesichtet und ausgewertet. Die abschließende Übersicht zeigt beispielhaft anhand der ersten vier Impulsfragen (Leitfaden I) sowie der dazugehörigen Leitfadenfragen, worüber mit den Schülerinnen und Schülern in den Interviews gesprochen wurde. An den ersten vier Gesprächsimpulsen wird deutlich, welche individuelle Übergangssituation die befragten Schülerinnen und Schüler in das AVJ erlebten:

Übersicht 3 *Die ersten vier Gesprächsimpulse und Leitfadenfragen des Leitfadens I*

Impuls I.1: „Gesprächseinladung“: „Du bist seit einigen Monaten in dieser Berufsschule und hast das AVJ gewählt. Erzähle mir bitte mehr von dem Übergang, wie Du aus der alten Klasse (ehemalige Schule) zu der jetzigen Klasse (Schule/AVJ) gekommen bist!“

-
- Welche Schulen hast Du vor dem AVJ besucht? Welche Wechsel gab es und warum?
 - Wann hast Du das erste Mal vom AVJ erfahren?
 - Wodurch/Durch wen bist Du zum AVJ gekommen?

Impuls 1.2: „Jetzt bist Du seit einigen Monaten im AVJ – kannst Du Dich noch an den Auslöser für die Wahl des AVJ erinnern?“

- Warum hast Du das AVJ gewählt?
 - Was hat Dich damals motiviert? Welche Gründe sprachen dafür?
 - Was hat Dich nicht motiviert? Welche Gründe sprachen dagegen?
 - Mit welchen Erwartungen bist Du in das AVJ gegangen?
 - Warum hast Du Dich für diese Branche entschieden? Welche Gründe sprachen für diese Branchenwahl? Welches „Bild“ hattest Du von dieser Branche?
 - Wer/was hat Dich darin unterstützt? Welche Gründe sprachen dafür?
 - Wer/was hat Dich darin gehindert? Welche Gründe sprachen dagegen?
-

Impuls 1.3: „Du hast mir jetzt einige Informationen zu Deiner Situation gegeben – welche Erwartungen hast Du an das AVJ für Deine persönliche Zukunft?“

- Welche persönlichen Erwartungen hast Du an das AVJ? Welchen Nutzen siehst Du für Dich?
 - Welche Erwartungen verbindest Du mit Deiner Branchenwahl?
 - Was erwartest Du Dir von der Zukunft nach dem AVJ? Wie geht's für Dich nach dem AVJ weiter?
-

Impuls 1.4: „Wie beurteilst Du Deine Entscheidung, Dich für das AVJ mit/in dieser Branche entschieden zu haben?“

- Welche Gründe sprechen dafür? Was findest Du daran positiv? Würdest Du das AVJ jetzt erneut wählen?
 - Welche Gründe sprechen dagegen? Was findest Du daran negativ? Warum würdest Du das AVJ jetzt nicht mehr wählen?
-

Die Auswertung der Interviewantworten der Schülerinnen und Schüler auf diese ersten vier Impulse und jeweiligen Leitfragen ergeben ein Kategoriensystem, aus dem hervorgeht, welche Kategorien, Subkategorien und Ausprägungen aus

den entsprechenden Textstellen entwickelt wurden. Die folgende Übersicht zeigt exemplarisch den zutreffenden Auszug aus dem gesamten Kategoriensystem:

Übersicht 4 *Kategoriensystem anhand der Interviewaussagen zu den Gesprächsimpulsen (Auszug: I.1-4) und Leitfadenfragen*

Interviews / Anfang AVJ

- individueller Übergang (Impuls I.1)
 - Eintrittssituation / AVJ
 - *allgemeinbildende Schule*
 - *anderes AVJ*
 - *Praktikum*
 - höchster Schulabschluss
 - *Hauptschulabschluss/allgemeinbildende Schule*
 - *Hauptschulabschluss/BVJ*
 - *mittlerer Bildungsabschluss/Realschulabschluss*
- Kontaktaufnahme / AVJ (Impuls I.2)
 - schulbezogener Kontakt
 - *Lehrer/Schule*
 - *SIZ-/BIZ-Berufsberatung*
 - *ehemalige Chefin/Praktikum*
 - privater Kontakt
 - *Familie/Freunde*
 - *selbstständige Recherche*
- Erwartungen / Anfang AVJ (Impuls I.3; anteilig auch durch Impuls I.2)
 - erwarteter Nutzen durch AVJ
 - *mittlerer Bildungsabschluss/Realschulabschluss*
 - *Ausbildungsplatz/Vollzeitschulform*
 - *Ausbildungsplatz/duale Ausbildung*

- *Verbesserung/Hauptschulabschluss*
 - *Chance/Abitur*
 - *stressfreie Zeit*
 - *keine Erwartungen*
 - **Erwartungen an Zukunft durch AVJ**
 - *branchenbezogenes Lernen*
 - *Ausbildungsplatz/Vollzeitschulform*
 - *Ausbildungsplatz/duale Ausbildung*
 - **Einstellungen / Anfang AVJ (Impuls I.4)**
 - **Bewertung: Entscheidung AVJ**
 - *fehlende Zielsetzung*
 - *positiver Kontakt zu den Mitlernenden*
 - *branchenbezogenes Lernen*
 - **Bewertung: Branchenwahl**
 - *positive Modelle*
 - *Erfahrungen durch Praktikum*
 - *branchenbezogenes Lernen*
 - *Ausbildung in Branche*
 - *Alternativwahl*
 - *Unentschiedenheit*
 - *praktische Erfahrungen fehlen*
 - *familiärer Zuspruch zu Branche*
 - *kein Interesse*
 - **Bewertung: Zertifikate/AVJ-Abschluss**
 - *Nachweis praktischer Erfahrungen*
 - *Verbesserung der Bewerbungschancen*
 - *erhöhte Transparenz/Arbeitgeber*
-

Insgesamt wurden auf diese Weise die Kategorien deduktiv und/oder induktiv zu einem Kategoriensystem⁴⁵ entwickelt und entsprechend verwendet. Die Kategorienbildung wurde auf alle Gesprächsimpulse sowie Leitfragen übertragen und bei der Auswertung aller Interviews angewandt. Eine mehrmalige Durchsicht der Transkripte und die Rücküberprüfung des Kategoriensystems am Textmaterial boten die Möglichkeit der Überarbeitung und Ausdifferenzierung. Ebenso erlaubten sie differenzierte Hierarchisierungen innerhalb des Auswertungssystems (vgl. ders. 2010, S. 69).

5.3.3 Die Systematisierung der Kategorien

Das Kategoriensystem der vorliegenden Untersuchung liegt vollständig als Kodierleitfaden vor (für Gesundheit [G] und Handel [H]). Seine zentralen Bestandteile sind die Kategoriendefinitionen, Ankerbeispiele⁴⁶ und Kodierregeln. Sie dokumentieren die Beziehungsstrukturen, die zwischen der Kategorienbildung und der Materialauswertung bestehen (vgl. ders. 2002, S. 118 f.; 2010, S. 92 f.).

Der Kodierleitfaden dient der differenzierten Erfassung von Aussagen der Lernenden. Er dokumentiert mit seinen Kategorien, Subkategorien, Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln die Fülle und inhaltliche Tiefe der durchgeführten Einzelinterviews. Mit ihm werden zentrale Auswahl- und Analyseentscheidungen begründet und Interpretationsleistungen im Umgang mit dem Textmaterial sichtbar, welche die Auswertung transparent und damit „für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar“ (ebd., S. 59) machen.

In der vorliegenden Datenauswertung wurde mit einer Kombination aus zusammenfassender und strukturierender Inhaltsanalyse⁴⁷ gearbeitet. Zunächst wurde

45 Andere Analyseverfahren zur Datenauswertung präferieren ein „*offenes Kodieren*“ (Flick 2006, S. 258, Herv. i. O.). Offenes Kodieren meint in Anlehnung an die „grounded theory“ (Glaser/Strauss 1998), dass sich das empirische Material möglichst ohne Verzerrungen auswerten lässt.

46 Ein Ankerbeispiel ist ein signifikanter Textbeleg, der direkt aus dem Interviewmaterial stammt und die jeweilige Kategorie repräsentiert.

47 Mayring (2010, S. 64 f.) unterscheidet die genannten „Grundformen des Interpretierens“: „Zusammenfassung“, „Explikation“ und „Strukturierung“. Die Grundformen stellen Analysearten der Inhaltsanalyse dar, die sich in der praktischen Anwendung mischen können. Beim Prozess des Zu-

das empirische Material anhand der theoretischen Vorannahmen der Untersuchung und der Entwicklung der Leitfäden I und II gebündelt. Alle transkribierten Interviews wurden mit den genannten Filterfunktionen, also den Vorannahmen und Leitfäden, so reduziert, dass sie weiterhin ein inhaltliches „Abbild des Grundmaterials“ (ders. 2002, S. 115) darstellen. Die 36 Interviews wurden als vollständige Transkripte in das Programm MAXQDA importiert. Anschließend wurde die erste Interviewreihe der befragten Schülerschaft aus dem AVJ Gesundheit ausgewertet. Danach wurden die Interviews aus dem AVJ Handel bearbeitet. Die Aussagen der Lernenden wurden anhand zentraler Kategorien, Subkategorien und Ausprägungen verdichtet und qualitativ ausdifferenziert. Ausgewertet wurden die Antworten zu den jeweiligen Gesprächsimpulsen und Leitfragen. Auf eine Paraphrasierung mit anschließender Generalisierung der Paraphrasen wurde verzichtet, jedoch nehmen die Ankerbeispiele eine repräsentierende Funktion für die jeweilige Kategorie ein (vgl. ders. 2010, S. 69).

Vollständig liegt der Kodierleitfaden (G und H) auf CD-ROM vor. Nachfolgend wird er in Auszügen vorgestellt, um einen Eindruck vom hierarchischen Aufbau des Kategoriensystems zu vermitteln.

Tabelle 5 *Kodierleitfaden G und H (Auszug)*

	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Kategorie: individueller Übergang	Zeiträume, Stationen und Abschlüsse der Lernenden vor der Eintrittssituation in das AVJ	T06/1: Das war so, ich bin nicht hier gleich, von da aus nicht in diese Schule gekommen. Ich war in einer anderen Schule zuerst. Da hatte ich am Anfang so Probleme gehabt. Dann ist, dadurch ist auch meine schlechten Noten dadurch gekommen. Deswegen bin ich AVJ gekommen. Ja, und jetzt mache ich Gesundheit, weil ich so Zahnarzhelferin werden möchte. Und ja ... (Abs. 9)	Kategorie wird festgelegt durch Selektionskriterium: Äußerungen zu Zeiträumen, Stationen sowie höchstem Abschluss vor Eintritt in das AVJ

sammenfassens wird das Datenmaterial so reduziert, dass dennoch wesentliche Inhalte erhalten bleiben. Durch die Strukturierung der Interviewtranskripte ist es möglich, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszustellen oder es diesen gemäß näher zu bestimmen.

	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Subkategorie: Eintrittssituation /AVJ	Zeitraum und Stationen der Lernenden zwischen letzter allgemeinbildender Schule und vor unmittelbarem Eintritt in das AVJ	T08/1: Okay. Ich war auf einer Haupt- und Realschule, Theodor Horbach hieß die. Dann hatte ich meinen Durchschnitt nicht, wollte weiter zehnte machen. Mein Durchschnitt reichte nicht und dann, ja, mein Durchschnitt war 3,6. In einer Note konnte ich dann – ich habe mich eigentlich dann in einer Handelsschule angemeldet, die haben mich dann nicht angenommen wegen der Note. 3,6 hatte ich ja, man brauchte 3,3. Ja, und deswegen bin ich dann hierhin gekommen, weil ich keine andere Möglichkeit mehr hatte. Und dann bin ich halt hier. (Abs. 9)	Subkategorie wird festgelegt durch Selektionskriterium: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Äußerungen zu Stationen im Zeitraum zwischen letzter allgemeinbildender Schule und vor Eintritt in das AVJ
Ausprägung: allgemeinbildende Schule	Der Übergang erfolgt von einer allgemeinbildenden Schule in das AVJ.	T09/1: Also das Ding ist, wegen meinen Noten bin ich hierher gekommen. Wir hatten eine Ganztageschule, eigentlich waren meine Noten vorher sehr gut, also gut. Und nachdem wir Ganztageschule gehabt haben, sind meine Noten deutlich schlechter geworden. Und deswegen, sonst würde ich gern in die Berufsschule gehen. I: Aus welcher Ganztageschule kommst Du denn und welchen Abschluss hast Du? T09/1: Ich habe Hauptabschluss, Gesamtschule Kirchdorf. (Abs. 11 ff.)	<i>Ausprägung</i> wird festgelegt durch Selektionskriterium: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Übergang erfolgt aus allgemeinbildender Schule

	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
<i>Ausprägung: anderes AVJ</i>	Der Übergang erfolgt von einem vorangegangenen AVJ (andere Branche) in das AVJ.	<p>T10/1: Dann habe ich erst mal gar nichts gemacht, weil ich ja nichts bekommen habe. Und dann war ich ein Jahr lang im AVJ Bergedorf und jetzt bin ich hier.</p> <p>I: Das AVJ Bergedorf, welche Branche wird da unterrichtet?</p> <p>T10/1: Gesundheit.</p> <p>I: Auch Gesundheit. Und jetzt bist Du erneut im AVJ Gesundheit hier an der Uferstraße. Warum musstest Du wechseln?</p> <p>T10/1: Ich musste nicht wechseln, weil auch da das Jahr zu Ende war. Da musste ich leider Gottes wieder hierher, weil ich noch schulpflichtig bin. (Abs. 11 ff.)</p>	<p><i>Ausprägung</i> wird festgelegt durch Selektionskriterium:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Übergang erfolgt aus vorangegangenem AVJ Schulpflichterfüllung gemäß Schulgesetz: ▪ Typischerweise müssen einige Schüler ein weiteres AVJ besuchen. Der Wechsel an eine andere Schule mit neuer Branche ist obligatorisch.
<i>Ausprägung: Praktikum</i>	Der Übergang erfolgt von einem Praktikum in das AVJ.	<p>T06/1: Nun ja, ich mag, also ich mag Gesundheitssachen. Ich war auch so neugierig und so. Wo ich zum ersten Mal Praktikum beim Zahnarzt gemacht habe, das hat mir gefallen, deswegen habe ich gesagt, das ist mein Traumberuf. Kam einfach so. (Abs. 33)</p> <hr/> <p>T09/1: Nee, nicht Gesundheitsbereich. Einmal habe ich als Journalist gemacht, Erzieherin und jetzt in einer Praxis.</p> <p>I: Also hattest Du bisher noch keine Erfahrungen im Gesundheitsbereich.</p> <p>T09/1: Nein, habe ich nicht. (Abs. 33 f.)</p>	<p><i>Ausprägung</i> wird festgelegt durch Selektionskriterium:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ branchenspezifische Praktika, AVJ-Branche Gesundheit legt Zuordnung und Nichtzuordnung fest ▪ branchenunspezifische Praktika, AVJ-Branche Gesundheit legt Zuordnung und Nichtzuordnung fest

	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Subkategorie: höchster Schulabschluss	höchster Schulabschluss, den die Schüler zu Beginn des AVJ vorweisen	T01/1: Mit einem Hauptschulabschluss. (Abs. 17)	Subkategorie wird festgelegt durch Selektionskriterium: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Äußerungen zu höchstem Schulabschluss an staatlich anerkannter Schule ▪ Typischerweise sind es Schulabschlüsse aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, wie z. B. Hauptschul- oder Realschulabschluss, sowie Schulabschlüsse, die gleichgestellt werden (BVJ/ Hauptschulabschluss, BFS/Realschulabschluss).
Ausprägung: Hauptschulabschluss/ allgemeinbildende Schule	Hauptschulabschluss, der vor dem Eintritt in das AVJ an einer allgemeinbildenden Schule erworben wurde	T09/1: Ich habe Hauptabschluss, Gesamtschule Kirchdorf. (Abs. 12)	<i>Ausprägung</i> wird festgelegt durch Selektionskriterium: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hauptschulabschluss, der an allgemeinbildender Schule erworben wird
Ausprägung: Hauptschulabschluss/ BVJ	Hauptschulabschluss, der in einem branchenorientierten BVJ erworben wurde	T04/1: Ich war davor auf der BVJ-Schule, da habe ich mein Haupt gemacht und hier auf dieser Schule wollte ich eigentlich mein Real machen. Ich wollte eigentlich zur Haus- und Familienabteilung, aber da ich den Durchschnitt nicht hatte, bin ich im AVJ gelandet. Und ich glaube, das AVJ ist ein Jahr Verschwendung. (Abs. 15)	<i>Ausprägung</i> wird festgelegt durch Selektionskriterium: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hauptschulabschluss, der an beruflicher Schule erworben wird

Anhand des Auszugs wird die Struktur der Kategorien deutlich. Im Kodierleitfaden (G und H) wird beispielsweise deduktiv eine Kategorie „höchster Schulabschluss“ beschrieben. Der Auszug aus Tabelle 5 zeigt, dass inhaltliche Spezifizierungen aus dem Material heraus zu weiteren Subkategorien führen können. In diesem Fall heißen sie: „Hauptschulabschluss/allgemeinbildende Schule“ und „Hauptschulabschluss/BVJ“. Die inhaltlichen Aussagen aus den Interviews fließen in den Prozess der Kategorien- und Subkategorienengewinnung ein. Es wird deutlich, dass in dem letztgenannten Fall der Hauptschulabschluss nicht an einer allgemeinbildenden Schule, sondern erst in Zusammenhang mit dem beruflichen Bildungsgang BVJ erworben wurde. Das heißt, dass die Interviewte zuvor ohne Hauptschulabschluss die letzte allgemeinbildende Schule verlassen hatte und vor dem AVJ zunächst ein BVJ absolvierte.

5.4 Entwicklungsporträts als Darstellungsform

Die Auswertung der beiden jeweiligen Einzelinterviews mit den Lernenden des AVJ ermöglicht es, die Wahrnehmung der individuellen Förderung während des Schuljahres aus Sicht der Schülerschaft darzulegen. Darüber hinaus sind die einzelnen Fallbeschreibungen gut geeignet, die individuellen Ausgangsbedingungen der Lernenden hinsichtlich des Eintritts in das AVJ einzuordnen und die weitere individuelle Entwicklung während des Schuljahres differenziert abzubilden. Die Untersuchungsergebnisse werden anhand von Entwicklungsporträts dargestellt, 16 in Kurz- und zwei in Langfassung.

Die Fallstudien in Form von Entwicklungsporträts stellen das je Besondere und Eigene des jeweiligen Falls heraus und können in diesem Sinne zu wesentlichen Erkenntnissen führen, weil sie Charakteristisches oder Neues aus den Entwicklungsverläufen erfassen (vgl. Combe 2002, S. 30 f.). Inhaltliche Fülle und Detailbetrachtung kennzeichnen diese Darstellungsform. Um die Anschaulichkeit der Untersuchungsergebnisse zu erhöhen, wurden zwei der 18 Entwicklungsporträts als Langfassung konzipiert. Diese wurden ausgewählt, weil sie eine positive Wahrnehmung der individuellen Förderung aus Sicht der Befragten repräsentieren und

sich dadurch auf Gelingensbedingungen der einzelnen Förderinstrumente schließen lässt. In dem Ergebniskapitel 6 der vorliegenden Arbeit werden die beiden Entwicklungsporträts von Dustin (AVJ Gesundheit) und Heidi (AVJ Handel) in ihrer Langfassung dargelegt.

Weil die Lang- und die Kurzfassungen der Entwicklungsporträts den gleichen theoretischen Grundlagen entsprechen und das Ergebnis des entwickelten Kategoriensystems sind, kommt es bei den Kurzfassungen lediglich zu einem Verlust an Details.

Die Entwicklungsporträts sind das wesentliche Forschungsdesiderat dieser Arbeit. Sie veranschaulichen die Biographien von 18 Lernenden während des einjährigen AVJ und sind Ausgangspunkt und Basis einer subjektorientierten Betrachtung der individuellen Förderung. Die Entwicklungsporträts sind einheitlich strukturiert und in drei zentrale Abschnitte eingeteilt, die im Folgenden näher erläutert werden.

Übersicht 5 *Inhaltliche Struktur der Entwicklungsporträts*

Abschnitt I – Kategorien zur individuellen Ausgangslage

Der Abschnitt I beschreibt die individuelle Ausgangslage der Lernenden, ihre individuelle Situation unmittelbar vor Eintritt in das AVJ. Die folgenden Kategorien repräsentieren die Ausgangslage:

- Der „individuelle Übergang“ beschreibt die persönliche Eintrittssituation als Zeitraum zwischen der letzten Schule bzw. Station unmittelbar vor Eintritt in das AVJ. Er erfasst zudem den bisher höchsten Schulabschluss der Schülerin/des Schülers.
- Die „erste Kontaktaufnahme/AVJ“ markiert die Aktivitäten mit schulbezogenen und/oder privaten Entscheidungsträgern, die bis zur tatsächlichen Aufnahme in das AVJ beratend und begleitend zur Seite standen.

Abschnitt II – Kategorien zur individuellen Entwicklung

In dem Abschnitt Entwicklung im Verlauf des Schuljahres wird anhand von vier Kategorien beschrieben, wie sich die Lernenden im AVJ entwickeln.

- Die „Entwicklung der Erwartung“ der Lernenden an das AVJ konzentriert sich auf den erwarteten Nutzen, der mit dem Besuch des AVJ ver-

knüpft wird. Dabei werden auch Erwartungen an die Zukunft nach dem AVJ dargelegt. Ob sich anfängliche Erwartungen erfüllt oder nicht erfüllt haben, beschreiben die Aussagen zum zweiten Befragungszeitpunkt.

- Die „Entwicklung der Einstellung“ der Schülerschaft im Verlauf des AVJ hebt hervor, wie die Gesamtentscheidung für das AVJ und die Branchenwahl von den Befragten bewertet werden. Die Lernenden schätzen ihren erwarteten Nutzen durch den AVJ-Abschluss und durch die erworbenen Zertifikate ein.
- Exemplarisch wird in diesem Abschnitt auch die „Entwicklung der Praktikumssituation“ berücksichtigt. Sie repräsentiert die berufliche Vorbereitung der Lernenden auf mögliche Arbeitsfelder und stellt eine wichtige Voraussetzung für die berufliche Anschlussfähigkeit dar. Formen der Be- und Verarbeitung der berufspraktischen Erfahrungen werden durch die Organisation des Praktikums, die Erwartungen an das Praktikum und den Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung im Praktikum vorgenommen. Erfahrungen mit den individuellen Rückmeldungen der Lehrkräfte und der Anleitenden im Betrieb kennzeichnen diese Kategorie.
- Die vierte Kategorie „Wahrnehmung der beruflichen Anschlussfähigkeit und Zukunftsperspektive“ beschreibt, wie die Lernenden diese am Ende des AVJ einschätzen. Im Fokus dieser Kategorie steht, welche Zukunftsperspektive die Schülerschaft für sich entwickelt hat und wie sie diese bewertet. Konkrete Handlungsschritte, die die Lernenden unternehmen, um ihre berufliche Anschlussfähigkeit zu sichern, spielen dabei eine bedeutsame Rolle.

Abschnitt III – Kategorien zum Umgang der Lernenden mit der individuellen Förderung

Dieser Abschnitt dokumentiert, wie die Befragten ihre individuelle Förderung im Verlauf des AVJ wahrnehmen. Dabei werden die drei Elemente der individuellen Förderung zur Analyse herangezogen. Es werden die individuellen Erfahrungen beschrieben, die mit der „Kompetenzfeststellung“, dem „Förderplan“ sowie mit der Begleitung durch „eine Ausbildungsmentorin bzw. einen Ausbildungsmentor“ gemacht wurden.

- Die „Kompetenzfeststellung“ wird durch die Schulleistungsuntersuchung ELKE-AVJ in den Kernfächern D, M und E jeweils zu Beginn und

am Ende des Schuljahres durchgeführt. Sie beschreibt die vorhandenen Kompetenzen in den genannten Fächern. Die Wahrnehmung der Ergebnisse der ELKE-AVJ-Tests durch die Lernenden charakterisiert diese Kategorie. Im Wesentlichen handelt es sich um den Rahmen der Kompetenzfeststellung, der sich „vor Ort in der Lerngruppe“ ergibt. Die Interviewten schätzen den Sinn und Zweck dieser Tests ein. Dabei treffen sie möglicherweise auch Aussagen darüber, wie sich ihr Lernen im Verlauf des Schuljahres verändert hat.

- Der „Förderplan“ beschreibt individuelle Lern- und Zielvereinbarungen. Die Lernenden bewerten am Ende des Schuljahres, ob sie „ihre“ Ziele erreicht oder nicht erreicht haben. Darüber hinaus wird in die Kategorie „Förderplan“ aufgenommen, welche Aktivitäten die Befragten zur Zielerreichung unternommen haben und welche möglichen Erfolge bzw. Misserfolge sich für ihre berufliche Anschlussfähigkeit eingestellt haben.
- In der Rolle „Ausbildungsmentorin/Ausbildungsmentor“ werden Gesprächsschwerpunkte und die Entwicklung der Beziehung zwischen den einzelnen Jugendlichen und ihren Lehrkräften rekonstruiert. Ebenso wird in dieser Kategorie erfasst, welche unterschiedlichen Erwartungen die Einzelnen an die Begleitung durch die Lehrkräfte haben.

Da die Aussagen der Jugendlichen zur Kompetenzfeststellung und Ergebnisrückmeldung, zur Arbeit mit den individuellen Lern-/Zielvereinbarungen des Förderplans sowie zur Begleitung durch eine Ausbildungsmentorin bzw. einen Ausbildungsmentor für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung sind, werden sie anhand differenzierter Subkategorien vertiefend analysiert. Übersicht 6 gibt einen vollständigen Überblick über die entwickelten Subkategorien aus dem Kategoriensystem, mit denen die individuelle Förderung erfasst wurde.

Übersicht 6 *Überblick über die Subkategorien und inhaltlichen Charakteristika der Elemente der individuellen Förderung*

Kompetenzfeststellung mit Ergebnismrückmeldung

Schulleistungsuntersuchung ELKE-AVJ 1*

Schulleistungsuntersuchung ELKE-AVJ 2** (Kategorien)

- Rahmen/Tests
 - Rahmen: Kompetenzfeststellung 1
 - Rahmen: Kompetenzfeststellung 2
 - Zuordnung des zeitlichen und inhaltlichen Umfangs des ELKE-AVJ-Tests durch die Befragten
- Bedeutsamkeit/Ergebnisse
 - Bedeutsamkeit des ELKE-AVJ-Tests 1
 - Bedeutsamkeit des ELKE-AVJ-Tests 1/2***
 - Begründungen der Befragten der Bedeutsamkeit des ELKE-AVJ-Tests 1
 - Begründungen der Befragten der Bedeutsamkeit der beiden ELKE-AVJ-Tests
 - Ergebnismrückmeldung/ELKE-AVJ-Test 1
 - inhaltlicher und formaler Rahmen aus Sicht der Befragten, der für die Ergebnismrückmeldung zur Verfügung steht
- Veränderung/Lernen
 - Veränderung des Lernens durch ELKE-AVJ-Test 1
 - Veränderung des Lernens zwischen ELKE-AVJ-Test 1 und 2
 - Nutzen aus den Testergebnissen und Rückmeldeprozessen für die Veränderung des Lernens aus Sicht der Befragten
 - Einflussfaktoren auf die Veränderung des Lernens zwischen den beiden ELKE-AVJ-Tests aus Sicht der Befragten
 - Motivationsstrategien
 - Motive, die den Schulbesuch des AVJ aus Sicht der Befragten unterstützen

Förderplan mit Lern-/Zielvereinbarungen

Förderplan 1: Lern-/Zielvereinbarungen

Förderplan 2: Lern-/Zielvereinbarungen (Kategorien)

- Lern-/Zielvereinbarungen
 - Ziele/Schwerpunkte; Zielentwicklung: Anfang/Ende AVJ
 - Art und Weise des inhaltlichen Umgangs mit individuellen Lern-/Zielvereinbarungen im AVJ aus Sicht der Befragten
 - rückblickende Bewertung der Hauptzielsetzungen im Verlauf des AVJ
- Kontrolle/Ziele
 - Kontrolle über Ziele; Ziele nicht erreicht/erreicht; weitere Ziele ja/nein
 - Überprüfung individueller Lern-/Zielvereinbarungen im AVJ aus Sicht der Befragten
 - Die beruflichen Zielsetzungen wurden am Ende des AVJ erreicht/nicht erreicht. Die Entwicklung der Zielsetzungen wird rückblickend aus Sicht der Befragten positiv/negativ bewertet.
 - Es werden weitere Ziele/Es werden keine weiteren Ziele (ergänzend) festgelegt und im Förderplan aufgenommen
- Unterstützung/Zielerreichung
 - Unterstützung bei Zielen
 - Bezugspersonen und soziale Kontakte, welche die individuellen Lern-/Zielvereinbarungen der Befragten im AVJ unterstützen

Begleitung durch Ausbildungsmentorin bzw. Ausbildungsmentor

Rolle Ausbildungsmentorin/Ausbildungsmentor 1

Rolle Ausbildungsmentorin/Ausbildungsmentor 2 (Kategorien)

- Gesprächsrahmen
 - inhaltliche Gesprächsschwerpunkte zwischen Befragten und Ausbildungsmentorin bzw. Ausbildungsmentor – im Verlauf
 - Gesprächs-/Betreuungsrahmen zwischen Befragten und Ausbildungsmentorin bzw. Ausbildungsmentor – im Verlauf

- Rückmeldungen
 - Rückmeldungen der Ausbildungsmentorin/des Ausbildungsmentors an die Befragten – im Verlauf
 - Rückmeldungen der Befragten an die Ausbildungsmentorin/den Ausbildungsmentor – im Verlauf
- Beziehung/Begleitung
 - Beziehung zur Ausbildungsmentorin/zum Ausbildungsmentor – im Verlauf
 - Formen der Begleitung – im Verlauf
 - Bewertungen der Befragten zur Beziehung zur Ausbildungsmentorin/zum Ausbildungsmentor
 - Bewertungen der Befragten zur Begleitung durch die Ausbildungsmentorin/den Ausbildungsmentor

* Die Nummer 1 bezieht sich auf die erste Interviewreihe und deren Interviewaussagen, die zu Beginn des Schuljahres durchgeführt wurde.

** Die Nummer 2 bezieht sich auf die Interviews und Aussagen am Ende des Schuljahres.

*** Die Nummern 1/2 in Kombination kategorisieren Interviewaussagen, die das gesamte Schuljahr bewerten.

Insgesamt geben die Kategorien und Subkategorien innerhalb der drei beschriebenen Abschnitte eine verbindliche Gesamtstruktur vor, wie die nachfolgende Übersicht 7 zum Aufbau aller Entwicklungsporträts zeigt.

Übersicht 7 *Aufbau der Entwicklungsporträts (Kategorie)*

Nr.: Name (Alter/Geschlecht)

AVJ Branche

Abschnitt I: Ausgangslage

- individueller Übergang
- Kontaktaufnahme / AVJ

Abschnitt II: Entwicklung der Befragten im AVJ

Entwicklung im Verlauf des Schuljahres

- Erwartungen: Entwicklung der Erwartung an das AVJ (1/2)
- Einstellungen: Entwicklung der Einstellung zum AVJ (1/2)
- Praktikum: Entwicklung der Praktikumssituation (1/2)
- berufliche Anschlussfähigkeit / Zukunftsperspektive: Wahrnehmung der beruflichen Anschlussfähigkeit und Zukunftsperspektive

Abschnitt III: Umgang mit der individuellen Förderung

- Kompetenzfeststellung: Entwicklung der Ergebnisverarbeitung der ELKE-AVJ-Tests (1/2)
- Förderplan: Entwicklung von Lern- / Zielvereinbarungen (1/2)
- Rolle / Ausbildungsbeistand: Entwicklung der Begleitung durch die Ausbildungsmentorin / den Ausbildungsmentor (1/2)

6 Ergebnisse der Fallstudien

Die vorliegende Studie analysiert die Aussagen von Lernenden im AVJ im Hinblick auf ihre individuelle Förderung und liefert einen an der Schülerschaft orientierten Einblick in die Arbeit mit den einzelnen Elementen der individuellen Förderung. Da dies der zentrale theoretische Ertrag dieser Arbeit ist, ist es wichtig, die individuelle Wahrnehmung der befragten Lernenden umfassend zu berücksichtigen.

Die theoretische Darlegung, das methodische Vorgehen und die ausgewählte Ergebnisdarstellung verfolgen das Ziel, den Untersuchungsgegenstand in der Weise zu erhellen, dass es zu einem Erkenntnisgewinn über die Maßnahmen der individuellen Förderung von Lernenden im Übergang von Schule in Ausbildung kommt.

Im folgenden Kapitel werden die Einzelfallbeschreibungen der Befragten in Form von Entwicklungsporträts dargelegt. Sie charakterisieren die individuellen Lern- und Entwicklungsverläufe und differenzieren die Aussagen der interviewten Schülerinnen und Schüler vergleichend und kontrastierend. Anhand der qualitativen Differenzierung gelingt die analytische Auseinandersetzung mit der Ausgangsfrage der vorliegenden Untersuchung, ob und wie die befragten Lernenden die individuelle Förderung im Verlauf des Schuljahres wahrnehmen und beurteilen.

6.1 Die Entwicklungsporträts

Die Darstellung individueller Entwicklungsverläufe zur Wahrnehmung der individuellen Förderung im AVJ Gesundheit und Handel ist Gegenstand dieses Kapitels.

Es liegen individuelle Entwicklungsverläufe von insgesamt 18 Lernenden des AVJ vor. Zehn davon sind Absolvierende des AVJ Gesundheit. Acht Entwicklungsverläufe stammen aus der Schülerschaft des AVJ Handel. Ihre Auswertung in Form von Entwicklungsporträts ermöglicht es, für jeden Einzelfall den Umgang mit der individuellen Förderung nachzuvollziehen und zu rekonstruieren. 16 der 18 Befragten wurden als Kurzporträts konzipiert (siehe Kapitel 6.1.1). Sie verschaffen den Leserinnen und Lesern Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Vergleichbarkeit der zusammengetragenen Ergebnisse.

Die zwei ausführlichen Entwicklungsporträts⁴⁸ werden mit den einzelnen Aussagen der Lernenden versehen, um die individuellen Entwicklungsverläufe anhand der individuellen Voraussetzungen, der jeweiligen Entwicklung sowie der beruflichen Anschlussperspektive beider zu veranschaulichen (siehe Kapitel 6.1.2 und 6.1.3).

Das Zwischenfazit liefert wichtige Betrachtungsschwerpunkte für die jeweiligen Einzelfallbeschreibungen (siehe Kapitel 4). Jeder individuelle Entwicklungsverlauf wird anhand des in den methodischen Grundlagen beschriebenen einheitlichen Aufbaus der Entwicklungsporträts dargelegt (siehe Kapitel 5.4). Die Aussagen aus der Schülerschaft verdeutlichen die Spannbreite der unterschiedlichen Wahrnehmungen der Befragten zu ihrer individuellen Förderung. Aus ihnen geht jeweils hervor, ob ihr Lernen persönliche Bedeutsamkeit hatte oder nicht.

Es wird hervorgehoben, welche bedeutsamen Gründe die befragten Jugendlichen entwickeln oder auch begründend nicht entwickeln, um ihr Lernen voranzubringen. Interessant ist dabei, welche emotional-motivationalen Aspekte die Teilnahme am AVJ unterstützen oder ob das schulische Angebot aus Sicht der Befragten als Pflichtprogramm wahrgenommen wird.

Dabei steht das schulische Angebot der individuellen Förderung im Besonderen auf dem Prüfstand. Wird es als solches von den Jugendlichen wahrgenommen oder erleben die befragten Jugendlichen es weiterhin als schulische Maßnahme,

48 Im Fall von Dustin und Heidi, den beiden Einzelfällen, wird hervorgehoben, dass sie das schulische Angebot der individuellen Förderung als solches erleben. Die Entwicklungsporträts stellen vor allem diejenigen Momente des AVJ-Besuchs heraus, die Jugendliche darin unterstützen, ihr schulisches Angebot als Förderung wahrzunehmen und ihnen den Übergang von Schule in Ausbildung zu erleichtern.

mit der sie (erneute) Erfahrungen des Scheiterns machen oder ihre bisherige Maßnahmenkarriere fortsetzen?

Ein wesentlicher Schwerpunkt richtet sich dabei auf die Frage, welche Gesprächsangebote die begleitende Ausbildungsmentorin bzw. der begleitende Ausbildungsmentor gemacht hat, ob diese bzw. dieser als verlässlich erlebt wurde und welche Impulse sich aus Sicht der Betroffenen daraus für den weiteren Entwicklungsweg ergeben.

6.1.1 Die Kurzporträts

Die Entwicklungsporträts führen die Erkenntnisse aus den rekonstruierten Entwicklungsverläufen des AVJ Gesundheit und des AVJ Handel zusammen. Sie ermöglichen Dritten, die zentralen Schritte bis zu einer Verallgemeinerung der empirisch gewonnenen Aussagen intersubjektiv nachzuvollziehen. Ihr Gehalt besteht darin, die jeweilige individuelle Ausgangssituation, die jeweilige individuelle Entwicklung der Lernenden und den unterschiedlichen Umgang mit dem Angebot der individuellen Förderung des AVJ aus Sicht der befragten Jugendlichen darzustellen.

Übersicht 8 *Kurzporträt Aylin – 17/w., AVJ Gesundheit*

„Keine verlässlichen Gesprächsangebote durch die Ausbildungsmentorin“⁴⁹

Ausgangslage

Die Schülerin Aylin hat vor dem AVJ Gesundheit bereits ein anderes AVJ besucht. Davor war sie an einer Gesamtschule und hat einen Hauptschulabschluss erworben. Ein zweites AVJ absolviert sie, da sie noch schulpflichtig ist und bisher keinen Ausbildungsplatz finden konnte. Die Entscheidung für ein zweites AVJ fällt in der Beratung durch das SIZ/BIZ. Der weitere Schulbesuch ermöglicht Aylin, erneut zur Schule zu gehen

49 Der tatsächliche Gehalt der individuellen Förderung wird aus Sicht der Befragten daran gemessen, ob die begleitende Ausbildungsmentorin bzw. der begleitende Ausbildungsmentor gesprächsbereit war und ob sie bzw. er verlässliche Gespräche anbot. Jedem Entwicklungsporträt ist daher die jeweilige Kernaussage aus Sicht der Interviewten als Überschrift voran gestellt.

und nicht „zu Hause abhängen“ zu müssen. Ihre Aussagen belegen, dass sie die „Überbrückungszeit“ nutzen möchte.

Entwicklung der Schülerin

Aylin nimmt an beiden Kompetenzfeststellungen teil und erhält Rückmeldungen zu ihren Ergebnissen. Dennoch verläuft ihre Lernentwicklung nicht angemessen. Aylin gilt am Ende des zweiten AVJ in den Kernfächern als eher leistungsschwache Schülerin. Zu Beginn des Schuljahres formuliert sie konkrete berufliche Ziele. Die Schülerin erwartet von ihrem zweiten AVJ, dass ein Wechsel an die BFS über das AVJ gelingen möge. Diese Erwartung stellt sich als unrealistisch heraus. Im Verlauf des Schuljahres nimmt ihr Interesse am AVJ Gesundheit ab. Da sie sich in den Kernfächern nicht merklich verbessert und sie keine weitere Ausbildungsplatzzusage erhält, zeigt sie sich in der Folge interesselos. Aylin fühlt sich im Unterricht durch Mitlernende und Lehrende demotiviert. Ihren Aussagen ist zu entnehmen, dass sie die störenden Mitschülerinnen und -schüler für ihre negative Lern- und Arbeitsatmosphäre mit verantwortlich macht. Aylin bleibt dem Unterricht fern und weist hohe Fehlzeiten auf. Ihre Entwicklung führt insgesamt dazu, dass sie das zweite AVJ als „Zeitverschwendung“ bewertet und fehlende schulische Alternativen kritisiert.

Umgang mit der individuellen Förderung

Aylin schreibt alle Einzeltests zur Kompetenzfeststellung mit. Ihr ist es wichtig zu erfahren, welche fachbezogenen Stärken und Schwächen sie besitzt. Beispielsweise fällt ihr das Rechnen mit Brüchen in der Mathematik besonders schwer. Aylin gelingt es im Verlauf des Schuljahres nicht, ihre Lernproblematiken zu überwinden. Ihre Praktikums-/Ausbildungsplatzsuche gestaltet sich schwierig. Ihre Bemühungen bleiben nahezu ergebnislos. Aylin führt mehrere Einzelgespräche mit ihrer Ausbildungsmentorin zur Kompetenzfeststellung und zu ihren Testergebnissen sowie zur Praktikums- und Ausbildungsplatzsuche. Sich daraus entwickelnde Bemühungen scheitern. Im zweiten Schulhalbjahr fehlen weitere Einzelgespräche. Aylin gibt an, dass die Ausbildungsmentorin „keine Zeit“ mehr dafür hatte. Dennoch bewertet sie ihre Beziehung zu ihrer Ausbildungsmentorin positiv. Ihre hohen Fehlzeiten, ihre geringe berufliche Orientierung und ihre fehlende Verbesserung in den Kernfächern nimmt Aylin mit großer Sorge wahr.

Übersicht 9 *Kurzporträt Begüm – 17/w. AVJ Gesundheit*

„Verlässliche Gesprächsangebote durch die Ausbildungsmentorin“

Ausgangslage

Ihr vorzeitiger Abbruch einer Realschulausbildung sowie ihre weitere Schulpflichterfüllung führen sie in die SIZ-/BIZ-Beratung. Die Gesamtsituation führt dazu, dass Begüm in das AVJ Gesundheit hineinberaten wird und ihren Schuleintritt fremdreguliert erlebt. Die Schülerin hat Interesse an einer kaufmännischen Ausbildung, obwohl sie vorher bereits berufspraktische Erfahrungen im Gesundheitswesen sammeln konnte.

Entwicklung der Schülerin

Die Lernentwicklung in den Kernfächern verläuft unterschiedlich. Begüm gilt am Ende des Schuljahres in den Kernfächern als eher durchschnittliche Schülerin des AVJ. Ihr Wunsch voranzukommen wird durch das AVJ unterstützt. Exemplarisch belegen ihre branchenbezogenen Erfahrungen mit Praktika eine realistische berufliche Zielentwicklung und -verfolgung. Begüm entwickelt im Verlauf des Schuljahres Motivation und Interesse an der Branche Gesundheit. Auch das branchenbezogene Lernen interessiert sie. Als Schülerin erwirkt sie selbstständig eine Anmeldung an einer Vollzeitschulform und setzt damit ihre berufliche Anschlussfähigkeit durch eigenes Engagement erfolgreich um.

Umgang mit der individuellen Förderung

Für die Schülerin sind die Kompetenzfeststellung und ihre Ergebnismeldung nachvollziehbar. Sie leitet daraus erste Veränderungsstrategien für ihr Lernen ab. Beispielsweise übt sie sich in Mathematik darin, durch selbstständiges Nachrechnen von Übungsaufgaben mehr Sicherheit zu gewinnen. Weitere fachbezogene Stärken und Schwächen sind ihr durch die Ergebnismeldung bewusst. Sie gibt an, dass sie die richtige Branchenwahl getroffen hat und ihre Lern-/Zielvereinbarungen darauf abstimmen konnte. Ihr branchenspezifisches Lernen motiviert sie für die Durchführung von Praktika und weiteren Schritten der Berufsorientierung. Positive branchenbezogene Erfahrungen vermitteln ihr Selbstsicherheit und unterstützen ihr Kompetenzerleben. Die Begleitung durch ihre Ausbildungsmentorin erlebt sie als Form des positiven Zuspruchs und des „Mut Machens“, daher nutzt sie die Gesprächsangebote intensiv.

Ihre Ausbildungsplatzzusage zur Haus- und Familienpflegerin organisiert Begüm in Absprache mit ihrer Ausbildungsmentorin. Damit sichert sich Begüm ihre berufliche Anschlussfähigkeit nach dem AVJ. Neben den regelmäßigen Gesprächsangeboten ihrer Ausbildungsmentorin schätzt sie an ihr besonders, dass sie ihre Fragen beantwortet und mit ihr zukünftige (berufliche) Wege bespricht. Insgesamt fühlt sich Begüm durch ihre Begleitung motiviert. Sie nimmt die individuelle Förderung als Unterstützung wahr und hebt ihren persönlichen Nutzen positiv hervor.

Übersicht 10 *Kurzporträt Rabia – 16/w., AVJ Gesundheit*

„Keine verlässlichen Gesprächsangebote durch die Ausbildungsmentorin“

Ausgangslage

Minderjährigkeit und Schulpflichterfüllung sowie das Fehlen eines Ausbildungsplatzes und die SIZ-/BIZ-Beratung führen zu einem fremdregulierten Schuleintritt. Rabia wird in das AVJ „hineinvermittelt“. Ihre Motivation wird zu Beginn erheblich geschwächt, weil sie erfährt, dass sich ihre Ziele im AVJ nicht umsetzen lassen. Im weiteren Schuljahresverlauf misslingt es ihr, flexibel „umzudenken“, um sich auf neue Ziele einlassen zu können.

Entwicklung der Schülerin

Die Lernentwicklung in den Kernfächern verläuft unterschiedlich. Rabia gilt am Ende des Schuljahres in den Kernfächern als eher leistungsschwache Schülerin des AVJ. Ihr schulisches Streben wird durch das AVJ unerheblich unterstützt. Zwar bewertet sie aufgrund ihrer branchenbezogenen Erfahrungen die Branchenwahl im AVJ positiv. Insgesamt belegen ihre Aussagen, dass sie durch die fehlende Möglichkeit des Erwerbs eines mittleren Bildungsabschlusses motivations- und lustlos bleibt. Die Entwicklung, Steuerung und Kontrolle ihrer beruflichen Ziele fällt ihr schwer. Zudem fehlen Engagement und Eigeninitiative, um sich auf konkrete berufliche Ziele wie die konkrete Ausbildungsplatzsuche einzulassen.

Umgang mit der individuellen Förderung

Die Schülerin nimmt die Informationen zu den Testergebnissen der Kompetenzfeststellung nur scheinbar an. Sie bezieht die Ergebnisse auf sich und ihr Lernen. Daraus erschließt sie keine weiteren Ziele und Veränderungsstrategien, die ihrem Lernen neue Impulse geben könnten. Grundsätzliche Möglichkeiten einer Lernveränderung wie zusätzliche Hausaufgabenkontrolle oder weitere Lerngespräche mit ihrer Ausbildungsmentorin verfolgt sie nicht. Rabia fehlt es im Verlauf des Schuljahres an motivierenden Zielsetzungen, daher scheint ihr eine Lernberatung nicht gewinnbringend. Die Schülerin bleibt motivations- und lustlos und bewertet das AVJ als Zeitverschwendung. Insgesamt fehlt es ihr an der Entwicklung beruflicher Alternativen. Ihre Hoffnung, sich für eine Vollzeitschulform anmelden zu können, nimmt Rabia als einzige berufliche Möglichkeit ihrer Weiterentwicklung wahr. Die Begleitung durch ihre Ausbildungsmentorin erlebt sie positiv. Im zweiten Schulhalbjahr erfährt sie aufgrund der Erkrankung ihrer Ausbildungsmentorin einen Gesprächsabbruch, den sie sehr bedauert. Insgesamt hebt sie den Kontakt zu ihrer Ausbildungsmentorin anerkennend hervor. Die Kompetenzfeststellung mit verbundener Ergebnismeldung sowie die Entwicklung angemessener Lern-/Zielvereinbarungen des Förderplans nimmt sie nicht als bedeutungsvolle Fördermöglichkeiten wahr. Da im zweiten Halbjahr keine weiteren verbindlichen Gesprächsangebote aus schulischer Sicht erfolgen, bleibt Rabia mit ihren Gedanken und Sorgen um ihre berufliche Anschlussfähigkeit auf sich allein gestellt.

Übersicht 11 *Kurzporträt Sevcan – 18/w., AVJ Gesundheit*

„Keine verlässlichen Gesprächsangebote durch die Ausbildungsmentorin“

Ausgangslage

Private Kontakte und selbstständige Recherche motivieren Sevcan zum Schuleintritt und unterstützen den bewussten Eintritt in das AVJ. Im Verlauf des Schuljahres wird sie volljährig und erfüllt durch das AVJ ihre Schulpflicht.

Entwicklung der Schülerin

Die Lernentwicklung in den Kernfächern verläuft unterschiedlich. Sevcan gilt am Ende des Schuljahres als eher leistungsschwache Schülerin des AVJ. Die beiden Hauptziele, die Ausbildungsplatzsuche und eine schulische Verbesserung in den Kernfächern, verfolgt sie sporadisch. Die Durchführung von Praktika gelingt ihr nur teilweise, weil sie einzelne Praxisphasen abbricht. Die Branchenwahl Gesundheit wird von Sevcan ambivalent erlebt, da sie zwischen verschiedenen Fachrichtungen hin- und herschwankt. Am Ende des Schuljahres belegen ihre Selbstaussagen einen hohen Motivationsverlust. Das AVJ wird aufgrund des fehlenden Abschlusses als Zeitverschwendung bewertet. Private und familiäre Probleme führen zu hohen Fehlzeiten. Eine berufliche Anschlussfähigkeit steht nicht in Aussicht.

Umgang mit der individuellen Förderung

Sevcan nimmt die Testergebnisse der Kompetenzfeststellung oberflächlich auf. Die Bedeutsamkeit ihrer Ergebnisse in Verbindung mit ihrem Lernen ist ihr vage bekannt. Sie bezieht die Ergebnisse auf sich selbst und leitet erste Veränderungsstrategien für ihr Lernen ab. Im weiteren Verlauf fehlt es ihr an regelmäßigen Gesprächs- oder Kontrollanlässen, da sie Beratungsgespräche nur sporadisch nutzt. Sevcan's Ausbildungsplatzsuche misslingt, da sie einen Teil ihrer Praktika abbricht. Es gelingt ihr nicht, ihre Praktikums- bzw. Ausbildungsplatzwünsche im Verlauf des Schuljahres zu konkretisieren. Sie schwankt zwischen den Branchen Gesundheit und Körperpflege. Rückblickend nimmt sie wahr, dass regelmäßige Beratungsgespräche mit ihrer Ausbildungsmentorin fehlten und sie diese auch nicht selbstständig einforderte. Eine Verbesserung in den Kernfächern bleibt ihr verwehrt. Ihre Lernstandsergebnisse zeigen am Ende des Schuljahres keine signifikante Verbesserung. Sevcan belasten private und familiäre Probleme, die allerdings kaum gegenüber ihrer Ausbildungsmentorin thematisiert werden. Die Schülerin bewertet insgesamt ihre Beziehung zu ihrer Ausbildungsmentorin positiv. Kompetenzfeststellung und Ergebnismeldung sowie die Entwicklung von Lern-/Zielvereinbarungen des Förderplans stellen aus ihrer Sicht allerdings keine Hilfe dar. Besonders kritisch hebt Sevcan am Ende des Schuljahres hervor, dass sie sich von ihrer Ausbildungsmentorin mehr Unterstützung beim Anfertigen ihrer Bewerbungen gewünscht hätte.

Übersicht 12 *Kurzporträt Mehtap – 17/w., AVJ Gesundheit*

„Keine verlässlichen Gesprächsangebote durch die Ausbildungsmentorin“

Ausgangslage

Zum Schuleintritt ermöglichen frühere positive branchenbezogene Erfahrungen, dass Mehtap das AVJ Gesundheit bewusst auswählt. Der Schülerin gelingt es, die Suche nach einem Ausbildungsplatz als berufliche Zielsetzung konstruktiv anzunehmen. Die hohe Motivation begründet sich dadurch, dass Mehtap ihren Berufswahlprozess bereits geklärt zu haben scheint und ihren „Traumberuf“, zahnmedizinische Fachangestellte, ergreifen möchte.

Entwicklung der Schülerin

Die Lernentwicklung in den Kernfächern verläuft positiv. Mehtap gilt am Ende des Schuljahres als eher durchschnittliche Schülerin des AVJ. Ihre anfänglichen Erwartungen an den Erwerb eines mittleren Bildungsabschlusses erfüllen sich nicht. Mit der Suche nach einem Ausbildungsplatz verfolgt sie eine für sie neue berufliche Zielsetzung. Positive branchenbezogene Erfahrungen konkretisieren ihren Berufswunsch. Allerdings verfolgt Mehtap ihre Ausbildungsplatzsuche nicht systematisch. Ihre beruflichen Aktivitäten fallen sporadisch aus und verhindern am Ende des Schuljahres eine feste Zusage. Es gibt Warnsignale einer persönlichen Erschöpfung von Mehtap, die mit großen familiären Problemen zusammenhängen und zu hohen Fehlzeiten führen. Insgesamt fehlt ihr am Ende des Schuljahres eine feste Ausbildungsplatzzusage trotz der zu Beginn hohen Motivation.

Umgang mit der individuellen Förderung

Mehtap ist der Zusammenhang zwischen ihren Ergebnissen aus der Kompetenzfeststellung und ihrem Lernen oberflächlich bewusst. Konkrete Veränderungsstrategien für ihr Lernen bleiben unsystematisch und ohne Kontrollhilfen. Positive Emotionen wie Lust und Freude sind aus Mehtaps Sicht wichtige Antriebs- und Motivationsquellen für ihr Lernen. Familiäre Probleme hindern sie besonders im zweiten Schulhalbjahr daran. Die Schülerin nennt zu Beginn einen konkreten Berufswunsch, der an bisherige positive Erfahrungen anknüpfen soll. Ihre Bewerbungsaktivitäten bleiben im Verlauf des Schuljahres allerdings sporadisch. Motiva-

tions- und Energieverlust zeigen sich im Praktikum, das aus ihrer Sicht stresst, sie überfordert und zusätzlich emotional belastet. Zu ihrer Ausbildungsmentorin hat Mehtap Vertrauen. Sie findet sie sympathisch, fordert jedoch keine weiteren Beratungsgespräche selbstständig ein. Insgesamt kam es zu keinen regelmäßigen Gesprächen, die der Bearbeitung ihrer familiären Probleme zuträglich hätten sein können. Sie erlebt die individuelle Förderung aufgrund ihrer Überforderungssituation und individuellen Probleme als wenig hilfreich und nutzbringend.

Übersicht 13 *Kurzporträt Katrin – 16/w., AVJ Gesundheit*

„Verlässliche Gesprächsangebote durch die Ausbildungsmentorin“

Ausgangslage

Die Schülerin folgt einer Empfehlung ihrer ehemaligen Lehrerin für das AVJ. Trotz ihres Realschulabschlusses hat sie keine Ausbildungsplatz-zusage erhalten. Die Branche Gesundheit wählt sie bewusst, da sie positive branchenbezogene Erfahrungen sammeln konnte. Insgesamt zeigt sie sich zu Schuljahresbeginn für das AVJ motiviert, da sie auf Unterstützung bei ihrer Ausbildungsplatzsuche und Lernentwicklung hofft.

Entwicklung der Schülerin

Die Lernentwicklung in den Kernfächern verläuft positiv. Katrin gilt am Ende des Schuljahres als eher leistungsstarke Schülerin des AVJ. Die verschiedenen Praktika und ihre persönliche Lernmotivation unterstützen sie in ihrer Entwicklung. Die Ausbildungsplatzsuche und eine Verbesserung in den Kernfächern gelingen in Teilschritten. Ihre berufliche Anschlussfähigkeit scheint aussichtsreich zu sein, da sie erste positive Rückmeldungen zu ihrem Bewerbungsprozess erhalten hat und zu Vorstellungsgesprächen eingeladen wurde. Allerdings steht eine feste Ausbildungsplatz-zusage noch aus. Neue soziale Kontakte zu Mitlernenden erschließt sie mit Interesse. Die Kooperation mit externen Institutionen wie z. B. der Agentur für Arbeit bewertet sie als hilfreich.

Umgang mit der individuellen Förderung

Katrin gelingt eine differenzierte Betrachtung ihrer Testergebnisse zur Kompetenzfeststellung. Sie leitet aus ihnen Veränderungsstrategien für

ihr Lernen ab. Dabei erkennt sie die Bedeutsamkeit der Ergebnisse für ihren weiteren Lernprozess. Fachbezogene Stärken und Schwächen sind ihr bewusst. Allerdings erkennt sie darin nur oberflächlich einen systematischen Zusammenhang mit ihrem Lernen. Katrin sieht den Zusammenhang zwischen ihrem Lernen, einer Verbesserung schulischer Leistungen und positiven Konsequenzen für ihre Ausbildungsplatzsuche. Zahlreiche Aktivitäten wie die Durchführung verschiedener Praktika oder ihre zuverlässige (Haus-)Aufgabenbewältigung sind Ausdruck ihrer selbstregulierten Herangehensweise und belegen aus ihrer Sicht die Arbeit an ihren Zielen. Mit externen Berufsberatungen nimmt sie selbstständig Kontakt auf. Sie will weiterhin gute Leistungen in den Kernfächern erzielen und ist motiviert, sich weiter zu verbessern. Familiäre Probleme führen kurzzeitig zu erhöhten Fehlzeiten in den Kernfächern. Diese fängt sie am Ende des AVJ durch Beratungsgespräche mit ihrer Ausbildungsmentorin auf. Regelmäßige Gesprächskontakte zu ihrer Ausbildungsmentorin unterstützen sie darin, ihre familiäre und schulische Entwicklung zu thematisieren. Insgesamt erlebt Katrin ihre Begleitung als Unterstützung und die Arbeit an ihren Kompetenzen und Zielen als ertragreich.

Übersicht 14 *Kurzporträt Lamia – 15/w., AVJ Gesundheit*

„Keine verlässlichen Gesprächsangebote durch die Ausbildungsmentorin“

Ausgangslage

Lamia ist eine minderjährige Schülerin, die durch das AVJ ihre Schulpflicht erfüllen muss. Da ein vorheriger Versuch scheiterte, sich an einer Handelsschule aufnehmen zu lassen, stellt das AVJ aus ihrer Sicht eine „Notlösung“ dar, mit der sie persönlich nicht einverstanden zu sein scheint.

Entwicklung der Schülerin

Die Lernentwicklung in den Kernfächern verläuft schwach. Lamia gilt am Ende des Schuljahres als eher leistungsschwache Schülerin des AVJ. Mit 15 Jahren ist sie eine für eine Übergangmaßnahme recht junge Schülerin. Ihr Berufswahlprozess verläuft wenig zielgerichtet. Grundsätzlich kann sie sich viele Berufsfelder vorstellen. Aufgrund negativer Erfahrungen erteilt sie den Berufen im Gesundheitswesen eine Absage. Am Ende

des Schuljahres orientiert sich Lamia in Richtung Wirtschaft und Verwaltung. Lamia will unbedingt weiter zur Schule gehen. Aufnahmekriterien und Anforderungen weiterführender Schulen durchdringt sie oberflächlich. Ihre Erkenntnis, dass im AVJ nicht der mittlere Bildungsabschluss erworben werden kann, führt zu einem hohen Motivationsverlust. Am Ende des Schuljahres kämpft sie mit Fehlzeiten sowie Unpünktlichkeit und zeigt sich frustriert und überfordert.

Umgang mit der individuellen Förderung

An den Ergebnissen zur Kompetenzfeststellung zeigt sich Lamia interessiert. Es gelingt ihr, den Nutzen für ihr eigenes Lernen, aber auch für Lehrkräfte einzuordnen. Lamia nimmt ihre fachbezogenen Stärken und Schwächen wahr und leitet Veränderungsstrategien für ihr Lernen ab. Insgesamt fehlt es ihr an konkreten Teilzielen und Kontrollmöglichkeiten. Da die Ziele des AVJ nicht ihre sind, zeigt sie sich beruflichen Aktivitäten sowie einem branchenbezogenen Lernen gegenüber nicht besonders offen. Lamia will weiterhin zur Schule gehen und einen höherwertigen Schulabschluss erwerben. In ihrem Berufswahlprozess steht sie am Anfang. Die Gesundheitsbranche schließt sie aufgrund negativer Praxiserfahrungen aus. Berufliche Anforderungen, die in der Verwaltung und Wirtschaft gefordert werden, kennt sie noch zu oberflächlich. Lamia findet ihre Ausbildungsmentorin nett. Die Selbstaussagen der Schülerin verdeutlichen, dass sie das Gefühl hat, durch sie Neues gelernt zu haben. Im zweiten Schulhalbjahr erlebt Lamia familiäre Probleme, die bei ihr zu erhöhten Fehlzeiten und zur Unpünktlichkeit führen. Weitere Gespräche mit ihrer Ausbildungsmentorin finden im zweiten Halbjahr nur sporadisch statt, so dass ihren Gesprächsanliegen nicht hinreichend Raum geboten wird. Insgesamt erlebt Lamia die individuelle Förderung als zu wenig unterstützend, um ihre individuellen Bedarfe verfolgen zu können.

Übersicht 15 *Kurzporträt Silja – 17/w., AVJ Gesundheit*

„Keine verlässlichen Gesprächsangebote durch die Ausbildungsmentorin“

Ausgangslage

Die Aufnahme an einer BFS mit dem Ziel des Erwerbs eines mittleren Bildungsabschlusses scheitert. Silja nimmt das AVJ vor dem Hintergrund

mangelnder Alternativen als verbliebene schulische Option wahr. Zuvor absolvierte die Schülerin einige Praktika, die allerdings nicht dem Gesundheitswesen zuzuordnen sind. Daher steht sie dem neuen Erfahrungsspektrum des AVJ Gesundheit aufgeschlossen gegenüber.

Entwicklung der Schülerin

Da die Schülerin aufgrund von Krankheit und Fehlzeiten nur einen Teil der Kompetenzfeststellung absolvierte, kann ihre Lernentwicklung in den Kernfächern nicht angemessen abgebildet werden. Ihre beiden Vorhaben, die Verbesserung ihres Hauptschulabschlusses und/oder der Erwerb eines mittleren Bildungsabschlusses, sind im AVJ nicht zu erfüllen. Siljas Motivation und Engagement bleiben daher niedrig. So konzentriert sie sich bei ihrer Ausbildungsplatzsuche auf Berufe, die im Gesundheitswesen angeboten werden. Der Beruf der medizinischen Fachangestellten und die Ausbildung im Altenpflegebereich interessieren sie. Am Ende des AVJ scheidet sie mit ihren beruflichen Aktivitäten. Zwar meldet sie sich an einer Vollzeitschulform im Bereich der Haus-/Familienpflege an, sieht diese Entwicklung jedoch als persönliche Notlösung. Da es ihr an beruflichen Alternativen mangelt, fehlt eine berufliche Anschlussfähigkeit nach dem AVJ.

Umgang mit der individuellen Förderung

Die Entwicklung schulischer Ziele, die zu einer Verbesserung in den Kernfächern führen könnte, scheidet aufgrund ihrer fehlenden Teilnahme an der Kompetenzfeststellung. Silja bewertet den wöchentlichen Rhythmus zwischen Theorie und Praxis im AVJ positiv. Das branchenbezogene Lernen gefällt ihr, daher verfolgt sie konkrete Berufswünsche im Gesundheitswesen. Alle beruflichen Aktivitäten misslingen im Verlauf des Schuljahres. Ihr Vorhaben, über ein Praktikum im Altenpflegebereich in eine Ausbildung zu gelangen, scheidet. Demotiviert und frustriert nimmt sie wahr, dass ihre Anstrengungen nicht zum Erwerb neuer Schulabschlüsse führen. Große Sorgen bereitet ihr, dass sie am Ende des AVJ keine berufliche Anschlussfähigkeit sieht. Die Begleitung durch ihre Ausbildungsmentorin wird von Silja nicht nur positiv wahrgenommen. Sie hätte sich von ihr gerade im Praktikum eine intensive Begleitung gewünscht. Insgesamt findet Silja gut, dass sich ihre Ausbildungsmentorin für sie einsetzt und sich für ihre Belange interessiert. An der Kompetenzfeststellung

und Ergebnismeldung nimmt Silja nicht teil, daher fehlen ihr entsprechende Erfahrungen. Die Arbeit mit dem Förderplan gelingt nur eingeschränkt, da sich Silja zu spät von ihren unrealistischen Erwartungen zu lösen vermag.

Übersicht 16 *Kurzporträt Kira – 16/w., AVJ Gesundheit*

„Keine verlässlichen Gesprächsangebote durch die Ausbildungsmentorin“

Ausgangslage

Die Schülerin bringt negative Vorerfahrungen aus einem anderen AVJ Gesundheit mit. Ihren Selbstaussagen zufolge hat sie vor ihrem Schuleintritt in das erste AVJ bereits ein Schuljahr lang überhaupt nichts unternommen. Ihre Erfahrungen führen dazu, dass sie mit dem zweiten Schulbesuch des AVJ Gesundheit keine Erwartungen verbindet. Kiras Motivation ist extrem niedrig, so dass sie die erneute SIZ-/BIZ-Beratung und den Übergang in das zweite AVJ über sich ergehen lässt. Kira fühlt sich aufgrund ihrer Schulpflichterfüllung in diese Maßnahme zwangsweise hineinvermittelt.

Entwicklung der Schülerin

Kira fehlt an einigen Tagen, die zur Kompetenzfeststellung genutzt werden. Ihre Lernentwicklung ist in den Kernfächern nicht vollständig abbildbar. Die Schülerin ist am Ende des Schuljahres in den bewertbaren Kompetenzbereichen als eher leistungsschwache Schülerin des AVJ einzustufen. Im ersten AVJ hat Kira Gewalterfahrungen machen müssen (z. B. Bedrohungen, Schlägereien). Daher ist ihr das positive Schulklima im zweiten AVJ besonders wichtig. Ihre beruflichen Ziele wie die Verbesserung in den Kernfächern, aber auch eine Ausbildungsplatzzusage in der Altenpflege verfolgt die Schülerin aktiv. Vorstellungsgespräche werden von ihr wahrgenommen. Am Ende des AVJ steht eine feste Zusage allerdings aus. Das branchenbezogene Lernen erlebt sie ambivalent. Beispielsweise kritisiert sie die zahlreichen Wiederholungen in den Fächern. Insgesamt kämpft sie im AVJ mit Langeweile. Sie wirkt schulmüde und zeigt sich lustlos. Familiäre Probleme führen zu hohen Fehlzeiten. Kira sagt, dass sie schulisches Lernen nicht (mehr) interessiert.

Umgang mit der individuellen Förderung

Die Schülerin erhält eine verkürzte Ergebnisrückmeldung zur Kompetenzfeststellung, weil sie an einigen Testtagen fehlte. Die Bedeutsamkeit der Kompetenzfeststellung stellt sie in Frage. Lustlosigkeit und das Gefühl, in den Kernfächern Inhalte ausschließlich zu wiederholen, ermöglichen aus ihrer Sicht kein Weiterkommen. Mehrere branchenbezogene Praktika, ihr branchenbezogenes Lernen sowie Einladungen zu Vorstellungsgesprächen unterstützen sie auf ihrem Weg in Richtung ihres beruflichen Ziels einer Ausbildungsplatzzusage im Altenpflegebereich. Die Gespräche mit ihrer Ausbildungsmentorin werden von ihr positiv angenommen und als gewinnbringend erlebt. Hohe Fehlzeiten im zweiten Schulhalbjahr führen allerdings zu einem Gesprächsabbruch. Insgesamt werden die Kompetenzfeststellung und die Arbeit mit dem Förderplan als wenig ertragreich bewertet, wenngleich die Schülerin angibt, dass sich im Verhältnis zum ersten AVJ einiges verbessert habe.

Übersicht 17 Kurzporträt Timo – 16/m., AVJ Handel

„Keine verlässlichen Gesprächsangebote durch den Ausbildungsmentor“

Ausgangslage

Timo hat vor dem Eintritt in das AVJ seinen Hauptschulabschluss mit einem Notendurchschnitt von vier erlangt. Aufgrund praktischer Vorerfahrungen entschließt er sich für das AVJ Handel. Zuvor lässt er sich im SIZ/BIZ dazu beraten. Seinen Selbstaussagen zufolge muss er aufgrund einer fortschreitenden Rückenerkrankung während des Unterrichts ein Korsett tragen. Sein gesundheitlicher Zustand schränkt ihn bei der Ausbildungsplatzsuche erheblich ein.

Entwicklung des Schülers

Der Schüler nimmt vollständig an den Tests zur Kompetenzfeststellung teil. Am Ende des Schuljahres gilt er in den bewertbaren Kompetenzbereichen als eher leistungsschwacher Schüler des AVJ. Timo konzentriert sich auf die Praktikums- und Ausbildungsplatzsuche und hält im Verlauf des Schuljahres an diesen fest. Doch scheitern alle beruflichen Aktivitäten und Bewerbungsversuche. Seinen Selbstaussagen ist zu entnehmen, dass ihm Eigeninitiative und Engagement im Bewerbungsprozess

fehlen. Timo ist einer von wenigen Lernenden, die bei ihrer Praktikums-suche erfolglos bleiben. Am Ende des Schuljahres verweist er auf eine „Anschlussmaßnahme“, die ihm von der Bundesagentur für Arbeit angeboten wird, und gibt eigene Aktivitäten auf.

Umgang mit der individuellen Förderung

Timo schreibt alle Einzeltests zur Kompetenzfeststellung mit. Seinen Aussagen ist zu entnehmen, dass ihm der Sinn und Zweck der Tests nicht genau bekannt ist. An der Ergebnisrückmeldung zeigt er sich interessiert. Aus den Rückmeldungen folgen jedoch keine Konsequenzen für sein weiteres Lernen im AVJ. Seine großen Schwierigkeiten bei der Praktikums-/Ausbildungsplatzsuche führen im Verlauf des Schuljahres zu einem erheblichen Motivations- und Interessenverlust. Timo nimmt sich selbst als stillen und passiven Schüler wahr, den die Erfahrungen des Scheiterns besonders deprimieren und ärgern. Seinen Aussagen ist zu entnehmen, dass er die Anforderungen kaufmännischer Berufe unrealistisch einschätzt. Timo fühlt sich trotz der fehlenden Zielerreichung durch die Begleitung seines Ausbildungsmentors unterstützt. Positiv bewertet Timo beispielsweise die Thematisierung eigener Stärken und Schwächen. Die Gesprächsangebote zur Praktikums- bzw. Ausbildungssituation weiß er zu schätzen, wenngleich sie aus seiner Sicht nur zwei- bis dreimal und sehr unregelmäßig stattfinden. Der Schüler bewertet die Beziehung zu seinem Ausbildungsmentor positiv, da er ihm im Unterricht „nicht zur Last falle“. Insgesamt bleibt Timo ein sehr stiller Schüler, der seine passive und abwartende Schülerrolle im Verlauf des Schuljahres nicht ablegt und mit rund zehn Bewerbungen („Bürokaufmann“) unterdurchschnittlich engagiert wirkt.

Übersicht 18 *Kurzporträt Billel – 18/m., AVJ Handel*

„Keine verlässlichen Gesprächsangebote durch den Ausbildungsmentor“

Ausgangslage

Der Abgang von der 8. Klasse einer ehemaligen Gesamtschule führt Billel in ein BVJ. Dort erwirbt er den Hauptschulabschluss und geht anschließend in ein AVJ Textil. Durch die SIZ-/BIZ-Beratung wird er in ein zweites AVJ Handel „hineinberaten“. Nach drei Schuljahren in BVJ-/AVJ-

Maßnahmen, verbunden mit einer sporadischen Ausbildungsplatzsuche, endet Billels Schulpflichterfüllung mit dem aktuellen AVJ.

Entwicklung des Schülers

Billel nimmt aufgrund von Fehlzeiten nur teilweise an der Kompetenzfeststellung teil. Seine Lernentwicklung in den Kernfächern kann nicht angemessen abgebildet werden. Der Jugendliche gilt in den bewertbaren Kompetenzbereichen am Ende des Schuljahres als eher leistungsschwacher Schüler. Da ihm das letzte AVJ Textil nicht gefallen hat, hofft er auf verbesserte Chancen im AVJ Handel. Insgesamt fehlt es ihm an Engagement und Eigeninitiative. Erneut beginnt er zu spät mit der Suche nach geeigneten Praktikums- und Ausbildungsplätzen im Einzelhandel und im Sicherheitsgewerbe. Unpünktlichkeit und Unzuverlässigkeit führen zur Androhung eines Bußgeldverfahrens. Ihm ist bewusst, dass er nach drei Schuljahren in verschiedenen Maßnahmen berufsperspektivisch „abgehängt“ zu sein scheint und ihm eine konkrete Anschlussfähigkeit fehlt.

Umgang mit der individuellen Förderung

Dem Schüler fehlt eine vollständige Ergebnismeldung, weil er an einzelnen Testtagen fehlte. Die Tests nimmt er nicht ernst. Trotzdem interessieren ihn seine Ergebnisse, die er allerdings nicht auf sein Lernen bezieht. Insgesamt erlebt er den Unterricht in den Kernfächern als dauerhafte Wiederholung. Daher ist er nicht mehr an einer Mitarbeit interessiert, obwohl ihm seine schwachen Leistungen in den Kernfächern bewusst sind. Im aktuellen AVJ schreibt er mehr Bewerbungen als in den vorangegangenen Maßnahmen. Seine Selbstaussagen belegen, dass Billel sein auffälliges Arbeits- und Sozialverhalten sowie seine Motivations- und Antriebslosigkeit kennt und bedauert. Die Begleitung durch den Ausbildungsmentor erlebt Billel ambivalent. Einerseits unterstützt dieser ihn bei seinen beruflichen Aktivitäten. Andererseits führen Billels Unpünktlichkeit, sein fehlendes Engagement und die Androhung eines Bußgeldverfahrens zu einem Abbruch der Beratung im zweiten Schulhalbjahr. Eine weiterführende Beratung und verlässliche Gesprächsangebote bleiben ihm schulisch versagt. Billel versteht, dass der Ausbildungsmentor auf sein Verhalten „keine Laune“ mehr habe. Insgesamt scheint die individuelle Förderung des AVJ nach drei Pflichtschuljahren in Maßnahmen keine positive Wirkung mehr bei Billel zu hinterlassen.

Übersicht 19 *Kurzporträt Nico – 18/m., AVJ Handel*

„Keine verlässlichen Gesprächsangebote durch den Ausbildungsmentor“

Ausgangslage

Nico war bereits Schüler einer Handelsschule und hatte die Möglichkeit, einen mittleren Bildungsabschluss zu erwerben. Aufgrund schlechter Leistungen und der nicht bestandenen Probezeit musste er sie verlassen. Danach folgte ein halbes Jahr in einer anderen Berufsschule mit einem AVJ Handel. Mit dem diesjährigen AVJ wird er insgesamt eineinhalb Schuljahre das AVJ Handel besucht haben.

Entwicklung des Schülers

Nico fehlt bei einigen Tests zur Kompetenzfeststellung. Seine Lernentwicklung in den Kernfächern ist nicht vollständig abbildbar. Insgesamt gilt Nico in den bewertbaren Kompetenzbereichen am Ende des Schuljahres als eher leistungsschwacher Schüler des AVJ. Seine Einschätzung und die Ergebnisse belegen, dass er bisher fachbezogene Schwächen in zwei Kernfächern, Englisch und Mathematik, nicht effektiv bearbeiten konnte. Im aktuellen AVJ unternimmt er erneut einige berufliche Aktivitäten, um eine Ausbildungsplatzzusage im Handel oder im Sicherheitsgewerbe zu erhalten. Trotz früherer berufspraktischer Erfahrungen im Einzel- und Großhandel misslingen alle Bemühungen dazu. Er bewertet das AVJ insgesamt als „sinnlose Überbrückungszeit“. Seine negativen Erfahrungen stützen sich auf die störende Lern- und Arbeitsatmosphäre im Unterricht, die Androhung eines Bußgeldverfahrens aufgrund hoher Fehlzeiten und fehlende berufliche Ziele. Nicos Aussagen verdeutlichen, dass er kurzfristige Verdienstmöglichkeiten einem Schulbesuch vorzieht. Diese Einstellung steht im Widerspruch zu dem familiären Druck, den er erfährt. Es wird von ihm erwartet, „schulisch gut zu sein“. Da Nico seine bisherige Schulzeit an den beruflichen Schulen (Handelsschule, AVJ) als Erfahrungen des Scheiterns wahrnimmt, scheint er persönlich resigniert zu haben.

Umgang mit der individuellen Förderung

Obwohl eine vollständige Ergebnismeldung fehlt, erhält er einige Teilergebnisse zur Kompetenzfeststellung von dem Abteilungsleiter des AVJ. Der Testbearbeitung und den Ergebnissen schreibt Nico eine geringe Bedeutung zu. Aufgrund der negativen Beziehung zu seinem Ausbildungs-

mentor kommt es zu keinen weiteren Gesprächen. In diesem AVJ verfolgt er die Ausbildungsplatzsuche, dennoch misslingen sogar die Organisation und Durchführung eines Praktikums im Handel oder Sicherheitsgewerbe. Die Begleitung durch den Ausbildungsmentor erlebt Nico negativ. Am Ende des Schuljahres spricht er sogar von „Hass“, wenn er an den Ausbildungsmentor denkt. Er fühlt sich von ihm persönlich diskreditiert und beleidigt. Die individuelle Förderung wird aus Nicos Perspektive insgesamt nicht als Unterstützung wahrgenommen, weil höherwertige Abschlussmöglichkeiten fehlen.

Übersicht 20 *Kurzporträt Elina – 16/w., AVJ Handel*

„Verlässliche Gesprächsangebote durch den Ausbildungsmentor“

Ausgangslage

Elinas Aufnahmebemühungen an einer Handelsschule mit dem Ziel des Erwerbs eines mittleren Bildungsabschlusses scheitern. Dem Schulbesuch des AVJ steht sie offen und motiviert gegenüber. Die Branchenwahl Handel trifft sie bewusst, um sich den Zugang zu einer kaufmännischen Ausbildung zu erleichtern.

Entwicklung der Schülerin

Elina schreibt aufgrund von Krankheit nicht alle Teiltests zur Kompetenzfeststellung mit. Ihre Lernentwicklung ist nicht vollständig abbildbar. Insgesamt gilt Elina in den bewertbaren Kompetenzbereichen am Ende des Schuljahres als eher durchschnittliche Schülerin des AVJ. Es gelingt ihr, an ihrer beruflichen Zielsetzung zu arbeiten. Zahlreiche berufliche Aktivitäten wie ihr branchenbezogenes Lernen sowie die Durchführung von Praktika und zahlreiche Bewerbungsversuche dokumentieren ihre Motivation und ihr Engagement. Endgültige Zusagen liegen am Ende des Schuljahres für das Hotelfachgewerbe zwar nicht vor, aber es stehen einige Bewerbungsrückmeldungen noch aus. Insgesamt hat Elina im Praktikum teilweise mit den Rahmenbedingungen und ihrer Unpünktlichkeit zu kämpfen. Diesen Herausforderungen stellt sie sich selbstbewusst, problemlösend und selbstkritisch.

Umgang mit der individuellen Förderung

Der Schülerin liegen nicht alle Ergebnisse zur Kompetenzfeststellung vor. Ihr praktisches Vorgehen bei ihrer Lernentwicklung zeigt, dass sie ihr Lernen bewusst und positiv zu beeinflussen versucht. Ihre berufliche Zielsetzung, eine Zusage für eine kaufmännische oder eine hotelfachbezogene Ausbildung zu erhalten, verfolgt sie motiviert. Ihre Bewerbungsstrategien belegen ihre Eigeninitiative und ihr aktives Tun. Mit der Kritik ihres Ausbildungsmentors an ihrer anfänglichen Unpünktlichkeit und mit seinen Hinweisen zu den Schwierigkeiten im Praktikum geht sie konstruktiv um. Ihr Verhalten verändert sich daraufhin positiv. Die Begleitung durch den Ausbildungsmentor erlebt Elina positiv. Sie findet ihn „toll“, „cool“ und fühlt sich durch ihn motiviert und unterstützt. Insgesamt erhält sie klare Rückmeldungen zu ihrem Arbeits- und Sozialverhalten. Auch werden Unpünktlichkeit und Schwierigkeiten im Praktikum thematisiert. Die Ergebnisse werden von ihr selbstkritisch angenommen. Die Selbstaussagen der Schülerin belegen, dass häufig nur in Teilgruppen miteinander gesprochen wird. Dennoch gelingt es Elina, ihre beruflichen Anliegen einzubringen und weiterzuentwickeln. Insgesamt kann sie das Angebot der individuellen Förderung nutzen und sich während des Schuljahres weiterentwickeln.

Übersicht 21 *Kurzporträt Erkan – 17/m., AVJ Handel*

„Keine verlässlichen Gesprächsangebote durch den Ausbildungsmentor“

Ausgangslage

Erkan besuchte vor seinem Eintritt in das AVJ Handel, nach der 10. Klasse an einer Gesamtschule, zunächst ein BVJ, dann ein AVJ und anschließend eine Maßnahme zur Qualifizierung und Arbeit für Schulabgängerinnen und -abgänger (QuAS). Er lernte in diesen Maßnahmen die Branchen Elektrotechnik, Wirtschaft sowie Gesundheit kennen. Insgesamt fühlt er sich von der SIZ-/BIZ-Beratung in alle Maßnahmen „hineinvermittelt“. Für dieses AVJ fehlt ihm die Motivation, wenngleich ihn die Branche interessiert.

Entwicklung des Schülers

Erkan fehlt bei einigen Tests zur Kompetenzfeststellung. Seine Lernentwicklung ist in den Kernfächern nicht vollständig abbildbar. Insgesamt gilt Erkan in den bewertbaren Kompetenzbereichen am Ende des Schuljahres als eher leistungsschwacher Schüler des AVJ. Er weist nach rund zwei Schuljahren Berufsvorbereitung in vier Kompetenzbereichen einen Lernstand auf, der unter dem Durchschnitt von Lernenden an Hauptschulen in Hamburg liegt. Erkan konzentriert sich auf die Ausbildungsplatzsuche. Seinen Selbstaussagen zufolge schreibt er rund 30 Bewerbungen im Verlauf des Schuljahres und erhält ausschließlich Absagen. Ein Praktikum in der Lebensmittelbranche im Einzelhandel scheitert, da ihm weder die Branche noch die Tätigkeit gefallen. Berufliche Ambitionen im Bereich Mediendesign und -gestaltung werden nicht zielführend verfolgt. Am Ende des Schuljahres besorgt ihm sein Vater einen Job bei einer Produktionsfirma als „Runner“ („Mädchen für alles“). Familiäre Probleme führen zu hohen Fehlzeiten. Erkan betrachtet mit großer Sorge, dass seine berufliche Anschlussfähigkeit nicht gesichert zu sein scheint.

Umgang mit der individuellen Förderung

Erkan ist der einzige Schüler unter den Interviewten, der zu Beginn offen zugibt, dass ihn die Kompetenzfeststellung und ihre Ergebnisse nicht interessieren. Er kritisiert die Überprüfung aller im AVJ Lernenden in dieser Form. Erkan beklagt sich über die mangelnde Motivation der Lehrkräfte bei der Testdurchführung und über den unzureichenden Datenschutz. Erkan verfolgt das Ziel, einen Ausbildungsplatz im Einzelhandel zu finden. Zahlreiche Bewerbungsversuche mit Unterstützung durch den Ausbildungsmentor und durch die Berufsberatung scheitern. Ein Praktikum führt er während des AVJ nicht durch. Die Begleitung durch den Ausbildungsmentor erlebt er ambivalent. Erkan entwickelt für ihn Sympathie, auch wenn dieser mal „laut“ wird. Erkans Unpünktlichkeit und Unzuverlässigkeit sowie seine Fehlzeiten führen zu Konfliktgesprächen und schließlich zu einem Gesprächsabbruch im zweiten Halbjahr. Individuelle Förderaspekte bleiben aus seiner Sicht wirkungslos. Der mögliche Nutzen der individuellen Förderung scheint für Erkan nach mehreren Jahren in verschiedenen Maßnahmen nicht (mehr) seinen individuellen Bedarfen und Ansprüchen gerecht zu werden.

Übersicht 22 *Kurzporträt Xenia – 17/w., AVJ Handel*

„Verlässliche Gesprächsangebote durch den Ausbildungsmentor“

Ausgangslage

Seit der 9. Klasse ist Xenia bekannt, dass es das AVJ mit der Zielsetzung der Ausbildungsplatzsuche gibt. Da sie die Aufnahme an eine BFS nicht schaffte, greift sie auf die Informationen ihrer ehemaligen Lehrenden zurück. Sie nimmt den Schuleintritt in das AVJ Handel bewusst und zielstrebig an. Xenia erhofft sich vor allem Unterstützung bei ihrer Ausbildungsplatzsuche.

Entwicklung der Schülerin

Xenia schreibt nicht alle Teiltests zur Kompetenzfeststellung mit. Zur Kompetenzfeststellung am Ende des Schuljahres fehlt sie aufgrund eines Praktikums. Ihre Lernentwicklung ist daher nicht vollständig abbildbar. Insgesamt gilt Xenia in den bewertbaren Kompetenzbereichen als eher durchschnittliche Schülerin des AVJ. Sie nimmt die Ausbildungsplatzsuche konstruktiv an und führt zahlreiche berufliche Aktivitäten dazu durch. Neben ihrer Suche im Einzelhandel konzentriert sie sich auch auf die Suche nach einem Ausbildungsplatz in der Altenpflege. Das branchenbezogene Lernen ist für sie interessant und motivierend. Mehrere Praktika unterstützen sie in ihrem Berufswahlprozess. Ihre Recherche und Organisation führen zur Anmeldung an einer Vollzeitschulform (mit dem Ziel einer staatlich geprüften Hauswirtschafterin). Aufgrund ihres „geduldeten“ Aufenthalts in Deutschland unterliegt sie einer eingeschränkten schulischen und beruflichen Perspektive, die sie allerdings zu nutzen scheint.

Umgang mit der individuellen Förderung

Xenia ist zur zweiten Kompetenzfeststellung aufgrund ihres Praktikums entschuldigt. Ihre Testergebnisse werden ihr zu Beginn angemessen zurückgemeldet. Sie ist motiviert und bereit, ihr schulisches Lernen umzustellen. Beispielsweise lässt sie sich nach der Ergebnissrückmeldung regelmäßig zusätzliche Übungsaufgaben in den Kernfächern geben, um die bekannten Inhalte zu trainieren. Darüber hinaus kontrolliert Xenia ihre Halbjahresnoten und vergleicht sie mit Aufnahmekriterien an weiterführenden Schulen. Ebenso kontrolliert sie ihre Fehlzeiten und überwacht

diese. Zahlreiche berufliche Aktivitäten dokumentieren ihre Motivation und ihr Engagement. Xenia findet, dass ihr Ausbildungsmentor ein „lustiger“ Lehrer sei, der viel Spaß machen und sich immer für sie gesprächsbereit zeigen würde. Insgesamt bewertet sie die Beziehung zu ihm positiv und erhält von ihm Rückmeldungen zu ihren schulischen Leistungen und beruflichen Aktivitäten. Die Durchführung mehrerer Praktika, die selbstorganisierte Aufnahme an einer Vollzeitschulform sowie die Entwicklung erster Veränderungsstrategien für ihr Lernen bieten Anhaltspunkte dafür, dass Xenia mit der individuellen Förderung gewinnbringend umzugehen vermag.

Übersicht 23 *Kurzporträt Kübra – 15/w., AVJ Handel*

„Keine verlässlichen Gesprächsangebote durch den Ausbildungsmentor“

Ausgangslage

Kübra verlässt die Hauptschule mit einem „ausreichenden“ Zensuredurchschnitt. Die Schülerin hat grundsätzlich ehrgeizige Ziele und Pläne. Sie will unbedingt den mittleren Bildungsabschluss erwerben, um anschließend das Wirtschaftsgymnasium zu besuchen. Zu Beginn des Schuleintritts stellt das AVJ allerdings die einzige realistische Option für sie dar. Zusammen mit ihrer Freundin, die ebenso AVJ Handel besucht, meldet Kübra sich an.

Entwicklung der Schülerin

Von der Schülerin liegen keine Lernstandswerte vor. Eine Gesamtbewertung ihrer Lernentwicklung ist nicht abbildbar. Zu Beginn des AVJ lässt sie sich auf den Berufswahlprozess ein und hofft, ihre beruflichen Stärken zu erkennen. Beruflichen Zielen wie einer Ausbildung zur zahnmedizinischen Fachangestellten steht sie offen gegenüber. In der Durchführung branchenbezogener Praktika oder bei Bewerbungsaktivitäten zeigt sie sich motiviert. Auch für das branchenbezogene Lernen im AVJ interessiert sie sich. Am Ende des AVJ fehlt eine Ausbildungsplatzzusage. Ihre berufliche Anschlussfähigkeit besteht aus Gesprächen mit Berufsberatenden des Arbeitsamtes, die ihr eine QuAS-Maßnahme vorschlagen.

Umgang mit der individuellen Förderung

Da Kübra aufgrund einer Erkrankung überhaupt nicht an der Kompetenzfeststellung teilnimmt, können keine Ergebnisse an sie zurückgemeldet und keine Impulse zur Veränderung ihres Lernens entwickelt werden. Die Schülerin hebt für ihr Lernen im AVJ hervor, dass sich das Lern-/Arbeitsverhalten in der Lerngruppe positiv gestaltet. Negative Erfahrungen sammelte Kübra im Umgang mit Klassenmitgliedern während ihrer Hauptschulzeit. Positiv am AVJ findet sie, dass die Lehrkräfte konsequent mit Klassenregeln umgehen. Kübra fehlt es nicht an Motivation, um berufliche Ziele voranzutreiben. Sie unternimmt einige berufliche Aktivitäten im Verlauf des Schuljahres. Die Durchführung von Praktika und ihre Bewerbungsversuche, um in Ausbildung zu kommen, verlaufen allerdings nicht zielgerichtet. Mit 15 Jahren steht sie erst am Anfang ihres Berufswahlprozesses. Aufnahmekriterien und Zugänge zu Ausbildungen sind ihr vage bekannt. Trotz zahlreicher Absagen verliert sie nicht den Mut und gibt nicht auf. Ihr ist bewusst, dass die Absagen auch mit ihrem unterdurchschnittlichen Hauptschulabschluss in Verbindung stehen können. Diese Rückmeldung erhält sie von einigen Arbeitgebern. Die Begleitung durch den Ausbildungsmentor bewertet sie positiv. Er ermuntert sie, spricht ihr Mut zu und lobt sie für ihre beruflichen Aktivitäten. Kübra fühlt sich insgesamt durch seine Rückmeldungen und die individuelle Förderung unterstützt. Ihre ruhige Art und ihr junges AVJ-Alter führen dazu, dass sie die individuellen Gesprächsangebote nicht in für sie verlässliche Strukturen zu überführen weiß.

6.1.2 Das Entwicklungsporträt des Schülers Dustin

Die Einzelfallbeschreibung des Schülers Dustin (17/m., AVJ Gesundheit) verdeutlicht, dass es ihm im Übergang von Schule in Ausbildung gelingt, persönlich bedeutsame Lernbegründungen zu entwickeln und diese im Verlauf des Schuljahres zu verfolgen. Seinem individuellen Entwicklungsverlauf ist zu entnehmen, dass er aus verlässlichen Gesprächsangeboten persönlich bedeutsame Gründe entwickelt, im Übergang von Schule in Ausbildung zu lernen.

Abschnitt I: Dustins Ausgangslage

Zu Beginn des Schuleintritts formuliert Dustin den Wunsch, einen sozialpädagogischen Beruf erlernen zu wollen. Berufspraktische Vorerfahrungen unterstützen ihn in seinen Vorstellungen. Vor dem Eintritt in das AVJ war er acht Monate als Praktikant in einem Kindergarten tätig gewesen. Er strebt einen Ausbildungsplatz an einer BFS für Sozialpädagogik an und möchte zukünftig im sozialpädagogischen Bereich arbeiten. Er hat einen Hauptschulabschluss. Dustin verfügt über vage Kenntnisse möglicher sozialpädagogischer Ausbildungen. Sein Schulabschluss lässt eine Ausbildung zum „Sozialpädagogischen Assistenten“ an einer BFS nicht zu. Eigene Motive, die seinen Berufswunsch unterstützen könnten, müssen von ihm zunächst vernachlässigt werden:

„Ich war auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz eigentlich als Erzieher und da habe ich nichts gefunden. Und dann habe ich Praktikum gemacht, acht Monate lang im Kindergarten. Und da hat meine Chefin mir dann gesagt, dass ich versuchen soll, eine Ausbildung zum Haus- und Familienpfleger zu machen. Und dann habe ich mich hier bei der Schule beworben. Und dann bin ich in das AVJ Gesundheit gekommen.“ (T01/1, Abs. 12)

Beratende des SIZ/BIZ melden ihn im AVJ Gesundheit an. Die Entwicklung ist ihm unangenehm. Er fühlt sich „verwaltet“:

„Na ja, ich habe es mir ja nicht selber wirklich gewählt, ich wurde da mit reingepackt.“ (Ebd., Abs. 20)

Zu Beginn des Schuljahres hat Dustin keine Erwartungen an das AVJ. Seine Motivation ist niedrig. Er ist von dieser Schulform nicht überzeugt, da er sie nicht bewusst angewählt hat. Die Hauptzielsetzungen des AVJ kennt er vage. Berufliche Ziele entwickelt er im Verlauf des Schuljahres neu. Dustin besitzt grundlegende Vorstellungen darüber, welche Arbeitsfelder sich im Gesundheitsbereich bieten:

„Na ja, Arztpraxen, so was in der Art. Auch Behindertenhilfe zum Teil. Altenpflege.“ (Ebd., Abs. 34)

Abschnitt II: Dustins Entwicklung im AVJ

Dustin ist aufgrund der bewertbaren Kompetenzbereiche als leistungsstarker Schüler des AVJ einzustufen. Im Verhältnis zu seiner AVJ-Klasse, seiner beruflichen Fachrichtung und zu allen anderen untersuchten Lernenden des AVJ liegen seine Ergebnisse in den Kernfächern⁵⁰ am Ende des Schuljahres überwiegend im mittleren und oberen Leistungsbereich. Seine Leistungen in den bewertbaren Kompetenzbereichen bilden ein durchschnittliches Realschulniveau ab, obwohl der Schüler nur einen Hauptschulabschluss in das AVJ einbringt.

Der Jugendliche stellt zu Beginn des Schuljahres keine Erwartungen an das AVJ. Er erklärt diesen Umstand in den Interviews damit, dass er nur vage Informationen zum AVJ erhalten habe und nicht wusste, was ihn konkret erwartet:

„Eigentlich bin ich nicht mit sehr großen Erwartungen hier reingegangen ins AVJ. Ich wusste ja nicht, was da auf mich zukommt und alles.“ (T01/2, Abs. 11)

Während des Schuljahres entwickelt er eine neue berufliche Zielsetzung. Er möchte an einer Vollzeitschulform die Ausbildung zum Haus- und Familienpfleger absolvieren. An diesen Berufswunsch denkt er auch, wenn er an seine Zukunft nach dem AVJ denkt:

„Dann möchte ich eine Ausbildung zum Haus- und Familienpfleger machen, auf jeden Fall.“ (T01/1, Abs. 42)

„Na ja, wie gesagt, ich möchte halt eine Ausbildung zum Haus- und Familienpfleger machen und dann werde ich eine Bewerbung schreiben, hier wieder für die Schule, die abgeben.“ (Ebd., Abs. 274)

Im Verlauf des AVJ hält er an dieser beruflichen Zielsetzung fest und meldet sich fristgerecht an der BFS (Vollzeitschulform) an, um die Ausbildung beginnen zu können. Zuvor informiert sich Dustin über die Aufnahmekriterien und sieht den Zu-

50 Alle befragten Lernenden des AVJ Gesundheit nahmen aus schulorganisatorischen Gründen nicht an der Lernausgangslagenerhebung des Kernfachs Englisch teil.

sammenhang mit seinen schulischen Leistungen im AVJ. Er bemüht sich, gute schulische Leistungen zu erzielen, und glaubt an eine positive Entwicklung in den branchenorientierten Fächern:

„Na ja, weil ich halt versuchen will, in den zwei Hauptfächern richtig gute Noten zu kriegen, und Frau A. hat dann gesagt, wenn ich die hab', dass dann kein Stein mehr im Weg ist.“ (Ebd., Abs. 278)

„Das ist einmal Infektionen vermeiden und einmal ist das – Moment – (sieht nach) Vitalwerte heißt das andere Fach.“ (Ebd., Abs. 46)

Im Verlauf des Schuljahres findet er großes Interesse daran, branchenspezifisch dazuzulernen. Er begreift seine schulische Situation als Chance. Branchenorientierte Fächer interessieren ihn besonders und festigen seinen Berufswunsch:

„Dass ich halt noch ein bisschen mehr über den Körper lernen kann und andere Leute noch kennen lernen kann und alles.“ (Ebd., Abs. 50)

„Welche Fächer jetzt? Also, ich sage mal, Erste Hilfe ist ein sehr großes Fach, was man sehr gut braucht auch in manchen Berufen, weil man dann auch Bescheid weiß, wie einige Sachen funktionieren. Sonst auch Umgang mit pflegebedürftigen Menschen, das ist auch eigentlich ganz wichtig, wenn man sich mal anguckt, wie die Haut aufgebaut ist, und alles, dass man das auch weiß. Das sind solche Fächer, die eigentlich ganz gut sind für einige Berufe, dass man da sozusagen schon mal Vorwissen hat, bevor man in die Ausbildung reingeht.“ (T01/2, Abs. 25)

Das AVJ Gesundheit wird von ihm am Ende des Schuljahres positiv bewertet. Er betont noch einmal, dass die branchenorientierten Fächer seinem Interesse entgegenkamen. Die passende Berufswahl unterstützte seine Lernmotivation:

„Ja, auf jeden Fall würde ich noch mal Gesundheit nehmen, weil mein Wunschberuf auch ein bisschen was mit Gesundheit zu tun hat. Und das ist dann auch sehr wichtig, wenn man dann die ganzen Informationen auch hat und wenn man das noch mal macht und alles ein bisschen verstärkt, das Wissen, was man schon hat, und dann ist es auch besser.“ (Ebd., Abs. 49)

Dustin gelingt es, den Nutzen des AVJ realistisch einzuschätzen, und er sieht, dass es gute Gründe gäbe, initiativ zu werden. Er nimmt zur Kenntnis, dass es bei seiner Zielverfolgung auf eine aktive Schülerrolle ankommt:

„Ja, dass man halt ins AVJ reingeht und sagt, so, ja, ich will jetzt hier am Schluss eine Ausbildungsstelle haben. Macht was. Das wäre eher unrealistisch, wenn man sich da nicht selber drum beteiligt.“ (Ebd., Abs. 19)

Einen möglichen Nutzen des AVJ-Abschlusses sowie der ausgestellten Zertifikate schätzt Dustin ambivalent ein. Er bezweifelt, dass die Zertifikate die Noten in Abschlusszeugnissen ergänzen oder ersetzen könnten:

„Ich weiß nicht. Ich finde, mir reichen auch Noten aus. Wenn ich Zeugnisse bekomme und da Noten draufstehen, wie ich in den einzelnen Fächern war, finde ich, dass das besser ist, als wenn man jetzt bei irgendjemandem solche Zertifikate noch extra macht und alles. Und beim Zeugnis dann sozusagen die Noten zusammenschmeißen und daraus eine Note bildet, finde ich nicht so eine gute Lösung. Aber das ist ja bei jeder Schule anders.“ (Ebd., Abs. 29)

Die Praktikumsorganisation bereitet Dustin im ersten Schulhalbjahr große Probleme. Es fehlt ihm die Motivation, sich selbstständig auf die Suche nach einem Praktikumsplatz zu begeben. Selbstkritisch nennt er seine Faulheit, die ihn bisher daran hinderte, ein Praktikum aufzunehmen:

T: „Ich habe noch kein Praktikum, das ist das Problem.“

I: „Warum hat es bei dir nicht geklappt?“

T: „Ich bin einfach zu faul und habe mich nicht darum gekümmert.“

I: „Welche Aufgabe hattet ihr da von Frau A., erkläre mir das bitte mal kurz.“

T: „Frau A. hat zu uns gesagt, dass wir uns einen Praktikumsplatz suchen sollen im Punkt Gesundheit. Und dann habe ich halt noch mal mit ihr gesprochen, aber ziemlich spät erst, ob ich nicht einen Praktikumsplatz, ob ich nicht ein Praktikum machen kann, was für meinen Berufswunsch entspricht, das habe ich dann auch bewilligt bekommen. Aber ich bin halt nicht in die Pötte gekommen und hab' deswegen noch keinen.“ (T01/1, Abs. 196-200)

Im weiteren Verlauf des Schuljahres absolviert Dustin ein dreiwöchiges Praktikum im Einzelhandel. Zudem ist er später einmal pro Woche in einem Kindergarten tätig:

„Ja, mein Praktikum ist bei mir ein bisschen anders abgelaufen als bei anderen wahrscheinlich, weil ich zwei verschiedene Praktikumsstellen habe, weil wir die drei Wochen ja nur, habe ich im Einzelhandel gemacht, und das zweite Praktikum, wo wir jetzt immer jeden Dienstag hin müssen, mache ich im Kindergarten.“ (T01/2, Abs. 109)

Dustins berufliche Zielsetzung, die er im AVJ entwickelt hat, mündet in eine Ausbildung zum Haus- und Familienpfleger. Der Notendurchschnitt seines Hauptschulabschlusses lässt eine Bewerbung zu. Sein einjähriges branchenspezifisches Lernen im AVJ Gesundheit unterstützt den Bewerbungsprozess zusätzlich. Er ist von seinem Ausbildungswunsch überzeugt:

„Ich hoffe, dass ich diese Woche einen Brief bekomme und dass ich angenommen bin bei der W1, an einer anderen Schule als Haus- und Familienpfleger mache ich diese Ausbildung.“ (Ebd., Abs. 35)

„Dass man einen Hauptschulabschluss hat und hier vorher das AVJ gemacht hat. Damit man schon mal so ein Vorwissen wieder hat.“ (Ebd., Abs. 39)

In der Gesamtschau verläuft Dustins Entwicklung zunehmend besser. Sein fehlendes Engagement zu Beginn der Praktikumsuche wird von ihm selbstkritisch reflektiert. Er tritt zeitlich verspätet einen Praktikumsplatz an. Seine berufliche Motivation und seine Branchenorientierung korrespondieren mit den schulischen Leistungen und den Aussagen seiner Ausbildungsmentorin. Für Dustin entsteht mit dem Ausbildungswunsch zum Haus- und Familienpfleger ein realistisches berufliches Selbstbild. An der zweiten Zielsetzung, der Verbesserung schulischer Leistungen, arbeitet er im Verlauf des AVJ. Dustin setzt sich angemessen mit seinen Stärken und Schwächen in den Kernfächern auseinander. Die Ergebnisse zur Kompetenzfeststellung setzt er in ein angemessenes Verhältnis zu seinen schulischen Lernbemühungen. Sie zeigen insgesamt eine positive Lernentwicklung am Ende des AVJ.

Die Zielsetzung einer branchenorientierten Ausbildung motiviert Dustin im Verlauf des Schuljahres. Die Ausbildung zum Haus- und Familienpfleger entspricht seinem Wunsch aufgrund der gewonnenen Branchenkenntnisse. Dustins Einstellung

gegenüber dem AVJ Gesundheit entwickelt sich im Verlauf des Schuljahres positiv. Der Schulbesuch des AVJ erscheint ihm sinnvoll. Den Nutzen des AVJ-Abschlusses sowie der Zertifikate schätzt er bezogen auf die Zukunft nach dem AVJ eher niedrig ein. Er erlebt den Verlauf des Schuljahres emotional positiv und ist motiviert. Schulisch will er aufgrund des entwickelten Berufswunsches branchenspezifisch dazulernen.

Abschnitt III: Dustins Umgang mit der individuellen Förderung

Kompetenzfeststellung und Ergebnisrückmeldung

Dustin schreibt alle Tests zur Kompetenzfeststellung mit. Inhaltliche Vorkenntnisse in den Kernfächern stammen aus Lernleistungen der zuletzt besuchten Schule. Die Testaufgaben versucht er mit logischen Denkmustern zu erschließen. Dustin wendet Lernstrategien bei der Bearbeitung an. Beispielsweise fällt ihm die Bearbeitung von einigen Teilaufgaben leicht, da er auf sein Vorwissen zurückgreifen kann:

„In Mathematik kann ich den Dreisatz ganz gut. Und Plus-Minus-Rechnen, mal und geteilt. Das Einmaleins kann ich auch.“ (T01/1, Abs. 110)

„Ja. Bei einer Aufgabe sollten wir einen Text lesen in vier Minuten und das war auch gar nicht möglich, den kompletten Text in vier Minuten durchzulesen, und da mussten wir im Text noch nach einem Wort, das passend zum Text ist, dazuschreiben, also nicht dazuschreiben, sondern die anderen beiden Wörter dann wegstreichen, dass es dann richtig passt. Diese Aufgabe fand ich ziemlich schwer.“ (T01/2, Abs. 73)

Beim Lösen der Testaufgaben wendet er bestimmte Bearbeitungsstrategien an, die er an seiner zuletzt besuchten Schule gelernt hat. Beispielsweise gibt er an, dass er leichte Aufgaben immer zuerst bearbeitet und sich dann schweren Aufgaben widmet:

„Na, meine Strategie bei Tests oder Bearbeiten ist immer, erst mal die Aufgaben zu machen, die ich schaffe und die ich kann, damit ich da schon mal ein paar Punkte habe, und dann mache ich mich an die Aufgaben, die ich noch nicht so gut kann oder wo ich nicht weiter weiß.“ (T01/1, Abs. 84)

„Na ja, das war auch früher schon bei der alten Schule, also die Aufgaben, die am leichtesten sind, kann man auch am schnellsten lösen und dann kommt man auch ganz gut voran.“ (Ebd., Abs. 88)

„Ansonsten finde ich, dass man auch einige Fragen mit logischem Denken beantworten konnte. Und wenn man auf einen Test nicht vorbereitet ist, finde ich das nicht schlimm, wenn man da eine schlechte Note hat.“ (Ebd., Abs. 66)

Insgesamt zeigt er sich motiviert, an seinen schulischen Leistungen zu arbeiten. Seine berufliche Zielsetzung motiviert ihn und ist die Basis für sein Handeln:

„Ja, ich werde einfach weiter zur Schule gehen und denn das Beste daraus machen und das dann durchziehen, und wenn dann irgendwelche Aufgaben kommen, dann versuche ich die zu lösen, wenn ich es schaffe.“ (Ebd., Abs. 150)

„Na, dass wir auch die Sachen besprochen haben und alles in dem Unterricht.“ (T01/2, Abs. 95)

„Weil einige Sachen drankommen, die ich vorher noch nicht wusste. Das lerne ich dann neu dazu.“ (Ebd., Abs. 85)

Er erhält eine Rückmeldung zu seinen Testergebnissen. An den Gesprächen zu seinen Lernstrategien und Testergebnissen ist er interessiert, fordert sie jedoch nicht selbstständig ein. Die Ergebnismrückmeldung zur Kompetenzfeststellung fällt aus Dustins Sicht allerdings oberflächlich aus. Er findet, dass die Ergebnisse nicht systematisch und differenziert zurückgemeldet worden sind. Weil Dustin eine aus seiner Sicht ungenaue Ergebnisdarstellung seiner Kompetenzen erhält, fehlt ihm eine differenzierte Kenntnis seiner Lernausgangslage in den Kernfächern. Jedoch spricht er den Wunsch aus, „gute Noten“ erzielen zu wollen. Er zeigt sich an einer Verbesserung in den Kernfächern interessiert und ist bereit, Anstrengungen zu unternehmen, um seine Lernentwicklung in den Kernfächern positiv zu verändern:

„Na ja, ich habe aus den Ergebnissen gesehen, wo ich noch daran arbeiten muss und wo nicht. Und dann gucke ich mir halt das Fach dazu an und dann werde ich mich da auch weiter bemühen.“ (T01/1, Abs. 172)

Zuschreibungen wie, im „Durchschnitt der Klasse“ zu sein oder mit seinen Ergebnissen das „Haupt- oder Realschulniveau“ erreicht zu haben, sind ihm bekannt. Er kann sich damit im Vergleich mit anderen angemessen einordnen. Er kennt seine Stärken und Schwächen in den einzelnen Fächern und ihm fällt auf, dass er „Vieles“ lösen kann. Über seine Ergebnisse besitzt er jedoch keine Aufzeichnungen oder sonstige Unterlagen.

Im Zeitraum zwischen den beiden Kompetenzfeststellungen gelingt es ihm, eine Veränderung des Lernens zu verfolgen. Ihm ist bekannt, dass ihm Diskussionen im Unterricht sowie wiederholendes Üben weiterhelfen. Er gibt an, dass er beides eingesetzt und damit gute Erfahrungen im weiteren Verlauf des Schuljahres gemacht habe. Da er gute schulische Leistungen an der BFS (Vollzeitschulform) vorweisen möchte, strengt er sich auch in den Kernfächern an. Sein branchenorientiertes Lernen ebenso wie seine Lernanstrengungen in den Kernfächern verlaufen im AVJ positiv. Die Ergebnisse seiner Lernentwicklung unterstützen seine Einschätzung.

Der Förderplan mit der Entwicklung von Lern-/Zielvereinbarungen

Insgesamt führt Dustin aufgrund der Arbeit mit dem Förderplan mehrere Gespräche mit seiner Ausbildungsmentorin. An die genaue Anzahl kann er sich nicht erinnern. Sie stellen jedoch aus seiner Sicht eine Grundlage dar, um sich über das schulische Arbeits- und Sozialverhalten auszutauschen. Er erlebt den Austausch als vertrauensbildend:

„Ja, da schon. Das hatten wir gemacht, auf jeden Fall, da hatte Frau A. mich dann auch sozusagen interviewt, sage ich mal in Anführungsstrichen, und hat dann noch so ein bisschen über mich herausgefunden, ich habe ja ein bisschen über mich erzählt. Dann hatten wir über das AVJ noch ein bisschen gesprochen.“ (Ebd., Abs. 166)

„Na, da waren schon ein paar Gespräche mit ihr.“ (Ebd., Abs. 164)

Dustin dokumentiert allerdings seine Gespräche zu den Lern- und Zielvereinbarungen des Förderplans nicht. Er geht davon aus, dass seine Ausbildungsmentorin sich Notizen macht:

„In den Büchern von den Lehrern, die für das Fach sind. Und ich denke mal, dass welche die Noten da reingeschrieben haben, damit sie die Noten sammeln auch von den anderen Arbeiten, damit sie am Schluss dann eine Gesamtnote rauskriegen.“ (Ebd., Abs. 152)

Der Jugendliche setzt sich bewusst mit der Gesamtsituation im AVJ auseinander. Er entwickelt Lern- und Zielvereinbarungen und will branchenspezifisch in den einzelnen Fächern dazulernen. Dustins berufliche Zielsetzung, eine Ausbildung zum Haus- und Familienpfleger zu beginnen, entwickelt sich im Verlauf des Schuljahres:

„Ich glaube, ich hatte das Ziel, die Ausbildung als Haus- und Familienpfleger zu bekommen. Ja. Und da muss ich jetzt abwarten, ob ich da gute Chancen habe.“ (T01/2, Abs. 97)

„Ich wollte das auf jeden Fall durchziehen. Ich werde es auch voll durchziehen.“ (Ebd., Abs. 99)

Für sein berufliches Ziel konzentriert er sich auch auf die Lernentwicklung in den Kernfächern. Es stört ihn, wenn im Unterricht Inhalte nicht besprochen werden und wenn der Unterricht bezogen auf seine berufliche Zielsetzung zu theorielastig verläuft. Die spätere Anmeldung an einer Vollzeitschulform gelingt. Sie erfolgt fristgerecht und geht mit einer Verbesserung seiner schulischen Leistungen in den Kernfächern sowie in den branchenorientierten Fächern einher.

Die Branchenwahl Gesundheit hat sich aus seiner Sicht bewährt. Berufsspezifische Inhalte stehen im Vordergrund seiner Lernmotivation. Die berufliche Zielsetzung, die sich im Verlauf des AVJ entwickelt, motiviert Dustin. Diese Motivation überträgt sich zudem auf das Unterrichtsgeschehen. Auch das praktische Tun findet er in den angebotenen Modulen spannend. Beispielsweise äußert er sich gegenüber den Modulen „Vitalwerte“ und „Infektionen vermeiden“ positiv. Als weitere Motivationsquelle nennt er seine Freundin. Er will ihr beweisen, dass er den Übergang vom AVJ in eine Ausbildung schaffen wird:

„Was mich dabei unterstützt? Na ja, ich mache es einfach, weil es mir ja selber was bringt.“ (Ebd., Abs. 103)

„Ja, meine Freundin.“ (T01/1, Abs. 156)

„Na, ich will ihr halt zeigen, dass ich auch mal was schaffen kann, und sie da nicht allein rumsteht, deswegen werde ich da jetzt mal einen Schlag reinhauen.“ (Ebd., Abs. 158)

Dustins Praktikumssuche verläuft während des Schuljahres etwas schleppend, einen späteren Praktikumswechsel nutzt er hingegen wie die Kontaktmöglichkeiten und Informationsquellen der schulischen Berufsberatung.

Dustin bewertet das AVJ rückblickend als positiv. Besonders lohnenswert war aus seiner Sicht, dass er „Neues dazulernen konnte“. Im Besonderen meint er die branchenbezogenen Fächer, die seine Berufswahl lenkten und für deren Inhalte er sich begeistern konnte:

„Was positiv war für mich? Es hat mir ein bisschen geholfen, dass ich noch ein bisschen lernen konnte, auch neue Fächer kennen lernen konnte.“ (T01/2, Abs. 181)

Insgesamt zeigt er sich mit seiner schulischen Situation zufrieden. Unterstützung boten die Überlegungen zu seinen Lern-/Zielvereinbarungen. Die Arbeit mit dem Förderplan unterstützte ihn darin, eine realistische berufliche Option zu entwickeln und nach dem AVJ beruflich anschlussfähig zu werden.

Die Begleitung durch die Ausbildungsmentorin

Dustin fühlt sich unterstützt und es motiviert ihn, von der Ausbildungsmentorin begleitet zu werden. Er zeigt sich grundsätzlich offen für private und schulische Themen. Rückmeldungen zum aktuellen Leistungsstand sowie zur beruflichen Zielsetzung stellen weitere Gesprächsanlässe dar:

„Das weiß ich nicht. Na ja, wir sprechen meistens über mich dann halt. Und dann sagt sie mir dann halt, wo ich mich denn noch verbessern kann und was ich schon ganz gut mache im Moment.“ (T01/1, Abs. 238)

„Dass ich ziemlich ruhig bin und dass ich eigentlich ganz gut bin.“ (Ebd., Abs. 240)

„Ja, die gibt es auch, dass ich mich halt zu wenig beteilige am Unterricht.“
(Ebd., Abs. 242)

„So Privatgespräche? Oder für schulische Zwecke? Na, ich hab' mich normal mit ihr unterhalten. Meistens ging es ja um Schule und um Ausbildung, alles. Und was ich denn jetzt noch so vorhabe.“ (T01/2, Abs. 143)

In Gesprächen zu seinen beruflichen Zielsetzungen zeigt er sich gegenüber der Ausbildungsmentorin sehr aufgeschlossen. Die Gespräche erleichtern es ihm, sich mit den eigenen Lern- und Zielvereinbarungen auseinanderzusetzen. Dustin entwickelt mit ihr zusammen eine berufliche Zielsetzung, die sein Lernen im Verlauf des Schuljahres motiviert. Auch die Ergebnisse zur Kompetenzfeststellung nimmt er konstruktiv an, wenngleich die Ergebnismeldung aus seiner Sicht oberflächlich ausfällt. Etwas passiv und zurückhaltend handelt er in Zusammenhang mit der Organisation des Praktikums. Dies ist ihm bewusst.

Die Beziehung zu seiner Ausbildungsmentorin schätzt Dustin als „gut“ ein. Dies spricht insgesamt für eine hohe Beziehungsqualität, die sich im Verlauf des Schuljahres zwischen dem Schüler und der Ausbildungsmentorin herausbildete. Dustin erklärt sich diesen Verlauf mit dem zunehmenden Vertrauen, das er gegenüber seiner Ausbildungsmentorin entwickeln konnte:

„Also das Verhältnis zu ihr ist ganz gut, wir verstehen uns, wir haben keinen Ärger miteinander, das ist dann auch ganz gut.“ (T01/1, Abs. 254)

„Ich denke mal, dass das Verhältnis zwischen uns ganz gut gelaufen ist, dass wir uns auch so ganz gut verstanden haben.“ (T01/2, Abs. 155)

„Vielleicht ist sie besser geworden mit der Zeit, weil als Erstes ist die Person ja fremd gewesen für mich und mit der Zeit ist es dann besser geworden.“ (Ebd., Abs. 157)

Die Qualität der Gespräche ist für ihn „gut“ und nicht veränderungsbedürftig. Von Dustin kommt die Anregung, dass es noch einige Gespräche mehr sein könnten. Er fordert sie jedoch auch nicht selbstständig ein. Von seiner Ausbildungsmentorin erhofft er sich, dass sie ihn weiterhin unterstützt und ihm Anregungen bietet, wo er „noch mehr tun“ könne. Besonders positiv hebt Dustin hervor, dass sie ihm intensiv Mut zugesprochen und ihn emotional unterstützt habe:

„Sie hat mir auf jeden Fall immer Mut zugesprochen, dass ich die Ausbildung wahrscheinlich sowieso bekomme, weil ich mich rechtzeitig angemeldet habe und alles und auch nichts dagegen spricht, dass sie mich nicht nehmen sollten.“ (Ebd., Abs. 145)

„Weil sie mir halt immer gesagt hat, dass es wahrscheinlich klappt mit der Ausbildung. Und um das Thema ging es auch meistens. Da hat sie mich dann immer unterstützt und hat gesagt, ja, das wird schon funktionieren, das hat die letzten Jahre auch funktioniert.“ (Ebd., Abs. 153)

Insgesamt stellt die Ausbildungsmentorin durch ihre unterstützende und aufmunternde Art für Dustin eine wichtige Bezugsperson im AVJ dar. Die Beziehung gestaltete sich aus Dustins Sicht positiv. Er fühlte sich von ihr emotional angenommen und hob besonders hervor, dass sie ihm kontinuierlich Mut zusprach. Seinen Selbstaussagen ist zu entnehmen, dass sie ihn motivieren konnte, den Schulbesuch des AVJ durchzuhalten und seine beruflichen Ziele zu verfolgen. Aus seiner Sicht erfüllte die Begleitung durch die Ausbildungsmentorin eine wichtige Unterstützungsfunktion während der Schulzeit.

Dustin ist insgesamt ein Nutzer der individuellen Förderung. Er schreibt alle Tests zur Kompetenzfeststellung zu Beginn und am Ende des Schuljahres mit. Die Ergebnismeldung verläuft aus seiner Sicht nicht systematisch. Dennoch ist er gewillt und bemüht, sich in den Kernfächern anzustrengen. Äußerungen über eine Veränderung seines Lernens sind unkonkret und etwas oberflächlich. Trotzdem bemerkt er die positive Lernentwicklung in den Kernfächern.

Dustin knüpft zu Beginn des Schuljahres keine Erwartungen an das AVJ. Seine berufliche Zielsetzung, eine Ausbildung zum Haus- und Familienpfleger beginnen zu wollen, entwickelt sich im Verlauf des Schuljahres. Er ist motiviert, die Ausbildung zu beginnen, weil er die Auseinandersetzung mit branchenbezogenen Inhalten interessant findet. Daneben ermöglichen ihm aus seiner Sicht die Gespräche mit seiner Ausbildungsmentorin eine erste Klärung der möglichen Berufsfelder im Gesundheitswesen. Die Gespräche erlebt Dustin als Unterstützung. Bei ihm entfallen branchenbezogene Praktika, die seine Berufswahl optimalerweise unterstützen könnten. An dieser Stelle zeigt er zu wenig Engagement, wenngleich er seine

Schwierigkeiten im Praktikum angemessen bewältigt und mit der Ausbildungsmentorin bespricht.

6.1.3 Das Entwicklungsporträt der Schülerin Heidi

Die Langfassung des Entwicklungsporträts der Schülerin Heidi (17/w., AVJ Handel) belegt, welche Bedeutung die verlässlichen Gesprächsangebote der individuellen Förderung im Einzelfall einnehmen und inwiefern sie der Entwicklung persönlich bedeutsamen Lernens zuträglich sein können.

Abschnitt I: Heidis Ausgangslage

Heidi möchte nach ihrem Hauptschulabschluss weiterhin zur Schule gehen und ist zu Beginn des AVJ motiviert. Für eine Ausbildung fühlt sie sich mit 17 Jahren zu jung. Ihren Hauptschulabschluss hat sie an einer Hauptschule erworben, obwohl sie bis zur 7. Klasse Schülerin einer Realschule gewesen ist. Ihre damaligen schulischen Probleme veranlassten die Eltern dazu, einen Schulwechsel an die Hauptschule vorzunehmen:

„Das war so, ich hatte zuerst im Halbjahreszeugnis einen Durchschnitt von 2,9 und ich wusste ja nicht – also ich war schon mal auf der Realschule, und da hat es nicht so geklappt, da war ich siebte und ich war immer so unkonzentriert. Im ersten Halbjahr in der Realschule war mein Zeugnis noch ganz okay. Dann wurde es ein bisschen schlechter und dann meinten sie, ja, du kannst jetzt wiederholen oder du gehst gleich auf die Hauptschule. Dann bin ich gleich auf die Hauptschule gegangen. Meine Mama hat halt Angst, dass ich das nicht schaff' mit der Realschule. Deswegen haben wir uns immer ganz oft gestritten und Diskussionen und ich will ja keine Ausbildung machen. Irgendwann macht man ja eine Ausbildung, aber jetzt find' ich mich noch zu früh. Ich möchte mich auch gern weiterbilden.“ (T17/1, Abs. 21)

Heidi macht ihr ehemaliges Schulumfeld mit dafür verantwortlich, dass sie sich als Schülerin der Hauptschule nicht richtig motivieren konnte. Nun möchte sie ihre schulischen Leistungen wieder verbessern:

„3,2 oder so, 3,1. Aber das kam auch dadurch, eigentlich hätte ich einen richtig guten Abschluss machen können, nur, ich war auf so einer, das muss ich echt hart sagen, asozialen Schule, wo die Leute immer toll rumgepöbelt haben, und da waren ganz oft Scherereien. Ich hab' mich davon ablenken lassen. Dann kam auch irgendwann so ein Kreis, wo ich total frech wurde und Leute beschimpft habe und mir war immer alles andere wichtiger als Schule. Und jetzt konzentriere ich mich eigentlich nur auf die Schule und habe auch, wie gesagt, viel, viel bessere Noten.“ (Ebd., Abs. 27)

Durch die Beratung im SIZ/BIZ erfährt sie das erste Mal vom Angebot des AVJ Handel. Von Beginn an erwartet Heidi, dass ein späterer Wechsel an die Handelsschule mit dem Erwerb des Realschulabschlusses möglich ist. Konkrete Aufnahmekriterien und Anmeldefristen kennt sie nicht. Heidi bewertet das AVJ zu Beginn des Schuljahres als eine Art „Notfallsituation“, um ein Jahr zu „überbrücken“. Grundsätzlich fühlt sie sich durch die Beratung des SIZ/BIZ in das AVJ Handel „hineinvermittelt“:

„Wie war das denn? Genau, als erstes mein QuAS, möchtest du nicht QuAS machen. Ich sagte, gar nichts möchte, keinesfalls ein halbes Jahr Praktikum. Und dann meinte sie, wir können ja in BIZ fahren und uns informieren lassen. Und dann waren wir da und dann wollte ich das nicht und dann meinten die, du kannst jetzt auch AVJ machen, also Ausbildungsvorbereitungsjahr. Meinte ich, hört sich ja ganz gut an, für den Notfall. Ja. Dann habe ich das gemacht.“ (Ebd., Abs. 11)

Insgesamt erlebt Heidi den Start des AVJ ambivalent. Einerseits bewertet sie den Schulstart im AVJ positiv, da sie weiterhin zur Schule gehen darf, wenngleich sie das AVJ nur als Möglichkeit der Überbrückung sieht. Andererseits hat sie den Schulbesuch an einer Handelsschule für sich selbst noch nicht abgeschrieben. Daher erlebt sie die ersten Schulwochen emotional zwiespalten. Ihre Gefühle schwanken zwischen schulischer Vorfreude auf das AVJ und der Hoffnung darauf, schon bald in die BFS wechseln zu dürfen, um einen Realschulabschluss zu erwerben.

Abschnitt II: Heidis Entwicklung im AVJ

Heidi ist aufgrund der bewertbaren Kompetenzbereiche als leistungsstarke Schülerin des AVJ einzustufen. Im Verhältnis zu ihrer AVJ-Klasse, ihrer beruflichen Fachrichtung und zu allen anderen untersuchten im AVJ Lernenden liegen ihre Ergebnisse in den Kernfächern ausschließlich im mittleren und oberen Leistungsbereich. Ihre Leistungen bilden am Ende des Schuljahres in den bewertbaren Kompetenzbereichen ein durchschnittliches Realschulniveau ab, obwohl die Schülerin nur einen Hauptschulabschluss in das AVJ einbringt.

Heidis Erwartungen sind zu Beginn des Schulstarts an den Besuch der BFS geknüpft. Dort erhofft sie sich, den Realschulabschluss erwerben zu können. Aus ihrer Sicht schränkt sie ihr Hauptschulabschluss in ihren beruflichen Optionen ein. Heidis Erwartungen korrespondieren nur teilweise mit denen ihrer Mutter, die eine Ausbildungsplatzzusage den auf Schulbesuch gerichteten Überlegungen ihrer Tochter vorziehen würde:

„Schule. Auf jeden Fall. Weiterhin Schule und dann kann man immer noch weitersehen, weil ich find', so mit Hauptschulabschluss ist es echt schwer, irgendwas zu finden. Da gibt es zwar Richtungen, aber das entspricht nicht das, was ich will. Das ist so ein bisschen doof, deswegen muss, möchte ich gern weiterhin zur Schule gehen.“ (Ebd., Abs. 33)

„Ja, eigentlich mache ich es ja nur, weil meine Mama, immer meine Mama, die möchte ja halt gern, dass ich eine Ausbildung hab'. Und wenn es nachher mit der Handelsschule nicht klappt, dann steh ich ja so da letztendlich. Und ihr Ziel ist es, einfach mich jetzt in eine Ausbildung zu bringen. Und das machen die eigentlich ganz gut hier.“ (Ebd., Abs. 31)

Das berufsorientierte Interesse der Schülerin liegt im Branchenschwerpunkt Mediengestaltung. Erste Kontakte und Informationen über mögliche Ausbildungswege holte sie sich bereits ein. Da ihre Mutter ihr wenig Durchhaltevermögen zutraut, verfolgt Heidi diesen Berufswunsch nicht weiter. Aus dieser Anfangssituation entsteht der Wunsch, die Branche Handel im AVJ anzuwählen, obwohl branchenspezifische Vorerfahrungen fehlen:

„Ja, kann ich. Ich bin ein bisschen hin und her gerissen, weil Mediengestaltung gefällt mir auch sehr gut. Und da gibt es eine Schule bei uns in Farmen, die heißt G16, und da war ich auch schon mal, und die haben gesagt, meine Mutter müsste einfach nur das Anmeldeformular ausfüllen und das Zeugnis mitbringen, das haben wir schon mal gesehen und dann kann es eigentlich klappen. Nur da hat meine Mama auch wiederum Angst, dass ich das dann irgendwann schmeiß' nach einem halben Jahr, weil das ganz viele Leute gemacht haben. Da besteht eigentlich die größte Angst meiner Mama.“ (Ebd., Abs. 25)

Heidi gelingt es im Verlauf des Schuljahres, ihre Zielsetzungen realistisch einzuschätzen. Von einem Schulwechsel an die BFS nimmt sie Abstand. Insgesamt führen ihre positiven Erfahrungen im AVJ dazu, dass sie sich eine Ausbildung vorstellen kann. Ihre Zielsetzung verfolgt Heidi aktiv und engagiert. Sie bewirbt sich auf Ausbildungen im kaufmännischen Bereich und steht ihrer Branchenwahl offen gegenüber:

„Ausbildung jetzt? Also ich habe mich ja als Bürokauffrau beworben, aber – ja, da kamen Absagen, weil die jüngere Mütter suchen. Ich bin ja nicht schwanger. Und dann habe ich mich noch beim Großhandel beworben, und da sieht es gut aus. Jetzt habe ich da schon einen Vermittler und der hilft mir. Dann habe ich mich noch als Einzelhandelskauffrau im Sportbereich beworben, und da sieht es auch eigentlich ganz gut aus. Also ich habe jetzt schon so Vermittlungen und die helfen mir auch gerade, ja, ich bin noch mit denen in Kontakt. Sieht ganz gut aus, ich habe ein gutes Gefühl.“ (T17/2, Abs. 12)

„Ich find' das cool. Also es gibt ja so Verkäufer für Mode, ich finde das richtig cool, ich interessiere mich, also ich bin sehr modisch. Ich, persönlich. Und ich finde das wichtig, irgendwie Leute zu beraten. Das ist ja auch bei mir so, wenn ich Freunde habe, ich berate die gerne, ich möchte ja nicht, dass die so komisch rumlaufen. Ich kombinier' das gern mit denen. Ich find' das gut. Ja. Und die sind immer zufrieden.“ (T17/1, Abs. 19)

In Bewerbungsgesprächen räumt Heidi dem Hauptschulabschlusszeugnis weiterhin große Bedeutung ein. Den erworbenen Zertifikaten bescheinigt sie allerdings eine unterstützende Funktion:

„Ich bin am Schwanken, ich weiß nicht. Ich glaube nicht so. Die sehen das zwar und sagen okay, am Zeugnis hat sie eine 2 oder 3 in Englisch und jetzt im Zertifikat eine 2. Dann – also ich würde als Arbeitgeber erst mal so schwanken und würde denken, mhm. Trotzdem würde ich das vom Vorstellungsgespräch ... – ich denke schon, dass die ein bisschen helfen. Aber so eine große Hilfe ist es eigentlich nicht, weil das Abschlusszeugnis ist ja viel, viel wichtiger als ein Zertifikat. Ja.“ (Ebd., Abs. 83)

„Ja, ich denke schon. Wenn ich jetzt z. B. bei mir auf dem Zeugnis sehe, ja, 3 Englisch einfach mit Zertifikat, da steht sehr gut, da steht immer so, was gemacht worden ist, und dann sehen die, ah, vielleicht hat es da nicht so geklappt und so, sie hat sich nicht angestrengt oder so, aber da, sie kann es doch, sieht man. Ich denke schon, dass das dem Arbeitgeber wichtig ist, dass sie das jetzt so sehen. Auch weiterführende Schulen, vielleicht sagen sie, da hatte sie voll mit dem Lernen Stress, aber hier, ich sehe, sie kann's. Ich denke schon, das bringt doch was.“ (T17/2, Abs. 32)

Am Ende des Schuljahres bewertet Heidi das AVJ unterschiedlich. Positiv bewertet sie, dass sie neue unterstützende Schulerfahrungen an einer beruflichen Schule sammeln konnte. Sie erlebt die Lehrkräfte des AVJ offen, zugewandt und engagiert. Ihren Lernzugewinn bewertet sie im kaufmännischen Bereich und in den Kernfächern positiv. Sie stellt fest, dass sich ihre Noten in vielen Fächern verbessert haben. Hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsbildung gibt sie an, dass sie sich in ihrer Rolle als Schülerin weiterentwickelt habe und etwas „ruhiger“ geworden sei:

„Ja, eigentlich schon. Also teils sprechen die dagegen und teils nicht. Also deswegen, ich hatte gute Lehrer hier und die waren nicht streng und haben uns was beigebracht. Und echt ein großes Lob an die, weil die haben mir Sachen auch erzählt, das habe ich nie gehört, so im kaufmännischen Bereich, ich habe viel mehr dazugelernt, ich bin auch viel ruhiger geworden. Ja, und ich habe mich auch verbessert in etlichen Fächern.“ (Ebd., Abs. 26)

Negativ bewertet sie am AVJ, dass es keine weiterführenden Schulwege eröffnet. Heidi konnte weder ihren Hauptschulabschluss verbessern noch konkrete Anschlussmöglichkeiten initiieren, die zu einem weiterführenden Schulabschluss führen:

„Dagegen? Dagegen spricht eigentlich, dass es ja jetzt nicht so umsonst war, aber eigentlich, meine Mutter meinte, ja, du hast zwar jetzt so ein Jahr gemacht, und ich habe auch viel dazugelernt wirklich, aber letztendlich hat es mir nicht so viel gebracht, weil ich konnte mich ja nicht verbessern für mein Abschlusszeugnis. Deshalb, weiß ich nicht, mir hat es nicht so viel gebracht, es war eigentlich so ein Jahr normale Schule halt nur. Ich konnte meine Noten nicht verbessern. Weiß ich nicht, witzig. Also ich würde es nicht machen, nee.“ (Ebd., Abs. 24)

Die Schülerin bewertet die Branchenwahl Handel an ihrer beruflichen Schule positiv. Das gute Schulklima und die konstruktive Lernatmosphäre ihrer Mitlernenden und der Lehrkräfte des AVJ trugen dazu bei, so ihre Wahrnehmung, dass sie wertvolle Erfahrungen sammeln und konstruktive Lernsituationen erleben konnte:

„Viel, weil ich rate so Leuten, die Einzelhandel machen möchten, hier auf jeden Fall auf die Schule zu kommen, weil es ist eine sehr gute Schule. Ich war noch nie auf so einer guten Schule, die Leute sind hier alle so gebildet, wirklich, die sind alle so lieb, die Lehrer und Schüler hier allgemein. Und auch der Unterricht ist gut gestaltet, und man lernt sehr, sehr viel, man nimmt sehr, sehr viel mit für die Zukunft, definitiv. Also ich nehme auf jeden Fall sehr viel mit.“ (Ebd., Abs. 48)

Heidi absolviert während des AVJ zwei Praktika, die sie allerdings nicht branchenbezogen ableistet. Bislang hatte sie sich bei der Organisation von Praktika auf die Hilfe von ihrem Vater verlassen. Im AVJ entwickelt sie den Antrieb, ihre Praktika selbstständig zu organisieren:

„Ich telefoniere rum und setze mich mit meinem Vater zusammen, wir gehen ja oft essen und so, und dann sprechen wir über die Ausbildung und er hilft mir auch. Ich würde auch gern in seiner Branche arbeiten, aber da muss man studieren halt, Diplom-Ingenieur. Und er hilft mir auch, fragt seine Mitarbeiter, ob die vielleicht irgendwas haben. Weil die Kinder machen ja auch Ausbildung. Aber ich will nicht immer, dass mein Vater mir hilft oder meine Mutter, weil die haben mir viel zu viel geholfen in meinem Leben. Mein Vater hat mir früher immer meine Praktika besorgt und so, weil ich war immer früher

faul und so. Dann eben hatte ich immer die besten Praktika, aber ich will auch mal meinem Vater zeigen, ich kann das selber.“ (Ebd., Abs. 86)

Heidi formuliert hohe Ansprüche, wenn es um die Wahl ihres Ausbildungsplatzes geht. Geprägt von der positiven beruflichen Situation ihrer Eltern möchte sie nicht jeden Ausbildungsplatz annehmen, der ihr in Aussicht gestellt wird. Ihren Eltern will sie im Anschluss an das AVJ beweisen, dass sie sich angemessen beruflich qualifizieren und weiterentwickeln wird:

„Ja, das war so eine Firma, ich habe ja ganz viele Adressen gehabt und immer hingeschrieben und so. Auf einmal kam da, wir arbeiten nur mit Migrationskindern, also die Leute aus der Türkei, lieber Deutsche? ... Okay, schade, vielleicht beim nächsten Mal. Und das war ein bisschen schwer, weil ich habe schon so hohe Ansprüche, ich will ja jetzt nicht Busfahrer werden oder irgendwo im Lebensmittelmarkt, das ist ja gar nicht mein Ding. Schon weil meine Eltern halt sehr gute Jobs haben und so, und dann will ich nicht im Lebensmittelladen arbeiten, wenn ich sehe, mein Vater verkauft Häuser, hat einen tollen Job und verdient sehr viel. Also dann will ich meinen Eltern auch zeigen, Mama, Papa, aus mir ist doch was geworden. Also die sagen jetzt nicht, du bist (?) aber ich will eben auch zeigen, guck mal, ihr habt mich gut erzogen, ich habe mir Mühe gegeben, und das ist aus mir geworden.“ (Ebd., Abs. 36)

Die Schülerin hat im Verlauf des zweiten Halbjahres Bewerbungen zu branchenbezogenen Ausbildungsberufen fertiggestellt und abgeschickt. Am Ende des Schuljahres steht eine positive Resonanz noch aus:

„Großhandel. Ich habe gesehen, Veranstaltungskauffrau. Bei mir ist immer so, wenn ich das höre, mal das, aber ich habe mich jetzt festgelegt, ich habe so Tests gemacht mit meinen Lehrern, und jedes Mal, also er kennt mich ja auch, und er kann mich jetzt auch nach einem Jahr bewerten, wie ich bin, ich habe den gemacht und jedes Mal, ich habe den bestimmt sieben Mal gemacht, und auch ganz ehrlich, und sieben Mal kam heraus, zu Ihnen passt Veranstaltungskauffrau. Und ich finde, das ist ein toller Job. Und jetzt habe

ich doch die Chance, das zu machen, weil ich habe so einen Vermittler und der hilft mir auch. Und vielleicht – es sieht gut aus. Ich hoffe. Also ich finde Großhandel gut, Bürokommunikation, Veranstaltungskauffrau und Einzelhandel.“ (Ebd., Abs. 52)

Sollten alle bisherigen Bewerbungen scheitern, will Heidi weitere berufliche Alternativen entwickeln. Ein „Zu-Hause-Abhängen“ kommt für sie nicht in Frage. Sie will weiterhin die Zielsetzung verfolgen, eine Ausbildungsplatzzusage zu erhalten. Mögliche berufliche Optionen durch den Vater sichern notfalls ihre berufliche Anschlussfähigkeit.

In der Zusammenschau verbesserte sich Heidis Entwicklung kontinuierlich. Sie lässt sich anfänglich auf das AVJ ein, weil sie unbedingt weiterhin zur Schule gehen möchte. Zu Beginn des Schuljahres bewertet Heidi das AVJ als Überbrückungszeitraum. Schon bald distanziert sie sich von ihrer eigentlichen Erwartung, einen Wechsel an die BFS über das AVJ herbeizuführen. Heidi lässt sich zunehmend auf das Lernen und Arbeiten im AVJ ein und erlebt das Schuljahr insgesamt positiv.

Die Zielsetzung des AVJ motiviert Heidi im Verlauf des Schuljahres. Zusammen mit ihrem Ausbildungsmentor konkretisiert sie bestimmte Ausbildungswünsche in kaufmännisch orientierten Arbeitsfeldern. Sie findet Interesse und Gefallen an branchenbezogenen Tätigkeiten, Aufgaben und Unterrichtsformen. Ihre gewonnenen Branchenkenntnisse in kaufmännisch orientierten Fächern bestärken sie in ihrer Entscheidungsfindung. Die Schülerin zeigt Engagement und Eigeninitiative und setzt ihre Motivation mit zahlreichen Bewerbungen um. Aus ihrem privaten Umfeld weiß sie, dass sie Fähigkeiten und Stärken besitzt, die sie in kaufmännischen Ausbildungen gewinnbringend einsetzen kann.

Am Ende des Schuljahres stehen ihr einige berufliche Optionen offen. Ihre berufliche Anschlussfähigkeit versucht sie durch mehrere Bewerbungen konstruktiv und mit Eigeninitiative zu gestalten. Im zweiten Interview schildert sie aus ihrer Wahrnehmung heraus, dass ihr Vater ihr eine mögliche Ausbildungsplatzzusage in Aussicht gestellt habe, falls sich für sie keine weiterführenden Alternativen ergeben würden. Die mögliche Zusage vermittelt ihr am Ende des Schuljahres Sicher-

heit. Dennoch will sie weiterführende berufliche Aktivitäten unternehmen, falls ihre aktuellen Bewerbungen scheitern sollten.

Kritisch hebt Heidi hervor, dass ihr schulische Anschlussmöglichkeiten wie die Verbesserung ihres Hauptschulabschlusses oder der Erwerb weiterführender Abschlüsse nicht möglich seien. Insgesamt lobt sie das positive Schulklima sowie die Offenheit, Wertschätzung und den effektiven Unterricht, die aus ihrer Sicht zu einer positiven Grundstimmung beigetragen haben und die Lern- und Arbeitsatmosphäre im AVJ begünstigten.

Abschnitt III: Heidis Umgang mit der individuellen Förderung

Die Kompetenzfeststellung mit der Ergebnismeldung

Heidi bearbeitet die Tests zur Kompetenzfeststellung, indem sie auf die ihr bekannten Bearbeitungsstrategien zurückgreift. Beispielsweise arbeitet sie in Mathematik mit Nebenrechnungen, um sich inhaltlich abzusichern. Ihrer Wahrnehmung zum Prüfungsgeschehen ist zu entnehmen, dass ihr die Wirkung von Flüchtigkeitsfehlern, fehlender Konzentration sowie einer bewussten Zeiteinteilung bekannt sind:

„Ich habe alle Aufgaben, alle die da waren. Also es waren ja verschiedene, aber ich habe alle. Ich glaube, von 40 Aufgaben oder 44 Aufgaben habe ich, glaube ich, nur zwei falsch. Ich war mir so sicher, ich habe meine Nebenrechnungen gemacht, dies, das, habe mir sehr viel Zeit genommen, ich glaube, ich war auch die Vorletzte. Ich habe wirklich eine oder anderthalb Stunden gebraucht. Ich war mir so sicher.“ (Ebd., Abs. 60)

„Ja, eigentlich bin ich ja in Englisch sehr gut, aber ich war so unkonzentriert an dem Tag, und da war irgend so ein Text, ich denke, häh, da war nur so ein Anfangsbuchstabe vom Wort, aber es gibt viele Wörter mit T im Englischen. Ich habe mir gedacht, okay, versuchst du es mal. Ich habe es mir bestimmt sechsmal durchgelesen, auf Deutsch übersetzt, aber also ich habe zwei Wörter, die ich nicht habe, aber sonst die anderen. Ich weiß aber nicht, ob die richtig sind.“ (Ebd., Abs. 62)

Heidi versteht die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung. Sie erläutert ihre Testergebnisse und bezieht diese auf ihre Lernsituation. Ihren Aussagen ist zu entnehmen, dass sie an ihren schulischen Leistungen in den Kernfächern interessiert zu sein scheint. Heidi ist bereit, über die Testergebnisse nachzudenken und sich Gedanken zu ihrem Lernen zu machen. Aus ihrer Sicht können ihr die Testergebnisse aufzeigen, welche Stärken sie bereits besitzt und an welchen Schwächen sie weiter arbeiten muss:

„Wir haben uns vor einem Monat, eineinhalb, haben wir den Test wieder bekommen, nicht den Test, da haben wir einfach nur so ein Formular bekommen, da stand: In der Rechtschreibung haben Sie von 100 % 70 oder 80 oder 10 oder je nachdem, wie viele Fehler man halt hatte. Und dieses Formular haben wir halt bekommen, haben uns das angeschaut, und jetzt weiß ich zumindest, wo meine Schwächen sind und woran ich halt arbeiten kann. Da wurde das noch mal erklärt.“ (T17/1, Abs. 49)

„Ja. Also um einfach zu sehen, wo die Stärken sind, wo die Schwächen sind, was man verbessern kann, woran man mit der Person arbeiten kann. Das denke ich, habe ich jetzt auch gesehen, ich war geschockt.“ (Ebd., Abs. 69)

„Ja, im Nachhinein dann. Im Nachhinein. Also in dem Moment, wo ich einfach nur den Test bekommen habe und das Ergebnis gesehen habe, ich glaube, das war bei jedem so, Hhhh, warum das denn? Und: Das kann doch nicht sein und hier und da. Und dann im Nachhinein habe ich dann noch mal überlegt und hab' gedacht, egal, ist halt deine Schwäche, musst du daran arbeiten, und dann passt das schon, schaffst das schon.“ (Ebd., Abs. 73)

Die Schülerin setzt sich mit ihren Stärken und Schwächen in den einzelnen Fächern auseinander. Beispielsweise entwickelt sie eine Vorstellung davon, welche Stärken und Schwächen sie aus ihrer Sicht in Englisch hat:

„Also allgemein Englisch kann ich – ich kann mich gut ausdrücken auf Englisch, ich kann Sätze bilden, die Rechtschreibung beherrsche ich eigentlich auch. Was ich nicht so gut kann, das stand auch im ELKE-Test, das ist ein Lückentext, da immer Wörter hinzuzufügen. Das ist halt meine Schwäche. Aber sonst, die Sprache ist eigentlich einfach, verstehen, übersetzen kann ich auch.“ (Ebd., Abs. 45)

Heidis Aussagen zeigen, dass ihr der Zusammenhang zwischen ihren Testergebnissen und möglichen Lernkonsequenzen bewusst ist. Ihre Schlussfolgerungen aus den Testergebnissen, die sie für ihr Lernen nutzen möchte, liegen beispielsweise in einem „bewussten Umgang“ mit Texten und Aufgaben und einer intensiven Form der Verarbeitung von Text- oder Aufgabeninformationen. Heidi will sich im Umgang mit neuen Texten „mehr Zeit“ lassen und häufiger „nachfragen“:

„Also meine Schwächen verbessern. Ich kann meine Schwächen verbessern. Wir machen ja jetzt momentan auch irgendwas mit Lückentext. Und bei mir war das mal damals, ich hab' mal ganz schnell gelesen, schnell, schnell, schnell und dann nur halbherzig, und dann habe ich das immer nie so richtig verstanden. Jetzt les' ich mir das ein bisschen genauer durch und überleg' noch mal und frag' noch mal nach. Jetzt, das klappt schon viel, viel besser. Ich hab' mich echt verbessert.“ (Ebd., Abs. 51)

Die Schülerin macht sich Gedanken über ihr häusliches Lernen. Das führt zu der Erkenntnis, dass sie ihre Lernzeit für einzelne Fächer und Aufgaben intensivieren müsse und Fragen mit ihrer Mutter zu klären habe:

„Ja, intensiver. Intensiver. Zu Hause setze ich mich jetzt auch immer 'ran, und je nachdem, wenn wir eine Klausur schreiben, setze ich mich eine Stunde oder zwei Stunden hin, je nachdem. Bei Englisch ist es so, da brauche ich mich vielleicht nur eine Stunde hinsetzen, Vokabeln lernen, paar Aufgaben machen, das geht relativ schnell, weil ich das ja schneller verstehe. Und bei Mathematik ist es so, da muss ich mich immer halt zwei Stunden 'ransetzen, weil das nicht so meine Stärke ist. Aber ich konzentriere mich jetzt viel mehr und intensiver und beschäftige mich auch damit mehr als vorher.“ (Ebd., Abs. 53)

„Ja, also ich setze mich halt oben in mein Zimmer und gucke mir die erst mal an und gehe wirklich erst mal alles durch und nehme noch so ein anderes Mathematikbuch und habe dann zum Teil zwei Mathematikbücher, die meine Mutter auch aus früheren Zeiten hatte. Und da steht alles drin. Und wenn ich es nicht verstehe, wie gesagt, gehe ich zu meiner Mutter, und dann lerne ich intensiv mit ihr noch mal eine halbe Stunde, setze ich mich 'ran. Und meine Mutter hilft mir auch dann.“ (T17/2, Abs. 70)

Heidi erfährt Ermutigung für ihr Lernen durch ihre Familie, obwohl ihre Eltern getrennt leben. Ihrer Wahrnehmung zufolge fühlt sie sich von beiden unterstützt und gefördert. Heidi betont, dass sie von Beginn der Schulzeit an von ihren Eltern zum Lernen ermutigt wurde:

„Meine Mama und mein Papa. Also meine Eltern leben ja getrennt, und bei meinem Daddy war es damals immer so, dass er sich immer in der 5., 6., 7., 8. so, Anfang Grundschule auch, hat er sich immer mit mir hingesezt, weil ihm das wichtig war, dass aus seinem Kind was wird. Und dann haben wir uns immer hingesezt und er hat immer an meinen Schwächen gearbeitet. Ich bin auch so jemand, denn immer in Mathematik z. B., das ist total meine Schwäche, und dann sitze ich da und mach das und verstehe es dann irgendwann nicht, und dann will mir jemand was erklären, und ich verstehe es nicht, dann schalte ich total auf stur. Und ja, das geht jetzt schon, also mein Papa hilft mir da eigentlich und meine Mama. Ja. Manchmal mach' ich es auch selbst, einfach in Ruhe. Aber eigentlich meine Mama und mein Papa.“ (T17/1, Abs. 75)

Insgesamt ist Heidis Aussagen zu entnehmen, dass sie die Kompetenzfeststellung und ihre Testergebnisse ernst nimmt. Ihre Selbstaussagen zeigen, dass sie die Ergebnisse zueinander in Beziehung setzen kann und sie im Hinblick auf ihr weiteres Lernen einzuordnen weiß. Heidis Wahrnehmung zufolge eröffnen ihr die Ergebnisrückmeldung Möglichkeiten, um über ihr Lernen nachzudenken. In ihren Selbstaussagen entwickelt sie Vorstellungen, wie ihr die Lernkontrolle in den Kernfächern zukünftig besser gelingen könnte. Dabei schließen ihre Überlegungen Strategien zu ihrem häuslichen Lernen ein. Ihre Aussagen zur Kompetenzfeststellung und Ergebnisrückmeldung verdeutlichen ihr Interesse an ihren Leistungen und ihre Motivation, an ihrem Lernen zu arbeiten. Sie zeigt sich anstrengungsbereit und sucht Lernwiderstände zu überwinden.

Der Förderplan mit den Lern- und Zielvereinbarungen

Heidi führt mehrere Gespräche mit ihrem Ausbildungsmentor. Ihr gelingt es, berufliche Ziele festzulegen. Sie konkretisiert ihre Branchenwahl und legt Ausbildungswünsche fest:

„Wenn das halt nicht mit der Schule klappen sollte, dass ich einen Ausbildungsplatz finde. Das eigentlich. Und ja, er hilft mir da auch bei Bewerbungen schreiben, der setzt sich mit mir hin, und dann machen wir das zusammen.“ (Ebd., Abs. 85)

Unterstützung bei ihrer Zielverfolgung erhält Heidi von den Lehr- und Fachkräften des AVJ an ihrer beruflichen Schule. Für Heidi ist es eine neue Erfahrung, dass sie bei ihren Bewerbungen von ihrem Ausbildungsmentor begleitet wird. Diese Erfahrung schätzt sie und nimmt das schulische Angebot der Begleitung dankend an. Im Besonderen erlebt sie die Unterstützung bei Bewerbungen als persönlichen Zugewinn:

„Positiv? Für mich war es total neu, dass Lehrer helfen bei den Bewerbungen, das hat mich total glücklich gemacht, weil man hat da eine Hilfe, die konzentrieren sich dann nur auf dich und darauf, was du werden willst, und helfen dir. Ich finde das echt toll. Das macht ja nicht jeder Lehrer. Nicht jeder Lehrer setzt sich da für seinen Schüler ein. Und so hart, dass die das irgendwie schaffen. Und negativ sind halt nur diese Beleidigungen, finde ich, die manche Lehrer dann einfach an den Tag legen. Wo ich mir einfach denke, okay, weil es verletzt einen ja auch innen drin, wenn man einen nicht kennt. Aber sonst ist es ganz gut. Mir gefällt die Schule.“ (Ebd., Abs. 135)

Der Schülerin ist daran gelegen, neue Mitslernende kennen zu lernen, um weitere soziale Kontakte an der beruflichen Schule zu erschließen. Wichtig erscheint ihr nicht nur ein gemeinsames positives Lernen, sondern auch ein soziales Miteinander:

„Ja, mein Ziel war von vornherein, wo ich noch nicht auf dieser Schule war, war auch mein Ziel, neue Leute kennen lernen, ist ja eine sehr große Schule, neue Freundschaften schließen. Und na ja, ich gehe ja nicht nur in die Schule, um zu lernen. Das ist zumindest bei mir so. Neue Leute kennen lernen und allgemein so ...“ (Ebd., Abs. 89)

Bei der Ausbildungsplatzsuche sieht Heidi persönliche Erfolge, die sie ihren Zielen näher brachten. Ihr gelingt es, zahlreiche Aktivitäten im Rahmen des Bewerbungsprozesses zu entwickeln und umzusetzen. Heidi erlebt, dass sie Durchhaltevermögen besitzt, und nimmt wahr, dass sie sich für ihre Aktivitäten im Bewerbungsprozess motivieren kann. Sie bearbeitet ihre Arbeitsschritte konzentriert und sieht sich in ihrer Zielverfolgung bestätigt. Ebenso positiv äußert sich Heidi darüber, dass die Kontaktaufnahme zu Mitlernenden gelungen ist. Sie stellt fest, dass sich ihr Freundeskreis durch ihren Schulbesuch vergrößert hat:

„Ich hatte vorher auch schon Freunde, aber jetzt hat sich mein Freundeskreis auf jeden Fall vergrößert. Ich habe neue Menschen kennen gelernt, was mir sehr, sehr wichtig ist, verschiedene Charaktere. Und mit der Ausbildung, ich denk' schon, dass ich jetzt was gemacht hab' und auch geschafft hab'. Denn bei mir war es immer so: oh, Bewerbungen schreiben, keine Lust, hier und da. Ich habe gelernt, auch durchzuhalten, motiviert zu arbeiten, mich nicht ablenken zu lassen. Das war auch schon mein Ziel. Ich habe viel gelernt auch.“ (Ebd., Abs. 93)

Die Frage, ob sich nun etwas verbessert habe, bejaht Heidi. Sie erlebt die Entwicklung einer realistischen beruflichen Perspektive positiv. Sie gibt an, dass sie früher „Anstöße von außen“ gebraucht habe. Im Verlauf des Schuljahres konkretisiert sich Heidis Ausbildungsplatzsuche auf bestimmte kaufmännische Ausbildungen:

„Also ich schwanke zwischen drei, aber ich habe mich jetzt für Großhandel entschieden erstens. Ich wollte Bürokommunikations-Dingsda werden, -frau, und das ist ja auch so ein Mixmasch-Großhandel, und man arbeitet auch im Lager und so, also Lager ist jetzt nicht unbedingt mein Fall, aber es ist so ein Mixmasch, glaube ich, aus Einzelhandel und Bürokommunikation ein bisschen, und da ich das beides mal werden wollte, finde ich es gut, ich habe

mich so ein bisschen in der Mitte getroffen, ich denke, Großhandel passt. Schule ist zwar schwer, da muss man sich anstrengen, da kann man sich nicht so viele Fehler erlauben, aber ich will auf jeden Fall Großhandelskauffrau werden.“ (T17/2, Abs. 88).

Heidi erhält am Ende des Schuljahres erste Einladungen zu Vorstellungsgesprächen. Damit erfüllen sich Teilziele, die sie sich in den Lern- und Zielvereinbarungen⁵¹ gesetzt hatte und die sie während des Bewerbungsprozesses umzusetzen versuchte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich in Heidis Fall die Förderplanarbeit mit der Entwicklung von Lern- und Zielvereinbarungen bewährt hat. Die richtige Branchenwahl zu Beginn des AVJ, branchenbezogenes Lernen und individuelle Beratungsgespräche festigen ihre Entwicklung im Verlauf des Schuljahres. Heidi konkretisiert ihre berufliche Zielsetzung und bewirbt sich um verschiedene kaufmännische Ausbildungsplätze. Aus ihrer Sicht erlebt sie sich in ihren beruflichen Aktivitäten motiviert, konzentriert und stellt fest, dass sie Durchhaltevermögen entwickeln kann. Ihre Intention, weiterhin zur Schule zu gehen, kommt ihr in ihrer Rolle als Schülerin des AVJ entgegen. Sie zeigt sich am Lernen interessiert und ist um eine schulische Verbesserung in den Kernfächern bemüht. Ihren Aussagen ist zu entnehmen, dass sie sich im Verlauf des Schuljahres zunehmend wohl fühlt. Heidi berichtet von Erfolgserlebnissen im Verlauf des Schuljahres, die sie in ihrem weiteren Tun bei ihrer Zielverfolgung emotional beflügeln.

Die Begleitung durch den Ausbildungsmentor

Heidi nimmt regelmäßig Einzel- und Gruppengespräche mit ihrem Ausbildungsmentor wahr. Der inhaltliche Gesprächsrahmen sieht vor, sich auf die berufliche Zielsetzung der Ausbildungsplatzsuche zu konzentrieren. In Gruppengesprächen

51 Informationen ihres Ausbildungsplatzmentors zufolge erhält sie kurz vor den Sommerferien ein Ausbildungsplatzangebot im Bereich des Einzelhandels. Die Ausbildungsplatzzusage erfolgte nach dem letzten Interviewtermin.

fällt Heidi auf, dass viele Mitlernende das Gesprächsangebot nicht ernst nehmen und das AVJ für nicht bedeutsam halten:

„Wir besprechen ja meistens, was wir werden wollen, über die Ausbildung. Wir besprechen immer allgemein in so einer Klasse. Er fragt dann, was wollt ihr denn, und manchmal hat man das Gefühl, manchen Leuten ist es echt egal. Und er ist auch so jemand, er ist total lieb und nett, aber er hat auch so eine, der kann auch böse werden und so und genervt sein, wenn dann Leute immer nur Spaß machen. Weil viele nehmen es wahrscheinlich nicht so ernst. Er fragt uns immer, ob wir uns denn sicher sind, was wir werden wollen, und ob wir auch bereit sind, das durchzustehen. So. Zumindest wenn ich dabei bin.“ (T17/1, Abs. 105)

Heidi erlebt die Gesprächskontakte mit dem Ausbildungsmentor positiv. Aus ihrer Sicht zeigt sie sich gegenüber seinen Rückmeldungen aufgeschlossen. Beispielsweise nimmt sie die von ihm zurückgemeldeten Ergebnisse zur Kompetenzfeststellung mit Interesse auf. Aber auch Informationen zu ihrem Bewerbungsprozess, zu den berufspraktischen Recherchen und zu ihrem Praktikum nimmt sie bewusst an. Heidi schätzt an ihrem Ausbildungsmentor in Zusammenhang mit ihren Lern- und Zielvereinbarungen, dass er ehrlich zu ihr ist, ihr auch kritische Rückmeldungen gibt und ihr Mut zuspricht:

„Also er hat mich sehr gelobt bei den Präsentationen. Er hat gesagt, du kannst gut sprechen, kriegst das alles total klasse hin, dieses Gemeinschaftsteil, wie du das gestaltet hast, er macht mir schon Komplimente. Aber er ist auch ehrlich, er kritisiert dann auch und sagt, das hättest du besser machen können. Also auch positive Sachen sagt er zu mir, dass ich das alles schaffen kann, dass ich mich gut ausdrücken kann. Was sehr wichtig ist.“ (Ebd., Abs. 109)

Die Beziehung Heidis zum Ausbildungsmentor drückt sich durch gegenseitiges „gutes Verstehen“ aus. Unterschiedliche Tagesformen nimmt Heidi gelassen hin und bewertet die Beziehung zu ihrem Ausbildungsmentor insgesamt „als gut“:

„Eigentlich gut. Wir verstehen uns gut, er ist nett. Aber manchmal denke ich, Herr A., bitte seien Sie leise, bitte, bitte. Wenn er manchmal, also man

merkt, wenn er schlechte Laune hat, da denke ich mir, okay, bist leise, und dann kann er schon mal schreien. Aber sonst, wir verstehen uns gut. Also ist jetzt nicht so ein Lehrer, den ich total hasse, oder so. Nein, er ist ganz gut.“ (Ebd., Abs. 107)

Im Verlauf des Schuljahres festigt sich ihre Beziehung. Heidi gefällt, dass sie sowohl gemeinsam lachen können als auch, dass der Ausbildungsmentor streng und konsequent sein kann. Beide Umgangsformen sind für Heidi gut nachvollziehbar. Besonders positiv hebt Heidi am Ende des Schuljahres hervor, dass sie mit ihrem Ausbildungsmentor über „alles reden“ kann und ihn sympathisch findet:

„Gut eigentlich, gut. Wir verstehen uns gut, wir machen viele Witze alle im Allgemeinen so. Er kann auch mal streng sein, aber man braucht so was, man kann nicht immer nur lachen.“ (T17/2, Abs. 104)

„Nicht viel, wir mögen uns alle, die ganze Klasse, er uns, wir ihn. Wir sind schon so richtig cool alle miteinander. Wir können über alles reden.“ (Ebd., Abs. 106)

Die Schülerin nimmt bewusst wahr, dass der Ausbildungsmentor sich wirklich um sie kümmert. Begeistert zeigt sie sich davon, dass er als Lehrer sie im Bewerbungsprozess aktiv unterstützt und beispielsweise ihre Bewerbungsschreiben verbessert. Insgesamt erlebt Heidi die Begleitung sehr positiv, so dass sich für sie keine Veränderungswünsche ergeben:

„Eigentlich nicht so viel, weil er hilft mir ja schon so gut, wie er kann. Das weiß ich auch sehr zu schätzen an ihm. Eigentlich nicht viel.“ (T17/1, Abs. 115)

„Er hat mit mir Bewerbungen geschrieben, er hat sich immer mit mir zusammengesetzt.“ (T17/2, Abs. 82)

Die Begleitung durch den Ausbildungsmentor erlebt Heidi insgesamt als wertvolle Unterstützung. Zusammen mit ihm entwickelt sie ihre berufliche Zielsetzung und fühlt sich durch ihn gut beraten. Heidi betont, dass seine Aktivitäten im Bewerbungsprozess, seine regelmäßigen Gesprächsangebote und seine kritischen Rückmeldungen für ihre Weiterentwicklung hilfreich seien. Rückblickend stellt Heidi

für das Schuljahr fest, dass sie sich von ihm emotional an- und ernstgenommen fühlt und sich ihre Beziehung positiv gefestigt habe. Obwohl der Ausbildungsmentor auch streng sei, kritische Rückmeldungen gebe oder manchmal aufbrausend sei, ist sie von seiner Fähigkeit, eine lockere Atmosphäre zu schaffen, beeindruckt. Heidi schätzt besonders seine aufmunternde Art, dass er ihr Mut zuspricht und an sie glaubt. Insgesamt stellt der Ausbildungsmentor für Heidi eine wichtige Bezugsperson dar. Gespräche mit weiteren Fachlehrkräften des AVJ bestärken sie darin, ihre beruflichen Ziele konsequent zu verfolgen. Insgesamt melden ihr der Ausbildungsmentor sowie einige Fachlehrende aus dem Kollegium am Ende des Schuljahres zurück, dass sie sich in ihrer Persönlichkeit positiv weiterentwickeln konnte.

Insgesamt profitiert Heidi von der individuellen Förderung in besonderem Maße. Sie erhält von ihrem Ausbildungsmentor eine Rückmeldung zu ihren Testergebnissen. Aus ihrer Sicht werden in den Auswertungsgesprächen ihre fachbezogenen Stärken und Schwächen aufgedeckt. Ihren Aussagen ist zu entnehmen, dass sie mit übergeordneten Begründungsmustern (z. B. „Hauptschul-/Realschulniveau“) umzugehen vermag und sich bemüht, Konsequenzen für ihr weiteres Lernen zu ziehen. Sie stellt fest, dass sie ihr Lernen aufgrund der Testergebnisse in den Folgemonaten verändert hat. Beispielsweise berichtet Heidi davon, dass sie ihre wöchentliche Lernzeit erhöht und intensiviert habe. Ihren Aussagen ist zu entnehmen, dass die Auswertungsgespräche sie für den Umgang mit bestimmten Lernstrategien sensibilisiert haben. Beispielsweise übt sie sich darin, Inhalte systematisch zu wiederholen oder einen produktiven Umgang mit Texten zu entwickeln. Am Ende des Schuljahres erhält sie als persönliches Erfolgserlebnis die Rückmeldung, dass sich ihr Leseverständnis deutlich verbessert habe. Heidi „überspringt“ in diesem Kompetenzbereich den mittleren und befindet sich nun im oberen Leistungsbereich, das heißt oberhalb des Leistungsniveaus durchschnittlicher Lernender mit Realschulprognose.

Die Schülerin nutzt das AVJ, um realistische Ziele für sich zu entwickeln. Dabei erfährt sie eine große Unterstützung durch ihren Ausbildungsmentor. Zahlreiche Bewerbungsaktivitäten verdeutlichen ihr Bemühen um eine Zusage für eine kaufmännische Erstausbildung. Ihre Branchenwahl stellt sich als richtige Entscheidung heraus. Am Ende des Schuljahres wird sie zu Vorstellungsgesprächen eingeladen.

6.1.4 Zusammenfassende Erkenntnis: Verlässlichkeit der Gesprächsangebote als zentraler Faktor

Die Einzelfallbeschreibungen zeigen im Überblick, wie die Jugendlichen mit ihren Lernwiderständen umgehen und welche Möglichkeiten ihrer Überwindung im Einzelfall existieren. Die Kurzporträts illustrieren die Breite an sozialen Problemen und schulischen Lernwiderständen, mit denen sich die Lernenden konfrontiert sehen.

Das in den Kurzporträts abgebildete Erfahrungsspektrum der Befragten weist zahlreiche Begründungen für eine unzureichende Lernmotivation aus. Als Hauptkenntnis bildet sich heraus, dass verlässliche Gesprächsangebote, wenn sie sich zwischen der Schülerschaft und den Lehrkräften positiv entwickeln, eine Schlüsselrolle in der individuellen Förderung einnehmen. Die Überschriften in den Kurzporträts, die je nachdem „keine verlässlichen“ oder „verlässliche Gesprächsangebote“ anzeigten (vgl. Kapitel 6.1.1), heben als Kernbotschaft hervor, dass verlässliche Gespräche über die Lern- und Leistungsentwicklung sowie über Schritte der Berufsorientierung der Entwicklung persönlich bedeutsamer Lernbegründungen zuträglich sein können.

Aus der Perspektive der Interviewten zeigt sich, dass sich nur für sechs der insgesamt 18 untersuchten Entwicklungsverläufe verlässliche Gesprächsangebote im Verlauf des Schuljahres realisieren ließen. Die Kurzporträts von Begüm, Katrin, Elina und Xenia beschreiben positive Gesprächsentwicklungen, die von ihnen als wirksame Unterstützung im Übergang von Schule in Ausbildung erlebt wurden. Durch die Gespräche konnten Lernproblematiken und -widerstände so bearbeitet werden, dass die Lernenden näher an ihre Zielsetzungen herangeführt wurden.

Die vertiefenden Einzelfallbeschreibungen von Dustin und Heidi sind als Entwicklungsporträts in Langfassung vorgestellt worden. Sie veranschaulichen, dass die individuelle Förderung als schulisches Angebot wahrgenommen werden kann und Unterstützung bietet. Mit ihren inhaltlichen Differenzierungen machen sie auf die Bedeutung aufmerksam, die der Verlässlichkeit der Gesprächsangebote zukommt.

Verlässlichkeit meint aber nicht nur die Zuverlässigkeit bei der Terminierung und inhaltlichen Ausgestaltung der Gespräche, sondern lenkt das Augenmerk auf die Persönlichkeit der Ausbildungsmentorinnen und -mentoren. Sich auf die Per-

son verlassen zu können ist ein entscheidendes Kriterium. Die Verlässlichkeit der Gesprächsangebote ist somit der zentrale Faktor für die Entwicklung persönlich bedeutsamen Lernens.

6.2 Erkenntnisse zu Aspekten der individuellen Förderung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Dustin und Heidi repräsentieren Beispiele für individuelle Entwicklungsverläufe, die sich im Verlauf des Schuljahres im AVJ aussichtsreich gestalten. In den beiden Einzelporträts wurden Aussagen hervorgehoben, die in subjektwissenschaftlichem Sinn das Lernen beeinflussen. Es ließen sich subjektive Gründe aufzeigen, die die beiden Lernenden dazu veranlassten, Lernanstrengungen zu unternehmen und Lernwiderstände zu überwinden.

Ausgehend von den individuellen Erfahrungen sollen im folgenden Kapitel wichtige Aussagen auch der übrigen Befragten über die Bedeutung der einzelnen Elemente der individuellen Förderung herausgestellt werden, die in Zusammenhang mit persönlich bedeutsamen Lernen stehen. Zentrale Aussagen aus den Interviews illustrieren die einzelnen Instrumente der individuellen Förderung und differenzieren deren Bedeutung aus Sicht der Lernenden.

6.2.1 Die Erhebung der individuellen Lernausgangslage und die Ergebnismrückmeldung

Die Kompetenzfeststellung mit anschließender Ergebnismrückmeldung stellt ein Angebot dar, das an jeden Einzelnen gerichtet ist. Aus diesem Angebot können persönlich bedeutsame Gründe erwachsen, die für ein weiteres Lernen in den Kernfächern hilfreich sind. Es gibt Lernende, die die Kompetenzfeststellung und Ergebnismrückmeldung als wichtige Entscheidungshilfe wahrnehmen. Mit der Darlegung des eigenen Leistungsspektrums in den Kernfächern und der Möglichkeit, Rückmeldungen dazu zu erhalten, erschließen sich aus Sicht der Interviewten Be-

gründungen dafür, (nicht mehr) lernen zu wollen, oder es entwickeln sich Gründe dafür, warum es sich lohnen könnte, (weiter) zu lernen.

Lernende, die sich bewusst mit der Kompetenzfeststellung auseinandersetzen, können in den Interviews die Teiltests den Kernfächern zuordnen. Für sie erscheint die Bearbeitung der Aufgaben sinnvoll. Ihre Bearbeitung der Tests zeichnet sich durch ein angemessenes Zeitmanagement aus. Wenn sie in der Vergangenheit gute Erfahrungen im Umgang mit verschiedenen Bearbeitungsstrategien machten, wenden sie diese erneut an.

Aus den Interviews wird jedoch ersichtlich, dass die Bearbeitung der Tests zur Kompetenzfeststellung fast allen Befragten Probleme bereitet. Teilweise gelingt die Zuordnung der Einzeltests zu den Kernfächern nicht. Die Wahrnehmung der Lernenden zeigt, dass ihnen ein Gesamtverständnis fehlt, das die Bearbeitung der Aufgaben in den Teiltests unterstützen könnte. Die Aussagen führen zu der begründeten Annahme, dass angemessene Strategien zur Bearbeitung der Testaufgaben fehlen, weil sie aus vorherigen Schulen nicht bekannt, dort nicht trainiert oder nur ansatzweise gefördert wurden. Den Aussagen dieses Teils der Schülerschaft ist zu entnehmen, dass sie keine bedeutsamen Gründe sehen und es ihnen an inhaltlichen Überzeugungen mangelt, um sich ernsthaft mit den Aufgaben auseinanderzusetzen.

Einige der befragten Jugendlichen glauben, dass sie sich verbessern würden, wenn sie nur wollten. Billel und Erkan arbeiten mit Annahmen, die Einfluss auf die Entwicklung von Gründen nehmen, sich nicht anzustrengen oder Lernwiderstände nicht zu überwinden:

„Auch nicht so gut. Ich habe das Ganze, ELKE-Test, nicht so richtig ernst genommen, habe nicht so richtig vollkommen gearbeitet und so.“ (T12/1, Abs. 75)

„Eigentlich nicht. Also ich konnte halt so sehen, wenn ich ‚just for fun‘ einfach so ein paar Aufgaben mache, wie ich eigentlich so wirklich bin und so, aber wenn ich mich sozusagen anstrenge, dann weiß ich wirklich, wenn ich mich anstrenge, dann bin ich ja noch besser. Das gibt so ein gutes Gefühl eigentlich so, also so überhaupt für sich selbst. Aber das bringt eigentlich gar nichts für mich, diese Tests.“ (T15/1, Abs. 59)

Mit Blick auf die Aussagen der Befragten aus dem AVJ fällt Folgendes auf: Offenkundig darf bei ihnen nicht grundsätzlich vorausgesetzt werden, dass ihnen Rückmeldungen zum Lernzuwachs wichtig seien und sie an daraus resultierenden Lernproblematiken weiter arbeiten wollten oder auch könnten. Ihnen ist der in Aussicht gestellte Lernzuwachs in den Kernfächern nicht besonders wichtig, weil ihre Leistungen nicht in die aktuellen Schulnoten einbezogen werden.

Diese Jugendlichen vermuten daher, dass die Lernstandserhebungen und Ergebnissrückmeldungen „für andere“ durchgeführt werden. Ihre Aussagen verdeutlichen, dass sie aus den Testergebnissen keinen konkreten Nutzen für ihr Lernen ziehen können. Ihnen sind die Testergebnisse unwichtig und sie zeigen sich demotiviert und interesselos. Es fehlt an der Bereitschaft, sich anzustrengen, weil für sie die Testdurchführung nicht persönlich bedeutsam ist. Einzelne kritisieren den ihrer Meinung nach mangelnden Datenschutz⁵², den sie in den Tests selbst und im Umgang mit den Testergebnissen wahrgenommen haben. Manche befürchten negative Konsequenzen und eine Verschlechterung der Noten, wenn Lehrkräfte ihre Ergebnisse kennen.

Die Interviewbelege zeigen jedoch auch, dass es Ausnahmen gibt. Vereinzelt können Lernende ihre Ergebnisse durchaus angemessen einordnen. Sie erkennen nicht nur den möglichen Nutzen für ihr eigenes zukünftiges Lernen. Ihnen ist auch der Nutzen für andere Beteiligte wie die begleitenden Lehrkräfte und die Mitarbeitenden der Behörde bewusst. Für diesen Teil der Schülerschaft nehmen Rückmeldungen zu fachbezogenen Stärken und Schwächen eine bedeutsame Rolle ein. Bei Katrin und Sevcan hört sich das so an:

„Also im ersten Halbjahr, glaube ich, wie wir so sind, welche Stufe wir sind, und im zweiten Halbjahr, ob wir besser geworden sind oder schlechter geworden sind.“ (T05/2, Abs. 109)

„Ja, ganz gut, weil ich dann am Ende sehen kann, dass ich vielleicht mich verbessert habe oder, wir machen ja noch einmal am Ende des Jahres, glaube

52 Die Abteilungsleitungen und die Ausbildungsmentorinnen bzw. -mentoren übernehmen an der jeweiligen Schule „vor Ort“ die (De-)Kodierung der Ergebnisse der Lernenden. Damit tragen sie die Verantwortung für den Umgang mit diesen Daten bzw. deren Entschlüsselung und Weitergabe an Dritte.

ich. Ja, da können wir sehen, ob wir uns verbessert haben. Ich finde das ganz gut.“ (T07/1, Abs. 77)

Lamia und Aylin beispielsweise können eigene Stärken und Schwächen wiedergeben. Ihre Aussagen zeigen, dass sie sich Gedanken über ihre aktuelle Lern- und Leistungssituation machen und ihre Ergebnisse zum Ausgangspunkt ihres weiteren Lernens nehmen:

„Ja, dass ich in Mathematik halt am besten war. Das dachte ich nicht. Ich dachte, ich bin bei den anderen Fächern besser.“ (T08/1, Abs. 131)

„Ich hätte nicht gedacht, dass ich wirklich so schlecht in Mathematik bin, weil ich hab' mir gedacht, dass ich das schon kann und schon wird. Aber im Mathematikunterricht versteh' ich nicht so viel, wie ich eigentlich dachte.“ (T02/1, Abs. 231)

Zu wenige Lernende nehmen die Testdurchführung ernst oder erkennen den persönlichen Nutzen, den die Ergebnisse mit sich bringen können. Für jene, die angeben, dass sie die Schulleistungstests innerlich ablehnen, tritt auch deren Bedeutsamkeit gänzlich außer Kraft, und die Lernenden fehlen an einzelnen Tagen oder zur vollständigen Kompetenzfeststellung. Als Gründe werden Fehlzeiten, Abwesenheit oder ein verzögerter Schuleintritt in das AVJ der Nachrückenden genannt. Möglichkeiten der Veränderung von Lernstrategien auf der Basis ihrer individuellen Lernausgangslage bleiben diesem Teil der Schülerschaft verwehrt.

Bezüglich der Ergebnismeldung zur Kompetenzfeststellung besteht eine wesentliche Herausforderung im Austausch über die Ergebnisse. Die Lernenden müssen ihre individuelle Ergebnismeldung verstehen und akzeptieren, um angemessene Konsequenzen daraus ziehen zu können und beispielsweise darüber zu reflektieren, ob bzw. wie sie ihr zukünftiges Lernen verändern wollen oder können. Allerdings setzt ein Verstehen und Verarbeiten der Testergebnisse voraus, dass die Jugendlichen dafür aufgeschlossen sind und über die nötigen kognitiven Voraussetzungen verfügen. Zum Beispiel nehmen Katrin, Rabia und Kira dazu Stellung, wie sie ihre Ergebnisse einordnen:

„Ja, also Schule. Ja, sonst eigentlich AVJ-Schüler auch. Ob ich wie alle anderen bin oder besser oder schlechter als Durchschnitt.“ (T07/1, Abs. 97)

„Mir bringt das ja nichts. Ach so, die Tests, wo meine Skala und so draufsteht? Ja, dann weiß ich, wo ich grad stehe, ob ich gut oder schlecht bin. Ja, das nützt mir eigentlich was.“ (T04/1, Abs. 147)

„Ich habe einen Zettel bekommen, da war ich auch recht krank, weil ich da einen schlechten Tag hatte. Da durfte ich halt früher gehen und so. Da stand nur drauf, dass ich das eben nicht geschafft habe oder irgendwie so was. Gar nicht da weiter drüber gesprochen.“ (T10/1, Abs. 83)

Andere Befragte geben zu den Ergebnismeldungen an, dass sie daraufhin ihr Lernen umstellen und ihre Lernproblematiken überwinden wollen. Es scheint, dass die Lernenden meist zu Beginn des AVJ (noch) bemüht sind, in den Kernfächern konkrete schulische Ziele abzuleiten und ihr zukünftiges Lernen zu thematisieren. Beispielsweise geben Begüm und Katrin an, „mehr zu tun“ oder „mehr Zeit investieren zu wollen“:

„Dass ich mir, also nachdem ich das erklärt bekomme, dass ich mir wirklich erst mal Gedanken mache und noch mal solche für mich alleine, um zu gucken, ob ich das wirklich kann. Das habe ich auf jeden Fall vor.“ (T03/1, Abs. 89)

„Zu Hause, ja, ein bisschen mehr. Also in den Fächern, in denen ich nicht so gut war, lerne ich schon ein bisschen mehr als früher nach den Tests.“ (T07/1, Abs. 89)

„Ja, dass ich mehr, besser aufpasse in der Schule oder auch zu Hause in Bücher oder im Internet gucke, was wir so gemacht haben, ob ich noch was dazulernen kann. Ja.“ (Ebd., Abs. 103)

Es überrascht nicht, dass Rückmeldegespräche zur Kompetenzfeststellung für manche Lernende nicht bedeutsam sind, weil aus ihnen hervorgeht, dass keine guten Gründe dafür vorliegen, sich weiteren Lernbemühungen und -anstrengungen in den Kernfächern zu stellen. Silja trennt in ihrer Wahrnehmung die beiden Lebensbereiche Arbeiten und (schulisches) Lernen. Und Kira ist nicht (mehr) an einer weiteren Lernauseinandersetzung interessiert:

„Gute Frage. Wenn ich später jetzt z. B. arbeite, ob ich mich weiter entwickle oder ob ich schlechter werde oder ob ich besser oder gut arbeite. Aber das ist unterschiedlich. Test ist was anderes und Arbeiten ist was anderes. Manche sind ja in der Schule gut oder schlecht und bei der Arbeit, wenn sie arbeiten, ganz anders.“ (T09/2, Abs. 73)

„Wie soll das da schon sein? Mein Leben geht nun mal weiter dadurch.“ (T10/1, Abs. 101)

„Das ist für mich Schwarz auf Weiß, das interessiert mich nicht. Ich mache mein Leben so, wie ich das möchte.“ (Ebd., Abs. 105)

Für die Kompetenzfeststellung und Ergebnisrückmeldung ist insgesamt hervorzuheben, dass die Wirksamkeit der Ergebnisrückmeldung von der individuellen Nachvollziehbarkeit und dem Verständnis der einzelnen Jugendlichen abhängt. Darüber hinaus ist den Befragten häufig nicht klar, ob und ggf. wie ihre Ergebnisse dokumentiert und weiter verarbeitet werden. Die befragten Jugendlichen berichten davon, dass viele Absprachen zwischen ihnen und den Ausbildungsmentorinnen und -mentoren mündlich erfolgten. Das verlässliche Zurückgreifen auf wichtige Einzelergebnisse sowie schulische Lernaufgaben ist erheblich eingeschränkt, weil sie nicht verschriftlicht wurden und damit nicht detailliert wiedergegeben werden können.

Aus subjektwissenschaftlicher Sicht ist wichtig, dass die Jugendlichen die Rückmeldegespräche zur Kompetenzfeststellung als eine Gelegenheit wahrnehmen, bei der sie über ihre fachbezogenen Stärken und Schwächen in den Kernfächern und den bisherigen schulischen Erfahrungen sprechen können. Es ist vor allem deshalb wichtig, weil die Jugendlichen darin persönlich bedeutsame Gründe entwickeln können, die ihrem Lernen Sinn geben. Die Theorie verweist darauf, dass jede und jeder Einzelne bestimmte Lernproblematiken für sich zunächst annehmen muss, wenn sie oder er ihre Widerstände anschließend überwinden wollen. Kompetenzen festzustellen und die Ergebnisse zurückzumelden ergibt in diesem Verständnis nur Sinn, wenn die Jugendlichen verstehen, dass sie aus ihren Ergebnissen mögliche Konsequenzen für die weitere Bearbeitung ihrer Lernproblematiken ableiten können. Jugendliche können die Kompetenzfeststellung und die Ergeb-

nistrückmeldung dann als hilfreiches Angebot wahrnehmen, wenn sie erleben, dass sie mit diesem Angebot Einfluss auf die eigene Lernentwicklung nehmen können.

Den Aussagen der Jugendlichen ist zu entnehmen, dass die Rückmeldegespräche über ihre Ergebnisse eine Schlüsselfunktion für ihr weiteres Lernen im AVJ einnehmen können. In Einzelfällen konnten die Lernenden aus ihren Ergebnissen eine individuelle Bedeutsamkeit ableiten. Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive besteht damit für die Jugendlichen die Möglichkeit, ihre Lernproblematiken als solche zu erkennen und eine Entscheidung darüber zu treffen, ob sie einer Lösung zugeführt oder (weiter) ignoriert werden sollen. Zumindest besteht für die Betroffenen die Chance, in den Rückmeldegesprächen die Lernmüdigkeit aufgrund bisheriger negativer Lernerfahrungen zu thematisieren.

6.2.2 Der Förderplan mit Lern- und Zielvereinbarungen zum individuellen Lernweg

Individuelle Lern- und Zielvereinbarungen können Jugendliche des AVJ darin unterstützen, ihre Zielsetzungen weiter zu verfolgen. Die Ausbildungsplatzsuche und eine Verbesserung in den Kernfächern gelten als Hauptziele des AVJ, beide werden grundsätzlich von den befragten Jugendlichen akzeptiert und mit den Lern-/Zielvereinbarungen verfolgt. Im Vergleich zur Ausbildungsplatzsuche tritt die Verbesserung der schulischen Leistungen in den Kernfächern allerdings in den Hintergrund. Die Jugendlichen konzentrieren sich auf die Zielsetzung „Finde einen Ausbildungsplatz“.

Ein wesentliches Resultat ist, dass die Entwicklung von Lern-/Zielvereinbarungen des Förderplans aus Sicht der Schülerschaft positiv erlebt und eine Auseinandersetzung damit grundsätzlich gewünscht wird. Die Lernenden entwickeln realistische Zielsetzungen und versuchen im Verlauf des AVJ durch die Arbeit mit dem Förderplan, ihre schulischen und beruflichen Ziele zu erreichen. Die Jugendlichen nehmen wahr, dass die an Förderplänen orientierten konkreten Aktivitäten sie bei der Zielerreichung unterstützen. Katrin und Silja geben an, dass ihnen das Ziel der Ausbildungsplatzsuche wichtig ist:

„Ja, also mein Ziel war, eine Ausbildung zu finden. Habe ich noch nicht. Ja, und also gut in der Schule zu sein.“ (T07/1, Abs. 111)

„Dass ich Ende des Jahres einen Ausbildungsplatz bekomme, dass ich mich steigere. Ja.“ (T09/1, Abs. 149)

Die Lernenden konzentrieren sich beim vereinbarten Ziel „Ausbildungsplatzsuche“ auf weitere berufspraktische Erfahrungen in Form branchenorientierter Praktika und präzisieren dabei ihre Vorstellungen hinsichtlich ihrer Ausbildungsplatzwahl. Konkrete Bewerbungen unterstützen sie darin, eine Ausbildungsplatzzusage zu erhalten oder die Aufnahme an einer Vollzeitschulform zu organisieren.

Die Arbeit an den Vereinbarungen zum Kompetenzzugewinn in den Kernfächern verfolgen die Jugendlichen an der Notenentwicklung in den Zertifikaten für bestandene Module.

Probleme gibt es bei den Lernenden, die außerhalb des Förderplans eine gewünschte, aber nicht zu realisierende Zielsetzung, z. B. den Schulübertritt in die BFS, verfolgen. Bei den Befragten kommt es zu Unverständnis und Missmut, wenn sie feststellen, dass ihre Zielsetzung unrealistisch ist und sich zerschlägt. Erkan, Kübra und Mehtap sprechen den verbreiteten, aber nicht im Rahmen des Förderplans realisierbaren Wunsch vieler Lernender des AVJ an, „länger“ oder „weiterhin“ zur Schule gehen zu wollen:

„Ja, begründen einmal so, dass ich in diesem einen Jahr noch immer keine Ausbildung bekommen habe. Und andererseits dass ich nicht mehr von der Lehrerin angesprochen wurde wegen irgendwelchen, dass ich mich verbessert habe oder dass sie sich vorstellen könnte, dass ich in die Handelsschule kommen könnte. Also deswegen ausreichend, gerade noch so.“ (T15/2, Abs. 84)

„Ich wollte so weit wie möglich kommen, also jetzt mit der Schule. Habe ich immer noch vor, aber falls ich das nicht schaffe, eben halt in eine Ausbildung zu kommen.“ (T18/2, Abs. 80)

„Ja, entweder einen Ausbildungsplatz, wenn ich das bekomme. Oder nach diesem Jahr. Und dass ich Zahnarthelferin werde, dadurch Erfahrungen sammle und selber eine Zahnärztin werde. Aber ich müsste dafür ein Abitur und so was alles machen. Das könnte ich ja nach dem Realabschluss

noch mal machen, Gymnasium gehen. Dann habe ich da so mein Ziel erreicht, was ich wollte.“ (T06/1, Abs. 125)

Die Aussagen zeigen, dass trotz Förderplan und individueller Lern- und Zielvereinbarungen die Befragten am Ende des Schuljahres sich als nicht angemessen beruflich orientiert fühlen. Sie verlassen das AVJ mit sehr negativen Einstellungen und bewerten die Ausbildungsvorbereitung als „Zeitverschwendung“.

Erkans Aussage belegt die herausgehobene Rolle, die dem Ausbildungsmentor bei der Arbeit mit dem Förderplan zukommt. Seiner Aussage ist zu entnehmen, dass ihm an der konkreten Ausbildungsplatzsuche gelegen ist und wie er sich von seinem Ausbildungsmentor unterstützt sieht:

„Was macht das genau aus? Weil ich merke, dass sich jemand um mich kümmert, deswegen. Also auf den anderen Schulen konnte ich merken, die hatten keinen Bock auf mich. Irgendwie kommt er schnell rein, schicken wir ihn schnell weg. Auf der Gesamtschule wird der sowieso nichts, soll er irgendwie machen, was er will, soll er arbeitslos werden oder Sozialamt oder sonst was. Oder Hartz-IV-Empfänger. Aber seitdem ich auf dieser Schule bin, habe ich gemerkt so, wenn ich meine Bewerbung vergessen habe, einen Tag abzuschicken, die haben mich angeschrien, die haben mich fertiggemacht. Aber ich bin nicht so ein Schüler, dass ich sage, guck mal, jetzt schreit er mich an, ist er behindert oder so? Ich würde sagen, guck mal, der Lehrer kümmert sich um mich, der macht sich Sorgen um mich. Der will, dass ich diese Bewerbung abschicke, damit ich endlich was erreiche. Und deswegen merke ich anhand dieses Systems, was auf dieser Schule ist, dass diese Leute, also die Lehrer sich wirklich um mich kümmern. Und deswegen finde ich dieses im Vergleich einfach so viel besser auf dieser Schule.“ (T15/1, Abs. 53)

In Zusammenhang mit den individuellen Lern-/Zielvereinbarungen sprechen sich die Befragten positiv darüber aus, dass sie Kontakt zu Lehrkräften der Berufsberatung sowie zu externen Fachkräften haben, die in das AVJ eingeladen werden wie beispielsweise die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit. In diesen Gesprächen können berufliche Schritte der Berufsorientierung thematisiert und bilanziert werden. Die Lernenden nehmen diese Form der Begleitung als Unterstützung bei der Zielerreichung wahr.

Eine weitere Erkenntnis aus den Interviews ist, dass sich im AVJ Jugendliche befinden, denen es an der Orientierung ihrer Arbeit an den Zielen des Förderplans fehlt. Den Lernenden ist zwar bewusst, dass sie einige Aktivitäten organisieren müssten, um ihr Lernen und ihre Anschlussfähigkeit zu verbessern. Sie kommen aber selten über Ansätze hinaus und erleben die Wirkung als nicht zufriedenstellend. Ebenso zeigen ihre Aussagen, dass sie sich in den Kernfächern nicht verbessern konnten und unzufrieden mit ihren (fehlenden) beruflichen Perspektiven sind. Ein verlässlicher Austausch mit ihrer jeweiligen Ausbildungsbegleitung über die Arbeit am Förderplan fand aus Sicht der Schülerschaft nur sporadisch oder überhaupt nicht statt.

Das in den Förderplänen verankerte Ziel, über ein Praktikum in Ausbildung zu gelangen, wird von keinem der Befragten erreicht, obwohl fast alle branchenorientierte Praktika durchführen. Die Jugendlichen bieten in den Interviews vielfältige Gründe, warum ihre Lernanstrengungen nicht erfolgreich verlaufen. Das bedeutet jedoch nicht, dass es den Lernenden egal wäre, was mit ihnen passiert. Die Aussagen von Sevcan und Mehtap zeigen, welche Schwierigkeiten sie bei der Praktikumsuche und -durchführung erlebt haben und welche Konsequenzen daraus folgen:

„Ja, das frage ich mich auch. Der Mann ist ja 80 Jahre alt, er ist sehr alt, und sein Sohn sollte da als Chef kommen. Ich weiß nicht, dann bin ich da immer hingegangen, und der Mann war nie da. Das ist durcheinander gekommen, und dann hatte ich keine Lust mehr, das zu machen.“ (T05/1, Abs. 165)

„Ich kann mir das nicht erklären, weil ich nichts gemacht hab' eigentlich, der Chef war auch immer sehr viel von mir beeindruckt, weil ich sehr viel irgendwie Neugier in mir hatte. Ja und dann auf einmal haben die gesagt, ich hab' gehört, dass das so und so ist und dass das so und so ist. Ich sage, ja, wenn Sie meinen, dass das so und so ist, dann glauben Sie es, weil ich weiß, dass ich nicht zu spät gekommen bin, mein Vater hat mich immer pünktlich da hingebracht. Ich weiß gar nicht, was die da wollen, weil ich bin immer vor denen gekommen, und dann sagen die, ich wäre zu spät gekommen, dass ich nicht meine Aufgaben mache und so 'n Drum und Dran, die Sachen, was nicht stimmte halt.“ (T06/2, Abs. 123)

Die Aussagen vermitteln den Eindruck, dass es vielen Jugendlichen wichtig ist, dass ihre persönlichen Lernanstrengungen in einem positiven Verhältnis zu erstrebenswerten Zielen stehen und angemessen gewürdigt werden. Folgt aus ihren Bemühungen allerdings keine Weiterentwicklung, sehen es diese Lernenden so, dass sie durch die eingeschränkten Chancen des AVJ in ihrer persönlichen Lernentwicklung gehemmt werden. Weil aus ihrer Sicht keine lohnenswerten Ziele in Aussicht gestellt werden, strengen sie sich nicht (mehr) an, so beispielsweise die Begründungen von Nico und Erkan, die ihre aktuelle Situation als hoffnungslos einschätzen:

„Keine Chance mehr. Was soll ich machen? Ich habe einen Hauptschulabschluss. Was soll man noch mit einem Hauptschulabschluss machen? Kann man nichts machen. Die wollen Realschulabschluss oder Abitur. Guten Real oder Abitur wollen die haben.“ (T13/1, Abs. 121)

„Ja, in der Schule verdient man kein Geld, gar nichts, man bekommt nichts. Wenn ich jetzt einen Abschluss hier – wenn es jetzt z. B. Realschule wäre oder so hier, okay, dann würde ich auch nicht zu spät kommen, würde ich auch nicht, dann wäre das für mich die gleiche Atmosphäre wie eine Arbeit.“ (T13/2, Abs. 118)

„Also im ersten Halbjahr lief das alles gut, weil ich bin da so voll, ich bin ganz motiviert hier reingekommen, weil ich auch gehört habe, dass man in die Handelsschule kommen kann und so, alles Drum und Dran. Eigentlich war ich so begeistert, da war ich mal voll bei der Sache dabei und so, bis ich irgendwie nichts mehr von den Lehrern gehört habe und keiner mehr darüber gesprochen hat. Und da dachte ich so, ja, die Sache ist bestimmt erledigt und so, es kommt sowieso keiner in die Handelsschule. Das war, glaube ich, nur so ein Gerede, damit die Schüler sich mehr anstrengen und so. Und dann, keine Ahnung, ich meine, ich war ja schon mal einmal beim AVJ, das ist mein zweites AVJ, und ich weiß ja, wie das hier abläuft. Ist das Jahr vorbei, bist du wieder auf der Straße. Da dachte ich so, ja, wozu dann zur Schule kommen? Wozu sich noch überhaupt so viel anstrengen und alles Drum und Dran machen, wenn man sowieso nichts bekommt?“ (T15/2, Abs. 60)

Trotz der Arbeit mit dem Förderplan wird das Ziel der beruflichen Anschlussfähigkeit in fast allen befragten Einzelfällen nicht erreicht. Für die Jugendlichen folgt eine ernstzunehmende Perspektivlosigkeit. Erkans Aussagen beschreiben eine in-

nere emotionale Gespaltenheit, von der mehrere befragte Jugendliche am Ende des Schuljahres berichten:

„Ich habe hohe Erwartungen.“ (T15/2, Abs. 86)

„Ich möchte jetzt eigentlich nicht in irgend so einem Supermarkt arbeiten oder so einem türkischen Supermarkt oder als Friseur arbeiten, das mag ich gar nicht. Weil, okay, drei Jahre, jede Ausbildung ist hart, jede Arbeit ist hart, weil sonst würde man kein Geld verdienen oder sonst was bekommen. Nichts ist kostenlos auf dieser Welt, nur halt ich möchte irgendwas machen, dass ich später, wenn ich fertig bin, sage, ich bin stolz auf mich, das habe ich gut gemacht und das ist eine gute Lehre gewesen. Und dass ich einfach in diesen drei Jahren oder zwei Jahren meinen Spaß hatte dabei. Nicht dass ich sage, drei Jahre verschwendet, ich wurde gequält, gedemütigt oder sonst was, am Ende für nur so ein bisschen. Verstehen Sie, was ich meine? Ich will einfach nur halt so etwas haben, damit ich zufrieden bin. Und ich finde, Einzelhandelskaufmann ist ja nicht so ein toller, so ein riesengroßer Beruf, dass man sagt, oh, ich bin was weiß ich, ich möchte Präsident werden. Ist ja nur ein Einzelhandelsberuf. Und meistens machen die Leute heutzutage so ein Riesendrama darum, nur weil man zwei, drei schlechte Noten hat, dass man einem gleich die Ausbildungsstelle nicht gibt. Ich meine, das ist albern. Ich meine, was sollen die machen? Abiturienten als Einzelhandelskaufmann einstellen? Das ist doch unnötig. Man sollte lieber diese Leute einstellen, die keine guten Abschlüsse haben, aus denen auch noch was wird. Ich finde, damit verbessert sich die Wirtschaft hier in Deutschland. Aber halt, macht man nicht, man sucht sich immer die Besten.“ (Ebd., Abs. 88)

Die Lernenden nehmen eine Perspektivlosigkeit wahr, die aus ihrer Sicht aus ihrer Volljährigkeit oder der Erfüllung der Schulpflicht resultiert. Erkans Schilderung vermittelt, wie seine bisherige schulische Gesamtentwicklung zu Zukunftsängsten führt:

„Weil ich habe in der zehnten Klasse ja die schlechte Erfahrung gemacht, dass ich da nach der Gesamtschule nirgendwo aufgenommen wurde. Schon aufgenommen wurde auf der G8, aber halt ich dachte immer so, ja, jetzt bin ich an der Schule, jetzt geht es einfach locker weiter, und dann mache ich irgendwas aus mir. Dann habe ich gemerkt, irgendwann hat meine Mutter

mich ganz spontan, als ich zu Hause war, mal gefragt, was kriegst du eigentlich am Ende des Jahres? Dann habe ich erst so richtig nachgedacht, was bekomme ich denn eigentlich? Ich bekomme einfach nur so ein komisches AVJ-Zeugnis, das ist nicht mal ein richtiger Abschluss. Dann muss ich mich damit bewerben. Ich meine, was soll ich machen? Da kam ich richtig durcheinander. Und dann war ich in so einer komischen Phase, ich bin nicht zur Schule gegangen, ich hatte keinen Bock mehr, ich wusste gar nicht, was ich machen sollte. Ich meinte so, ja, dann bin ich sowieso arbeitslos, was soll ich machen? Ich kann nicht nach vorn, ich kann nicht zurück. Scheiß drauf. Einfach drauf geschissen. Dann hat irgendwann mein Vater mit mir geredet und so. Also die haben oft mit mir geredet, ich habe einfach gesagt, ach, egal, ich höre nicht auf euch und so, ihr habt sowieso keine Ahnung, was ich gerade durchmache und so. Dann, als ich auf diese Schule gekommen bin, habe ich gemerkt, dass sie sich um mich kümmern. Ich habe gemerkt, so irgendwie könnte da was werden, aber ich weiß nicht was. Aber irgendwie habe ich das Gefühl im Bauch, dass irgendwas sein könnte, das mich irgendwie weiterbringen kann oder so, wenn ich mich wirklich richtig anstrengte und alles gebe, was ich habe. Dann habe ich mich hier einfach angestrengt und meine Eltern haben gesagt, bitte, bitte, bitte, das ist deine letzte Chance, mach das, sonst bist du endgültig im ... Dieses Jahr wirst du 18. Also letztes Jahr haben sie gesagt, du bist nächstes Jahr 18, und dann hast du einfach keine Möglichkeit mehr. Deswegen ja.“ (T15/1, Abs. 69)

Für die Arbeit mit dem Förderplan und den individuellen Lern-/Zielvereinbarungen ist das Fazit zu ziehen, dass den Befragten insgesamt das Erreichen individueller Teilschritte oder -ziele während des Schuljahres gelingt. Allerdings führen die Schritte der Berufsorientierung aus unterschiedlichen Gründen selten zum vollen Erfolg bei der Ausbildungsplatzsuche. Gleiches gilt für die Verbesserung in den Kernfächern. Unabhängig davon zeigen sich im Einzelfall große Probleme bei der selbstständigen Organisation und Durchführung branchenorientierter Praktika. Die Beratungsmöglichkeiten werden im Verlauf des Schuljahres nicht in vollem Umfang genutzt und in der Wahrnehmung der Lernenden nicht immer als zuverlässig beschrieben, wenngleich sie sich grundsätzlich durch ihre Ausbildungsmentorinnen und -mentoren unterstützt fühlen.

Die Lernenden erkennen, dass sie Schwächen bei der Dokumentation ihrer Lern- und Zielvereinbarungen des Förderplans haben. Alle Interviewten können

jedoch Ziele aus den Förderplänen benennen, an denen sie arbeiten. Allerdings wird deutlich, dass es ihnen Probleme bereitet, konkrete Teilschritte handlungsorientiert umzusetzen.

Verschiedene Aussagen aus der Schülerschaft weisen darauf hin, dass bei einem Teil von ihnen die emotionale Unterstützung durch die Eltern fehlt, die in Zusammenhang mit der Arbeit an den Förderplänen aus ihrer Sicht wichtig wäre. Familiäre Probleme, beengte Wohnverhältnisse und Sprachschwierigkeiten der Eltern führen aus ihrer Perspektive dazu, dass sich ihr schulisches Lernen und ihre Bewerbungsaktivitäten nur eingeschränkt entwickeln. In anderen Fällen fühlen sich Jugendliche durch die unrealistischen Ansprüche ihrer Eltern emotional belastet.

Weitere Aussagen belegen, dass die massive Unpünktlichkeit und Unzuverlässigkeit, die einige Lernende bei der Erledigung ihrer schulischen Aufgaben zeigen, zu Hause kaum oder unzureichend thematisiert bzw. sanktioniert werden. In Einzelfällen führt die prekäre Gesamtsituation zur Einleitung von Bußgeldverfahren und zu einem gänzlichen Scheitern der Schullaufbahn.

Aus subjektwissenschaftlicher Sicht ist wichtig, welche Gründe die oder den Einzelnen zum Lernen bewegen. Förderpläne mit individuellen Lern- und Zielvereinbarungen bergen die Chance, dass sich die Lernenden als eigenständige Subjekte mit eigenen Lernanliegen in die Vereinbarungen einbringen können. Damit ist die Voraussetzung gegeben, dass die Jugendlichen gute Gründe für ihr Lernen entwickeln. Ob diese Gründe jedoch dazu führen, die Ziele des AVJ zu verfolgen, nämlich die Leistungen in den Kernfächern zu verbessern oder einen Ausbildungsplatz anzustreben, kann nur jeder Jugendliche für sich selbst entscheiden.

Den Aussagen der Befragten ist zu entnehmen, dass die Möglichkeit, die Förderplanarbeit in diesem Sinne zu nutzen, in Einzelfällen gelang. In diesen Fällen führte die Förderplanarbeit an individuelle Diskrepanzerfahrungen der Jugendlichen heran und forderte sie zum Handeln auf. Bei Mehtap hört sich das so an:

„So, in meinen Gedanken sage ich, los, beweg' deinen Arsch, mach etwas, sonst versaust du dir nur deine Zukunft.“ (T06/1, Abs. 117)

In der Auseinandersetzung mit ihrem Förderplan stellen Jugendliche vielfach fest, dass ihnen bestimmte berufliche Ziele wichtig sind und ihnen aber noch Teilschritte hierfür fehlen. Diese Diskrepanzerfahrungen können sich für ihr weiteres Handeln zielführend auswirken und intentionales Lernen begründen.

Aus den Interviews wird aber auch deutlich, dass es trotz der Entwicklung geeigneter Lern- und Zielvereinbarungen für die Schülerschaft schwer ist, konkrete Handlungsstrategien aus einem allgemein bekundeten Handlungsinteresse abzuleiten und voranzutreiben. Gespräche zum Förderplan mit den Ausbildungsmentorinnen und -mentoren bieten allerdings in diesen Fällen die Möglichkeit, weitere Teilaufgaben zu besprechen und dabei individuelle Lernanliegen zu klären. Grundsätzlich bietet die Arbeit mit den Lern-/Zielvereinbarungen des Förderplans für Lehrkräfte die Chance, die echten Bedürfnisse der Lernenden zu erkennen und auf sie einzugehen. Damit könnte die inhaltliche Auseinandersetzung mit den individuellen Interessen und Bedarfen ihrer Schülerinnen und Schüler sie darin unterstützen, deren individuelle Aneignungsprozesse anzuregen und zu begleiten.

6.2.3 Lehrkräfte als Ausbildungsmentorinnen und -mentoren

Der Anspruch des AVJ, die Lernenden individuell zu fördern, stellt die Lehrkräfte vor veränderte und zusätzliche Erwartungen. Als neue Anforderung wird ihnen die Aufgabe individueller Lern- und Entwicklungsbegleitung zugeschrieben. Die befragten Jugendlichen nehmen die Qualität dieser Begleitung sehr unterschiedlich wahr.

Aus den Aussagen der Interviewten geht hervor, dass die Gesprächsangebote in einigen AVJ-Klassen als Teilgruppen- bzw. Lerngruppengespräche organisiert sind. In anderen AVJ-Klassen hat sich die Durchführung von Einzelgesprächen im Stundenplan durch sog. Selbstlernzeiten durchgesetzt. Einzelne im AVJ Lernende haben nur sog. „Gespräche zwischen Tür und Angel“ erlebt, die in den Pausen oder nach der Unterrichtszeit stattfanden. Die Bedeutung und Wirksamkeit von Teilgruppengesprächen wird von den Befragten unterschiedlich wahrgenommen. Elina und Erkan schildern, wie sie die Gespräche mit ihrem Ausbildungsmentor erlebten:

„Sehr viele. Wir machen das eigentlich immer so: Wir kommen alle immer zur Mitte, er spricht uns an, sagt zu uns das und das, und dann sagt er auch zu

uns, ja, Fehlzeiten z. B., kümmere dich ein bisschen. Dann redet er auch mit uns, sagt vorher Bescheid, ich rufe deine Eltern an, falls es sich nicht ändern sollte. Weil er möchte natürlich auch, dass wir uns ein bisschen hinsetzen und ein bisschen was machen, weil wenn wir einfach nur so denken, AVJ, das ist doch ein Jahr umsonst – habe ich auch am Anfang gedacht, aber na ja...Also er ist ganz toll, wie ich ihn so sehe.“ (T14/2, Abs. 120)

„Eigentlich so richtig ein Gespräch allein hatten wir nicht, wie soll ich denn das sagen, wir haben immer so Zettel ausgeteilt bekommen, wo wir unsere Stärken und Schwächen aufschreiben sollen. Er hat viel über uns erfahren, weil wir ihm alles erzählt haben oder aufgeschrieben haben. Und er konnte anhand der Sachen, die wir ihm gegeben haben, gucken, wie wir sind und so, hat auch ab und zu Gespräche mit uns geführt. Und die Gespräche, die er mit uns geführt hat, waren so, was ist dein Ziel, was würdest du gern machen, was wäre dein Traumberuf, wie bist du eigentlich hierher gekommen noch mal? Also er hat alles noch mal ausführlicher aus uns rausgeholt. Und dann weiß er jetzt eigentlich über jeden von uns richtig gut Bescheid.“ (T15/1, Abs. 85)

„Also Einzelgespräche haben wir nicht geführt, er hat einfach in der Klasse immer gesprochen. Er meinte einfach so, ja, dass in der Parallelklasse schon irgendwie einige Schüler Ausbildungsplätze bekommen haben und dass er von uns erwartet hätte, dass wir auch welche bekommen. Also er hat uns immer so ein bisschen fertiggemacht, aber damit wollte er uns auch nur motivieren, damit wir weiterhin am Ball bleiben und so. Das war's dann eigentlich.“ (T15/2, Abs. 122)

Einige Ausbildungsmentorinnen bzw. -mentoren nutzen ein bestimmtes Unterrichtsfach, das den Lernenden für ihre Selbstlernzeit und zur Beratung zur Verfügung steht. Die Schülerinnen und Schüler können während dieser Zeit Fragen zum Förderplan stellen, Hausaufgaben in den Kernfächern machen oder an ihren Bewerbungsmappen arbeiten. Begüm beschreibt diesen Ansatz aus ihrer Wahrnehmung wie folgt:

„Das war – Selbstlernen, das war Selbstlernen. Wir haben zwei Stunden Selbstlernen, da lernt jeder halt was für sich, einige machen Hausaufgaben, einige lernen halt da, wo sie die Schwachpunkte haben. Aber sie fragt dann

auch halt, möchte jemand reden oder hat jemand Probleme, was jemandem am Herzen liegt.“ (T03/1, Abs. 165)

Besonders für das zweite Halbjahr wird nach Meinung der Befragten die Verlässlichkeit der Gesprächsangebote sehr kritisch wahrgenommen, wie beispielsweise Aylins Aussage verdeutlicht:

„Im zweiten Halbjahr wurde es eher weniger. Da haben wir eigentlich keine Gespräche gemacht, weil ich auch Praktika hatte, und dann hatten wir so viel zu tun, also organisieren und über Praktika reden. Also wir hatten eigentlich gar keine Zeit mehr dazu. Das war richtig stressig.“ (T02/2, Abs. 139)

Insgesamt zeigt sich einerseits, dass die befragten Jugendlichen die Gesprächsangebote in Form von Einzel- oder Gruppengesprächen annehmen und nutzen. Andererseits wird aus den Interviews auch ersichtlich, dass die Befragten die Gesprächsangebote als äußerst sporadisch und unregelmäßig erleben. Sie beklagen, dass die Lehrkräfte sich wenig Zeit für Einzelgespräche nahmen und diese häufig erst kurz vor ihrer Durchführung abgesagt oder nur nach Unterrichtsende angeboten hätten. Dennoch wünschen sich die Jugendlichen eine aktive Unterstützung, und es wird deutlich, dass ihnen inhaltliche Rückmeldungen wichtig sind. Ihre Wahrnehmung belegt, dass sie diese Gesprächsformate aus bisherigen Schulen nicht kennen oder zu wenig darin geübt sind. Das könnte erklären, warum die Gespräche von ihnen selbst zu selten eingefordert wurden.

Das Spektrum aller Aussagen aus der Schülerschaft zeigt die große Bandbreite der Gesprächsanliegen. Als Schwerpunkte werden allerdings die Lern- und Zielvereinbarungen aus den Förderplänen genannt. Vertiefend werden daher Gespräche zur Verbesserung schulischer Leistungen in den Kernfächern, zur Ausbildungsplatzsuche, zum Bewerbungsprozess sowie zur Organisation von Praktika geführt.

Eher in Einzelfällen werden private und familiäre Probleme der Jugendlichen thematisiert. Selten geht es um die Verbesserung des eigenen Lernens und die Reflexion konkreter Lernstrategien. Zwar organisieren Jugendliche beispielsweise ihre Nachhilfe selbstständig oder wiederholen bekannte Inhalte aus den Kernfä-

chern, jedoch bilanzieren sie dies nicht in den Gesprächen mit ihren Ausbildungsmentorinnen und -mentoren. Hingegen werden Fragen zur beruflichen Anschlussperspektive der Jugendlichen häufig thematisiert.

Den Interviews ist zu entnehmen, dass die Rückmeldungen von den Jugendlichen unterschiedlich angenommen werden. Beispiele für einen konstruktiven Umgang mit kritischen Rückmeldungen sind Billels und Kübras Aussagen:

„Doch, schon. Eigentlich schon. Dass z. B., wenn er sagt, ich soll nicht so häufig zu spät kommen und so ... Mehr im Unterricht aufpassen, weil ich mehr kann. Also habe ich schon darüber nachgedacht und gesagt, ja, da hat er schon Recht.“ (T12/1, Abs. 145)

„Also momentan findet er sehr gut, dass ich mich sozusagen engagiere, dass ich was suche und finde eben halt auch. Ja, das findet er sehr gut. Weil es gibt ja Kinder aus unserer Klasse, die sind faul und machen gar nichts. Und von daher ist das ganz gut.“ (T18/1, Abs. 110)

„Na ja, außer dass ich nicht so viel rede jetzt, wenn wir was bearbeiten oder so, dass ich mich immer noch so zurückhalte. Er hat gesagt, ich soll keine Angst haben vor den Schülern, sondern mich mehr öffnen. Und das habe ich jetzt auch vor.“ (Ebd., Abs. 112)

Häufig fühlen sich die befragten Jugendlichen aber auch von den Lehrkräften nicht verstanden und reagieren auf kritische Rückmeldungen betroffen. Beispielsweise kritisieren Nico und Elina das Vorgehen ihres Ausbildungsmentors in Zusammenhang mit ihren Fehlzeiten:

„Nee, die drohen aber die ganze Zeit. Also ich weiß nicht, wenn man ein paar Mal fehlt, so eine Woche, ich bin wirklich krank gewesen und ich habe Attestauflage, also ich kann nicht zum Arzt gehen, ich bin 18 Jahre alt, ich muss Geld bezahlen, und ich habe dieses Geld nicht. So, und ich kann das nicht entschuldigen. Ich kann das nur selber entschuldigen, und die wollen das nicht annehmen. Und dann wollen die gleich Bußgeld schicken. Und immer dieses Hausmeisterhelfen⁵³ und so, das hat auch schon genervt.“ (T13/2, Abs. 106)

53 Die Schulleitung spricht gegenüber Schülerinnen und Schülern im Regelfall sog. Erziehungs- oder Ordnungsmaßnahmen aus, wenn diese gegen die Schul- und Hausordnung verstoßen. In die-

„Ja, das war nur einmal, also bei mir nur einmal halt. Einmal wegen der Fehlzeiten, da hat er bei mir zu Hause angerufen, also ohne dass ich Bescheid wusste, hat er gleich zu Hause angerufen, also weil ich immer morgens zu spät kam fünf Minuten, immer fünf Minuten, fünf Minuten. Dann sammelt sich das irgendwann zu was weiß ich auf, zwei Wochen sozusagen. Ja, dann hat er angerufen, dann haben meine Eltern gesagt, so, pass mal auf, das und das, und die schlagen mir das bis heute noch auf den Kopf und sagen zu mir, ja, zu spät. Und jetzt komme ich gar nicht mehr zu spät, seit dem Tag bin ich jetzt immer pünktlich, weil ich keine Lust auf immer Anrufe habe.“
(T14/2, Abs. 124)

Die Jugendlichen fühlen sich durch die Aussagen beleidigt oder angegriffen, so dass es aus ihrer Sicht keine konstruktive Gesprächsatmosphäre mehr geben kann.

Insgesamt zeigt sich aber, dass die Befragten die Begleitung durch ihre Ausbildungsmentorinnen und -mentoren positiv bewerten. Viele Beziehungen entwickeln sich im Verlauf des Schuljahres konstruktiv, so dass kritische Rückmeldungen auch gegenseitig zugelassen werden. Den befragten Jugendlichen gelingt es, Kritik anzunehmen und diese fruchtbar zu verarbeiten.

Ob die Lehrkräfte als Personen sympathisch oder unsympathisch erlebt werden und ob sich Vertrauen zu ihnen entwickelt, ist von großer Bedeutung. Jugendliche, die von mehreren Gesprächen im Laufe des Schuljahres berichten, konnten meistens die Möglichkeit nutzen, eine angemessene Beziehung aufzubauen. Sie berichten, dass ihre Ausbildungsmentorinnen und -mentoren ihnen Mut zusprechen und sie zu motivieren versuchen.

Die Ausbildungsbegleitung wird von Lernenden als wirkungsvoll erlebt, wenn sich die Ausbildungsmentorinnen und -mentoren freundlich und offen zeigen, zuhören können und gegenseitiger Respekt und Vertrauen entsteht. Besonders positiv wird die Zusammenarbeit empfunden, wenn die Lehrkräfte Mut machen, witzig sind und als Ansprechpartnerinnen und -partner zur Verfügung stehen. Die Aus-

sem Fall hat Nico eine Erziehungsmaßnahme auferlegt bekommen: Er muss den Hausmeister der Schule mit einer vorher festgelegten Stundenanzahl bei seinen Tätigkeiten unterstützen.

sagen von Kübra, Elina und Xenia stehen beispielhaft für die Bandbreite positiver Rückmeldungen:

„Nee, er unterstützt uns ja sehr sozusagen, er gibt uns immer wieder Mut und sagt, ihr seid nicht dumm, ihr müsst nur was machen und nicht einfach nur faul rumsitzen. Er hat uns sehr oft gelobt, dass wir eine sehr gute Klasse sind miteinander, gut mitkommen können und so.“ (T18/2, Abs. 122)

„Beziehung, ja, Beziehung kann man das nicht nennen. Also ja, er ist total offen, spricht sehr viel mit uns, ist sehr nett, er macht auch gern Witze mit uns, also ist nicht so gleich dieser Ernste und richtig hier, jetzt gibt's aber hier was, also er ist manchmal – er kann mal ernst sein, aber er ist auch sehr oft so mit uns ein bisschen so hey, voll krass und so was. Wir müssen immer lachen. Er sagt zu uns, so lange ihr alles gut macht und so, bin ich noch nett, aber wenn da was falsch ist, bin ich nicht mehr so nett. Also er ist total cool drauf, sage ich mal so.“ (T14/2, Abs. 128)

„Ja, ganz okay. Er ist ein lieber Mensch.“ (T16/2, Abs. 140)

„Also er begleitet uns schon, er hilft uns auch immer, Bewerbungen zu schreiben. Er ist auch immer für uns da und er ist immer lustig. Ist schon okay so.“ (Ebd., Abs. 144)

In Einzelfällen kommt es innerhalb der Beziehungen zu persönlichen Verstimmungen. Auch eine anfänglich positive Arbeitsbeziehung kann im weiteren Verlauf des Schuljahres kippen, und sich in ihr Gegenteil verwandeln. Vereinzelt wird von Wut und Aggression gegenüber den Lehrkräften berichtet, weil sich Einzelne beleidigt oder persönlich verletzt fühlen. Beispielsweise spricht der Schüler Nico am Ende des Schuljahres sogar von „Hass“, wenn er seine Beziehung zu seinem Ausbildungsmentor beschreibt:

„Ja, er übertreibt mit diesen Bußgeldern. Wie schon gesagt, er übertreibt damit.“ (T13/2, Abs. 130)

„Ja, am Anfang des Schuljahres habe ich gedacht, okay, er ist korrekt. Aber am Ende des Schuljahres ist schon richtig Hass gekommen, so richtig, diese Typen kann ich überhaupt nicht ab.“ (Ebd., Abs. 132)

„Z. B. – ich weiß nicht, keine Ahnung. Auf jeden Fall soll er mal ein bisschen auch aufmuntern, ich weiß nicht, so einen Ruck geben soll er uns. Ich

weiß nicht, die sagen hier so, wir sind hoffnungslose Fälle, hoffnungslose Fälle, aus uns wird nichts. So gehen die mit uns um. Anstatt dass du sagst, ja, kommt, ihr habt Chancen, ihr könnt das machen, das könnt ihr machen, macht es, ihr habt die Chance und so, sagt er, ihr seid hoffnungslose Fälle, aus solchen wird nichts und so.“ (Ebd., Abs. 140)

In diesen Einzelfällen war es im zweiten Schulhalbjahr nicht mehr möglich, miteinander ins Gespräch zu kommen bzw. Gesprächsangebote wahrzunehmen. Mit Lern-/Zielvereinbarungen ist dieser Teil der Schülerschaft dann nicht mehr „greifbar“ und er stellt seine Teilnahme am Unterricht ein. Häufig kommt es in diesen Situationen zu hohen Fehlzeiten und zur Einleitung von Bußgeldverfahren sowie bei besonderen Anlässen sogar zum Ausschluss vom Unterricht.

Von diesen negativen Einzelfällen abgesehen, kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die Ausbildungsbegleitung mit den Aspekten Organisation der Gespräche, Art und Weise der Rückmeldungen und Gestaltung der Beziehungen von den Lernenden insgesamt als hilfreich erlebt.

Bewerbungsverfahren während der Ausbildungsplatzsuche, Lernanstrengungen in den Kernfächern sowie private und/oder familiäre Probleme werden als große Herausforderungen erlebt, die es gemeinsam zu bearbeiten gilt. Viele Jugendliche wünschen sich aufgrund dieser Herausforderungen eine intensive Begleitung und hoffen auf eine positive Beziehung zu ihren Ausbildungsmentorinnen und -mentoren, die sich in den überwiegenden Fällen praktisch auch so erweist. Den meisten Jugendlichen gelingt es, eine tragfähige Arbeitsbeziehung aufzubauen und ein realistisches Bild davon zu entwickeln, wie sie durch die Ausbildungsbegleitung unterstützt werden können. Aus der Perspektive der Befragten führt die Entwicklung dazu, dass sie selbst bereit sind, Anstrengungen zu unternehmen und die eigene Situation kritisch zu hinterfragen. Kira und Billel drücken ihre Situation so aus:

„Nein. Das, was Frau A. gemacht hat, war eigentlich ganz gut. Also die hat mir zwar geholfen, aber nicht zu viel, weil ich sollte natürlich auch irgendwas selber machen, damit ich klarkomme.“ (T10/2, Abs. 161)

„Die machen schon, was sie machen sollen. Also die Schüler müssen sich auch eigentlich selbst ein bisschen mitteilen, selbst mitbewegen.“ (T12/2, Abs. 154)

„Also mich drum kümmern, auch was die Lehrer für uns tun, dass wir uns auch dran halten, das auch tun, was sie sagen. Z.B. auch wirklich zu den Gesprächen hingehen, einem Termin, oder es auch losschicken, eine Bewerbung.“ (Ebd., Abs. 156)

„Ich habe mich nicht so intensiv drum gekümmert, deswegen. Würde ich mich mehr drum kümmern, würden die Lehrer auch mehr Interesse zeigen.“ (Ebd., Abs. 158)

Aus subjektwissenschaftlicher Sicht ist es wichtig, dass die Lernenden im AVJ im Kontext des thematisch ausgerichteten schulischen Lernens im Rahmen der individuellen Förderung für sie bedeutsame Gründe finden, Lernwiderstände zu überwinden und neue Handlungsoptionen zu erwerben. Die Aussagen der interviewten Schülerinnen und Schüler zeigen, dass Gespräche mit Ausbildungsmentorinnen und -mentoren dazu einen entscheidenden Beitrag leisten können. Die zuletzt dargelegten Passagen aus den Befragungen verdeutlichen, dass die Ausbildungsbegleitung die Lernenden darin unterstützen kann, sich der eigenen Lernsituation bewusst zu werden und eigene Lernanliegen anzustoßen.

Soziale Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und ein sensibler Umgang in der Beziehung zueinander prägen die schulischen Lernsituationen im Übergang von Schule in Ausbildung in besonderem Maße.

Die befragten Jugendlichen erleben die Beziehung zu ihren Ausbildungsmentorinnen und -mentoren als bedeutsam für ihre Entwicklung. Sie geben an, dass sie die Begleitung dann als wirkungsvoll erleben, wenn diese sich ihnen gegenüber freundlich, offen und zugewandt verhalten. Gegenseitiger Respekt und Vertrauen sowie die Fähigkeit der Lehrkräfte wirklich zuhören zu können, machen Mut für die anstehenden Lernanstrengungen. Diesen Einschätzungen ist zu entnehmen, dass Ausbildungsmentorinnen und -mentoren in ihrer Unterstützungsfunktion erheblichen Einfluss auf die weitere Lernentwicklung der Jugendlichen nehmen können.

Damit wird bestätigt, dass eine positive Beziehung zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern das Lernen im AVJ grundsätzlich positiv zu beeinflussen vermag.

Die Aussagen der Befragten machen darüber hinaus differenzierend deutlich, dass durch eine tragfähige Beziehung wichtige Gesprächs- und Entscheidungsspielräume entstehen, die sich mit Blick auf individuelle Lernsituationen positiv gestalten lassen. Dies zeigt sich darin, dass die Jugendlichen in den Gesprächen ihre Lernproblematiken reflektieren und diese sinnvoll in ihre Lebenszusammenhänge einbinden können.

6.2.4 Zusammenfassung zur Bedeutung der individuellen Förderung

Für die Bedeutung der individuellen Förderung aus der Sicht der Schülerschaft sind im Einzelnen folgende Aspekte maßgeblich.

Die Kompetenzfeststellung und die Rückmeldung der individuellen Lernausgangslagen zeigen den Jugendlichen ihre individuellen Stärken und Schwächen in den Kernfächern. Die Ergebnismrückmeldung bietet Anlass für ein erstes Gespräch zwischen Lehrkräften und Lernenden. Soziale Interaktion und ein sensibler Umgang miteinander sind bedeutsame Aspekte für die Fortsetzung der Gespräche und deren Wirksamkeit. Wenn die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung von den Schülerinnen und Schülern nicht verstanden und nicht mit ihnen gearbeitet werden kann, wird die Erhebung individueller Ausgangslagen als wenig ertragreich bewertet. Zwar wird von den Befragten häufig der Wunsch geäußert, ihr Lernen nach der Ergebnismrückmeldung verändern zu wollen. Den Aussagen in den Interviews kann aber entnommen werden, dass viele der Befragten keine grundlegenden Lernkonsequenzen aus den Gesprächen ziehen bzw. keine neuen Lernstrategien ausprobieren.

Den Aussagen der Schülerinnen und Schülern zu den individuellen Lern- und Zielvereinbarungen des Förderplans ist zu entnehmen, dass diese zur Selbsttätigkeit anregen, wenn die Ziele als bedeutsam erlebt werden. Die schulpraktische Arbeit mit dem Förderplan und die Gestaltung eines individuellen Lernwegs werden in Einzelfällen positiv bewertet. Die Lernenden erleben eine unterstützende Funktion in der weiteren Lernentwicklung. Lehrkräfte, die sich mit den Jugendlichen inhaltlich in Form verlässlicher Gesprächsangebote auseinandersetzen, werden als fachkompetente Hilfe erlebt und geschätzt.

Die Untersuchungsergebnisse belegen, dass es Lehrkräften gelingt, in die Ausbildungsbegleitung der Jugendlichen deren Sicht einzubeziehen. Allerdings erleben die Schülerinnen und Schüler große Unterschiede hinsichtlich der Verlässlichkeit und Verbindlichkeit dieser Gesprächsangebote.

In der Regel können Lernende mit positiven und kritischen Rückmeldungen zu ihrem Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten umgehen. Dabei steht im Vordergrund, dass die Jugendlichen ihre eigenen Stärken und Schwächen bewusst erfassen und hinterfragen können. Die positive Bedeutung der Beziehung, die sich zwischen Lehrenden und Lernenden entwickeln kann, erfährt Grenzen, wenn sich Lehrkräfte persönlich diskreditierend und verletzend verhalten bzw. sich die Lernenden so behandelt fühlen. Die Wirkung der Ausbildungsbegleitung wird nach Auffassung der Lernenden ebenso eingeschränkt, wenn die Sinnhaftigkeit anstehender Lernanstrengungen nicht überzeugt.

Damit sind die individuellen Erfahrungen, die mit der Ausbildungsbegleitung gemacht wurden – von Ausnahmen abgesehen –, insgesamt positiv zu bewerten. Die Arbeitskooperation wird als Unterstützung erlebt. Den Aussagen der Befragten ist zu entnehmen, dass die Gestaltung der Gesprächsangebote und die Beziehung zur Ausbildungsmentorin bzw. zum Ausbildungsmentor wichtige Schlüsselfaktoren darstellen. Verlässliche Gesprächsangebote und eine Beziehung, die durch Vertrauen, Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit geprägt wird, stellen lernförderliche Einflussfaktoren schulischen Lernens dar.

Diese Jugendlichen profitieren auf je unterschiedliche Weise von den Angeboten der individuellen Förderung des AVJ. Neben den Jugendlichen, die sich um die Verbesserung ihrer schulischen Leistungen bemühen sowie Schritte zur Berufsorientierung einleiten, gibt es im AVJ Schülerinnen und Schüler, die keine persönlichen Lernanstrengungen (mehr) unternehmen. Die Angebote der individuellen Förderung des AVJ stoßen an ihre Grenzen bei jenen Lernenden, die die Ziele des AVJ nicht teilen und stattdessen an persönlichen, aber nicht realisierbaren Zielen festhalten.

Die Verbesserung des Hauptschulabschlusses oder der Erwerb des Realschulabschlusses werden von den Jugendlichen häufig als solche Ziele benannt, die es rechtfertigen würden, persönliche Lernbemühungen aufrechtzuerhalten. Beide Zielsetzungen bietet das AVJ allerdings nicht an. In diesen Fällen fehlt es den Schü-

lerinnen und Schülern an Gründen für ein interessen geleitetes Lernen und Handeln. Viele Befragte berichten in diesem Zusammenhang, dass ihnen weiterführende schulische Optionen und höherwertige Abschlüsse trotz der individuellen Förderung des AVJ verwehrt bleiben. Damit erleben sie ihr schulisches Lernen und Arbeiten als praktisch perspektivlos und nicht anschlussfähig.

Insgesamt vermitteln die Untersuchungsergebnisse – mit den genannten Einschränkungen – den besonderen Wert der individuellen Förderung für Lernende, die sich im Übergang von Schule in Ausbildung befinden.

Aus subjektwissenschaftlicher Sicht bietet die individuelle Förderung gute Chancen für die Initiierung persönlich bedeutsamen Lernens. Die Lernenden sind angehalten, überzeugende Gründe für ihr Lernen zu entwickeln, weil sie an mehreren Stellen gefordert werden, sich ihrer individuellen Lernsituation bewusst zu werden, sich ihrer Lernproblematiken zu stellen und ggf. Strategien zu deren Überwindung zu erarbeiten.

Das AVJ stellt für die Jugendlichen ein schulisches Angebot dar, das sie aufgrund ihrer Schulpflicht wahrnehmen müssen. Auch die Teilnahme an der individuellen Förderung kann deshalb als äußerer Zwang erlebt werden. Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive ist damit ein grundlegendes Dilemma gegeben, das sich nicht spannungsfrei aufheben lässt.

Die individuelle Förderung kann dennoch unter bestimmten Voraussetzungen dazu beitragen, schulisches Lernen für individuelle Lernanstrengungen attraktiv zu gestalten. Ihre zentrale Funktion liegt darin, dass sie zwischen dem schulischen Pflichtangebot und den genuinen Interessen der Einzelnen zu vermitteln vermag. Sie kann durch verlässliche Gesprächsangebote ein Wechselspiel zwischen Jugendlichen und Lehrkräften herstellen, das im besten Fall von beiden Seiten gleichermaßen beziehungs sensibel und mit Achtsamkeit gepflegt wird.

Diesen dialogischen Aspekt der individuellen Förderung gilt es auszubauen, weil darin die Chance liegt, den Blick jugendlicher Lernender auf ihre eigenen individuellen Interessen zu lenken und ihr Lernen daran auszurichten. Jugendliche können in den Gesprächen konkrete Handlungsproblematiken aufwerfen und prüfen, ob für sie daraus individuelle Lernproblematiken entstehen. Überzeugende Gründe der Lernenden, sich für oder gegen Lernanstrengungen zu entscheiden, können im Dialog eingeschätzt und bewertet werden. Auf dieser Folie bieten Ge-

sprache zwischen der Schülerin bzw. dem Schüler und der Ausbildungsmentorin bzw. dem Ausbildungsmentor einen Schwerpunkt innerhalb der individuellen Förderung und ermöglichen es, individuelle Lernwiderstände und Problemlösepotenziale für konkrete Handlungsproblematiken zu überblicken. Aus subjektwissenschaftlicher Sicht macht die individuelle Förderung den Einzelnen ein konkretes Angebot, sich ihrer Gründe, die sich in Zusammenhang mit ihren Erfahrungen, Interessen und lernbiographischen Bezügen ergeben, bewusst zu werden und in Handlungsentscheidungen zu überführen. Die Einzelnen entscheiden dann, ob sie lernen oder nicht, und werden sich bei einer Verweigerung der Konsequenzen bewusst.

7 Individuelle Förderung als dialogischer Prozess

Der Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit sind die befragten Schülerinnen und Schüler des AVJ Gesundheit und Handel, die im Schuljahr 2007/08 ihr AVJ absolvierten. Das Interesse der Untersuchung richtete sich dabei auf die Elemente der individuellen Förderung, die seit der Reform 2006 in Hamburg in der schulischen Ausbildungsvorbereitung erprobt wurden. In dieser Studie konnte durch die Analyse von Aussagen der Lernenden ein systematischer Blick auf diese individuelle Förderung geworfen werden. Der Gesamtertrag der Arbeit wird in dem folgenden abschließenden Kapitel resümiert und Schlussfolgerungen für die weitere Schulentwicklung werden gezogen.

7.1 Resümee

Die individuelle Förderung ist konzeptioneller Bestandteil des AVJ und stellte zu Beginn ihrer Erprobung ein innovatives schulisches Angebot zur Unterstützung von Jugendlichen dar, die trotz ihres Pflichtschuljahres im Übergang von Schule in Ausbildung bestmöglich individuell gefördert werden sollten.

Diese individuelle Förderung basiert darauf, die Kompetenzen in den Kernfächern festzustellen (ELKE-AVJ) und den Lernenden die Ergebnisse anschließend zurückzumelden. Dies wird ergänzt durch Förderpläne, in denen Lern- und Zielvereinbarungen den individuellen Lernweg der einzelnen Lernenden verankern. Eine

entscheidende Ergänzung stellt die Ausbildungsbegleitung in Form von Mentorinnen und Mentoren dar, die die Schülerinnen und Schüler während des Schuljahres unterstützen. Mit diesen Maßnahmen wird versucht, den sehr unterschiedlichen individuellen Jugendlichen gerecht zu werden.

Das Konzept nähert sich somit in positiver Weise der einzelnen Schülerin, dem einzelnen Schüler als lernendes Subjekt. Die Frage, wie die Adressatinnen und Adressaten diese Maßnahmen wahrnehmen, erleben und bewerten, bleibt dabei allerdings unberücksichtigt. Aus subjektwissenschaftlicher Sicht ist dieser Blickwinkel für die Frage erfolgreichen bzw. gelingenden Lernens von entscheidender Bedeutung.

Aus diesem Grunde konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf die Perspektive der einzelnen Lernenden auf ihre individuelle Förderung. Die dazu geführten Interviews beleuchten alle Aspekte der individuellen Förderung und erfassen dazu die Einschätzungen der einzelnen Jugendlichen. Über den Weg der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews wurde für jeden Befragten ein Entwicklungsporträt erstellt. Diese Porträts sind personengebundene Fallstudien individueller Lernbiographien. Mit diesen Porträts werden damit die einzelnen Jugendlichen als lernende Individuen vorgestellt, und sie bilden die Folie, durch die die einzelnen Aussagen aus der Schülerschaft ein persönliches Gesicht erhalten.

Alle zusammengeführten Überlegungen und Ergebnisse des Gesamtkapitels 6 lassen das Resümee zu, dass das schulische Angebot der individuellen Förderung unter bestimmten Voraussetzungen ertragreich für die positive Lernentwicklung von Jugendlichen sein kann.

Die Antworten der Befragten stellen als wesentliche Voraussetzung für die Arbeit mit dem Instrument der individuellen Förderung heraus, dass ihnen individuelle Gesprächsanlässe und Rückmeldungen zu ihrer Lern- und Entwicklungsbegleitung angeboten werden. Jugendliche können die individuellen Gespräche, die zurückgemeldeten Ergebnisse aus ihrer Kompetenzfeststellung sowie das Feedback darüber, wie sich die Lern-/Zielvereinbarungen des Förderplans entwickelt haben, sinnvoll nutzen.

Ein wichtiger abschließender Erkenntnisgewinn dieser Arbeit besteht darin, dass die individuelle Förderung aus Sicht der Lernenden individuelle Lern- und Reflexionsräume schulischen Lernens zu eröffnen vermag. Die praktische Arbeit mit

der individuellen Förderung unterbreitet ein konkretes Kontakt-, Gesprächs- und Reflexionsangebot, das Jugendliche für ihr individuelles Lernhandeln sensibilisieren kann.

Da Lernen immer auf eine Thematik ausgerichtet ist, benötigt die oder der Einzelne gute Gründe, um sie zu bearbeiten. Über die individuelle Entscheidungs- und Handlungsfreiheit der Individuen kann nicht verfügt werden. Daher können Lehrkräfte nur den Blick auf die Intentionalität ihrer Schülerschaft richten und sie zu individuellen Lernanstrengungen führen. Im alltäglichen Unterrichten und Begleiten können sie durch ihr Vermittlungshandeln dazu beitragen, dass ihre Schülerinnen und Schüler individuelle Kompetenzen und eigene Standpunkte erwerben. Erleichtert wird die Entwicklung, wenn Lernenden die Möglichkeit geboten wird, Intentionalität für eigene Lern- und Lebensthemen zu prüfen und diese zu verfolgen.

Die Darstellung der Aussagen aus der Schülerschaft zu einzelnen Elementen der individuellen Förderung gibt jeweils die Bandbreite der subjektiven Wahrnehmungen wider. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass die einzelnen Maßnahmen von den Lernenden unterschiedlich gesehen, insgesamt aber positiv bewertet werden.

Für eine positive Bewertung der Kompetenzfeststellung ist es ausschlaggebend, dass die Jugendlichen die rückgemeldeten Ergebnisse nicht nur verstehen, sondern auch akzeptieren können. Dies setzt auch voraus, dass die Ergebnisse von ihnen angemessen eingeordnet werden müssen. Einzelfälle belegen, dass, wenn dies der Fall ist, sich in der Regel ertragreiche Folgegespräche ergeben.

Für eine erfolgreiche Arbeit mit dem Förderplan und den individuellen Lern- und Zielvereinbarungen ist es aus Sicht der Lernenden wichtig, dass die Vereinbarungen für sie persönlich bedeutsame Ziele beinhalten. Als fremdbestimmt erlebte Ziele führen hingegen nicht zu produktiven Lernanstrengungen.

Die Lehrkraft als Ausbildungsbegleitung und Gesprächspartnerin oder -partner der Schülerinnen und Schüler bei ihren individuellen Lernanliegen und -anstrengungen ist der innovativste Schritt der individuellen Förderung im Übergang von Schule in Ausbildung. Nach Meinung der Lernenden kommt ihm eine zentrale Bedeutung zu. Allerdings kommen positive Wirkungen nur auf der Basis einer gelungenen Kommunikation zustande. Diese ist gekoppelt an einen respektvollen Umgang miteinander und eine tragfähige von gegenseitigem Vertrauen getragene Be-

ziehung. Wo dies gelingt, berichten die Lernenden in der Regel von einer positiven Entwicklung beim Lernen und bei der beruflichen Orientierung.

Entscheidend aus der Sicht der Schülerschaft ist, ob die Gespräche mit den Ausbildungsmentorinnen und -mentoren verlässlich sind. Die Verlässlichkeit bezieht sich nicht nur auf das kontinuierliche Angebot der Gespräche im Verlaufe des Schuljahres, sondern insbesondere darauf, dass sich die Lernenden auf ihre begleitende Lehrkraft als Person „verlassen“ können. Diese zentrale Erkenntnis der Arbeit ist im Kapitel 6.1.4 gesondert gewürdigt worden.

Negative Sichtweisen der Lernenden auf die individuelle Förderung sind in der Regel gekennzeichnet von einer gar nicht erst zustande gekommenen bzw. einer missglückten Ausbildungsbegleitung. Kennzeichnend für das Scheitern ist meistens eine ablehnende Grundhaltung der Jugendlichen. Die Einstellungen dieser Lernenden sind nämlich häufig dadurch geprägt, dass sie bereits mit Vorbehalten den Besuch des AVJ aufgenommen haben, sei es, weil sie gegen ihren Willen dorthin verwiesen wurden, sei es, weil man ihnen eine nicht gewollte AVJ-Branche zugewiesen hat. Enttäuschungen über das Nichtrealisieren überhöhter Erwartungen z. B. in Bezug auf einen Ausbildungsplatz können die ablehnende Haltung verstärken. Diese Hinweise führen damit zu der Überzeugung, dass eine bestimmte Gruppe innerhalb der Schülerschaft nicht für das Lernen und Arbeiten im AVJ zu gewinnen ist. Diese Jugendlichen sind aufgrund ihrer Vorbehalte, Widerstände oder unrealistischen Ansprüche kaum zu erreichen. Weil sich ihre Gründe praktisch nicht abbauen lassen, sind sie für ein Lernen im AVJ nicht zu überzeugen und im Übergang von Schule in Ausbildung perspektivlos.

Aus subjektwissenschaftlicher Sicht bietet die individuelle Förderung den Jugendlichen mehrere Anlässe, sich mit ihren individuellen Lernproblematiken auseinanderzusetzen. Damit ist grundsätzlich die Voraussetzung gegeben, dass die Lernenden Gründe für persönlich bedeutsames Lernen entwickeln. Einzelfälle, bei denen die individuelle Förderung scheitert, überraschen nicht, weil die Jugendlichen weder die Ziele des AVJ als ihre eigenen anerkannten noch, dass sie im Rahmen der Ausbildungsbegleitung eigene Ziele entwickeln konnten.

Die Übereinstimmung der Einzelfälle in ihrem Gelingen oder in ihrem Scheitern entspricht den Grundannahmen des Lernverständnisses des subjektwissenschaftlichen Ansatzes. Lernen im Allgemeinen und insbesondere auch im Übergang von

Schule in Ausbildung gründet sich in hohem Maße darauf, ob und wie die Einzelnen subjektiv bedeutsame Gründe für ihre Lernanstrengungen sehen. Dies ist ein wichtiger Hinweis, gerade für das AVJ, weil die daran Teilnehmenden in hohem Maße mit sozialen Belastungen und Problemlagen zu tun haben. Aus subjektorientierter Perspektive wird deutlich, dass der Ansatz des AVJ, mit der individuellen Förderung die Situation der einzelnen Lernenden und deren Lernperspektive in den Mittelpunkt zu stellen, in die richtige Richtung weist.

Dieser Weg muss weiter gegangen werden, indem die Schülerschaft nicht nur einbezogen, sondern Teil eines dialogischen Prozesses wird, der die individuelle Lernentwicklung begleitet. Insofern bietet der subjektwissenschaftliche Ansatz eine weiterführende Perspektive für Planung und Durchführung schulischer Angebote im Übergang von Schule in Ausbildung.

Die bisherigen Überlegungen und Untersuchungsergebnisse schließen aus, dass es generell gültige optimale didaktische Arrangements schulischen Lernens gibt. Es bietet sich allerdings an, Überlegungen zu lernförderlichen Rahmenbedingungen für die Einzelnen anzustellen. Die herausgestellten Untersuchungsergebnisse machen deutlich, dass dies ohne Berücksichtigung der individuellen Perspektive der Einzelnen nur von begrenztem Erfolg sein kann.

An dieser Stelle ist zu prüfen, welche Ansätze einer individuellen Lern- und Entwicklungsberatung von Jugendlichen im Übergang von Schule in Ausbildung zuträglich sein könnten. Die Überlegungen müssten an das schulische Angebot individueller Lern- und Reflexionsräume anknüpfen. Die Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung können so zur Diskussion über eine Weiterentwicklung der bestehenden Angebotsstruktur beitragen. Mit Blick auf das Resümee dieser Arbeit lassen sich Hinweise für weitere Schulentwicklungsprozesse formulieren, die zur Profilierung individueller Förderaspekte im Übergang von Schule in Ausbildung beitragen.

7.2 Aufgaben für die Schulentwicklung

Der Gesamtertrag der vorliegenden Arbeit bestätigt, dass mit der individuellen Förderung im AVJ ein nutzbringender Weg für Jugendliche im Übergang von Schule

in Ausbildung eingeschlagen wurde. Es wird bekräftigt, dass es richtig und wichtig ist, den Blick auf jede und jeden Einzelnen der zu fördernden Lernenden zu legen. Auch die einzelnen Elemente der individuellen Förderung, nämlich die Kompetenzfeststellung mit Ergebnismeldung, die Arbeit mit dem Förderplan und individuellen Lern- und Zielvereinbarungen sowie die Ausbildungsbegleitung haben sich im Grundsatz bewährt. Daher kann es bei künftigen Schulentwicklungsprozessen nicht primär um die Frage gehen, ob individuelle Förderung überhaupt angeboten werden soll, sondern nur um die Frage, wie die individuelle Förderung ausgestaltet und weiterentwickelt werden kann.

Für die Lernenden bewähren sich die einzelnen Elemente der Förderung, wenn sie darin einen subjektiven Mehrwert für ihre weitere Lernentwicklung sehen können. Die Mindestvoraussetzungen dafür, das wird ebenfalls deutlich, sind z. B. dann gegeben, wenn die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung so rückgemeldet werden, dass die Lernenden diese nicht nur verstehen, sondern darin auch für sie besondere Lernanlässe erkennen. Der Förderplan mit den Lern- und Zielvereinbarungen wirkt sich positiv aus, wenn die Betroffenen erleben, dass ihre individuellen Ziele Teil der Vereinbarung sind. Die Ausbildungsbegleitung hat eine herausragende Bedeutung, wenn sie im Rahmen einer von beiden Seiten als tragfähig erlebten Beziehung stattfindet und Mut für weitere Lernanstrengungen macht.

Für künftige Schulentwicklungsprozesse zur Weiterentwicklung der individuellen Förderung im Übergang von Schule in Ausbildung stellt sich auf der Basis der Ergebnisse dieser Arbeit die zentrale Frage: *Wie lässt sich der Ansatz der individuellen Förderung um eine subjektorientierte Perspektive erweitern?* Mit anderen Worten: *Wie lässt sich die individuelle Förderung als dialogischer Prozess organisieren?*

Aus den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern ergeben sich dazu zahlreiche Hinweise, die zu weiteren Detailfragen führen:

- Wie lassen sich Kompetenzfeststellung und Ergebnismeldung inhaltlich so ausfüllen, dass sie für die Schülerschaft persönlich bedeutsame Lernthemen beinhalten?

- Wie lassen sich Rückmeldegespräche gestalten, damit sie für die Lernenden nicht nur verständlich und nachvollziehbar sind, sondern auch subjektiv bedeutsame Lernanlässe erkennen lassen?
- Wie können im Förderplan in optimaler Weise Ziele der Jugendlichen aufgenommen werden, die deren genuinen Lern- und Lebensinteressen entsprechen?
- Wie können die Lernenden frühestmöglich in die Planung ihres individuellen Lernweges einbezogen werden?
- Wie können Lehrkräfte auf ihr neues Aufgabenfeld vorbereitet werden, um den Lernenden als kompetente und verlässliche Ausbildungsbegleiterinnen und -begleiter zur Verfügung stehen zu können?
- Wie kann die Verlässlichkeit der Ausbildungsbegleitung erhöht werden?
- Wie kann die Durchlässigkeit der schulischen Ausbildungsvorbereitung, also des AVJ erhöht werden, so dass weitergehende Schulabschlüsse ermöglicht werden können?

Zur Bearbeitung dieser Fragestellungen im Rahmen behördlicher Planungen liefern sicherlich auch die tradierten Lerntheorien brauchbare Hinweise. Allerdings ist damit zu rechnen, dass diese Sicht sich darauf konzentriert, äußere Rahmenbedingungen zu gestalten, und sie festschreibt. Damit werden diese Maßnahmen für die Lernenden letztendlich einen fremdbestimmten Charakter behalten. Um das zu vermeiden, bedarf es zusätzlich einer grundsätzlich anderen Perspektive, nämlich einer Perspektive, die vom Subjekt der Lernenden her gedacht wird. Diese ist ohne Beteiligung der Betroffenen nicht herzustellen. Es ist daher unabdingbar, die Schülerschaft mit ihrer Sicht auf die schulischen Bedingungen einzubeziehen, unter denen ihr subjektives Lernen stattfinden soll. Dabei sind die Lernenden nicht nur nachträglich zu einem bereits geplanten Prozess zu hören, sondern sie sind frühestmöglich und weitgehend an den schulischen Planungen ihres individuellen Lernweges zu beteiligen.

Die konzeptionelle Herausforderung an die individuelle Förderung liegt daher nicht nur in der Ausgestaltung der einzelnen Förderelemente, sondern vor allem in deren Vermittlung an die Jugendlichen. Weil die Qualität der Fördermaßnahmen in hohem Maße davon abhängig ist, welche Wirkungen sie bei den einzelnen Ler-

nenden auslösen kann, müssen die Lernenden als agierende Subjekte zum entscheidenden Faktor aller weiteren Planungen werden. Es muss konzeptionell vorgesehen werden, dass alle Lernenden ihre Sichtweisen und Interessen bei jedem einzelnen Förderelement einbringen können. Dafür ist ein dialogischer Prozess zu gestalten, in dem Sinn und Zweck jedes Förderelements sowohl verdeutlicht als auch mit den Anliegen der Lernenden in Einklang gebracht werden kann.

In diesem Grundverständnis werden nachfolgend einige allgemeine Feststellungen zur Weiterentwicklung der individuellen Förderung konkretisiert, die sich einerseits aus den Ergebnissen dieser Arbeit ableiten, aber andererseits auch darüber hinausgehend einschlägige Überlegungen aus dem wissenschaftlichen Kontext einbeziehen.

Standardisierte Erhebungen erfassen die individuelle Lernausgangslage der Lernenden. Für die Arbeit mit der individuellen Förderung stellen sie die Basis für den systematischen Beginn einer umfassenden Lern- und Entwicklungsbegleitung im Übergang von Schule in Ausbildung dar. Die Beschreibung individueller Leistungen in den Kernfächern führt dazu, dass anschlussfähige Förderschwerpunkte für Jugendliche entwickelt werden können, die an den tatsächlichen Vorerfahrungen anknüpfen. Daher müssen in den Schulen adressatengerechte Verfahren zum Erfassen der Kompetenzen der Lernenden angeboten werden, die von den Lehrkräften individuell und flexibel gehandhabt werden können. Die Ergebnisse müssen praktikabel und subjektorientiert ausgewertet und dargestellt werden. Sie dürfen weder die Schülerinnen und Schüler noch die Lehrkräfte überfordern.

Schulische Kompetenzfeststellungsverfahren werden durch geeignete Methoden erweitert. Die derzeitigen Verfahren erheben in der Regel nur bestimmte Kompetenzdomänen in den Kernfächern. Mit Blick auf die persönlichkeitsbildenden Voraussetzungen der Jugendlichen muss es zukünftig möglich werden, einen geeigneten Mix aus Assessments und Schulleistungstests anzubieten, der den ganzheitlichen Förderanspruch⁵⁴ einlöst.

Zwar ist weiterhin die Lernentwicklung in den Kernfächern zu würdigen, jedoch sind auch alternative Formen des individuellen Kompetenzerwerbs zu stärken. Po-

54 In der täglichen Arbeit mit Rehabilitandinnen und Rehabilitanden soll darauf geachtet werden, dass Fachkräfte eine ganzheitliche Förderung verfolgen, bei der unterschiedliche Kompetenzbereiche angesprochen werden (vgl. Seyd/Brand 2002, S. 126 f.).

tenzialanalysen und Kompetenzerhebungen, welche die Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz erfassen, können die individuellen Bedarfe und Ressourcen von jungen Menschen ganzheitlich abbilden. Die Auseinandersetzung mit der Diagnose verschiedener Kompetenzbereiche, die Erfassung von Potenzialen und die Entwicklung entsprechender Verfahren zur Förderung von Kompetenzen liefern die Voraussetzungen für ein ganzheitlich angelegtes, handlungsorientiertes Lernen (vgl. Seyd 2006).

Den Jugendlichen müssen daher neben Rückmeldungen zu ihren individuellen Lern- und Leistungsniveaus in den Kernfächern auch Hinweise zur Entwicklung ihrer sozialen und emotionalen Kompetenzen gegeben werden, die auf aussagekräftigen Ergebnissen basieren. Aus subjektorientierter Sicht sind die Jugendlichen nicht nur als Adressaten der Rückmeldungen anzusehen, sondern als aktiv Beteiligte in die Verfahren einzubeziehen.

Eine subjektorientierte Lernberatung wird mit Blick auf die individuellen Bedarfe der Jugendlichen durchgeführt. Gespräche mit schulischen Fachkräften bieten aus Sicht der Lernenden die Möglichkeit, neue Perspektiven für ihr Lernen einzunehmen. Gemeinsam lässt sich über die Klärung von Lernmotivation und Zielverfolgung nachdenken. Trotz schulischer Zwänge bieten Lern- und Entwicklungsberatung damit die Chance, die persönliche Entfaltung zu fördern und einer erweiterten Verfügung individueller Lern- und damit Lebenschancen nachzukommen (vgl. Faulstich 2006).

Da benachteiligte Jugendliche häufig ihr schulisches Potenzial nicht entfalten können, weil ihnen emotionale und soziale Voraussetzungen zur Teilnahme an den berufsorientierten Angeboten fehlen, sind zunächst die individuellen Problemlagen dieser Jugendlichen zu bearbeiten, bevor ihre schulische Lern- und Leistungsfähigkeit in den Kernfächern sowie ihre berufliche Orientierung in Angriff genommen werden.

Die zukünftigen konzeptionellen Herausforderungen liegen daher darin, eine systematische und langfristige Lern- und Entwicklungsberatung in bestehende individuelle Förderangebote schulischen Lernens zu integrieren, die neben einer schulischen Reintegration auch eine soziale Integration von Jugendlichen unterstützt. Damit kann die individuelle Förderung mit ihren Angeboten auch Beiträge zur sozialen Stabilisierung dieser Jugendlichen leisten. Aus schulischer Sicht hat die Orien-

tierung an Standards eine hohe Bedeutsamkeit. Über sie regelt sich beispielsweise der Zugang zu formalen Schulabschlüssen und Möglichkeiten der beruflichen Orientierung. Jedoch dürfen standardisierte Vorgaben bei Lernenden nicht dazu führen, dass es zu einer Standardisierung ihrer Entwicklungswege kommt.

Diese Überlegungen sind nicht neu und beispielsweise aus den Kooperationen zwischen Schulen und Trägern der Jugendhilfe bekannt (vgl. exemplarisch Lex/Gaupp/Reißig 2006; Deinet/Treichel 2011). Sie werden jedoch aufgrund der Hinweise aus der vorliegenden Arbeit neu herausgestellt und bestätigt.

Für die Ausbildungsmentorinnen und -mentoren ergeben sich daraus veränderte bzw. neue Anforderungen und Aufgaben. Eine Profilierung der individuellen Förderung geht daher auch mit einem veränderten Selbstverständnis und einem neuen Aufgabenspektrum für diese Lehrkräfte einher. Über ihr künftiges Aufgabenspektrum, ihr Selbstverständnis und ihre Haltung ist weiter nachzudenken, damit sie lernende Subjekte bei ihren individuellen Lernanstrengungen und Bemühungen ertragreich begleiten können. Die folgenden Überlegungen beschreiben die Aufgaben der Fort- und Weiterbildung von schulischen Fachkräften im Übergang von Schule in Ausbildung.

Ausbildungsmentorinnen und -mentoren stärken ihre Rolle durch Fort- und Weiterbildung. Es hat sich gezeigt, dass die Ausbildungsbegleitung einen erheblichen Einfluss auf die Wirkungen der anderen Elemente der individuellen Förderung hat. Daher nehmen Ausbildungsmentorinnen und -mentoren eine Schlüssel-funktion für eine gelingende Kommunikation im Gespräch ein.

Von ihren Fähigkeiten zum Dialog hängt ab, welche Wirkung sie bei den Jugendlichen erzielen. Da in den Gesprächen individuelle Lernproblematiken, -widerstände und Problemlösestrategien der Lernenden thematisiert werden und ggf. eine Klärung individueller Problemlagen notwendig wird, bedarf es hoher kommunikativer Kompetenzen, um subjektorientiert motivierend wirken zu können. Daher sind Bedingungen und Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass schulische Fachkräfte ihre diesbezüglichen Kompetenzen erweitern können.

Um die Arbeit mit den Jugendlichen an der Schwelle des Übergangs von Schule in Ausbildung attraktiver zu gestalten, sollte geprüft werden, ob nicht diejenigen, die den Beruf neu ergreifen, gezielt zu Expertinnen und Experten für diese Arbeit ausgebildet bzw. fortgebildet werden sollten. Diese Lehrkräfte wären befähigt, den

individuellen Übergang junger Menschen von Schule in Ausbildung professionell zu begleiten.

Es sollte überlegt werden, ob sich die Ausbildungsbegleitung nicht sogar durch eigenständige Wege der Fort- und Weiterbildung, durch adressatenorientierte didaktisch-curriculare Festlegungen oder durch eine Übergangsdidaktik stärken ließe (vgl. Bojanowski 2005).

Teamarbeit und Netzwerkpartnerschaften unterstützen bei der individuellen Förderung. Aufgrund der heterogenen Schülerschaft am Übergang von Schule in Ausbildung sind Lehrkräfte besonders auf Teamarbeit angewiesen, möglichst in multiprofessionellen Teams. Daher sind Arbeitskooperationen mit externen Fachkräften sowie interdisziplinären Berufsgruppen weiterzuentwickeln und zu systematisieren (vgl. Seyd/Brand 2002, S. 158 f., S. 272 f.).

An dieser Stelle gilt zu überlegen, wie Formen der Zusammenarbeit und sozialpädagogischen Netzwerkarbeit, beispielsweise mit Beratungsstel-

len im Stadtteil, gefördert werden können. Darüber hinaus sind Antworten darauf zu finden, welche Arbeitskooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe sowie der Berufsagentur, den Einrichtungen öffentlicher Erziehung sowie der Kinder- und Jugendpsychiatrie hilfreich sein können. Die Hinweise aus der vorliegenden Arbeit sensibilisieren dafür, dass die Ausbildungsmentorinnen und -mentoren aufgrund ihres schwierigen Aufgaben- und Anforderungsspektrums professionelle Angebote der *Selbstklärung* erhalten sollten. Dies könnte in Form von kollegialer Beratung oder regelmäßiger Teamsupervision geschehen, um die Arbeit in multiprofessionellen Teams im Übergang von Schule in Ausbildung zu stärken.

Außerhalb der Optimierung der individuellen Förderung gibt es Hinweise aus den Ergebnissen dieser Arbeit, die zu Schlussfolgerungen für das Konzept des AVJ führen. Wer aus bildungspolitischer Sicht ein Interesse daran hat, junge Menschen am Übergang von Schule in Ausbildung angemessen zu begleiten und gesellschaftlich zu integrieren, der muss daher über die strukturellen Rahmenbedingungen des AVJ nachdenken.

Bildungsgänge im Übergang von Schule in Ausbildung sind an bestimmten „Orten“ angesiedelt. Sie unterliegen dem Gestaltungskontext und der Kultur der jeweiligen Schulform. In Hamburg sind es während des Untersuchungszeitraumes die beruflichen Schulen gewesen, an denen das AVJ angeboten wurde. Die Inter-

views mit den Lernenden belegen, dass sich die befragten jungen Menschen mit der „Schulatmosphäre“ der jeweiligen beruflichen Schule zufrieden zeigten. Die vorliegende Arbeit bestätigt jedoch auch, dass die individuelle Übergangssituation der befragten Jugendlichen weiterhin „in sich geschlossen“ blieb. Gelingende systematische Übergänge in Ausbildung fanden bei fast allen Befragten so gut wie nicht statt. Eine flexiblere Gestaltung der Rahmenbedingungen des AVJ ist daher angezeigt.

Schulische Lernwege zeigen sich durchlässig, indem Abschlüsse flexibilisiert werden. Der Erkenntnis dieser Untersuchung zufolge richten sich viele Lernende innerhalb der Systematik dieses berufsorientierten Bildungsganges ein. Trotz des schulischen Angebots der individuellen Förderung erfahren sie zu wenig Veränderungsdruck, der ihre persönliche Situation aufzubrechen vermöchte. Viele der befragten Jugendlichen monieren, dass ihnen die Möglichkeit fehlt, ihren Hauptschulabschluss zu verbessern oder einen Realschulabschluss zu erwerben. Die Wirksamkeit der ausgegebenen Zertifikate verblasst aus Sicht der Lernenden gegenüber dem ursprünglich angedachten Nutzen, obwohl die Jugendlichen gerne kernfachorientiert und branchenspezifisch zu lernen bereit sind. Aus der vorliegenden Arbeit liegen Hinweise vor, die zeigen, dass sich die Jugendlichen persönlichen Lernanstrengungen stellen würden, wenn die Chance auf einen höherwertigen formalen Schulabschluss gegeben wäre. Ihnen ist daran gelegen, ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu verbessern.

Die skizzierten Überlegungen führen zu der Frage, mit welcher individuellen Ausgangssituation die Jugendlichen in das AVJ starten und welche individuellen Voraussetzungen sie hierfür mitbringen. Es ist zu klären, welche Kompetenzen ggf. (wieder) erworben werden müssen, die eine erfolgreiche Teilnahme in Aussicht stellen. Darüber hinaus sind die Bildungsgänge auf ihre Durchlässigkeit zu prüfen, insbesondere hinsichtlich der Möglichkeit, höherwertige Abschlüsse zu erwerben, die zur Aufnahme schulischer Berufsbildungen berechtigen. Damit ließe sich die schulpraktische Arbeit mit der individuellen Förderung erfolgreicher gestalten, weil den Jugendlichen neue Angebote gemacht würden, die sie für ertragreich halten. Ein großer Anteil der Jugendlichen im AVJ könnte mit der Option höherwertiger Abschluss bzw. Verbesserung des Zeugnisses für eine aktive Mitwirkung im AVJ gewonnen werden, weil sie dadurch für die Ausbildungsverantwortlichen in

den Betrieben attraktiver würden. Bürokratische Hemmnisse dürfen letzte Chancen beruflicher und sozialer Integration benachteiligter Jugendlicher nicht vereiteln.

Dass für zahlreiche Schulen die individuelle Förderung von Lernenden im AVJ nicht zuletzt angesichts der immer komplexer werdenden Arbeitswelt und der steigenden Berufsanforderungen auch immer wichtiger wird, ist unbestritten. In der gegenwärtigen Schulpraxis wird jedoch häufig an der Wirklichkeit vieler junger Menschen vorbei unterrichtet. Da viele Jugendliche nach Beendigung ihrer Schulpflicht keine berufliche Anschlussmöglichkeit entwickelt haben, ist der Bedarf an kontroversen Debatten und wissenschaftlichen Beiträgen groß, die der systematischen Erfassung junger Menschen im Übergang von Schule in Ausbildung dienen.

In diesem Zusammenhang lohnt der Blick auf eine neuere Vergleichsuntersuchung⁵⁵ zu verschiedenen Förderangeboten unterschiedlicher Maßnahmen im Übergang von Schule in Ausbildung (vgl. Kuhnke/Skrobanek 2011), weil darin die vorgelegten Schlussfolgerungen dieser Arbeit Bestätigung finden.

Im Fokus der Vergleichsuntersuchung steht die Beantwortung der Frage, wie junge Menschen im Übergang von Schule in Ausbildung trotz ihrer schlechten Startchancen gefördert werden sollten, damit sie ein produktives und selbstbestimmtes Leben führen können. Durch das komplexe Forschungsdesign können Zusammenhänge zwischen ausgewählten schulischen Förderstrategien mit sozialen Merkmalen und beruflichen Vorstellungen der Jugendlichen hergestellt werden (vgl. ebd., S. 87).

Es zeigt sich, dass die Jugendlichen in Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein nicht zufällig, sondern systematisch in unterschiedlichen Förderangeboten landen. Die Untersuchung hebt hervor, dass Zuweisungen und Zugänge Einfluss auf die Startchancen und die Teilnahme an unterschiedlichen Angeboten individueller Förderung nehmen. Vor diesem Hintergrund ist anzuregen, für die schulischen Angebote zu klären, wie Jugendliche mit ihren individuellen Voraus-

55 Die 2011 quantitativ angelegte Vergleichsuntersuchung trägt Ergebnisse zu schulischen Förderangeboten zusammen, die anhand von rund 1000 Teilnehmenden im Übergang von Schule in Ausbildung aus den beiden Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein erhoben wurden. Die Studie nimmt aus vergleichender Perspektive drei unterschiedliche Angebote individueller Förderung in den Fokus ihrer Untersuchung: Das einjährige BVJ bzw. AVJ, die Produktionsschule und die berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme.

setzungen und schlechten Startchancen optimal an die angebotenen schulischen Maßnahmen angeschlossen werden können. In Einzelfällen müssen individuelle Voraussetzungen zunächst (wieder-)erworben werden, um eine aussichtsreiche Teilnahme zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 87 f.).

Die Studie regt an, dass die schulischen Maßnahmen auf die an ihr Teilnehmenden ausgerichtet werden sollen. Daher seien profilgebende Angebote mit spezifischen Förderaspekten weiterzuentwickeln. Erfolgversprechend sind verbindende Ansätze zur sozialen und beruflichen Integration junger Menschen.

Die Vergleichsuntersuchung stellt fest, dass viele Maßnahmen hinsichtlich ihrer systematischen Abfolge auf eine Chronologie ausgerichtet sind, das heißt, dass sie nacheinander folgen und aufeinander aufbauen. Die Studie empfiehlt, Angebote einzurichten, die zeitlich parallel ablaufen können. Hier entstünde die Möglichkeit der Qualifizierung durch Verzahnung, beispielsweise mit vollqualifizierenden Ausbildungen in Vollzeitschulform. Weiterhin würden besonders förderbedürftige Jugendliche ihren spezifischen Herausforderungen gerecht werden können. Eine Bearbeitung der sozialen und psychischen Problemlagen der Jugendlichen sei mit der parallel ablaufenden Teilnahme an Berufsorientierungsangeboten zu verknüpfen (vgl. ebd., S. 90 f.). Die Autoren richten bei ihrer Einschätzung ihren Blick auch auf das vollqualifizierende Berufsbildungssystem. Sie werben darum, den Jugendlichen eine weitere „Bildungszeit“ zuzugestehen. Damit erhalten diejenigen ein Angebot, die den Erwerb sozialer und berufsorientierter Kompetenzen nach Beendigung ihrer Regelschulzeit und vor Aufnahme einer Ausbildung für sich selbst noch nicht als abgeschlossen betrachten (vgl. ebd., S. 91).

Für Hamburger Jugendliche wurde diese Möglichkeit seit 2006 mit dem AVJ abgeschafft. Die entsprechenden Schulformen liefen in den vergangenen Jahren an den beruflichen Schulen aus. Der Erwerb eines Realschulabschlusses, so die Kritik der Jugendlichen des Hamburger AVJ in den Interviews, ist seitdem nicht mehr durch die Teilnahme an vollzeitschulischen Bildungsgängen des Berufsbildungssystems realisierbar.

Schulische Fördermaßnahmen, die im Übergang von Schule in Ausbildung angeboten werden, unterliegen aufgrund wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen einem hohen Reform- und Veränderungsdruck. Eine weitere Profilierung der individuellen Förderung, die aus dem Blickwinkel der Lernenden wirksam

ist und aus bildungspolitischer Sicht nachhaltig wirkt, muss sich auf diese Veränderungsdynamik einstellen.

Die schulische Ausbildungsvorbereitung in Hamburg hat sich weiterentwickelt und bot erstmals zum Schuljahr 2011/12 eine veränderte Form (aktuell: Ausbildungsvorbereitung-dual) an. In Hamburg wurde 2010 zudem eine neue Schulform entwickelt, die aus den ehemaligen Förder-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen besteht. Aus den genannten Schulformen sind „Stadtteilschulen“ entstanden, die mit neuen Berufsorientierungskonzepten für die Jahrgänge 8, 9 und 10 der Sekundarstufe I auf den Weg gebracht wurden. Evaluationen über die Wirksamkeit und die Möglichkeit, berufliche Anschlussperspektiven zu eröffnen, stehen noch aus. Diese schulpolitische Entwicklung schränkt die Bedeutung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen der vorliegenden Arbeit nicht ein, da es sich beim AVJ als auch bei den neueren Bildungsangeboten letztlich um ein und denselben Adressatenkreis handelt, der auch zukünftig als Zielgruppe für individuelle Pflichtangebote im Übergang von Schule in Ausbildung extrem heterogen sein wird.

Es gibt Teilnehmende, die sich vorab über den Sinn und Zweck berufsorientierter Maßnahmen informieren und in diesen die Verbesserung der Leistungen in den Kernfächern, die positive Entwicklung ihrer Persönlichkeit oder den Erwerb eines Ausbildungsplatzes sehen und darin auch nicht enttäuscht werden. Daneben gibt es z. B. Lernende, die sich nur scheinbar über die Zielsetzung ausbildungsvorbereitender Bildungsgänge informieren und hinsichtlich ihrer Entwicklungsmöglichkeiten, die eine fehlende Ausbildungsplatzzusage mit einschließt, enttäuscht werden. Weiterhin besuchen Jugendliche ausbildungsvorbereitende Maßnahmen, weil sich von diesen erhoffen, dass ihnen „vor Ort“ ein Ausbildungsplatz besorgt bzw. gestellt wird. Diese jungen Menschen sind dann besonders enttäuscht, wenn sie feststellen, dass sie individuelle Lernbemühungen und -anstrengungen unter Beweis stellen müssen, ihnen dazu aber überzeugende Gründe fehlen, sich aktiv zu zeigen. Lernende, die in den Maßnahmen im Übergang von Schule in Ausbildung nur die Schulpflichterfüllung sehen, bereiten große Sorgen, da sie keine überzeugenden Gründe für ihren Besuch entwickeln und es ihnen an der Motivation mangelt, ihre Widerstände zu überwinden. Diese Jugendlichen sind für die Arbeit in ausbildungsvorbereitenden Schulangeboten in der Regel nicht mehr zu gewinnen, weil schuli-

schες Lernen von ihnen als Zwang erlebt wird, dem sie sich mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln zu entziehen versuchen.

Für zukünftige Reformvorhaben im Übergang von Schule in Ausbildung gilt es, dieser Heterogenität gerecht zu werden. Dies wird nur gelingen, wenn die Teilnehmenden als Lernsubjekte mit individuellen Lernanliegen und -interessen ernst genommen und ihr Blick in die Entwicklung neuer Konzepte mit einbezogen werden. Die Bemühungen der Schulentwicklung müssen sich zukünftig stärker als bisher darauf konzentrieren, welche individuellen Gründe junge Menschen bewegen, persönliche Lernanstrengungen im Übergang von Schule in Ausbildung auf sich zu nehmen.

Es gilt zu ergründen, wie es jungen Menschen gelingt, persönlich bedeutsame Lernbegründungen für ihr Handeln zu entwickeln und wie man sie dabei unterstützen kann, ohne sie ungewollt aus ihrer Eigenverantwortung zu entlassen. Die Suche nach einem Ausbildungsplatz ist ureigene Aufgabe der Absolventinnen und Absolventen der Sekundarschule, die ihnen nicht abgenommen werden sollte, zumal es sich dabei um einen Akt der Verselbstständigung und des Erwachsenwerdens handelt. Die Ermittlung der individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen ist Bestandteil des Konzepts, muss aber ebenfalls an der Maxime „so selbstständig wie möglich, so fremdbestimmt wie nötig“ orientiert werden. Schließlich setzt eine Gesellschaft auf die Ressourcen junger Menschen, die es wert sind, dass man auf sie setzt und in sie investiert, weil sie diese Gesellschaft als nächste Erwachsenengeneration prägen werden.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. (2010): Konzepte der Fremdevaluation, in: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire, Bad Heilbrunn, S. 170-175
- Arnold, R. (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik, Heidelberg
- Arnold, R./Gómez Tutor, C./Kammerer, J. (2003): Die Entwicklung von Selbstlernkompetenz als didaktische Herausforderung, in: Witthaus, U./Wittwer, W./Espe, C. (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge, Bielefeld, S. 129-144
- Artelt, C./Demmrich, A./Baumert, J. (2001): Selbstreguliertes Lernen, in: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M.: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Herausgegeben vom Deutschen PISA-Konsortium, Opladen, S. 271-298
- Asbrand, B. (2009): Qualitative Schulforschung, in: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung, Bad Heilbrunn, S. 134-141
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld
- Bandura, A. (1976): Lernen am Modell, Stuttgart

- Bastian, J./Combe, A. (2008): Feedbackarbeit und Individualisierung. Zum Wechselverhältnis zweier Lehr-Lern-Formen, in: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II, Baltmannsweiler, S. 173-180
- Bastian, J./Combe, A./Hellmer, J./Wazinski E. (2007): Zwei Tage Betrieb – drei Tage Schule. Kompetenzentwicklung in der Lernortkooperation an Allgemeinbildenden Schulen, Bad Heilbrunn
- Bastian, J./Combe, A./Langer, R. (2007): Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen, Weinheim/Basel
- Bauer, H. G./Brater, M./Büchle, U./Dufter-Weis, A./Maurus, A./Munz, C. (2007): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. 2., unveränderte Auflage, Bielefeld
- Baumert, J./Stanat, P./Demmrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie, in: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M.: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Herausgegeben vom Deutschen PISA-Konsortium, Opladen, S. 15-68
- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2008a): Klassenbezogene Ergebnissrückmeldung ELKE 2.2 – AVJ. Ergebnissrückmeldung Gesundheit. Nicht veröffentlichte Auswertung – nur für den schulinternen Gebrauch, Hamburg
- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2008b): Klassenbezogene Ergebnissrückmeldung ELKE 2.2 – AVJ. Ergebnissrückmeldung Handel. Nicht veröffentlichte Auswertung – nur für den schulinternen Gebrauch, Hamburg
- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2006): „Konzept Ausbildungsvorbereitungsjahr“ der Berufsvorbereitungsschule in schulischer Vollzeitform. Nicht veröffentlichtes Konzeptpapier zum aktuellen Stand der Teilprojektgruppe 5 zur „Weiterentwicklung schulischer Berufsvorbereitung“, Hamburg
- Boekaerts, M. (1999): Self-regulated learning: Where we are today, in: International Journal of Educational Research (31), S. 445-457

- Boekaerts, M./Niemivirta, M. (2005): Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals und ego-protective goals, in: Boekaerts, M./Pintrich, P. R./Zeidner, M. (Hrsg.): Handbook of self-regulation. 2. Auflage, San Diego/San Francisco u. a., S. 417-450
- Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. Auflage, Opladen/Farmington Hills
- Bojanowski, A. (2005): Umriss einer beruflichen Förderpädagogik. Systematisierungsvorschlag zu einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche, in: Bojanowski, A./Ratschinski G./Straßer, P. (Hrsg.): Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung, Bielefeld, S. 330-362
- Bojanowski, A./Eckardt, P./Ratschinski, G. (2005): Annäherung an die Benachteiligtenforschung – Verortung und Strukturierungen, in: Bojanowski, A./Ratschinski G./Straßer, P. (Hrsg.): Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung, Bielefeld, S. 10-40
- Bojanowski, A./Eckardt, P./Ratschinski G. (2006): Benachteiligtenforschung, in: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2., aktualisierte Auflage, Bielefeld, S. 397-404
- Braun, F./Reißig, B. (Hrsg.) (2011): Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung: Handlungsfelder und Erfolgsfaktoren (= Regionales Übergangsmanagement, Band 3), München/Halle
- Bruder, S./Hertel, S./Schmitz, B. (2011): Lehrer als Berater, in: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster, S. 718-730
- Clement, U./Piotrowski (Hrsg.) (2008): Kompetenz zwischen Potenzial und Standard, Stuttgart
- Combe, A. (2002): Interpretative Schulbegleitforschung – konzeptionelle Überlegungen, in: Breidenstein, G./Combe, A./Helsper, W./Stelmaszyk, B. (Hrsg.): Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung, Opladen, S. 29-37
- Czerwanski, A./Solzbacher, C./Vollstädt, W. (Hrsg.) (2002): Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Band 1: Recherche und Empfehlungen, Gütersloh

- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour, New York
- Deinet, U./Treichel, M. L. (2011): Kooperation von Jugendhilfe und Schule, in: Kansteiner-Schänzlin, K. (Hrsg.): Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld (= Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 5. Herausgegeben von Grunder, H.-U./Kansteiner-Schänzlin, K./Moser, H.), Baltmannsweiler, S. 233-248
- Diesner, I./Euler, D./Pätzold, G./Bernadette, T./Burg, J. v. d. (Hrsg.) (2008): Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen. Good-Practice-Beispiele aus dem Modellversuchsprogramm SKOLA, Paderborn
- Dilger, B./Sloane, P. F. E./Tiemeyer, E. (2005): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Konzepte, Positionen und Projekte im Bildungsgang Einzelhandel. Beiträge im Kontext des Modellversuchs segel-bs NRW, Paderborn
- Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen: Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn
- Drechsel, B./Prenzel, M./Seidel, T. (2009): Nationale und internationale Schulleistungsstudien, in: Wild, E./Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Heidelberg, S. 353-380
- Faulstich, P. (2006): Lernen und Widerstände, in: Faulstich, P./Mechthild B. (Hrsg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Eine Initiative von verdi, IG Metall und GEW, Hamburg, S. 7-25
- Faulstich, P. (2008): Lernen, in: Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek bei Hamburg, S. 33-57
- Faulstich, P. (2010): Lernen und Bildung, in: Liesner, A./Lohmann, I. (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung, Stuttgart, S. 301-313
- Faulstich, P. (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie (= Reihe Theorie Bilden, Band 30), Bielefeld

- Faulstich, P./Grell, P. (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt, in: Faulstich, P./Forneck, H. J./Grell, P./Häßner, K./Knoll, J./Springer, A.: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung), Bielefeld, S. 18-92
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, Wiesbaden
- Flick, U. (2006): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, Reinbek bei Hamburg
- Flick, U. (2007): Design und Prozess qualitativer Forschung, in: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage, Reinbek bei Hamburg, S. 252-265
- Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (2007): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick, in: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage, Reinbek bei Hamburg, S. 13-29
- Gaupp, N./Lex, T./Reißig, B. (2010): Hauptschüler/innen an der Schwelle zur Berufsausbildung: Schulische Situation und schulische Förderung (= Regionales Übergangsmanagement, Band 2), München/Halle
- Gerrig R./Zimbardo, P. G. (2008): Psychologie. Deutsche Bearbeitung von R. Graf. 18., aktualisierte Auflage, München/Harlow u. a.
- Gläser-Zikuda, M. (2010): Lernvoraussetzungen diagnostizieren und Fördermaßnahmen realisieren, in: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire, Bad Heilbrunn, S. 369-376
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 3., unveränderte Auflage, Bern
- Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) (Hrsg.) (2009): Zweijährige Erprobung des Ausbildungsvorbereitungsjahres (AVJ) in den Schuljahren 2006/07 und 2007/08. Eigenständiger Landesbetrieb der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB). Veröffentlichter Abschlussbericht, Hamburg

- Hellmer, J. (2007): Schule und Betrieb. Lernen in der Kooperation (= Studien zur Bildungsgangforschung. Band 11. Herausgegeben von Combe, A./Meyer, M. A./Schenk, B.), Wiesbaden
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 2., aktualisierte Auflage, Seelze-Velber
- Hermanns, H. (2007): Interviewen als Tätigkeit, in: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage, Reinbek bei Hamburg, S. 360-368
- Holzcamp, K. (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. Hamburger Ringvorlesung Kritische Psychologie (I), in: Holzcamp, K. (Hrsg.): Forum Kritische Psychologie 20. Widerständiges Lernen. Mikroelektronik und Subjektivität. Klienteninteressen, Berlin/Hamburg, S. 5-36
- Holzcamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt am Main/New York
- Hopf, C. (2007): Qualitative Interviews – ein Überblick, in: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage, Reinbek bei Hamburg, S. 349-360
- Keuffer, J./Rosowski, E. (2008): Bausteine individueller Förderung in der Sekundarstufe II: Das Beispiel des Oberstufen-Kollegs in Bielefeld, in: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II, Baltmannsweiler, S. 221-227
- Kiper, H./Mischke, W. (2008): Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule, Stuttgart
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H. J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise, Bonn
- Köller, O. (2009): Evaluation pädagogisch-psychologischer Maßnahmen, in: Wild, E./Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Heidelberg, S. 333-352
- Konrad, K./Traub, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis, München

- Kremer, H.-H./Zoyke, A. (2008): Individuelle Förderung von Kompetenzen – Curriculare und didaktisch-methodische Optionen, in: Münk, D./Rützel, J./Schmidt, C. (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf, Bonn, S. 177-188
- Kuhnke, R./Skrobanek, J. (2011): Junge Menschen aus Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein in berufs- und ausbildungsvorbereitenden Angeboten. Bericht zur Vergleichsuntersuchung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in den drei Angeboten: Berufsvorbereitungs- bzw. Ausbildungsvorbereitendes Jahr, Produktionsschule und Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen. Herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut e. V. (DJI), München/Halle
- Kunze, I. (2008): Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung, in: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II, Baltmannsweiler, S. 13-25
- Kunze, I./Solzbacher, C. (2008): Empfehlungen zur Verbesserung der individuellen Förderung in der Schule, in: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II, Baltmannsweiler, S. 309-312
- Kuper, H. (2010): Rückmeldeverfahren von Lernstandserhebungen, in: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire, Bad Heilbrunn, S. 382-385
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel
- Landmann, M./Perels, F./Otto, B./Schmitz, B. (2009): Selbstregulation, in: Wild, E./Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Heidelberg, S. 49-70
- Leutner, D./Leopold, C. (2003): Selbstreguliertes Lernen: Lehr-/lerntheoretische Grundlagen, in: Witthaus, U./Wittwer, W./Espe, C. (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge, Bielefeld, S. 43-67
- Levin, K. (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern

- Lex, T./Gaupp, N./Reißig, B. (2006): Zusammenfassung der Ergebnisse für die Praxis: Jugendliche mit besonderem Unterstützungsbedarf von der Schule in die Ausbildung lotsen – Zielgruppen, Zeitpunkte, Instrumentarien und Strategien des Übergangsmanagements, in: Lex, T./Gaupp, N./Reißig, B./Adamczyk, H.: Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. Ein Handbuch aus dem Modellprogramm „Kompetenzagenturen“ (= Übergänge in Arbeit, Band 7), München, S. 134-153
- Mackowiak, K./Lauth, G. W./Spieß, R. (2008): Förderung von Lernprozessen, Stuttgart
- Maslow, A. H. (1977): Motivation und Persönlichkeit, Olten
- Mayring, P. (1983): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim
- Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage, Weinheim/Basel
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel
- McClelland, D. C./Atkinson, J. W./Clark, R. A./Lowell, E. L. (1953): The achievement motive, New York
- Merkens, H. (2007): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion, in: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage, Reinbek bei Hamburg, S. 286-299
- Merziger, P. (2007): Entwicklung selbstregulierten Lernens im Fachunterricht. Lernstagebücher und Kompetenzraster in der gymnasialen Oberstufe (= Studien zur Bildungsgangforschung, Band 14. Herausgegeben von Combe, A./Meyer, M. A./Schenk, B.), Opladen/Farmington Hills
- Miller, R. (2003): Beziehungsdidaktik. 4., unveränderte Auflage, Weinheim/Basel
- Munz, C./Rainer, M./Portz-Schmitt, E. (2005): Berufsbiografie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen, Bielefeld

- Pätzold, H. (2011): Verantwortungsdidaktik, in: Brandt, S. T. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Unterricht (= Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Band 2. Herausgegeben von Grunder, H.-U./Kansteiner-Schänzlin, K./Moser, H.), Baltmannsweiler, S. 165-182
- Pallasch, W./Hameyer, U. (2008): Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung, Weinheim/München
- Pikowsky, B./Wild, E. (2009): Pädagogisch-psychologische Beratung, in: Wild, E./Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Heidelberg, S. 429-455
- Rabenstein, K. (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik, in: Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht, Wiesbaden, S. 39-60
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 4., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim, S. 601-646
- Rogers, C. R. (1985): Die nicht-direktive Beratung. Counseling and Psychotherapy. Aus dem Amerikanischen von E. Nosbüsch. 6. Auflage, Frankfurt am Main
- Schermer, F. J. (2010): Operantes Lernen, in: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim/Basel, S. 607-612
- Schiefele, U./Pekrun, R. (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens, in: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion (= Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Praxisgebiete. Serie I, Pädagogische Psychologie, Band 2), Göttingen/Bern u. a., S. 249-278
- Schiersmann, C. (2007): Berufliche Weiterbildung, Wiesbaden 2007
- Schnebel, S. (2012): Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule. 2., ergänzte Auflage, Weinheim/Basel

- Schrader, F. W. (2010): Leistungsmessung und Rückmeldung, in: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire, Bad Heilbrunn, S. 144-146
- Schrader, F. W. (2011): Lehrer als Diagnostiker, in: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster/New York u. a., S. 683-698
- Schreiber, B. (1998): Selbstreguliertes Lernen. Entwicklung und Evaluation von Trainingsansätzen für Berufstätige, Münster/New York u. a.
- Seyd, W. (2006): Berufsbildung – handelnd lernen, lernend handeln. Handlungsorientierte Gestaltung von Lernsituationen. 2., vollständig neu gefasste Auflage, Hamburg
- Seyd, W. (2008): Berufliche Rehabilitation, in: Schmidt-Zadel, R./Pörksen, N. (Hrsg.): Personenzentrierte Hilfen zu Arbeit und Beschäftigung. Aktion psychisch Kranke. Tagungsbericht Kassel, 19./20. November 2007, Bonn, S. 187-204
- Seyd, W./Brand, W. (2002): Ganzheitliche Rehabilitation in Berufsförderungswerken. Der Abschlussbericht über das Transferprojekt „ganzheitliche handlungsorientierte berufliche Rehabilitation Erwachsener – handlungsorientierte Gestaltung von Lernsituationen in Berufsförderungswerken (ghbRE)“. Veröffentlichung der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Berufsförderungswerke, Hamburg
- Siebert, H. (2003): Konstruktivistische Aspekte einer Ermöglichungsdidaktik, in: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, Baltmannsweiler, S. 37-47
- Solzbacher, C. (2008): Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II, Baltmannsweiler, S. 27-42
- Stanat, P./Artelt, C. (2009): Schulleistungsuntersuchungen, in: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung, Bad Heilbrunn, S. 119-125

- Steiner, G. (2001): Lernen und Wissenserwerb, in: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage, München/Weinheim, S. 137-205
- Steinke, I. (2007): Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage, Reinbek bei Hamburg, S. 319-331
- Straßer, P. (2008): Können erkennen – reflexives Lehren und Lernen in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines reflexiven Lehr-Lerntrainings (= Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 10), Bielefeld
- Weinert, F. E. (1996): Lerntheorien und Instruktionsmodelle, in: ders. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion (= Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Praxisgebiete. Serie I, Pädagogische Psychologie, Band 2), Göttingen/Bern u. a., S. 1-48

Inhalt der CD-ROM

1. Ordner Interviews_G: Transkripte der zehn Schülerinnen und Schüler des AVJ Gesundheit
2. Ordner Interviews_H: Transkripte der acht Schülerinnen und Schüler des AVJ Handel
3. Ordner Einmalinterviews
 - Transkript des Probeinterviews und Regeln für die Transkription der Interviews
 - Transkripte der Interviews mit sieben weiteren Schülerinnen und Schülern der beiden AVJ Gesundheit und Handel zu Beginn des Schuljahres
4. Ordner Interviewleitfaden_G_H
 - Interviewleitfäden I und II für die Erhebung im Schuljahr 2007/08
 - 1. und 2. Erhebungszeitpunkt
5. Ordner Kodierleitfaden_G_H
 - Kodierleitfaden Gesundheit und Handel
 - Kategoriensystem und MAXQDA-Auswertung Gesundheit und Handel (Endfassung)

Hinweise

Zur Einsichtnahme in das vollständige Datenmaterial wenden Sie sich bitte an den Verfasser. Im Programm MAXQDA 2007 können keine weit reichenden Textformatierungen vorgenommen werden, daher folgen die Transkripte auf der CD-ROM einer gesonderten Seitenzählung und Zeilennummerierung.

Erklärung des Verfassers

Hiermit versichere ich, Johannes Blindow, geboren am 13. Mai 1976 in München, an Eides statt, dass die vorliegende Dissertation zum Thema: „Die individuelle Förderung in der Ausbildungsvorbereitung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler“ von mir eigenständig angefertigt wurde.

Andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel habe ich nicht benutzt. Die wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen aus anderen Werken sind als solche kenntlich gemacht.

Hamburg, den

