

Bildungsprozesse beim Übergang von der Schule zum Beruf

**Eine qualitative Längsschnittstudie im Rahmen der
Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB)**

Inauguraldissertation zur Erlangung des Akademischen Grades eines
Dr. phil. vorgelegt dem Fachbereich 02 Sozialwissenschaften, Medien und Sport
von *Dipl. Soz. Cornelia Unger-Leistner aus Pirmasens/Pfalz*

Mainz 2017

Danksagung

Diese Arbeit widme ich all meinen Schülern, von denen ich in den Jahren der BvB 2005–2012 und in meiner Klasse mit geflüchteten Jugendlichen von 2015 bis heute unendlich viel gelernt habe. Besonderer Dank geht an die Probanden aus der BvB, die mir bereitwillig aus ihrem Leben erzählt haben.

Außerdem bedanke ich mich herzlich bei Prof. F. H., meinem Betreuer und den Teilnehmern seines Forschungskolloquiums. Von den Diskussionen mit ihm und dem Kolloquium habe ich immer wieder aus Neue profitiert, sie haben meine Fragestellungen beeinflusst und entscheidend vorangebracht.

Für ihre Unterstützung danke ich außerdem Dr. K. U. (Wien), Dr. W. R. und Dr. P. N. (Mainz) sowie Dr. M. D. (Warschau), die mich während der berufsbegleitenden Arbeit an der Forschung immer wieder ermutigt haben, weiterzumachen und stets ein offenes Ohr für auftretende Probleme hatten. Nicht zuletzt geht ein ganz großes Dankeschön an den Grafiker K. L. (München), der mir geholfen hat, aus den einzelnen, über einen längeren Zeitraum entstandenen Dokumenten zum Schluss eine zusammenhängende Arbeit zusammenzustellen.

Cornelie Unger-Leistner

Mainz, im August 2017

Inhalt

1 Einleitung – Ausgangspunkt und Forschungsfrage	9
2 Das Feld. Das BVB-Konzept der Bundesagentur für Arbeit als Reaktion auf die Übergangsprobleme	16
2.1 Zur Entstehungsgeschichte der Benachteiligtenförderung	16
2.2 Das neue Fachkonzept BvB 2004 und seine Inhalte	21
2.3 Die Evaluation des Fachkonzepts 05/06	26
2.4 Die Fortschreibung des Fachkonzepts 2012	32
3 Zum Forschungsstand	34
3.1 Kurzer Rückblick auf die Forschungstradition anderer Fachgebiete zum Thema Übergänge	34
3.2 Übergangsforschung als Resultat der Postmoderne	35
3.3 Die gegenwärtige Situation im Fokus der Forschung	38
3.4 Zur Rolle der Familien in der veränderten Situation	40
3.5 Subjektorientierung als neue Blickrichtung der Übergangsforschung	43
3.6 Zusammenfassung	45
3.7 Übergänge im Bildungswesen als Schwerpunktthema des zweiten Nationalen Bildungsberichts 2008	46
3.8 Das Übergangspanel des DJI (2008)	49
4 Zur theoretischen Rahmung	55
4.1 Theorie der Sozialpädagogik bei Michael Winkler: Subjekt, Ort und Aneignung als zentrale Begriffe	55
4.2 Winklers Ergänzung zur Postmoderne	61
4.3 Bronfenbrenners „Ökologie der menschlichen Entwicklung“	64
4.3.1 Bronfenbrenners Theorie unter dem Einfluss der Postmoderne	69
4.3.2 Theorie und Praxis bei Bronfenbrenner	73
4.4 Exkurs: Baumans „flüssige Moderne“ und der Einfluss der Ökonomie	74
4.5 Jugend in der Postmoderne – Zum Forschungsstand	78
4.5.1 Benachteiligung als Hindernis für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben der Jugendphase	84
4.6 Konsequenzen für den Bildungsbegriff	85
4.7 Ressourcen für die Bewältigung der Anforderungen in der Postmoderne	89
4.8 Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung nach Albert Bandura	91

5 Methodischer Teil	95
5.1 Erhebung der Daten	95
5.1.1 Zusammensetzung des Samples	95
5.1.2 Besonderheiten bei Interviews mit Jugendlichen	97
5.1.3 Zur Stellung der Forscherin	98
5.1.4 Interviews mit Pädagogen und Bildungsbegleitern (*Bemerkung s. S. 8).	99
5.2 Auswertung	99
5.2.1 Zum Verhältnis von theoretischer Rahmung und Datenanalyse	99
5.2.2 Gesichtspunkte für die Auswertung aus der theoretischen Rahmung	100
5.3 Zum Verfahren der Auswertung	104
5.4 Das Verfahren nach Schütze – ein Königsweg der qualitativen Sozialforschung?	105
6 Exkurs: Ethische Aspekte qualitativer Forschung	111
6.1 Kommunikative Validierung – eine Notwendigkeit?	111
6.2 Zum konkreten Verfahren	112
6.3 Zum Forschungsstand: Der Ethikdiskurs in anderen Ländern	114
6.4 Mindeststandards	115
6.5 Forschen im institutionellen Kontext	116
6.6 Qualitative Forschung als gesellschaftsverändernde Praxis?	117
7 Fallstudien	118
7.1 Fallstudie Farhana	118
7.1.1 Fallbeschreibung	118
7.1.2 Lebenslauf	121
7.1.3 Ergebnis der Auswertung der Interviews	122
7.1.3.1 Bedingungsmatrix/eigene Relevanzsetzung und fallimmanente Kontrastierung	122
a) Fördernde Bedingungen	124
b) Ambivalenzen und Hindernisse	124
c) Weiterhin belastende Faktoren	126
7.1.3.2 Selbstbild, Ressourcen, Stärken, Schwächen	132
7.1.3.3 Gesamtbiographische Einschätzung	136
7.1.3.4 Ergänzende Gesichtspunkte aus der Befragung der Lehrer und Bildungsbegleiter	139
7.1.4 Zur Prozessgestalt	140
7.1.5 Ergebnis im Licht der theoretischen Rahmung	142
7.1.6 Kommunikative Validierung	146
7.1.7 Fazit des Falles	149

7.2 Fallstudie Yunus	152
7.2.1 Fallbeschreibung	152
7.2.2 Lebenslauf	154
7.2.3 Ergebnis der Auswertung der Interviews	155
7.2.3.1 Bedingungsmatrix/eigene Relevanzsetzung und fallimmanente Kontrastierung	155
a) Fördernde Bedingungen	159
b) Ambivalenzen und Hindernisse	162
7.2.3.2 Selbstbild, Ressourcen, Stärken, Schwächen	166
7.2.3.3 Gesamtbiographische Einschätzung	169
7.2.3.4 Ergänzende Gesichtspunkte aus den Interviews mit den Lehrern und Bildungsbegleitern	170
7.2.4 Zur Prozessgestalt	171
7.2.5 Ergebnis im Licht der theoretischen Rahmung	174
7.2.6 Kommunikative Validierung	178
7.2.7 Fazit des Falles	178
7.3 Fallstudie Dana	181
7.3.1 Fallbeschreibung	181
7.3.2 Lebenslauf	184
7.3.3 Ergebnis der Auswertung der Interviews	184
7.3.3.1 Bedingungsmatrix/eigene Relevanzsetzungen und fallimmanente Kontrastierung	184
a) Fördernde Bedingungen	186
b) Ambivalenzen und Hindernisse	190
c) Weiterhin belastende Faktoren	191
7.3.3.2 Selbstbild, Ressourcen, Stärken, Schwächen	193
7.3.3.3 Gesamtbiographische Einschätzung	201
7.3.3.4 Ergänzende Gesichtspunkte aus den Interviews mit den Lehrern und Bildungsbegleitern	202
7.3.4 Zur Prozessgestalt	204
7.3.5 Ergebnis im Licht der theoretischen Rahmung	204
7.3.6 Kommunikative Validierung	212
7.3.7 Fazit des Falles	213
7.4 Fallstudie Johann	217
7.4.1 Fallbeschreibung	217
7.4.2 Lebenslauf	220

7.4.3 Ergebnis der Auswertung	221
7.4.3.1 Bedingungsmatrix/eigene Relevanzsetzung und fallimmanente Kontrastierung	221
a) Fördernde Bedingungen	227
b) Ambivalenzen und Hindernisse	228
c) Weiterhin belastende Faktoren	228
7.4.3.2 Selbstbild, Ressourcen, Stärken, Schwächen	233
7.4.3.3 Gesamtbiographische Einschätzung	234
7.4.3.4 Ergänzende Gesichtspunkte aus den Interviews mit den Lehrern und Bildungsbegleitern	235
7.4.4 Zur Prozessgestalt	242
7.4.5 Ergebnis im Licht der theoretischen Rahmung	244
7.4.6 Kommunikative Validierung	246
7.4.7 Fazit des Falles	248
7.5 Fallstudie Nadine	250
7.5.1 Fallbeschreibung	250
7.5.2 Lebenslauf	252
7.5.3 Ergebnis der Auswertung	252
7.5.3.1 Bedingungsmatrix/eigene Relevanzsetzung und fallimmanente Kontrastierung	
a) Fördernde Bedingungen	254
b) Ambivalenzen und Hindernisse	256
c) Weiterhin belastende Faktoren	256
7.5.3.2 Selbstbild, Ressourcen, Stärken, Schwächen	257
7.5.3.3 Gesamtbiographische Einschätzung	258
7.5.3.4 Ergänzung durch Zwischeninterviews	258
7.5.3.5 Ergänzende Gesichtspunkte aus den Interviews mit der Lehrerin und der Bildungsbegleiterin	261
7.5.4 Zur Prozessgestalt	262
7.5.5 Ergebnis im Licht der theoretischen Rahmung	262
7.5.6 Kommunikative Validierung	267
7.5.7 Fazit des Falles	267
7.6 Fallstudie Marie (Fragment)	269
7.6.1 Fallbeschreibung	269
7.6.2 Lebenslauf	275
7.6.3 Bedingungsmatrix/eigene Relevanzsetzung	275

7.6.4 Ergänzende Gesichtspunkte aus dem Interview mit der Bildungsbegleiterin	276
7.6.5 Ergebnis im Licht der theoretischen Rahmung	277
7.6.6 Kommunikative Validierung	279
7.6.7 Fazit des Falles.	280
7.7 Fallstudie Kai (Fragment)	281
7.7.1 Fallbeschreibung	283
7.7.2 Lebenslauf	288
7.7.3 Zur Prozessgestalt	289
8 Diskussion der Ergebnisse	291
8.1 Ergebnisse im Licht der eigenen Relevanzsetzungen der Probanden ..	291
8.2 Fallübergreifende Zusammenfassung mit Bezug auf die BvB-Richtlinien	294
8.3 Ergebnisse im Licht der theoretischen Rahmung	295
8.4 Ein ressourcentheoretisches Modell im Vergleich	299
8.5 Fazit	301
9 Literaturverzeichnis	303
9.1 Monographien und Sammelbände	303
9.2 Aufsätze	308
9.3 Online-Ressourcen	314
10 Anhang	315
10.1 Leitfaden für die Interviews mit den Probanden	316
10.2 Fragebogen für Bildungsbegleiter/Lehrer	318
10.3 Beispiel für einen einsilbigen Probanden	321
10.4 Überblick zu den Ergebnissen	324
10.5 Konzept der Bundesagentur für Arbeit für die BvB.	326

* Pädagogen, Lehrer, Schüler, Bildungsbegleiter etc. sind Berufsbezeichnungen bzw. Bezeichnungen der Tätigkeiten und keine Geschlechtsbestimmungen. Gemeint sind natürlich immer auch Pädagoginnen, Lehrerinnen, Schülerinnen und Bildungsbegleiterinnen.

1 | Einleitung

Der Übergang in den Beruf als anhaltende Herausforderung

Die vorliegende Studie untersucht die Bedingungen des Aneignungshandelns jugendlicher Teilnehmer in den Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit. Sie ergänzt die schier unübersehbare Literatur, die in den letzten Jahren zum sogenannten Übergangssystem erschienen ist, um Fallstudien, in denen die BvB aus der Sicht der Adressaten analysiert wird.

Welche Bedarfe haben die Jugendlichen mit und ohne Schulabschluss in Übergangssituationen und inwieweit wird ihnen das institutionelle Setting der BvB gerecht? Welche Faktoren werden in der durch die BvB strukturierten Übergangssituation wirksam, welche fördern Entwicklung, welche behindern sie? Oder wie die DJI-Forscher Reißig/Gaupp/Lex (2008) formulieren: Unter welchen Bedingungen haben die Übergangswege den Charakter einer Bildungsinvestition, verbessern die Chancen und wann sind sie nur eine Notlösung oder erhöhen gar das Risiko der Exklusion?

Die mit den Mitteln der qualitativen Forschung vorgehende Untersuchung hat den Anspruch, aus den Einzelfällen Gesichtspunkte für die Gestaltung von Übergängen zu gewinnen. Wie müssen Übergänge gestaltet werden, damit sie der Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen Entwicklungschancen eröffnen?¹ Sie trägt damit der mehrfach erhobenen Forderung Rechnung, der Forschung zum Thema Übergänge eine weniger institutionelle Blickrichtung zu geben (z.B. bei Pohl/Stauber/Walther 2007) und den Fokus auf die Bewältigungs- und Bildungsprozesse der Individuen in der Übergangssituation zu legen.

Das Thema Übergang in den Beruf erweist sich nach wie vor europaweit von anhaltender Aktualität. Nach den Berechnungen von Eurostat waren 2016 in den Ländern der Europäischen Union 4,4 Millionen Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 15 und 24 Jahren ohne Arbeit. Die Jugendarbeitslosenquote (Anteil der 15- bis 24-jährigen an den Erwerbspersonen der gleichen Altersklasse) betrug 19,4 %. Die höchsten Quoten verzeichneten Griechenland mit 48,9 % bzw. Spanien mit 45,3 %. Deutschland stand zu diesem Zeitpunkt im internationalen Vergleich am besten da mit einer Jugendarbeitslosenquote von 6,9 % und ist damit europaweit am wenigsten von Jugendarbeitslosigkeit betroffen.²

Die günstige Quote in Deutschland wird in den Berufsbildungsberichten der Bundesregierung vor allem auf das duale System der beruflichen Bildung zurückgeführt, das auch international als Erfolgsmodell gilt. Mehr als die Hälfte eines Altersjahrgangs beginnt die berufliche Laufbahn im dualen System, so der Berufsbildungsbericht 2014.³

¹ Benachteiligung soll hier mit Hamburger (2007) verstanden werden als Folge gesellschaftlicher Verhältnisse, die geeignet sind, soziale Ungleichheit auf vielfältige Art zu reproduzieren

² <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>

³ <http://www.bmbf.de/de/berufsbildungsbericht.php>

Ein erheblicher Teil der Jugendlichen macht inzwischen nach dem Ende der allgemeinbildenden Schule Erfahrungen mit dem Übergangsbereich, der in den letzten Jahrzehnten als dritte Säule neben den beruflichen und den allgemeinbildenden Bereich des deutschen Bildungswesens getreten ist. 2008 stand er im Mittelpunkt der Bildungsberichterstattung der Bundesregierung.

Von den Jahrgängen 1987 bis 1992 haben laut Übergangsbericht des BIBB (BIBB 2011) 29 % der Jugendlichen, also faktisch jeder Dritte an mindestens einer Maßnahme des Übergangsbereichs teilgenommen. Bei den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss waren es sogar 42,1 %.

Auch 2015 war immer noch ein Anteil von 28,3 % an Einmündungen in das Übergangssystem zu verzeichnen, so der Nationale Bildungsbericht 2016. (<http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/101/1810100.pdf>).

Die Zahlen verweisen auf eine strukturelle Problematik, die sich auch in Deutschland im Ausbildungsbereich seit den 1990er-Jahren bemerkbar gemacht hat. Wie dem Berufsbildungsbericht 2014 zu entnehmen ist, ist der Anteil der Betriebe, die Ausbildungsstellen anbieten, auch im Berichtsjahr 2012 weiter gesunken auf 21,3 %. Vier Jahre zuvor waren es noch 24 %. Die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge verringerte sich von 595.215 im Jahr 1992 auf 530.715 neun Jahre später. 2013 beteiligten sich damit 73,9 % der Betriebe nicht an der Ausbildung von jungen Menschen in Deutschland – und dies trotz einer Belebung der Konjunktur. Auch der Anteil derjenigen Betriebe, die konstant ausbilden, nahm weiter ab: von 19,2 % auf 17 %.

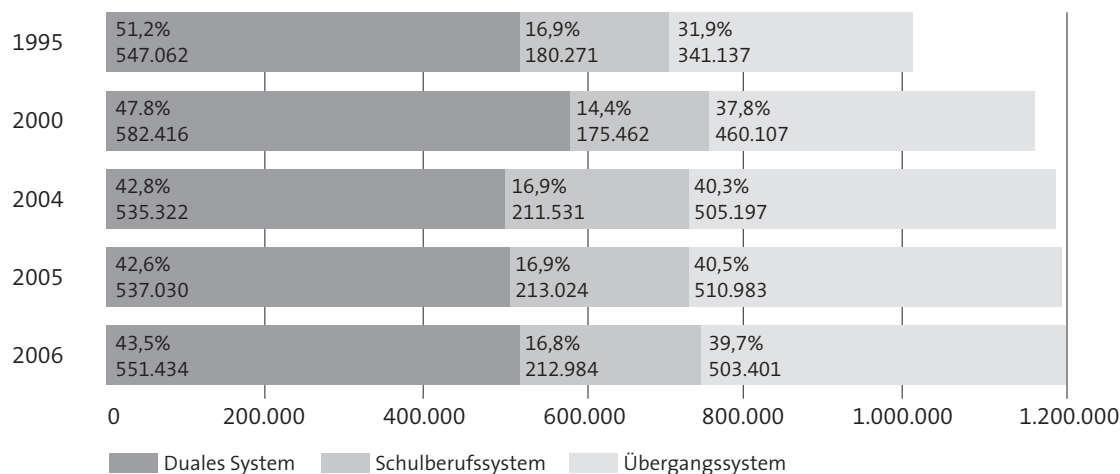
Wie die Stellungnahme der Beauftragten der Arbeitnehmer zum Berufsbildungsbericht hervorhebt, haben trotz guter Konjunkturlage nur 65 % der jungen Menschen, die ein ernsthaftes Interesse an einer Ausbildung hatten und als „ausbildungsreif“⁴ deklariert worden waren, einen Ausbildungsplatz gefunden. Gegenüber 2010 mit 68,3 % sei dies ein „deutlicher Rückgang“ monieren die Arbeitnehmervertreter. Sie fordern von der Bundesregierung eine Ausbildungsgarantie.

Autoren wie Staubner/Pohl (2007) merken an, dass von einem „dualen System“ eigentlich gar nicht mehr die Rede sein könne angesichts des nach wie vor beträchtlichen Anteils an außerbetrieblichen Ausbildungen und den verstärkten Subventionen für betriebliche Ausbildungsplätze. Der Nationale Bildungsbericht 2008 veranschaulicht das Anwachsen des Übergangsbereichs und den parallel zu verzeichnenden Bedeutungsverlust des Dualen Systems seit den Jahren vor der Jahrtausendwende (siehe Abb. 1).

2011 ging die Zahl der Jugendlichen im Übergangsbereich erstmals wieder zurück auf unter 300.000. Eine deutliche Abnahme war jedoch danach nicht zu verzeichnen.

⁴ Ausbildungsreife entsprechend dem BvB-Fachkonzept: Eine Person kann als ausbildungsreif bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt. Dabei wird von den spezifischen Anforderungen einzelner Berufe abgesehen, die zur Beurteilung der Eignung für den jeweiligen Beruf herangezogen werden (Berufseignung). <http://www.good-practice.de/1060.php>

Abb. 1: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 1995, 2000, 2004, 2005, 2006



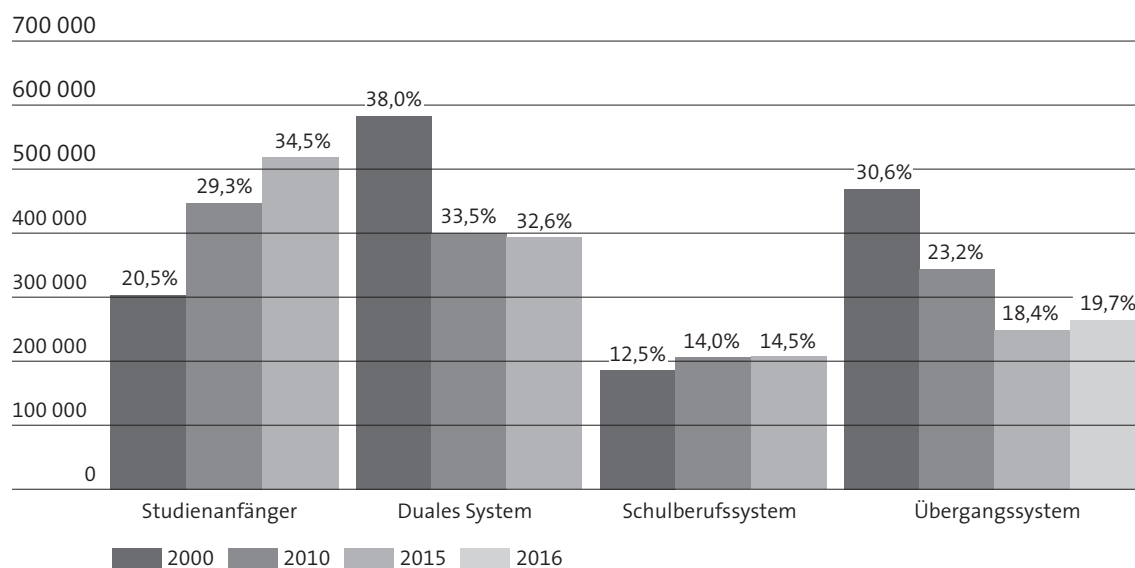
Quelle: Nationaler Bildungsbericht 2008 (S. 7)

2012 befanden sich immer noch 259.727 Jugendliche in den Maßnahmen des Übergangsbereichs, wie aus dem Berufsbildungsbericht 2014 hervorgeht. 2013 nahm die Zahl der Jugendlichen im Übergangsbereich nur um 0,8% ab auf 257.626, dieser Trend schwächte sich bereits 2014 wieder ab, der Übergangsbereich nahm um 0,3% zu, die Ausbildungsquote um 0,5% ab (siehe Abb. 2).

So befanden sich nach dem Berufsbildungsbericht 2014 immer noch fast halb so viele Jugendliche im Übergangsbereich wie in der Ausbildung. In 2015 war dann ein erneutes Anwachsen zu verzeichnen um 7,2% auf 270.000. Wie im Berufsbildungsbericht 2016 betont wird, handelt es sich hierbei um die Folge von schulischen Integrationsmaßnahmen der Länder für junge Geflüchtete.

Die Übergangsproblematik erfährt somit durch die jungen Flüchtlinge eine erneute Aktualisierung, wie auch der Berufsbildungsbericht 2016 vorhersagt: Die „besondere Herausforderung“, die auf das duale System hier zukomme, spiegele sich in den Zahlen von 2015 noch nicht wirklich wieder, da die meisten Asylverfahren zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen gewesen seien. Dann heißt es weiter: „Jedoch muss sich das deutsche Berufsbildungssystem schon aufgrund der Tatsache, dass rund 50% der Geflüchteten junge Menschen unter 25 Jahren sind, frühzeitig auf eine steigende Nachfrage nach Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und Nachqualifizierung vorbereiten.“⁵ Diese Tendenz wird durch eine aktuelle Pressemitteilung des Statistischen Bundesamts vom 10.3.2017 bereits bestätigt, danach verzeichnete das Übergangssystem nach ersten vorläufigen Ergebnissen der integrierten Ausbildungsberichterstattung einen Zuwachs im Vergleich zum Vorjahr um 12,2%.

⁵ Berufsbildungsbericht 2016, S. 9. Auch ohne die Berücksichtigung der jungen Flüchtlinge war in den Berufsbildungsberichten der Vorjahre in der Prognose bis zum Jahr 2025 generell auf die Problematik der Unkalkulierbarkeit der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen hingewiesen worden. Trotz Geburtenrückgang in den folgenden Jahrgängen war im im günstigsten Fall mit ca 160.000 jungen Menschen gerechnet worden, die auf eine Art von Übergangsbegleitung in den Beruf angewiesen sind.

Abb. 2: Verteilung von Eingängen auf unterschiedlichen Wegen in Erwerbsarbeit

Quelle: Walther, A. in Hof (Hrsg) 214, S. 81, ohne Zahlen 2005.

[Eigene Darstellung: Nationaler Bildungsbericht 2016, Pressemitteilung des Stat. Bundesamts vom 10.3.2017]

Als weitere Herausforderung nennt der Berufsbildungsbericht 2016 die Digitalisierung, die Dienstleistungs- und Produktionsprozesse in den kommenden Jahren nachhaltig verändern wird – mit entsprechenden neuen Anforderungen an Qualifikation der Arbeitskräfte und damit auch an die berufliche Bildung.

Für Schmidt (2011) stellen bereits die aktuell bestehenden Übergangsprobleme in Deutschland „das zentrale Krisensymptom“ der dualen Ausbildung dar. Auf der Basis der Anforderungen industrieller Produktion habe das duale System in Deutschland „für lange Zeit die im Durchschnitt am besten qualifizierte Erwerbsbevölkerung der Welt“ (Baethge 2004) gewährleistet und breite Bevölkerungsschichten über die Berufsausbildung zuverlässig integriert. Auf den Strukturwandel hin zu einer Wissensgesellschaft mit zunehmender Dienstleistungsorientierung und die damit verbundenen steigenden Qualifikationsanforderungen reagiert das duale System bislang unzureichend (so auch Blossfeldt 2008).

Die Frage nach den Bedingungen, unter denen sich der Übergang von der Schule in die Berufstätigkeit gestaltet, zielt so auch in Deutschland auf ein Feld umfassender struktureller Veränderungen, deren Ende überhaupt nicht abzusehen ist und das eine erhebliche Dynamik in sich birgt.

Die gesellschaftliche Problemlage, die sich hinter all diesen Zahlen verbirgt, hat der US-Forscher Stephen S. Hamilton bereits in den 1990er-Jahren (!) am Beispiel der USA analysiert: Er sah schon damals alle westlichen Industrienationen mit derselben Problematik konfrontiert: Trotz einer sich verändernden Bevölkerungsstruktur die Herausforderungen einer Zukunft zu meistern, die – bedingt durch den technologischen Wandel – ein durchgehend höheres Qualifikationsniveau der Arbeitskräfte erfordert. Hamilton formulierte es so: „The great challenge facing the nation is to pre-

pare a changing population of young people to do new kinds of work. Failure imperils economic health, social progress, and democracy itself.“⁶

Mit dem Hinweis auf die „veränderte Population“ stellt Hamilton die Frage nach der Förderung der Jugendlichen in der Einwanderungsgesellschaft und unter den Bedingungen sozialer Ungleichheit: „Our schools have not fully developed, nor have our workplaces fully utilized, the talents of black and Hispanic people.“⁷ Hamilton, der auch in Deutschland geforscht hatte, äußerte Zweifel daran, dass das deutsche duale System sich auch in Zeiten der Wirtschaftskrise bewährt.

Übergangmanagement – Notlösung oder Reform?

Der staatlich organisierte Übergangsbereich, der sich seit den 90er-Jahren in Deutschland etabliert hat, stellt eine Reaktion die beschriebene Entwicklung dar. Aus einzelnen Modellversuchen der späten achtziger Jahre hat sich dieser Bereich unter dem Regime der Bundesagentur für Arbeit als flächendeckendes, bundesweites Maßnahmenetz konstituiert. (BvB, EQJ, BaE, AbH z.B). Hinzu kamen einzelne schulische Bausteine des Übergangssystems, die in der beruflichen Bildung angesiedelt wurden (BGJ, BVJ). Der Übergangsbereich stellt somit auch den seltenen Fall einer bundesweiten bildungspolitischen Intervention dar, die mithilfe des Systems der sozialen Sicherung, nämlich der Bundesagentur für Arbeit, seit 2004 flächendeckend umgesetzt worden ist. (siehe dazu auch Opielka 2005)

In Anspruch genommen wurde und wird der Übergangsbereich vor allem von Jugendlichen mit niedrigen Schulabschlüssen oder ohne Abschluss sowie von Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder Erwerbsminderungen. Hauptschüler machen mehr als die Hälfte der Teilnehmer aus (siehe Abb. 3).

Abb. 3: Neuzugänge in berufliche Bildungsgänge (ohne Studium) 2010 nach Geschlecht, Herkunft und Schulbildung

	Männer	Frauen	ohne Schulabschluss	Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	(Fach-) Hochschulreife
Insgesamt						
Duales System	322.620	235.881	25,9%	41,0%	52,6%	67,9%
Schulberufssystem	58.848	151.701	0,6%	10,8%	29,1%	28,9%
Übergangssystem	224.180	173.097	73,5%	47,2%	18,3%	3,1%
Ausländische Jugendliche						
Duales System	31,4%	29,6%	15,2%	29,4%	41,7%	62,7%
Schulberufssystem	7,1%	20,6%	0,6%	7,7%	27,7%	31,1%
Übergangssystem	49,6%	41,5%	84,3%	62,9%	30,6%	6,2%

Quelle: Bildungsbericht 2012, Tab E1-6web/7web.

⁶ Hamilton, 1991, S. 1, S. 6

⁷ Hamilton, a.a.O.

In der Literatur wird – wie im Bundesbildungsbericht – fast überall von einem „Übergangssystem“ gesprochen, dabei aber meist betont, dass es sich aufgrund der angeführten Kritik eben gerade nicht um ein System handelt, eher um so etwas wie eine „black box“ (Bojanowski 2012) oder ein Konglomerat.

Sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Wissenschaft gilt dieser Bereich als sozialpolitischer Wildwuchs und als bildungspolitische Notlösung. Hinterfragt wird zum einen seine Effizienz, außerdem wurde die These von der unproduktiven Warteschleifenfunktion formuliert. (z.B. von Staubner/Pohl/Walter 2007). Kritisiert wird außerdem das Nebeneinanderher von Arbeitsagentur, Jobcentern (Argen) und Bildungsträgern, der Übergangsbereich mit seiner Vielzahl von nicht miteinander abgestimmten Maßnahmen wird als „Förderdschunzel“ gekennzeichnet. Bemängelt wird auch die Vergabep Praxis der Arbeitsagentur an die freien Bildungsträger vorwiegend nach finanziellen Kriterien, die zu einem Preisdumping für die Maßnahmen führe, meist auf dem Rücken der Beschäftigten.

Was in diesem Diskurs bislang eher nicht in den Fokus gerät, ist die Tatsache, dass im Übergangsbereich verschiedene Charakteristika zum Tragen kommen, die im staatlichen Bildungswesen sonst keine oder nur eine geringe Rolle spielen wie:

- freie Träger,
- der Anspruch auf individuelle Förderung,
- die enge Verknüpfung mit der Arbeitswelt,
- die durchgehende Einbeziehung von Sozialpädagogik,
- die Abwesenheit von allgemeinen Lehrplänen und Standards,
- Inklusion und damit binnendifferenzierter Unterricht,
- ein Zusammenwirken von Sozial- und Bildungspolitik.

So finden sich im Übergangsbereich durchaus auch innovative Elemente und die Frage scheint berechtigt, ob er nicht möglicherweise eine Art „Bildungsreform wider Willen“ darstellt, die Bedarfe der betroffenen Jugendlichen mehr oder minder erfüllt bzw. sich an diesen Bedarfen tatsächlich orientiert.

Um dieser Frage auf den Grund zu gehen, rekonstruiert die vorliegende Untersuchung anhand von fünf Fallstudien den BvB-Verlauf über die gesamte Förderdauer aus der Sicht der Adressaten. Zwei weitere Fälle, die nicht über den ganzen Verlauf hinweg dokumentiert werden konnten, wurden aufgrund ihrer Aussagekraft mit einbezogen.

Die Jugendlichen wurden durch zwei Durchgänge von BvB-Jahrgängen (2007/08 und 2008/09) hindurch mit Interviews begleitet, es kamen sowohl narrative als auch problembezogene Interviewteile zum Einsatz. Die Basis der Auswertung bildet die Methode von Witzel, herangezogen werden aber auch Elemente der Narrationsanalyse von Schütze, z.B. der Aspekt der biographischen Gesamtformung. Die Deutungen

und Sinngewandungen der Probanden (In-vivo-codes) stehen dabei gleichrangig neben der Analyse der Interviews vor dem Hintergrund der theoretischen Rahmung.

Als theoretische Rahmungen dienen die Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung nach Albert Bandura, die Theorie der Sozialpädagogik von Michael Winkler, hier vor allem der Aspekt des Aneignungshandelns im institutionellen Rahmen, sowie die Ökologie der menschlichen Entwicklung nach Urie Bronfenbrenner.

Es wurde ein methodischer Zugang zur Analyse des sozialen Lebens gewählt, der die eigene Perspektive der handelnden Subjekte in den Vordergrund rückt. Die Arbeit grenzt sich damit ab gegen hochspezialisierte Forschung, die den von ihr Betroffenen nur noch in der Verteilung von Merkmalen begegnet. Insoweit will sie „Forschung von unten“ und „subjektnah“ sein.

Ist die Förderung der Jugendlichen in der BvB geeignet, ihre Entwicklung zu fördern und die Chancen ihres Übergangs von der Schule zum Beruf zu verbessern? Welche Faktoren innerhalb der BvB fördern die Entwicklung und welche behindern sie?

Dieser Frage will die vorliegende Untersuchung anhand der fünf Fallstudien und der beiden fragmentarischen Fälle nachgehen.

Thematisiert werden auch ethische Gesichtspunkte, die sich aus der Methodik der qualitativen Forschung aus der Sicht der Autorin notwendigerweise ergeben. Es wurde auch versucht, der Dynamik des sich ständig verändernden Feldes Übergangssystem⁸ im Laufe des längeren Zeitraums gerecht zu werden, währenddessen die Forschung berufsbegleitend entstanden ist.

Der persönliche Impuls für die vorliegende Arbeit liegt in der Tätigkeit der Autorin als Lehrkraft in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen in den Jahren 2005–2012. Auftraggeber waren freie Bildungsträger, zunächst nach dem Konzept „Fit für den Job“, das kleinere Maßnahmen im ländlichen Raum finanziert durch das Landessozialministerium umfasste, später in großen flächendeckenden Maßnahmen nach dem „neuen Förderkonzept“ der Bundesagentur für Arbeit aus dem Jahr 2004 in einer süddeutschen Großstadt. Insofern handelt es sich um eine Forschungsarbeit, die aus einem konkreten Praxiszusammenhang heraus entstanden ist und die von daher auch ihre Fragestellungen bezieht.

⁸ Da es sich bei der BvB im Rahmen des neuen Förderkonzepts der Bundesagentur für Arbeit eingeführte bundesweite Maßnahme handelt, die evaluiert und fortgeschrieben worden ist, soll für sie im Weiteren der Begriff „Übergangssystem“ Anwendung finden.

2 | Das Feld

Das BvB-Konzept der Bundesagentur für Arbeit als Reaktion auf die Übergangsprobleme

2.1 | Zur Entstehungsgeschichte der Benachteiligtenförderung

Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit. Die Berufsvorbereitung ist eines der Instrumente, die – in den 70er-Jahren etabliert – in den 90ern erheblich ausgeweitet und nach der Jahrtausendwende als „Neues Förderkonzept“ überarbeitet worden sind. Neben der BvB gibt es – schulisch organisiert – das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) sowie einjährige Berufsfachschulen ohne vollqualifizierenden Abschluss (BFS).

Die Maßnahmen sollten dazu beitragen, Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss trotz der tendenziell wachsenden Anforderungen an die Leistungsvoraussetzungen und in Reaktion auf den zahlenmäßigen Rückgang der Ausbildungsplätze seit den 90er-Jahren in die Arbeitswelt zu integrieren.

In der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme, wie sie durch das neue Förderkonzept der Agentur für Arbeit 2003 bundesweit implementiert worden ist, kommen somit drei Zielsetzungen zusammen:

- Berufsvorbereitung
- Förderung sozial benachteiligter Jugendlicher
- Integration, d.h. ein Auffangbecken schaffen angesichts des Rückgangs des Angebots an Ausbildungsplätzen

Bevor auf das BvB-Konzept im einzelnen eingegangen wird, lohnt sich ein genauerer Blick auf diese drei Zielsetzungen in Zusammenhang mit der Entstehungsgeschichte der BvB.

Berufsvorbereitung ist offensichtlich ein Kind der Industriegesellschaft, denn aus der Sicht von Georg Kerschensteiner, dem Nestor der beruflichen Bildung in Deutschland, war sie schon um die Jahrhundertwende eine Notwendigkeit, um die Lücke zu schließen, die offenbar schon damals zwischen Schulzeit und Wehrdienst hinsichtlich der notwendigen Kompetenzen klaffte. (Wilhelm 1979) Man kann sicherlich das allgemeinbildende Schulwesen ohne Bezug zur Arbeitswelt ganz prinzipiell für die fehlende Anschlussfähigkeit hinsichtlich beruflicher Ausbildungsgänge verantwortlich machen – andererseits ist Berufsvorbereitung immer dann eine Erfordernis, wenn ein Schulwesen keine allgemeine Grundbildung vermittelt, d.h. dass ein mehr oder minder größerer Teil der Bevölkerung nicht das allgemein erforderliche Mindestniveau an Kompetenzen erlangt hat, die zur Bewältigung durchschnittlicher Anforderungen in Beruf, Ausbildung oder – wie im Fall der Jahrhundertwende – des Wehrdiensts notwendig sind.

Mit Allmendiger/Leibfried (2005) kann man in diesem Punkt von der BvB als einer Strategie im Umgang mit gesellschaftlich erzeugter Bildungsarmut sprechen. Auch Hamburger (2007) fordert vor dem Hintergrund des Benachteiligungsverbots in Art 3 GG eine „pädagogische Verwendung“ des Benachteiligungsbegriffes, der sich intentional gegen die Zuschreibung von Benachteiligungsbedingungen an das Individuum richtet. Hier bezieht er auch die Begrifflichkeit des „besonderen Förderbedarfs“ mit ein.

Nicht individuelles Unvermögen, sondern gesellschaftliche Verhältnisse bringen Benachteiligung hervor. Durch pädagogisches Handeln, das auf die Ertüchtigung und Ermutigung der Adressaten zielt und das die Veränderungen von Gelegenheitsstrukturen intendiert, kann der kumulativen Wirkung von Benachteiligungsspiralen etwas entgegengesetzt werden. Zu unterscheiden seien emanzipatorische von kompensatorischen Konzepten, fordert Hamburger.

Die Ambivalenzen in der Ursachenzuschreibung der Übergangsprobleme begleiten die BvB von Anfang an.

2005 feierte die Benachteiligtenförderung ihren 25. Geburtstag. Auf einer Tagung des Bundesinstituts für Berufliche Bildung, des Bundesbildungsministeriums und des Instituts für Berufspädagogik der Universität Hannover hielten die Akteure Rückblick auf den Prozess, durch den aus einem Modellprojekt des Bundesbildungsministeriums mit 600 sozialpädagogisch begleiteten Ausbildungsplätzen eine „Daueraufgabe“ mit Hunderttausenden von Teilnehmern geworden ist.¹

Eine gesetzliche Grundlage hatte das Benachteiligtenprogramm 1988 durch die Aufnahme in das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) bekommen. Dadurch geriet es in den Zuständigkeitsbereich der Bundesagentur für Arbeit. 1998 wurde die Benachteiligtenförderung in das Sozialgesetzbuch III übernommen.

Eine Analyse der Ursachen dieser Entwicklung verweist auf die gestiegenen beruflichen Qualifikations- und Leistungsanforderungen, außerdem auf die immer weiter auseinanderklaffende Schere zwischen der Zahl der Schulabgänger, die einen Ausbildungsplatz suchten und dem Angebot an Lehrstellen. Während erstere von 1992 bis 2004 um 179.000 auf 952.300 angestiegen war, ging die Zahl der Ausbildungsplätze im gleichen Zeitraum um 135.400 auf 586.400 zurück. Der verschärfte Wettbewerb führe dazu, dass „benachteiligte junge Menschen oftmals auf der Strecke bleiben“, formuliert Veronika Pahl, Abteilungsleiterin im Bundesbildungsministerium und macht den objektiven Hintergrund der Benachteiligungssituation deutlich. Unmittelbar danach erfolgt dann jedoch sofort die individuelle Ursachenzuschreibung: 20% der Schulabgänger verfügten nicht über die notwendige Ausbildungsreife, betont Pahl. Diese „fragwürdige Begründungsfigur“ enthalte eine bildungspolitische Botschaft: „Die Schulabsolventen müssen besser werden“, zur Lösung des Übergangsproblems leiste sie jedoch „keinerlei konstruktiven Beitrag“, betont Bojanowksi in Bojanowski/Eckert (2012, S. 9)

¹<https://www.yumpu.com/de/document/view/22041977/25-jahre-beruflichebenachteiligungsfoerderung-good-practice-center/4>

Hingewiesen wurde bei der Geburtstagsfeierlichkeit der Benachteiligtenförderung 2005 außerdem auf die Zukunft einer demographischen Entwicklung mit zurückgehenden Schulabgängerzahlen. Vor dem Hintergrund der beschriebenen Entwicklung seien weitere Instrumente nötig, die über die sozialpädagogisch begleitete Berufsausbildung hinausgehen.

Angesetzt werden solle im Bereich der Berufsorientierung, forderten die Experten, der Berufsausbildungsvorbereitung sowie bei Angeboten zur Nachqualifizierung. Der Begriff der Benachteiligtenförderung erhielt so seine weiter reichende Bedeutung. Durch die Zuständigkeit der Bundesagentur für Arbeit ergab sich – im Gegensatz zum übrigen Bildungssystem – eine Bundeszuständigkeit, durch die zeitnah ein Angebot auf gleichem Niveau gewährleistet werden konnte. Ab 2001 wurde es an insgesamt 24 Standorten angeboten, seit dem Herbst 2003 flächendeckend.

Aus dem BQF-Programm des Bildungsministeriums, für das von 2001 bis 2006 rund 60 Mio Euro aufgewandt wurden, die Hälfte davon aus dem Europäischen Sozialfonds, entstand so die „Entwicklungsinitiative Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“. Ziel des neuen Förderkonzept der Bundesagentur für Arbeit war es, regionale Kooperationsnetze zwischen Agenturen, Schulen, beruflichen Bildungsträgern und Firmen zu schaffen.

Geplant war eine grundlegende strukturelle Neuausrichtung der Berufsvorbereitung, die Vielzahl der berufsvorbereitenden Fördermaßnahmen sollte durch eine „koheränte Förderstruktur“ ersetzt werden. Entscheidende Richtschnur des neuen Programms sollte der individuelle Förderbedarf des Jugendlichen sein. Die „koheränte Förderstruktur“ sollte sich in den folgenden Jahrzehnten als Illusion erweisen angesichts des föderalistischen Wildwuchses im deutschen Bildungswesen (siehe dazu auch Teil 4 Zum Forschungsstand).

Auch andere kritische Punkte des neuen Konzepts wurden während der Tagung durch Vertreter von Bildungsträgern zur Sprache gebracht, in deren Händen die Durchführung der BvB lag und immer noch liegt.

Angesichts der nicht gesicherten Anschlussfähigkeit der Berufsvorbereitung sei es wichtig „allen Jugendlichen ein Ausbildungsangebot zu machen“, forderte ein Vertreter des Christlichen Jugenddorfwerks auf der Tagung und legte damit den Finger in die zentrale Wunde des ganzen Übergangskonstrukts.²

In einem Redebeitrag aus dem Publikum ging Walter Würfel von der BAG Jugendsozialarbeit des Internationalen Bundes (IB) auf die strukturellen Probleme ein, die die neue Förderstruktur der Bundesagentur für Arbeit mit ihrer zentralen Vergabepraxis an freie Bildungsträger mit sich bringt: Ein „rigider Kostendruck“, der für die Bildungsträger zu Entlassungen, Insolvenz und Standortschließungen führe. Die zentrale Vergabepraxis

² Österreich reagierte z.B. auf die ganze Problematik so, dass 1998 eine Ausbildungsplatzgarantie ins Leben gerufen wurde, die fehlenden Ausbildungsstellen in den Betrieben werden durch überbetriebliche Ausbildungen ersetzt. Deren Qualität ist freilich umstritten. (<http://www.deutsche-mittelstands-nachrichten.de/2014/02/59306/>)

verursache eine „ungeheure Fluktuation“ bei den Bildungsträgern, das Verfahren verurteilte Mittel in großem Umfang, es sei „kontraproduktiv und widersinnig“.

Kritisiert wird vor allem das vorrangige Ziel der Kostenminimierung bei der zentralen Vergabepaxis. Bei den wettbewerblichen Vergabeverfahren zuvor sei es demgegenüber vorrangig um eine „qualitativ hochwertige Durchführung der Maßnahmen“ gegangen. Dieser Punkt war auch direkt nach Einführung der neuen Förderstruktur von Wissenschaftlern kritisiert worden (Bojanowski in GIB 2005).

Zu ergänzen bleibt, dass bei der Jubiläumsveranstaltung zwei Entwicklungen nicht angesprochen wurden, die als Zeithintergrund der Etablierung der flächendeckenden BvB mitgedacht werden müssen:

Der Schock der ersten PISA-Erhebung 2001, mit dem das Thema ungleiche Verteilung der Chancen im deutschen Bildungswesen mit nie dagewesener Deutlichkeit im internationalen Kontext auf den Tisch kam. Außerdem zeigte ein Blick nach Frankreich, wo 2005 die arbeitslosen Jugendlichen in den Pariser Vororten aufbegehrten und es zu bürgerkriegsähnlichen Szenarien mit brennenden Straßenzügen und Fahrzeugen kam, was eine Gesellschaft erwartet, die einem Teil ihrer jungen Mitglieder keine Perspektiven bietet. Zum Zeitpunkt des Festakts waren auch in Deutschland immerhin 645.000 junge Menschen unter 25 Jahren ohne Arbeit.

Einen bildungspolitischen Diskurs über Ursachen, Wirkfaktoren und mögliche Lösungen für die Passungsprobleme zwischen Bildungswesen, vorhandener Jugend und ihren angestrebten Perspektiven sucht man als Reaktion auf die beschriebenen Entwicklungen jedoch vergebens. Böttcher (2005) beispielsweise äußert in Anschluss an Bourdieu und Passeron (1971) die Erwartung an eine „rationale Pädagogik“, die es sich zum „vornehmsten und überprüfbarsten Ziel“ setze, Ungleichheit zu reduzieren. Als praktisch erprobtes und von der Themenstellung her verwandtes Konzept zieht Böttcher den Vergleich mit Frauenforschung und Frauenförderung. Die Erfolge der Gleichstellungspolitik legten es nahe, ähnlich systematisch bei der Reduzierung der Ungleichheit vorzugehen. Benachteiligte brauchen mehr Aufmerksamkeit und nicht weniger, wenn sie von Bildungsangeboten profitieren sollen.³

Michael Winkler (2005) hat den nicht stattfindenden Diskurs in der Bildungspolitik nach dem PISA-Schock unter demokratie-theoretischen Gesichtspunkten kritisiert: „Wenn wir von Bildungspolitik reden, sprechen wir also weniger von den klassischen Diskussions- und Entscheidungsprozessen im Zusammenhang demokratisch legitimer Instanzen, wir sprechen auch nicht von einer breiten öffentlichen Debatte, in der die Einzelnen sich artikulieren und auf Wirkung rechnen können. Es findet kein Raisonement, keine Auseinandersetzung statt. Vielmehr wird ein kommunikatives Klima vorbereitet, geradezu ein Ressentiment geschaffen, in welchem Positionen in bestimmter Weise inszeniert werden, die verbietet, dass man sich ihnen entzieht.“

³Böttcher, a.a.O., S. 68/69

Insofern haben wir mit einem Diskurs zu tun, der in einer Art Eigenlogik voranschreitet, dabei kein Veto akzeptiert ...“.⁴

Die Frage, ob der ganzen Übergangssproblematik nicht vor allem ein struktureller Wandel im dualen Berufsbildungssystem zugrundeliegt, wurde nur im erziehungswissenschaftlichen Kontext aufgeworfen. Für Autoren wie Schmidt (2011) spiegelt das Wachstum des Übergangssystems die Krise des deutschen Berufsbildungssystems und der vorgelagerten Bildungsinstitutionen wider – insbesondere die Krise der Hauptschule. Der Übergang gestaltet sich für gering qualifizierte Jugendliche immer problematischer, schreibt Schmidt unter Hinweis auf die diesbezüglichen umfangreichen Forschungen von Solga (2005 und 2009), die nachweist, dass die Bildungsexpansion auf der einen Seite zu einer strukturellen Verfestigung einer kleineren Gruppe von minderqualifizierten Jugendlichen auf der anderen führt. Diese Gruppe, zu der vor allem jungen Männer und Jugendliche mit Migrationshintergrund gehören, unterliege diskreditierenden Prozessen der Fremd- und Selbsttypisierung mit dem Resultat einer „institutionellen Identitätsbeschädigung.“

Den damit früh schon erkennbaren Polarisierungstendenzen im Zuge der Bildungsexpansion wurde anstelle einer pädagogischen Vision eine „Maßnahme“ der Bundesagentur für Arbeit entgegengesetzt – von Anfang an begleitet von einem erheblichen Effizienz- und Spardruck. Bedingt durch die föderalistischen Zuständigkeiten im deutschen Bildungswesen blieb es bis heute bei einem Nebeneinanderher von verschiedensten Maßnahmen im Bereich der Berufsvorbereitung. Ein „systematisches und ausreichend finanziertes Programm zur Entwicklung und Evaluation von Fördermaßnahmen für benachteiligte Schüler“ (Böttcher 2005) wurde nie wirklich in Angriff genommen.

Einer der Initiatoren des Vorläufers der BvB, des BQJ-Programms im Bildungsministerium, Hans Konrad Koch, bedauert auf der Tagung zum 25-jährigen Bestehen, dass die Benachteiligtenförderung auch nach PISA nicht zu einem durchgehenden Bestandteil des deutschen Bildungswesens geworden ist. Ein „Reparaturbetrieb“ auf der Stufe der beruflichen Bildung mache erst dann Sinn, wenn „alle Möglichkeiten der Prävention vorher ausgeschöpft“ worden seien.

Einer solchen durchgehenden Förderoption im Bildungswesen steht bis heute das hoch selektive dreigliedrige Bildungswesen entgegen, das in der bildungspolitischen Geschichte der Bundesrepublik nie wirklich grundsätzlich infrage gestellt worden ist. Im Gegensatz zu anderen Ländern wie Schweden oder Großbritannien hatte die Bundesrepublik die Chance zu einem Umbau nach dem Zweiten Weltkrieg nicht genutzt, stattdessen das dreigliedrige System so rekonstruiert, wie es vor der NS-Zeit gewesen war. Lediglich einige sozialdemokratisch regierte Bundesländer hatten Versuche unternommen, es durch Gesamtschullösungen zu überwinden.⁵

⁴ Winkler, a.a.O., S. 32

⁵ Siehe dazu auch Opielka in Opielka 2005, S. 127 ff

Das Übergangssystem wirke wie ein „Produkt offiziellen Politikversagens“, schreibt Bojanowski⁶ – es beruhe aber doch eher auf „dem guten Willen verschiedenster Akteure als auf systematischen politischen Entscheidungen“. Ein Blick über den Teller- rand auf die anderen europäischen Ländern zeige, dass das Übergangssystem nicht allein ein deutsches Phänomen sei, sondern vielmehr ein europäisches. In der Einleitung wurde auf den Diskurs dazu in den USA verwiesen – die Chancen der nachkom- menden Generation stehen angesichts des rasanten technologischen Wandels offen- bar überall auf der Tagesordnung.

Mit der beschriebenen Einordnung der BvB ins deutsche Bildungswesen vor dem Hintergrund ihrer Entstehungsgeschichte soll den Ergebnissen der vorliegenden Forschung jedoch nicht vorgegriffen werden. Individuelle Ursachenzuschreibung der Benachteiligung, keine grundsätzliche bildungspolitische Debatte über den richtigen Weg in der Benachteiligtenförderung, die Zuständigkeit der Bundesagen- turen für Arbeit und nicht einer pädagogischen Institution, eine Vergabepaxis nach finanziellen Kriterien und ihr singuläres Dasein als Instrument der Benachtei- ligtenförderung ohne Vorstufen im allgemeinbildenden Schulsystem – dies muss noch nicht heißen, dass die BvB aus der Sicht ihrer Adressaten nicht sinnvoll und nützlich ist.

Und nicht zuletzt bleibt festzuhalten, dass die BvB der seltene Fall einer Intervention auf Bundesebene in der ansonsten förderal zersplitterten Bildungslandschaft der Bundesrepublik darstellt.

2.2 | Das neue Fachkonzept und seine Inhalte

Das neue Fachkonzept der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit wurde zum September 2004 verbindlich.⁷

Ziele

Als Begründung für die Weiterentwicklung der alten Förderkonzepte werden vor allem genannt:

- Die steigenden Anforderungen in den Ausbildungsberufen
- Eine veränderte Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt

Ziele der Weiterentwicklung sind:

- Vermeidung oder schnelle Beendigung von Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit
- Verbesserung der beruflichen Handlungsfähigkeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen

⁶ In Bojanowski/Eckert (2012) S.8

⁷ Veröffentlichung der BA vom 12.1.2004, Geschäftszeichen PP55-6430/6083/6304.3/6533/6681/1700/1957/4405/5300/6322/71059/71097 – gültig bis: unbefristet

- Erhöhung des Qualifikationsniveaus
- Eröffnung und Reaktivierung der betrieblichen Qualifizierungsangebote
- Erhöhung des Angebots an Ausbildungs- und Arbeitsstellen
- Steigerung der Kundenzufriedenheit

Insgesamt ist die Erhöhung der Übergangsquote in Ausbildung und Arbeit angestrebt. Folgende Instrumente sollen dabei bezogen auf die Teilnehmer zur Anwendung kommen:

1. Eignungsanalysen als Grundlage für eine erfolgreiche Qualifizierungsplanung
2. Bildungsbegleitung
3. Stellenakquise
4. Qualifizierungsvereinbarungen als Bestandteil der Eingliederungsvereinbarung

Allgemein ist außerdem noch die Förderung von kooperativen Qualifizierungsangeboten sowie eine flächendeckende Implementierung betriebs- und wohnortnaher Qualifizierungskonzepte angestrebt.

Als Zielgruppe werden Jugendliche und junge Erwachsene definiert, die das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet und die allgemeine Schulpflicht erfüllt haben.

In dem Erlass der Bundesagentur wird außerdem auf die Verantwortung des allgemeinbildenden Schulwesens für die Einmündung in das Berufsleben hingewiesen und die regionalen Standorte der Bundesagentur werden aufgefordert, entsprechend darauf hinzuwirken, dass das allgemeine Schulwesen dem nachkommt.

Genannt werden im Erlass zum neuen Fachkonzept auch die Qualifizierungsbausteine, zeitlich oder inhaltlich abgegrenzte Lerneinheiten, die im Rahmen der Berufsausbildung Anerkennung erfahren sollen. Der Zentralverband des deutschen Handwerks wird aufgefordert, bei der Entwicklung dieser Qualifizierungsbausteine mitzuwirken.

Individuelle Förderung

Der Anspruch des neuen Fachkonzepts ist hoch: Eine Verbesserung der Eingliederungschancen erhofft man sich von „kooperativen, binnendifferenzierten und betriebsnahen Qualifizierungsangeboten“. Außerdem verspricht das BvB-Angebot „passgenaue Angebote“, die Kundenzufriedenheit sei durch einen „auf den tatsächlichen Bedarf des Teilnehmers abgestimmten Qualifikationsverlauf“ zu erzielen.

Die Beschreibung liest sich sehr serviceorientiert, beinhaltet unmittelbar aber auch Elemente, die die Nähe zu den Hartz IV-Gesetzen spiegeln, die zeitgleich mit dem neuen Fachkonzept entwickelt werden und in Kraft treten, wenn es heißt: Die Vermeidung von Ausbildungs- bzw. Arbeitslosigkeit oder ihre schnelle Beendigung sei durch

eine „Erhöhung der Kontaktdichte“ positiv zu beeinflussen – dies unterstreiche die persönliche Verantwortung des Teilnehmers.

Betont wird dann noch einmal, dass es auf Förderkonzepte ankomme, die „an der Person ausgerichtet, flexibel und individuell gestaltet sind sowie eine betriebsnahe Qualifizierung bieten.“ Eine „kontinuierliche Bildungsbegleitung“ soll das vereinbarte Qualifizierungsziel sicherstellen.

Die Spezifizierung der Zielgruppe nennt dann:

- Noch nicht berufsreife Jugendliche
- Junge Menschen mit Lernbeeinträchtigung oder Behinderung
- Un- und Angelernte
- Sozial Benachteiligte
- Junge Menschen mit Migrationshintergrund

Hinzu kommen Jugendliche, die alle Voraussetzungen für die Aufnahme einer Ausbildung eigentlich erfüllen, aber trotzdem keine gefunden haben, die sogenannten „Marktbenachteiligten Teilnehmer“.

Auch bei den allgemeinen Grundsätzen zur Durchführung (S. 8ff) spielt die individuelle Passung immer wieder eine Rolle, so soll z.B. bei der Eignungsanalyse auch die Motivation des Teilnehmers erfasst werden.

Umfassende Nachqualifizierung

Es folgt eine Liste derjenigen Kompetenzen – definiert als „lern- und trainierbare Verhaltensdispositionen“ – die als berufsübergreifende Grundqualifikationen in der BvB vermittelt werden sollen:

- Persönliche Kompetenzen (Motivation, Leistungsfähigkeit, Selbstbild)
- Soziale Kompetenzen (Kommunikation, Team- und Konfliktfähigkeit)
- Lebenspraktische Fähigkeiten (z.B. Umgang mit Behörden, Geld, Tagesstruktur, Erscheinungsbild, Selbstversorgung)
- Interkulturelle Kompetenzen (Sprachkompetenz, Verständnis für andere Kulturen, Religions- und Geschichtskennntnisse)
- IT- und Medienkompetenz

Die Bildungsbegleiter werden – in Abkehr von früheren defizitorientierten Ansätzen – auf eine „ressourcen- und kompetenzorientierte Entwicklungsbegleitung“ verpflichtet. Die Förderung der Teilnehmer wird als „Querschnittsaufgabe“ im Rahmen einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung gekennzeichnet.

Das pädagogische Angebot der BvB richtet sich auf Fachpraxis, theoretische Unterweisung sowie sozialpädagogische Hilfe, die von den Veranstaltern der BvB zur Verfügung gestellt werden müssen. Die sozialpädagogischen Fachkräfte sind für Krisen-

intervention und Alltagshilfen zuständig, außerdem sollen sie der erste Ansprechpartner vor Ort sein.

In der Abfolge der BvB bauen Eignungsanalyse, Grundstufe (Berufsorientierung und Berufswahl) und Förderstufe (berufliche Grundfertigkeiten) aufeinander auf, gefolgt von der Übergangsqualifizierung (berufs- und betriebsorientiert).

Im Sinn der starken Individualisierung und Binnendifferenzierung und eines ganzheitlichen Ansatzes ist eine Schwerpunktbildung auf bestimmte Förder- und Qualifizierungssequenzen möglich. Entscheidend soll der individuelle Förderbedarf sein.

Abfolge der einzelnen Elemente

Für Eignungsanalyse und Grundstufe sind sechs Monate veranschlagt, für die Förderstufe, drei, maximal fünf Monate, sodass sich eine Höchstförderdauer von elf Monaten für behinderte Teilnehmer ergibt, für nicht behinderte beträgt sie zehn Monate. Wird eine Ausbildung gefunden, kann der Teilnehmer jederzeit aus der BvB ausscheiden.

Grundlage für den individuellen Förderbedarf bildet die Eignungsanalyse von max. zwei Wochen zu Beginn der BvB. Sie dient auch der Selbstreflexion, die Teilnehmer sollen ihren eigenen Entwicklungsstand erkennen und „Verantwortung für ihr Lern- und Arbeitsverhalten sowie ihre Persönlichkeitsentwicklung übernehmen“.⁸ Außerdem sollen die Teilnehmer in die Lage versetzt werden, eine Berufswahlentscheidung zu treffen.

In der Eignungsanalyse werden auch die schulischen Kenntnisse ermittelt, außerdem dokumentiert sie soziale und personale Fähigkeiten – persönliches Verhalten des Teilnehmers wird durch eine systematische Verhaltensbeobachtung ermittelt. Angestrebt ist eine fundierte Dokumentation dieser Analyse sowie eine „entwicklungsorientierte persönliche Rückmeldung“ an den Teilnehmer.

Im Angebot der BvB befinden sich außerdem das Nachholen von Schulabschlüssen, Bewerbertraining und Sprachförderung, sowohl allgemeinbildend als auch auf den Beruf bezogen. Teilnehmern mit Migrationshintergrund müssen durch begleitende Kurse entsprechende Deutschkenntnisse vermittelt werden.⁹

Schlüsselrolle der Bildungsbeleiter

Eine Schlüsselrolle kommt den Bildungsbegleitern zu. Sie sind verantwortlich für den Eingliederungserfolg. Ihre Aufgabe ist es, den Qualifizierungsplan zu erstellen, sie treffen Zielvereinbarungen mit den Teilnehmern, kontrollieren und dokumentieren den Ablauf der Maßnahme. Dies beinhaltet auch die Einleitung von Disziplinarmaßnahmen, heißt es auf S. 14 – womit das Konzept erneut seinen historischen Zusammenhang mit den Hartz-IV-Gesetzen unter Beweis stellt. Der Bildungsbegleiter ist auch für die Akquise von Ausbildungs- oder Arbeitsstellen zuständig, außerdem obliegt es

⁸ a.a.O., S. 11

⁹ a.a.O., S. 19

ihm, das Zusammenwirken aller Akteure im Qualifizierungsverlauf sicherzustellen. Dazu gehört auch die Vor- und Nachbereitung der betrieblichen Praktika.

Betriebliche Qualifizierung

Entsprechend dem individuellen Förderansatz werden hier keine quantitativen Vorgaben gemacht, die Zahl und Dauer der Praktika richtet sich nach den Notwendigkeiten im Einzelfall. Die Praktika dienen der gezielten Vorbereitung auf den beruflichen Alltag, der Teilnehmer soll die spezifischen Bedingungen, die mit Produktion oder Auftragsarbeit verbunden sind, kennenlernen. Betriebliche Lern- und Arbeitsbedingungen, Kontakt zu Kunden und Mitarbeitern, Technologien und Arbeitsfelder stehen auf der Agenda des Praktikums – die Teilnehmer sollen die Möglichkeit erhalten, bisher Gelerntes auszuprobieren und Neues dazu zu lernen.

Die Bedingungen für das Praktikum sind genau in einem Vertrag zu vereinbaren, die Firmen müssen Ansprechpartner benennen, die Gesamtverantwortung bleibt jedoch beim Bildungsträger.

Formalitäten

Die BvB-Teilnehmer können während der Förderdauer bis zu 30 Tage Urlaub nehmen. Die Zahl der Wochenstunden darf 40 nicht überschreiten, eingerechnet den Berufsschulunterricht, der in der BvB für berufsschulpflichtige Jugendliche in Kooperation mit Schulträgern angeboten werden muss.

Da behinderte Teilnehmer nicht in die vorliegende Forschung einbezogen sind, können die speziellen Bedingungen, auf die das Fachkonzept in Anlage 4 verweist, hier vernachlässigt werden.

Personelle Ausstattung

Hier heißt es im Fachkonzept, die BvB verlange „fachlich qualifiziertes und in der Berufsausbildungsvorbereitung bzw. Ausbildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Behinderung erfahrenes Personal“ – genannt werden Sozialpädagogen, Lehrer, Ausbilder, Sonderpädagogen – Die Anzahl und Qualifizierung der Mitarbeiter richte sich nach der Zusammensetzung der Zielgruppen und nach den Qualifizierungsinhalten bzw. -orten. Es gilt eine Bandbreite von 1:8 bis 1:15. Bei den Bildungsbegleitern ist ein Personalschlüssel von 1:20 bis 1:30 zulässig.

Im Anhang zum Fachkonzept werden Qualitätsmerkmale zu einzelnen Bereichen beschrieben (Anlage 9.5), z.B. für die Eignungsanalyse, die Qualifizierungsbausteine, die Kooperation mit den Betrieben und die Bildungsbegleitung.

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das BvB-Konzept eine umfassende Nachqualifizierung in verschiedensten Bereichen beinhaltet sowie eine begleitete

Selbsterprobung in der Arbeitswelt. Vom Anspruch her ist es ressourcenorientiert, es soll eine individuelle Passung der Förderung gewährleisten und auf die eigenen Zielsetzungen des Teilnehmers rekurrieren. Durch die Bildungsbegleiter haben die Teilnehmer verbindliche Bezugspersonen, die auch für die betrieblichen Teile der BvB zuständig sind.

Grundlegend neu an dem Förderkonzept ist die Tatsache, dass es einen integrativen Ansatz verfolgt, d.h., dass die Jugendlichen der verschiedenen Gruppen zwar individuell, aber doch gemeinsam gefördert werden sollten. Die reguläre Förderdauer beläuft sich auf zehn Monate für Teilnehmer ohne Behinderung, für Rehabilitanden auf elf im Fall des Integrationsziels Ausbildung, beim Ziel Beschäftigung auf 18 Monate.

Schwachstellen, die bereits im Konzept zu Tage treten, sind die nicht individuell ausdehnbare Förderdauer sowie die starke Kontrollfunktion der Bildungsbegleiter, bei denen eigens auf die Disziplinierungsmöglichkeiten hingewiesen wird. Außerdem hat die BvB zwar sozialpädagogisches, aber kein therapeutisches Personal, sodass sie Bedarfe in dieser Hinsicht nicht abdecken kann.

Die finanzielle Absicherung des knappen Zeitraums erfolgt für die dafür berechtigten Teilnehmer auf der Basis von des SGB II. Wie oben schon angemerkt, atmet das neue Fachkonzept auch die Luft der Hartz-IV-Diskussion und fußt auf der – ohne dass dies explizit genannt wird – Begrifflichkeit der aktivierenden Hilfe. (Vgl. dazu auch die Analyse der Widersprüchlichkeiten, die das Konzept der Hartz-IV-Gesetze von Anfang an begleiten bei Balzereit, M./Kolbe Ch. (2014).

Die so beschriebene BvB lag den Durchgängen der Jahre 07-09 zugrunde, die die Basis der vorliegenden Forschung bilden. Teilnehmer, die von der Bundesagentur für Arbeit als Rehabilitanden eingestuft worden sind, wurden nicht einbezogen, da die Frage, ob und wie diese Teilnehmer im Konzept BvB gefördert werden können, heil – und sonderpädagogische Fragestellungen erforderlich macht, die den Rahmen dieser Forschung sprengt hätten.

2.3 | Die Evaluation des Fachkonzepts 05/06

Vorgesehen war von Anfang an eine Begleitforschung zur BvB und die Anpassung des Konzepts auf der Basis ihrer Ergebnisse, eine erste bundesweite Evaluation wurde 2005/2006 durchgeführt. (Picht 2010)

Die Bundesagentur für Arbeit trug damit auch den Kritiken Rechnung, die die neue BvB von Seiten der Wissenschaft hervorgerufen hatte (z.B. Baethge et al. 2007, Solga/Wagner 2001). Vor allem wurde in Zweifel gestellt, ob zu diesen Bedingungen auch wirklich Qualität von den Bildungsträgern geboten werden könne. (Bojanowski in GIB 2005)

Im Fokus der Untersuchung des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) stehen allerdings nicht die Nutzer, sondern die Bildungsträger als handelnde Akteure,

ihre Erfahrungen und Probleme bei der Nutzung des neuen Fachkonzepts, der Maßnahmeverlauf sowie die Analyse von Einflussfaktoren auf das Maßnahmeergebnis.

Als Faktoren, die den individuellen Erfolg der BvB beeinflussen, wurden in dieser Begleitforschung mithilfe von quantitativen Methoden (multivariate Analyse) ermittelt:

- Schulleistungsniveau
- Zeitraum seit Verlassen der allgemeinbildenden Schule
- soziale Herkunft (Status des Vaters)

Ziel der Begleitforschung des IAB war es, die institutionellen Rahmenbedingungen von BvB-Maßnahmen und die konkrete Umsetzung des Fachkonzepts – vor allem auch hinsichtlich der Kritik in der Literatur – empirisch zu beschreiben. Dazu gehörten auch Informationen zur Gestaltung der Maßnahme, ihres Verlaufs, zur Betreuungsqualität und zur Qualität der Zusammenarbeit mit den verschiedenen Kooperationspartnern. Ziel der Analyse war es außerdem herauszufinden, welche institutionellen Charakteristika das Maßnahmeergebnis beeinflussen – vor allem den Anteil der Teilnehmer, die in Ausbildung übergehen.

Es wird damit davon ausgegangen, dass der Übergang in Ausbildung eine nachhaltige Hilfestellung erfordert – unabhängig vom gewählten Beruf und seiner Passung für den Teilnehmer.

Für die Untersuchung im BvB Jahr 2006/2007 wurde aus einer Grundgesamtheit von 1040 ausgeschriebenen Losen der Agentur für Arbeit eine geschichtete Stichprobe gezogen. Aus den Losen, für die die Bildungsträger den Zuschlag erhalten hatten, wurde jeweils eins zufällig ausgewählt. Damit repräsentiere die Stichprobe sowohl die in der Begleitforschung einbezogenen Maßnahmen als auch die beteiligten Bildungsträgern, schreibt die Autorin. (Picht 2012).

Von den Bildungsträgern wurden Statistikmeldedaten über die Maßnahmen erstellt, außerdem wurden die 312 Bildungsträger zu zwei Zeitpunkten schriftlich zu den Maßnahmen befragt. Zudem wurden aus jeder in die Stichprobe einbezogenen Maßnahme bis zu sechs Jugendliche zu Beginn und zu Ende der Maßnahmeteilnahme telefonisch befragt (schulischer und beruflicher Werdegang, soziale Herkunft, Eintritt und Verlauf der Maßnahme). An der ersten Erhebung waren 2.000 Jugendliche, an der zweiten 1.361 beteiligt. Die Analyse stellt strukturelle Gegebenheiten in den Vordergrund.

Ausstattung der BvB

Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit interessieren auch die Ergebnisse hinsichtlich der Personalausstattung. Bei den Lehrkräften, Sozialpädagogen beträgt der Personalschlüssel – durch die Arbeitsagentur vorgegeben – je nach Betreuungsaufwand 1:8 bis 1:15. Der Personalschlüssel für die Bildungsbegleiter liegt bei 1:28. Das Personal ist zwingend fest anzustellen, als freie Honorarkräfte dürfen nur 20 % beschäftigt werden.

Die Erhebung zeigt das Qualifikationsniveau der BvB-Mitarbeiter: 83 % der Bildungsbegleiter und 93 % der Sozialpädagogen haben einen Fachhochschul-oder Universitätsabschluss. (Picht, S. 18)

Bei der Mehrzahl der Bildungsträger wurden die Mitarbeiter im Berichtsjahr für Fortbildungszwecke freigestellt. Als Hauptthemen dieser Fortbildungen wurden genannt:

- Arbeit mit heterogenen Gruppen im Unterricht (43 %)
- Methodik/Didaktik für Lernbehinderte und Lernbeeinträchtigte (39 %)
- Sozialpädagogische Kenntnisse zur Vermeidung von Abbrüchen (35 %)

Die Umfrage belegt auch den Kostendruck, unter den die Bildungsträger durch die Vergabep Praxis der Arbeitsagentur kommen. In der Literatur war angezweifelt worden, ob zu den Bedingungen der Vergabe Qualität in der Betreuung der Jugendlichen gewährleistet werden könne (so Bojanowski in Gib 2005).

Im Vorfeld hatten rund 79 % der Bildungsträger Maßnahmen der Kostenreduzierung für nötig gehalten. Vom Rest konnte nur knapp die Hälfte die Maßnahme wirklich zum Angebotspreis durchführen, die andere Hälfte musste während des Verlaufs Einsparungen vornehmen. Die Einsparungen richteten sich zum größten Teil auf die Personalkosten. Insgesamt sei eine „vergleichsweise hohe Fluktuation“ bei den Mitarbeitern zu verzeichnen in den BvB, bemerkt die Studie¹⁰, bedingt durch die Entlohnungsproblematik und durch die unsicheren Beschäftigungsverhältnisse, da die BvB immer nur auf Zeit vergeben werden.

Die Studie weist auf das Preisdumping der Bildungsträger hin, die bis an die unterste Grenze des Möglichen gehen hinsichtlich der Kosten, um einen Zuschlag zu erhalten und zieht folgende Konsequenz: Im Sinne der Qualitätssicherung wäre zu überdenken, wie im Rahmen des Vergabeverfahrens die Setzung und Gewährleistung von Mindeststandards ermöglicht werden kann.¹¹

Zusammensetzung der Teilnehmer

Hinsichtlich der Zusammensetzung der Maßnahmen ergeben sich folgende Befunde, die allerdings je nach Region – vor allem hinsichtlich Ost- und Westdeutschland – oft stark voneinander abweichen.

Es wird unterschieden zwischen:

- Marktbenachteiligten Jugendlichen (registrierte Bewerber zum 30.9.2006)
- Rehabilitanden II
- Lernbeeinträchtigte und/oder sozial benachteiligte Jugendliche III („originär Benachteiligte“)

Die Zusammensetzung gestaltete sich wie folgt: 43 % Nr I, 17 % Nr. II und 40 % Nr. III.

¹⁰ Picht, a.a.O., S. 24

¹¹ ebd.

Die Altersverteilung ergab 52,8 % unter 18-jährige, 11,8 % über 20-jährige., ein Viertel hatte keinen Schulabschluss. Der Anteil der Teilnehmer mit Migrationshintergrund wurde mit einem Mittelwert von 31 % angegeben. Viele der beobachteten Merkmale korrelieren miteinander, dies entspreche verschiedenen Befunden zu multiplen Problemlagen bildungsarmer Personen in der Literatur.

Institutionelle Befunde wie z.B. die Zusammenarbeit der Bildungsträger mit den Ausbildungsbeauftragten der Kammern oder auch mit den persönlichen Ansprechpartnern der Arbeitsagentur können in Bezug auf die hier vorliegende Fragestellung außer Betracht bleiben. Angemerkt werden soll hier lediglich, dass Weitergabe von Daten, die zur Betreuung der Jugendlichen nötig waren, nur unzureichend erfolgt ist und dass eine Diskrepanz zwischen Berufsberatung und Förderbedarf attestiert wird.

Verlauf der BvB¹²

Idealtypisch gliedert sich die BvB in:

- Eignungsanalyse mit Kompetenzfeststellungsverfahren (bis zu zwei Wochen)
- Grundstufe, die ermöglicht, verschiedene Berufsfelder kennenzulernen und durch zusätzliche Qualifizierung im Unterricht die Ausbildungsreife sowie die Eignung für das gewünschte Berufsfeld zu erlangen. Sie richtet sich an Jugendliche ohne klaren Berufswunsch und/oder mit fehlender Ausbildungsreife
- Förderstufe, sie verfolgt dieselben Ziele wie die Grundstufe, soll aber schon dem Erwerb beruflicher Grundfertigkeiten dienen.

Die Phase der

- Übergangsqualifizierung am Ende richtet sich an ausbildungsreife Jugendliche mit gefestigtem Berufswunsch.

Jugendliche, die lediglich als „marktbenachteiligt“ eingestuft worden waren, nahmen dabei zu zwei Dritteln die Grundstufe ev. mit Eignungsanalyse in Anspruch.¹³

Die Hälfte der Teilnehmer der einbezogenen Maßnahmen beendete die Maßnahme regulär. 16 % gingen vorzeitig in Ausbildung oder Beschäftigung über. Rund 31 % beendete die BvB-Teilnahme vorzeitig. Zwei Drittel dieser Abbrecher wurden wegen fehlender Motivation und/oder vertragswidrigem Verhalten ausgeschlossen (19,6 % aller Teilnehmer). Als „vertragswidriges Verhalten“ gelten z.B. unentschuldigtes Fehlen, Drogenkonsum oder Diebstahl.

Das Ausscheiden der Abbrecher zeigt folgenden Zeitverlauf:¹⁴

¹² Picht, S. 32 ff

¹³ a.a.O., S. 34

¹⁴ a.a.O., S. 35

- 12 % gehen im Verlauf des ersten Monats
- 21 % zwischen dem 1. und dem 3. Monat
- 34 % zwischen dem 3. und dem 6. Monat
- 33 % zwischen dem 6. Monat und einem Jahr

Das Aussteigen zeigt so einen kontinuierlichen Verlauf, Brüche nach bestimmten Etappen sind nicht zu verzeichnen.

Als Einflussfaktoren auf das Abbruchgeschehen wurden in der Studie identifiziert:

- Anteil an Teilnehmern ohne Schulabschluss
- Anteil originär benachteiligter Jugendlicher
- Teilnehmerzahl der Maßnahme
- Höheres Abbruchrisiko in den alten Bundesländern

Nur zum Teil wirkten sich Betreuungsqualität und Männeranteil nachweisbar auf die Höhe der Abbrüche aus.

Betreuung der Jugendlichen durch die Bildungsbegleiter¹⁵

Hier attestiert die Studie der BvB Schwachstellen bei der Kommunikation des Qualifizierungsplans und seiner Fortschreibung gegenüber den Jugendlichen. Vor allem die einzelnen Ebenen des Förderverlaufs würden oft nicht deutlich gemacht. Hinsichtlich nicht erreichten Zielen steht das Gespräch mit den Jugendlichen an erster Stelle, danach kommt das Fachpersonal beim Träger, dann folgt der zuständige Berufsberater, an letzter Stelle stehen die Eltern.

Verbesserungspotentiale sieht der Bericht auch bei der Betreuung während der Praktika. Nur die Hälfte der Praktika wird vorbereitet, zwei Drittel nachbereitet.

Qualifizierungsbausteine¹⁶

§ 69 BBiG legt fest, dass die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeiten durch inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten erfolgen kann, die aus Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden, den Qualifizierungsbausteinen (QB). Mit Einführung des neuen Fachkonzepts wurde die Vermittlung von QB zum Bestandteil berufsvorbereitender Maßnahmen der Agentur für Arbeit.

Das Konzept der QB hat offenkundig die Erwartungen nicht erfüllt. Nur in 14 % der Maßnahmen wurden überhaupt Bausteine in den Betrieben vermittelt. Ein Drittel der Bildungsträger bot die QB ausschließlich in ihren Einrichtungen an. Dies lasse die Schlussfolgerung zu, dass die Vermittlung der QB in den Betrieben mangels Mitwir-

¹⁵ a.a.O., S. 38

¹⁶ a.a.O., S. 39 ff

kung der Betriebe nicht möglich ist, d.h. es gibt offenkundig kein größeres Interesse der Betriebe an der Vermittlung von Ausbildungsmodulen.

Praktika in den Betrieben

Betriebliche Praktika haben einen zentralen Stellenwert im Förderkonzept der BvB. Im Durchschnitt absolvierten die befragten Teilnehmer zwei Praktika mit einer durchschnittlichen Dauer der Praktikumsphasen von 15 Wochen. Die Werte der lernbeeinträchtigten und/oder sozial benachteiligten Jugendlichen sind geringfügig niedriger als der Durchschnitt.

69 % durchliefen ihre Praktika mit Erfolg, bei 30,3 % waren nicht alle Praktika erfolgreich. Rund ein Viertel der Jugendlichen fand nach dem Praktikum einen Ausbildungsplatz in demselben Betriebe. Rechnet man hier Zahl der Teilnehmer, die eine außerbetriebliche und schulische Ausbildung aufnehmen, heraus, ergibt sich ein Anteil von 79 %. **Der Übergang in betriebliche Ausbildungen gelingt noch am ehesten über ein Praktikum, so das Resumée der Studie.**

Die Akquise von Praktikumsplätzen wird als aufwändig und langwierig beschrieben. Schuld daran sind z.T. schlechte Erfahrungen der Firmen oder aber die Tatsache, dass sie bereits Praktikanten beschäftigen.

Hinsichtlich der Akquise von Ausbildungsplätzen beschreibt die Studie die Lage in den Jahren 2006/07 als noch schwieriger. Fast alle Bildungsbegleiter berichten, dass die Betriebe finanzielle Unterstützung für die Aufnahme eines Jugendlichen aus dem Teilnehmerkreis der BvB erwarten. Die Studie sieht die Situation geprägt von einem wirtschaftlichen Aufschwung und äußert die Befürchtung, dass die Probleme der Bildungsträger, Praktikums- und Ausbildungsplätze zu finden, sich unter Rezessionsbedingungen verschärfen wird.¹⁷

Während die Dauer der Praktika sich auf die Wahrscheinlichkeit, einen Ausbildungsplatz zu finden, auswirkt, lässt sich für die Qualifizierungsbausteine eine ähnliche Wirkung nicht nachweisen.¹⁸

Ergebnis der Maßnahme im Spiegel der Evaluation¹⁹

Werden die Abbrecher herausgerechnet, gelingt es der BvB, die Hälfte der Teilnehmer in eine Ausbildung zu vermitteln. Einschließlich der Abbrecher – die Studie spricht hier von der institutionellen Perspektive – sind es 41 %. In Ostdeutschland liegt der Mittelwert mit 37,9 % noch niedriger.

Bei dem Ergebnis „Ausbildung“ der BvB-Statistik zählen in der Nomenklatur der Agentur für Arbeit nicht nur die betriebliche, sondern auch schulische und außer-

¹⁷ a.a.O., S. 46 f

¹⁸ a.a.O., S. 52

¹⁹ a.a.O., S. 56 ff

schulische Ausbildung mit. **Eine klassische betriebliche Ausbildung im Sinn des dualen Systems erzielten im Mittel nur 28 % der BvB-Teilnehmer, in Ostdeutschland sogar nur 10 %. Der Bedeutungsverlust des dualen Systems wird auch an dieser Stelle nachdrücklich belegt.**

Als besonders kritisch stuft die Studie die Situation der lernbehinderten Teilnehmer der BvB ein, die vor Einführung des neuen Fachkonzepts in eigenen Lehrgängen (Typ F) bis zu 36 Monate Förderdauer in Anspruch nehmen konnten. Auf diese Teilnehmer seien die Bildungsträger auch nicht eingerichtet gewesen, da in einer rehaspezifischen BvB speziell für diese Personengruppe ausgebildetes Personal vorgehalten werden müsse, der anteilige Personalschlüssel in der allgemeinen BvB reiche hier nicht aus.²⁰

Ein Kritikpunkt aus Sicht der Bildungsbegleiter ist die tägliche Anwesenheitszeit der Teilnehmer von 8 Stunden entsprechend einem Arbeitstag. Eine Art „Einschleichen“ in den ganzen Arbeitstag wäre sinnvoller auch angesichts oft langer Anfahrtszeiten. Gefordert wurde auch eine Verbesserung des Personalschlüssels.

2.4 | Die Fortschreibung des Fachkonzepts 2012

Für die weitere Zukunft der BvB im Übergangssystem ist ein Blick auf die Fortschreibung des Konzepts aus dem Jahr 2012 interessant.²¹

Es erfolgt zu Beginn ein Verweis auf die schulischen Angebote der Berufsvorbereitung, die inzwischen entstanden sind. Als Ziel der BvB wird vorrangig die Eingliederung in Ausbildung betont. Außerdem soll diese Eingliederung nachhaltig erfolgen. Aufgenommen ist auch eine Definition der Ausbildungsreife. Der Förderplan muss in Absprache mit dem Berater der Bundesagentur erfolgen, falls der Jugendliche Hilfen zur Erziehung erhält, ist eine Kooperation mit der Jugendhilfe verbindlich.

Die Zielgruppen werden differenzierter aufgeführt: Es finden sich junge Erwachsene mit Migrationshintergrund, Alleinerziehende und Jugendliche mit komplexem Förderhintergrund. Gender-Mainstreaming wird aufgeführt – die Jugendlichen sollen vermehrt an geschlechtsuntypische Berufe herangeführt werden.

Zur Organisation der BvB enthält die Fortschreibung die Verpflichtung der Träger, im regionalen Netzwerkverbund mitzuarbeiten. Außerdem wird eine Fortbildung des Personals verlangt. Personalschlüssel werden in der Fortschreibung nicht aufgeführt, sie sind Teil der Ausschreibung.

Für die hier vorliegende Fragestellung sind vor allem folgende Aspekte der Fortschreibung relevant (siehe dazu auch Teil 8 Diskussion der Ergebnisse):

²⁰ a.a.O., S. 61

²¹ Link: <https://www3.arbeitsagentur.de/web/content/DE/Veroeffentlichungen/Weisungen/Arbeitgeber/Detail/index.htm?dfContentId=L6019022DSTBAL431952>

- Die Akquise von Praktikums – bzw Ausbildungsstellen muss gemeinsam mit dem Teilnehmer erfolgen.
- Es wird eine Betreuung durch den Bildungsbegleiter über die BvB hinaus in der Probezeit ermöglicht.
- Die Förderdauer kann im Einzelfall verlängert werden – die Grenze liegt jetzt bei 18 Monaten, z.B. wenn kein Ausbildungsplatz gefunden wurde, weil der Hauptschulabschluss nachgeholt wurde.
- Die BvB kann nochmal besucht werden, wenn der Hauptschulabschluss nicht bestanden worden ist und eine Chance auf Bestehen gegeben ist.
- Arbeitszeiten im Praktikum sind genauer festgelegt.
- Beim Unterricht zur Vorbereitung des Hauptschulabschlusses wird mehr Rücksicht auf Schulumüde genommen z.B. durch berufspraktischen Unterricht.
- Für das Kompetenzfeststellungsverfahren – das inzwischen umbenannt worden ist in Potenzialanalyse – werden ausführliche Qualitätskriterien benannt.

3 | Zum Forschungsstand

3.1 | Kurzer Rückblick auf die Forschungstradition anderer Fachgebiete zum Thema Übergänge

Ursprünglich sind Übergänge ein Forschungsgegenstand der Ethnologen, der Religionshistoriker oder -philosophen. Ihr Interesse gilt den Ritualen des Übergangs, wie sie z.B. in Mircea Eliades berühmter Schrift „Das Heilige und das Profane“ (Eliade 1998) oder im Klassiker der Ethnologen „Les rites de passage“ aus dem Jahr 1908 von Arnold van Gennep dargestellt wurden, der immer wieder Neuauflagen erfährt, zuletzt im Jahr 2005 (von Gennep 2005).

Ein Blick in diesen Teil der Forschungstradition lohnt sich schon deswegen, weil sie – mehr als möglicherweise die Forschung der Gegenwart – das Existenzielle der Übergangssituation für den betroffenen Menschen im Blick hat. Übergangsrituale waren notwendig – so Mircea Eliade, um z.B. den Übergang von einer sozialen Gruppe zur anderen zu bewältigen, der gleichzeitig Spannung und Gefahr bedeutet und daher eine Krise beim Betroffenen auslöst. Beeindruckend sind auch die umfassend dargestellten Strukturschemata von Übergangsritualen bei van Gennep, die zeigen, wie die Menschen der alten Kulturen mit ihrer Hilfe die verschiedenen Lebensphasen begleiteten und das Individuum so in symbolischer Einbettung in den sozialen Zusammenhang die Statuspassage durchlebt hat.

Übergangssituationen – das kann man aus dieser Forschungstradition lernen, sind Lebensphasen außerhalb der Normalität, die hohe Anforderungen an die Individuen stellen und an deren Bewältigung im Interesse der Gesellschaft liegt. Nach Eliade steht am Ende des bewältigten Übergangs eine Art Neugeburt des Menschen, bei der sich die alte Identität aufgelöst hat. Psychisches Chaos gehört daher zu den normalen Begleitumständen der Übergangssituation.

Eliade weist außerdem darauf hin, dass aufgegebene alte religiöse Verhaltensweisen auch beim modernen, säkularisierten Menschen in unbestimmten Erinnerungen und Sehnsüchten fortleben. Hermann Hesse bedient sie, wenn er im Gedicht „Stufen“ schreibt: „Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne ...“

Und im Nachwort zur neuesten Auflage des Klassikers von van Gennep weist Sylvia M. Schomburg-Scherff auf das neu erwachte Interesse der Forschung am Thema Ritualen hin, das aus der Klage über die Entritualisierung der Gesellschaft in der heutigen Postmoderne erwachse. Das vor diesem Hintergrund entstandene Forschungsgebiet Ritual Studies stellt die Frage nach Sinn und Bedeutung von Ritualen. **Die Aufzählung von Schomburg-Scherff an dieser Stelle wirft ein weiteres Licht auf die Wirkung der Übergangsphase im Leben der Betroffenen: eine krisenbewältigende, identitätsbildende, sicherheitsgewährende, ordnungsstiftende, transzendierende, symbolbildende, kommunikative und performative Bedeutung komme den Ritualen zu.**

Die vorliegende Forschungsarbeit wird bei der Diskussion der eigenen Ergebnisse auf diese Befunde der alten Übergangsforschung zurückkommen, denn es stellt sich die Frage, wie Individuum und Gesellschaft heute mit diesen Anforderungen umgehen- und welche Unterstützungsmöglichkeiten bestehen.

3.2 | Übergangsforschung als Resultat der Postmoderne

Die sozialwissenschaftliche Forschung hat das Thema Übergänge neu entdeckt Ende der 80er-Jahre des 20. Jahrhunderts. Brock/Hantsche (1991) sehen die verstärkte Forschungstätigkeit in diesem Punkt als Resultat sozialstruktureller Veränderungen, wie sie Ulrich Beck unter dem Stichwort „Enttraditionalisierung der Industriegesellschaft“ beschreibt. Mit ihren Forschungsarbeiten wollen die Wissenschaftler des Deutschen Jugendinstituts die sozialen Folgen dieser Veränderungsprozesse für den Übergang ins Beschäftigungssystem aufzeigen, die biographischen und gesellschaftlichen Folgeprobleme analysieren und nach sozialpolitischen Lösungen fragen.

Ein Problem- und Paradigmenwechsel steht aus ihrer Sicht sowohl für die jugendsoziologische als auch für die berufspädagogische Tradition der Forschung auf der Tagesordnung. Waren im Übergang ins Berufsleben in der klassischen Industriegesellschaft vor allem Arbeiterkinder und Mädchen als benachteiligte Gruppen identifiziert worden, so sind die Wege, über die soziale Ungleichheit jetzt reproduziert wird, wesentlich komplizierter geworden. Das dreigliedrige Schulsystem in Deutschland, so Brock und Kollegen habe ehemals relativ übersichtliche Problemlagen generiert. **In der heutigen Gesellschaft seien es wesentlich komplexere Wirkungszusammenhänge, die dauerhafte Defizite an Lebenschancen hervorbringen.**

Als Konsequenz fordern die Forscher einen interdisziplinären Zugang, der auch Perspektiven aus Pädagogik und Psychologie mit einbezieht. Die subjektive Bedeutsamkeit der Übergangsphase gerät in den Blick der Forschung.

Die Forschungsfragen von 1991 haben von ihrer Aktualität nichts eingebüßt, wenn Brock und Kollegen sie wie folgt formulieren:

- Kann der Übergang in die Erwerbstätigkeit noch als gültige Norm angesehen werden?
- Was wird aus den Jugendlichen, die Opfer der verstärkten Selektion werden?

Sie finden deutliche Worte für ihre ersten Ergebnisse, nach denen sich die Lebensphase zwischen 14 und 30 zunehmend verkompliziert: „Warteschleifen, Abbrüche, Zwischenschritte verleihen dieser Lebensphase eine neue Unübersichtlichkeit, die den alten jugendsoziologischen Konzepten eines punktuellen und definitiven Übergangs in die finanzielle Selbstständigkeit Hohn sprechen“¹

¹ Brock, a.a.O., S. 11

Indikatoren wie Bildungs- und Ausbildungsniveau verlieren ihre Aussagekraft für die Forschung, regionale Disparitäten, bestimmte Inhalte und Kombinationen von Qualifikationen, eigene Aktivitäten und Persönlichkeitseigenschaften werden zunehmend entscheidend. Jugendliche werden mit am stärksten von den Veränderungen erfasst, Wertewandel, Veränderung der familiären Arbeitsteilung sowie Verfall der religiösen Deutungsmuster führen zu einer Heterogenität der Lebensentwürfe und zu biographischen Verläufen, hinter denen die strukturelle Gemeinsamkeit der Lebenslage Jugendlicher eher zurücktritt.

In diesem Zusammenhang weisen die Forscher bereits auf eine Konsequenz der Veränderungen hin, die die jüngste Forschungspraxis mit ihren Zahlen zur Armutsquote der Jugendlichen bestätigt (siehe Darstellung zu Stauber, B., Pohl, A. im Anschluss). Das soziale Netz, so argumentieren sie, ist auf ältere Arbeitnehmer zugeschnitten, der technisch-ökonomische Wandel trifft die am wenigsten geschützte Gruppe. Aus heutiger Sicht könnte man ergänzen: Und weist sie auf die Unterstützung ihrer Herkunftsfamilie zurück, was wiederum die Chancen für die Bewältigung der Übergangslage noch weiter ungleich verteilt.

Die Bereitschaft, der neuen Entwicklung auch positive Seiten abzugewinnen, wie dies in den neueren Studien der Fall ist (siehe dazu Stauber 2007), war zu Anfang der 90er Jahre noch ziemlich gering. **Die Forscher in den 90er-Jahren sehen vor allem als Ziel ihrer Forschung, auf die Defizite der politischen und gesellschaftlichen Aufarbeitung der aktuellen Probleme als Folge des Modernisierungsprozesses hinzuweisen und davor zu warnen, diese zu individualisieren.**

Brock (1991) fragt mit Recht, woher der Maßstab für die neuen Übergangsmuster kommen soll, konzidiert aber, dass auch in Warteschleifen auch Chancen für die individuelle Entwicklung liegen können. (S. 18/19)

Schober mahnt in ihrem Beitrag (Schober in Brock 1991) eine Reform der beruflichen Bildung mit dem Ziel an, eine breit verwertbare Grundbildung zu vermitteln. Sie moniert den Bedeutungsverlust der dualen Ausbildung und schätzt mit ihrem Kollegen Manfred Scholle die Lage so ein, dass noch lange „Reparaturarbeiten für eine chancengeminderte Generation“ notwendig sein werden.² Scholle ist dem Thema am Beispiel der krisengeschüttelten Region um Dortmund auf den Grund gegangen.

Er macht auf die Tatsache aufmerksam, dass gerade die Erfahrung, nach der Schule keine Perspektive zu finden, tiefgreifende Auswirkungen auf die Jugendlichen hat, im Vordergrund stehen dabei Motivationsverlust, schwindendes Selbstvertrauen, Informations- und Erfahrungsrückstände. Auch das Zeitgefühl gehe bei den Betroffenen verloren und die Handlungsbereitschaft sinke. Eine perspektivische Lebensplanung auf der Grundlage einer gesicherten, materiellen und sozialen Basis werde verunmöglicht, psychosoziale Konflikte seien absehbar.

² Schober, Veränderungen im Übergangssystem seit 1960: Herausforderungen an Berufsbildung und Arbeitsmarktpolitik in Brock (1991), S. 29 ff

Scholle weist damit auf die grundsätzliche Bedeutung der Lebenschancen junger Menschen für die gesamte Gesellschaft hin. „In dem Gefühl der Zukunftslosigkeit bei arbeitslosen Jugendlichen liegt eine Gefährdung der kreativen Potentiale dieser Gesellschaft. Armut, Ausgrenzung und soziale Spaltung unter Jugendlichen wird so zu einer dauerhaften Erfahrung und kann verstärkte gesellschaftliche Konflikte nach sich ziehen, falls die Integration eines Generationsteils in die Arbeitsgesellschaft nicht möglich ist.“³

Die Forschungsergebnisse aus den 90er-Jahren zeigen damit schon vor mehr als 20 Jahren dringenden Handlungsbedarf auf. Aber was ist zu tun?

Raab formuliert, er suche die Lösung nicht nur mit Hilfe eines qualitativ reformierten Bildungs- und Ausbildungswesen, sondern fordert eine „Wiederherstellung des Pädagogischen“. Seine Vision geht dabei bis zu einem Modell einer selbstbestimmten Jugendgemeinschaft für die Übergangsphase.

Eine neue Theorie des Übergangs müsse darüber hinaus neue sozialpolitische Antworten finden, kollektive Problemlösungsstrategien erarbeiten mit einer neuen Qualität gegen die soziale Selektion und Ausgrenzung ganzer Gruppen von Jugendlichen.⁴

Festzuhalten bleibt, dass die Wissenschaftler bereits in den 1990er-Jahren vor dem kurzschlüssigen Verweis auf subjektive biographische Bewältigungsstrategien warnten und eine sozialpolitische Antwort auf die neu entstandenen Risikolagen fordern. Die Wirtschaft verabschiedet sich zunehmend aus der Zuständigkeit für das „untere Drittel der jungen Generation“ und entledigt sich damit auch der sozialstaatlichen Verantwortung.

Zwei Jahrzehnte später ist die aufgezeigte Entwicklung im Fokus zahlreicher Forschungen, das Deutsche Jugendinstitut hat ein Übergangspaneel für die Gruppe der Hauptschüler erstellt (Reißig/Gaupp/Tilly 2008) und der Nationale Bildungsbericht 2008 ist ebenfalls dem Thema „Übergänge“ gewidmet. Im Band „Subjektorientierte Übergangsforschung“ (Staub/Pohl u.a. 2007) werden Übergänge und ihre Unterstützung unter Einbeziehung von Forschungsberichten aus ganz Europa rekonstruiert, die vom europäischen Netzwerk EGRIS⁵ in den Jahren 1998–2004 durchgeführt worden sind.

Staub/Pohl u.a. prägen hier den Begriff des „Übergangsregimes“. Dieses wird in einzelnen Ländern Europas auf seine Wirkung hin untersucht. Die eher soziologisch angelegten Untersuchungen von EGRIS wollen die Autoren in den deutschen Kontext überführen, in dem auch sozialpädagogische Dimensionen ihre Berechtigung haben.

Auch diese Autoren gehen davon aus, dass die Bedeutung von Übergängen im Lebenslauf zunimmt. Die Dauer dieser Übergänge gestalte sich zunehmend unbe-

³ Scholle, Manfred, Übergangsprobleme Jugendlicher am Beispiel der Stadt Dortmund in Brock (1991), S. 92–100.

⁴ Raab, E. Hilfen zur beruflichen Integration – ein neues Handlungsfeld in einem veränderten Übergangssystem in Brock (1991), S. 290–307

⁵ EGRIS 2001, European Group for Integrated Research

stimmbarer, die Anforderungen an das Individuen hinsichtlich der Bewältigung und auch die Kriterien für einen erfolgreichen Übergang ließen sich immer weniger benennen.

Als Hintergrund sehen die Forscher ähnlich wie ihre Kollegen in den 90er-Jahren die gesamtgesellschaftliche Entwicklung mit ihrer Tendenz, die Lebensläufe der Menschen zu entstandardisieren. Zentrale Mechanismen spätmoderner Transformationsprozesse ließen sich wie in einem Brennglas gerade an den jungen Erwachsenen aufzeigen. Trotz der in vielen Ländern entstandenen Hilfsysteme für die Übergangssituationen steht im Vordergrund der Betrachtung die Notwendigkeit des Selbstmanagements des Individuums – auch hinsichtlich der lebenslang erforderlichen Bildungsprozesse.

Durch die Entkoppelung von Bildung und Beschäftigung in der postmodernen Gesellschaft sei der Erfolg allerdings nicht mehr kalkulierbar, trotzdem müsse das Individuum die Motivation für diese Selbstorganisationsprozesse aufbringen. Hingewiesen wird aber auch auf die strukturell ungleichen Möglichkeiten, diesen Anforderungen nachzukommen.

3.3 | Die gegenwärtige Situation im Fokus der Forschung

Wie bei den Autoren der 1990er-Jahre steht auch hier am Ende die Notwendigkeit einer pädagogischen Bearbeitung der Übergangssituation, wenn z.B. Walther, A. und Stauber, B. schreiben: „In entstandardisierten Übergängen sind Bewältigung und Bildung aufeinander bezogen: Bildung setzt gelungene Bewältigung im Sinne von psychosozialer Handlungsfähigkeit voraus, die ein exploratives Subjekt-Welt-Verhältnis über die gegenwärtige Situation hinaus erlaubt, Bildung ist gleichzeitig aber auch Voraussetzung des Gelingens von Bewältigung im Sinn einer bewussten Verfügbarkeit von Handlungskompetenzen und Fähigkeiten zur Selbstreflexion“.⁶

Für die Übergangsforschung ergibt sich aus der Sicht der Forscher die Notwendigkeit einer biographischen und subjektbezogenen Orientierung. Aufgezeigt werden sollen aber auch die Wirkungen von sozialer Ungleichheit und Diskriminierung sowie ethnische Zuschreibungen sowie die Reaktionen der Subjekte darauf.

Durch ihre Auswertung verschiedenster Projekte auf europäischer Ebene möchten die Forscher den Blickwinkel erweitern und Alternativen des Übergangsregimes aufzeigen. **Das Übergangssystem in Deutschland erweist sich im internationalen Vergleich als Typus eines erwerbsarbeitszentrierten Übergangsregimes, das ein hohes Maß an Selektivität und Standardisierung beinhaltet und in das normative und ideologische Grundannahmen eingehen.** Seine Maßnahmen werden vom Arbeitsmarkt her definiert und konstruiert.⁷

⁶ Walther, A./Stauber, B. Übergänge in Lebenslauf und Biographie in Stauber/Pohl 2008, S. 40.

⁷ Walter, S./Walther, A. Context matters: Anforderungen, Risiken und Spielräume im deutschen Übergangssystem“ in Stauber/Pohl (2008), S. 65–97.

Den Hintergrund bilden die Prozesse des sozioökonomischen Wandels seit den 1980er-Jahren, die zu einer Verstärkung der Massenarbeitslosigkeit und zu einer Abnahme an Ausbildungsplätzen geführt haben. Als Wirkungsfaktoren benennen die Forscher folgende Bedingen, die das Beziehungsgefüge zwischen Ausbildung und Beschäftigung gelockert haben:

- Die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe sinkt ständig.
- Die Wiedervereinigung und das Scheitern des Aufbaus Ost führen zu einer ungünstigen Arbeitsmarktentwicklung in den neuen Bundesländern.
- Produktions- und Arbeitsmarktstrukturen ändern sich durch Rationalisierung und Globalisierung.
- Arbeitsplätze verlagern sich vom gewerblichen Sektor in den Dienstleistungsbereich.

Sowohl die Wirtschaftspolitik als auch das Ausbildungssystem tragen dieser Entwicklung nicht Rechnung, sondern orientieren sich nach wie vor an den Strukturen der alten Industriegesellschaft mit einer starken Orientierung auf die gewerbliche Wirtschaft.

Die Autoren weisen außerdem darauf hin, dass kein Konsens zwischen Staat, Gewerkschaften und Unternehmen mehr existiert, wie er die Basis für das Wirtschaftswunder nach dem 2. Weltkrieg in Deutschland gewesen ist.

Für den Übergang der jungen Menschen in das Erwerbsleben sei dadurch eine ganze Abfolge von Risikoschwellen auszumachen, das Übergangssystem sei dadurch charakterisiert, dass es die selektive Wirkung dieser Schwellen eher noch verstärke, argumentieren Walter, S. und Walther, A.⁸ Schwellen ergeben sich danach zunächst durch das 3–4 gliedrige Schulsystem in Deutschland (Förderschule als 4. Schultyp), das trotz seiner selektiven Wirkung nicht wirklich infrage gestellt wird, außerdem durch die Dominanz der dualen Berufsausbildung. Als Schwelle wirke auch die Berufsberatung, weil sie sich wie das ganze System immer noch an den Grundannahmen der Industriegesellschaft orientiere.

Der „Königsweg“ der Dualen Berufsbildung wird damit in Deutschland „zementiert“, obwohl er ständig an Bedeutung verliert. Als neue Risikogruppen gilt die Gruppe der Jugendlichen ohne Berufsabschluss, die jedes Jahr immer noch 15 % eines Altersjahrgangs ausmachten sowie die Hauptschüler, deren Anteil im dualen System von 2000 bis 2004 von 47 auf 40 % gesunken sei, verdrängt von Realschülern und Abiturienten.

Benachteiligt seien bei den Hauptschülern besonders die jungen Frauen, denen wenige Berufe zur Verfügung stehen, die noch dazu schlechte Übernahmechancen haben. Auch die Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden Opfer der institutionellen Diskriminierungsmechanismen, die Hälfte von ihnen bleibe ohne Berufsabschluss.

⁸ a.a.O., S. 67 ff

Ohne Perspektive seien auch die Jugendlichen in den neuen Bundesländern.

Als Ursache für die Schwellenwirkung des Übergangssystems wird vor allem die Richtlinienkompetenz nach SGB II benannt, die bei der Arbeitsagentur liegt und die sozialpädagogische Hilfe für die Jugendlichen auf einen untergeordneten Rang verweist. Dies gelte auch für die Jugendsozialarbeit und die Jugendberufshilfe.

Die gesamte Benachteiligtenförderung sei bereits durch ihre Definition in §13 SGB VIII auf die Behebung individueller Defizite ausgerichtet. Kritisiert wird auch die Vergabe der Maßnahmen an freie Bildungsträger, bei denen ökonomische und nicht sozialpädagogische Kriterien die Angebote bestimmen.

Beeinträchtigt wird die unterstützende Wirkung des Übergangssystems in Deutschland auch durch dessen normative Grundannahmen, die Walter/Walther nachweisen: Den Prototyp des männlichen Facharbeiters, das Normalarbeitsverhältnis, die Normalbiographie und die Unverrückbarkeit des dualen Systems. Dessen strukturelle Krise werde ausgeblendet, die Jugendzeit immer noch eher als Bildungsmoratorium angenommen. Die Chance, den Lebenslauf fördernde Lernprozesse zu initiieren, werde so vertan. Die Notwendigkeit integrierter und berufsübergreifender Qualifikationen werde nicht gesehen. Möglichkeiten, Neues und sich selbst auszuprobieren und damit biographisch Perspektiven zu schaffen, gebe es nicht. Reformimpulse kämen eher durch EU-Recht als durch sozialpolitische Initiative der Verantwortlichen.

Die These von Brock u.a aus den 1990er-Jahren erfährt außerdem eine traurige Aktualisierung, wenn die Autoren die Jugend in einem „sozialpolitischen Vakuum“ sehen. Die mangelhafte finanzielle Absicherung, die schon Brock und seinen Kollegen gerügt worden war, zeitigt ihre Konsequenzen: Die Armutsquote der 16- bis 24-Jährigen in Deutschland liegt bei 24 % (EU-Durchschnitt 21 %).

Von den verschiedenen Maßnahmen BVJ, BGJ, BvB und FSTJ sehen die Forscher Vorteile noch am ehesten beim FSTJ als sozialräumlicher Maßnahme, die allerdings 2004 beendet wurde. Außerdem attestieren sie der BvB nach dem neuen Fachkonzept der Arbeitsagentur von 2004 die Möglichkeit, biographische Kompetenzen zu vermitteln. Die Eingliederungsquote von nur 30 % spreche allerdings gegen diese Maßnahme. Dass immer neue Qualifikationsmaßnahmen neben der BvB entwickelt würden, sei ein „Symptom der geringen Wirksamkeit“.⁹

3.4 | Zur Rolle der Familien in der veränderten Situation

Bevor hier noch die Ergebnisse des 2. Bildungsberichts, des Übergangspaneels des DJI und die begleitende Evaluation der BvB betrachtet und ihre Konsequenzen für die Forschungspraxis dargestellt werden, soll an dieser Stelle noch ein weiteres wichtiges Ergebnis aus dem Band „Subjektorientierte Übergangsforschung“ herangezogen wer-

⁹ a.a.O., S. 76

den. Menz /Stauber beleuchten in ihren Beiträgen die Auswirkungen der verlängerten Übergangsphasen Jugendlicher auf die Familien.¹⁰ Basis ist die europaweite FATE-Untersuchung, FATE steht für Families and Transitions in Europe. Untersucht wurde die Rolle der Familie im Übergang in acht europäischen Ländern, darunter auch Ost- und Westdeutschland.

Die Darstellungen von Stauber und Menz zeigen, dass die Familie als Unterstützungszusammenhang – bedingt durch die sich in die Länge ziehenden Übergangssituationen – immer wichtiger wird, ohne dass dies im öffentlichen Diskurs eine große Rolle spielt. Wie die europaweiten Forschungen zeigen, haben sich in den letzten Jahrzehnten praktisch in allen europäischen Ländern die Ausbildungslaufbahnen verlängert und sind komplizierter geworden. So finden Schritte der Verselbständigung in fortgesetzter ökonomischer Abhängigkeit vom Elternhaus statt. Für die Länder in Süd- und Osteuropa ist diese Entwicklung nichts Neues, für Westeuropa dagegen schon.

Und während Stauber hier eher die These von neuen Lern- und Gestaltungsmöglichkeiten im Inter-Generationenverhältnis in den Vordergrund stellt und einen Beziehungswandel unterstellt, in dem die Idee des autonomen Individuums zurücktritt zugunsten einer größeren Balance zwischen Verbundenheit und Abgrenzung zwischen Eltern und Kindern, bleibt Menz gegenüber dieser These eher skeptisch. Ihre Datengrundlage bildet die Erhebung im Rahmen der FATE-Studie in Sachsen. Sie betont, dass der Wunsch nach einem frühen Auszug aus dem Elternhaus immer noch die Norm bildet und stellt die „neue Kultur des Sorgens“ der anderen Autoren, die sich aus den veränderten Verhältnissen ergeben soll, infrage. Sie weist auch darauf hin, dass in der FATE-Studie Familien in Problemkonstellationen unterrepräsentiert sind, was auch Stauber konzidiert.

Die Möglichkeiten der Familien, die Jugendlichen im Übergang zu unterstützen, hängen nach den Ergebnissen von FATE von folgenden Faktoren ab:

- Wie die Kommunikationskultur in den Familien entwickelt ist
- Vom Vertrauen der Eltern in den gewählten Bildungsgang
- Von der Möglichkeit der Eltern, nachzufragen und nachzuhaken
- Von der Lebensrealität der Familie
- Von den finanziellen Mitteln, die zur Verfügung stehen

In Sachsen, so stellt Menz fest, ist der geplante und reibungslose Übergang die Ausnahme. Die Möglichkeit der Eltern, eigene Erfahrungen beizusteuern, sei gering aufgrund ihrer eigenen Ausbildungserfahrungen zu DDR-Zeiten.

Menz sieht den neuen Zusammenhalt der Familien eher bewirkt durch den Druck der

¹⁰ Menz, S. „Leben im generationalisierten Konsens? Familiäre Bewältigungs- und Normalisierungsstrategien im Übergang in die Arbeit“ und Stauber, B. „Zwischen Abhängigkeit und Autonomie: Junge Erwachsene und ihre Familien“ in Staubner/Pohl 2007

Arbeitsgesellschaft. Im Erleben der Eltern aus der ehemaligen DDR nimmt der Zeitwandel einen außerordentlich hohen Stellenwert ein. Die ganze Gesellschaft werde als eine Übergangsgesellschaft wahrgenommen, Leben im Übergang kann so als Normalität des Alltags angesehen werden.

Der „Fall Ostdeutschland“ dokumentiere plastisch die Herausforderungen für junge Menschen in ganz Europa durch die „westlich-moderne Lebensart“, schlussfolgert Menz. Die Logik der Selbstökonomisierung, der die jungen Menschen unterworfen sind, bedeute das Ende des Lebensstils Jugend. Die Familie werde zum Rückzugsort durch den Zwang zum optimalen Funktionieren in der Arbeitswelt. Mit Boehnisch (1997) sieht Menz die Familien in einer „Bewältigungsfalle“. Familiäre Ressourcen würden von der Gesellschaft „vernutzt“, schreibt sie, während Stauber vorsichtiger formuliert, die Familie werde durch diese Entwicklung „sozialstaatlich in Dienst genommen“. ¹¹ Interessant ist in diesem Zusammenhang noch, dass sowohl Stauber als auch Menz, die mehr berufstätige Mütter in ihrem Datensample hat, aufzeigen, dass die emotional/psychologische Unterstützung der Jugendlichen im Übergang in erster Linie Sache der Mütter ist, sie tragen den Hauptteil dieser Unterstützungsleistung.

Hinsichtlich des elterlichen Rats sind auch die Eltern in den alten Bundesländern – so die Darstellung von Stauber – zunehmend überfordert angesichts des schnellen Wandels der Ausbildungsbedingungen. So machen die Jugendlichen die Erfahrung, dass sie angesichts frustrierender Erfahrungen mit der öffentlichen Berufsberatung zwar auf den elterlichen Beistand angewiesen sind, der Rat der Eltern aber oft als nicht mehr angemessen erlebt wird.

Trotzdem bleiben die Eltern – so die Ergebnisse der FATE-Studie wichtige Gesprächspartner im Übergangsprozess.

Inwieweit das längere Aufeinanderangewiesensein von Eltern und Kindern durch die veränderten Bedingungen produktiv bewältigt werden kann, hängt – so die Zusammenfassung dieser Beiträge – von der Konfliktfähigkeit, den offenen Kommunikationsformen und auch den materiellen Ressourcen ab.

Es stellt sich die Frage, inwieweit Elternhäuser mit Migrationshintergrund dieser Anforderung gerecht werden können. Menz sieht diese Überforderung für die Eltern in den neuen Bundesländern, wo das Leben ein einziger Übergang geworden ist. Der Vergleich mit Migrantenfamilien liegt nah.

Festzuhalten bleibt, dass den Forschungsergebnissen zufolge die Rücknahme sozialstaatlicher Leistungen für Jugendliche in Übergangssituationen den Druck auf die Familien unmittelbar erhöht und die weniger gut situierten von ihnen einer harten Belastungsprobe unterzieht.

¹¹ Menz, a.a.O., S. 156 und Stauber, a.a.O., S. 129

3.5 | Subjektorientierung als neue Blickrichtung der Übergangsforschung

Als Konsequenz aus der im Vorangegangenen beschriebenen Entwicklung fordern Pohl/Stauber/Walther (2007) eine neue Blickrichtung in der Forschung zum Thema Übergänge.¹²

Im Fokus sollen Übergänge als Bewältigungs- und Bildungsprozesse der Individuen stehen. Zum einen geht es darum, das Zusammenwirken aller bildungspolitischen Maßnahmen zu erforschen, die sich auf die Übergänge richten und ihre Gestaltbarkeit befördern wollen. Es stelle sich die Frage, ob die Übergänge so auch wirklich gestaltbar sind.

Die Forschung müsse die Yoyo-Bewegungen, wie die Suchprozesse der Jugendlichen in Anschluss an die Yoyo-Studie auch in ihrer Umwegfunktion genannt werden, analysieren und nach Gestaltungsspielräumen fragen. Ressourcen im Sinn der Resilienzforschung seien ein weiteres Forschungsdesiderat in der Übergangssituation. Dazu gehöre auch die systematische Beachtung der Nichtnutzer des Übergangssystems, um herauszufinden, welche Barrieren sie an der Nutzung der Angebote hindern.

Als methodologische Prinzipien machen Stauber/Pohl Anleihen bei der rekonstruktiven Sozialpädagogik. Der selbstreflexiv-rekonstruktive Zugang soll um strukturelle Komponenten erweitert werden:

- Betrachtung des jeweiligen Projekts im Kontext des lokalen und regionalen Übergangssystems, Bezug der einzelnen Komponenten
- Friktionen innerhalb der Handlungslogiken der einzelnen Institutionen
- Spielräume in Teilen des Systems z.B. durch Ansätze Non-Formaler-Bildung
- Überprüfung der Wirkung des Gesamtsystems durch Längsschnitt- und Paneluntersuchungen

Diese strukturellen Komponenten bedürfen der Ergänzung durch qualitative Studien, die den subjektiven Relevanzsystemen der jungen Erwachsenen nachspüren. Statt variablenorientierten Evaluationsforschungen fordern die Autoren einen Bottom-up-Ansatz mit Elementen der praxisentwickelnden Forschung und Selbstevaluation. **Die hier vorliegende Untersuchung sieht sich durch diesen Ansatz bestätigt. Auch Stauber/Pohl kritisieren die Dominanz institutioneller Perspektiven, die durch den hohen Anteil an Begleit- und Auftragsforschung in der Übergangsforschung bedingt ist.**¹³

¹² Sozialpädagogik des Übergangs und Integrierte Übergangspolitik in Stauber/Pohl, 2007, S. 244 ff

¹³ Ein Perspektivenwechsel und gleichzeitige Herausforderung liege auch darin, Themen als relevant anzusehen, die nicht unter dem Fokus des Problematischen eines defizitorientierten Blicks stehen, mit denen sich aber biographische Perspektiven verbinden können. Es verbiete sich auch, junge Erwachsene durchweg unter dem Aspekt des Auffälligen, Besonderen zu betrachten. Dadurch entstehe gleichzeitig die Gefahr, die Bedeutung individueller, kulturell-symbolischer Anteile des Umgangs mit Übergangsstrukturen zu übersehen. Idealisierung und Problematisierung lägen unbeabsichtigtgerweise in der Jugendsoziologie bisher nahe beieinander.

Die Autoren sehen vor allem den internationalen Vergleich als Korrektiv, warnen aber davor, Best-Pracice-Beispiele aus anderen Staaten ohne Untersuchung der Bedingungsfaktoren des jeweiligen Kontexts zu übernehmen, wie es in der Bildungspolitik zum „Nonplusultra moderner Steuerung“ geworden sei.¹⁴

Übergangserfahrungen gemäß der YOYO- und der FATE-Studie

Was lässt sich aus den bisherigen Forschungen nun hinsichtlich der Erfahrungen der Subjekte in der Übergangssituation entnehmen?

Dazu haben Stauber/Pohl u.a. die Studien YOYO und FATE ausgewertet.¹⁵

YOYO steht für Youth Policy and Participation, die Studie wurde in den Jahren 2001 bis 2004 in zehn europäischen Ländern durchgeführt. Die Autoren entlehnen aus dem Titel dieser Studie die Metapher des „Yoyo“ und wollen damit verdeutlichen, dass die Übergangssituationen in der Postmoderne nicht mehr linear und zielgerichtet verlaufen. Yoyo-Übergänge können demnach – je nach persönlichen Ressourcen gewählt werden, um sich selbst auszuprobieren und auf passgenaue biographische Optionen zu warten.

Walther/Stauber weisen mit Beck u.a (1996) auch darauf hin, dass Individualisierung als verstärkte Anforderung, Probleme selbst in den Griff zu bekommen, auch wenn die Ressourcen dem Zugriff der handelnden Subjekte zunehmend entzogen seien, zu einer Art „Basisideologie der späten Moderne“ geworden sei.

Mit Recht merken die Autoren aber auch an, dass „Trendsetter“ dieses biographischen Selbstmanagementkonzept nur solche jungen Erwachsenen sein können, die über einen stabilen sozialen und ökonomischen Hintergrund verfügen.

Diese Einschränkungen gelten auch für die Darstellung hinsichtlich der deutschen Teile der FATE und YOYO-Studien, die in Gebieten mit eher günstigen regionalen Arbeitsmarktbedingungen in Süddeutschland durchgeführt worden sind.¹⁶

Folgende Erkenntnisse aus den genannten Studien sind für die hier vorliegende Forschung von Bedeutung:¹⁷

- Junge Erwachsene mit guten Bildungsvoraussetzungen haben eher die Möglichkeit zu einem selbstexplorativen Entscheidungsprozess, vor allem, wenn die Eltern sie darin bestätigen und finanziell unterstützen
- Die Mehrheit der Schulabgänger durchläuft einen mühseligen Orientierungsprozess, der durch unklare und wenig nachvollziehbare Bildungsvoraussetzungen, widersprüchliche Empfehlungen von Schule, Berufsbe-

¹⁴ Stauber/Walther: Subjektorientierte Übergangsforschung: methodologische Perspektiven, in Stauber/Pohl (2007)

¹⁵ Walther/Stauber in Stauber/Pohl (2007), S. 31 ff und Walther/Walter und Pohl, S. 97 ff

¹⁶ Vgl. dazu Walther, A./Walter, S./Pohl, A., „Du wirst echt in eine Schublade gesteckt ...“ Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling-Out in Stauber/Pohl (2007)

¹⁷ a.a.O., S. 105 ff

ratung, Freunde und Eltern sowie fehlende Alternativen zur dualen Ausbildung gekennzeichnet ist.

- Nicht selten müssen Ausbildungen zweiter Wahl akzeptiert werden – was sich auch in ca 25 % Abbrüchen von Ausbildungen widerspiegelt, ein Drittel der Befragten befand sich nach Abschluss in einer zweiten betrieblichen, schulischen oder universitären Ausbildung
- Eignungsuntersuchungen oder Neigungstests werden oft als undurchschaubare Manipulation erfahren
- Praktika werden als subjektiv wichtige Erfahrungen eingestuft unter der Voraussetzung, dass sie frei gewählt werden können und die Möglichkeit bieten, einen Beruf kennenzulernen und wenn sie keine Ersatzfunktion für eine nicht realisierte Ausbildung haben
- Nach Schulversagen bietet das deutsche Bildungssystem wenig Möglichkeiten des Wiedereinstiegs
- Verweigerung, Rückzug und Krankheit sind – meist nach wiederholten Misserfolgserfahrungen-die letzte Möglichkeit, sich den Anforderungen des Übergangs zu entziehen und sich selbst als handlungsfähig zu erleben
- Intrinsische Motivation erhöht die Wahrscheinlichkeit, positive Übergangserfahrungen zu machen
- Jugendliche müssen motiviert sein, Unterstützung anzunehmen
- Fehlende Motivation verweist auf fehlenden Zugang zu Ressourcen und Kompetenzen, die Jugendlichen sind auf Unterstützung angewiesen, um die verschütteten Zugänge dazu zu entdecken
- Gestaltungsperspektiven müssen sich auf das Erleben und Herstellen von Sinn beziehen
- Entscheidungen und Strategien der Jugendlichen müssen in ihrer subjektiven Bedeutung verstanden und in den Kontext biographischer Prozesse eingeordnet werden

3.6 | Zusammenfassung

Die Auflistung der Erkenntnisse aus den internationalen Forschungsprojekten bei Staubner/Pohl belegen einmal mehr die bereits in den vorangegangenen Studien geforderte Notwendigkeit des Primats des Pädagogischen in der Lebensphase des Übergangs, wenn eine nachhaltige Förderung benachteiligter Jugendlicher gelingen soll.

Hilfestellungen zur Bewältigung der Anforderungen, die diesen Namen verdienen, erfordern eine Orientierung an den Ressourcen der Jugendlichen, die Anerkennung ihrer Autonomie, den Respekt vor der Gesamtgestalt ihrer Biographie und Beratungsprozesse, die sich auf ethische Grundsätze beziehen.

Die Hauptproblematik des Übergangsregimes in Deutschland liegt demnach in seiner Zuordnung zur Arbeitsverwaltung. Dadurch unterliegen alle Maßnahmen nicht primär bildungspolitischen, sondern arbeitsmarktpolitischen Prämissen. Die nachhaltige, individuelle Förderung der Entwicklung der Jugendlichen steht zwar dem Anspruch nach in den Konzepten, bricht sich aber an den Organisationsstrukturen, die auf die möglichst kostengünstige Durchführung der Maßnahmen und messbare Erfolge am Ende einer knapp bemessenen Förderdauer gerichtet sind. Sozialpädagogische Unterstützung bezeichnen Walter/Walther als „eine immer wichtigere Strukturgröße für die Übergänge junger Männer und Frauen“¹⁸

An den analysierten Fälle (siehe Teil Fallstudien) lässt sich jedoch aufzeigen, dass in den Maßnahmen des Übergangssystems im Besonderen gilt, was Hamburger (2003) zur Institutionalisierung von problemlösenden Interventionen hervorhebt: Die Doppelfunktion von Hilfe und Kontrolle als „Berufsschicksal der Sozialarbeit“. Den Begriff entlehnt Hamburger bei Böhnisch/Lösch (1973). Ein doppeltes Mandat ergibt sich für die sozialpädagogische Tätigkeit aus dem Umstand, dass sie auf die Realisierung der Interessen und Bedürfnisse des Individuums abziele, Unterstützung und Hilfen ihm dienen sollen, gleichzeitig aber auch die Interessen des Helfenden selbst und der ihn beauftragenden Gesellschaft bzw. des Staates wirksam sind.

Das Handeln der in der BvB beschäftigten Sozialpädagogen ist nicht Gegenstand dieser Forschung, die sich in erster Linie den Adressaten der BvB widmet und muss anderen Untersuchungen vorbehalten bleiben.

3.7 | Übergänge im Bildungswesen als Schwerpunktthema des zweiten Nationalen Bildungsberichts 2008

Der Bericht „Bildung in Deutschland“¹⁹ bildet die zweite umfassende empirische Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens. Als vertiefendes Schwerpunktthema wurde 2008 das Thema „Übergänge nach der Schule in Ausbildung, Studium und Arbeitsmarkt“ gewählt. Die Darstellung stützt sich im Wesentlichen auf ausgewählte Indikatoren und statistische Kennziffern, die aus amtlichen Daten und repräsentativen sozialwissenschaftlichen Erhebungen ermittelt werden. Soweit möglich werden sie auch im Verlauf, international vergleichend sowie nach Bundesländern aufgeschlüsselt beschrieben. Das vorliegende Datenmaterial bildet damit auch die Grenze der Darstellung. Sie versteht sich als datengestützte problemorientierte Analyse und verzichtet auf explizite Handlungsempfehlungen.

Der Bericht dokumentiert die Verfestigung und den Bedeutungszuwachs des Übergangssystems seit Mitte der neunziger Jahre bei gleichzeitiger Abnahme der Übergänge in die reguläre duale Ausbildung. So stieg der Anteil der Neuzugänge im

¹⁸ Staubner, B./Pohl, A./Walther, A. S. 41)

¹⁹ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld)

Übergangssystem von 31,9 % 1995 auf 39,7 % 2006, im gleichen Zeitraum verminderte sich ihr Anteil der Neuzugänge im dualen System von 51,2 % auf 43,5 %. Dokumentiert wird auch die steigende Bedeutung des Schulberufssystems, das seine Neuzugänge im gleichen Zeitraum um 20 % gesteigert hat.

Im Übergangssystem sind jährlich rund 500.000 Jugendliche anzutreffen, das waren im Jahr 2006 nur knapp 50.000 weniger Personen als in der dualen Ausbildung. Deren Zahl ist zwischen 1995 und 2006 mit 550.000 in etwa gleichgeblieben.

Im Bildungsbericht findet sich auch die Angabe zur Einmündung nach Besuch des Übergangssystems von rund 30 % 18 Monate nach Schulabschluss, die sich nach zweieinhalb Jahren auf rund 50 % erhöht hat. Aufgrund der Tatsache, dass viele Jugendliche mehrere Maßnahmen hintereinander besuchen und aufgrund der ungünstigen Verläufe für Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss wirft der Bericht die Frage nach Effektivität und Effizienz des Übergangssystems auf.

Außerdem weist der Bericht darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg, der Deutschland in den internationalen Schulleistungsstudien immer wieder nachgewiesen wird, sich auch in der Analyse der Übergänge bestätigt und zum Teil durch diese Phase der Bildungsbiografie noch weiter verstärkt wird.

Für Jugendliche mit Migrationshintergrund stellt der Übergang aus der Schule in die berufliche Ausbildung eine besondere Hürde dar. In den großen Städten Deutschlands machen die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund inzwischen 50 % und mehr ihrer Altersgruppe aus, weswegen der Bildungsbericht hier – wie auch Stephen Hamilton in seiner Analyse aus den 1990er-Jahren in den USA von einer besonderen Herausforderung für das Bildungswesen spricht. (Hamilton 1991)

Während Jugendliche ohne Migrationshintergrund schon nach drei Monaten nach Beendigung des Schulbesuchs zu 50 % einen Ausbildungsplatz vorweisen können, erreichen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund diese Einmündungsquote erst nach 17 Monaten. Von daher ist es nicht erstaunlich, dass sie mit 60 % die Mehrheit der Teilnehmer der Maßnahmen im Übergangssystem stellen.²⁰

Als neue Risikogruppe benennt der Bericht Jungen und junge Männer, ihr Anteil an den Abgängern mit und ohne Hauptschulabschluss nimmt zu und sie befinden sich auch deutlich öfter im Übergangssystem. (59 % der Teilnehmer der BvB, 61 % des BVJ). Hier mache sich die langfristige Rückläufigkeit der gewerblichen-technischen Berufe in Industrie und Handwerk bemerkbar, die die traditionell große Ausbildungsdomäne für männliche Jugendliche gewesen sind. Besonders betroffen sind auch hier Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Als besondere Risikozone werden großstädtische Ballungsgebiete genannt aufgrund ihres höheren Anteils von Bewohnern mit Migrationshintergrund. Die unterschiedli-

²⁰ a.a.O., S. 162

che Nutzung des Übergangssystems wird auch für die einzelnen Bundesländer aufgezeigt und dokumentiert den Zusammenhang zwischen Wachstum des Übergangssystems und allgemeiner wirtschaftlicher Lage.

Das Übergangssystem – so das Fazit der Autorengruppe – trägt die Hauptlast bei der Vorbereitung gering qualifizierter Jugendlicher und insbesondere derjenigen mit Migrationshintergrund auf die berufliche Ausbildung. Eine weitere Schlussfolgerung des Bericht geht dahin, dass das duale System seine traditionelle Stärke inzwischen tendenziell eingebüßt hat, Kinder aus bildungsferneren Elternhäusern durch Ausbildung beruflich zu integrieren.²¹

Als zentrale Herausforderungen für die nächsten Jahre nennt der Bildungsbericht:

- Die Weiterentwicklung der Strukturen der beruflichen Ausbildung
- Einen Ausbau des Schulberufssystems
- Die Optimierung und Neuorganisation des Übergangssystems, vor allem unter dem Gesichtspunkt seiner Wirkungen für die unterschiedlichen Nutzergruppen
- Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund müssen differenziert und kontinuierlich gefördert werden

Der Bildungsbericht belegt auch den Verdrängungsmechanismus durch die angespannte Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt, die 2005 ihren Tiefpunkt erreicht hatte. Er sieht auch „nicht unerhebliche Übergangsprobleme“ bei den Realschülern, die im Zeitraum der Erhebung immerhin zu 25 % im Übergangssystem landen.

Die Schulabgänger mit Fachhochschul-oder Hochschulreife finden sich – ohne Studierende – zu 40 % im Schulberufssystem und zu 60 % in Ausbildung, weswegen der Bildungsbericht im Untersuchungszeitraum von einer „starken Marktposition der höchsten Qualifizierungsgruppe“ spricht.²² Für 40 % der Hauptschüler realisiert sich der Wunsch nach einer Ausbildung direkt nach der Schule, obwohl 70 % ihn als Wunsch äußern. Auch bei den Realschülern zeigt sich eine solche Diskrepanz zwischen Einmündungsquote (36 %) und Wunschvorstellung (57 %).

Wie reagiert die Sozialpolitik auf die Problemlage?

Zur Frage der sozialpolitischen Verantwortlichkeit der staatlichen Stellen heißt es im Bildungsbericht: „Angesichts des Mitteleinsatzes und der Vielfalt der Maßnahmen im Übergangssystem scheint das Problem nicht darin zu liegen, dass den Schwierigkeiten des Übergangs in die Berufsausbildung zu wenig politische Aufmerksamkeit gewidmet würde. Man kann im Gegenteil feststellen, dass auf den unterschiedlichen Ebenen politischen Handelns – Kommunen, Länder, Bund – eine Fülle von Über-

²¹ a.a.O., S. 158

²² a.a.O., S. 169

gangsaktivitäten entwickelt worden ist. Infrage steht die Effektivität der Maßnahmen und des Ressourceneinsatzes.“²³

Für die BvB wurden in den Jahren 2005 und rund 771 Mio bzw. 681 Mio Euro aufgewendet, die 115.000 bzw. 110.778 Jugendlichen zugute kamen. Dies entsprach jährlichen Ausgaben pro Teilnehmer von 6.660 bzw. 6.146 €.

Da die in den Maßnahmen vermittelten Kompetenzen nicht ermittelt würden, schlägt der Bericht vor, deren Effizienz durch Merkmale wie erworbene Abschlüsse, Verbleib und Beendigung der Maßnahme – vor allem durch Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung – zu dokumentieren.

Zwar gelinge es, mit viel Zeit- und Personaleinsatz etwa die Hälfte der Teilnehmer am Übergangssystem in eine Ausbildungsperspektive zu vermitteln. Auf der anderen Seite stehe derjenige Teil der Jugendlichen, für die dieser Aufwand vergeblich bleibe.

Hier zieht der Bericht das Fazit: „Die Gründe für die Schwächen des Übergangssystems sind vielfältig und komplex. Sie liegen in dem schwer aufzuklärenden Zusammenspiel von Angebotsstrukturen im Ausbildungsmarkt und individuellen Hintergrundmerkmalen der kognitiven, motivationalen und sozialen Kompetenzen Jugendlicher“.²⁴

In Modellversuchen wird immer darauf hingewiesen, dass die Nähe der Maßnahmen zu den Betrieben ein Kriterium für deren Erfolg darstellt, betont der Bildungsbericht. Hier handele es sich um Modellversuche, die unter der Voraussetzung eines hohen Mitteleinsatzes stünden, ein starkes Engagement der Betriebe erforderten, nur in ihren kurzfristigen Effekten messbar seien und die von daher offen ließen, ob sie wirklich ein in die Fläche umsetzbares Konzept für die Organisation des Übergangssystems darstellten.

3.8 | Das Übergangspanel des DJI (2008)

Durch die große Längsschnittuntersuchung des Deutschen Jugendinstituts (Reißig/Gaupp/Lex (2008), die Hauptschüler ab 2004 vier Jahre lang auf ihrem Weg begleitet hat, **sollten Muster von Übergangsverläufen von bildungsbenachteiligten Jugendlichen erforscht und Determinanten für diese Muster herausgefunden werden.**

Außerdem sollten durch dieses Übergangspanel Aufschlüsse über die Übergänge der im Nationalen Bildungsbericht als Risikogruppe herausgearbeiteten Jugendlichen mit Hauptschulabschluss gewonnen werden. Im Fokus der Untersuchung stehen auch die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die längere Übergänge zu verzeichnen haben und in den vollqualifizierenden dualen Ausbildungen unterrepräsentiert sind.

²³ a.a.O., S. 166 f

²⁴ a.a.O., S. 168

Im Mittelpunkt der Forschung des Übergangspanels stand so die Frage nach der Effektivität und Effizienz des Übergangssystems, es sollte herausgefunden werden, welche Mechanismen zu Verlierern ohne Ausbildung führen und unter welchen Bedingungen die „Warteschleife“ im Übergangssystem sinnvoll sein kann.

Die Basisuntersuchung fand in der letzten Hauptschulklasse statt, danach erfolgten Befragungswellen in halbjährlichen Abständen, ab dem 3. Jahr wurde nur noch jährlich befragt. Bei den Interviews handelte es sich um problemzentrierte Telefoninterviews, die computergestützt erfolgten.²⁵ Ein zentrales Ergebnis im Methodischen bildete die Erkenntnis, dass auch Jugendliche mit niedrigem Schulabschluss mit den gewählten Instrumenten mit guten Ergebnissen befragt werden können.²⁶

Von den Teilnehmern des DJI-Übergangspanels, die in das Übergangssystem eingemündet waren, befand sich die überwiegende Mehrheit in der schulischen Berufsvorbereitung (BVJ), **nur 18 % besuchten die BvB der Agentur für Arbeit.**²⁷ **Durch diese Teilnehmerzusammensetzung sind die Ergebnisse des Übergangspanels für die hier vorliegende Arbeit nur bedingt aussagekräftig und sollen daher hier nur in aller Kürze referiert werden.**

Die Teilnehmer der Übergangsmaßnahmen rekrutieren sich danach überwiegend aus kinderreichen, benachteiligten Familien. Allerdings sieht das Panel hier eine große Variationsbreite der Lebensbedingungen. Es kommt auch zu dem Ergebnis, dass weder Geschlecht noch Migrationshintergrund der Jugendlichen zu bedeutsamen Unterschieden führen und betont, dass es „die Gruppe“ der Hauptschüler nicht gebe, es handele sich um eine sehr heterogenen Personenkreis.²⁸

Durch eine multivariante Analyse der Ergebnisse sollten Faktoren benannt werden, die sich in der Übergangssituation positiv oder negativ auswirken.²⁹ **Als eindeutig positiv wirkende Faktoren in der Bewältigung der Übergangssituation benennt das Panel ein klares Berufsziel der betreffenden Jugendlichen sowie Praktika. Gute Zensuren führen häufiger zum Wunsch nach weiterem Schulbesuch. Viele persönliche Probleme erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass die Einmündung in die Ausbildung auch mithilfe des Übergangssystems nicht gelingt. Festgestellt wird auch ein erhöhter Orientierungsbedarf:** Ein Drittel der Jugendlichen musste sich im Kalenderjahr nach Verlassen der Schule neu orientieren.

Wenig Wirkung attestiert das Panel der Hilfe der Eltern,³⁰ der Berufsberatung und dem Bewerbertraining in der Schule und den Gesprächen mit Lehrern.

Als Ursachen für die längeren Verläufe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund

²⁵ CATI-Befragung, zu den Erhebungsinstrumenten vgl. Reißig/ Gaupp/Lex (2008), S. 27 ff

²⁶ a.a.O., S. 197 ff

²⁷ ebd., S. 87

²⁸ ebd., S. 53

²⁹ ebd., S. 118 ff

³⁰ ebd., S. 130 ff

wurden folgende Ursachen herausgearbeitet:³¹

- Das schulische Potential der Jugendlichen wurde nicht erkannt
- Unterschiedliche kulturelle Vorstellungen
- Die Lage auf dem Arbeitsmarkt

Insgesamt arbeitet die Studie folgende Faktoren heraus, die die Übergangsverläufe beeinflussen:³²

- Migrationshintergrund
- Schulabschluss
- Pläne nach der Schule
- Deutschnote
- Geschlecht
- Bundesland

Ein Realschulabschluss bedeutet eine signifikant geringere Chance, in einen labilen Übergang einzumünden. Kein Schulabschluss erhöht die Chance, mehrere Wechsel zu durchlaufen, signifikant. Jugendliche, die nicht direkt eine Ausbildung anstreben, gehen ein höheres Risiko ein, dass der Übergang sich labilisiert. Am stärksten ist dieser Effekt bei denjenigen, die gar nicht wissen, was sie nach der Schule machen wollen. Pläne, zur Schule zu gehen oder eine Berufsvorbereitung zu machen, erhöhen die Wahrscheinlichkeit des Wechsels.

„Die Wahrscheinlichkeit für die Labilität von Verläufen im Übergang von der Schule zum Beruf ist insbesondere für diejenigen Schüler höher, die über ein geringes Bildungskapital und einen Migrationshintergrund verfügen“, lautet das Fazit des Übergangspanels.³³ Der Migrationshintergrund sei – unter Kontrolle von Noten, Bildungsabschlüssen und Berufsplänen – immer noch einer der stärksten Prediktoren zur Aufklärung von Varianz. Dies zeige die besondere Problematik dieser Gruppe von Jugendlichen.

In einer Extraauswertung werden die Ergebnisse des Panels für Jugendliche mit Migrationshintergrund dargestellt. (Kuhnke/Müller 2008)

Entsprechend des Gesamtergebnissen des Panels kommt die gesonderte Auswertung zu dem Ergebnis, dass es „die Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht gibt“.³⁴

Die Unterscheidung entsprechend den einzelnen Ethnien zeigt, dass z.B. die Kinder oder Eltern der sog. Gastarbeitergeneration überwiegend in Deutschland geboren

³¹ ebd., S. 132

³² ebd., S. 183

³³ ebd., S. 184

³⁴ a.a.O., S.49

sind (80 % bei Türken und 85 % bei Italienern), während die jugendlichen Aussiedler zu mehr als 60 % erst in einem Alter von mehr als 6 Jahren nach Deutschland kamen. Die Studie sieht hier einen Zusammenhang mit der Sprachkompetenz und auch mit dem Sprechen von Deutsch im Elternhaus. Bei den Jugendlichen, die nicht aus Europa kommen, wird in 20 bis 30 % der Fälle kein Deutsch im Elternhaus gesprochen.

Als Gemeinsamkeit von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund hält die Auswertung das geringe Unterstützungs- und Anregungspotential der Elternhäuser, für Jugendliche mit Migrationshintergrund sei dieses noch niedriger als für die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Bei den Bereichen Persönlichkeit, soziale Interaktion wie z.B. Verhältnis zu den Eltern, den Schulkameraden und Lehrern wie auch der allgemeinen Einschätzung der sozialen Kompetenz, des Selbstwerts, der Selbstwirksamkeit und der allgemeinen Zufriedenheit ergeben sich kaum Unterschiede zwischen den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.

Unterschiede sieht die Studie bei der Schul- und Lernmotivation, bei denen Teilgruppen der Migrant*innen positiver eingestellt sind als die jungen Deutschen.

Dieser Befund ist erstaunlich, vor allem auch in Zusammenhang mit dem niedrigen Niveau der Schulleistungen, das die Teilnehmer des Übergangssystems aufweisen. Die Teilnehmer des Bildungspanels wiesen zu 40 % schlechte Noten in Mathematik und zu 38 % in Deutsch auf (vier oder schlechter), während die allgemeinen Vergleichswerte im Jugendsurvey 28 % und 17 % betragen.

Trotzdem gehen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund häufiger „eher gern zur Schule“ und zwar zu 65 % (Jungen 58 % und Mädchen 73 %), während der Wert bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund 58 % beträgt (Jungen 54 % und Mädchen 63 %). Eine Interpretation dieses Befunds wird nicht gegeben.

Deutliche Unterschiede zeigen sich auch beim Thema Religion, wo 49 % der muslimischen Jugendlichen eine „starke“ Religiosität angeben, während dies bei den Christen nur eine Minderheit tut.

Verschiedenheiten ergeben sich außerdem beim Thema Alleinerziehen, vor allem die Jugendlichen aus der Türkei leben zu einem höheren Prozentsatz mit beiden Eltern. Sie geben auch weniger oft an, Konflikte mit den Eltern zu haben.

Von durchweg guten Beziehungen zu den Mitschülern berichten ebenfalls Türken und Jugendliche mit afrikanischen Wurzeln.

Bei Teilgruppen der Migrant*innen ist außerdem eine stärkere Orientierung an Anerkennung und Status bei der Berufswahl erkennbar. Gleichzeitig müssen sie stärker als die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund von ihren ursprünglichen

Wünschen nach dem Ende der Schulzeit abrücken. Hier verdeutliche sich die „starke Anpassungsleistung“ die diese Gruppe nach Ende der Schulzeit hinnehmen müsse, heißt es in der Zusammenfassung der Studie.

Als Ursachen für die Benachteiligung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden genannt:³⁵

- Informationsdefizite bei den Ausbildungsmöglichkeiten
- Fehlende informelle Netzwerke
- Vorbehalte der Betriebe
- Unterbewertung und Unterschätzung der interkulturellen Kompetenzen der Jugendlichen

Dieses Ergebnis wird auch durch verschiedene Veröffentlichungen der Friedrich-Ebert-Stiftung untermauert, die eine verstärkte Einbeziehung der Ressourcen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund fordern. (Christie 2011 und Beicht/Granato 2011).

Fazit

Das erste Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts stand in Deutschland im Zeichen einer umfassenden Forschungstätigkeit zum Thema Übergänge, die aber überwiegend als Begleitforschung und Evaluation von politischer Seite initiiert worden ist. Die Problematik der Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihrer Förderung zieht sich wie ein roter Faden durch diese ganze Forschungspraxis ebenso wie die Frage nach Zukunft und Weiterentwicklung des dualen Systems der beruflichen Bildung in Deutschland.

Im zweiten Jahrzehnt ist ein Rückgang der Forschungsaktivitäten zu verzeichnen – offensichtlich bedingt durch die Erwartung, dass die Veränderung der demographischen Lage eine Entspannung der Lage mit sich bringen würde. Dies kann sich jedoch nur auf die Zahl der Bewerber um die Ausbildungsstellen beziehen – die strukturellen Probleme wie die angemessene Förderung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder die Zukunft des dualen Systems werden dadurch nicht berührt.

Studien aus diesem Zeitraum befassen sich meist mit besonderen Zielgruppen des Übergangssystems oder Einzelfragen aus der Sicht der Nutzer. (siehe z.B. Benner/Galyschew (2013) zum Thema Zufriedenheit mit der Berufsorientierung, Eulenberger (2013) zu jungen Aussiedlern und Baethge/Baethge-Kinsky (2012) zu Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf). Auch die Rolle der Regionen und Kommunen beim Übergangsmanagement wurde stärker thematisiert (Kruse/Kohlmayer/Paul-Kohlhoff 2010).

Ansätze zu theoretischen Erklärungsmustern für den Übergang und seine Bedingun-

³⁵ ebd., S.50

gen wurden in der bisherigen Forschungspraxis eher nicht entwickelt, es blieb überwiegend bei einer Abbildung der komplexen Wirk- und Einflussfaktoren, die das Übergangsgeschehen bestimmen sowie ihrer Auswirkungen auf die Betroffenen.

Eine Ausnahme bildet hier die Arbeit von Eberhard (2012), die ein ressourcentheoretischen Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Bewerbern um einen Ausbildungsplatz vorgelegt hat. Eine Auseinandersetzung mit den Ergebnissen von Eberhard findet sich in Teil 8 (Diskussion der Ergebnisse) dieser Arbeit.

4 | Zur theoretischen Rahmung

Theorien sind das unabgeschlossene Ergebnis von Suchbewegungen, die aus einem Lebenszusammenhang heraus entstehen, schreibt Hamburger (Hamburger 2003) Die Praxis sei dabei ein „außerordentlich komplexes Gebilde, von dem die Theorie, genauer: einzelne Theorien jeweils nur einzelne Dimensionen erfassen“.¹ Sie seien notwendig und hilfreich zur Planung und Strukturierung von praktischen Vorhaben, sie stellen Wissen zur Bewältigung von Aufgaben zur Verfügung.

Die Theorie in der Sozialpädagogik stellt sich so in einen konkreten Praxiszusammenhang, sie dient der Erhellung von Zusammenhängen und damit auch der Reflexion des Handelns der in der Praxis Tätigen. Gleichzeitig leistet die Theorie den Brückenschlag zur grundsätzlichen Einordnung des sozialpädagogischen Themenfelds in die gesamtgesellschaftliche Praxis und deren historische Bestimmtheit. Durch ihren gesellschaftskritischen Bezug fordert sie das in der jeweiligen Gesellschaft nicht realisierte Potential ein. Insofern hat sie eine zukünftige, über das gegenwärtig Mögliche hinausweisende Aufgabe.

Die vorliegende Arbeit bezieht sich in ihrer theoretischen Rahmung auf die Theorie der Sozialpädagogik von Michael Winkler (Winkler 1988), die Ökologie der menschlichen Entwicklung von Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner 1993) und die Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung nach Albert Bandura (Bandura 1995). All diese „Suchbewegungen“ haben ihren Ursprung in den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts. Winkler und Bronfenbrenner haben sie unter dem Einfluss der Entwicklung hin zur postmodernen Gesellschaft überarbeitet. Da in dieser Forschungsarbeit die Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels auf die Übergangssituation des Individuums Thema ist, sollen zunächst die ursprünglichen Ausformulierungen der jeweiligen Theorien betrachtet werden, um dann die Ergänzungen oder Revisionen aufgrund der Postmoderne hinzuzuziehen, die ja Aussagen enthalten über die Qualität der Veränderung, die sich damit auch für die Individuen vollzogen hat in den vergangenen Jahrzehnten.

4.1 | Theorie der Sozialpädagogik nach Michael Winkler: Subjekt, Ort und Aneignung als zentrale Begriffe

Die pragmatische Funktion einer Theorie der Sozialpädagogik besteht nach Winkler darin, dass sie „in sachlicher und perspektivischer Hinsicht Überzeugungen herstellt“² d.h. sie ermöglicht dem Sozialpädagogen ein „Handeln aus Überzeugung“ Angesichts der „Diffusität des sozialen Feldes“, in dem der Sozialpädagoge arbeitet sowie der „Ungewissheitssituationen“, die der täglichen Praxis anhaften, leistet dies die Theorie nach Auffassung Winklers nur dann, wenn sie „als ein abstrakter philosophischer Zusammenhang zur Verfügung steht“.³

¹ a.a.O., S. 98/S. 101

² Winkler 1988, S. 81

³ ebd.

Winkler zieht hier eine ungewöhnliche Parallele, er zitiert Carl von Clausewitz berühmte Theorie des Krieges, bei der die Ungewissheit aller Daten für den Handelnden sowie die faktische Unbestimmbarkeit und Unvorhersehbarkeit der Handlungssituationen es ausschließen, ein positives Lehrgebäude zu entwickeln, das Anleitungen für alle Situationen beinhaltet.

Was hier nutze, sei die reine Theorie: „Je mehr sie diesen letzten Zweck erreicht, umso mehr geht sie aus der objektiven Gestalt eines Wissens in die subjektive eines Könnens über, um so mehr wird sie sich also auch da wirksam zeigen, wo die Natur der Sache keine andere Entscheidung als die des Talents zulässt; sie wird in ihm selbst wirksam werden.“⁴

So sind es in Winklers Theorie auch zwei zentrale „Kunstbegriffe“, die den Diskurs der Sozialpädagogik in seinen systematischen Zusammenhängen erhellen sollen: der Begriff des Subjekts und der Begriff des Orts. Beide Begriffe bestimmen nach Winkel die Zielrichtung sozialpädagogischen Handelns. Das Subjekt ist für Winkler der noch einzulösende Anspruch der Moderne gegenüber dem Individuum.

Dies untermauert er mit einer kulturgeschichtlichen Herleitung des Subjektbegriffs: „Die moderne Gesellschaft bringt für den Menschen die Lebensform des Individuums hervor und sucht zugleich, ihn in dieser zu disziplinieren; sie will nicht nur verhindern, dass er aus ihr auswandert, sondern ihn dazu bringen, dass er sich frei für sie entscheidet. Dazu erlegt sie ihm auf, sich selbst an die Gesellschaft zu binden und an ihrem Wandel mitzuwirken, bei sich selbst, also identisch zu bleiben und sich zu verändern“.

So empfiehlt er der Sozialpädagogik, „die Theorie des Subjektbegriffs“ zu betreiben, denn bei ihr „formuliert sich das Bewusstsein aus, welches die Beteiligten von ihrer Situation und den in dieser ruhenden Möglichkeiten haben“.⁵ Haben auch Denker wie Thomas von Aquin im ausgehenden Mittelalter zwar Weichen für die Etablierung des neuzeitlichen Subjekt Denkens gestellt, so bringen die Bedingungen der entfalteten Aufklärung dieses Denken in seiner ganzen Breite zum Durchbruch.

Der Mensch erkennt sich selbst als erkennendes und handelndes Subjekt. „Als Folge der Auflösung traditioneller Lebenszusammenhänge und Abhängigkeitsverhältnisse, auch als Ausdruck der heute noch anhaltenden Trennung der Produzenten von ihren Produktionsmitteln verzahnen sich der soziale Prozess der Vereinzelung, die Säkularisierung des Lebens, die Vorstellung eines inneren, in den wechselnden Umständen des Lebens als einheitliches Motiv gleich bleibendes Selbst, die Entfaltung neuer Zeitvorstellungen und das ökonomisch effektive Rationalitätskonzept, schließlich die Erfahrung einer zunehmend gelingenden technischen Beherrschung von Natur und die bürgerlich revolutionäre Gedankenwelt zur Vorstellung vom menschlichen Subjekt als Zentrum der sinnlichen Lebenspraxis.“⁶

⁴ a.a.O., S. 82/83

⁵ ebd., S. 139/140

⁶ ebd., S. 142

So war der Subjektbegriff in der Auseinandersetzung mit den sich auflösenden Strukturen der Vormoderne kämpferisch gemeint, erst später trete seine „heute vertraute, auf Befindlichkeit und individuelle Seinszustände gerichtete Dimension“⁷ hinzu.

Wer vom Subjekt spreche, meine ein autonomes, aber auch verantwortliches Wesen. Hier setzt nach Winkler auch der Begriff der Menschenwürde ein: Er markiert die Mindestbedingung, die im sozialen Miteinander erfüllt sein müssen. **Außerdem gibt es keine Berechtigung mehr, dem so definierten Subjekt Zwecke verbindlich zu machen, die nicht seine eigenen sind.** (Hervorhebung C.U.)

Andererseits ergibt sich durch die im Begriff der Erfahrung begründete Handlungsimplication des Subjektbegriffs auch der Gedanke an ein Gegenüber, das Subjekt konstituiert sich durch die Welt der objektiven Gegenstände, durch „alles, was uns wenigstens irgendwann einmal objektiv gegenübersteht, bis es von uns bearbeitet wird.“⁸

So sei im Subjektivitätsbegriff immer ein Verhältnis enthalten: Subjektivität sei ohne Objektivität undenkbar. In der Selbstreflexion erkennt das Individuum sich selbst, es organisiert sich gegenüber den Ereignissen und Vorgängen, welche die eigene Existenzform bedingen. **„Es tritt also die Aufgabe an das Subjekt heran, sich in den Wechselfällen des Lebens eine eigene Identität zu erarbeiten, indem es sich der sozialen Praxis auf seine Weise „einregelt“.** (Hervorhebung C.U.) **Das Subjekt verändert seine Umwelt um seiner eigenen Humanisierung willen.**

Für Winkler ergibt sich so im Subjektbegriff eine dreifache Selbstreferenz. Gleichzeitig beinhaltet **der Versuch des Subjekts, über seine eigene Biographie zu verfügen** (Hervorhebung C.U.), eine „mit der individuellen Geschichtlichkeit verknüpfte futuristische Dimension“⁹

Entwickelte Subjektivität ist in dem Maße gegeben, wie der Mensch in der Lage ist, sich die eigene persönliche Entwicklung als Aufgabe zu stellen und dafür die Verantwortung zu übernehmen, sich allmählich von „passiven Erwartungen und Abhängigkeiten zu emanzipieren“.¹⁰ So konstituiert sich bei Michael Winkler die Sozialpädagogik als eine Wissenschaft im Sinn von eines „Zu-sich-selbst-Kommens“ des Menschen (Christa Wolf).

Lambert (2013) unterstreicht die Dynamik des Subjektbegriffs bei Winkler, das Subjekt wird als Modus der Auseinandersetzung mit der Umwelt gesehen, in welchem sich der Wandel des Subjekts vollzieht.

Der Ort – die zweite Kunstkatégorie in der Theorie Winklers – bezeichnet sachliche Gegebenheiten, wie sie in der sozialpädagogischen Praxis aufgefunden und durch die Kategorie systematisiert werden. Mithilfe dieses Begriffs grenzt Winkler die Sozialpädagogik von der Pädagogik ab.

⁷ ebd.

⁸ ebd., S. 145

⁹ ebd.

¹⁰ ebd.

„Im Begriff des Ortes findet sich in der Tat der Angelpunkt, mit welchem eine Antwort auf die spezifische Gestalt des sozialpädagogischen Problems möglich wird. Das Bewusstsein von der Bedeutung des Ortes, welches das sozialpädagogische Denken eigentümlich auszeichnet, tritt dabei hervor, wenn Problem und Sachverhalt des Ortes nicht bloß als hinzunehmende Faktoren, sondern als gegenständlich relevant für das pädagogische Geschehen systematisch aufgenommen werden.“¹¹

Für Lambert (2013) verbindet sich mit diesem Begriff des Orts auch eine Kritik an der Aufgliederung der Sozialen Arbeit in die drei klassischen Methoden der Einzelfallhilfe, der Gruppen- und der Gemeinwesenarbeit. In dieser Aufgliederung sei die Einsicht in das Primat des „ortsbezogenen Handelns“ verlorengegangen, argumentiert er, wie es beispielsweise noch in der Settlement-Bewegung der 20er-Jahre des vorigen Jahrhunderts vorhanden gewesen sei.¹²

Winkler entwickelt eine Typologie von sozialpädagogisch relevanten Orten:¹³

- Der neue Ort als Ersatz des alten
- Der neue Ort in Ergänzung des alten
- Der neue Ort als Stützung des alten Ortes
- Der zusätzliche neue Ort
- Der selbstgeschaffene Ort (in ihm verschwimmen die Grenzen zwischen Lebenswelt und pädagogischem Ort, er führt zur Praxis und zur Vergesellschaftung)

Aufgabe des Ortes ist die Subjektentwicklung, an dieser Funktion wird der Ort gemessen. Orte können Subjektentwicklung behindern oder auch beschädigen.

Ein Kriterium für die pädagogische Funktion des Ortes bildet dessen Öffnung. Nach Winkler kann diese Öffnung durch Selbsterziehung und Selbstverantwortung erfolgen, z.B. im Sinn der Kollektiverziehung von Makarenko. Eine Organisation kann durch Sprengung geöffnet werden und durch Selbstorganisation ersetzt wie im Beispiel der Antipsychiatrie. Schließlich kann ein Ort als Lebensort so hergestellt werden, dass er Räume zur Außenwelt öffnet wie beispielsweise in der offenen Heimerziehung.

Durch seine Öffnung verliere der pädagogische Ort seine diskriminierende Wirkung, er werde zu einer „realen Alternative des Lebens“¹⁴

Bei der Analyse der Forschungsergebnisse wird auf diese beiden Aspekte der Subjektwerdung und des dazu passenden Orts zurückzukommen sein.

Die Auseinandersetzung zwischen Subjekt und objektiver Umwelt wird von Winkler mit dem **Begriff der Aneignung** gekennzeichnet.

¹¹ a.a.O., S. 267

¹² Lambert, a.a.O., S. 132

¹³ Winkler, a.a.O., S. 296 ff

¹⁴ ebd., S. 543

Winkler entwickelt in einem Aufsatz aus dem Jahr 2004 (Winkler in Deinet/Reutlinger 2004) den Begriff der Aneignung aus seiner historischen Entstehung heraus und setzt ihn so in Bezug zu einem Denken, das sich zwischen radikal bürgerlicher und marxistischer Tradition bewegt. Aneignung zielt auf die Konstituierung von Subjektivität im gesellschaftlichen Kontext, ihm wohnt damit ein „Moment der Selbstermächtigung“ (Winkler) inne. Dies richtet sich in der Tradition des Begriffs nach Winkler in erster Linie gegen die Widersetzlichkeit gesellschaftlicher Umstände.

Aneignung als Begriff wurzelt somit in einem humanistischen Denkmodell, das das Ausmaß, in dem die Subjekte über ihre Lebensverhältnisse selbst bestimmten können, zum Kriterium nimmt.¹⁵

Winkler zitiert die Pariser Manuskripte von Karl Marx: Menschliches Handeln vergegenständlicht sich in der Welt, nimmt diese als fremde Wirklichkeit in sich auf und integriert sie in das subjektive Wollen. Der Kritik der Marxschen Politischen Ökonomie folgend, sind es dann die Eigentumsverhältnisse, die sich diesem Prozess verzerrend in den Weg stellen. Aneignung, so verstanden, enthält somit in dieser Herleitung die Entfremdung zwischen Individuum und Welt als inhärenten Begriff.¹⁶

Nach Winklers Auffassung ist es offensichtlich historisch bestimmt, was jeweils in das Potential der Subjekt übernommen und individualisiert wird, d.h. es findet kein Rekurs auf ein bestimmtes Menschenbild statt. Dies unterstreicht Winkler auch, wenn er mit Karl Marx folgert: „Was Menschen auszeichnet, kann mithin nicht allgemein gültig bestimmt werden“.¹⁷ Vorausgesetzt wird hier, dass sich die Individuen im Lauf der Menschheitsgeschichte mit den jeweils vorfindlichen Bedingungen auseinandersetzen und sie in irgendeiner Art und Weise in ihre Subjektivität überführen können.

Am Ende des Aufsatzes sieht Winkler die Gefahr, dass in der heutigen Gesellschaft wesentliche Ressourcen für das Aneignungshandeln des Individuums gar nicht erst gebildet oder sogar zerstört werden. **Vor dem Hintergrund des oben Beschriebenen würde das bedeuten, dass die gegenwärtige Gesellschaft Lebensbedingungen hervorgebracht hat, die vom Individuum nicht mehr in die eigene Subjektivität integriert werden können.**

¹⁵ ebd., S. 85

¹⁶ Interessant in Zusammenhang auch der Rückgriff Winklers auf die Entstehungsgeschichte des Aneignungsbegriffs im Zuge der Aufklärung. Hier geht Winkler zurück bis zu Pico de la Mirandola, dessen Werk er als grundlegend für die Entstehung des Aneignungsgedankens einstuft. Wirft man einen näheren Blick auf die zentrale Schrift von Pico, dann eröffnet sich ein Gedankenstrom ganz anderer Art und der der Aneignungsbegriff bekommt eine neue Dimension: Im holistischen Weltbild von Pico entspricht die Grundstruktur der anzueignenden Welt dem Innenleben des Subjekts, das so auch durch die Wendung nach Innen das Außen in den Griff bekommen kann. Und die eigentliche Ressource für die Selbstwerdung des Individuums liegt danach im göttlich-geistigen Funken, der in jedem Menschen glimmt und wiederentdeckt werden kann. Mit dem Entfremdungsgedanken aus dem Weltbild von Marx ist dies nicht wirklich vereinbar. Hier ließen sich interessante Überlegungen anstellen, die nicht zum Themenbereich der vorliegenden Forschung gehören. Entsprechendes findet sich in den Schriften der akademischen Esoterikforschung (siehe dazu von Stuckrad 2004 oder Haanegraaf 2001), denn Pico de la Mirandola gilt auch als einer der Urväter der modernen Esoterik in Europa. Kocku von Stuckrad widmet ihm in seiner Geschichte der Esoterik ein eigenes Kapitel. Für Esoterikforscher wie Wouter Haanegraaff und Kocku von Stuckrad ist das holistische, esoterische Gedankengut ein Stück verschüttetes Erbe der Aufklärung.

¹⁷ ebd., S. 77

Spätestens hier ist aus der Sicht der Autorin die Frage nach dem Menschenbild unausweichlich. Was muss sein, damit der Mensch in seinem objektiven Umfeld Mensch bzw. Subjekt bleiben kann? Unter dieser Fragestellung wurde ein anderer Theoretiker für diese Arbeit herangezogen, der Klassiker der Entwicklungspsychologie Urie Bronfenbrenner (verstorben 2005), dessen letztes Werk den Titel trägt „Making Human Beings Human“. Bronfenbrenners Ökologie der menschlichen Entwicklung gibt Bedingungen für eine positive menschliche Entwicklung an, d.h. gelingendes Aneignungshandeln im Sinn Winklers. (zu Bronfenbrenner siehe Teil 3.3.)

Der Aneignungsbegriff gerät durch seinen Bezug auf den Entfremdungsgedanken auch noch in anderer Weise in die Diskussion. Reutlinger beispielsweise (in Deinet/Reutlinger 2004) sieht den Aneignungsbegriff tief im Denken der Industriegesellschaft verwurzelt und von daher für die Analyse der postmodernen Gesellschaft nur bedingt geeignet. Er bezieht sich dabei vor allem auf die Tatsache, dass die sozialräumliche Segregation in den großen Städten dahingehend wirkt, dass soziale Probleme nicht sozialstaatlich gelöst, sondern in den Sozialraum der Städte hineinverlagert werden. Einzelne Stadtteile würden so durch den Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft zu „Mülleimern des Sozialen“, zitiert Reutlinger Richard Sennet.¹⁸

Reutlinger argumentiert weiter, dass der klassische Aneignungsbegriff angesichts des geschilderten Sachverhalts zu kurz greife und fordert eine „Phänomenologie zur Wahrnehmung von Bewältigungsproblemen“ z.B. von Jugendlichen. Die neuen Dimensionen des Aneignungshandelns seien nur zu begreifen, wenn das sozialräumliche Handeln der Jugendlichen nicht über Entfremdung und industriellen Arbeitsbegriff, sondern über die Kategorien der Überflüssigkeit und der Lebensbewältigung neu hergeleitet wird. Er schlägt dazu den sozialgeographischen Ansatz der „Bewältigungskarten“ vor.

Schröder warnt demgegenüber in derselben Publikation (Schröder in Deinet/Reutlinger 2004) davor, den Aneignungsbegriff nur deswegen ad acta zu legen, weil der industrielle Arbeitsbegriff nicht mehr vorherrschend sei. Leontjew, der die Aneignungsperspektive entwickelt hat, schließt in seinem Arbeitsbegriff im Sinn von Tätigkeit auch abstrakte Produkte wie Wissen, Beziehungsarbeit und digitale Erfahrungen ein. (Leontjew 1987) Es sei die tätigkeitsorientierte Transformation von Gesellschaft, folgert Schröder, die in der Aneignungstheorie in den Mittelpunkt gestellt werde. Damit der gesellschaftliche Prozess als persönlich sinngebend erlebt werde, müsse seine Transformation erfolgen, sein Produkt müsse ideell, also vom Subjekt erkennbar, auftreten, zitiert Schröder Leontjew.

Aneignung richtet sich damit nicht in erster Linie auf die Inszenierung von Bildungsprozessen, sondern sieht das Subjekt in seinen Tätigkeiten als Lernendes und Sinnstiftendes. Würden seine Handlungen in ihrer entgrenzten Vergesellschaftungsform betrachtet, so könne analysiert werden, wie Sinnggebung sich in den Tätig-

¹⁸ Reutlinger, a.a.O., S. 127

keiten ausdrücke und die Transformation gesellschaftlicher Erfahrung sich manifestiere.

Gerade durch die Perspektive des Aneignungshandelns lasse sich thematisieren, ob die Verheißung der entgrenzten Arbeitsgesellschaft, in Tätigkeiten Handlungsautonomie zu erfahren, sich in den individuellen Sinnstrukturen widerspiegele.

Schröer hält damit die Aneignungsperspektive in der Postmoderne für grundlegend, weil mit ihrer Hilfe der Wandel der Arbeitsgesellschaft in Bezug gesetzt werden kann zu den Sinngebungsstrukturen und biographischen Verläufen. Durch die neuen Vergesellschaftungsformen der Arbeit entstehen neue Bewältigungsherausforderungen, argumentiert Schröer. Dass dazu auch entstandardisierte Übergänge in das Berufsleben gehören, liegt auf der Hand.

Auch aus der Sicht der Autorin weist der Begriff des Aneignungshandelns über die Bedingungen der Industriegesellschaft hinaus, weil er auf die Gestaltbarkeit der eigenen Lebensverhältnisse durch das Subjekt rekurriert. Eine selbst gestaltete Umwelt und ein Maximum an Mitwirkung und Teilhabe an den Entscheidungsprozessen, die zu dieser Gestaltung führen, sind Voraussetzung einer gelingenden Aneignung der gesellschaftlichen Verhältnisse durch das Subjekt.

Gerade bei der Erforschung der Eingliederungsprozesse von Jugendlichen scheint der Aneignungsbegriff unverzichtbar, weil Jugendliche die Gesellschaft in ihrem So-Sein durch die Gestaltungsprozesse der früheren Generationen vorfinden und so die Auseinandersetzung mit dem Vorgefundenen und Gewordenen ein Charakteristikum dieses Lebensalters darstellt. Folgt man der These der gegenwärtigen Jugendforschung (Hurrelmann 2004) zur „Seismographen“-Funktion der Jugend in der Gesellschaft, so ließen sich an dieser Stelle Schlussfolgerungen hinsichtlich des Aneignungshandelns im gesamtgesellschaftlichen Rahmen ziehen.

(Siehe dazu auch Kapitel „Jugendforschung“ im Anschluss)

4.2 | Winklers Ergänzung zur Postmoderne

Winkler hat nach der Jahrtausendwende in einem Aufsatz (Winkler 2006) eine „Kleine Skizze einer revidierten Theorie der Sozialpädagogik“ vorgelegt, die sich mit den Auswirkungen der Postmoderne auf die Theoriebildung in der Sozialpädagogik befasst. Die postmoderne Gesellschaft will Winkler nicht so genannt wissen, er bevorzugt die Begriffe der „reflexiven“ oder – mit Zygmunt Bauman den der „flüssigen“ Moderne.

Winkler sieht in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung eine Herausforderung für die Sozialpädagogik: Sie muss zwei alte Themen wiederaufgreifen, die des Subjekts und die der Pädagogik, formuliert er¹⁹, wobei in beiden Fällen Ambivalenzen zu beobachten seien.

¹⁹a.a.O., S. 74

Beim Subjektbegriff heißt das, dass er nicht mehr allein in der Perspektive des „Noch-nicht“ gefasst werden könne, die Winkler aber als normativen Anspruch bestehen lassen will. Vielmehr müsse man davon ausgehen, dass Subjektivität „heute Brüchigkeit, Gespaltensein, die Gleichzeitigkeit von Glück und Unglück bedeutet, daher in Spannungen gelebt wird“. ²⁰ Das Konzept von Subjektivität habe „seine identitätslogischen Hoffnungen verloren“

Schwerer wiege noch, dass in der sozialen und kulturellen Realität der Gegenwart Subjekt und Subjektivität selbst als „Modi der Entfremdung“ erfahren würden, da sie die „soziale Instrumentalisierung“ der Existenzform darstellten. Das Subjekt werde so ambivalent, beherrscht und autonom, aber „darin auf dramatische Weise auf sich verwiesen“. Insofern entkomme die Sozialpädagogik dem Subjektbegriff nicht. Es sei zum einen zu fragen, welche materiellen, ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen bestehen müssen, damit Subjekte ihre Subjektivität als autonome Praxis realisieren können. Außerdem seien die Voraussetzungen eines Lebens in der Gesellschaft und Kultur allgemein dafür zu schaffen, dass jedes Individuum nicht nur verkehrsfähig werde, sondern einen Anfang von Bildung machen könne. Es gehe um Hilfen für jene, die „an dieser Gesellschaft und ihrer Kultur scheitern“ ²¹ oder durch diese selbst noch ins Straucheln gebracht werden. Sozialpolitik habe nun die Aufgabe, formuliert Winkler in Anlehnung an Pestalozzi „ruhige Gelassenheit zu ermöglichen, welche für Bildung, Lernen und Entwicklung unabdingbar sind.“ ²²

Winkler sieht das Subjekt gegenwärtig in einer prekären Situation, in dieser dramatischen Lage habe es die Sozialpädagogik aufzusuchen, in Situationen, die nicht mehr durch die bekannten Alltagswelten gesichert seien. Winkler macht hier generalisierte Formen des Elends aus, wie sie bisher nur an den Randbereichen der Gesellschaft erfahrbar gewesen seien, bei Drogenabhängigen, Nichtsesshaften und Kranken, die ohne institutionelle Betreuung leben.

Von der Theorie verlange dies eine Zuspitzung von differenz- und anerkennungslogischen Zusammenhängen, welche erlaubten, das Subjekt jenseits von sozialen Determinationen zu denken, schreibt Winkler mit Verweis auf Prengel. (Prengel 1995,1999) Diese Tendenz wird durch die gesellschaftliche Exklusion hervorgerufen: **Sie erzeugt eine Subjektivität, die sozial wertlos und nichtig ist. Was bleibe, sei der eigene Lebenssinn dieser Subjekte.** (Hervorhebung C.U.)

Ausgangspunkt der Sozialpädagogik werde damit auch das Subjekt außerhalb gesellschaftlicher und kultureller Zusammenhänge, Handlungsfokus wird, „diesem Subjekt in seiner Fragilität zu sich selbst zu helfen unter Anknüpfung an die elementare Selbstsorge“ ²³.

Winkler gesteht zu, dass diese Einschätzung „überspitzt und dramatisiert“ ist und

²⁰ ebd.

²¹ ebd.

²² ebd.

²³ a.a.O., S. 76

sieht auch Gegenmodelle im Entstehen begriffen, die mit alternativen Ökonomien operieren, genossenschaftlichen Selbstorganisationen oder neue Formen des Unternehmertums.

Trotzdem bleibt als Fazit der Analyse, dass die Sozialpädagogik begreifen müsse, dass sie pädagogische Arbeit leiste, Lernprozesse bei ihren Klienten in Gang setze, „vielleicht Vorgänge radikaler Bildung“. **Sozialpolitik als Grundlage sozialer Arbeit trage die Disziplin nicht länger.** Er kritisiert in diesem Zusammenhang auch diejenigen Ansätze, die von Empowerment sprechen, weil sie die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen von Lernprozessen ignorierten. Sozialpädagogik leiste Erziehung als Voraussetzung von Bildung, schließt Winkler. Nur damit erreiche sie auch noch das allerelendste aller Subjekte²⁴.

Die Ursachen für die beschriebene Tendenz sieht Winkler vor allem in folgenden Entwicklungen (nach Lambert 2013, S. 134):

- **Entstaatlichung der Gesellschaft:** Durch den globalisierten Kapitalismus und den Neoliberalismus droht ein Ende der sozialstaatlichen Organisationsformen
- **Flüssige Moderne (Bauman):** Subjekte sollen Verantwortung für sich selbst übernehmen unter Bedingungen, die ihrem Einfluss immer mehr entzogen sind
- **Kontrolle und Disziplinierung:** Liberalität und Offenheit der Gesellschaft korrespondieren mit einer Zunahme sozialer Kälte und Disziplinierung zum Zweck der Unterwerfung unter die Normen der Konsumgesellschaft. Diese „freiwillige“ Unterwerfung erfolgt mithilfe der Massenmedien.
- **Soziale Spaltung der Gesellschaft**
- **Zunahme von Desintegration und Exklusion** in einem Ausmaß, die keine gesellschaftliche Funktion erfüllt und die Rückkehr ins gesellschaftliche Leben fraglich erscheinen lässt.

Die Sozialpädagogik sieht Winkler vor diesem Hintergrund in drei Funktionen: als durchkapitalisierte Sozialpädagogik, die nur noch diejenigen Klienten bedient, die die Fähigkeit zur „Kundenrolle“ aufbringen können, als Sozialpädagogik im Rahmen von philanthropisch-zivilgesellschaftlichen Initiativen und als „elende Sozialpädagogik“, die sich unter bescheidensten materiellen und strukturellen Bedingungen um diejenigen kümmert, die ganz unten in der Gesellschaft angekommen sind (nach Lambert, ebd.).

Winklers Dreiteilung der Sozialpädagogik verweist auf die Geschichte der Disziplin. Die sozialstaatliche integrierte Sozialpädagogik, die Winkler derzeit in der Gefahr sieht, sich vollkommen den ökonomischen Sachzwängen auszuliefern, ist sicherlich ein Produkt der ersten Moderne bzw. der Industriegesellschaft, in den beiden anderen Zweigen lassen sich jedoch Urformen von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit

²⁴ a.a.O., S. 78

erkennen: Die Sozialarbeit der bürgerlichen Frauenbewegung und Paul Natorps pädagogische Gesellschaftstheorie, die die jeweils gegebene Lage als Ausgangspunkt zu nehmen habe, „auch die verzweifelste“ (Natorp 1899). Es stellt sich die Frage, ob Übergang und Veränderung nicht gerade das Lebenselixier der Sozialpädagogik sind. Waren es doch zu Beginn des 20. Jahrhunderts gerade diese Umbrüche, die bei der Geburt der Disziplin Pate gestanden haben (vgl. dazu Henseler 1999).

4.3 | Bronfenbrenners „Ökologie der menschlichen Entwicklung“

Wie Winkler sieht auch Bronfenbrenner das Entwicklungspotential des Menschen vor allem in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt. Ziel seiner Arbeit ist die Erforschung der Entwicklung in diesem Kontext, wobei sein Interesse der „Ökologie“ dieses Prozesses gilt. Damit meint Bronfenbrenner die Möglichkeiten der eigenen Gestaltung, „oikos“ als Begriff des eigenen Hauses, in dem man der Herr ist, liegt ihm zugrunde (Bronfenbrenner 199). Wie Winkler sieht auch Bronfenbrenner den machtvollen Einfluss des gesellschaftlichen Kontextes, in dem menschliches Handeln stattfindet. Und auch im Ziel, die Lebensverhältnisse immer weiter zugunsten des Individuums zu verbessern, seine Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und das gesellschaftliche Umfeld für seine Entwicklung förderlich zu gestalten, trifft sich Bronfenbrenner mit Winkler.

Das Verständnis der Kräfte, die die menschliche Entwicklung beeinflussen, soll genutzt werden, um für ihre Lebenswelten neue Horizonte und neue Einblicke zu eröffnen.²⁵ In seinen neueren Schriften fordert Bronfenbrenner (z.B. Bronfenbrenner und Evans 2000) das Zusammenwirken aller mit der menschlichen Entwicklung befassten Wissenschaftsdisziplinen zu einer Entwicklungswissenschaft, um dieser großen zivilisatorischen Aufgabe gerecht zu werden.

Von seinem großen wissenschaftlichen Vorbild Kurt Lewin übernimmt Bronfenbrenner den phänomenologischen Ansatz, d.h. die Bedeutung, die das Individuum der Handlung beimisst und seine Deutung des Umfeldes sind in der Forschung genauso wichtig wie vermeintlich objektive Gegebenheiten.²⁶

Im Entwicklungsbegriff Bronfenbrenners geht daher auch die Wahrnehmung der Situation durch das Individuum konstitutiv ein:

„Wir definieren Entwicklung als die Entfaltung der Vorstellung der Person über ihre Umwelt und ihr Verhältnis zu dieser, als ihre wachsende Fähigkeit, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu entdecken, zu erhalten oder zu ändern“.²⁷

Diese Umwelt stellt sich für Bronfenbrenner als ineinandergeschachtelte Struktur dar. Er unterscheidet Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem.

²⁵ a.a.O., S.31

²⁶ Bronfenbrenner (1981), S.20

²⁷ a.a.O., S. 25

Das Mikrosystem

Die **Mikroebene** ist durch ein Muster von **Beziehungen und Tätigkeiten** bestimmt, die die in Entwicklung begriffene Person unmittelbar erlebt. Bei diesem Erleben ist die Bedeutung der Beziehungen und Tätigkeiten, die der Proband ihnen beimisst, wie oben beschrieben konstitutiv.²⁸ Einen weiteren Baustein des Mikrosystems bilden die Rollenerwartungen gegenüber dem Probanden. Hier weist Bronfenbrenner darauf hin, dass diese Rollenerwartungen ihre Wurzeln in Wirklichkeit im übergeordneten Makrosystem, also dem Niveau der Kultur oder Subkultur und ihren Werten bzw. Ideologien haben.²⁹ In diesem Zusammenhang gehören auch Zuschreibungen gegenüber Personen oder Gruppen.

Zunächst ist das Mikrosystem durch unmittelbare Beziehungen gekennzeichnet, von denen die Dyaden (Zweierbeziehungen) für die Entwicklung besonders wichtig sind. Hier wird aber auch die Rolle von Dritten beleuchtet, die durch „Effekte zweiter Ordnung“ Einfluss auf das Geschehen innerhalb der Dyade nehmen.³⁰

Gemeinsame Tätigkeit innerhalb einer Dyade hat für Bronfenbrenner stärkste Entwicklungseffekte und zwar unter den folgenden Voraussetzungen:

1. Der Reziprozität, d.h. der wechselseitigen Abstimmung der beiden Beteiligten,
2. dem Grad gegenseitiger positiver Gefühle und
3. der allmählichen Verschiebung des Kräfteverhältnisses zugunsten der sich entwickelnden Person.³¹

Je intensiver die drei Faktoren wirken, desto positiver sind die Auswirkungen auf die Entwicklung.

Ein zweiter Baustein des Mikrosystems sind die molaren Aktivitäten. Ihr Kennzeichen ist eine gewisse Dauer und auch die Bedeutung, die der Tätigkeit von den Beteiligten beigemessen wird. Das „Beharrungsvermögen“, das der molaren Aktivität innewohnt, ergibt sich aus der Absicht des Handelns.³²

Hinsichtlich der Rollen weist Bronfenbrenner auf die entwicklungsfördernde Wirkung von Rollenvielfalt hin., sowohl beim Menschen, der sich entwickelt, als auch bei den Personen, mit denen er durch Interaktion verbunden ist.³³ Bei Übergängen ist auch der Wechsel der Rollenerwartungen zu beachten.

Wichtig ist bei den Kategorien Bronfenbrenners auf allen Ebenen, dass sie immer von einer Wechselwirkung ausgehen, d.h. der Proband wirkt auch auf die jeweilige Systemebene zurück. Dabei erachtet es Bronfenbrenner jedoch als legitim, wenn der

²⁸ a.a.O., S. 38

²⁹ a.a.O., S. 98

³⁰ a.a.O., S. 82 ff

³¹ a.a.O., S. 74

³² a.a.O., S. 61

³³ a.a.O., S. 115

Forscher sich nur einem Aspekt widmet. Im Prinzip kritisiert er jedoch die Eingleisigkeit verschiedenster Forschungsprojekte, die Wechselwirkungen nicht berücksichtigen oder auch die Wirkungen der anderen Strukturelemente auf der Meso-, Exo- oder Makroebene, die ebenfalls „Effekte zweiter Ordnung“ im Mikrosystem hervorrufen können.³⁴

Das Mesosystem

Das Mesosystem umfasst nach Bronfenbrenner die Beziehungen zwischen den Mikrosystemen, an denen der Proband beteiligt ist. Als entwicklungsfördernde Faktoren werden hier beschrieben:³⁵

- Übereinstimmung der Rollenanforderungen der verschiedenen Lebensbereiche, an denen der Proband beteiligt ist.
- Lebensbereiche mit verschiedenen ethnischen, religiösen und sozialem Hintergrund oder auch Altersgruppen, denen der Proband angehört.
- Vernetzung und Kommunikation der Lebensbereiche untereinander.

Besondere Bedeutung erlangt das Mesosystem bei Übergängen aller Art.³⁶ Hier vertritt Bronfenbrenner die These, dass das entwicklungsfördernde Potenzial gesteigert wird, wenn die Person den ersten Übergang in den neuen Lebensbereich nicht allein vollzieht. Ein Zweipersonensystem, das den Wechsel von einem Lebensbereich in den anderen mitvollzieht, bezeichnet er als „kontextübergreifende Dyade“. Hier hält er es für möglich, dass solche „wandernden Zweipersonen-Systeme“³⁷ eine die Lernkapazität und Lernmotivation steigernde Wirkung haben.

Diese wichtige Rolle der Begleitung betont auch Bandura in seiner Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung (siehe dazu auch Teil 4.7) bei der Überwindung von Hindernissen mit seinem Begriff der „guided mastery experiences“ und mit seinem Hinweis auf die Bedeutung des „social support“.³⁸

Ein schwach verbundenes Mesosystem ist nach Bronfenbrenner ein Entwicklungshindernis, da zu wenig unterstützende Verbindungen existieren. Auch subjektive Faktoren wie gegenseitiges Vertrauen, positive Orientierung und Zielübereinstimmung steigern das entwicklungsfördernde Potential eines Mesosystems.³⁹

Förderlich wirkt schließlich auch das Vorhandensein von Informationen oder die Möglichkeit, eine Beratung in Anspruch zu nehmen vor Eintritt in einen neuen Lebensbereich.

³⁴ a.a.O., S. 228

³⁵ a.a.O., S. 201 ff

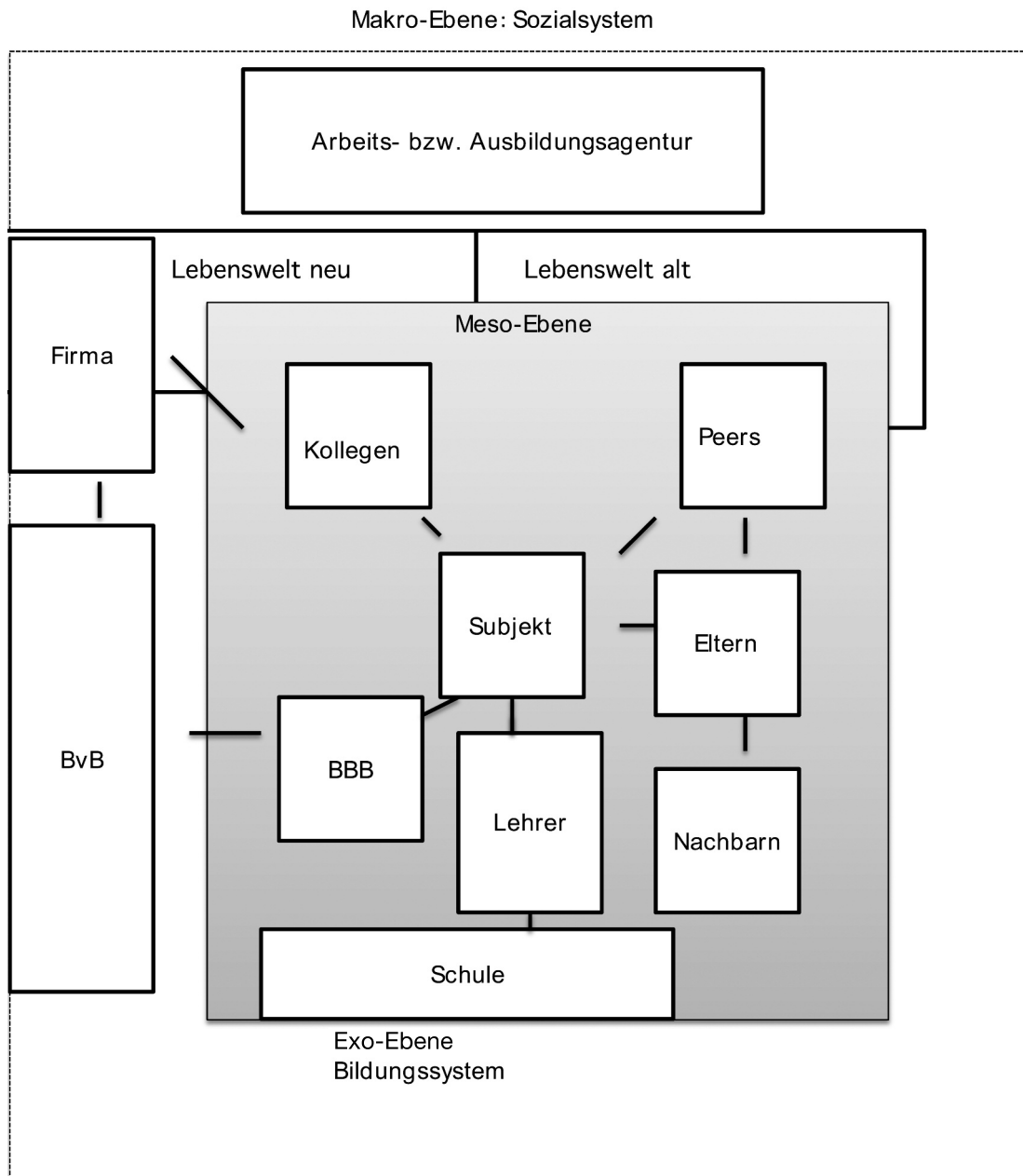
³⁶ Bemerkenswert ist auch die grundsätzliche Bedeutung, die Bronfenbrenner allen Übergängen im Lebenslauf für die menschliche Entwicklung zumisst. Die von ihm entwickelten Hypothesen lassen sich auf den gesamten Lebenslauf ausdehnen- bis hin zum Übertritt in den Ruhestand. Wichtige Prinzipien hat er z.B. aus einer Studie über den Umzug eines Altersheims entnommen., z.B. die Bedeutung der Begleitung beim Übergang und das Vorliegen von Vorabinformationen über den neuen Lebensbereich. (ebd., S. 223)

³⁷ a.a.O., S. 204

³⁸ Bandura (1995), S. 9

³⁹ Bronfenbrenner, a.a.O., S. 205–207

Die Angaben Bronfenbrenners zum **Mesosystem** liefern interessante Aspekte für die Analyse der Interviews, kann doch die BvB mit ihren verschiedenen Teilen (Unterricht, Firmenpraktikum) geradezu als Prototyp eines Mesosystems bezeichnet werden (siehe dazu Abb. Nr. 4).



Makro-Ebene Wirtschaftslage – Gesetzgebung z.B.

Abb. 4: Ökologie des Übergangssystems nach Bronfenbrenner

Das Exosystem

Das Exosystem umfasst Lebensbereiche, an denen **der Proband nicht beteiligt** ist, die aber trotzdem auf seine Lebensrealität wirken wie z.B. die Arbeitsbedingungen der Eltern.

Hier zeigt Bronfenbrenner, wie sich z.B. die untergeordnete Stellung von Eltern im Arbeitsleben auf die Vermittlung der Überzeugung auswirkt, dass Selbstbestimmung im eigenen Leben möglich ist, d.h. also auch auf die Selbstwirksamkeitserwartung im Sinn von Bandura.⁴⁰

Beeindruckend ist in diesem Zusammenhang die Schilderung der Burgherside-Studie aus dem Jahr 1974(!), bei der Ethnologen die Doppelbotschaft einer Minderheiten-gruppe eingewanderter Eltern an ihre Kinder entdeckten, dass sie sich zwar in der Schule bemühen sollten, dies aber grundsätzlich doch nichts nütze. Der Hintergrund war für die Forscher die mangelnde Teilhabe der Einwanderereltern an der US-amerikanischen Gesellschaft. **Hier führt Bronfenbrenner den Begriff der „Lebensbereiche der Macht“ ein, von dem die Einwanderer ausgeschlossen waren. Ausgangspunkt für die Forscher war die Frage, warum die Kinder der Einwanderer sich mit mittel-mäßigen Schulleistungen zufrieden gaben und insgesamt in ihren Schullaufbahnen viel schlechter abschnitten als die anderen amerikanischen Schüler.**

Auch eine andere Studie, die Bronfenbrenner als Beispiel für Einflüsse der Exo-Ebene zitiert, macht mehr als nachdenklich. Hier fanden Cohen, Glass und Singer (1973) einen Zusammenhang zwischen einem Nachlassen der Schulleistungen und dem Lärmpegel in den Wohnungen der Kinder.

Zu den Wohnverhältnissen der BvB-Teilnehmer existieren keine Forschungen. Als langjährig dort Tätige kennt man jedoch viele Erzählungen der Teilnehmer über das Leben in Wohnungen an Hauptverkehrsstraßen.

Das Makrosystem

Das Makrosystem der jeweiligen Gesellschaft oder Subkultur bestimmt die **in ihm tätigen Untersysteme** in ihren Werten, Weltanschauungen oder Ideologien.⁴¹

Als positives Beispiel für die Einbeziehung der Makroebene zitiert Bronfenbrenner hier ausführlich die berühmte Studie von Glen Elder „The Children of the Great Depression“, die zu dem überraschenden Ergebnis kam, dass ältere Kinder, deren Kinder von Armut und Arbeitslosigkeit betroffen waren, daraus Vorteile für ihren weiteren Lebensverlauf ziehen konnten. Jüngere Kinder erlebten die Deprivation der Eltern dagegen mit traumatischen Folgen.

Mit Elders Ergebnissen hinsichtlich der älteren Kinder belegt Bronfenbrenner auch seine These von den „ruhenden Effekten“ von Entwicklung.⁴² Sie verweisen auf die Sinnhaftigkeit der kommunikativen Validierung, die in der vorliegenden Forschung vorgesehen ist. Nachfragen bei den Probanden nach einem längeren Zeitraum könnten solche „ruhenden Effekte“ der Zeit in der BvB ans Licht bringen.

⁴⁰ a.a.O., S. 231

⁴¹ a.a.O., S. 242 ff

⁴² ebd., S. 261

Die BvB entsprechend den Kategorien Bronfenbrenners

Abb. 4 stellt den/die Probanden in den Kontext der BvB entsprechend den verschiedenen Systemebenen in der Theorie von Urie Bronfenbrenner. Das Schaubild wird in den Fallstudien herangezogen, um die Veränderung in der Wahrnehmung der Probanden im Verlauf der BvB darzustellen. Es findet sich für den betreffenden Probanden jeweils am Ende des Teils „Der Fall im Licht der theoretischen Rahmung“.

4.3.1 | Bronfenbrenners Theorie unter dem Einfluss der Postmoderne

Begibt man sich in das Spätwerk von Urie Bronfenbrenner, der sich viele Jahrzehnte lang mit seiner Forschung den Bedingungen menschlicher Entwicklung gewidmet und damit auch sozialpolitische Initiativen angestoßen hat, so entströmt ihm ein anderer Geist als Winklers neuerer Publikation.

Am Anfang von Bronfenbrenners letztem Buch (Bronfenbrenner 2005), steht zunächst der Hinweis auf die prinzipielle Gestaltbarkeit menschlicher Umgebung durch das menschliche Handeln:

„The main thesis of this volume is that, to a greater extent than for any other species, human beings create the environments that shape the course of human development. Their actions influence the multiple physical and cultural tiers of ecology that shapes them, and this agency makes humans – for better or for worse – active producers of their own development.“⁴³

Erst nach dieser Grundsatzthese formuliert auch Bronfenbrenner seine tiefe Sorge über die gegenwärtige Entwicklung in den westlichen Gesellschaften, vor allem in den USA. Er weist darauf hin, dass alle wissenschaftlichen Befunde der letzten Jahrzehnte belegen, wie der Wandel, der gegenwärtig diese Gesellschaften erfasst hat, eine Gefährdung des Menschseins selbst mit sich bringt:

„That the major social changes taking place recently... may have altered environmental conditions conducive to human development to such a degree that the process of making human beings human is being placed in jeopardy.“⁴⁴

Dieses Faktum dringt im gesellschaftlichen Maßstab wenig ins Bewusstsein. Dies bringt Bronfenbrenner damit in Verbindung, dass die wissenschaftlichen Erkenntnisse in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen vorliegen, die weder von der Öffentlichkeit noch von den politisch Verantwortlichen ausreichend wahrgenommen werden. Es sei aber gerade die Zusammenschau dieser Befunde, aus denen sich das Bild der Gefährdung ergebe. Als Konsequenz steht am Ende seiner Ausführungen die For-

⁴³ a.a.O., S. XXVII

⁴⁴ ebd.

derung nach einer Zusammenarbeit all dieser Disziplinen im Sinn einer Wissenschaft von der menschlichen Entwicklung.⁴⁵

Bronfenbrenner verweist vor allem auf die Einflüsse von politischen Entscheidungen, die oft unbeabsichtigte drastische Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern in Familien, Klassenzimmern und anderen gestalteten Zusammenhängen haben. Dies sei von der Wissenschaft stärker in den Fokus zu nehmen, aber: „On the other hand, it emphasizes the need on the part of the policy makers to acquire knowledge and understanding of how policies, and the way in which they are implemented, affect the capacity of families, schools and other socialization settings to function effectively as a context of human development.“⁴⁶

Der Maßstab, den Bronfenbrenner anlegt, ist hoch: Bei der Gestaltung der Umgebungen auf wissenschaftlicher Basis gehe es darum, „(to) maximize the capacities of humans to promote their own positive development.“⁴⁷

Unter dem Einfluss dieser Erkenntnisse hat er sein Modell der ökologischen Entwicklungstheorie⁴⁸ im Jahr 2001 fortgeschrieben, das er als „paradigm for the future“ bezeichnet.⁴⁹

Die erste auffallende Veränderung ist die Einbeziehung des **Kennzeichens „Kontinuität“** bei der Definition der Entwicklung, außerdem der Hinweis auf den Lebenslauf.

„Development is defined as the phenomenon of continuity and change in the biopsychological characteristics of human beings both as individuals and as groups. The phenomenon extends over the life course across successive generations and through historical time, both past and present“⁵⁰

So stellt Bronfenbrenner dem exzessiven Wandlungsgeschehen schon in seiner Definition menschlicher Entwicklung die Notwendigkeit von Beständigkeit gegenüber.

Erneut hervorgehoben wird dann die Bedeutung der **subjektiven Wahrnehmung der Situation:**

„In the bioecological model, both objective and subjective elements are posited as driving the course of human development, neither alone is presumed sufficient.“⁵¹

⁴⁵Die Frage, wie der Transfer des von einer solchen Entwicklungswissenschaft bereitgestellten Wissens in die gesellschaftliche Praxis verbessert werden kann, hat Bronfenbrenner selbst nicht mehr gestellt. Interessant ist in diesem Zusammenhang die aus der medizinischen Forschung heraus entwickelte Disziplin der translationalen Forschung. Die Frage schließt sich an seine Forderung nach einer interdisziplinären Entwicklungswissenschaft an, insofern ist es konsequent, wenn an seiner Wirkungsstätte, der Cornell University (Ithaca NY) jetzt ein „Bronfenbrenner Center for Translational Research“ geschaffen worden ist.

⁴⁶a.a.O., S. XXVIII

⁴⁷a.a.O., S. XXIX

⁴⁸Bronfenbrenner nennt sein Modell „bioecological“, während es in der deutschen Übersetzung als „ökologisch“ bezeichnet wird. Der Einfachheit halber wird diese Bezeichnung hier auch verwendet.

⁴⁹ebd., S. 3

⁵⁰ebd.

⁵¹ebd., S. 5

Die die Entwicklung bedingenden Faktoren erweitert Bronfenbrenner in seiner Überarbeitung, außer den Personen sind jetzt auch Objekte und Symbole Gegenstand der Interaktion des Individuums, zur Entwicklung ist notwendig, dass der Interaktionsprozess in steigender Komplexität verläuft. **Hier fügt Bronfenbrenner jetzt die Charakteristika der Regelmäßigkeit und der zeitlichen Dauer hinzu:**

„The interaction must occur on a fairly regular basis over extended periods of time ...“⁵²

Die so gekennzeichneten Prozesse, die den Motor von Entwicklung bilden, bezeichnet Bronfenbrenner als „proximal processes“. Durch sie erwirbt sich die jüngere Generation Fähigkeiten, Motivation, Wissen und soziale Kompetenz.

Als nächstes Merkmal fügt Bronfenbrenner – den Erkenntnissen der modernen Bindungstheorie entsprechend – die emotionale Beziehung zu derjenigen oder denjenigen Personen hinzu, die in die „proximal processes“ einbezogen sind sowie die Kategorie der Fürsorge: „persons with whom the child develops a strong, mutual emotional attachment and who are committed to the child’s well-being and development, preferably for life.“⁵³

Beeinflusst werden die „proximal processes“ als Motor der Entwicklung zum einen von den Charakteristiken der Person, wozu auch Erbanlagen gehören als auch von der Qualität der Umgebung.

Hier unterstreicht Bronfenbrenner noch einmal die **Bedeutung der „dritten Person“** im Hintergrund derjenigen, die für das Kind sorgt. Gerade alleinerziehende Elternteile haben – wie mehrfach belegt – durch eine solche Konstellation Vorteile bzw. ihr Fehlen zieht Konsequenzen für die Entwicklung der Kinder nach sich: „Systematic studies ... have identified what may be described as a general ‚immunizing‘ factor“ (gegenüber Entwicklungsproblemen wie Aufmerksamkeitsstörungen, niedrige Schulabschlüsse, Schulverweigerung z.B.)

„Strong support form other adults“ kennzeichnet diesen Faktor, dabei kann es sich um Verwandte, Freunde, Nachbarn oder auch Angehörige der Familienhilfe handeln. Entscheidend sei die Aufmerksamkeit dem Kind gegenüber sowie die Unterstützung der alleinerziehenden Mutter oder des Vaters. Das Geschlecht dieser Person spiele weniger eine Rolle, wobei andersgeschlechtliche Unterstützer hilfreicher seien.

Durch die Einbeziehung der Faktoren Regelmäßigkeit und Dauer kennzeichnet Bronfenbrenner instabile Lebensverhältnisse und Brüche in ihrer entwicklungs-schädlichen Wirkung. (Hervorhebung C.U.) Es versteht sich von selbst, dass auch hierher auch „neglect, abuse and domination“ gehören,⁵⁴ die selbst positive vererbte Potentiale nicht zur Entfaltung gelangen lassen.

⁵² a.a.O., S. 6

⁵³ a.a.O., S. 9

⁵⁴ a.a.O., S. 12

Alle Arten von Chaos im Leben der Familien und damit auch der Kinder gibt nach Bronfenbrenner zu großer Sorge Anlass hinsichtlich der Entwicklungsmöglichkeiten der letzteren. Er formuliert:

„Such systems are characterized by frenetic activity, lack of structure, unpredictability in everyday activities, and high levels of ambient stimulation. Background stimulation is high, and there is a general lack of routinization and structure in daily life. The environment is also a major source of interruption of proximal process in the form of residential noise, crowding and classroom design.“⁵⁵

Die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen in den sozialen Brennpunktvierteln werden hier erkennbar in ihren entwicklungsschädigenden Wirkungen.

Bei der Behebung dieser Misstände setzt Bronfenbrenner nach wie vor auf die **Einsicht der durch die Wissenschaft belehrten politisch Verantwortlichen**.

Wenn er allerdings in einem anderen Aufsatz mit dem Titel „Growing Chaos in the Lives of Children, Youth and Families – How Can We Turn It Around?“⁵⁶ nach Anzeichen für solche positiven Entwicklungen forscht in Zusammenhang mit dem von ihm ins Leben gerufenen Head Start Programm, muss er eingestehen, dass auch hier die Rücknahme des sozialstaatlichen Engagements seine Spuren hinterlassen hat: „The prospects of the future are hardly rosy“⁵⁷ schreibt er. Es seien die Eltern mit ihren minimalen Einkünften, die jetzt das Programm am Laufen hielten und sich auch gegenseitig in Notlagen unterstützen, auch wenn sie dafür Urlaub nehmen müssten. „Such heroic acts are signals to the rest of American society“, formuliert Bronfenbrenner.

So bleibt auch am Ende von Bronfenbrenners Analyse der heutigen Gesellschaft die tiefe Sorge um die Zukunft der Zivilisation. Bronfenbrenner sieht die Wissenschaft in der Verantwortung, ihre Stimme lauter zu erheben und ihre Erkenntnisse über die Notwendigkeiten menschlicher Entwicklung angemessen zu kommunizieren.

In einem „ersten Entwurf“ hierzu verweist er auf die **fehlende Einbeziehung des Fürsorge-Themas** in die ganze Gesellschaft: Es sei möglich, einen Highschool- oder Universitätsabschluss zu machen, ohne sich jemals um einen anderen Menschen gekümmert zu haben, weder um ein Baby, noch um einen Kranken oder Alten. Die Konsequenzen dieser Entwicklung seien nicht erforscht worden, lägen aber auf der Hand: „No society can long sustain itself unless its members have learned the sensitivities, motivations, and skills involved in assisting and caring for other human beings.“⁵⁸

⁵⁵ a.a.O., S. 14

⁵⁶ a.a.O., S. 185 ff

⁵⁷ a.a.O., S. 196

⁵⁸ a.a.O., S. 14

4.3.2 | Theorie und Praxis bei Bronfenbrenner

Bronfenbrenners Model der ökologischen Entwicklung hat den Anspruch, Ergebnisse zu generieren, die unmittelbar in die Praxis der Sozialpolitik einfließen können. „There is nothing more practical than a good theory“, zitiert Bronfenbrenner seinen großen Lehrmeister Kurt Lewin.⁵⁹ Er hoffe, eine der praktikabelsten Theorien entwickelt zu haben, die den Individuen dabei helfe zu verstehen, wie die eine bessere, hoffnungsvollere Zukunft für sich selbst, ihre Kinder und die Welt hervorbringen können, schreibt er.

Zum „Lebenslauf“ des ökologischen Modells gehöre auch, dass sich mit seiner Hilfe die Forschungsdesigns verändert hätten, schreibt Bronfenbrenner.⁶⁰ Hier sieht er zwei Richtungen des Forschungsprozesses: einmal könne das Modell dazu dienen, Forschungsergebnisse in anderen Zusammenhängen zu verifizieren („verification mode“). Wichtiger sei aber „developmental science in the discovery mode“.

Hier geht es um neue alternative Hypothesen und dazu passende Forschungsdesigns, die nicht nur bestehende Erkenntnisse in Frage stellen, sondern auch neuere, differenziertere Erkenntnisse hervorbringen und so mehr geprüfte wissenschaftliche Erkenntnis über Entwicklung zur Verfügung stellen. Hierdurch sei es möglich, effektivere sozialpolitische Programme zu entwickeln, die entwicklungswidrigen Einflüssen entgegenwirken – so die Hoffnung Bronfenbrenners.

Zur Untersuchung der „proximal processes“ und ihrer Bedingungen schlägt Bronfenbrenner ein „process-person-context-time“-Modell vor (PPCT), das erlaubt, alle Bedingungen der Entwicklung zu untersuchen.

In seinem Aufsatz „Interacting Systems in Human Development“ – Research Paradigms: Present and Future“ bespricht Bronfenbrenner (Bronfenbrenner 2005) verschiedene Studien, die nach diesem Modell gearbeitet haben. Sie sind allerdings alle – wie auch sonst die von ihm hinzugezogenen Forschungen – quantitativer Natur. Inwieweit das Modell bei der Auswertung der hier vorliegenden Fälle von Nutzen sein kann, wird sich zeigen.

Eine Rolle spielt bei Bronfenbrenner – entlehnt vom russischen Autor L. S. Vygotsky – der Praxisbezug als „transforming experiment“. (Vygotsky 1978) Gemeint ist eine gezielte Veränderung des jeweiligen Umfelds, durch das eine neue Konstellation bisher nicht realisierte Entwicklungspotentiale der betreffenden Personen aktiviert. Experimente dieser Art seien wichtig aus zwei Gründen, schreibt Bronfenbrenner.⁶¹ Einmal, um die Natur, Stärke und Schwäche bestehender Strukturen und Strategien der Sozialisation zu verstehen, zum zweiten – und wesentlich wichtiger, wie Bronfenbrenner betont – sei es, diese Strukturen und die Praxis zu verändern in einer Weise, die kognitive Entwicklungsprozesse fördert.

⁵⁹ a.a.O., S. XXIX

⁶⁰ a.a.O., S. 4

⁶¹ Bronfenbrenner 2005, S. 48

Hier sei auch das Aktionsforschungskonzept von Kurt Lewin eingeflossen, das vielfach missverstanden worden sei. Viele hätten es als Verrat an der reinen Wissenschaft betrachtet, einen Verzicht auf Wissenschaftlichkeit zugunsten von Reformen. Lewins dynamische Theorie sei von diesen Kritikern unterschätzt worden. Dazu zitiert Bronfenbrenner seinen ersten Mentor Walter F. Daerborn: „Bronfenbrenner, if you want to understand something, try to change it“. Anschließend dreht er die klassische Lewin-Maxime um: „There ist nothing like the practical to build a good theory“.⁶²

Folgt man dieser Idee, wäre es wünschenswert, wenn aus dieser Forschung das Konzept einer alternativen Übergangsgestaltung hervorgehen könnte, die im Sinn von Bronfenbrenners „transformation experiment“ wirkt.

4.4 | Exkurs: Baumans „flüssige Moderne“ und der Einfluss der Ökonomie

Baumans brillanter Essay zur „Die Wirtschaftskultur der flüssigen Moderne“ soll an dieser Stelle dazu dienen, einen weiteren Scheinwerferstrahl der Theoriebildung auf das Schicksal des Individuums in der postmodernen Gesellschaft zu richten (Bauman 2001).

Bauman bedient sich des bei Marx/Engels im Kommunistischen Manifest benutzten Ausdrucks vom „Schmelzen der Festkörper“ als Metapher für gesellschaftliche Entwicklung. Ein Kennzeichen der Moderne sei es zwar gewesen, das Sakrale zu profanisieren und so „die Tradition“ zu entthronen. Wer aber meine, hier sei der Schauplatz wirklich frei gemacht worden für Neues, der irre: durch dieses „Schmelzen der Festkörper“, d.h. der gesellschaftlichen Formen sei lediglich Platz geschaffen worden für neue Festkörper.

Bauman beschreibt die Moderne als Siegeszug der wirtschaftlichen Rationalität, die in ihrer letzten Konsequenz vor allem auf eine Befreiung hinausläuft, ein „Abschmelzen“ aller obsolet gewordenen Pflichten:

Das Geschäftliche sei z.B. von den Verpflichtungen des Familienhaushalts befreit worden, die Aktien von jeglicher ethischer Verpflichtung. **Die sozialen Beziehungen sieht Bauman dadurch ungeschützt und nackt – und dem Zugriff der wirtschaftlichen Rationalität ausgesetzt: „machtlos gegenüber den nun von der Wirtschaft inspirierten Regeln des Handelns und gegenüber den von der Wirtschaft geformten Kriterien von Rationalität.“⁶³**

Diese Übernahme des gesellschaftlichen Lebens durch die in der Wirtschaft herrschenden Kräfte hätten sowohl Max Weber als auch Karl Marx analysiert, der eine als „Rationalität“, der andere als „Unterbau“ zu allen anderen gesellschaftlichen Bereichen, die

⁶² a.a.O.

⁶³ Bauman, a.a.O., S. 93/94

er in den Status des „Überbaus“ erhoben habe. Durch die fortschreitende Entbindung der Kultur von ihrer traditionellen politischen, ethischen und kulturellen Ordnungsmacht sei so eine neue, vorwiegend wirtschaftlich definierte Ordnung sedimentiert worden, aus der es einerseits für das Individuum kein Entrinnen gibt, die ihm andererseits aber damit auch einen Orientierungsrahmen für das eigene Leben bereitstellt.

„Anders als bei den meisten anderen dystopischen Szenarien wurde diese Wirkung der neuen (wirtschaftsdominierten) Ordnung weder durch Diktatur, Unterordnung, Unterdrückung oder Versklavung herbeigeführt, noch durch die ‚Kolonialisierung‘ der Privatsphäre durch das ‚System. Ganz im Gegenteil: diese Situation entstand aus dem radikalen Schmelzen jener Fesseln und Ketten, die zu Recht oder Unrecht als Einschränkung der individuellen Wahl- und Handlungsfreiheit angesehen wurden. **Die Starrheit der modernen Ordnung ist das Artefakt der Freiheit des menschlichen Handelns.**“⁶⁴

Die Aufgabe, vor der die nun „freien Individuen“ gestellt worden seien, sei es gewesen, ihre neue Freiheit dazu zu verwenden, die geeignete Nische zu finden und sich dort durch Anpassung einzurichten dadurch „indem sie die Regeln und Verhaltensweisen, die für den jeweiligen Standort vom System als richtig und anständig erkannt wurden, getreu befolgten.“⁶⁵

Ein Hauptunterschied für das Individuum in der Gegenwart bestehe nun darin, dass an solchen Mustern, Kodifizierungen und Regeln, nach denen man sich in der Moderne habe richten können, nun ein Mangel bestehe. Dies bedeute jedoch nicht, dass die Zeitgenossen sich nun ausschließlich von ihren eigenen Vorstellungen leiten lassen können und frei sind, ihre Lebensweise aus dem Nichts und nach Belieben aufzubauen.

Bauman sieht einen Wechsel von einem Zeitalter der Bezugs-, Verweis und Zuständigkeitsgruppen in eine Epoche des „universalen Vergleichs“. Für die durch gesellschaftliche Regeln nun „unterbestimmte“ Arbeitskraft ziehe sie ein Durchlaufen tiefgreifender Veränderungsprozesse nach sich, bevor sie ans Ziel des Lebens als Individuum komme. Die verflüssigenden Kräfte seien so von der Makroebene des Systems, der Gesellschaft und der Politik zur Mikroebene der Lebensstrategien und des gesellschaftlichen Zusammenlebens übergegangen. Bauman formuliert es wie folgt:

„Unsere gegenwärtige Kultur ist im Ergebnis eine individualisierte, privatisierte Version der Moderne, bei der die Last der Herstellung von Mustern und die Verantwortung für das Scheitern primär auf die Schultern des Einzelnen fällt. Es sind die Muster der Abhängigkeit und der Interaktion, die nun an der Reihe sind, liquidiert zu werden. Sie sind jetzt zu einem Grad formbar, ja sogar ‚flüssig‘, der für vergangene Generationen weder erfahrbar noch vorstellbar war.“⁶⁶

Bauman warnt dann davor, den „tiefgreifenden Wandel“, den das Aufkommen der „fluiden Moderne“ mit sich bringe, zu leugnen oder herunterzuspielen. Die „Uner-

⁶⁴ a.a.O., S. 95

⁶⁵ a.a.O., S. 97

⁶⁶ a.a.O., S. 98

reichbarkeit des Systems“ und der unstrukturierte, fluide Zustand der unmittelbaren Schauplätze der Lebenspolitik erfordere ein „radikales Überdenken von alten Konzepten“.

Wie die Zombies aus den Horrorfilmen sieht er die gegenwärtigen Konzepte gleichzeitig als tot und lebendig. Die praktische Frage, die sich daraus ergebe, bestehe darin, ob sie in einer neuen der Entwicklung angemessenen Form auferstehen können oder wie man ihnen eine „wirkungsvolle Bestattung“ bereiten kann.

Verantwortlich für die „große Transformation“, die die Gesellschaft derzeit durchläuft ist aus der Sicht Baumans die Veränderung der Arbeit durch deren „Entkörperung“ der Arbeit durch den Einsatz der digitalisierten Techniken. Sie habe vom „schweren zum leichten Kapitalismus“ geführt, da es nicht mehr notwendig sei, auf die in Personen verkörperte Arbeit Rücksicht zu nehmen, wie es in der ersten Moderne noch notwendig gewesen sei. Kapital und Arbeit hätten sich hier gegenübergestanden in einer Weise, in der sie „was auch immer passierte ... in Gesellschaft blieben“.⁶⁷

In der Gegenwart habe es das Kapital nicht mehr nötig, sich mit dieser Last der Arbeitskräfte auseinanderzusetzen: „Die entkörperte Arbeit der Software-Ära bindet das Kapital nicht mehr. Sie erlaubt es dem Kapital, exterritorial, unbeständig und unberechenbar zu sein. Die Entkörperlichung der Arbeit verspricht die Gewichtslosigkeit des Kapitals. Die gegenseitige Abhängigkeit von Arbeit und Kapital ist einseitig zerbrochen worden ... Das Kapital reist hoffnungsvoll umher, indem es auf kurze profitable Abenteuer zählt, und es ist zuversichtlich, dass es weder an Abenteuern noch an den dabei notwendigen Arbeitspartnern einen Mangel gibt. Das Kapital kann heute schnell reisen, mit wenig Gepäck und seine Leichtigkeit und Mobilität sind zur obersten Quelle der Unsicherheit für alles andere geworden.“⁶⁸

Kurze Begegnungen treten an die Stelle von dauerhaften Verpflichtungen. Führungskraft bestehe vor allem im Abmagern, Verkleinern und Auslaufen lassen. Wenn die „feste“ Moderne die unendliche Dauer als das Hauptmotiv und das übergeordnete Prinzip des Handelns postuliert habe, werde in der „flüssigen“ Moderne nichts mehr auf „lange Sicht“ geplant, sie habe aus dem Augenblick ihr ultimatives Ideal gemacht.

Mit Metaphern wie der des Tanzes oder des Netzwerkens gehe es stets um lockere Formen der Organisation, die schon nach kurzer Zeit wieder zerlegt und neu zusammengefügt werden können. Den Geschäftsorganisationen der Gegenwart sei so mit Absicht ein „Element der Desorganisation“ inhärent: je weniger fest und je flüssiger sie sei, desto besser.

Baumans Kulturkritik der Gegenwart umfasst noch weitere Aspekte wie den des Exzesses oder der Freude am Wegwerfen, die für die vorliegende Arbeit außer Betracht bleiben können. Abschließend soll hier nur noch ein wirkungsvolles Bild aus Baumans Analyse zitiert werden.

⁶⁷ a.a.O., S. 99

⁶⁸ a.a.O., S. 100

Auch das Streben nach Glück, ein „Markenzeichen“ sowohl der alten als auch der neuen Moderne, habe seinen Charakter in der Gegenwart verändert: Dem Verzicht auf Ziele und auf den Traum einer Ankunft entsprechend bedeute es den Drang, immer unterwegs zu sein. **Der Lebenslauf als eine Art Roadmovie, bei dem ein Abenteuer auf das andere folge, jedes aufgrund seiner Neuheit aufregend, aber genauso schnell wieder in seiner Wirkung nachlassend.**

Bauman verweist noch darauf, dass dieses postmoderne Modell des Glücks seinen Preis habe: Im Gegensatz zum erträumten Glück der ersten Moderne, das mit Arbeit, Schweiß, Selbstzucht und Selbstaufopferung verbunden war, sei das neue Modell des Glücks vor allem mit der Angst gestraft, etwas zu verpassen: „Angst und Pein sind heutzutage die ‚essenziellen Charakteristika‘ des ‚westlichen Menschen‘, und sie wurzeln in der ‚Unmöglichkeit‘ über die enorme Multiplizität der Wahlmöglichkeiten zu reflektieren“, zitiert Bauman hier den französischen Soziologen Jacques Ellul. **Es bleibe dem derart in den Strom der Veränderungen geworfenen Reisenden nichts anderes übrig, als sich diesem Strom zu ergeben und mit den Möglichkeiten der Veränderung zu experimentieren – mit jeweils ungewissem Ausgang für das eigene Leben.**

Wie sich die Dominanz der Ökonomie auf das Bildungswesen auswirkt, hat Krautz (Krautz 2007) in seinem Buch „Ware Bildung“ – Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie“ ausführlich darstellt. Er sieht transnationale Bildungsdienstleister am Werk, die damit begonnen haben, die Bildungslandschaft der einzelnen Länder und ihre Arbeitsformen so umzubauen, dass sich ihnen ein gigantischer Markt für neue Produkte eröffnet. In diesen Kontext stellt Krautz auch die PISA-Studien,⁶⁹ deren wirtschaftlicher Erfolg im engeren Sinn in der Schaffung und Erschließung staatlicher Nachfrage für Schulleistungstests bestehe. Dabei handele es sich um einen globalen Wachstumsmarkt mit eindrucksvollen Zuwachsraten. Was in der Öffentlichkeit als neutrale Arbeit von „Forschungseinrichtungen“ dargestellt würde, entpuppe sich bei näherem Hinsehen als Aktivität von privaten Unternehmen.

Äußerlich wie innerlich werde Bildung ökonomischen Prinzipien unterworfen, um die Profite eines „pädagogisch-industriellen Komplexes“ sicherzustellen: Von der vereinfachten Auswertbarkeit von Tests durch Multiple-Choice-Produkte über die Operationalisierung von Bildungszielen durch die Einführung von Leistungsstandards bis hin zu weltweit angebotenen Bildungsmodulen durch E-Learning.

„Wie misst man Persönlichkeitsreife, Auseinandersetzung mit der Welt, Mitmenschlichkeit und Verantwortlichkeit?“ fragt Krautz. Es sei kaum denkbar, ein pädagogisches Verhältnis „effizient“ und „ökonomisch“ zu gestalten. Seine These geht dahin, dass die Ökonomisierung des Bildungswesens den Kernbereich von Bildung und Erziehung angreife: Sie gefährde die zwischenmenschlichen Beziehungen und die kulturelle Tradierung einer Gesellschaft.⁷⁰

⁶⁹ Krautz (2007), S. 92 ff

⁷⁰ a.a.O., S. 99

Krautz sieht im gegenwärtigen Vorherrschen des Neoliberalismus eine Tendenz, die Bildungslandschaft in den einzelnen Ländern aus Machtgesichtspunkten heraus zu erodieren: „Dann... ahnt man, dass auch die Verelendung des Bildungswesens Teil einer Strategie sein könnte, die auf Verarmung, Verdummung der Massen und letztlich auf die Herrschaft einiger weniger hinausläuft. Bildung und Erziehung dem Profitdenken zu unterwerfen bedeutet auch, Menschlichkeit, Mitgefühl und Solidarität mit den Menschen weltweit zu untergraben.“⁷¹

Und während der Umbau des Sozialstaats und der Abbau seiner Leistungen immerhin in einigen Ländern noch Menschen zu Protesten bewegt, bleiben diese angesichts der Veränderungen im Bildungswesen aus. Hier wird Protest nur im Mesobereich artikuliert, wo die eigene Schule bzw. das eigene Kind betroffen ist. Regional begrenzte Jugendproteste sind bislang die einzigen Formen der Gegenwehr gegen den Einzug des ökonomischen Denkens in Erziehung und Bildung. Am Ende des Exkurses steht so die Hinwendung zu einer weiteren zentralen Theoriedimension, die für die vorliegende Forschung unabdingbar ist: Dem Blick auf die Lage der Jugend in der Postmoderne.

4.5 | Jugend in der Postmoderne – Zum Forschungsstand

Die hier vorliegende Arbeit fragt nach den Bedingungen, unter denen junge Menschen ihren Weg in ihr eigenes Leben als Erwachsene finden. Die bisher abgehandelten Theorieansätze zur Postmoderne verweisen auf Ambivalenzen, die die Lebenslage der Individuen kennzeichnen: einerseits eine größere Offenheit hinsichtlich der Möglichkeit, zwischen verschiedenen Lebensentwürfen zu wählen, andererseits aber auch größere Risiken, die persönlich verantwortet werden müssen.

Wie ordnet die Jugendforschung die so beschriebenen Tendenzen in ihren Diskurs über die heutige Lebenswelt der Jugendlichen ein?

Dies soll die Fragestellung für das folgende Kapitel sein.

Generell geht die Jugendforschung von einer starken Veränderung der Lebensphase Jugend durch die beschriebenen Prozesse des sozialen Wandels aus. Jugend wird dabei weniger als Übergangsstadium zum Erwachsenenendasein, sondern als eigene Lebensphase betrachtet, deren Gewicht sich im Laufe der letzten drei Generationen deutlich erhöht hat. (Hurrelmann 2013). Der Lebensabschnitt Jugend, der jetzt mit „eigenen Rechten und Pflichten“ versehen ist, erstreckt sich inzwischen in den hoch entwickelten Ländern auf eine Zeitspanne von im Durchschnitt 15 Lebensjahren. Die Jugendforschung verweist dabei auf die immer früher einsetzende Geschlechtsreife auf der einen und die Verschiebung des Eintritts ins Berufsleben und der Familiengründung auf der anderen Seite.

⁷¹ a.a.O., S.110

Die oben beschriebene Ambivalenz, die für die ganze Gesellschaft formuliert wird, gilt dabei genauso für die Jugend: Große Freiräumen für die Gestaltung der Lebensführung verlangen außerordentlich hohe Kompetenzen, um diese Freiräume auch wirklich nutzen zu können, argumentiert Hurrelmann.

Hurrelmann weist darauf hin, dass die Bildungseinrichtungen zwar im Zuge der Ausweitung der Lebensphase Jugend einen enormen Gewinn an Einfluss erfahren haben, andererseits aber nicht über die notwendigen Kompetenzen und Ressourcen verfügen, um den neuen Anforderungen der Sozialisation gerecht zu werden, die die veränderte Lebenslage der Jugend erfordert. Da die Einrichtungen auf der Basis der Schulpflicht arbeiteten, kennzeichne sie oft noch eine „obrigkeits-staatliche Mentalität.“⁷² Diese werde den nach Selbständigkeit strebenden Entwicklungsbedürfnissen der Jugendlichen nicht gerecht.

Die Anforderungen, die das Jugendalter mit sich bringt, werden von der Jugendforschung als „Entwicklungsaufgaben“ definiert. Diese sind als altersbezogene Erwartungen der Gesellschaft zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt zu verstehen, die ein Großteil der Mitglieder der Gesellschaft teilt. D.h. es handelt sich auch im Grund um kollektive Urteile darüber, was in einem bestimmten Altersabschnitt als angemessene Entwicklung anzusehen ist.

Vor diesem Hintergrund definiert Hurrelmann für das Jugendalter vier zentrale Entwicklungsaufgaben:⁷³

- Qualifizieren (umfasst die Kompetenzen, um die gesellschaftliche Rolle des Berufstätigen zu übernehmen)
- Binden (Entwicklung der geschlechtlichen Identität und der Loslösung von den Eltern, um die Rolle eines Familiengründers zu übernehmen)
- Konsumieren (Fähigkeit zum Umgang mit Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangeboten – Rolle des Konsumenten)
- Partizipieren (Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems und der Fähigkeit zur politischen Partizipation, zielt auf die Rolle des Bürgers).

Diese gesellschaftlichen Erwartungen sind nach Hurrelmann unhintergebar, auch wenn der beschriebene Trend zur Individualisierung vorherrscht. Allerdings gibt es eine Bandbreite, die von vollständiger Erfüllung dieser Erwartungen bis hin zu dem Versuch reicht, ihnen auszuweichen. Ein weiteres Kennzeichen der Jugendphase ist ihrer Unstrukturiertheit und die kaum vorhandenen Möglichkeiten, sie zu planen. Die amerikanische Forschung prägt dafür den Begriff der „Emerging Adulthood“, d.h. des schrittweisen Hervortretens des Erwachsenenlebens.

Hurrelmann weist darauf hin, dass Voraussetzung für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben ein gewisses Maß an Selbstreflektion ist, nur so sei der Aufbau von

⁷² Hurrelmann, a.a.O., S. 26

⁷³ a.a.O., S. 28

Identität möglich⁷⁴. Identitätserprobungen und -erkundungen kennzeichnen so die Jugendphase im 21. Jahrhundert, ihre positive Bewältigung ist die Voraussetzung für das Eingehen von Bindungen und die Übernahme von Verantwortung.

Trotz aller Neudefinitionen, die die veränderte gesellschaftliche Lage mit sich bringen, stimmt Hurrelmann in einem Punkt mit Bronfenbrenner überein, wenn dieser grundlegende Erfordernisse der menschlichen Entwicklung postuliert, die ihre Berechtigung auch in der postmodernen Gesellschaft behalten: Die Jugendphase ist die Zeit, **in der Sinn und Orientierung gesucht und zumindest als erste Lebensentwürfe gefunden** werden müssen. Es stellt sich die Frage, warum diese Thematik keinen Eingang in Hurrelmanns vier zentrale Entwicklungsaufgaben gefunden hat.

Es wäre auch zu diskutieren, inwiefern diese grundlegende Aufgabe des Jugendalters mit den vier Entwicklungsaufgaben zusammenhängt, ob sich hier möglicherweise auch Konflikte ergeben, ob z.B. die frühe Übernahme der Konsumentenrolle, wie sie in der Jugendforschung betont wird, möglicherweise die Sinnsuche untergräbt – diese Frage stellt Hurrelmann nicht.

Darauf weist auch Brater hin (Brater 1997), wenn er die Gefahr einer Kommerzialisierung von Jugendkultur sieht, die dann nicht mehr der Selbstfindung dient, sondern „zur ferngesteuerten wirtschaftlichen Ausbeutung der seelisch kritischen Situation der Jugendlichen“ führt.⁷⁵

Verschiedene Forschungen beschreiben vor diesem Hintergrund unterschiedliche Typen von Jugendlichen, je nachdem, wie diese mit der Jugendphase umgehen, Reinders z.B. unterscheidet eine Transitions- im Unterschied zu einer Verbleibsorientierung (Reinders 2006). Die Jugendlichen mit Verbleibsorientierung nutzen die Jugendphase nach wie vor exzessiv als Auszeit vom Erwachsenenleben und seinen Anforderungen, während die andere Gruppe einen raschen Übergang ins Erwachsenen- und Erwerbsleben bevorzugt. Es ist evident, dass die Möglichkeit von Elternhäusern, solche Auszeiten finanziell abzusichern, von deren sozialer Lage bzw. finanzieller Ausstattung abhängt.

Ein Grundproblem der Jugend in der gegenwärtigen postmodernen Gesellschaft scheint somit darin zu bestehen, dass die gesellschaftliche Gesamtsituation die Fähigkeit des Erprobens und Experimentierens verlangt, aber nirgends allgemein abgesicherte Räume (sozialpädagogische Orte nach Winkler) zur Verfügung gestellt werden, wo diese Fähigkeiten in einem geschützten Raum erlernt und ausprobiert werden können. Nicht bewältigte Entwicklungsschritte können so auch nicht nachvollzogen werden und werden zum entscheidenden Entwicklungshindernis in der Übergangssituation. Es ist auch die Frage, inwieweit das Fehlen von gesellschaftlichen Visionen nicht auch gerade mit dem Versagen dieser Freiräume für die Jugendgeneration zusammenhängt.

⁷⁴ a.a.O., S. 33

⁷⁵ Brater, a.a.O., S. 152

Leider klappt an dieser Stelle in Hurrelmanns Standardwerk zur Jugendforschung eine bedenkliche Lücke. Die visionären Gesellschaftsentwürfe der Jugendbewegungen im 20. Jahrhundert und ihr Einfluss auf die gesellschaftliche Entwicklung werden nicht mit einem Wort thematisiert. Dies gilt sowohl für die Wandervogelbewegung am Anfang des Jahrhunderts als auch für die 68er Studentenbewegung.

Autoren wie Köhler (Köhler 1997) gehen in Abgrenzung vom Ansatz Hurrelmanns davon aus, dass die Jugendgeneration entscheidendes Erneuerungspotential für die jeweilige Gesellschaftsepoche in sich birgt und die Ideenlosigkeit der Gegenwart in den westlichen Ländern auch mit der derzeitigen Perspektivlosigkeit der Jugend zusammenhängt. Der „Abgesang der bürgerlichen Welt auf soziale Utopien“ verfehle seine Wirkung nicht, schreibt Köhler.⁷⁶ Der Gesellschaft drohten dadurch ihre wichtigsten Ressourcen verlorenzugehen: „die aus Jugendkräften geborenen Gestaltungsideen, welche aufzugreifen und mit Lebenserfahrung zu durchdringen der geistigen Elite der Erwachsenenwelt obläge. Aber man verschmäht diesen Reichtum und macht sich nicht klar, welche Katastrophe heraufbeschworen wird durch den gegenwärtig im großen Stil betriebenen denunziatorischen Umgang mit Begriffen, die für den Traum von einer besseren Welt stehen.“

Köhlers jugendtheoretischer Ansatz, der aus der praktischen Arbeit in der Kinder- und Jugendambulanz seines nach Janusz Korczak benannten Instituts heraus entwickelt ist, schöpft dabei u.a. aus dem Werk Rudolf Steiners, Martin Bubers, Viktor E. Frankls und von Emmanuel Lévinas. (Köhler 1994, Köhler 1998)

Für Köhler sind – anders als für Hurrelmann – die Jugendfrage und die Forschung dazu – nicht herauszulösen aus den brennenden Zeit- und Sinnfragen und der Art und Weise, wie die Gesellschaft mit ihnen umgeht.

Auch die Sozialpädagogik selbst wurzelt – wie Böhnisch und Schröer (Böhnisch und Schröer 1997) darlegen – u.a. im jugendbewegten Diskurs des 20. Jahrhunderts: Der ganze Mensch in der Einheit seiner Lebensführung und nicht der segmentierte Mensch als Rollen- und Funktionsträger sollte in den pädagogischen Blick und sozial zum Zuge kommen; dies ist bis heute ein zentrales Prinzip der Sozialpädagogik“.⁷⁷

In diesem Kontext stellt sich allerdings die Frage, ob es überhaupt berechtigt ist, der jeweils vorfindlichen Jugendgeneration eine gemeinsame Haltung zuzuschreiben. Denn sowohl beim Wandervogel als auch bei der 68er Bewegung handelte es sich jeweils nur um kleinere Gruppen der jeweiligen Jugendgeneration, wie auch Böhnisch und Schröer hervorheben.

Hier formuliert Fend (Fend 1988), dass die jeweils gegebenen wirtschaftlich-kulturellen Verhältnisse zu einer starken Prägung der jeweiligen Jugendgeneration führen, zugleich aber auch eine starke Bandbreite von Verhaltens- und Wertemustern gegeben ist, die sich vor allem nach sozialer Herkunft, aber auch nach Geschlecht und Religion unterscheidet.

⁷⁶ Köhler, a.a.O., S. 9

⁷⁷ Böhnisch/Schröer, a.a.O., S. 60

Die Zuschreibung einer generationsspezifischen Prägung wurde in Deutschland vor allem durch die Shell-Jugendstudien beeinflusst. Die gegenwärtige Jugendgeneration wird dort als pragmatisch gesehen, die „in ihrer Lebensführung trotz der großen wirtschaftlichen Probleme relativ optimistische Zukunftsperspektiven vertritt“, formulieren Hurrelmann und andere. (Hurrelmann, Albert, Quenzel und Langness 2006) Mit Leistungsanstrengung und persönlichem Engagement werde auf die schwierige Berufs- und Arbeitsmarktsituation reagiert in dem Bewusstsein, dass so die eigenen Zukunftschancen gesichert werden können.⁷⁸

Aufgrund einer Mentalität der persönlichen Option und einem damit verbundenen Optimieren der Ausgangsbedingungen durch die heutigen Jugendlichen entwickelt Hurrelmann die Kategorie der „Egotaktiker“ als kollektive Prägung.⁷⁹

Aus der Sicht von Rauschenbach/Züchner (in Badawia, Luckas, Müller Hrsg. 2006) werden die beschriebenen Raster der Shell-Studien der Realität der Jugend heute nicht gerecht. Die Autoren vertreten die These, dass „die Wirkkraft des Begriffs Jugend ... dramatisch erodiert“ ist.⁸⁰ Aufgrund der Enstrukturierung der Jugendphase spielen differenzierende Faktoren wie soziale Herkunft, Geschlecht, Bildung sowie die heute stark zeitversetzt zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben und Statuspassagen eine weite wichtigere Rolle im Heranwachsen als das gemeinsam geteilte Alter. Das Verknüpfende einer heranwachsenden Generation sei möglicherweise durch die Entstrukturierung verloren gegangen, folgern die Autoren.

Übergang sei auch nicht länger eine Besonderheit des Jugendalters, wenn Unabgeschlossenheit und Ungewissheit zum Charakteristikum des gesamten Lebenslaufs werde: „Übergang ist dann irgendwie immer und überall“. Jugendpolitik als spezifische Aufgabe laufe so heute notgedrungen ins Leere.

Eine Vorreiterfunktion der Jugend im sozialen Wandel sehen Rauschenbach/Zürcher vor allem bei der Beherrschung der modernen Kommunikationstechnologie. **Bei der Frage, warum Jugend nicht mehr als Sinnbild gesellschaftlicher Veränderung und Utopie betrachtet werde, stellen die Autoren die These auf, dass dies möglicherweise daran liege, dass der Gesellschaft insgesamt die Zukunftsvisionen ausgegangen seien. Eine solche Gesellschaft gerate in die Gefahr, „ihre Jugend einfach zu vergessen.“⁸¹**

Man könnte es auch so formulieren: Wenn im gesellschaftlichen Diskurs der Gegenwart alternative Gesellschaftsentwürfe keine Rolle mehr spielen, geht diese Fragestellung auch nicht in die Blickrichtung der Theoriebildung ein im Sinn von der oben genannten Scheinwerferfunktion der Theorie, die Probleme ausleuchtet – oder eben auch nicht ins Bewusstsein hebt.

⁷⁸ Hurrelmann, Albert u.A., a.a.O., S. 31

⁷⁹ Hurrelmann 2013, S. 62

⁸⁰ Rauschenbach/Züchner, a.a.O., S. 204

⁸¹ a.a.O., S.203

Rauschenbach/Zürcher warnen jedoch davor, von der „geräuschlosen Jugend“, wie sie es formulieren, auf eine gelungene Integration der nächsten Generation zu schließen und verweisen auf die zahlreichen ungelösten Probleme, die mit der Lebenslage der Jugendlichen verbunden sind. Als Beispiel nennen sie die anhaltend große Gruppe von benachteiligten Jugendlichen, die besonders anfällig für ein Scheitern im gegenwärtigen Bildungssystem: Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, aus „einkommensschwachen“ Familien und solche aus schwierigen sozialen Lebensumständen, die beispielsweise mit Sucht, Gewalt und destruktiven Formen erlebter Trennung in ihren Familien zusammenhängen. Unterstützung und Wertschätzung seien diesen Kindern meist versagt geblieben und soziale Probleme wie dauerhafte Auseinandersetzung mit den Eltern, Kontakte mit Polizei und Justiz kennzeichnen ihre Lage.

Als bedenklich sehen die Autoren auch das durchweg schlechtere Abschneiden der Jungen im Bildungssystem. Hier sind es vor allem die Abnahme der betrieblichen Ausbildungsplätze und die anhaltenden Unzulänglichkeiten eines hoch selektiven Schulsystems, die diese Problemlagen aus der Sicht der Autoren perpetuieren.

Hier lässt sich noch die Analyse von Peter R. Neumann hinzufügen, der der Frage nachgegangen ist, warum die Terrormiliz IS in Syrien eine derartige Anziehungskraft auf Jugendliche in Westeuropa ausüben konnte (Neumann 2015) und Europa eine Generation von „neuen Dschihadisten“ hervorgebracht hat. Als eine von drei Gruppen identifiziert der Terrorismusforscher aufgrund von Interviews mit Rückkehrern die „Sinnsucher“, denen die Identifikation mit den westlichen Gesellschaften nicht gelungen ist. Sinnsucher seien häufig die „sozial Schwachen, Vorbestraften und im Westen Gedemütigten, die im heldenhaften Auslandskämpfer eine idealisierte Version von sich selbst sehen“. Kämpfer zu sein, sei für sie „das größte Abenteuer ihres Lebens, ein Ausweg, Neustart und – gleichzeitig – die Antwort auf quälende Fragen nach Identität, Sinn und Selbstwert.“⁸²

Rauschenbach/Züchner plädieren dafür, auch bei aller Individualisierung „Jugend als Ganzes, ... als Generationenlage nicht aus dem Auge (zu) verlieren“⁸³ Politik für alle Jugendlichen müsse als Gestaltungsaufgabe und nicht nur als Krisenbewältigung begriffen werden: „Jugendliche brauchen Spielräume und Gestaltungsräume auch jenseits von Arbeit und Arbeitsqualifizierungsprozessen, um zu experimentieren, um auch für sich selbst realistische Zukunftsvisionen zu entwickeln, diese Spielräume werden ihnen heute häufig nicht mehr zugestanden.“

Das Augenmerk müsse weiterhin auf die zentralen Statuspassagen und ihre prekären Folgen gerichtet bleiben, benachteiligte Jugendliche bedürfen besonderer Unterstützung. Das Übergangssystem, das sie als „Qualifikationsverbesserungssystem“ bezeichnen, zeige wie die PISA-Befunde eine „weitere bildungspolitische Unzulänglichkeit.“⁸⁴

⁸² Neumann, a.a.O., S. 117

⁸³ Rauschenbach/Züchner, a.a.O., S. 218

⁸⁴ a.a.O., S. 213

Den Ausweg sehen sie in mehr verstärkter und systematischer Förderung in der Schule sowie in einer Neugestaltung der Ausbildung und der berufsvorbereitenden Maßnahmen im Sinn einer Modularisierung. Ein funktionierendes Qualifikationsverbesserungs- und Übergangssystem ist aus ihrer Sicht auch weiterhin dringend notwendig. Die Autoren kommen hier zu anderen Einsichten als z.B. Hurrelmann, der die berufsvorbereitenden Maßnahmen pauschal als „Warteschleifen“ einstuft.⁸⁵

Rauschenbach/Züchner sprechen sich außerdem für Konjunkturprogramme aus, mithilfe derer in Zeiten der Globalisierung Arbeitsplätze für Jugendliche zu schaffen und ihnen eine berufliche Perspektive zu eröffnen sei. Auch im Zeitalter der Postmoderne sei – vom Studium einmal abgesehen – eine Ausbildung, die für einen am Markt nachgefragten Beruf ausbilde, nach wie vor die beste Voraussetzung für einen gelingenden Lebensentwurf.

4.5.1 | Benachteiligung als Hindernis für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben der Jugendphase

Der Einfluss der sozialen Lebenslagen auf die Möglichkeiten zur Bewältigung der Jugendphase wird in der neuesten Auflage von Hurrelmanns „Lebensphase Jugend“ ausführlich thematisiert: „Von jedem einzelnen Jugendlichen wird heute ein hohes Ausmaß an ‚Selbstorganisation‘ der Persönlichkeit verlangt. Diese persönlichen Kompetenz kann von ihnen aber nur entwickelt werden, wenn die soziale Umwelt sie fördert und unterstützt. Entscheidend dafür sind die ökonomischen und sozialen Lebensbedingungen mit ihren jeweiligen Ressourcen, auf die Jugendliche zugreifen können.“⁸⁶

Fakt ist, dass jeder sechste Jugendliche in Deutschland unter Bedingungen aufwächst, die zu Benachteiligungen führen. Verantwortlich dafür sei die anhaltend hohe Arbeitslosigkeit der Eltern, die diesen die Teilhabe an jenem „guten Leben“ verwehre, das in Deutschland als gesellschaftliche Norm vorgegeben sei. Für die betroffenen Jugendlichen sei „Mithalten-Können“ in Freundeskreis und Nachbarschaft immer infrage gestellt. Ein großer Teil der Jugendlichen stamme aus den Zuwandererfamilien. „Sie sind ... ganz besonders auf gesellschaftliche Unterstützung und sozialpolitische Interventionen angewiesen, um ihr volles Entwicklungs- und Leistungspotential zu entfalten“, betont Hurrelmann.⁸⁷

Zu denken geben in diesem Zusammenhang die Daten, die zum Rückgang des Gebrauchs illegaler Drogen im Jugendalter auf der einen und dem Anstieg der psychoaktiv wirkenden Arzneimittel auf der anderen Seite vorliegen. Offensichtlich würden diese Substanzen von den Ärzten als Mittel zur Leistungssteigerung verordnet, ohne die psychische und soziale Entstehungsgeschichte einer unzureichenden Bewälti-

⁸⁵ Hurrelmann, a.a.O.

⁸⁶ a.a.O., S. 248

⁸⁷ a.a.O., S. 250

gung von Leistungsanforderungen zu beachten. Offensichtlich kommt es hier zu einer „Medizinalisierung“ von Problemen bei der Bewältigung „der Entwicklungsaufgabe ‚Qualifizierung‘, schreibt Hurrelmann. Beeinträchtigungen der persönlichen Entwicklung seien die Folge, weil der dauerhaften Konsum der psychoaktiven Substanzen von der Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben ablenke.⁸⁸

Hurrelmann schätzt den Anteil derjenigen Jugendlichen, die mit dem „erhöhten Entwicklungsdruck“ der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation nicht zurechtkommen und unter leichten bis schweren Beeinträchtigungen der psychischen Gesundheit leiden, auf rund ein Viertel des jeweiligen Jahrgangs. Je nach Geschlecht ergeben sich dabei verschiedene Stile des Umgangs.

Ehrenberg (Ehrenberg 2008) weist darauf hin, wie stark der Markt für Psychopharmaka im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung der letzten Jahrzehnte gestiegen ist. Die Postmoderne mit ihren komplexen Anforderungen an das Individuum zieht danach eine „Serotonin-Ökonomie“ (Ehrenberg) nach sich.

Die erhöhte Gefährdung der Jugendlichen kommt in dieser Passage deutlich zum Ausdruck. Brater (Brater 1997) weist darauf ebenfalls hin: „Es wird heute von den Jugendlichen etwas verlangt, wofür die persönlichen Voraussetzungen – eben die Selbstfindung – noch gar nicht gegeben sind; aber, Grundgesetz alles Lernens: gerade in dieser Spannung muss sich die Selbstfindung vollziehen, kann es zur Ichbildung kommen. **Dieser Weg bleibt hochriskant und prinzipiell gefährdet und es stellt sich in jeder Jugendbiographie immer wieder neu die Frage, ob diese Überforderung den jungen Menschen zerbricht oder gerade sein Ich heraustreibt.** Deshalb gibt es jetzt nur noch Einzelbiographien, weil dieser Grundkonflikt nur individuell gelöst werden kann.“⁸⁹

Und die Voraussetzungen des Lernens sind so zu organisieren, dass sie diesen individuell definierten Anforderungen entsprechen, ließe sich hinzufügen.

4.6 | Konsequenzen für den Bildungsbegriff

Vor dem Hintergrund dieser Befunde lässt sich die These vertreten, dass das Übergangssystem – als pädagogisch begründeter und entsprechend ausgestalteter Schutz- und Erprobungsraum – sehr wohl eine wichtige Funktion bei der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit und im Sinn einer Salutogenese des Jugendalters haben könnte.

Es schließt sich die Frage an, wie Bildungsprozesse – aus einem theoretischen Blickwinkel betrachtet – gestaltet sein müssten, um den beschriebenen Erfordernissen Rechnung zu tragen.

Unter welchen Bedingungen könnte das Übergangssystem ein Ort sein, an dem „Ele-

⁸⁸ a.a.O., S. 238 ff

⁸⁹ Brater, a.a.O., S. 152

mente der Welt als Gelegenheiten zur Aneignung zur Verfügung stehen“? (Hamburger 2003)

Hamburgers Fortschreibung des „sozialpädagogischen Orts“ nach Winkler bietet hier wichtige Anhaltspunkte: danach ist dieser sozialpädagogische Ort „in gewisser Weise ‚Schonraum‘, insofern die Aneignungsgeschichte des Individuums an der Stelle wieder aufgenommen werden kann, wo Störungen aufgetreten sind. Er soll offene Zukunft ermöglichen, ohne in die Ortlosigkeit der Utopie hinausführen zu müssen.“⁹⁰

Auch Hamburger sieht in der Postmoderne ein System der Uneindeutigkeiten und Ambivalenzen, aus der als Anforderung für sozialpädagogisches Handeln der Anspruch folgt, „sozialpädagogische Professionalität ... dann als Handlungsform des Umgangs mit Ambivalenz zu beschreiben ..., die die Paradoxien und Mehrdeutigkeiten nicht wegdefiniert.“⁹¹

Die Anforderungen, die die Postmoderne stellt, fallen so geradezu idealtypisch in die Aufgabenstellung von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit. Hamburger formuliert dies wie folgt: „Soziale Arbeit ist ein Handlungssystem, das dann gebraucht wird, wenn die Leistungsfähigkeit der ‚rationalen Systeme‘ erschöpft ist. Sie ist ‚zwischen allen gesellschaftlichen Funktionssystemen‘ positioniert“, ihre Identität ist die der „Nicht-Identität“, zitiert Hamburger Theodor Bardmann. Kontextabhängig und -spezifisch setze sie ihre Verfahren ein und variiere sie, exemplarisch lasse sich dies am Thema Beratung zeigen, die als sozialpädagogische gerade herausgelöst aus den „festen“ Settings ihre Produktivität entfalte. „In praktischer Absicht kann sich die Reflexion von den festen Bedeutungen, die sich in der Gesellschaft herausgebildet haben, lösen und den angstfreien Umgang mit Ambivalenz als berufliche Aufgabe bestimmen“, formuliert Hamburger.⁹²

Auch Marotzki (Marotzki in Hoffmann/Heid 1991) nimmt die Diagnose des gesellschaftlichen Ist-Zustands zum Ausgangspunkt für seine bildungstheoretischen Überlegungen, dies sei eine gute Tradition, weil Erziehungswissenschaft und Pädagogik „jene Spannung systematisch zu untersuchen und bearbeiten haben, die sich zwischen gesellschaftlich auferlegten Problembeständen einerseits und menschlicher Entwicklung andererseits ergibt“.⁹³

Die Aufgabe, vor der sich die Bildungswissenschaften gestellt sehen, liegt angesichts des Auseinanderbrechens von geschlossenen Sinn- und Wertehorizonte mit der Konsequenz der Pluralisierung der Lebensentwürfe aus der Sicht Marotzkis darin, **die Fähigkeit zu verstärken, mit „offenen Sinnhorizonten, Zonen der Unbestimmtheit zu leben, sodass heteromorphe Lebensentwürfe, kulturell andersartige Wertorientierungen als kreative Bereicherung des eigenen Lebens und nicht als Bedrohung**

⁹⁰ Hamburger, a.a.O., S. 124–127

⁹¹ a.a.O., S. 146

⁹² a.a.O., S. 147

⁹³ Marotzki, a.a.O., S. 119

empfundener werden.⁹⁴ Die Komplexitätsschübe, denen das Individuum ausgesetzt sei, verlangen von ihm, konsequent eine „kreative Pluralität von Orientierungen“ zu entwickeln.

Der Bildungsprozess hat somit die Funktion, einerseits flexibel genug zu sein, um diese pluralen Orientierungen zu ermöglichen, andererseits aber auch seinen Beitrag zur psychodynamischen Stabilisierung zu leisten. Eine wichtige Rolle spielen dabei aus der Sicht Marotzkis Lernprozesse, die in lebensgeschichtliche Zusammenhänge eingebunden sind. Weder ein empiristisches noch ein rationalistisches lerntheoretisches Paradigma seien geeignet, so seine These, Bildungsprozesse in biographischer Perspektive zu verstehen. Das empiristische Paradigma führe zu einer Dominanz naturwissenschaftlicher, quantitativer Sichtweisen. Marotzki schreibt seinen Aufsatz Anfang der 90er-Jahre und fährt fort, es sei ein Irrtum zu glauben, dass diese Sichtweise in der pädagogischen Praxis überwunden sei. Die im Gefolge der PISA-Studien ausgebrochene Erhebungs- und Testmanie zeigt, dass seine Sorge mehr als berechtigt war.

Von einer Dominanz des rationalistischen Paradigmas, das sich tendenziell am mathematisch-logischen Ideal der Informationsverarbeitung orientiert, kann man dagegen in der Analyse von Lern- und Bildungsprozessen heute nicht mehr sprechen, vor allem auch aufgrund der Erkenntnisse der modernen Hirnforschung, die zunehmend in die Debatte um Lernen und Bildung einbezogen werden (vgl. Hüther 2011).

Marotzki folgt der These des Club of Rome, nach dem das tradierte Lernen in eine Krise geraten ist und die Zukunft der Gesellschaft von neuen Lernformen abhängt. **Er schlägt einen Bildungsbegriff vor – er soll hier im Folgenden zugrunde gelegt werden – bei dem Bildungsprozesse nur solche Lernprozesse genannt werden können, in denen es um die „Veränderung der Interpunktionsprinzipien von Erfahrung“ geht, um die Änderung des elementaren Selbst- und Weltverhältnisses.** Die gegenwärtige Gesellschaft sieht er in einem elementaren Sinn abhängig von Bildung, hierin gibt er Peukert Recht (Peukert 1984).

Einfluss der Medien auf die Wahrnehmung

Autoren wie Moser (Moser 2010) und Schule (Schule 1992) weisen auf den Einfluss der verstärkten Mediennutzung in diesem Zusammenhang hin, durch die sich die Wahrnehmungsstrukturen der Jugendlichen und auch die Prozesse der Identitätsbildung verändern. Die Analyse erfolgt im Kontext der „Erlebnisgesellschaft“: Bedingt durch den Überfluss an Gütern und Möglichkeiten werde das Auswählen nach innen-geleiteten Kriterien zum Kennzeichen des individuellen Handelns. Ständig müsse der einzelne Entscheidungen treffen, bei denen oft ästhetische und dem individuellen Style angemessene Kriterien zum Tragen kommen.

Die Konsequenz für die innere Handlungsdisposition sieht Moser dann wie folgt: **„Erleben wird vom Nebeneffekt zur Lebensaufgabe“**⁹⁵

⁹⁴ ebd.

⁹⁵ Moser, S. 94

Moser sieht auch einen Zusammenhang zwischen Mediennutzung und Identitätsbildung. Aus seiner Sicht entspricht die verstärkte Mediennutzung mit ihren unzähligen Identifikationsangeboten der gegenwärtigen Notwendigkeit, eine eher hybride und flexible Identität herauszubilden, die mit Widersprüchlichkeiten angemessen umgehen kann.⁹⁶

Folgende Kennzeichen der hybriden Identität können für die Übergangssituation wichtig sein:

- Flexibler Umgang mit Berufsidentitäten, die nicht mehr lebensprägend sind.
- Stärkere Freizeitorientierung (schönes Leben nach Arbeitsschluss, wo das „eigentliche Ich“ zum Ausdruck kommen kann).
- Auflösung stereotyper Rollenmuster der Geschlechter.
- Auflösung von Traditionen zugunsten eines Werte- und Normenpluralismus
- Unübersichtlichkeit der Welt macht einfache Antworten, die langfristig Orientierung vermitteln können, unmöglich.

Elkind (1990) prägt den Begriff des „Patchwork-Selbst“. Moser kritisiert die negative Prämissen dieser Begrifflichkeit und sieht eher eine Souveränität der heutigen Jugend im Umgang mit Unsicherheiten. Teilidentitäten würden durch äußerlich sichtbare Stilattribute herausgestrichen. (Kleidung, Accessoires, Fahrzeuge) „Damit wird Identität auf plakative Weise sinnlich wahrnehmbar.“⁹⁷

Diese Sicht auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Jugendlichen im Kontext vielfältiger Mediennutzung führt auch zu einem anderen Blick auf die Lebensphase Jugend, die weniger als eine einzige Krisenstrecke angesehen wird. Auch die Einordnung der Jugendzeit in der Biographie veränderte sich: Verlege sich die entscheidende Altersgrenze in der Erlebnisgesellschaft auf das 40. Lebensjahr, so dürften sich 14- und 30-Jährige näher stehen als 30- und 50-Jährige. Jugend als „realisiertes Modell eines Generationenübergangs“ werde durch neue Sozialisationsmuster abgelöst.⁹⁸

Mit Bateson (Bateson 1983) unterscheidet Marotzki zwei Arten von Lernprozessen:

- Lernprozesse, die auf der Basis fester Lernvoraussetzungen (Schemata, Rahmen oder Muster) Wissen vermehren.
- Lernprozesse, die die zugrundeliegenden Lernvoraussetzungen transformieren.

Letztere sind als Bildungsprozesse zu bezeichnen, weil sich in ihnen ein „neues Welt- und Selbstverhältnis ausbildet.“ (Marotzki 1991) Bildungsprozesse sind demnach Lernprozesse von besonderer Qualität, sie sind „spezifische Prozesse der gesellschaftlichen Problemwahrnehmung und Problemlösungsversuche“⁹⁹ Auf diesem höheren Lernniveau gehe es um ein differenziertes, gesteigertes und reflektiertes Selbstver-

⁹⁶ a.a.O., S. 122 ff

⁹⁷ a.a.O., S. 125

⁹⁸ a.a.O., S. 114

⁹⁹ a.a.O., S. 123

hältnis: Das Subjekt begreift sich selbst als Handelnden, der die Welt in einer bestimmten Weise ordnet. Der Bildungsbegriff ist demnach an die elementare Fähigkeit zur Selbstreflexion gebunden.

Marotzki warnt davor, den Bildungsbegriff auf Qualifizierung zu reduzieren, weil er dadurch die entscheidende Dimensionen der Subjektoption verliert.

In der Einbeziehung des Biographiekonzepts in die Erforschung von Bildungsprozessen liegt für Marotzki die Möglichkeit, Subjekt- und Objektoption in ein ordnendes Verhältnis zu bringen. Unter Biographisierung versteht Marotzki den Prozess der Bedeutungszuweisung und Sinnverleihung von Ereignissen im Lebenslauf: **„Biographie, so könnte man sagen, ist das Projekt, in dem die Gesellschaftsmitglieder angesichts der Schwächung konventioneller Orientierungsrahmen ihre Fähigkeiten in den Dienst der Orientierung, der Selbstbehauptung und des Identitätsaufbaus stellen.“**¹⁰⁰

Der Anspruch, den die vorliegende Arbeit verfolgt, könnte nicht besser formuliert werden als mit dem Zitat Marotzkis: „In einer Zeit, in der die Subjekte im Zuge einer Freisetzung immer mehr auf sich selbst geworfen werden, müssen wir viel wissen über die Frage wie die Menschen angesichts solcher Entwicklungen Sinn konstituieren.“¹⁰¹

Bildung der neuen Art, die der gegenwärtigen gesellschaftlichen Lage gerecht wird, muss also daran gemessen werden, ob sie die Individuen dazu ermächtigt, „sich autonom auf der Sinnebene zu bewegen und dort den Ausgangspunkt für alles Weitere zu gewinnen“, wie es Dietz formuliert (2011).¹⁰²

Im Forschungsprozess auf qualitativer Basis kommt es darauf an, das Deutungspotential so umfassend und die unterschiedlichen Deutungsalternativen so begründet wie möglich darzustellen, fordert Marotzki. „Muster der Gestaltgebung“ können am Ende des Forschungsprozesses stehen, die sich zu einer Morphologie bzw. einer Genealogie von möglichen Bildungsprozessen ergänzen ließen. Es wird sich zeigen, inwieweit die erhobenen Daten dazu beitragen können.

4.7 | Ressourcen für die Bewältigung der Anforderungen in der Postmoderne

Wie Hurrelmann zusammenfasst, sind folgende personale und soziale Ressourcen nach aktuellem Forschungsstand entscheidend für die Bewältigung der beschriebenen Anforderungen:¹⁰³

Personale Ressourcen:

- körperliche Konstitution und Kondition

¹⁰⁰ Marotzki, a.a.O., S. 128

¹⁰¹ a.a.O., S. 129

¹⁰² a.a.O., S. 33

¹⁰³ Hurrelmann, a.a.O., S. 225

- flexibles, offenes und aktives Temperament
- überdurchschnittliche Intelligenz
- spezifische Begabungen
- konstruktives soziales Verhalten
- intentionale Kontrollüberzeugung
- Leistungsmotivation
- Positives Selbstwertgefühl
- Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit

Soziale Ressourcen:

- hoher sozialer Status der Eltern
- hoher Bildungsgrad von Vater und Mutter
- enger familiärer Zusammenhalt
- eine auf Selbstständigkeit zielende Erziehung der Eltern
- gute und solidarische Geschwisterbeziehungen
- vertrauensvolle Beziehungen zu Erwachsenen außerhalb der Familie
- eine harmonische Gleichaltrigengruppe
- positive Schulerfahrungen
- gute Kontakte zu Lehrern

Aus der Sicht der Autorin fehlt bei dieser Auflistung die Fähigkeit, gesellschaftliche Prozesse zu analysieren und den eigenen Standort darin zu bestimmen. Dies scheint unverzichtbar, wenn man die Erkenntnisse der Psychologie der Kontrollmeinung mit einbezieht.

Ist Unüberschaubarkeit und Unplanbarkeit zum Kennzeichen der lang anhaltenden Jugendphase geworden, so kann das Gefühl des Ausgeliefertseins an nicht zu beeinflussende gesellschaftliche Prozesse nur dadurch vermieden werden, dass diese Prozesse verstanden werden können. Hilflosigkeit sei in den letzten Jahrzehnten zum neuen Schlüsselwort der klinischen Psychologie geworden, schreibt Flammer (Flammer 1990) in der Einführung in seine „Psychologie der Kontrollmeinung“ und weist darauf hin, dass die Überzeugung der Nicht-Kontrolle in einer Situation, die auf vorausgegangenen ähnlichen Erfahrungen beruht, dazu führen könne, dass der Betreffende tatsächliche Kontrollmöglichkeiten in neuen Situationen nicht mehr wahrnimmt. Das Selbstschema der Hilflosigkeit hat sich verfestigt. Wenn die Hilflosigkeit dagegen als unversell, d.h. alle betreffend verstanden werden kann, treffe sie weniger den eigenen Selbstwert.¹⁰⁴

¹⁰⁴ Flammer, a.a.O., S. 75

4.8 | Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung nach Albert Bandura

Als Variable mit besonders großer Bedeutung für Selbstregulation und Stressbewältigung hat sich eine optimistische Selbstüberzeugung (Selbstwirksamkeit) erwiesen. Werde im Jugendalter eine Selbstwirksamkeit aufgebaut, ergeben sich daraus günstige Voraussetzungen für die Kompetenz der Aufgabenlösung im gesamten nachfolgenden Lebenslauf, schreibt Hurrelmann.¹⁰⁵ Satow (1999) spricht hier von einem „Mastery-Klima.“

Selbstwirksamkeitserwartungen stellen das zentrale Konstrukt der sozial-kognitiven Theorie von Albert Bandura (Bandura 1977) dar. Sie beschreiben, wie Satow formuliert „die optimistische Überzeugung einer Person, auch schwierige Herausforderungen erfolgreich meistern zu können“.¹⁰⁶ Selbstwirksame Menschen seien daher vielfach leistungsmotivierter, kreativer und ausdauernder, wenn es darum geht, neue Anforderungen in Angriff zu nehmen.

Auch Bandura (Bandura 1995) hat seine Theorie unter dem Eindruck des gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandels bearbeitet und er hebt genau wie Winkler, Bronfenbrenner und Bauman die erhöhten Anforderungen hervor, die postmoderne Gesellschaft an die Individuen stellt: „These challenging new realities place heavy pressure on people’s capacities to exercise some control over the course their life take.“¹⁰⁷

Die Überzeugung der eigenen Selbstwirksamkeit beeinflusst die individuellen Handlungsmöglichkeiten nach Bandura entscheidend:

„Among the mechanisms of agency, non is more central or pervasive than people’s beliefs of personal efficacy ... The findings of diverse causal tests, in which efficacy beliefs are systematically varied, are consistent in showing that such beliefs contribute significantly to human motivation and attainments.“¹⁰⁸

Als die vier entscheidenden Quellen für die Entstehung von Selbstwirksamkeit nennt Bandura im Folgenden:

- 1) Mastery experiences (experience of overcoming obstacles through perseverant effort – not a matter of adopting ready-made habits).

Bandura hebt später die Rolle der Begleitung (S. 9) am Beispiel der Therapie von Phobien hervor bei diesen Erfahrungen der eigenen Fähigkeiten, hier seien „guided mastery experiences“ entscheidend.

- 2) Vicarious experiences provided by social models.
- 3) Social persuasion, means to persuade verbally that a person’s process capabilities to master activities.

¹⁰⁵ Hurrelmann, a.a.O., S. 79

¹⁰⁶ Satow, a.a.O.

¹⁰⁷ Bandura, a.a.O., S. IX

¹⁰⁸ ebd., S.2/3

Bei diesem dritten Punkt beschreibt Bandura die unheilvolle Rolle von Misserfolgserlebenissen und negativen Zuschreibungen für eine anhaltend ungünstige Selbstkognition hervor: „people who have been persuaded that they lack capabilities tend to avoid challenging activities that can cultivate their potentialities, and they give up quickly in the face of difficulties.“¹⁰⁹

4) To enhance physical status, reduce stress and negative emotional proclivities and correct misinterpretations of bodily states.

Der letzte Punkt verweist deutlich auf die (im deutschen Schulsystem kaum genutzte) Möglichkeit, ein negatives Selbstbild z.B. auch durch sportliche Aktivitäten zu korrigieren.¹¹⁰

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung sei typisch für die Kulturen der entwickelten westlichen Gesellschaften, in denen die Vorstellung vorherrscht, dass die eigenen individuellen Fähigkeiten über Erfolg oder Misserfolg entscheiden, schreibt Satow.¹¹¹

Dem ist entgegenzuhalten, dass Bandura sehr wohl die Rolle der sozialen Bezüge einbezieht, auch wenn sie in dem Text nicht in den „vier Wegen“ zur Steigerung der Selbstwirksamkeit aufgeführt sind. In Zusammenhang mit der Entstehung von Depression als Resultat von niedrigen Erwartungen der Selbstwirksamkeit erläutert Bandura die Rolle der Selbstwirksamkeitserwartung im sozialen Kontext. Hier weist er darauf hin, dass eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Aufnahme sozialer Beziehungen zu den Wegen in die Depression gehört, denn „social relationships ... bring satisfaction to one's life and cushion the adverse effects of chronic stressors. Social support reduces vulnerability to stress, depression, and physical illness.“¹¹²

Allerdings handelt es sich hier auch nicht um einen Selbstläufer im Sinn einer „entity waiting around to buffer harried people against stressors“, sondern es ist die Aufgabe des einzelnen, aus sich herauszugehen und unterstützende Beziehungen zu finden oder aufzubauen.

Auch ist die Selbstwirksamkeitserwartung in der Theorie von Bandura nicht nur individuell zu sehen. Dies wird deutlich, wenn er die Rolle der Familie beschreibt: „Parents who have a firm belief in their parenting efficacy are quite resourceful in promoting their childrens competencies.“¹¹³ Hier sieht Bandura auch einen Schutzfaktor für die Kinder hinsichtlich der Bewältigung von emotionalem Stress.

¹⁰⁹ ebd., S. 4

¹¹⁰ Wie schwierig es ist, theoretische Erkenntnisse wie die von Bandura in den pädagogischen Alltag zu transferieren, zeigt der Modellversuch „Selbstwirksame Schulen“, der von 1995-1998 als Längsschnittuntersuchung in zehn Bundesländern mit zehn beteiligten Projektschulen durchgeführt wurde. Die Ergebnisse des Modellversuchs veranlassten W.Edelstein zu dem Befund einer „systemischen Erstarrung der Schule.“ Edelstein (2002) in Jerusalem, M./Hopf, D. (Hrsg) Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik 44. Beiheft. Weinheim und Basel, S.14

¹¹¹ Satow, a.a.O., S. 13/14

¹¹² Bandura, a.a.O., S. 9

¹¹³ a.a.O., S. 13

Besorgt äußert sich Bandura auch ähnlich wie Bronfenbrenner über die veränderte Lage der Familien. Der zunehmenden Berufstätigkeit der Mütter erfordere eine gerechtere Aufteilung der Hausarbeit und gleiche berufliche Chancen für die Frauen in der Arbeitswelt. Hier hinke die tägliche Praxis dem bereits vollzogenen sozialen Wandel hinterher. Als wichtigste Ressource der durch diese Entwicklung vor allem belasteten Frauen sieht Bandura die „perceived self-efficacy to manage different aspects of multiple role demands“.¹¹⁴

Auch hier trifft man die allgemeine Kennzeichnung der Anforderung an das Individuum in der Postmoderne wieder: Ambivalenz, Rollenvielfalt und Widersprüche sind auszuhalten. Bandura weist auch darauf hin, dass die Möglichkeiten der Entwicklung von Selbstwirksamkeits-erwartungen für Mitglieder von Familien mit niedrigem Einkommen schlechter sind, da sie zum einem einem harten Existenzkampf ausgesetzt sind und ihr gesellschaftliches Umfeld zum andern auch weniger positive Ressourcen für ihre Entwicklung generell zur Verfügung stellt. Elders Befunde über die Bedeutung des Alters, in dem Kinder Armut und Benachteiligung ausgesetzt sind, werden auch hier angeführt (Elder 1995).

Als Schutzfaktor nennt Bandura positive eheliche Verbindungen, durch die es den Familien gelingen könne, „to withstand poverty without it undermining their belief in their abilities to guide their childrens development“.¹¹⁵

Diese Ausführungen sind deshalb interessant und werden hier relativ ausführlich und im Original zitiert, weil sie zeigen, dass Selbstwirksamkeitserwartung ohne eine funktionierende soziale Einbindung offensichtlich nicht entstehen kann.

In der Rezeption von Bandura kommt dieser Aspekt zu kurz, wie z.B. die Darstellung von Schwarzer und Jerusalem (2002) zeigt.

Anzufügen aus der Theorie Banduras ist hier noch ein weiterer interessanter Befund zur Rolle, die die Überschätzung der eigenen Fähigkeiten hinsichtlich der Entwicklung der Selbstwirksamkeit spielt, denn Selbstüberschätzung ist eine regelmäßige Begleiterscheinung des Jugendalters. Hier bricht Bandura eine Lanze dafür, allen Arten von Selbstüberschätzung zunächst einmal etwa durchaus Positives zuzugestehen, denn: „If efficacy beliefs always reflected only what people could do, routinely they would remain steadfastly wedded to an overly conservative judgment of their capabilities that begets habitual performances.“¹¹⁶

In sozialen Systemen, die Kinder für ihre optimistischen Selbstwirksamkeitserwartungen bestrafen, bleiben ihre Erfolge auch im selbst gesteckten engen Rahmen, betont Bandura. Und er bringt die Selbstüberschätzung in Zusammenhang mit der Rolle von Pionieren des gesellschaftlichen Wandels, wenn er schreibt: „Social reformers stron-

¹¹⁴ a.a.O., S. 14

¹¹⁵ a.a.O., S. 15

¹¹⁶ Bandura, a.a.O., S. 12

gly believe that they can mobilize the collective effort needed to bring social chance ... therefore, it comes as no surprise that one rarely finds realists in the ranks of innovators and great achievers.“¹¹⁷

Die Gesellschaft profitiere vom Erfolg dieser Selbstüberschätzer in Kunst, Wissenschaft und Technologie. Hier ließe sich noch ergänzen, dass Banduras Ausführungen zur Rolle der Selbstüberschätzung sicherlich auch fruchtbar zu machen wären für den Zusammenhang zwischen Jugendbewegung und Gesellschaftsreform, auf den oben bereits hingewiesen worden ist.

Nachzutragen für den Kontext der hier vorliegenden Arbeit bleibt noch, dass auch Migranten von einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung profitieren, die ihnen eine bessere Integration in ihr neues Umfeld ermöglicht, wie Bandura schreibt. Aber auch hier wird angefügt, dass stabile Partnerbeziehungen und auskömmliche Beschäftigungsverhältnisse hilfreich bei der Bewältigung der soziokulturellen Transition sind, wie die Migration sie darstellt.¹¹⁸

Nach Flammer (1990) hängt die Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit eng mit der persönlichen Meinung über die eigene Kontrolle zusammen. Die Kontrollmeinung ist als Teil des Selbstkonzepts einer Person aufzufassen. Es gibt eine objektive und eine subjektive Seite sowie bereichsspezifische Kontrollmeinungen.

Als Gegenteil von Kontrolle ist Hilflosigkeit anzusehen, die Psychologie der Kontrollmeinung verweist auf die nachgewiesenen Wirkungen von Hilflosigkeitserfahrungen in Lernprozessen, was im Zusammenhang der hier vorliegenden Fragestellung zur Wirkung von Übergängen bedeutsam ist.¹¹⁹

Wichtig sind hier auch die Ausführungen über Diskrepanzen zwischen realen biographischen Abläufen und dem Selbstschema des Betreffenden. Eine Reihe von negativen Erfahrungen führt offensichtlich dazu, dass eine „schemageleitete Wahrnehmung“ stattfindet. Da sich in der BvB viele Jugendliche mit einer Häufung von negativen Vorerfahrungen bezüglich des Themas Lernen finden, ist diesem Gesichtspunkt bei der Auswertung Beachtung zu schenken. Es entstehen regelrechte „Kontrollerfahrungs-skripte“, betont Flammer.¹²⁰

¹¹⁷ ebd.

¹¹⁸ ebd., S. 16

¹¹⁹ Flammer, a.a.O., S. 61 ff

¹²⁰ Was Flammer hier auf den S. 260 ff zum Thema autobiographisches Vergessen und die notwendige Unterstützung durch eine Zweitperson beim „gezielten Erinnern“ schreibt, widerspricht Schützes Konzept des narrativen Interviews und auch den Prozessstrukturen.

5 | Methodischer Teil

5.1 | Erhebung der Daten

5.1.1 | Zusammensetzung des Samples

Sieben Jugendliche wurden durch zwei Jahrgänge der BvB eines privaten Bildungsträgers (gGmbH) in einer Großstadt in Süddeutschland mit Interviews begleitet in den Jahren 2007/08 und 2008/09. An der ersten Maßnahme nahmen 266 Jugendliche teil, an der zweiten 270.

Es erfolgten jeweils Interviews mit den Jugendlichen zu Beginn der Maßnahme und am Ende ein Rückblicksinterview sowie zwischendurch mindestens zwei Befragungen. Im ersten Durchgang wurden drei Befragungen zwischendurch gemacht, weil sich bei einem Probanden mit dem Antritt einer Haftstrafe eine Besonderheit ergab, die dokumentiert werden sollte.

In ersten Durchgang wurden zwei Jugendliche befragt, im zweiten fünf. Von den sieben Jugendlichen konnten fünf durchgehend interviewt werden, eine Jugendliche hat die Mitarbeit an der Forschung abgebrochen wegen Ausscheidens aus der BvB, ein zweiter hat sich der weiteren Mitwirkung immer wieder entzogen. Die vorliegenden Interviews mit diesen beiden Jugendlichen werden als Fragmente in die Untersuchung eingebracht, weil auch diese Abläufe etwas über die jugendlichen Adressaten der BvB aussagen.

Es war beabsichtigt, die Jugendlichen vor dem endgültigen Abschluss/Niederschrift der Untersuchung noch einmal zu kontaktieren und ihnen anzubieten, etwas über das Ergebnis ihrer Auswertung zu erfahren sowie ihre Stellungnahme dazu einzuholen. (Kommunikative Validierung, siehe dazu auch Teil 6 Exkurs Ethische Aspekte.)

Die Auswahl der Probanden erfolgte ungefähr entsprechend der Zusammensetzung der beiden BvB-Jahrgänge im allgemeinen, was Altersstruktur, Geschlecht und Migrationshintergrund und die Frage des Schulabschlusses anbetrifft.

- 1 Proband war 16 Jahre alt (Zeitpunkt des ersten Interviews).
- 2 Probanden waren 17 Jahre alt.
- 2 Probanden waren 18 und 20 Jahre alt.
- 2 Probanden waren älter als 20 Jahre.
- 2 x Jugendliche mit Hauptschulabschluss
- 3 x Jugendliche ohne Hauptschulabschluss
- 2 x Jugendliche mit Sek II Abschluss
- Von den sieben Probanden waren vier Jungen und drei Mädchen.

Drei Jugendliche hatten einen Migrationshintergrund (ein Elternteil im Ausland

geboren, andere Sprache zu Hause gesprochen), die Herkunftsländer der Eltern waren Türkei, Kasachstan, und Afghanistan. Eine Jugendliche mit Sek II Abschluss hat einen belgischen Vater, die Sprache zu Hause war aber durchgehend Deutsch, sodass sie zu den deutschen Probanden gezählt wurde.

Die einzelnen Probanden wurden durch Befragungen unter den Bildungsbegleitern ermittelt, wobei **ein Kriterium die Bereitschaft und Fähigkeit der Jugendlichen zum Gespräch war**. Ein Jugendlicher kam ohne diesen „Filter“ dazu, es war dann auch derjenige, der sich der weiteren Mitarbeit entzogen hat.

Die Interviews sind einerseits leitfadengestützt auf der Basis der theoretischen Rahmung, andererseits tragen sie dem Postulat der Offenheit des narrativen Interviews Rechnung. Dies wurde dadurch erreicht, dass Intervieweröffnung und -durchführung nach den Grundsätzen des narrativen Interviews, die Nachfragen leitfadengestützt erfolgten.

Die meisten Jugendlichen wirkten engagiert und aufgeschlossen bei den Interviews mit. Das Engagement war bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund größer, sie tendierten dazu, auch nach der Forschung noch mit der Forscherin in Kontakt zu bleiben. Dabei gab es einen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen, die Mädchen meldeten sich eher wieder bei der Forscherin auf deren Nachfrage hin.

Die Interviews wurden mit einem Recorder aufgezeichnet und liegen alle komplett verschriftlicht vor. Dabei wurde nach den Regeln verfahren, wie sie bei Bernart/Krapp (2005) dargestellt sind.

Übersicht über die alle Probanden und Interviewtermine

BvB 07/08

Farhana, geb. 1985 in Neu Delhi, kein Hauptschulabschluss, Eltern im Ausland geboren, andere Sprache als Deutsch im Elternhaus. Alter zum Zeitpunkt des 1. Interviews: 22 Jahre. Einstiegsinterview 12.12.07 (31.37 Min), 6.2.08 (10.43 Min), 23.4.08 (23.20 Min), 18.7.08 (13.02 Min), Rückblicksinterview 17.9.09 (38.35 Min.)

Yunus geb. 1986 in Deutschland, kein Hauptschulabschluss, ein Elternteil im Ausland geboren, andere Sprache als Deutsch im Elternhaus. Alter zum Zeitpunkt des 1. Interviews: 21 Jahre. Einstiegsinterview 27.11.07 (44.27 Min), 1.2.08 (21.10 Min), 6.5.08 (32.09 Min), 18.6.08 (9.22 Min), Rückblicksinterview 7.11.09 (35.05 Min).

BvB 08/09

Dana, geb. 1991 in Deutschland, Eltern in der Türkei geboren, andere Sprache als Deutsch im Elternhaus, Hauptschulabschluss. Alter zum Zeitpunkt des 1. Interviews: 17 Jahre. Einstiegsinterview 20.11.08 (29.14 Min), 19.3.09 (15.07 Min), 16.7.09 (24.22 Min), Rückblicksinterview 5.12.09 (38.15 Min).

Johann, geb. 1990 in Kasachstan, Eltern in Kasachstan geboren, andre Sprache als

Deutsch im Elternhaus, Hauptschulabschluss. Alter zum Zeitpunkt des 1. Interviews: 17 Jahre. Einstiegsinterview 8.12.08 (21.04 Min), 18.3.09 (38.18 Min.), 9.7.09 (23.35 Min), Rückblicksinterview 24.11.09 (45.27 Min).

Kai, geb. 1992 in Deutschland, Eltern in Deutschland geboren, keine andere Sprache als Deutsch im Elternhaus, kein Hauptschulabschluss. Alter zum Zeitpunkt des 1. Interviews: 16 Jahre. Einstiegsinterview 2.12.08 (11.32 Min), 23.3.09, 2. Interview leider wegen technischer Probleme verlorengegangen, danach immer Absagen der Interviewtermine.

Marie, geb. 1988 in Deutschland, Realschulabschluss, ein Elternteil im Ausland geboren, Deutsch als Sprache im Elternhaus, Alter zum Zeitpunkt des 1. Interviews: 20 Jahre. Einstiegsinterview 11.12.08 (27.53 Min), ausgeschieden BvB am 11.3.09

Nadine, (nachgerückt für Marie) geb. 1991 in Deutschland, Realschulabschluss, Eltern nicht im Ausland geboren, Deutsch als Sprache im Elternhaus. Alter zum Zeitpunkt des 1. Interviews: 18 Jahre. Einstiegsinterview 30.3.09 (22.58 Min), 16.7.09 (18.16 Min), 26.4.10 (12.16 Min).

5.1.2 | Besonderheiten bei Interviews mit Jugendlichen

Insgesamt lässt sich sagen, dass sich die gewählte Methode für die Durchführung der Interviews als Mischung aus narrativem Einstieg und problemzentrierten Nachfragen bewährt hat. Es wurden – mit einer Ausnahme – inhaltsreiche Texte generiert, die als Basis für die Forschung dienen konnten.

Die in der Literatur angesprochene Problematik, dass narrative Interviews für Jugendlichen eine sehr verschiedene Herausforderung darstellen können je nach ihrer Fähigkeit und Bereitschaft zum Erzählen, zeigte sich auch bei der hier vorliegenden Forschung.¹ Vor allem das Beispiel von Kai belegt, dass es Personen geben kann, die für ein narratives Interview weniger in Frage kommen und die eher vorgegebene Fragestellungen benötigen. (Siehe dazu den Ausschnitt aus dem ersten Interview mit Kai im Anhang.) Mehr als Erwachsene sind Jugendliche darauf angewiesen, in ihrer Erzählung immer wieder Bestätigung und Ermutigung von Seiten des Forschers zu erfahren.

Die unterschiedliche Länge der Interviews bei den jüngeren und älteren Probanden weist auch darauf hin, dass bei den älteren Jugendlichen schon wesentlich mehr Selbstreflexion in die Interviews einfließt und dadurch auch deutlicher biographische Elemente zum Tragen kommen als bei den jüngeren Probanden. Hier sind auch die Interviews generell länger, (siehe Übersicht im vorangegangenen Kapitel), was auf die ausführlicheren narrativen Teilen zurückzuführen ist.

¹ siehe dazu Reinders (2005), S. 123, Bernart/Krapp (2005), S. 84 oder auch Baacke/Sander (2001) in Krüger/Marotzki, S. 263

Insgesamt gilt für die Interviews mit Jugendlichen im Besonderen, was nach Lucius-Hoene/Deppermann (2002) die Funktion des Erzählens für die betroffene Person generell ausmacht.² Durch die Erzählung vergewissert sich der Erzählende seiner selbst und treibt seine Erkenntnis voran. Der Erzähltext wird so zum „Protokoll einer Identitätsherstellung“. Die Verbindung zwischen Erzählen und Identität schaffen die Autoren durch die Einführung des Begriffs der „narrativen Identität“.³ Sie verstehen darunter diejenigen Aspekte von Identität, die im Zuge des autobiographischen Erzählens dar- und hergestellt werden.

Dem zugrunde liegt eine Theorie, die Identität als lebenslangen, offenen Prozess begreift. Im Erzählen konstituiert sich Identität durch den Spiegelungs- und Aushandlungsprozess mit dem Gegenüber, wobei Identität hier nicht als feste Größe, sondern situationsbezogen definiert wird. Benennen die Forscher als qualitative Seite des von ihnen verwendeten Identitätsbegriffs Zuschreibungen und Prädikate, mit denen sich das Individuum bestimmen kann wie Eigenschaften, Handlungen, Gruppenzugehörigkeit, Handlungsdispositionen oder auch Rollen, so erscheint Identität unter quantitativen Gesichtspunkten eher als Einheit, die der Wahrung von Kontinuität und Kohärenz dient.

Gerade bei diesen beiden Gesichtspunkten stellt sich die Frage, inwieweit Jugendliche die Fähigkeit zur Selbstreflexion schon so weit entwickelt haben, dass sie dies leisten können und inwieweit hier die Hilfestellung des Interviewers gefragt ist, wenn es z.B. darum geht, divergierende Anforderungen zu integrieren, wie es der Begriff der Kohärenz voraussetzt.

Was die Autoren generell formulieren, dass Anerkennung des Interviewten von Seiten des Forschers spürbar werden muss, damit diese Wechselwirkung zustande kommt, gilt für Jugendliche in erhöhtem Maß.

Lucius-Hoene/Deppermann weisen gleichzeitig darauf hin, dass das Erzählen nicht notwendig stabilisierend im Sinn einer von Identitätsarbeit wirkt, sondern genauso gut – vor allem bei traumatisierten Personen – auch als bedrohlich empfunden werden kann.⁴ Daraus ergibt sich eine besondere Verantwortlichkeit des Forschers beim Interview mit Jugendlichen (siehe dazu auch Teil 6 Ethische Aspekte).

5.1.3 | Zur Stellung der Forscherin

Die Forscherin war während der Zeit der Erhebung in der BvB als Lehrkraft tätig. Die Probanden waren – von einer kurzen Ausnahme abgesehen – nicht im Unterricht der Forscherin. Ein Vorteil für den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses war es, dass die Forscherin den Jugendlichen als Mitarbeiterin des Projekts bekannt war. Außerdem konnten so im Alltag des Projekts auch kurze Treffen außerhalb der Interviewtermine

² Lucius-Hoene/Deppermann, a.a.O., S. 49 ff

³ a.a.O., S. 47 ff

⁴ a.a.O., S. 72

stattfinden. Am Anfang der Interviews stand die Zusicherung, dass der Inhalt der Gespräche nur für die Forschung im universitären Kontext verwendet und anonymisiert wird. Vor allem wurde ausdrücklich zugesagt und damit ausgeschlossen, dass etwas von den Inhalten an die Mitarbeiter der BvB zurückgemeldet wird.

5.1.4 | Interviews mit Pädagogen und Bildungsbegleitern

Als Grundlage der Auswertung dienten neben den Interviews mit den Jugendlichen auch Befragungen der zuständigen Bildungsbegleiter bzw. Pädagogen. Hierfür wurde ein schriftlicher Fragebogen verwendet (siehe Anhang). Auch diese Befragung wurde anonymisiert. Ziel der Befragung war es, die Selbstkognitionen und Deutungen der Jugendlichen, die aus den Interviews herausgearbeitet wurden, mit den Aussagen der betreuenden Personen in der BvB zu kontrastieren.

5.2 | Die Auswertung

5.2.1 | Zum Verhältnis von theoretischer Rahmung und Datenanalyse

In der hier vorliegenden Arbeit wird mit Witzel (Witzel 1996) davon ausgegangen, dass eine Forschung ohne theoretisches Vorwissen eine Illusion darstellt und dass Daten nicht „unvoreingenommen selbst sprechen“.⁵ Vorwissen wurde im Teil zur theoretischen Rahmung dargelegt als heuristisch-analytischer Rahmen der Fragen bei der Durchführung der problemzentrierten, aber dennoch offenen und narrativen Interviews.

Witzel vertritt dabei die These, dass die erhebungstechnische Einlösung der Dynamik von Offenheit und Theoriegeleitetheit eine entscheidende Voraussetzung für eine adäquate Auswertung darstellt. Es stellt sich die Frage, in welcher Weise die Gesichtspunkte, die dabei in den Forschungsprozess eingeflossen sind, bei der Auswertung eine Rolle spielen sollen.

Witzel betont dazu, die Aufhebung des vermeintlichen Gegensatzes zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit verlange eine Auswertungsstrategie, die auf der Logik des „hypothetischen Schließens“ beruhe: Theoretische Aussagen werden auf der Basis des Datenmaterials und der theoretischen Rahmung formuliert. Solchermaßen empirisch begründete Hypothesen müssen dann in einem weiteren Schritt am Datenmaterial erhärtet werden.

Er bezieht sich dabei auf Strauss und Corbin (1990), die explizit dem theoretischen Vorwissen eine wichtige Rolle während des Auswertungsprozesses zuweisen im Sinn eines theoretischen Kodierens. Allerdings sei von einer kontrollierten und kritischen

⁵Witzel, a.a.O., S. 52 ff

Nutzung auszugehen. Die Autoren weisen auf die Gefahr hin, dass die Verwendung bereits identifizierter Kategorien neuen Entdeckungen im Weg steht.⁶

Umso wichtiger ist es, beim theoretische Kodieren den In-vivo-Codes einen ähnlichen Stellenwert einzuräumen wie der Verwendung von Kategorien oder Erklärungszusammenhängen aus bereits formulierten Theorien. Induktive und deduktive Elemente sollen während des Auswertungsprozesses miteinander verwoben werden. Witzel beschreibt in Anlehnung an die dokumentarische Methode das Vorgehen wie folgt: Die Zuordnung von einzelnen Phänomenen zu einer Regel wird ergänzt durch die Suche nach neuen Regeln für Einzelphänomene.

Als Ausgangspunkt für die Auswertung dient der Gesprächsleitfaden der Interviews. Den Bilanzierungen der Befragten und ihren Relevanzstrukturen wird eine gleichgewichtige Wertigkeit eingeräumt im Sinn des oben beschriebenen gleichzeitig offenen und theoriegeleiteten Verfahren.

5.2.2 | Gesichtspunkte für die Auswertung aus der theoretischen Rahmung

Die thematische Organisation der Forschungsfragen erfolgte auf der Basis der theoretischen Rahmung, indem sie folgende Punkte einbezieht:

- Erfahrungen mit dem Thema Bildung und Lernen
- Einschätzung der eigenen Stärken/Schwächen
- Brüche im Lebenslauf/frühere Übergangssituationen
- Rolle der Eltern/Freunde/Peers
- Vorbilder
- Ziele für die eigene Zukunft
- Neue Erfahrungen in der BvB
- Erlebte Grenzen in der BvB
- Unterstützung durch die Mitarbeiter der BvB
- Übernahme von neuen Rollen im Übergangssystem

Der Stimulus des Einstiegsinterviews richtete sich auf die Schilderung der bisher erlebten Lern- und Bildungsprozesse. Der Eingangsstimulus der nächsten Interviews wurde auf die Schilderung des Verlaufs hin formuliert (Was ist denn so passiert? und Wie ist es Ihnen inzwischen ergangen?). In den Rückblicksinterviews wurde entsprechend nach dem Nutzen der Maßnahme gefragt. Erst im Nachfrageteil kamen dann die Gesichtspunkte aus der theoretischen Rahmung wie oben dargestellt zum Tragen.

⁶ a.a.O., S. 32

Bei der Auswertung wurden folgende Aspekte aus der theoretischen Rahmung berücksichtigt:

Bildungs- bzw. Lernprozesse

Wie im Teil 4.6 dargestellt, wird der Analyse ein Bildungsbegriff zugrunde gelegt, der folgende Voraussetzungen umfasst:

- Lernen, das die Lernvoraussetzungen transformiert
- Ermächtigung der Individuen, sich auf einer autonomen Sinnenebene zu bewegen
- Fähigkeit zur Selbstreflexion wird gefördert, die für die Identitätsbildung unabdingbar ist

Aus dem bisher Dargestellten ergibt sich auch ein notwendiger Bezug des Bildungsbegriffs auf die biographische Dimension: Maß aller Dinge im Bildungsgeschehen ist der Aufbau einer selbstbestimmten Identität, denn wie Winkler in Teil 4.1 zitiert wurde, gibt es keine Berechtigung mehr, dem Subjekt Zwecke verbindlich zu machen, die nicht seine eigenen sind. Auch der Ort BvB wird unter dem Gesichtspunkt zu betrachten sein, ob er die Subjektentwicklung des jeweiligen Probanden fördert, behindert oder vielleicht sogar schädigt.

Aneignung

Wie in Teil 4.1 und 4.2 dargestellt, geht die vorliegende Arbeit davon aus, dass der Aneignungsbegriff auch in der Postmoderne ein sinnvolles Analyseinstrument darstellt. Sie versteht Aneignung mit Schroer (2004) als tätige Auseinandersetzung des Subjekts mit der Umwelt.

Es wird analysiert, inwieweit sich

- Sinngabung in den Tätigkeiten und in den Transformationen gesellschaftlicher Erfahrung ausdrückt und
- die Verheißung der entgrenzten Arbeitsgesellschaft nach mehr Handlungsautonomie der Realität der Möglichkeiten der Jugendlichen entspricht.

Außerdem ist in diesem Zusammenhang mit Winkler die Frage zu stellen, ob sich die im Prozess des Aneignungshandelns implizite Phase der Nichtsubjektivität verselbstständigt und das Aneignungshandeln verhindert im Strukturzusammenhang der BvB.

Entwicklungsgesichtspunkte aus Bronfenbrenners Ecology of Human Development

Auf der Ebene des Mikrosystems:

1. Schilderungen der Probanden über Beziehungen, vor allem Dyaden mit ihren spezifischen Kennzeichen, wobei der Einfluss Dritter in Betracht gezogen werden sollte.

2. Schilderungen von Aktivitäten im Sinn molarer Tätigkeiten
3. Dauer und Kontinuität der beschriebenen Beziehungen
4. Schilderungen, die Rückschlüsse auf Rollenerwartungen erlauben sowie auf die Anzahl der Rollen, die vom Probanden selbst wahrgenommen werden

Auf der Ebene des Mesosystems:

1. Welche Kommunikationsstränge zwischen den Lebensbereichen kommen in den Schilderungen vor?
2. Schildert der Proband unterschiedliche ethnische, soziale oder auch religiöse Lebensbereiche und wie verhalten sich die Rollenerwartungen aus diesen Bereichen zueinander?
3. Berichtet der Proband über ausführliche Informationen zum neuen Lebensbereich Beruf?

Auf der Ebene des Exosystems:

Für die Auswertung kommen hier vor allem Schilderungen der Lebensverhältnisse in Betracht, die auf ihre „Exo“-Wirkungen hin bedacht werden müssten.

Weitere Aspekte wie z.B. das der Teilhabe z.B. der Familien der Probanden an „Lebensbereichen der Macht“ können nicht berücksichtigt werden, da sie den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würden.

Auf der Ebene des Makrosystems

Als Einfluss des Makrosystems auf den vorliegenden Forschungszusammenhang könnte man die Frage aufwerfen, inwieweit in den Interviews herrschende Werte oder Ideologien zum Ausdruck kommen.

Bronfenbrenners Modell eignet sich auch sehr gut zur Erstellung einer Bedingungsmatrix, wie sie Strauss und Corbin beim Verfahren auf der Grundlage der Grounded Theory empfehlen (Strauss/Corbin, 1996)⁷

Aspekte aus der Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura)

Faktoren, die Selbstwirksamkeit entwickeln sind nach Bandura (1995):

- guided mastery experiences
- vicarious experiences provided by social models
- social persuasion
- enhance physical status, reduce stress and negative emotional proclivities and correct misinterpretation of bodily states

Weitere Faktoren sind: challenging goals, social support (reduces vulnerability to stress) ability to create beneficial environments.

⁷ a.a.O., S. 132 ff

Eine weitere wichtige Quelle der Entstehung von Selbstwirksamkeitserwartungen der Individuen ist nach Bandura die „experience in overcoming obstacles through perseverant efforts“ und „By sticking it out in through times, they emerge stronger from adversity“.⁸

Auf die Möglichkeit, dass Erfahrungen des Kontrollverlusts auch positive Auswirkungen haben können, wird in der Literatur immer wieder hingewiesen. (Flammer/Nakamura 2002 oder Tedeschi u.a. 1997).

Danach gibt es durchaus auch „posttraumatisches Wachstum“, grundlegende kognitive und emotionale Veränderungen, die auf extreme Erfahrungen folgen und von den Betroffenen als Weiterentwicklung zu einem höheren, integrierteren und glücklicheren Selbsterleben wahrgenommen werden.⁹

Gerade das Durchstehen von Verlaufskurven mit ihren Leidenspotentialen könnte so eine Bedingungen dafür sein, eine nachhaltige Entwicklung der Identität in Gang zu bringen, weil am Ende auch ein Zuwachs an Kompetenz stehen kann.

Berücksichtigung von Prozessstrukturen nach Schütze

Wie in Teil 5.4. begründet wird, steht die Analyse von Prozessstrukturen nach Schütze und darauf bezogene biographietypische Muster in Abkehr von der ursprünglichen Intention der Forschungsarbeit nicht mehr im Vordergrund der Auswertung.

Sollten sich im Material aber Hinweis auf trajectories ergeben, die die Handlungsmöglichkeiten und neuen Entfaltungsräume für die betreffende Identität einschränken und zu Leidenserlebnissen führen bis hin zum Zusammenbruch der eigenen Intentionalität,¹⁰ so soll eine Hinzuziehung dieser Kategorie auch nicht von vornherein ausgeschlossen werden.

Gefragt werden soll auch, inwiefern sich in der Formulierung der Lebensziele oder z.B. beim Thema Vorbilder in den Interviews Hinweise auf die entstehende biographische Gesamtformung der Jugendlichen nach Schütze ergeben. Das Verhältnis von institutionellem Ablaufmuster und intentional getragener Prozessstruktur aus den Kategorienrepertoire findet sich dagegen bereits im Begriff des Aneignungshandelns.

Zur Relevanz der Theorieaspekte

An dieser Stelle sei aber noch einmal hervorgehoben, dass zumindest versucht werden soll, den theoretischen Fundierungen der Arbeit kein Übergewicht in der Analyse zu geben. Die eigenen Relevanzsetzungen z.B. durch In-vivo-codes sollen stets Vorrang haben vor der Betrachtung des Falls im Licht der theoretischen Rahmung.

Dies ist deswegen wichtig, um der Gefahr zu entgehen, die Combe/Helsper (1991) nachdrücklich aufzeigen, die jeweils spezifischen Fallstrukturen und -muster deduk-

⁸ Bandura, a.a.O., S. 3

⁹ Flammer/Nakamura, a.a.O., S. 103

¹⁰ Formulierung nach Schütze (1983), S. 288

tionslogisch aus dem vorab gesetzten theoretischen Rahmen kurzzuschließen und damit die Vielfalt und Differenz der ermittelten Fallstrukturen wieder zu nivellieren. In ihrem Beitrag weisen die Autoren nach, wie durch ein solches Vorgehen je nach unterschiedlichen theoretischen Vorannahmen im Ergebnis verschiedene Bilder von Jugend in empirischen Studien generiert werden.¹¹

5.3 | Zum Verfahren der Auswertung

Die Interviews wurden wie oben begründet auf der Basis des Verfahrens nach Witzel ausgewertet. Eine Hinzuziehung der Kategorien Schützes erfolgte nur, wo dies von der Sache her begründet erschien.

Es erfolgte eine regelgeleitete Auswertung, bei der sowohl die eigenen Relevanzsetzungen der Probanden als auch die durch die theoretische Rahmung gegebenen Vorinterpretationen Berücksichtigung fanden.

Als Grundprinzip der Fallauswertung gilt: Wahrung des Sinnzusammenhangs sowie der Gestalt des Verlaufs bzw. der Progression des Falls. (Witzel 1996)¹²

Folgende Schritte wurden durchgeführt:

- a) Rekonstruktion der Vorinterpretation im Interview, Markierung des Textes mit theoriegeleiteten Stichworten aus dem Leitfaden und mit Relevanzsetzungen des Probanden
- b) Thematische Bearbeitung des Interviews auf dieser Grundlage, Markierung von Auffälligkeiten, Inhalten und In-vivo-Codes (d.h. alltagsnahe Begriffe). Erstellung von Memos (kurze Ausarbeitung eines Begriffes) zu bestimmten Themen
- c) Falldarstellung (mit biographischer Chronologie). Hier werden auch nichtrealisierte Optionen und retrospektive Beurteilungen berücksichtigt sowie Sinndeutungen und Verhaltens- bzw. Entscheidungsbegründungen
- d) Abgleichung der Falldarstellung auf der Basis des nochmaligen Durchhörens der Interviewaufnahme, Einbeziehung des Forschungstagebuchs
- e) Anlage eines Dossiers (kurzer Kommentar über Beschaffenheit des Materials, Besonderheiten des Falls und interpretative Unsicherheiten)

Nach der Chronologie von Witzel folgt hierauf die Entwicklung zentraler Themen, die Formulierung vorläufiger Deutungshypothesen sowie verschiedene Schritte zur Validierung des bisher Erarbeiteten, die auch eine diskursive Validierung einschließen.¹³

Da das vorliegende Forschungsprojekt Längsschnittcharakter hat, d.h. die Probanden in bestimmten Zeitabschnitten erneut zum Thema befragt wurden, wurden die

¹¹ Combe/Helsper a.a.O., S. 233 ff

¹² Witzel, a.a.O., S. 63

¹³ a.a.O., S. 65 ff

oben beschriebenen Schritte für jedes Interview eines Probanden einzeln durchgeführt. Da Entwicklungsschritte der Probanden sichtbar gemacht werden sollten, erfolgte die Kontrastierung zunächst fallimmanent, d.h. es wurden die Stadien, die die einzelnen Interviews widerspiegeln, miteinander verglichen.

Dabei wurde wie folgt vorgegangen:

Da die Einstiegs- und Rückblicksinterviews den größten Anteil an narrativen Teilen haben, wurden zunächst diese Interviews für jeden Probanden ausgewertet. Die so gewonnenen Aussagen wurden mit den Interviews dazwischen abgeglichen, um weitere Hinweise auf mögliche entwicklungsfördernde Bedingungen in der Übergangssituation zu erhalten und die bis dahin gefundenen Aussagen damit zu kontrastieren.

Am Ende dieser Analyse steht eine vorläufige Fallbeurteilung sowohl im Lichte der theoretischen Rahmung als auch unter Einbeziehung der eigenen Relevanzsetzungen und In-vivo-Codes der Probanden. So soll dem Doppelcharakter der sowohl theoriegeleiteten als auch offenen Auswertung Rechnung getragen werden.

Die auf dieser Basis entwickelte Sinn- und Deutungsstruktur des Falles wird am Ende zusammengefasst. Im Sinn des im Kapitel 6 – Ethische Aspekte – Dargelegten wurde den Probanden angeboten, Ergebnisse aus diesem Prozess zu erfahren. Hier sollten nur solche Ergebnisse weitergegeben werden, die sich ressourcenstärkend auf den Probanden auswirken.

5.4 | Das Verfahren nach Schütze – ein Königsweg der qualitativen Sozialforschung?

Die Forschungsfrage richtet sich darauf, Einblicke in Bildungsprozesse beim Übergang zwischen Schule und Beruf zu erlangen und im Material Hinweise für den Prozess der Entwicklung und Wandlung der Probanden im Verlauf der BvB zu finden. Im Fokus steht vor allem das Aneignungshandeln der Probanden, der Forschungsprozess soll Aufschluss über die Ressourcen geben, die den Probanden im Übergangsprozess zur Verfügung stehen und ihre Entwicklung beeinflussen.

Bei den Fragestellungen wurde – wie zuvor ausführlich dargelegt – die Theorie des Aneignungshandelns von Michael Winkler zugrunde gelegt und ergänzt um den Begriff der Selbstwirksamkeit von Albert Bandura. Letzteres deswegen, weil mit Winkler davon ausgegangen wird, dass der Zusammenhang zwischen Umfeld und Proband immer wieder aufs Neue vermittelt werden muss und dies als eigene Leistung der Beteiligten anzusehen ist. (Winkler in Deinet/Reutlinger, 2004) Im Prozess des Aneignungshandelns bildet sich die Individualität heraus. Selbstwirksamkeit bildet danach einen Indikator für gelungene Aneignung.

Es war zunächst beabsichtigt, bei der Auswertung des erhobenen Material, das in Form von narrativen Interviews vorliegt, nach der biographischen Methode von Fritz Schütze (Schütze 1983) vorzugehen.

Taucht man in die detailreichen Veröffentlichungen von Fritz Schütze ein, so eröffnet sich einem eine faszinierende Formenwelt. (Kallmeyer/Schütze 1977, Schütze 1983 a und b, 1984, 1999) Sie erklärt möglicherweise auch, warum gerade in der Gegenwart, in der gesellschaftliche Zusammenhänge eher als in Auflösung und in ihrer Unstrukturiertheit erlebt werden, Schützes Ansatz eine derart große Anziehungskraft auf die Forscher ausübt und zu einer der vorherrschenden Methoden in der qualitativen Sozialforschung geworden ist.

Stegreiferzählungen eignen sich nach Schütze zur Rekapitulation von Erfahrungen, da sie nicht kalkuliert, vorbereitet oder zu Zwecken der Legitimierung erzählte Geschichten sind. (Schütze 1983 a) Die Darstellungsprinzipien, die sich herausarbeiten lassen, sind dabei gleichzeitig auch kognitive Ordnungsprinzipien, die wiederum ihre Wirkung auch auf die aktuelle biographische Orientierung des Individuums und die Organisation des Lebenslaufs haben. Was hier dokumentiert werden kann nach Schütze, ist nicht weniger als die Veränderung des Selbst als Kern selbsterlebter Erfahrungen.

Die Wirksamkeit der kognitiven Figuren lasse sich nachweisen betont Schütze¹⁴. Er und seine Mitarbeiter haben zu diesem Zweck ca 90 narrative Interviews ausgewertet. (Schütze 1984)¹⁵ Mit der empirisch begründeten Formulierung dieser Figuren würden zugleich auch indirekt interaktions- und entwicklungslogische Prinzipien der lebensgeschichtlichen Erfahrung von Welt und Innenwelt der Identitätsveränderung skizziert – so der weitreichende Anspruch des Modells. Hinsichtlich der „phylo- und ontogenetischen Grundlagen“ dieser Figuren verweist Schütze auf spätere Publikationen.¹⁶

Ein erster Einwand, der mehrfach gegenüber diesem Vorgehen erhoben worden ist, bezieht sich auf die Zusammensetzung von Schützes Sampling. Seine narrativen Interviews wurden mit „von zentralen sozialen Problemen Betroffenen“ (Alkoholiker, Migranten, psychiatrischen Patienten usw.) und mit Professionellen aus der Sozialarbeit geführt. Die Verläufe, die Schütze als generelle Prozessstrukturen in Lebensläufen herausgefunden haben will, seien an extremen Biographien entwickelt, ihr Nutzen für die Analyse der Lebensläufe von „Normalbürgern“ sei fragwürdig. So argumentieren z.B. Sutterlütty oder Kohli.¹⁷

Weitere Einwände, die nicht von ungefähr auf der Tagung eines kriminologischen Forschungsinstituts erhoben worden sind,¹⁸ beziehen sich auf den Deckungsgrad zwischen Narration und tatsächlich Erlebtem und verweisen auf die Rolle des bewusst von den Probanden Ausgesparten.

Es entspricht auch der Erfahrung in den hier vorliegenden Interviews, dass z.B. ein Proband das Thema Delinquenz während des gesamten Interviewverlaufs umgangen hat und es nur durch zusätzliche Informationen einbezogen werden konnte. Gerade

¹⁴ Schütze, a.a.O., S. 81

¹⁵ a.a.O., S. 115, Anm. 2

¹⁶ a.a.O., Anm. 1b

¹⁷ Kohli, Martin (1983) in Matthes/Pfeifenberger

¹⁸ vgl. dazu die Beiträge von Billmann-Mahecha, Böttger und Strobl (1996) in Strobl/Böttger

Jugendliche neigen dazu, Abläufe, durch die sie in einem schlechten Licht erscheinen würden, schlicht wegzulassen oder zu schönen, sodass das Kriterium des Stegreifinterviews „nicht zu Legitimierungszwecken erzählt“ bereits nicht gegeben ist. Zudem bewegen sich Probanden, die schon viel mit Therapeuten, Sozialarbeitern oder anderen Beratern zu tun hatten, auf einem anderen Darstellungsniveau als andere, die diese Erfahrungen nicht haben.

Eine andere Erfahrung bei der Durchführung der Interviews war die, dass die Zugzwänge des Erzählens (Kallmeyer/Schütze 1977)¹⁹ durchaus durch andere Sachzwänge außer Kraft gesetzt werden können, wenn z.B. Interviewpartner aus dem muslimischen Kulturkreis ihrer Tradition folgend, innerfamiliäre Dinge nicht preiszugeben, eben gerade keine Gestaltschließung und Detaillierung in ihrer Geschichte vornahmen, sondern wesentliche Details der Trennung der Eltern oder auch der Verfehlungen des Ehemanns, die zur Scheidung geführt hatten, während der Interviewserie von immerhin einem Jahr nicht zur Sprache brachten. Die Gestalt der jeweiligen Erzählung blieb also offen.

Schließlich ist auch anzumerken, dass das Übergewicht des narrativen Interviews in der gegenwärtigen Forschung diejenigen Probanden benachteiligt, die eher schweigsam und introvertiert sind und mit denen kaum Narrationen in Gang zu bringen sind. Das dürfte im Gesamtzusammenhang qualitativer Forschung nicht unerheblich sein, stellt doch das narrative Interview eines der meistgenutzten Datenerhebungsverfahren im Rahmen dieser Forschung dar.

Es stellt sich auch die Frage, inwieweit in Schützes Modell nicht auch durchgehend Implikationen eingehen, die seiner Formulierung in den frühen achtziger Jahren geschuldet sind und eindeutig die Signatur der Industriegesellschaft tragen, wenn er z.B. von regelmäßigen sequentiellen Zusammenhängen des Lebenszyklus ausgeht wie Eheschließung nicht vor Abschluss der Berufsausbildung oder dem Fortbestehen organisierter Passageriten.²⁰ Auch der Begriff der „Normalformerwartung“ kann hier angeführt werden.²¹

In der neueren Sozialisierungstheorie (Böhnisch, L./Lenz, K./Schröer, W. 2009) wird davon ausgegangen, dass lineare Konstruktionen des Lebenslaufs eher nicht mehr anzutreffen sind, vielmehr von einem Aufbrechen der dieser Konstruktionen auszugehen ist. Insgesamt zeigen Böhnisch und Kollegen²² in welchem Ausmaß die klassische Sozialisierungstheorie auf Grundannahmen basiert, die für die Postmoderne keine Gültigkeit mehr beanspruchen können. Es ist erstaunlich, dass eine derartige Revision des Ansatzes von Schütze bisher noch nicht in Angriff genommen worden ist.²³

Auch genderspezifische Gesichtspunkte spielen bei Schützes Prozessstrukturen keine Rolle. z.B. formuliert er in Zusammenhang mit der biographischen Gesamt-

¹⁹ Kallmeyer/Schütze, a.a.O., S. 187 ff

²⁰ Schütze 1983 b, S. 68

²¹ Kallmeyer/Schütze 1977, S. 68

²² a.a.O., S. 10 ff

²³ An Böhnischs Darlegungen wird einmal mehr deutlich, wie stark auch die Sozialwissenschaften in ihrer Begriffsbildung dem „Sozialisierungsregime“ (Böhnisch) ihrer jeweiligen Gesellschaftsepoche unterworfen sind.

formung: „Es ist für den Biographieträger kaum vorstellbar, dass etwas biographisch so Einschneidendes sich ereignen ... könnte, dass eine neue und andere Einstellung zur eigenen Selbstidentität möglich, praktikabel und lebenswert würde“.²⁴ Für weibliche Lebensläufe kann man dies doch wohl kaum formulieren ...

Schützes Prozessmodell enthält so eine ganze Reihe von Implikationen. Man sollte es zumindest nicht anwenden, ohne sich darüber im klaren zu sein bzw. diese Implikationen darauf hin überprüfen, ob sie mit dem eigenen Forschungsansatz kompatibel sind.

So verdienstvoll z.B. auch der Hinweis auf die möglicherweise negative Wirkung des Eingreifens von Professionellen in die Verlaufskurven ist, um diese zur Reflexion dieses Zusammenhangs anzuhalten, so scheint die Verallgemeinerung, dass ein „systematischer, prinzipiell unaufhebbarer Gegensatz zwischen den Erwartungsperspektiven des Professionellen und des Betroffenen“ besteht²⁵ unzulässig. Hier schließt Schütze die Möglichkeit verantwortungsbewusster, qualifizierter Beratung von vornherein aus, wie sie etwa auf der Basis des Werks von Carl Rogers oder Ruth Cohen möglich ist. Ohne eine Einbeziehung einer Praxis, die sich in diesem Sinn um eine klientenzentrierte, dialogische Beratung bemüht, ist Schützes Generalisierung fragwürdig. (vgl. dazu z.B. Rogers 2004 und Cohn 1975)

Auch in diesem Punkt geht Gedankengut aus der Zeit der Industriegesellschaft ein: Schützes Ansatz basiert auf einer Sichtweise des Professionellen als Reparaturinstanz des Sozialstaats. Mit der Annahme einer mehr gestaltenden Funktion der Sozialarbeit ist er m.E. nach nur schwer vereinbar, zu sehr prägen Erleiden und Getriebenwerden den Fokus der Analysen durch Schütze. Wollte man Schützes Prozessstrukturen in einem solchen Kontext fruchtbar machen, müsste man den Gesichtspunkt der Ressourcenorientierung hinzuziehen. Es ist die Frage, inwieweit sich Schützes Prozessstrukturen mit diesem Gedanken vereinbaren lassen.

Vor allem in den frühen Publikationen von Schütze lassen sich dafür Ansatzpunkte finden wie die Steigkurven²⁶ oder auch die Möglichkeit der Gegenwehr in Verlaufskurven.²⁷ In seinem Text „Prozessstrukturen des Lebenslaufs“ hat Schütze den Gesichtspunkt der Gegenwehr noch präzisiert, wenn er formuliert: „dass einige der Handlungsschemata gerade als Versuche aufzufassen sind, die im Rahmen von Verlaufskurven erfolgreiche konditionale Aktivitätssteuerung zumindest soweit unter handlungsschematische Kontrolle zu bringen, dass der Betroffene wesentlichen Fronten seiner Selbstidentität und Selbsterfahrung wieder intentional begegnen kann.“²⁸ Ansatzpunkte ergeben sich auch dort, wo darüber nachgedacht wird, dass der Verlaufskurve durch spezielle Aktivitäten des Betroffenen verwandelt werden kann unter dem Stichwort „Transformation der Verlaufskurve“.²⁹

²⁴ Schütze, a.a.O., S. 115

²⁵ a.a.O., S. 69

²⁶ Schütze 1983 a, S. 288

²⁷ Schütze 1984, S. 95

²⁸ Schütze 1983 b, S. 88

²⁹ ebd., S. 146

In den frühen Publikationen von Schütze stehen beide Verläufe – positive wie negative – noch nebeneinander. Allerdings bevorzugt Schütze in der „Gestaltschließung bzw. Detaillierung“ seiner Prozesstrukturen immer wieder die dramatischen Verläufe, was sich schon an seiner Wortwahl nachweisen lässt auch in Kapiteln, die sich eigentlich den Wandlungsprozessen widmen, geht es immer wieder um „unaufhaltbare Abwärtskurven“, Fallkurven des psychischen Getriebenseins, rapide Demontage, dramatische Änderungen.³⁰ So ist es nicht verwunderlich, dass sich auch in der Rezeption von Schütze schlussendlich ein Übergewicht der „trajectories“, der negativen Verläufe, ergibt (vgl. z.B. Brüsemeister 2000).³¹

Dies wird auch im Handbuch für Qualitative Sozialforschung bestätigt, wo als ein Schwerpunkt der gegenwärtigen qualitativen Forschung die Untersuchung von Verlaufskurven hervorgehoben wird, verbunden mit der Rolle der pädagogischen Interventionen dabei.³² Auch Schütze selbst legt in einer neueren Publikation diesen Schwerpunkt nahe.³³

Die vorliegende Forschungsarbeit hat als theoretische Rahmung die Arbeiten von Winkler, Bandura und Bronfenbrenner gewählt aufgrund der im Feld beobachteten Phänomene.

In diesen Ansätzen spielen soziale Beziehungen eine entscheidende Rolle für Gelingen oder Nicht-Gelingen der Umsetzung von Handlungsabsichten eines Individuums sind – oder Handlungsschemata, um mit Schütze zu sprechen.

Wie ordnet Schütze diese Ressource des individuellen Handelns ein?

Unter „Evaluation und Ergebnissicherung“ weist Schütze darauf hin, dass sie „in vitaler Weise auf biographisch signifikante Interaktionspartner und entsprechende Beziehungsschemata“ angewiesen sind, um das Ergebnis sozial bestätigen und deuten zu lassen.³⁴ Auch Schützes Kategorie der biographischen Gesamtformung ist auf Interaktionspartner hin angelegt.³⁵ Bei der Charakterisierung der Verlaufskurven bis hin zum Zusammenbruch der Handlungsorientierung spielen solche biographisch signifikanten Interaktionspartner bzw. ihr Fehlen dagegen keine Rolle. Dies ist widersprüchlich.³⁶ Warum bei den genannten Außenaspekten des Falls der existenziell wichtige „social support“ (Bandura) hier ausgeklammert bleibt, ist nicht einzusehen.

Auch in den dramatischen Verläufen, die Schütze untersucht hat, ließe sich immer die

³⁰ ebd., S. 105 ff

³¹ a.a.O., S. 141 ff

³² siehe dazu Jakob, G. in Flick, U. (2012), S. 221

³³ Schütze (2006) in Krüger/Marotzki, S.205–239

³⁴ Schütze 1983 b, S. 86

³⁵ a.a.O., S. 104

³⁶ Schütze hat den Begriff der Verlaufskurve (trajectory) von Anselm Strauss übernommen. (Schütze 1983 b, S. 95 ff). Er wirft der sozialwissenschaftlichen Forschung vor, das Phänomen negativer Karrieren nicht genau genug zu erforschen. Die sequentielle Organisation von sozialen Prozessen des Erleidens würde nicht ausreichend berücksichtigt. Dies würde „eine fortlaufend alternierende und wechselseitig integrierte analytische Durchdringung des Innen- und des Außenaspekts der Fallkarriere erforderlich machen. Dazu sei es notwendig, das Paradigma rationalen sozialen Handelns zu verlassen und „im Begriffsapparat von sozialen Prozessen konditionaler Gesteuertheit“ auszugehen. (ibd.)

Frage stellen, warum der Proband Ressourcen nicht zur Verfügung hatte, die andere Betroffene vor dem tragischen Verlauf schützen konnten. Dies gilt auch und vor allem in Hinblick auf die praktische Relevanz des Forschungsergebnisses. Für den Praktiker in der Postmoderne ist es stets notwendig zu klären, wo die Ressourcen seines Klienten sind und wie sie mobilisiert werden können. Auch Böhnisch (2009) unterstreicht den Zwang zur Selbstorganisation in der Postmoderne, eine Einbeziehung der Ressourcen scheint auch unter diesem Aspekt unverzichtbar.

Auch ein weiterer Aspekt des Verlaufskurven-Konzepts steht im Widerspruch zu der hier zugrunde gelegten theoretischen Rahmung. Eine wichtige Quelle der Entstehung von Selbstwirksamkeitserwartungen der Individuen ist nach Bandura die „experience in overcoming obstacles through perseverant efforts“ und „By sticking it out in through times, they emerge stronger from adversity“ (Bandura 1995, S. 3).

Gerade das Durchstehen von Verlaufskurven mit ihren Leidenspotentialen könnte so eine Bedingungen dafür sein, eine nachhaltige Entwicklung der Identität in Gang zu bringen. Auf die Möglichkeit, dass Erfahrungen des Kontrollverlusts auch positive Auswirkungen haben können, wird in der Literatur immer wieder hingewiesen. (Flammer/Nakamura 2002 z.B. oder Tedeschi u.a. 1997). Danach gibt es durchaus auch „posttraumatisches Wachstum“.

Fazit

Am Ende dieser Überlegungen steht eine ganze Reihe von Bedenken gegen Schützes Kategorien. Es ergibt sich von daher die Konsequenz, Schützes Vorgehen nicht in den Mittelpunkt der Analyse zu stellen, sondern nur dort mit heranzuziehen, wo sich aus dem Material Anzeichen für die von ihm unterstellten Prozessstrukturen ergeben. Die oben genannten Einwände können dann am praktischen Beispiel noch weiter verfolgt werden.

Dies soll allerdings nicht bedeuten, dass der Untersuchung von Lebensläufen in Situation der Anomie, also des Herausfallens aus geregelten Strukturen des sozialen Miteinander (Schütze 1999) in der Postmoderne eine geringere Bedeutung einzuräumen wäre. Hier weist Schütze mit Recht darauf hin, dass mit Ausnahme der marxistischen Ansätze in der interpretativen Soziologie hier eine große Forschungslücke klafft.³⁷ Nimmt man die Gefährdungen der Individualität durch die gegenwärtigen gesellschaftlichen Strukturen der Postmoderne hinzu, wie sie z.B. von Winkler und auch von Bronfenbrenner formuliert worden ist, so ist es mehr als berechtigt, diese Verläufe des Herausfallens aus diesen Strukturen und des daraus folgenden Kontroll- und Identitätsverlusts zum Thema von Forschung zu machen. Wie von Wensierski (1999) darlegt, ist diese Gefahr bei sozialpädagogischer Forschung allerdings weniger gegeben, da sie sich von vornherein mehr mit Randgruppen beschäftigt hat.³⁸

³⁷ a.a.O., S. 198 ff

³⁸ Krüger, H.-H./Marotzki, W., S. 433 ff

6 | Exkurs: Ethische Aspekte qualitativer Forschung

6.1 | Kommunikative Validierung – eine Notwendigkeit?

Das Vorgehen der qualitativen Forschung begründet besondere Beziehungen zwischen dem Forscher und den Probanden. Dies gilt verstärkt für Längsschnittstudien wie die hier vorliegende, bei der die Probanden eine ganze Zeitlang begleitet werden und durch die wiederholten Interviews ein fortlaufender Austausch begründet wird.

Es stellt sich die Frage, inwieweit Ergebnisse der Forschung an die Probanden weitergegeben werden sollten und welchen Stellenwert diese Weitergabe für die Forschung hat.

In der Literatur werden außerdem ethische Aspekte bei der Veröffentlichung diskutiert (vgl. Miethe 2003) und die Frage, inwieweit die Interessen der Probanden dabei Berücksichtigung finden sollen. Dies ist insbesondere bei heiklen Themen im politischen Kontext von Bedeutung oder auch bei Organisationen, deren Interessen berührt sind, wenn der Forscher ihre Funktionsweise aus der Sicht der Adressaten untersucht hat.

Der Ethik-Kodex der DGfE für qualitatives Forschen fordert z.B. besondere Anstrengungen zum Schutz von benachteiligten Personen, Minderheiten, Randgruppen oder Kinder, wenn sie als Probanden an einer Forschung beteiligt sind.¹

Für die vorliegende Forschung war vor allem der Gesichtspunkt bedeutsam, ob die Deutungen mit der Auffassung der Probanden abgeglichen werden sollen. Der Gedanke lag nah, da es sich um Jugendliche handelt, deren Selbstkognitionen durch verschiedene Ereignisse im Lebenslauf geprägt sind, die möglicherweise durch die Deutungen positiv beeinflusst werden könnten im Sinn einer Korrektur von negativen Selbstschemata z.B.

Hier war zunächst an eine kommunikative Validierung gedacht, wie sie u.a. Fuchs-Heinritz (Fuchs-Heinritz 2000) als einen Weg beschreibt, um die Gültigkeit einer Interpretation durch Diskussion und Einigung zwischen Forscher und Probanden zu überprüfen. Gegen ein solches Vorgehen werden in der Literatur verschiedene Einwände vorgebracht, u.a. der, dass die so verstandene kommunikative Validierung von einer Symmetrie der Beziehungen zwischen Forscher und Probanden ausgeht, die so nicht denkbar ist aufgrund der verschiedenen Stellung beider im Forschungsprozess. Die Distanz des Forschers sowie die Betroffenheit des Probanden von den zur Debatte stehenden Sachverhalten schließen eine Begegnung „auf Augenhöhe“ aus und schaffen von vornherein eine asymmetrische Situation, da der Forscher eine Auswahl hinsichtlich der Inhalte der Forschung trifft und seine Anwesenheit im Feld definiert. Er kann z.B. das Feld verlassen, was dem Probanden nicht möglich ist. Seine Position ist mit einem höheren Status verbunden und seine Arbeit sagt etwas über den Probanden aus.

¹ Link: http://dgfe.pleurone.de/ueber/Ethikkodex_DGfE.pdf

6.2 | Zum konkreten Verfahren

Im vorliegenden Fall waren es jedoch Ergebnisse der Auswertung, die trotz dieser Bedenken eine kommunikative Validierung angezeigt scheinen ließen z.B. in den Fällen von Dana und Yunus, bei denen die Ergebnisse geeignet waren, eine Korrektur des negativen Selbstschemas zumindest anzustoßen. So bestand Anlass, über eine Weitergabe der Ergebnisse an die Probanden nachzudenken bzw. sie zumindest zu fragen, ob sie an den Ergebnissen Interesse haben.

Das Vorgehen wurde entsprechend den og. Einsichten gewählt:

- Das Feedback sollte behutsam erfolgen und in der Form dem jeweiligen Fall angemessen.
- Die Autonomie des Probanden sollte auf jeden Fall gewahrt und geachtet werden.
- Die Forscherin teilt nur solche Ergebnisse mit, von denen zu erwarten ist, dass sie sich positiv auf den Probanden auswirken, d.h. es erfolgt eine Selbstbegrenzung.
- Die Auswahl der Ergebnisse erfolgt unter dem Gesichtspunkt der Ressourcen.

Ein Rundschreiben an die Probanden im Verlauf der Auswertung erbrachte nur zwei Antworten: Farhana und Dana waren interessiert.

Bedenken, wie sie z.B. bei Mieke (2003) formuliert werden, konnten hier außer Acht gelassen werden, da die Interpretationsmethode im vorliegenden Fall keine latenten Sinnkonstruktionen einbezogen hat. So war auch auszuschließen, dass durch die Weitergabe von nicht bewussten Einsichten eine Situation heraufgeschworen worden wäre, deren Bewältigung therapeutische Kompetenzen auf Seiten des Forschers verlangt hätten.

Der Weg, der dann eingeschlagen wurde, war der, sich mit den beiden Probanden zu treffen und ihnen die Ergebnisse im Gespräch weiterzugeben in der Hoffnung, damit zur Stärkung ihrer Ressourcen beizutragen.

Im Fall von Dana war es das Ergebnis des Underachievement, da ihr vermitteln konnte, dass sie mehr kann, als sie sich zutraut. Im Fall von Farhana war es die Weitergabe und Bewusstmachung ihrer Ressourcen, die möglicherweise auch zu einem Zugewinn an Selbstsicherheit würden beitragen können.

Das Treffen mit Farhana kam zustande, Farhana erfuhr einiges über sich und ihre Ressourcen wie ihre hohe Kommunikationsfähigkeit und ihre Lebendigkeit. Sie freute sich über das Treffen und sagte zu, mit der Forscherin in Kontakt zu bleiben.

Die Forscherin erhielt beim Treffen Informationen zum weiteren Ablauf, die die Deutungen (leider) bestätigten, da dem Besuch der Abendrealschule keine gute Prognose

ausgestellt werden konnte. Tatsächlich hatte die erneute schulische Anforderung ohne Aufarbeitung der Lernprobleme von Farhana auch zu ihrem Zusammenbruch und dem Abbruch der Abendrealschule geführt.

Der Ablauf im Fall von Dana zeigt dagegen, dass die Weitergabe einer „Draufsicht“ auf das eigene Leben eben doch zu verarbeiten ist. Hier kam es zu keinem Treffen, Dana machte immer wieder Termine aus, die sie dann jedoch aufgrund familiärer Verpflichtungen nicht wahrnehmen konnte. Die ambivalente Rolle von Danas Familie war auch ein Thema in der Forschung.

Da der Termin nie zustande kam, wurden einzelne Ergebnisse in einer Art Fragebogen per Email übermittelt und Dana konnte ihre Meinung dazu sagen. Sie kreuzte durchweg an: „Stimmt“. Auch im Fall der eher einschränkenden Rolle der Familie wurde diese Rückmeldung gegeben. Allerdings kamen weitere Kontakte mit Dana dann gar nicht mehr zustande, auch nicht per Email. Die Reflexion über die Rolle der Familie wollte Dana nicht mitvollziehen.

Yunus hätte möglicherweise ebenfalls von den Ergebnissen der Forschung profitieren können, da er die BvB verlassen hatte mit der Hypothek der eigenen Zuschreibung seiner misslungenen Schullaufbahn. Er hatte jedoch auf das Angebot der Weitergabe der Ergebnisse nicht geantwortet. Da auch in seinem Fall durch die Forschung eine Distanzierung von seiner Familie und ihrer Rolle bei seiner Schullaufbahn nahegelegt hätte, wurde nach der Erfahrung im Fall von Dana darauf verzichtet, noch einmal Kontakt mit Yunus aufzunehmen.

Im Fall von Marie kam es auch noch einmal zu einem telefonischen Kontakt und dem Angebot, etwas über die Auswertung zu erfahren. Marie machte davon aber auch keinen Gebrauch und blieb bei ihrer Linie, sich nicht weiter an der Forschung zu beteiligen. Es wäre interessant gewesen, noch zu erfragen, wie sie genau die Ausbildung gemeistert hatte. Immerhin erbrachte der Kontakt aber die Information, dass sie die Ausbildung beendet hat.

Aus dem Ablauf lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Es ist sinnvoll und aus der Loyalität mit den Probanden heraus auch ratsam, ihnen anzubieten, etwas über die Ergebnisse der Forschung zu erfahren.
- Die Art der Mitteilung richtet sich nach den Probanden, im Fall der Jugendlichen ist das Gespräch eine geeignete Form.
- Im Fall von heiklen Themen ist die „Draufsicht“ auf das eigene Leben zu verarbeiten, d.h. die Weitergabe der Ergebnisse kann zum Abbruch des Kontakts wie im Fall von Dana führen.
- Ein nochmaliger Kontakt kann für die Forschung noch wichtige Einsichten erbringen wie im Fall von Marie.

Trotz des nicht wirklich befriedigenden Ablaufs des Versuchs der kommunikativen

Validierung im oben beschriebenen Sinn wird hier die Auffassung trotzdem beibehalten, dass Forschungsergebnisse in geeigneter Form denen zurückgegeben werden sollten, denen „wir solche Einblicke in aktuelle Kulturprozesse verdanken“. (Brednich 1982)²

6.3 | Zum Forschungsstand: Der Ethikdiskurs in anderen Ländern

Kornbeck (2009) weist darauf hin, dass im deutschsprachigen Raum – im Gegensatz zu Frankreich und den angloamerikanischen Ländern – bisher kaum Diskurse über fachspezifische Standards zu forschungsethischen Fragen in der Sozialpädagogik oder Sozialen Arbeit zu verzeichnen sind.

Berücksichtigt man die angloamerikanische Diskussion zum Thema Ethik pädagogischer Forschung, die wesentlich umfangreicher ist als im deutschsprachigen Raum, so ergeben sich eine ganze Reihe weiterer Fragestellungen, die erheblichen Diskussionsbedarf aufzeigen und die wenigen Seiten im Handbuch qualitativer Forschung (Friebertshäuser u.a. 2010) mehr als unzureichend erscheinen lassen.

Van den Hoonaard (van den Hoonaard 2000) fordert eine Einbeziehung forschungsethischer Gesichtspunkte in die Methodik jeder qualitativen Forschung.

Pendlebury/Enslin (in McNamee 2002) begründen auf der Basis der Argumentationen von Martha Nussbaum (Nussbaum 1999), warum gerade pädagogische Forschung auf die Förderung menschlicher Wahl- und Handlungsmöglichkeiten verpflichtet werden muss („research must promote human capabilities“). Vor allem im Zeitalter der Globalisierung und dem Aufeinandertreffen verschiedener kultureller Traditionen und Werte sei es unverzichtbar, universal begründbare Werte zugrunde zulegen, wenn Forschung nicht einem normativen kulturellen Relativismus huldigen soll, der seine Standards aus den jeweiligen internen Traditionen beziehe. Für Nussbaum sind menschliche Basisbedürfnisse und –rechte universal gültig und sollten jede Forschung leiten unter Berücksichtigung der konkreten Situation:

„But the goal should always be to put people into a position of agency and choice, not to push them into functioning in ways deemed desirable. I argue that this is no mere parochial Western ideology but the expression of a sense of agency that has deep roots all over the world; it expresses the joy most people have in using their own bodies and minds.“ (Nussbaum 1999)³

Diese Sichtweise entspricht auch der hier vorliegenden Forschung, die in der theoretischen Rahmung nach den Möglichkeiten des Aneignungshandelns fragt und im empirischen Teil nach den Ressourcen der Probanden.

Weitere anglo-amerikanische Diskussionsbeiträge zum Ethikthema widmen sich der

² a.a.O., S. 66

³ a.a.O., S. 11

Frage nach den Auswirkungen der Forschung auf das jeweilige Feld, nach den Machtstrukturen im Forschungsprozess, dem Missbrauch des Vertrauens der Probanden oder auch dem nicht ausreichenden Schutz vor der Veröffentlichung biographischer Daten. (vgl. Mc Namee, M./Bridges,D.Hg. 2002).

In der anglo-amerikanischen Debatte wird die Notwendigkeit des „informed consent“ stark unterstrichen. Als Hintergrund werden stets die menschenverachtenden Experimente in Strafanstalten und Konzentrationslagern mit Häftlingen und Lagerinsassen in der NS-Zeit herangezogen. Vertieft man sich in diese Darstellungen (McNamee 2002 oder Van den Hoonard 2000), so stellt sich die Frage, wie bei hermeneutischen Verfahren, die latente Sinnkonstruktionen aufdecken wollen, mit der Einwilligung der Probanden zu diesem Vorgehen zu verfahren ist. Da in der vorliegenden Arbeit nicht mit diesen Methoden gearbeitet worden ist, soll der Aspekt hier zwar angesprochen, aber nicht weiter vertieft werden.

6.4 | Mindeststandards

Als Konsequenz aus dem Blick in den internationalen Diskurs benennt Kornbeck (2009) die folgenden Minimalanforderungen an forschungsethische Standards in der Sozialpädagogik:

Sie sollten bestimmen:

- Wie die Rechte der von der Forschung betroffenen Menschen zu schützen sind.
- Wie Schlussfolgerungen zu ziehen und der Fachwelt bzw. der Öffentlichkeit mitzuteilen sind.
- Wie zu Problemen wie z.B. Ausgrenzung, Diskriminierung oder Rassismus in Forschungspublikationen generell Stellung genommen wird und wie mit ihnen umzugehen ist.⁴
- Wie diese Standards an die Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft angepasst sein können, d.h. es müssen die passenden forschungsethischen Konzepte für die Umsetzung der Ergebnisse gefunden werden, die Praxis solle damit ebenfalls zu ethisch vertretbaren Verhaltensweisen aufgefordert werden.

Kornbeck verweist auf zwei Möglichkeiten des Forschens: Wissenschaftler forschen in der Praxis oder Praktiker forschen selbst. Der letzte Punkt wird dabei nicht weiter exploriert, erweist sich aber für die vorliegende Arbeit als bedeutsam. Forschen im Rahmen der eigenen Organisation ist für den forschenden Praktiker ein unverzichtbarer Gegenstand der Reflexion, in Zusammenhang mit der vorliegenden Forschung daher auch abzuhandeln. Auch hier muss auf den angloamerikanischen Diskurs zurückgegriffen werden.

⁴Kornbeck, a.a.O., S. 52

6.5 | Forschen im institutionellen Kontext

Einerseits, so McNamee (Mc Namee 2002 in Mc Namee/Bridges, S. 129 ff) ermöglicht der Insider-Status Erfahrungen, die anderen Forschern hinsichtlich des Feldes fehlen, andererseits ist er aber auch eine Quelle verschiedenster Rollenkonflikte und ethischer Probleme, vor allem dann, wenn Missstände in der Organisation im Zuge der Forschung ans Licht kommen. „Whistling-blowing literature“ sei ein häufig vorkommendes Phänomen in der pädagogischen Forschung, betont Mc Namee. Dies umso mehr, als gerade die eigene Organisation bei berufsbegleitenden Forschungsarbeiten aus pragmatischen Gründen oft als Schauplatz des Forschungsvorhabens gewählt wird.

Drei Ebenen des Whistling-Blowing arbeitet McNamee heraus:

- dissent
- breach of loyalty
- accusation of wrongdoing

Er sieht den Forscher in einer „moral ambiguity“, da er einerseits den Desideraten seiner Forschungsfrage gerecht werden will, andererseits aber durch seine Zugehörigkeit zur Einrichtung, in der geforscht wird, auf Werte derselben wie Kollegialität und Loyalität verpflichtet ist. Erfahrungsgemäß zahlten Whistling-Blower daher einen hohen Preis, meint MacNamee.

Auch bei der vorliegenden Arbeit war die Forscherin als freie Dozentin in der BvB in der beschriebenen zwiespältigen Rolle, die immer wieder reflektiert werden musste, z.B. wenn:

- Die Projektleitung Zahlen zum Projekt zur Verfügung stellte, damit aber die latente Erwartung verbunden war und z.Teil auch artikuliert wurde, von den Ergebnissen unmittelbar profitieren zu können.
- Die Bildungsbegleiter Fragen nach Inhalten der Interviews stellten, vor allem dann, wenn es Konflikte mit dem Probanden gab.
- Unzulängliche Projektstrukturen direkt zutage traten, z.B. die ständig wechselnde Betreuung im Fall von Johann.

Aber auch der andere Fall, den Pendlebury und Enslin (in McNamee 2002) vor Augen haben, wenn sie das Vertrauen des Probanden mit Baier (1994) als „double-edged sword“ bezeichnen, war bei der vorliegenden Forschung in Betracht zu ziehen. Gemeint ist, dass Vertrauen immer auch die Gefahr des Missbrauchs mit sich bringe: „To understand the moral risks of trust, it is important to see the special sort of vulnerability it introduces. Yet the discretionary element which introduces this special danger is essential to that which trust at its best makes possible.“⁵ Soll oder muss man als

⁵Baier, a.a.O., S. 104

Forscherin, die in aller Ausführlichkeit die Krise im Verlauf der BvB von einem Teilnehmer im Interview dargelegt bekommt, die auch in der Nicht-Kommunikation mit dem Bildungsbegleiter besteht, die beiden Rollen nutzen, um zu vermitteln und damit die Situation zugunsten des Probanden zu verändern? Wäre die betreffende Person kein Proband und man würde als Mitarbeiter Einzelheiten aus der Krisensituation erfahren, würde man so handeln.

Da aber die strikte Zusage an die Probanden bestand, aus den Interviews nichts in das Projekt zurückzumelden, war dies im Fall eines Probanden ausgeschlossen.

Eine andere Situation ergab sich, als ein Proband eine Zeitlang im Unterricht der Forscherin auftauchte, weil Stunden zusammengelegt worden waren – eine Situation, die eigentlich vermieden werden sollte. Hier hatten sowohl Proband als auch Dozentin den Nutzen: Das Vertrauensverhältnis, das in den Interviews entstanden war, führte zu einer sehr guten Beziehung im Unterricht, wo sich der Proband intensiv beteilte und seine Noten verbesserte.

Als Dozentin hätte die Forscherin auch interveniert, wenn der Ausschluss eines Teilnehmers aus der BvB droht, zu dem sie Informationen hat. Im Fall eines Probanden galt auch hier wie oben die Nichteinmischung aus den genannten Gründen.⁶

6.6 | Qualitative Forschung als gesellschaftsverändernde Praxis?

Abschließend soll hier noch auf einen Impuls qualitativer Forschung geschaut werden, der in den angesprochenen Publikationen zum Ausdruck kommt.

Ungar/Nichol (in Van den Hoonaard 2002) versprechen sich beispielsweise vom Vorgehen der qualitativen Forschung, sie könne nicht gehörten Stimmen durch ihre Arbeit gesellschaftliche Geltung verschaffen (to enhance the discursive power of silenced voices). Die kanadischen Forscher beziehen sich auf Serie von Konferenzen in ihrem Land um die Jahrtausendwende, die offenbar von einer Art Aufbruchstimmung der qualitativen Forschung im genannten Sinn geprägt waren und ihr die Aufgabe zuwiesen, im allgemeinen wissenschaftlichen Diskurs ein Gegengewicht im Interesse der weniger privilegierten Gesellschaftsmitglieder zu bilden. Sie möchten die qualitative Forschung auf eine Art „advocacy“ (Germain, C.B./Gitterman, A. 1999) verpflichtet sehen, die dem Berufsethos der sozialer Arbeit (und der Sozialpädagogik) entspricht. Diesem Anspruch kann qualitative Forschung nur dann gerecht werden, wenn sie konsequent adressatenorientiert arbeitet.

⁶ Als glücklicher Umstand hinsichtlich der Forschung war die Tatsache zu werten, dass die Mitarbeit im Projekt während der Auswertungsphase aufgrund sinkender Teilnehmerzahlen endete. Ehrlicherweise ist zuzugeben, dass es einfacher war, das Verhalten von Bildungsbegleitern zu analysieren, wenn sie einem nicht als Kollegen jeden Tag über den Weg laufen und man Verständnis für ihre Situation hat. Zu gut kennt man als Mitarbeiter ihre Klagen über das Ausmaß der bürokratischen Abläufe, die ihnen die Zeit auffressen, die sie eigentlich für ihre Jugendlichen aufwenden wollen. Tagtäglich spürt man auch den Druck, unter dem sie stehen hinsichtlich des Erfolgs der Maßnahme, wie ihn die Agentur für Arbeit definiert. Er steigt, wenn es gegen Ende der Maßnahme geht und ihre Verträge entsprechend den Vergabebedingungen immer wieder auslaufen.

7 | Fallstudien

7.1 | Fallstudie Farhana

7.1.1 | Fallbeschreibung

Farhana ist 1985 in Neu Delhi geboren. Ihre Eltern stammen aus Kabul/Afghanistan. Sie sind 1990 nach Deutschland eingewandert nach dem Abzug der sowjetischen Truppen aus ihrem Land. Ihre Mutter ist 1966 geboren, sie hat in Afghanistan sieben Jahre lang die Schule besucht. Zu Geburtsjahr, Beruf und zur Vorbildung des Vaters hat Farhana keine Angaben gemacht. Er ist verstorben, als sie acht Jahre alt war. Farhana ist das älteste von drei Geschwistern, zum Zeitpunkt der BvB ist ihre Schwester 13, ihr Bruder 14 Jahre alt. Beide gehen zur Schule. Viele Mitglieder der Familie leben in Deutschland und anderen westlichen Ländern. Farhanas soziale Lage ist zum einen vom Haushalt der Mutter gekennzeichnet, die mit beschränkten Mitteln von Hartz IV lebt, andererseits hat sie besser gestellte Verwandte, die Geschäftsleute sind oder Restaurants besitzen.

Als Farhana 2007 in die BvB aufgenommen wird, ist sie 22 Jahre alt und hat keinen Schulabschluss. Sie hat die deutsche Staatsangehörigkeit.

Farhana hat keinen Kindergarten besucht, sie wurde in einer süddeutschen Großstadt in die erste Klasse eingeschult. Später wird sich herausstellen, dass sie schon älter war zum Zeitpunkt der Einschulung, deswegen muss sie in der 7. Klasse von der Gesamtschule, die sie besucht, in das BVJ auf der Berufsschule überwechseln. Nach der Gesetzeslage in dem betreffenden Bundesland hat sie aufgrund ihres Alters die allgemeine Schulpflicht erfüllt und muss das allgemeinbildende Schulwesen verlassen. So kommt es zum Bruch in ihrer Schullaufbahn, an die Zeit in der Gesamtschule hat sie gute Erinnerungen, sie schildert sie als unproblematisch.

Farhana beendet das BVJ in der Berufsschule nicht und hat keinen Schulabschluss, weil sie im Alter von 18 Jahren von ihrer Familie zwangsverheiratet worden ist und ihr Ehemann ihr den Besuch der Schule zwei Monate vor Erreichen des Hauptschulabschlusses untersagt hat. Inzwischen ist sie – auch wieder auf Veranlassung ihrer Familie – getrennt von ihrem Ehemann.

Sie hat alle Hebel in Bewegung gesetzt, um einen Platz in der BvB zu bekommen, weil sie ihren Schulabschluss nachmachen will. Sie sieht in dem Schulabschluss etwas Lebensentscheidendes und ist froh, dass sie die Möglichkeit in der BvB hat, ihn noch zu machen. Die BvB ist für sie eine „letzte Chance“.

Die berufspraktischen Teile der BvB erachtet sie als nicht so wichtig, sie überlegt, nach dem Hauptschulabschluss noch einen höheren Schulabschluss zu machen. Die Eignungsanalyse hat ihr einen Ausbildungsplatz im Verkauf oder auch als medizinische Fachangestellte nahegelegt. Beide Berufe interessieren sie nicht wirklich.

In der BvB merkt sie Farhana, dass es nicht leicht für sie ist, wieder in das schulische Lernen zurückzufinden. Durch den Rekurs auf ihre gut verlaufene Grundschulzeit macht sie sich selbst Mut. Sie erinnert sich auch an die Unterstützung durch ihre Lehrerin, die ihr half, ihre Schüchternheit zu überwinden. Ihre Mutter engagiert außerdem jemand, der ihr bei den Hausaufgaben hilft.

Farhanas Selbstkonzept ist realistisch und stabil, Eigenaktivität spielt eine große Rolle. Über ihre schulische Leistungsfähigkeit ist sie sich nicht wirklich im klaren, aber sie ist sich ziemlich sicher, dass sie den Hauptschulabschluss schaffen wird, weil sie schon kurz davor war in ihrer Zeit im BVJ.

Sie sieht auch keine Grenzen in dem, was jeder Mensch erreichen kann. Sie hat eine große kommunikative Kompetenz, die sie auch einzusetzen weiß. Ihre überdurchschnittliche Ausdrucksfähigkeit ist ihr eher nicht bewusst. Ihre Schilderungen werden oft mit bildhaften Erläuterungen unterlegt und sie erzählt sicher und mit kraftvoller Stimme.

Farhanas Einstieg in die BvB wird überlagert von der Erfahrung der Verheiratung, der vierjährigen Ehezeit und der Trennung vom Ehemann. Sie ist traurig über die „verlorenen Jahre“. Sie spürt auch einen deutlichen Unterschied zwischen der Schulzeit und der BvB und trauert um den Verlust der Möglichkeit, weiter zur Schule zu gehen.

*... ich mein' Schulzeit, das ist eine Zeit, das kommt nicht mehr wieder zurück. Ich bin halt auf einer Schul, also ich bin auf einer Berufsbildungsmaßnahme, des ist ja auch fast wie eine Schule, aber trotzdem es ist nicht diese Schulzeit, was man vorher hatte. Das war 'ne andere Zeit, das kommt nicht mehr, diese Schulzeit. Zum Beispiel in der Gesamtschule, in der Grundschule, das, dieses Zeit, diese schöne Zeit kommt nicht mehr zurück.
(I-399-405)*

In den Interviews kommt sie ständig auf die Heirat zurück. Sie stellt sich immer wieder die Frage, warum sie in die Heirat überhaupt eingewilligt hat. Prinzipiell sieht sie in der arrangierten Ehe einen kulturellen Brauch in den muslimischen Ländern, den sie nicht hinterfragt. Sie erzählt auch von ihren Cousinen, die mit ihren so gefundenen Ehemännern „übergücklich“ seien.

Farhanas Lebensbild ist aber eher das der modernen, berufstätigen Frau. Sie denkt auch zunächst, dass sie die Ehe mit ihren Lebenszielen in Einklang bringen kann, auch dem für sie wichtigen der Bildung. Dann muss sie aber erfahren, dass ihre Selbstbestimmung durch die Ehe zunichte gemacht wird. Daraus zieht sie später den Schluss, dass man zuerst seine Bildung komplettieren sollte, bevor man heiratet. Schließlich stellt sie auch die Notwendigkeit des Heiratens überhaupt in Frage. Sie hat einen Freund, von dem ihre Familie nichts weiß. Er ist Student und auch Farhana überlegt am Ende, wie schwierig es ist, einen universitären Bildungsgang zu schaffen und ob das vielleicht für sie auch in Frage kommt.

Farhana schildert eindrucksvoll die Prozesse der Modernisierung in ihrer muslimischen Großfamilie und die Rolle, die die Frauen als Vorbilder dabei spielen. So war es zunächst nicht selbstverständlich, dass die Frauen den Führerschein machen und Auto fahren. Dies steht jedoch inzwischen außer Frage. Farhana ist auch stolz darauf, das sie als einzige Frau in der Familie den Führerschein auf Anhieb geschafft hat. Sie hat ein Auto.

Als getrennt lebende erwachsene Frau hat sie auch mehr Freiheiten als die unverheirateten muslimischen Mädchen. Die Grenze liegt jedoch im Eingehen von Partnerschaften, deswegen erwähnt sie ihren Freund gegenüber der Familie auch nicht.

Farhana lebt gern in ihrer süddeutschen Großstadt und hat nur eine ganz schwache, aber positive Erinnerung an den Ort, an dem sie als kleines Kind gelebt hat. Es sei ein Dorf gewesen. Ihr jetziger Lebensort sei viel auf jeden Fall viel schöner, betont sie. Sie hat die deutsche Staatsangehörigkeit und hat offensichtlich in ihrer neuen Heimat ein Zuhause gefunden.

In Farhanas Weltbild spielt die Bildung eine ganz große Rolle. Jeder Mensch kann etwas aus sich machen, lautet ihrer Philosophie. So ist sie glücklich, dass sie nach der Trennung jetzt wieder lernen kann, auch wenn ihr das nicht leicht fällt. In der BvB schafft sie den Wiedereinstieg in dieses Thema, dann schließt sich für sie die Abendrealschule an. Im Rückblicksinterview schildert sie, dass ihr auch dort das Lernen nicht leicht fällt.

War am Anfang ihr Traum noch, auf dem Flughafen zu arbeiten, so überlegt sie jetzt, ob sie mit dem Realschulabschluss nicht noch etwas anderes machen kann. Sie zieht auch das Abitur in Betracht.

Farhana hat intensive Unterstützung durch die Pädagogen in der BvB nötig, um den Hauptschulabschluss zu schaffen. Dieses Ziel steht im Vordergrund ihrer Zeit in der BvB, die Praktika und die Suche nach einer angemessenen Berufsperspektive treten demgegenüber in den Hintergrund. Sie hat auch kein eindeutiges Berufsziel. So ist es konsequent, wenn sie am Ende der BvB in die Abendrealschule überwechselt, um dort ihren Sek II Abschluss nachzumachen. Gegenüber den Anforderungen dieses Bildungsgangs ist sie aber wieder sehr unsicher.

Am Ende ist der Zwiespalt geblieben: Farhana ist hoch motiviert, sich weiterzubilden, aber es ist nicht klar, welche Ressourcen sie dafür zur Verfügung hat. Hier bringt die BvB keine wirkliche Klärung. Eine Ressource kommt aber in den Interviews deutlich zum Ausdruck: Farhanas gute Ausdrucksfähigkeit. Sie hat keine Kita in Deutschland besucht.

Die Interviews für die vorliegende Forschung bezeichnet Farhana als sehr hilfreich für die Überwindung ihrer Krisensituation, in der sie sich durch die durch ihre Familie erzwungene Heirat und die Trennung von ihrem Mann befindet. Farhana hat in ihrem Recht auf Selbstbestimmung eine existenzielle Kränkung erfahren und es ist

die Frage, ob die Gespräche in der Forschung und mit ihren Pädagogen ausreichend waren, um ihr darüber nachhaltig darüber hinwegzuhelfen.

Am Ende der BvB zeigt sich, dass der Hauptschulabschluss der hauptsächliche Ertrag des BvB-Besuchs darstellt. Farhana ist in euphorischer Stimmung über das Erreichte und hat einen Platz an der Abendrealschule. Eine Nachfrage im Rahmen der kommunikativen Validierung dreieinhalb Jahre danach erbringt jedoch ein Andauern der Übergangssituation. Die Abendrealschule wurde nicht beendet.

7.1.2 | Lebenslauf

geb. 1985 in Neu Delhi (Indien)

Ältestes von drei Kindern (eine Schwester, zum Zeitpunkt der Interviews

13 Jahre, ein Bruder 14 Jahre, beide besuchen noch die Real- bzw. Gesamtschule

Eltern: afghanischer Herkunft (Kabul), Mutter geb.1966, Beruf Hausfrau, Vater Beruf unbekannt

1990 nach Deutschland eingewandert mit den Eltern

1991 Einschulung in die 1. Klasse in einer Großstadt in Süddeutschland

1996 Wechsel in die weiterführende Gesamtschule, Tod des Vaters

2003 Wechsel in die Berufsschule, BVJ aufgrund des Alters

Abbruch kurz vor dem Hauptschulabschluss wegen Heirat

Aushilfstätigkeiten im Einzelhandel

2007 Trennung vom Ehemann,

Aufnahme in die BvB, diverse Praktika (Friseur, Einzelhandel, Gastronomie)

2008 Nachholen des Hauptschulabschlusses in der BvB

2009 Abendrealschule, abgebrochen

2010 Auswanderung nach Kanada mit ihrer Familie gelingt nicht (8 Monate)

2011 Abendgymnasium, Versuch nach fünf Monaten abgebrochen

Sprachen: Deutsch, Dari, Persisch (Grundkenntnisse), Indisch (Grundkenntnisse)

Deutsche Staatsangehörigkeit

Religion: Muslima

Hobbies: Sport, Lesen, Kosmetik

7.1.3 | Ergebnis der Auswertung der Interviews

7.1.3.1 | Bedingungsmatrix/eigene Relevanzsetzung und fallimmanente Kontrastierung

(Fallimmanente Kontrastierung von Anfangs- und Rückblicksinterview im November 2007 und im September 2008)

Farhana sieht den Hauptertrag ihrer Teilnahme an der BvB darin, dass sie den Hauptschulabschluss geschafft und den Bruch in ihrer Bildungsbiographie wieder ausgeglichen hat. Sie ist sehr stolz auf ihre Leistung. Um die Bedeutung des Schulabschlusses darzustellen, benutzt sie das Bild von einem Förderband, auf dem sie jetzt wieder in der Mitte angekommen ist und weiter nach oben fahren kann:

Also, erstens sag' ich mal, ich bin selber auf mich stolz, dass ich das geschafft habe ... Und das zweite bin ich sehr sehr froh, dass ich es geschafft habe, meinen Hauptschulabschluss zu machen und das hat mir jetzt da viel gebracht, dass ich jetzt wieder in diesem Lern-, Lerngang hier drinne bin. Das gibt ja sone, sag' ich mal, wie so'n Band. Da gehe ja alle nach oben und ich war irgendwie immer unten. Jetzt bin ich auch auf diesem Band.“ (V-22-29)

Der BvB hat sie Bedeutung einer „letzte Chance“ (In-vivo-Code) beigemessen, aus ihrer Sicht hat sie sie genutzt, nachdem ihre Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz erfolglos waren.

Und dann hab' ich mir gedacht: Nein, dass geht nicht so weiter, jetzt muss ich mich irgendwie darum bemühen, meinen Hauptschulabschluss wieder zu bekommen. Und dann hab' ich mit vielen Behörden geredet, die sollen mir helfen, also meinen Abschluss wieder zu bekommen. Beim Arbeitsamt, beim Ausbildungsagentur. Ich hab' da jeden Tag bei der Ausbildungsagentur angerufen, jeden Tag. Was muss ich denn machen, Sie können, Sie müssen mir weiterhelfen, mein Hauptschulabschluss zu bekommen. Und dann ham die mir, also ham die mit mir geredet, ein Gespräch geführt und da hab' ich drum gebeten sogar, die sollen mich bitte auf eine Schule annehmen, weil das meine letzte Chance ist. Und da ham die's auch gemacht. Also ich hab' dann, als ich meine Anmeldung bekommen habe, war ich wirklich sehr froh, dass ich hier'n Platz bekommen habe, dass ich eine Chance habe, meinen Hauptschulabschluss zu machen. (I-290-301)

Die Einschätzung der „letzten Chance“ hängt auch mit der Lebenskrisensituation zusammen, in der sich Farhana befindet nach der Trennung von ihrem Ehemann kurz vor Eintritt in die BvB, mit dem sie vier Jahre zuvor durch ihre Familie zwangsverheiratet worden war. (Siehe dazu auch Memo Zwangsheirat S. 134.) Die Trennung erfolgte auch auf Veranlassung der Familie, Näheres dazu erfährt man in den Interviews nicht. Man kann davon ausgehen, dass der Ehemann sich etwas zu Schulden kom-

men ließ, was die Trennung aus der Sicht der Familie erforderlich machte.

Die Krisensituation, die zu Farhanas Beurteilung der BvB als ihrer „letzten Chance“ führt, wird eindrücklich in der folgenden Passage geschildert:

Aber jetzt bin ich froh, dass ich das hinter mir hab' und /// jetzt will ich auf jeden Fall erst meine Schule, also alles fertig machen und dann irgendwann mal mit heiraten überlegen, aber erst mal nicht. Weil ich bin so richtig am Ende und ich stell' mir immer so vor ,ich bin so 'ne Glasscheibe und es ist zerbrochen in ganz vielen Stücken und es dauert ja 'ne Zeit, bis es ganz, ähm ganz heil ist, bis das ein ganzes Glas ist, weil so stell' ich mich immer vor, es ist ein Glas und es ist auseinander gebrochen so in ganz kleinen Stücken. So stell' ich mich immer selber vor. (I-508-515)

Bemerkenswert an dieser Passage ist auch, dass Farhana davon ausgeht, dass sie wieder „ganz heil“ aus der Krise hervorgehen kann nach einer gewissen Zeit.

Ein weitere wichtige Aussage Farhanas liegt in ihrem **generellen Zutrauen zur Entwicklungsfähigkeit des Menschen** – dies entspricht auch dem Heilungs-Passus im Glasscheiben-Zitat oben. „Jeder Mensch kann etwas aus sich etwas machen“ – so sieht sie es. „Etwas-aus-sich-machen“ ist ein weiterer In-vivo-Code von Farhana.

Und, äh, also meine Erfahrungen sind, man sollte es nie machen, man sollte nie auf jemanden hören, der zum Beispiel sagt: „Verlass' die Schule, verlass' die, mach' keine Ausbildung, oder verlass' die Schule, geh' irgendwo arbeiten, verdien' dein eigenes Geld“. Das ist alles Schwachsinn. Weil jeder Mensch ist schlau, jeder Mensch kann von sich irgendwas machen. (I-104-109)

Angesichts der Überwindung ihrer Lebenskrisensituation und dem Erreichen des Hauptschulabschlusses kann man am Ende der BvB von einer euphorischen Stimmung Farhanas sprechen.

Ja, ich fühl' mich wie neu geboren sag' ich mal. Ich fühl' mich so gut, dass ich, immer mit 'ner Freundin zu treffen, zu lernen, zur Schule zu gehen, Pausen zu haben, Schule aus zu haben. Irgendwie sind dieses Wort Schule im Mund zu haben, ich geh' zur Schule, das ist wie neu geboren. Das ist wie eine ganz andere Welt. Okay, es kommt manchmal auch hart, weil es ist abends, alle gehen raus und so und Du musst zur Schule. Also Du musst nicht, es ist ja freiwillige Wahl, also ich geh' ja freiwillig da hin. Niemand zwingt mich jetzt zur Schule zu gehen. Weil eigentlich ist ja meine Schulzeit beendet. Die zehn Jahre hab' ich und ich hab' mein' Hauptschulabschluss und eigentlich muss ich ja nicht, aber es ist ja freiwillig. Aber das ist wie neu geboren. (V-96-105)

Am Ende handelt sie auch **entsprechend ihres zweiten In-vivo-Codes** – sie geht zur Abendrealschule und will einen höheren Schulabschluss erreichen.

Sie überlegt sogar, ob sie sich das Abitur zutrauen könnte und fragt nach dem Rückblicksinterview off the records, wie schwierig es an der Universität ist. (Eintrag im Forschungstagebuch vom 18.7.08) Auch im Rückblicksinterview ist davon die Rede:

Denn schon überlege ich mir, vielleicht nach der Real mein Abi zu machen. Obwohl ich ganz genau, Real ist schon schwierig für mich jetzt ohne Nachhilfe und alles. Aber trotzdem sag' ich, immer weiter gucken, immer nach vorne. (V-72-75)

a) Fördernde Bedingungen

Hier ist aus Farhanas Sicht in erster Linie **die Unterstützung durch die Lehrkräfte und Bildungsbegleiter** zu nennen.

Also die BvB hat mir schon viel gebracht. Auf jeden Fall die Lehrer hier, Bildungsbegleitern, wir haben vieles zusammen gemacht. (V-31-32)

Das „Wir“ weist auf die Bedeutung der Eigenaktivität für Farhana hin. Es ist ihr wichtig, die Kontrolle zu behalten. Das Wichtigste an der BvB war aus ihrer Sicht der Unterricht (V-45). Hierdurch konnte Farhana ihre Trauer über den vorzeitigen Abbruch ihrer Schullaufbahn überwinden.

Positiv wirken sich – im Gegensatz zur eigenen Einschätzung Farhanas – auch die Erfahrungen in einigen der Praktika aus, Farhana erlebt, was für sie im beruflichen Alltag wichtig ist und was nicht. Zur Formulierung einer konkreten beruflichen Perspektive kommt es allerdings nicht. (Siehe dazu im einzelnen Teil Rolle der Praktika unten)

b) Ambivalenzen und Hindernisse

Es wurde im Verlauf der BvB auch nicht wirklich aufgearbeitet, worin ihre Lernprobleme bestehen. (siehe dazu auch Memo Lernproblematik S. 141) Sie formuliert das direkt im Einstiegsinterview:

Ich mein', ich hab' auch lernen, ich kenne viele Leute, viele Mädchen in mein Alter, die gar keine Lust haben auf Schule. Die gar kein Bock haben auf Schule zu gehen, oder gar kein. Aber ich, ich bin anders. Ich hab' schon Lust, aber es, wie schon gesagt, ich sag's nochmal, es fällt mir schwer. (I-599-604)

Der eingeschlagene Weg der Abendrealschule am Ende der BvB entspricht ihren so zwar ihren eigenen Zielsetzungen, aber leicht fällt ihr der Besuch der nächsthöheren Stufe nicht.

Also, es ist schon ein großer Unterschied. Weil, erstens ist das ja eine Abend-schule, oder ist ja immer abends, klar. Da hat man irgendwie ein anderes Gefühl als morgens aufzustehen. Und zweitens ist es auf jeden Fall härter

als hier. Weil na klar, das ist ja Real. Das ist die, die verlangen ganz schön viel, also von einem. Zum Beispiel gibt's da jede Woche fast 'nen Test, oder Arbeiten haben wir schon ganz ganz viele geschrieben, obwohl wir schon glaub' ich fast nur zwei Monate sind. Und das ist schon härter als hier. (V-59-65)

Hinsichtlich des angestrebten Realschulabschlusses macht sie sich selbst Mut, wenn sie überlegt, ob sie es schaffen wird:

Das ist irgendwie bei alles. Zum Beispiel beim Führerschein, wo ich vor einem Jahr angefangen habe. Ich hab' gedacht, nee also Autofahren, das ist jetzt für mich gar nichts. Jetzt fahr' ich ruck-zuck mit Augen zu. Das ist am Anfang immer so. Das ist am Anfang schwierig, das zu machen, aber danach wird es. Aber man muss es nur wollen und wissen, man will des. (V-165-170)

Den Hauptschulabschluss hat sie mit einem Durchschnitt von 3,2 geschafft, die Aufnahme in die Abendrealschule damit nur knapp erreicht. Der weitere Weg von Farhana wirft viele Fragen auf. Vor allem diejenige, ob sich ein **nachhaltiger Zuwachs der Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich ihrer schulischen Leistungsfähigkeit wirklich entstanden ist.**

Im Forschungstagebuch ist für die Zeit nach der Prüfung im Juni 08 vermerkt, dass Farhana sehr erschöpft ist und jetzt kein Interview führen möchte. Sie will erst einmal ausspannen und Urlaub machen.

Offenbar hat Farhana ihre ganzen Energien für die Teilnahme an der Bvb und die Rekonstruktion ihrer Bildungslaufbahn eingesetzt.

Auch aus dem Juli-Interview geht die Belastung hervor, die Farhana durch ihre anhaltenden Lernprobleme hat. Möglicherweise trägt dazu auch die Form des Unterricht bei, der wie ein Crash-Kurs nur einen Tag pro Woche stattfindet. Im Juli entfallen die Praktikumstage ganz zugunsten der Vorbereitung auf den Schulabschluss

Also, nach der Zwischenprüfung hatte ich kein so'n gutes Gefühl, weil ich nicht so diese guten Noten hatte, die ich mir vorgestellt habe. Danach ging es dann richtig hart zu, wir haben zum Beispiel am Tag acht bis neun Stunden Mathe gemacht beim Herrn T., was ich auch erstmal richtig schrecklich fand, weil ich so lange nicht mehr in der Schule war und danach diese acht Stunden am Tag Mathe und danach zusätzlich noch bis achtzehn Uhr eine Stunde danach, die halt die Schwächen hatten in Mathe und das war richtig schrecklich. (IV-17-23)

Nur unter Mobilisierung ihrer letzten Kräfte schafft es Farhana, bis zur mündlichen Prüfung durchzuhalten.

... und die Lehrer ham uns auch wirklich da, also geholfen, die Bildungsbegleiter, zum Beispiel ich konnt nicht mehr, ich hab' dann aufgegeben, ich hab' gesagt: Nee, ich kann' nicht mehr, das ist zu viel für mich und dann haben die mir gesagt: „Ja, Du schaffst des, nur noch ein Tag, nur noch zwei Tage und die ham sogar so'n Kalender aufgestellt, im Flur, wo dann stand nur noch ein Tag, noch zwei Tage bis zur (xxx)-Prüfung und jetzt hab' ich's endlich hinter mir. Jetzt hab' ich mein' Hauptschulabschluss und, ähm, hab' mir auch vorgenommen, dass ich jetzt weiter Schule mache. (IV-28-36)

c) Weiterhin belastende Faktoren

Ihre eigene Relevanzsetzung, dass die Bildung das Entscheidende ist – ihr „Förderband“, führt auch dazu, dass die beruflichen Erfahrungen, die sie während der **Praktika in der BvB macht, für sie nachrangig sind.**

Praktikum, da wusst' ich schon von Anfang an, okay, ich mach' das. Ist ja schön und gut, ist ja auch 'ne Abwechslung als Friseurin, Verkäuferin, oder so. Aber ich wusste ganz genau, ich werd' irgendwie Schule weiter machen. (V-44-47)

Trotz Eignungsanalyse und Berufsorientierung hat Farhana auch kein wirkliches Berufsziel gefunden in der BvB, wie sie im Rückblicksinterview schildert.

Also für mich kam schon, Verkäuferin, Arzthelferin. Aber nee, wir haben schon so eine Analyse gemacht, aber da war ich schon geeignet für Verkäuferin. Hab' ich auch 'ne Zustimmung bekommen. Und auch für Arzthelferin. Hab ich ganz schön mit, also gut mitgemacht. Aber trotzdem, ich mein', nee. (V-199-202)

Den Nutzen der Praktika beurteilt sie auch im weiteren Verlauf kritisch:

Also, ich hab' viele Praktikums gemacht, ich hab' andere Erfahrungen gemacht, also wie's so ist. Aber Hauptgewinn? Ich denk' mir noch, ich bin hier, aber ich hab' trotzdem nicht gemacht, was ich jetzt haben will, weil es geht ja um generell Abschluss wieder, des ist ja Punkt, weshalb ich hier bin. Auch nicht wegen einer Ausbildung, okay Ausbildung, ich mein', wenn ich jetzt ihn hab', hab' ich's ja, ist ja gut und schön, aber mein Hauptthema, warum ich hier bin, ist mein Abschluss. (III-403)

Im zweiten und dritten Interview im Februar und April berichtet Farhana ausführlich von ihren **Praktikumsstationen.**

Sie lernte kennen: Einzelhandel (Schuhgeschäft, vier Wochen), Einzelhandel (Kleidergeschäft, eine Woche) Frisör (2x) und Gastronomie (Eiscafé).

Offensichtlich kamen Praktika auch unter Druck der Bildungsbegleiterin zustande,

die drohte, Farhana in einen Baumarkt zu schicken, wenn sie nichts findet. (II-122-131) Hier zeigt sich erneut der geringe Stellenwert, den Farhana den Praktikumserfahrungen zumisst. Sie bricht die Praktika auch ab, wenn es ihr dort nicht gefällt und handelt sich damit die Kritik der Bildungsbegleiterin ein.

Die Frau R. hat auch mit mir geschimpft, warum ich immer eine Woche überall mache, eigentlich muss man ja vier Wochen machen. (II-94-95)

Als Grund für den Abbruch im „Klamottengeschäft“ meint sie,

Ich musste nur Klamotten sortieren und ich mein', das gehört sich auch dahin, aber irgendwie die Mitarbeiter waren nicht so grad, äh, nett zu mir und ich mein', die ham' alle ausgenutzt die Praktikanten. (II-101-102)

Sie zieht die Konsequenz:

Also Frisörin kann ich mir eher vorstellen bei mir. Frisörin. (II-105)

Zu Beginn des Interviews kommt der **Zielkonflikt deutlich zum Ausdruck, gute Schulergebnisse erzielen und die anderen Anforderungen der BvB zu erfüllen:**

Aber jetzt geht es bei mir so bergauf, also ich muss jetzt Ausbildung suchen, ich muss Praktikum suchen, ich muss mich auf den HSA vorbereiten. Aber jetzt das Wichtigste ist für mich mein Abschluss, das sich auch mit 'ner Drei hier rauskomme, jetzt nicht mit 'ner Fünf oder so. (II-131-136)

In diesem Interview wirkt Farhana auch sehr nervös, so der Eintrag im Forschungstagebuch. Den Wunsch nach guten Noten begründet sie auch damit, dass sie eventuell noch weiter zur Schule gehen möchte, um den Realschulabschluss zu machen.

Die Frisörperspektive hat sie dann ausprobiert an zwei Stellen mit verschiedenem Ergebnis:

*In dem einen Frisör hat's mir nicht gefallen, in dem 10-Euro-Friseur, wo es so voll war mit den Mitarbeitern, die waren alle sehr sehr nett zu mir, aber das war so, die war'n schon so viele und **ich stand einfach in der Ecke und konnte nichts machen.** (II-145-149)*

Bei einem Friseursalon mit Stammkunden, der kleiner und ruhiger ist, gefällt es ihr dann besser, sie möchte dort nochmal hin, aber die Bildungsbegleiterin lehnt es ab.

*... meine Bildungsbegleiterin hat ja gemeint, ich muss mich mal jetzt langsam um Ausbildungsplatz kümmern, jetzt nicht mehr Praktikums, weil im September hatte ich ja Zeit gehabt, also unglaublich, wie schnell das vorbeigeht hier. **Weil ich hab' mir gedacht, ja, ich versuch' mal andere.** Sie hat mir gesagt: Nee, also mit dem Ausprobieren hörste mal auf, jetzt suchste mal nach Ausbildungsplatz ... Nee, andere Berufe, hätte ich gern zum Bei-*

spiel ausprobieren, so Bürokauffrau oder so. Aber nee, dafür habe ich keine Zeit ... (II-157-169)

Sie berichtet dann noch von einer weiteren Praktikumsstation im April, einem Praktikum in einem Eiscafé, das zwar keinen Ausbildungsplatz anbietet, in dem es ihr aber gut gefiel: „*Das war sehr sehr schön*“. (II-204) Diese Darstellung ist bemerkenswert, weil es das erste Mal ist, dass Farhana nur Positives von einem Arbeitsplatz erzählt:

Da hat es mir gefallen, da war viel los, Du hattest noch nicht mal Zeit gehabt zu essen. Und die Zeit ging vorbei, ich hab' von zwölf Uhr mittags gearbeitet und die Zeit war auch gut für mich von zwölf Uhr mittags hab' ich angefangen bis acht Uhr abends, also zwanzig Uhr und, ähm, es hat mir so Spaß gemacht, dass ich gar keine Pause machen wollte ... (II-258-263)

Worauf beruht diese positive Einschätzung?

Ich durfte sofort an die Kasse ... ich bin da reingekommen, ich hab schon die Leute gesehen, wie die Eisbecher machen, wie die Milchshakes machen und dann hab ich's einfach nachgemacht und ich konnte des. Und die war'n richtig super nett zu mir. Die waren Italiener, glaub' ich, der Chef Und wenn ich mal zu spät kam, ham die nichts gesagt oder ich hab' gesagt, nee also, ich trau' mich nicht an der Kasse oder Eis zu bedienen. Und die ham mir Mut gemacht und die ham gesagt: „Doch du kannst es ...“ Da war keiner, der sich jetzt neben gestellt hat und gesagt hat: „Hier, Farhana, mach' mal des oder des musst du so machen.“ (II-275-284)

Die Erfahrungen bei den Praktikumsstellen führen dazu, dass sie den Einzelhandel ganz aus ihrer Liste der möglichen Ausbildungsplätze streicht:

... ja, was soll ich da machen? Schuhe verkaufen jeden Tag, oder? Das, ähm, ich weiß, ich hab' 'ne ganz andere Einstellung, aber des ist nicht, des ist, ich will was davon haben, des soll mir was geben. (II-336-340)

Trotzdem bleibt festzuhalten, dass vor allem die Praktikumserfahrungen im Eiscafé für sie von Nutzen waren, weil sie ihre Prioritäten bei der Berufswahl besser erkennt.

Sie findet an einem Platz, der keine Ausbildungsmöglichkeit beinhaltet (Eiscafé), heraus, was für sie wichtig ist:

- vielfältige Aufgaben mit viel Kommunikation
- selbständiges Arbeiten
- ein ermutigendes Umfeld mit netten Kollegen
- überschaubare Firma, kein Großbetrieb
- Lernmöglichkeiten durch praktisches Tun
- eventuell ein eigenes Geschäft haben

Sie möchte eigentlich noch mehr Erfahrungen mit der Berufswelt machen, aber die Bildungsbegleiterin gesteht ihr das nicht zu, sie dringt auf zielorientierte Praktika, bei denen auch eine Ausbildungsstelle gegeben ist.

Im vierten Interview im Juli zieht Farhana erneut eine negative Bilanz:

Also, diese Berufe, wo ich Praktikums gemacht habe, die sind nix für mich. Und jetzt will ich mit dem höheren Abschluss was Besseres erreichen. Was Besseres erreichen als, in der Richtung vielleicht Flughafen, so an dem Schalter arbeiten, ungefähr so in dem Bereich Flughafen. Aber nicht so Frisörin, oder diese, diese Alltagsjobs, was die anderen jetzt machen. Sag' ich mal, zum Beispiel fünfzig Prozent der Mädchen hier wollen ja Frisörin, wollt' ich auch am Anfang, aber ich hab's ausprobiert und das ist jetzt nicht so mein Ding. (IV-93-100)

Sie möchte „etwas Besseres“ erreichen – dies steht in Einklang mit ihrem In-vivo-Code „etwas aus sich machen.“

So geht sie ohne konkrete berufliche Perspektive in die Abendrealschule:

Weil ich bin, manche Leute fragen mich, auch jetzt in der neuen Schule haben auch mich die Lehrerin gefragt. Also war auch so 'ne ganz kurze Nachfrage, um uns besser zu kennen zu lernen: „Was möchten Sie danach machen, nach einem Realabschluss?“ Und da hab' ich auch klar und deutlich gesagt: „Ich weiß es nicht!“ Ich weiß nicht, was ich nach der Real, also jetzt erstmal will ich jetzt meine Schule und danach weiß ich das nicht. Wirklich nicht. Ich weiß nicht, ob im Flughafen oder Arzthelferin oder ... Ich weiß es nicht, wirklich. (V-202-209)

Exkurs: Memo Zwangsheirat

Hier sollte der Frage nachgegangen werden, ob es sich um eine Zwangsheirat gehandelt hat, die zum Abbruch der Schule führte, außerdem sollte Farhanas Haltung dazu analysiert werden.

Farhana ist 18 Jahre alt, als die älteren Verwandten ihr einen jungen Mann vorstellen, den sie heiraten soll. Aus Farhanas Aussagen geht hervor, dass sie nur halb mit der Heirat einverstanden war:

Meine Mutter, ich mein', die wollte das, die hat dazu nichts gesagt, aber meine Familie die haben gesagt, ja das gibt so'n Jungen und die ham sie mir vorgestellt, wie schon gesagt, ich war so, so /// fünfzig Prozent ja und fünfzig Prozent nein, weil ich hab' mir alles anders vorgestellt. (I-452-475)

Und ich war ja auch bisschen damit einverstanden, ich hab' ja gesagt ja okay (gedehnt). Ich hab mir das anders vorgestellt. Ich hab' es mir nicht so streng vorgestellt. (I-452-475)

Kann man in diesem Fall von einer Zwangsheirat sprechen? Nach der Definition des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend liegt eine Zwangsheirat dann vor, wenn „mindestens einer der Eheleute durch die Ausübung von Gewalt oder durch die Drohung mit einem empfindlichen Übel zum Eingehen einer formellen oder informellen (also durch eine religiöse oder soziale Zeremonie geschlossenen) Ehe gezwungen wird und mit seiner Weigerung kein Gehör findet oder es nicht wagt, sich zu widersetzen.“

Im Unterschied dazu soll von einer arrangierten Ehe die Rede sein, wenn die Heirat zwar von Verwandten, Bekannten oder von Ehevermittlern initiiert, aber **im vollen Einverständnis** (Hervorhebung CU) der Eheleute geschlossen wird. Bei Zweifel in der Zuordnung sollte die Perspektive der Betroffenen zugrunde gelegt werden.¹

Aus den Aussagen von Farhana in den Interviews geht eindeutig hervor, dass sie „verheiratet wurde“ und den ihr vorgestellten jungen Mann „heiraten musste“. Daher handelt es sich um eine Zwangsverheiratung, die zum Zeitpunkt der Eheschließung im Jahr 2004 allerdings nach deutschem Recht noch nicht strafbar war. Erst im Februar 2005 erließ der Bundestag ein entsprechendes Gesetz, nach dem Zwangsverheiratung als schwere Nötigung einzustufen ist mit einem Strafrahmen zwischen sechs Monaten und fünf Jahren. Ein weiteres Gesetz dazu wurde im März 2011 vom Bundestag verabschiedet.

Die Heirat führt dazu, dass Farhana den Schulbesuch (BVJ in einer beruflichen Schule) abbrechen muss. Sie berichtet, dass es nach der Heirat mehrfach zu Streit wegen ihres Schulbesuchs kam, bis der Ehemann sich dann offenkundig durchgesetzt hat.

Ich wurde dann verheiratet und dann musste ich mit der Schule aufhören. Und deswegen leide ich daran, darunter, warum ich das nicht gemacht habe. Warum ich auf jemanden gehört habe, warum ich einfach mein Leben auf's Spiel gesetzt habe. Ich habe auf ihn gehört, (hört sich an, als würde sie weinen) ich hab' mit der Schule aufgehört, ich hab' die Schule nicht mehr fertig gemacht. Ich hatte nur noch zwei Monate vor mir, ich hätte es geschafft, auf jeden Fall, auch mit der Prüfung. Ich hab' dann aufgehört mit der Schule und dann war ich die ganze Zeit zu Hause, oder hab' mal rumgejobbt. (I-88-97)

Hier stellt sich die Frage, warum Lehrkräfte der beruflichen Schule, die Farhana zu dem Zeitpunkt besucht hat, ihr nicht helfen konnten.

Farhana findet sich mit der Ehesituation ab und berichtet, dass sie ihren Ehemann schließlich lieb gewonnen hat. Trotzdem besteht die Familie nach vier Jahren auf der Trennung, als Grund nennt Farhana nur „also, was es so Probleme in der Ehe gibt“, weitere Informationen zu dem Thema bleibt sie im Interview schuldig. Man kann sich vorstellen, dass es sich um Delinquenz des Ehemanns gehandelt hat – da er später auch untergetaucht ist und sie sich dadurch nicht scheiden lassen kann.

¹ http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Zwangsverheiratung-in-Deutschland-Anzahl-und-Analyse-von-Beratungsf_C3_A4llen,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf

Nach heutigem Recht wurde Farhana Opfer einer schweren Nötigung durch ihre Familie – im Grunde sogar zweimal, obwohl es für die „Zwangstrennung“ vermutlich keine Rechtsgrundlage gibt.

Farhana rechtfertigt das Handeln ihrer Familie damit, sie habe es „gut gemeint“ auch mit den Traditionen ihres Herkunftslands, wo für Muslime die freie Wahl des Partners nicht üblich sei.

Ja, ja jetzt Nachhinein denk' ich so, was er mit mir gemacht hat, jetzt auch von der schulischen Seite und auch, jetzt, jetzt denk' ich des. Jetzt versteh' ich warum, dass meine Eltern das nur gut, also gut mit mir gemeint haben. Aber danach denk' ich, warum ham die das dann als Erstes gemacht? Weil da war ich doch in ihn verliebt, dann war ich mit ihm vier Jahre zusammen und dann alles ist so schwierig für mich. Erst wollt' ich das nicht und danach wollt' ich des und jetzt will ich des wieder nicht. Das ist irgendwie, das ist zu schwierig für mich. Aber jetzt bin ich froh, dass ich das hinter mir hab' und ///. (I-499-507)

Und Sie wissen, ich bin ja 'ne Muslimin und bei uns ist das anders wie als hier in Deutschland. Zum Beispiel man geht und sucht sich selber einen Freund, einen Mann aus und bei uns ist das nicht so. (I-452-475)

Unklar bleibt die Rolle von Farhanas Mutter bei der Zwangsheirat:

Meine Mutter, ich mein, die wollte das, die hat dazu nichts gesagt. (I-452)

schildert Farhana einerseits, andererseits weist sie die Verantwortung für das Handeln der Familie „meinen Onkels, meine Omas“ zu. (I-468)

Im Nachhinein meint sie allerdings, sie hätte der Eheschließung nie zugestimmt, wenn sie vorher gewusst hätte, dass dies den Abbruch ihrer Schullaufbahn nach sich ziehen würde.

Und dann hab' ich mir gedacht, vielleicht ist es ganz anders, vielleicht wenn ich heirate, darf ich trotzdem zur Schule gehen, dann trotzdem meine Ausbildung machen. Wenn ich das gewusst hätte, dass das so wäre, hätte ich nie nie geheiratet, egal ob das jemand, ob mich jemand da gezwungen hätte oder so, nee ich hätt's nie gemacht. (I-459-464)

Farhanas Geschichte – zuerst Zwangsheirat, dann Abbruch der Bildungslaufbahn auf Veranlassung des Ehemanns – entspricht dem, was das Bundesfamilienministerium zum Thema Zwangsheirat ermittelt hat: Sie betrifft zum überwiegenden Teil Schüler niedrigerer Schulformen, allen voran die beruflichen Schulen und führt oft zum Schulabbruch.²

Zu Farhanas Lebenserfahrung gehört damit auch, dass sie zweimal erleben musste,

² a.a.O.

wie sie sich nicht gegen die Aberkennung ihres Subjektstatus durch ihre Familie zur Wehr setzen konnte, ein drittes Mal erfolgte dies durch das Verbot des Schulbesuchs von Seiten ihres Ehemannes. Die Wiedererlangung des Subjektstatus durch den Wiedereinstieg in die eigene Bildungslaufbahn bildet den Hintergrund für ihre beiden In-vivo-Codes „BvB als letzte Chance“ und „etwas aus sich machen“.

7.1.3.2 | Selbstbild, Ressourcen, Stärken, Schwächen

a) Ressourcen und Stärken

Im Einstiegsinterview nennt Farhana ihre **Eigenaktivität**, die sie schon in der Grundschule entfaltet hat. Sie fragt bei ihren Freundinnen nach, wenn sie etwas nicht versteht und macht die Erfahrung, dass die Lehrerin ihr hilft, d.h. sie kann auch **Hilfe annehmen**.

Das einfachste war, dass ich Freundinnen hatte, dass ich mit denen reden konnte und ich konnt' auch die Lehrerin fragen. Also ich bin nich so'n Mensch, der sich zum Beispiel jetzt, nix verstehe und einfach da still sitze, sondern, wenn ich was nicht wusste, hab' ich dann auch mehrmals nachgefragt und doch die Grundschule verlief ganz gut bei mir. (I-177-182)

So gut kann ich mich immer noch nicht so gut erinnern damals, weil das ist ja viele Jahre her und wie schon gesagt, da ist so vieles passiert in diesem Zeitraum, dass ich mich nicht soo gut erinnern kann, aber ansonsten, wie ich das so gehört habe von meiner Mutter und ich hab' ja auch ganz viele Bilder von der Grundschule und so, und da sah ich eigentlich immer fröhlich aus. Deswegen denk' ich, daran liegt es, dass ich keine Probleme hatte in der Grundschule. (I-212-218)

Sie hat nun in der BvB erneut die Erfahrung mit Lehrkräften gemacht, die ihr wirkungsvoll helfen konnten, sodass sie den Hauptschulabschluss erreicht hat.

In Farhanas Erinnerung ist es die **gute Beziehung zu ihrer Mutter**, die ihr auch immer geholfen hat, über Probleme wie Orts- und Schulwechsel hinwegzukommen.

Ja, aber ich bin irgendwie mit den ganzen Umzügen, sag' ich mal und mit den ganzen Schulwechselln bin ich gut klargekommen. Weil es gibt manche Kinder ... zum Beispiel meine Geschwister, die sind gar nicht gut klargekommen. Aber ich war nicht so. Ich bin ganz gut, als ich hab' ganz gut mitgemacht, sag' ich mal. Mit meiner Mama zusammen. (V-333-337)

Außerdem wurde sie in der Grundschulzeit durch Nachhilfeunterricht gefördert, den die Mutter veranlasst hat.

Ich hab' gern Hausaufgaben gemacht, aber ich hatte auch paar Mal, also manchmal Schwierigkeiten gehabt und da hab' ich mir 'ne Lernhilfe

genommen, also meine Mutter hat mir 'ne Lernhilfe genommen und da war ich zweimal in der Woche. Hab' damit, das war so 'ne Privatlehrerin, die war zuhause und zu der musste ich immer hingehen und da hatte ich immer die Hausaufgaben gemacht. (I-206-211)

Zu Farhanas Ressourcen zählen immer auch ihre **Beziehungen zu den Peers**, schon in der Grundschulzeit hatte sie gute Freundinnen, die sie unterstützt haben z.B. mit Erklärungen. Auch jetzt sind es die Peers, die ihr Mut machen und stolz sind, dass die Freundin in der kurzen Zeit den Schulabschluss nachgeholt hat. Sie trauen ihr auch das Abitur zu.

Also, ganz ganz viele Freundinnen und so sagen: „Ich bin wirklich stolz auf Dich, Farhana, Du hast irgendwie so viel Sachen durchgemacht im Leben und dann hast Du Deinen Hauptschulabschluss in zehn Monaten geschafft, das schaff' jetzt sag' ich mal nicht so viele Leute in zehn Monaten. Und danach fängst Du jetzt mit Real an und wir wissen, Du schaffst des und vielleicht machst Du dann auch nach zwei, drei Jahren auch Dein Abi. Wir sind richtig stolz auf Dich“. Und das zu hören, das ist auch irgendwie so'n Mut. Irgendwie weiter zu machen. (V-153-159)

Diese Ressourcen bestätigen sich auch im Rückblicksinterview, wo sie wieder die Hilfestellung der Lehrer, ihre Mutter und ihre Freundinnen erwähnt, die ihr den Rücken stärken. **Die soziale Einbindung ist so die Voraussetzung für den Erfolg Farhanas.**

Und mit den Noten, 3,0 war der Abschnitt, also der Durchschnitt und mit den Noten war ich ganz zufrieden, also wie gesagt, aber jetzt ohne der Hilfe von den Lehrern hier und ohne diesen Druck hätte ich das vielleicht nicht geschafft. Hätte ich schon geschafft, aber nicht mit einer drei oder hätt' ich schon längs, wie gesagt, aufgegeben. Obwohl von zuhause hab ich bekommen Unterstützung, wie zum Beispiel meine Mutter, ja Du schaffst das noch, das ist ja nur noch wenige Tage, noch wenige Woche, und ich wollt' das auch schaffen, weil die ganze Kl..., ganze meine Freundinnen, ganze meine Familie wusste, dass ich an diesem Tag Prüfung hatte und ich wollt' jetzt nicht mit leeren Händen nach Hause kommen. (IV-52-62)

Auch für die Bewältigung der Vergangenheit setzt sie auf diese Ressourcen:

... weil ich hab' ja noch meine Vergangenheit in mein Kopf und das geht nicht so schnell weg, das kann man nicht von heut' auf morgen vergessen und sagen: „Hach das war“, das geht nicht so bei mir. Ich bin so'n Mensch, ich nehm' alles ernst. Bei mir dauert's noch, aber trotzdem, ich hab' viele Freunde und die sagen mir immer: „Du musst immer geradeaus gucken, also nicht nach hinten, weil um so mehr Du nach hinten guckst um so mehr schwieriger wird's, immer geradeaus gucken, Du wirst das schaffen“. Und ich hab' viele gute Freunde an mir und meine Mutter, die hilft mir auch sehr und ich werd' das schaffen. Auf jeden Fall! (I-543-553)

Als ihre Stärken nennt sie selbst Zuverlässigkeit, Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft. Hier ist aber auch ihre Entwicklungsfähigkeit eingeschlossen, wenn sie sagt: „das ist ja irgendwas für den Anfang“.

Also, meine Stärke sind auf jeden Fall Zuverlässigkeit, Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft. Und ich mein', dass ist ja irgendwas für den Anfang, damit man jetzt, äh, anfangen kann und ... (I-597-602)

Auch wenn sich Farhana hinsichtlich ihrer schulischen Fähigkeiten nicht so sicher ist, ihre Fähigkeiten im realen Leben kann sie gut einschätzen. Ihre **gute Selbstwirksamkeitserwartung im Alltag** zeigt sich z.B. an ihrer Darstellung zum Thema Führerschein, wenn sie sagt:

Zum Beispiel beim Führerschein, wo ich vor einem Jahr angefangen habe. Ich hab' gedacht, nee, also Autofahren ist jetzt für mich gar nichts. Jetzt fahr' ich ruck zuck mit Augen zu. Das ist immer am Anfang so. Das ist immer am Anfang schwierig das zu machen, aber danach wird es ... (V-165-169)

Farhana war auch immer gut in Deutsch. Es ist bemerkenswert, dass sie gut in Deutsch ist, obwohl sie nie in einer Kita in Deutschland war und die Kleinkindzeit mit ihrer Mutter verbracht hat. Dies widerspricht den derzeitigen Vorstellungen, dass die sprachliche Förderung von Migrantenkindern am besten in der Kita möglich ist.

Ihre heutige überdurchschnittliche Kommunikationsfähigkeit und ihre Ausdrucksstärke, die in den Interviews immer wieder zum Ausdruck kommen, sind ihr eher nicht bewusst. Zum Thema Deutsch sagt sie lediglich:

Ich war'n Schüler, der ... der sich, also zum Beispiel ich hab' gute Aufsätze geschrieben, ich hab' immer gern erzählt, aber ich hab' immer vergess', also ich hab' immer mich geschämt, das vorzulesen. Laut. Vor der ganzen Klasse. Weil, ich hatt' Angst gehabt, dass die Schüler vielleicht mich auslachen. (I-161-165)

b) Schwächen

Als Schwächen in der Schule nennt sie ihre **leichte Ablenkbarkeit**, das Problem verweist sie aber die in die Vergangenheit.

Bei mir war das Lernen einfach, äh, dass ich, äh, ich kam gut // ich kam gut zurecht. Ich kam zurecht, zu gut zurecht wie die Lehrerin das mir erzählt haben, was die an der Tafel erklärt haben, kam ich zurecht. Aber nur, ich war so'n Mensch, ich hab mich leicht abgelenkt, deswegen kam ich nicht mit. Und äh, ansonsten kam ich mit, bei der Weiterbildung, also beim Lernen oder was bei den Fächern, da kam ich mit. Bis zur sechsten, siebten Klasse war's noch okay. Danach wurd's schwieriger (I-69-76)

In der BvB zeigt sich jedoch, dass Farhana immer noch mit Konzentrationsproblemen zu kämpfen hat – allerdings kommen sie diesmal wohl eher bei den Hausaufgaben zum Tragen.

Also, die Zwischenprüfung es geht, ähm, die ist, also wie ich mir vorgestellt habe, das war die auch so, also nicht so ganz schlecht und auch nicht so gut. Also, ich muss jetzt zugeben, dass ich jetzt nicht so viel dafür geübt habe, weil wie schon gesagt, vorheriges Mal ich bin jetzt von der Schule so viele Jahre raus da is' so'n großer Zwischenraum, dass ich mich gar nicht auf dieses Üben konzentrieren kann. Wenn ich zuhause sitze und das Buch aufmache, also anfangen zu lesen, da kommen mir andere Gedanken in Kopf, und, es geht einfach nicht. (III-15-22)

Also dieses Lernen wie früher in der Schule, in der Grundschule oder in der Hauptschule, das funktioniert bei mir jetzt nicht so wie /// früher. Des ist, also wie gesagt, ich fang' an zu üben und da kommen mir andere Gedanken im Kopf und das lenkt mich einfach ab, das geht nicht mehr wie vorher, aber ansonsten, im Unterricht und, mh, mit dem, klappt schon. (III-25-30)

Sie findet auch, **dass sie generell leicht zu beeinflussen ist** und hat von daher Angst, dass sie sich wieder von jemand von ihrem Bildungsweg abbringen lässt. Hier wirkt auch die Erfahrung nach, dass sie durch Zwangsheirat und -trennung zweimal ihren Subjektstatus verloren hatte, die Vergangenheit wird so immer noch als bedrohlich erlebt.

... das ist meine (schluckt) Schwäche, dass ich wie schon gesagt, ich nehm' alles so ernst, ich bin so ein Mensch, wenn jemand mir was sagt, ich glaub' das sofort. Deswegen hab' ich so Angst, vielleicht gibt es jemanden wieder in mein Leben, der auftaucht und sagt: „Ach verlass' die Schule und so“, aber ich glaub' nicht. Ich glaub nicht, dass es nochmal so wird ... (I-616-621)

Farhana hat auch keine **konkreten Vorbilder** im Leben. Im Eingangsinterview nennt sie vor allem Stars, die sie beeindruckten, in der zitierten Passage kommt allerdings auch wieder ihr In-vivo-Code „etwas aus sich machen“ zum Tragen, wenn sie meint: „auf jeden Fall höher gehen“.

... zum Beispiel diese Schauspielerin, diese Stars, was ich im Fernsehen gesehen habe. Ich hab' mir gedacht „Irgendwann mal, vielleicht schaff' ich das auch“. Jetzt nicht 'ne Schauspielerin oder so, aber jetzt vom Lernen, oder so berühmt zu werden, oder, oder halt so was. Aber ich hatte nicht so'ne bestimmte Person gehabt, die ich, jetzt, die ich jetzt sage, so will ich jetzt werden. Aber, /// die höher als mich sind, also, die jetzt, ich weiß nicht wie ich es erklären soll, ich mein', ich will nicht noch nicht tiefer gehen, ich will auf jeden Fall höher gehen, auf jeden Fall nach vorne gehen, nicht wieder zurück. (I-571-580)

Die vielfältigen Erfahrungen in den Praktika wurden im Lauf der BvB nicht genutzt, um eine berufliche Orientierung für Farhana wenigstens im Ansatz zu entwickeln, ab einem bestimmten Zeitpunkt war es nicht mehr möglich, weitere Berufe auszuprobieren.

7.1.3.3 | Gesamtbiographische Einschätzung

Die Entwicklung Farhanas am Ende der BvB besteht darin, dass sie den Hauptschulabschluss nachgeholt hat und dass sie **ihre Lebenskrisenzeit offenbar überwunden hat**. Durch die Möglichkeit, noch weiter zur Schule zu gehen, fühlt sie sich „**wie neu geboren**“. Sie ist auch hinsichtlich der Schwierigkeiten mit der Abendrealschule optimistisch, „**mit der Zeit wird das schon**“.

Sie ist sich auch sicherer als zu Anfang, dass sie sich nicht mehr von ihrem eigenen Lebensweg abbringen lässt. Angesprochen auf Ihre Sorge, sich wieder in ihre Lebensplanung hineinreden zu lassen, meint sie:

Hmm, ja davon, davon hab' ich ja auch Angst. Da haben Sie recht. Aber irgendwie denke ich mir jetzt, ich bin jetzt so alt genug, ich hab' jetzt so viele gute Sachen, oder schlechte Sachen, so viel Erfahrung von der Welt gesammelt, dass mir jetzt keiner sagen kann, Du machst des, oder Du machst des. Deswegen. Ich weiß, ich hab' jetzt viele Freundinnen, ich hab' viele neue Leute kennen gelernt. Ich weiß jetzt, wie die Welt draußen ist. Und früher hab' ich mir immer gedacht, okay, ich bin zuhause, jemand kommt, der heiratet mich wieder, ich kann nichts machen. Aber jetzt weiß ich, ich hab' jetzt meine eigenen Kräfte, meine eigene Abwehr, Abwehrkräfte (lacht) so halt. Aber nee. (V-584-591)

Hier benannt Farhana selbst **Welterfahrung und einen erweiterten Freundeskreis** als neue Bedingungen, die während der BvB-Zeit entstanden sind. Sie haben einen Zuwachs an Resilienz erbracht. (siehe dazu Teil „Auswertung im Licht der theoretischen Rahmung“)

Sie betont im Abschlussinterview auch, dass **die Teilnahme an der Forschung für sie sehr hilfreich gewesen ist**, um aus ihrem Lebenstief herauszukommen.

Und jetzt auch, was wir die ganze Zeit gemacht haben, diese Interview, hat mir auch irgendwie sehr geholfen. Weil irgendwie alles mal über sich zu erzählen. Ich weiß nicht, jetzt kenn' ich mich vielleicht ein Stückchen selbst näher, bisschen. Ich weiß nicht, wie ich es Ihnen erklären soll, aber das hat mir auch irgendwie geholfen. Dieses Interview. Das hat mir so'n richtig ausgeschüttet, mein ganzes Herz. Ich hab' irgendwie alles über mich erzählt, über meine Ziele geredet, also über meine Vergangenheit über meine Familie und irgendwie fühle ich mich jetzt auch irgendwie erleichtert ... Es hat auch Spaß gemacht und die Leute wissen jetzt, was ich vorhab', was ich alles durchgemacht hab'.“ (V-642-651)

In der Interpretation des 1. Interviews wurde darauf hingewiesen, **dass Erzählen für Farhana eine wichtige Ressource ist**, die ihr hilft, negative Erfahrungen zu verarbeiten. Das bewahrheitet sich jetzt. Hinsichtlich ihrer Lebenskrise hat die Teilnahme an der Forschung offenbar eine positive Wirkung entfaltet.

Diese Wirkung belegt auch die These von Lucius-Deppe ua. Über die Konstitution einer „narrativen Identität“ (vgl. dazu S. 98). Im Lauf der Interviews erfährt man immer mehr darüber, wie sich Farhana ihr Leben in Zukunft vorstellt, bzw. sie macht es sich auch im Prozess des Erzählens bewusst, wie die folgenden Passagen zeigen.

Farhanas Lebensideal

Farhanas Lebensideal ist das einer modernen, berufstätigen Frau. **Das Ringen um Selbstbestimmung im Kontext einer muslimischen Großfamilie** erweist sich dabei als ein Lebensthema von Farhana.

Am Ende des Rückblicksinterviewes schildert sie ausführlich die Situation in ihrer Familie und deren aus ihrer Sicht positive Entwicklung im Ankunftsland Deutschland – Farhana äußert die Hoffnung, dass dieser Prozess der Modernisierung auch weitergeht.

Früher durfte ich nicht auf Klassenfahrt. Und jetzt darf bestimmt meine Schwester gehen. Weil, das ist ja anders geworden. Und die denken jetzt: Okay, wir leben hier in Deutschland. Mittlerweile haben die das irgendwie kapiert. Wir leben hier in Deutschland, die Frauen müssen Deutschkurse besuchen. Früher war das nicht so ... Oder früher durften die Frauen keinen Führerschein haben ... Aber jetzt fahr' ich, meine Cousinen, meine Tanten, alle fahren Auto. Aber früher war's nicht so. (V-493-502)

Farhana sieht vor allem **in der Berufstätigkeit der Frauen** eine Triebkraft:

Und auch die Frauen, wenn die eine guckt, okay, die andere arbeitet nicht, dann bleib' ich auch zu Hause. Geht die arbeiten, geh' ich auch arbeiten, ist so wie so'ne Runde. Das bildet sich alles so im Kreis herum ... Das ist wie so 'ne Spickerei, so'ne Abguckerei. So ist das, und so ist das auch in der Familie. (V-552-559)

Davon werden auch die religiösen Sitten erfasst:

Zum Beispiel diese Fastenzeit. Heutzutage fastet keiner mehr. Nur vielleicht meine Oma, meine Mama und paar Ältere. Aber die jungen Leute, nee, das ist anders geworden. Sag' ich mal, also ich sag', wie die Welt jetzt sich mehr und mehr modernisiert, mehr erweitert, so sind auch die Familien. Die sind auch Tag und Nacht draußen, meine Onkel, die arbeiten, die haben ihr Restaurant, die haben ja Geschäfte. Und die sehen ja auch, wie das ist. Dann können die jetzt nicht sagen, okay, arbeite mit einer Kellnerin draußen und meine Frau, die muss geschleiert zu Hause sein. Das ist nicht so.

Das ist ganz anders bei uns, also ich bin auch glücklich darüber, dass meine Familie so, /// sag' ich mal /// frei ist. Jetzt wie gesagt, jetzt auch nicht so frei, dass wir jetzt zum Beispiel jetzt jede Woche um Gottes Willen 'nen Typen mit nachhause bringen, oder 'nen Freund haben dürfen, oder erzählen kann: „Ja, ich hab' 'nen Freund, oder so“. Nee. (V-552-573)

Interessant ist auch ihre Formulierung „geschleiert“, welche eine Passivform ist, verwendet. D.h., es ist auch ihrer Sicht keine aktive Entscheidung der Frauen, sich zu verschleiern.

Farhana hat offenbar vor, jetzt ihre eigenen Wege zu gehen – auch wenn sie damit in Widerspruch zur Familie und ihren Traditionen gerät. Laut Eintrag im Forschungstagebuch berichtet Farhana nach dem Interview vom 18.7.08 nach Abschalten des Aufnahmegeräts, dass sie einen Freund hat, der Student ist, von dem ihre Familie nichts wissen darf.

Zugute kommt ihr in diesem familiären Modernisierungsprozess ihr Sonderstatus als getrennt lebende Frau. Dadurch fällt Farhana nicht mehr unter die strikte Kontrolle der männlichen Mitglieder ihrer Großfamilie und kann sich mehr herausnehmen als die unverheirateten Mädchen. **Und sie zeigt sich entschlossen, diese Freiräume auch für sich zu nutzen,** wie die folgenden Passagen zum Thema Kleidung aus dem Rückblicksinterview zeigen:

Oder ich komm' nach Hause und alle sitzen, okay, Du musst jetzt Pulli drüber ziehen. Und wenn Du raus gehst, Pulli wieder aus. Das waren schon zwei Kulturen. Sag' ich jetzt mal vor ungefähr einem Jahr. Aber jetzt, momentan ist irgendwie die deutsche Kultur und die afghanische für mich gleich. Weil, ich hab' mir gedacht: Warum die Versteckerei? Ich bin so und ich bleib' auch so ... Weil, ich hab's auch denen gesagt, ich mag das nicht, zwei Gesichter zu haben, zwei Leben zu führen. Sag' ich mal in der Schule anders zu geschminkt und zu Hause ungeschminkt. Ne! Und bei mir, wie gesagt, bei mir ist auch ganz andere Sache, weil ich war ja verheiratet ... Weil die wissen, sie hat eine Ehe geführt und, sie weiß alles. Jetzt kann man sie nicht so wie die anderen Mädels, sag' ich mal. Bei meiner Schwester passen die auf. Okay. die ist erst 13, ist in der Pubertät und so ... Aber meine Familie, bei mir sagen die nicht so viel, weil die wissen, die weiß ja sowieso schon alles und die ist ja auch jetzt volljährig und was sollen wir bei ihr noch sagen. (V-457-477)

In der Formulierung „ich hab's auch denen gesagt“ steckt auch eine Distanzierung von der Familie. Farhana rückt außerdem vom Lebensideal der verheirateten Frau ab, wenn sie zu ihrer Mutter sagt:

Ich bin jetzt fröhlich, ich hab' jetzt meine Schule, ich hab' ja alles. Warum, man braucht keinen Mann, um glücklich zu sein, man kann auch ohne Mann glücklich sein. (V-625-627)

7.1.3.4 | Ergänzende Gesichtspunkte aus der Befragung der Lehrer und Bildungsbegleiter

a) Interview mit Farhanas Bildungsbegleiter

Frau T. hat Farhana vom 11.9.07 bis zum 2.7.08 betreut, d.h. sie hatte die ganze BvB-Zeit über dieselbe Bildungsbegleiterin.

Diese schildert Farhana zu Beginn als „sehr hektisch, schnell überfordert“, d.h. auch hier wird die psychische Belastungssituation dokumentiert. Außerdem gibt sie „große familiäre Probleme“ an und berichtet von Anpassungsschwierigkeiten und Lernproblemen im Unterricht.

Diagnosen oder besondere Hinweise zur psychischen Situation von Farhana lagen ihr nicht vor, d.h. die Sozialpädagogin T. musste sich selbst ein Bild vom psychischen Zustand Farhanas machen.

Frau T. sieht eine positive Entwicklung von Farhana im Lauf der BvB, sie habe Vertrauen zu ihr gefasst und Lernstrategien entwickelt. Auch die Probleme in der Familie – die nicht genannt werden – habe sie lösen können. Farhana habe eine realistische Einschätzung ihrer Fähigkeiten erworben, schreibt Frau T. weiter, außerdem eine positive Einstellung zu Lernen und Leistung. Farhanas Selbstwahrnehmung habe sich in der BvB verbessert. Dazu habe vor allem die intensive Einzelbetreuung durch die Pädagogen in der BvB beigetragen. Frau T. ist der Auffassung, dass die Krise von Farhana aufgearbeitet werden konnte.

Auch Frau T. wertet die kommunikativen Fähigkeiten als eine der wichtigsten Ressourcen von Farhana.

In der Rolle der Familie sieht Frau T. eher ein Hindernis, sie versuche immer wieder, Farhana in die traditionelle Frauenrolle in der muslimischen Familie hineinzuziehen.

Frau T. rät Farhana zum Besuch der Abendrealschule und füllt den Anmeldebogen für sie aus.

b) Interview mit der Lehrerin Farhanas im Hauptschulabschlusskurs

Frau B. ist Farhanas Lehrerin von Oktober bis Juni 2008 im Unterricht des Hauptschulabschlusskurses. Die Differenz zur Betreuungszeit von Frau T. ergibt sich aus den Einstiegsstadien der BvB, der Eignungsanalyse und Berufsorientierung, die sich über zwei Monate erstrecken.

Auch Frau B. hatte keine diagnostischen Erkenntnisse über Farhana vorliegen. Sie berichtet im Interview von großer Unruhe und Verhaltensauffälligkeit von Farhana im Unterricht, vor allem von mangelnder Impulskontrolle.

Die Lernstrategien von Farhana beurteilt sie nicht so positiv wie die Bildungsbegleiter-

rin, Farhana lerne nicht kontinuierlich und fange immer erst „auf den letzten Drücker“ mit der Vorbereitung der Klassenarbeiten an.

Nur durch intensive Einzelgespräche sei es gelungen, die Störungen im Unterricht für eine gewissen Zeit zu unterbinden, dann hätten sich die „alten Muster“ wieder durchgesetzt.

Insgesamt beurteilt Frau B. die Lage von Farhana wesentlich kritischer als die Bildungsbegleiterin und betont, dass Bildungsbegleiter und Lehrkräfte „viel Geduld und Aushaltevermögen“ aufbringen mussten, damit Farhana im Unterricht mitkam.

Frau B. ist im Gegensatz zur Bildungsbegleiterin nicht der Auffassung, dass es in der BvB gelungen ist, Farhanas Probleme angemessen aufzuarbeiten. Den Haupterfolg sieht sie im Erreichen des Hauptschulabschlusses.

Zusammenfassung

Auffallend ist die unterschiedliche Einschätzung der Lage von Farhana durch die beiden Pädagoginnen, Frau B. und Frau T. Offensichtlich kam kein Austausch zustande bzw. Frau T. hatte die endgültige und alleinige Entscheidung hinsichtlich des weiteren Verlaufs. Wäre die Einschätzung der Lehrerin Frau B. zugrunde gelegt worden, hätte die Empfehlung für die Abendrealschule nicht gegeben werden dürfen.

Als Hintergrund für die positivere Einschätzung der Bildungsbegleiterin könnte man die kommunikativen Fähigkeiten von Farhana ansehen, möglicherweise hat sie es geschafft, sich in den Einzelgesprächen mit Frau B. besser darzustellen, als die Unterrichtsverläufe wirklich waren.

Es stellt sich auch die Frage, ob Frau T. nicht hinsichtlich der Ergebnisse ihrer Arbeit als Bildungsbegleiterin unter Erfolgszwang stand und Farhana deswegen in der Abendrealschule angemeldet hat, weil sie keinen Ausbildungsplatz am Ende der BvB hatte. „Weiterer Schulbesuch“ wird in der Rechnungslegung gegenüber dem Auftraggeber der BvB, der Agentur für Arbeit als positives Ergebnis gewertet.

7.1.4 | Zur Prozessgestalt

Farhanas BvB-Durchgang zeichnet sich aus durch eine anhaltende Dramatik, die ihrer multiplen Problemlage geschuldet ist. Sie befindet sich in einer tiefgreifenden Lebenskrise, als sie die BvB anfängt.

Die Brüche in ihrer Biographie (Bruch in der Schullaufbahn durch bürokratische Hindernisse und Bruch durch die Verheiratung auf Druck der Familie und das Scheitern der Ehe) wirken nach: Sie ist sich ihrer schulischen Fähigkeiten nicht sicher, sie hat Angst, wieder Opfer einer Fremdbestimmung zu werden und sie weiß nicht, welcher Beruf zu ihr passt.

So hat sie eigentlich die Energien nicht wirklich zur Verfügung, die sie für die doppelte Aufgabe der BvB braucht: Den Schulabschluss nachzumachen und gleichzeitig einen für sie passenden Beruf zu finden. Die zehn Monate, die sie in der BvB als Förderdauer zur Verfügung hat, sind definitiv zu kurz, um der multiplen Problemlage Farhanas gerecht zu werden.

Durch die Teilnahme am Forschungsprojekt ergibt sich ein Gesprächszusammenhang, der bei der Verarbeitung der Lebenskrisensituation mitwirkt. Eine therapeutische Unterstützung, die Farhana zur Überwindung der Krisensituation benötigt hätte, kann er nicht ersetzen.

Als Ressourcen stehen ihr die Unterstützung durch ihre Mutter und ihren guten Freundinnen zur Verfügung. Auch die Unterstützung durch die Bildungsbegleiterin und die Lehrkräfte in der BvB, die Farhana gut annehmen konnte, haben ihr definitiv geholfen.

Allerdings gerät sie kurz vor der Hauptschulabschlussprüfung in eine Krise, sie befindet sich an der Grenze ihrer Kapazitäten und will aufgeben.

Dies liegt auch daran, dass ihre Lernprobleme in der BvB nicht wirklich bearbeitet worden sind und dass die Bewältigung der Lebenskrisensituation – bei der sie keine Hilfe erfährt – viele Energien von Farhana aufzehrt.

Das Ende der BvB mit der Anmeldung bei der Abendrealschule erscheint von daher mit dem Risiko des Scheiterns behaftet.

Im Unterschied zu ihrer eigenen Einschätzungen erweisen sich auch die Praktikumsstationen als ertragreich im Sinn ihrer Selbstreflektion. Nach dem Ausprobieren verabschiedet sie sich vom Einzelhandel und auch von der Perspektive Frisörin. Im Sinn ihres In-vivo-Codes „etwas aus sich machen“ (133/4) möchte sie über diese Möglichkeiten hinauswachsen. Der Realschulabschluss soll die Basis dafür bieten.

Exkurs: Memo Lernproblematik

Ziel des Memos war es, Farhanas Lernprobleme genauer in den Blick zu nehmen. Dabei wurden ihre Aussagen zum Thema Lernen in der Schulzeit denjenigen zum heutigen Lernen in der BvB gegenübergestellt.

Und wie gesagt, das geht bei mir einfach jetzt nicht, auch nicht wegen der Zeit oder so, ich hab' zur Zeit kein' Stress, dieses Problem mit Lernen, das schaff' ich einfach nicht. Ich weiß nicht /// keine Ahnung. (III-108-111)

Des geht nicht um Hilfe, egal, ob das die Lehrer hier mir tausendmal beibringen, aber ich muss mir selbst ein Bild davon machen können. Ich muss einfach selber kapieren, dann kann ich das. (III-119-121)

Sie schildert die Probleme am Beispiel der Körperfunktionen im Fach Biologie: Im Unterricht habe sie trotz Erklärungen und Anschauung an der Tafel nichts verstanden.

„Ich bin zu Hause gegangen, ich hab' mir's richtig angeguckt und mit meinen eigenen Wörtern vorgestellt, also so'n eigenes Bild davon gemacht, also von diesem Kreislauf und was wir alles jetzt machen und dann konnt' ich's auf einmal. (III-124-127)

Hier zeigt sich, dass Farhana, um gut lernen zu können, aktivierende Lernformen, bildliche Darstellungen und praktische Übungen braucht. Nur durch Hören und Aufnehmen lernt sie nicht. Auch der eine, überlange Schultag in der Woche hat sie offensichtlich überstrapaziert:

In einer Klasse zu sitzen mit mehreren Leuten, zuzuhören, bis viertel nach fünf, vier, das ist irgendwie zu viel für mich. Okay, wir machen jetzt auch nicht so'n strengen Unterricht, aber keine Ahn..., aber es ist bald vorbei. Es hat eigentlich Spaß hier gemacht und ich bin auch froh wie's hier ist und, aber das war auch meine letzte Chance, weil ich bin auch über 18 und deswegen, deswegen aber, hoffen wir jetzt nochmal, dass das Ende gut geht. (III-160-167)

Die These, dass der Hauptschulunterricht eine Art „Crash-Kurs“ darstellt, der wenig Rücksicht auf individuelle Lernformen oder -probleme nimmt, bestätigt sich durch die Darstellung Farhanas. Sie hat zwar einen Schulabschluss erzielt, aber ihre Probleme mit dem Thema Lernen wurden nicht bearbeitet.

7.1.5 | Ergebnis im Licht der theoretischen Rahmung

Lernen und Selbstwirksamkeit

Die Erfahrungen mit dem Lernen hat Farhana in ganz guter Erinnerung, vor allem die Grundschulzeit belegt sie mit positiven Wertungen, auch dadurch, dass sie die Lehrerin durchgehend als helfende Kraft erfahren hat. Sie hat sich selbst als aktives, neugieriges Grundschulkind in Erinnerung, Probleme ergaben sich aus ihrer Schüchternheit, die sie mithilfe der Lehrerin überwunden hat sowie aufgrund ihrer leichten Ablenkbarkeit. Die hieraus resultierenden Lernprobleme befürchtet sie auch für die BvB, was sich auch bewahrheitet.

So ist einerseits von vornherein Selbstwirksamkeitserwartung ein Bestandteil von Farhanas Selbstkonzept, diese bezieht sich jedoch mehr auf eine allgemeine Lebenstüchtigkeit, bei der Erreichung von schulischen Zielen besteht eine große Unsicherheit.

Nach dem Hauptschulabschluss ergibt sich kurzzeitig eine Verbesserung, sie ist sich sicher, dass sie jetzt auch den Realschulabschluss schaffen kann. Der Durchlauf durch die BvB mit den intensiven Hilfestellungen durch Lehrer und Bildungsbegleiter war für Farhana eine „guided mastery experience“ im Sinn von Bandura, sodass eigentlich dauerhaft eine Zunahme an Selbstwirksamkeitserwartung zu erwarten wäre. Dies ist jedoch nicht der Fall. Zu Beginn der Abendrealschule hat die Unsicherheit hinsichtlich ihrer Fähigkeiten sie wieder eingeholt.

Farhanas Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich ihrer Bildungslaufbahn ist – so die These dieser Arbeit – ist durch den Bruch ihrer Schulkarriere in der 7. Klasse nachhaltig beeinträchtigt worden. Aufgrund des hessischen Schulrechts wurde sie von einem Tag auf den andern aufgrund ihres neu festgestellten Alters ausgeschult und auf das BVJ an der Berufsschule verwiesen.

Diese Unsicherheit bezieht sich – wie im Teil 21.6. Gesamtbiographische Einschätzung gezeigt wurde, nicht auf die Selbstwirksamkeitserwartung im Alltagsleben. Hier hat Farhana Ressourcen wie ihre Kommunikationsfähigkeit zur Verfügung, die sie einsetzt, um ihre Ziele zu erreichen. Praktika, die nicht ihren Erwartungen entsprechen, beendet sie und auch mit der Bildungsbegleiterin ist ein intensiver Austausch über den weiteren Ablauf im Gang.

Farhanas Selbstschema ist das eines aktiven Menschen, der die Dinge in die Hand nimmt, um „aus sich etwas zu machen.“ Sie kann Hilfe annehmen und sich sie auch selbst organisieren, wenn nötig.

Ihre Lebensgeschichte mit den Umzügen und der Einwanderung nach Deutschland im Alter von fünf Jahren hat sie gut verkraftet, wie sie am anders gelagerten Beispiel ihrer Geschwister darstellt. D.h. Brüche und Übergänge haben Farhana bisher nicht wirklich aus der Bahn geworfen. Sogar als sie sich selbst durch die Ehekrise als „in viele Stücke zerbrochene Glasscheibe“ darstellt, ist sie sich sicher, dass diese Glasscheibe wieder heil werden kann. Als sie ihren Ehemann los ist, setzt sie alle Hebel in Bewegung, um den Schulabschluss nachzumachen und eine Ausbildung zu beginnen.

Farhana selbst sieht in ihrer guten Beziehung zu ihrer Mutter die entscheidende Basis für das Bewältigen der verschiedenen Brüche in ihrem Leben. Dies unterscheidet sie aus ihrer Sicht auch von ihren Geschwistern, die Brüche und Umzüge wesentlich schlechter verkraftet hätten.

Als entwicklungsfördernd im Sinn der Theorie von Bronfenbrenner lässt sich auf der Mikro- und Mesoebene die feste Verankerung von Farhana in sozialen Bezügen nennen, positiv wirken außerdem die vielfältigen Erfahrungen im Praktikum, auch wenn sie selbst denkt, dass sie davon weniger profitiert hat. Hier ist es vor allem die Rollenvielfalt, die zum Tragen kommt – in unterschiedlichen Rollen, die sie nacheinander alle als für sie nicht passend verwirft. So wird die Erfahrung in der Arbeitswelt für sie zu einem wichtigen Instrument der Selbsterkenntnis, das sie auch motiviert, weiter zur Schule zu gehen und den Sek II Abschluss zu machen.

Farhana kann so das Entwicklungspotential, das die BvB bietet, vor allem dadurch nutzen, dass sie Hilfen bei der Erlangung des Schulabschlusses erhält und diese auch annehmen kann, durch die Begleitung der Praktikumssuche sowie die verschiedenen Erfahrungen, die sie dabei machen kann.

Hindernisse für das Aneignungshandeln ergeben sich für Farhana

- aus der Nichtbearbeitung ihrer Lernprobleme und

- die fehlende therapeutische Hilfe bei der Aufarbeitung ihrer Lebenskrise. Dabei kann man auch die These aufstellen, dass die Lernprobleme durch die fehlende therapeutische Hilfe verstärkt worden sind.
- daraus, dass ihre Erfahrungen in den Praktika nicht für die Entwicklung einer beruflichen Perspektive und damit auch für eine anfängliche berufliche Identität genutzt werden konnten.
- Das Nebeneinander von Nachholen des Schulabschlusses und das Finden einer beruflichen Perspektive angesichts der nur zehn Monate betragenden Förderdauer droht Farhana auch zu überfordern. Die multiple Problemlage mit der Lebenskrise in Hintergrund hätte eine Verlängerung der BvB nach dem Schulabschluss sinnvoll erscheinen lassen, sodass Farhana mehr Zeit gehabt hätte, mit ihrer Bildungsbegleiterin zusammen eine berufliche Perspektive zu erarbeiten.

Das BvB-Konzept, so wie Farhana sie besucht hat, hat Bildungsbegleiter und Pädagogen zur Verfügung, Psychologen oder Therapeuten sind nicht vorgesehen. Plätze für Therapien für Jugendliche sind in der Regel kurzfristig nicht zu finden. **So zeigt das Beispiel Farhanas, dass die BvB eigenes therapeutisches Personal benötigt, um den Bedarfen von Jugendlichen, die in tiefergehenden Krisen stecken, gerecht zu werden.**

Im Fall von Farhana bewahrheitet sich auch die in der aktualisierten Version von Winklers Theorie der Aneignung formulierte Annahme, dass es zunehmend darum geht, die inneren Voraussetzungen für das Aneignungshandeln herzustellen, die durch verschiedene gesellschaftliche Voraussetzungen beeinträchtigt sind.

Betrachtet man den BvB-Verlauf Farhanas noch unter dem Gesichtspunkt der Kategorien von Schütze, so zeigt sich die Berechtigung der Einwände, die bei der Entwicklung des Auswertungsmodus gegen Schützes Kategoriengebäude, vor allem in Hinblick auf die Dominanz der Verlaufskurventhematik erhoben worden sind. (siehe Teil 5.4) Auf die „progressive Destabilisierung der bisher verfolgten biographisch relevanten Handlungsschemata“ durch erzwungene Verheiratung und Abbruch des Schulbesuchs folgen zunächst gerade keinen „kumulativen Kontrolldefizite“, Farhana bekommt das Heft wieder in die Hand und setzt nach ihrer Trennung den Besuch der BvB durch.

Der Bedingungsrahmen für das Wirksamwerden des Verlaufskurvenpotentials ist mit dem Verlust der Selbstbestimmung zwar gegeben, aber trotzdem gelingt es Farhana, ihren Alltag wieder zu gestalten und die negative Entwicklung ihrer Biographie rückgängig zu machen. Hier fehlen die Determinanten für eine Steigkurve bei Schütze, die nach dem oben Ausgeführten Faktoren der Selbstwirksamkeitserwartung einbezogen müssten. Auch stellt sich die Frage nach Bedingungen der Resilienz, die den Betroffenen davor schützen, in den Sog der Abwärtsbewegung zu geraten.

Wie auch im Fall Dana (siehe Teil 7. 3) zeigt sich, dass die Einbeziehung von Schützes

Kategorie der biographischen Gesamtformung sinnvolle Deutungen und Handlungsmuster ergibt. Bei Farhana sind es ihr hohes Bildungsideal und ihr Menschenbild, das immer Entwicklungspotential mit einschließt. Sie handelt konsequent im Sinn dieser Gesamtformung, wenn sie die Abendrealschule besucht und auch weitere Bildungsgänge nicht ausschließt.

Man kann die Frage stellen, woher sie es bezogen hat. Interessant in diesem Zusammenhang wäre, die Biographie von Farhanas Eltern zu untersuchen (was den Rahmen dieser Forschung sprengt). Denn man kann die These aufstellen, dass die große Bedeutung der Bildung und die Idee von der prinzipiellen Entwicklungsfähigkeit ihren Ursprung im Afghanistan jener Jahre haben, als aus dem Land eine „sozialistische Volksrepublik“ werden sollte. Als diese Entwicklung durch den Abzug der Sowjetunion aus dem Land gestoppt wurde und sich die Herrschaft der Taliban abzeichnete, haben Farhanas Eltern das Land verlassen. Als junge Erwachsene haben sie die Wertschätzung der Bildung möglicherweise in ihrem Heimatland entwickelt.

Exo- und Markosystemgesichtspunkte nach Bronfenbrenner

Als Einflüsse des Exosystems, an dem Farhana nicht beteiligt ist, die aber trotzdem auf ihr Leben wirken, kann man die Lage der Schüler ohne Schulabschluss und ihre Chancenlosigkeit in Deutschland betrachten. Der Hauptschulabschluss gilt als Mindestvoraussetzung für den Einstieg in die Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf.³

Farhana schildert ihre erfolglosen Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz und führt dies auf den fehlenden Schulabschluss zurück:

Das hängt davon ab, dass ich gemerkt habe, dass ich jetzt weiß, wie das ist wenn man keinen Abschluss hat. Stellen Sie mal vor, ich hab' über zweihundert, dreihundert Bewerbungen geschrieben, alles Absage, überall Absage. (I-584)

Ähnliche Exo-Einflüsse kommen zum Zuge, wenn Farhanas Familie ihr Leben nach den Prinzipien gläubiger Muslime führen will, dies auch für die jüngeren Mitglieder der Familie zum Maßstab macht, gleichzeitig aber gezwungen wird, sich den Werten der Aufnahmegesellschaft nach und nach zu öffnen. Die Einbeziehung in das deutsche Geschäftsleben zwingt die eingewanderten Selbständigen zu Kompromissen, die auch in die Familie hineinstrahlen. Farhana schildert diesen Prozess eindrücklich als „Erweiterung und Modernisierung der Welt der Zugewanderten“ (siehe dazu Teil 7.1.3.3 Gesamtbiografische Einschätzung).

Diese Einflüsse kommen Farhanas Streben nach Selbständigkeit und Selbstbestimmung zugute.

³ Spezielle Angebote für Schüler, die keinen Schulabschluss erreichen können, werden inzwischen von verschiedenen Bundesländern erprobt, da ihnen offensichtlich keine Angebote zur Verfügung stehen. Vgl. dazu Gaupp, N./Hofmann-Lun, I. in Reißig, B., Gaupp, N. Lex, T. (2008)

Die Wahrnehmung der Übergangssituation durch die Probandin als Einflussfaktor im Sinn Bronfenbrenners.

Wie im Theorieteil dargelegt (vgl. Teil 4.3) gehört zu Bronfenbrenners Ansatz auch die eigene Wahrnehmung der Probanden und die Vorstellungen, die er bzw. sie sich von der Übergangssituation macht, der er mit Lewin die gleiche Wirkung beimisst wie objektiven Gegebenheiten. Am Ende dieser Darstellung steht von daher die jeweils individuelle Ökologie des Übergangs entsprechend der allgemeinen Darstellung (siehe Abb. 4 in Teil 4.3.5, S. 67)

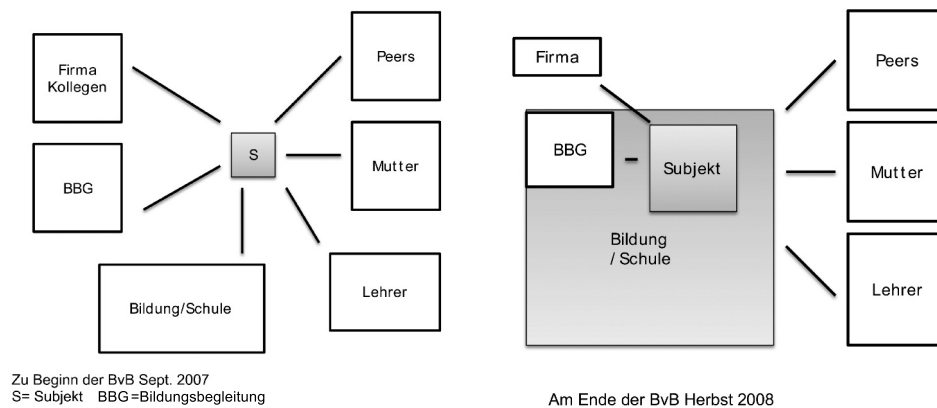


Abb. 5: Wahrnehmung Farhanas

Für Farhana dominiert das Erleben des schulischen Lernens in der BvB durch das Nachholen des Schulabschlusses über die Erfahrungen, die sie in den Praktika macht. Dies wurde in der Auswertung mehrfach dokumentiert. Dabei spielt auch ihr In-vivo-code von Bildung als einer Art Förderband hin zum gesellschaftlichen Aufstieg eine Rolle. Auf diesem Band sieht sie sich jetzt wieder. Von daher ist es nur konsequent, dass sie den schulischen Weg fortsetzt. Die Risiken, die darin liegen, dass sie den Hauptschulabschluss nur unter großer Mühe und mit viel Hilfe der Pädagogen geschafft hat, bleiben ausgeblendet ebenso wie die Frage, ob ihr Alter von dann immerhin 25 Jahren nach Besuch der Abendrealschule nicht ein erneutes Hindernis für die Suche nach einem höherwertigen Ausbildungsplatz darstellen wird.

7.1.6 | Kommunikative Validierung

Bericht über das Treffen mit Farhana am 30.4.2012 in einem Café in der süddeutschen Großstadt, in der sie lebt

Gedacht ist an ein Gespräch in aller Vorsicht. Farhana sollen ihre eigenen In-vivo-codes sowie ihre Ressourcen gespiegelt werden und sie soll Informationen zu ihrer Lernproblematik in der BvB erhalten. Grundlage bildet das zur Ethik qualitativer Forschung erarbeitete Kapitel der vorliegenden Arbeit. (siehe Teil 6)

Farhana freut sich sehr, mich zu treffen und sie mailt mir, ich werde mich wundern, was sie inzwischen alles gemacht hat. Ich gehe daher mit der Vorstellung zum Treffen,

dass sie ein gutes Stück weitergekommen ist. Es ist dreieinhalb Jahre her, dass wir uns gesehen haben zum Rückblicksinterview. Damals hatte sie gerade die Abendreal-schule begonnen.

Es zeigt sich jedoch, dass Farhana, die vor ihrem 27. Geburtstag steht, fast in einer noch tieferen Krise steckt als während der BvB und dass ihre Übergangssituation – bedingt durch verschiedene Faktoren – immer noch anhält.

Leider bewahrheitet sich bei dem Treffen auch die These aus der Auswertung, nach der die Abendrealschule aufgrund der nicht bearbeiteten Lernprobleme und der fehlenden therapeutischen Betreuung in der BvB-Zeit für Farhana ein riskantes Unterfangen darstellt.

Im 2. Semester der Abendrealschule kam es 2009 – ein Jahr nach dem Ende der BvB – zum Totalzusammenbruch von Farhana, sie wurde in eine psychiatrische Klinik aufgenommen, wo sie vier Wochen lang in Behandlung war. Die Abendrealschule hat sie dann zwar wieder weitergemacht, aber nicht beendet, weil ihre Mutter mit ihr und ihren Geschwistern im 4. Semester 2010 nach Kanada ausgewandert ist, dann aber wieder zurückkam, weil es keinem dort gefallen hat. Insgesamt blieben sie 8 Monate bei den Verwandten in Toronto. Anlass war ein Jugendarrest des Bruders von Farhana, die Mutter wollte ihn von seinen Freunden trennen durch die Aktion. Offenkundig war es nicht möglich, die inzwischen immerhin 25-jährige Farhana in der Heimatstadt zurückzulassen, um die Schule zu beenden und ihr damit einen weiteren Bruch im Leben zu ersparen.

Allerdings hat der Auslandsaufenthalt Farhana in ihren Bildungsabsichten bestärkt – nach der Rückkehr meldet sie sich beim Abendgymnasium an. Dieses bricht sie jedoch nach fünf Monaten wieder ab, als bei ihrer Mutter eine Krebserkrankung festgestellt wird. Farhana fühlt sich für die jüngeren Geschwister verantwortlich, sie verschafft dem Bruder eine Lehrstelle in einer überbetrieblichen Ausbildungseinrichtung. Auch die jüngere Schwester hat inzwischen einen Ausbildungsplatz. Farhana selbst will gerade einen Schnuppertag in einer Arztpraxis machen, hinsichtlich ihrer Berufswahl erscheint sie noch genauso unsicher wie vor vier (!) Jahren. Die verpasste berufliche Orientierung während der BvB-Zeit wirkt so immer noch nach.

Farhana ist bei dem Treffen seit drei Jahren in psychotherapeutischer Behandlung. Sie erzählt aus der Therapie, dass ihre Therapeutin ihr Problem vor allem in der Zugehörigkeit zu zwei Welten sieht, der muslimischen Großfamilie und ihrem Freundesumfeld, in dem man ausgehen und sich so verhalten will wie die jungen Leute in Deutschland.

Es verwundert nicht, dass Farhana bei dem Treffen einen niedergeschlagenen oder sogar depressiven Eindruck macht. Ihren eigenen Weg zu gehen, was sie am Ende der BvB wollte, hat sie nicht geschafft. Sie meint, sie sei jetzt wieder „drin in der Familie“. Sie überlegt auch, dass sie in ihrem Alter verheiratet sein sollte. Sie fühle sich unge-

liebt, sagt sie und macht einen ratlosen Eindruck. Auch unter ihre Ehe konnte sie noch keinen endgültigen Strich ziehen: Die amtliche Scheidung von ihrem Ehemann kann sie nicht erreichen, da er nicht auffindbar ist.

Ich schildere ihr trotzdem wie oben beschrieben die Ergebnisse der Auswertung und lege das Schwergewicht auf die Ressourcen. Im Vordergrund steht ihre kommunikative Kompetenz, der sie sich nicht so richtig bewusst ist.

Ich erläutere ihr auch meine These, dass das Ausscheiden aus der Gesamtschule in der 7. Klasse viel zu ihrer Unsicherheit hinsichtlich ihrer schulischen Leistungsfähigkeit beigetragen hat. Ich möchte die näheren Umstände der Ausschulung gern nochmal bei der Schule recherchieren und sage Farhana, dass ich dazu ihre Einwilligung brauche. Gern würde ich auch der Frage nachgehen, ob es keine Möglichkeit gegeben hat, dem Abbruch des BVJ durch den Einfluss des Ehemanns von Seiten der Schule etwas entgegenzusetzen z.B. durch den Einsatz von Schulsozialarbeit. Leider geht Farhana auf das Thema nicht ein.

Sie widerspricht auch meiner These von der Unsicherheit im Schulverlauf, die durch die Überweisung ins BVJ ausgelöst worden sei. Sie betont, sie sei im BVJ gut zurechtgekommen und es sei viel für sie schlimmer gewesen, dass ihr Ehemann ihr den Besuch der Schule kurz vor dem Hauptschulabschluss untersagt hat.

Farhana erzählt auch viel von ihrer Mutter, deren Krebserkrankung ihr sehr zu schaffen macht – aus den Interviews ging ja hervor, welche enge Bindung sie zu ihr hat.

Am Ende des Treffens steht mein tiefes Mitgefühl für die schwierige Situation von Farhana. Ich kann es nachvollziehen, dass die Krankheit ihrer Mutter sie sehr belastet, sie hat ja schon ihren Vater früh verloren. Durch die Situation tritt ihre muslimische Religion wieder in den Vordergrund, wie sie schildert. „Mir hilft gerade nur beten“, sagt sie. Ihre alte Relevanzsetzung „man muss etwas aus sich machen“ kann sie gegenwärtig nicht umsetzen, es fehlen ihr die Energien dazu. Durch die Erkrankung der Mutter ist ein wichtiger Rückhalt entfallen.

Ihre Therapeutin rät ihr, ein Schnupperpraktikum in einer Arztpraxis, das sie durch die Hilfe einer Freundin bekommen kann, wahrzunehmen. Es ergibt sich daraus aber keine Ausbildung, die Gründe dafür erfahre ich nicht. Nach einigen E-Mails reißt der Kontakt zu Farhana dann ab.

Ein Jahr später erfahre ich von einer früheren Mitschülerin, die ich in einer anderen Maßnahme betreue, dass Farhana eine Stelle als Empfangsdame bei einer Firma angenommen hat. Hier kann sie ihre guten kommunikativen Kompetenzen zum Einsatz bringen, allerdings ist es unwahrscheinlich, dass sie – inzwischen Ende 20 – noch jemals eine Ausbildung machen wird.

7.1.7 | Fazit des Falles

Farhanas frühere Übergangserfahrungen sind ihr als harmonisch und gelungen in Erinnerung. Es wurde Schritt für Schritt vorgegangen, die betreffenden Lehrer erinnert sie als positive Helfer.

Kränkungen ihrer Selbstbestimmung hat sie erlitten durch erzwungene Abbrüche von für sie befriedigend ablaufenden Bildungsprozessen, zum einen in der 7. Klasse der Gesamtschule, wo sie aufgrund des geltenden Schulrechts ihre Klasse verlassen und ins BVJ auf die Berufsschule überwechseln musste. Zum zweiten erzwang ihr Ehemann den Schulabbruch kurz vor dem Schulabschluss.

Weitere Kränkungen erfolgten durch die von der Familie verfügte Ehe und danach durch die ebenfalls von der Familie durchgesetzte Trennung von Ehemann, Farhana kann sich gegen diesen Verlust ihres Subjektstatus nicht zur Wehr setzen.

Trotzdem gelingt es Farhana, ihren eigenen Interessen entsprechend zu handeln und diesen Status wieder zu erringen, indem sie sich einen Platz in der BvB sucht.

Farhana räumt der Bildung und dem Schulabschluss einen hohen Stellenwert ein. (In-vivo-Codes „etwas aus sich machen“ und „BvB als letzte Chance“). Sie ist aufstiegsorientiert (In-vivo-Code Förderband) und setzt ihre Energien bis zur Erschöpfung dafür ein, um den Hauptschulabschluss noch zu erhalten. Sie kann Hilfe annehmen und wird von den Bildungsbegleitern und Lehrkräften intensiv unterstützt. Die Grenze liegt dort, wo es um die Bearbeitung ihrer Lernprobleme geht. Auch bei der Bewältigung der erzwungenen Heirat und Trennung vom Ehemann erhält sie im Rahmen der BvB keine Unterstützung. Die langen narrativen Interviews empfindet sie als hilfreich, weil sie sich in ihnen vieles von der Seele reden kann.

Die kritische Einschätzung der Lehrerin, Frau B. zum weiteren Schulbesuch Farhanas kommt am Ende der BvB nicht zum Tragen, die Bildungsbegleiterin T. empfiehlt Farhana, die Abendrealschule zu besuchen. Es lässt sich nicht klären, ob es an diesem Punkt zu einem Austausch zwischen Lehrkraft und Bildungsbegleitung kam und warum die Bedenken der Lehrerin nicht in den Entscheidungsprozess eingeflossen sind.

Die Einschätzung in der Forschung, dass der Besuch der Abendrealschule vor dem Hintergrund der nicht bearbeiteten Probleme ein Risiko darstellt, bewahrheitet sich leider durch Farhanas Zusammenbruch.

Farhanas eigene Relevanzsetzungen haben durch diese Entwicklung keinen Bestand. Dreieinhalb Jahre nach der BvB plagt sie sich noch mit genau denselben Fragestellungen herum wie am Ende. (Einzelhandel ist nichts für mich, soll ich jetzt einen Ausbildungsplatz als Arzthelferin annehmen?) Ihr Schwung und ihre Euphorie sind den anschließenden Misserfolgserebnissen zum Opfer gefallen. Sie hat sich gegenüber der Familie nicht wirklich behaupten können und ihre Schullaufbahn kam über das in der BvB Erreichte nicht hinaus. Die fehlende berufliche Orientierung lässt die

familiäre Situation wieder vollkommen in den Vordergrund treten. So steht am Ende ein jahrelanges Andauern der Übergangssituation.

Farhanas Beispiel reiht sich so ein in die Untersuchungsergebnisse der kleinen Studie von Köngeter, S. und Zeller, M. die ebenfalls aufzeigt, wie die Nichtbearbeitung von biographischen Krisen im Übergangmanagement zu einem Andauern der Übergangslage führen, die die Autoren als „lost in transition“ bezeichnen. (Köngeter, S./Zeller, M. 2011)

Die BvB konnte Farhana außerdem auch deswegen nicht wirklich nachhaltig helfen, weil das gleichzeitige Finden einer Berufsperspektive und das Nachmachen des Schulabschlusses sie an die Grenzen der Belastbarkeit führte. Eine Verlängerung der BvB über die zehn Monate der Förderdauer hinaus, in der nach dem Schulabschluss die beruflichen Perspektiven noch einmal gesondert angesprochen werden, wäre hier hilfreich gewesen. Eine solche Möglichkeit der Verlängerung aufgrund multipler Problemlagen ist bei der Neufassung des BvB-Konzepts von 2012 vorgesehen worden (siehe dazu Teil 2.4.5.3 ff).

Außerdem ist die mangelnde Abstimmung zwischen Bildungsbegleiterin und Lehrkraft ein Problem.

Die Einbeziehung eines Therapeuten wäre hier auch sinnvoll gewesen, der mit Farhana abklärt, ob sie einem erneuten Schulbesuch auf einem höheren Niveau überhaupt seelisch gewachsen ist.

Im Fall von Farhana war der weitere Schulbesuch – im Gegensatz zur Nomenklatur des erfolgreichen Abschlusses der BvB durch die Agentur für Arbeit – nicht wirklich als positiver Abschluss anzusehen.

Nachtrag: Hilfestellung durch Therapie?

Ihre Therapeutin sieht Farhanas Problem – wie sie bei dem Treffen schildert – vor allem im Zwiespalt zwischen der modernen, deutschen Welt und der traditionell-muslimischen ihrer Familie.

Die Möglichkeit einer Überwindung dieses Gegensatzes hat Badawia in seiner Theorie des „dritten Stuhls“ dargelegt. (Badawia 2002 und 2005)

Badawia weist mit Recht darauf hin, dass in der pädagogischen Praxis und auch bei anderen Beratern oder Begleitern von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund die Tendenz besteht, diesen Zwischenzustand als „finalen Zustand festzuschreiben“ (Badawia 2005). Dem setzt er die Vorstellung entgegen, dass gerade die Zwischenwelten der einzelnen Kulturen einen Bildungsraum darstellen, dessen Durchlaufen eine Identitätstransformation einleiten kann. Dieser Auffassung zufolge könnte man Farhanas gegenwärtige Krise auch als „Lebensphase der heilsamen Unruhe“⁴ beschreiben. Gerade ihr dramatischer Lebenslauf aber zeigt, dass Begriffe

⁴ a.a.O., S.212

wie „anstrengendes Identitäts-Switching“ (Nieke 1998) berechtigt sind und den Betroffenen alles abverlangen, was sie an Ressourcen anbieten können.

Nur theoretisch könnte für Farhana eine „natio-etho-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit“ stehen im Sinn einer hybriden Identität (Mecheril 2003), in der das Leben in den beiden Kulturkreisen zu einem eigenen Identitätsraum transformiert worden ist. Gerade junge Erwachsene, die wie Farhana eine überdurchschnittliche Kommunikationsfähigkeit aufweisen, könnten hier Vorreiter sein in der Vermittlung auch zwischen diesen verschiedenen Lebenswelten, denen sie angehören.

Angesichts der fehlenden nachhaltigen Hilfe zum richtigen Zeitpunkt und durch die Erkrankung ihrer Mutter, mit der sich Farhana sehr verbunden fühlt, waren die Ressourcen für diese anspruchsvolle Aufgabenstellung jedoch offenkundig nicht vorhanden, zumindest nicht in dem Zeitraum, den die vorliegende Forschung abdeckt.

Ob das Treffen mit der Forscherin und der Rekurs auf ihre Ziele im Rahmen der kommunikativen Validierung dann doch dazu beigetragen hat, dass sie sich eine Stelle gesucht hat, lässt sich nicht klären. Die Art der Stelle passt allerdings zu ihren kommunikativen Ressourcen, die in dem Gespräch angesprochen wurden und die Farhana vorher nicht so bewusst gewesen sind.

7.2 | Fallstudie Yunus

7.2.1 | Fallbeschreibung

Yunus ist 1986 in einer süddeutschen Großstadt geboren, wo er auch dauerhaft wohnt, da sein Vater eine Firma dort hat. Er ist der ältere von zwei Brüdern, sein kleiner Bruder ist zum Zeitpunkt von Yunus' Teilnahme an der BvB 17 Jahre alt und besucht das Gymnasium. Aus erster Ehe seines Vaters gibt es noch zwei Stiefgeschwister, die 30 und 33 Jahre alt sind.

Sein Vater hat Realschulabschluss und eine Lehre, er ist selbständig. Er ist in der Türkei geboren und mit vier Jahren nach Deutschland gekommen. Seine Mutter ist Deutsche, hat Abitur und hat studiert (Architektur oder Innenarchitektur). Sie arbeitet aber als Buchhalterin, es ist nicht klar, ob sie einen Studienabschluss hat.

Zum Zeitpunkt der Aufnahme in die BvB ist Yunus 22 Jahre alt, er hat keinen Schulabschluss. Nach der Grundschule hat er die Realschule, die Hauptschule, das BVJ und ein AQJ besucht. Abbrüche kennzeichnen seine gesamte Schullaufbahn, die BvB ist seine dritte Station im Rahmen des Übergangssystems, sodass man bei Yunus auch von einer der viel zitierten Maßnahmekarrieren sprechen kann, bei der eine Maßnahme auf die andere folgt. Aus den Interviews ist dann zu erfahren, dass Yunus am Ende der Grundschulzeit eine Empfehlung für das Gymnasium bekommen hatte. Wie ein Test in der Realschulzeit ergab, hat er außerdem einen überdurchschnittlichen IQ.

Yunus hat schon zeitweise in einer Zeitarbeitsfirma gearbeitet, dabei stieg er schnell vom Helfer zum Gruppenleiter auf, wie er berichtet. In der BvB sitzt er mit gemischten Gefühlen, weil er immer wieder überlegt, was er eigentlich in seiner Schullaufbahn hätte erreichen können. Es war der Vergleich mit gleichaltrigen Freunden, die gerade dabei sind, ihre Ausbildung abzuschließen, der ihn motiviert hat, sich bei der BvB anzumelden und seinen Schulabschluss noch nachzumachen.

Er macht sich selbst erhebliche Vorwürfe wegen der misslungenen Schulkarriere. Das bedeutet aber nicht, dass er zu einer tiefer gehenden Selbstreflexion bereit ist. In den Interviews hat er schnell eine Deutung parat, wichtige Details erfährt man erst auf Nachfrage.

Yunus ist ein kommunikativer, freundlicher Mensch mit sehr guten Umgangsformen, der den Anspruch hat, mit allen gut auszukommen. Allerdings begegnet er anderen Menschen nicht unbedingt auf Augenhöhe, was ihm die Eingliederung in der BvB nicht leicht macht. An seinen diversen Praktikumsplätzen bekommt er auch öfter Streit mit Kollegen.

Bereits nach einigen Wochen in der BvB zeigen sich Krisensymptome: Yunus kommt zu spät, weil er verschlafen hat und bricht eigenmächtig und ohne die Bildungsbegleiterin zu informieren, ein Praktikum ab. Er bekommt eine Abmahnung. Seine Bil-

dungsbegleiterin hatte ihn an einen sehr aussichtsreichen Platz geschickt, der zwei Ausbildungsstellen zu bieten hatte. Nun ist sie verärgert, dass Yunus bei dieser Firma einen schlechten Eindruck hinterlassen hat. Im Verlauf der BvB bringt er es auf fünf abgebrochene Praktikumsstellen.

Die Zwischenprüfung zum Hauptschulabschluss schließt Yunus dann mit einem Durchschnitt von 1,7 ab – das beste Ergebnis seiner Klasse. Bald darauf kommt es zu einer zweiten Krise in der BvB-Teilnahme, da die Ausbildungsagentur ihn bei der BvB abmeldet aufgrund der Notwendigkeit, eine dreiwöchige Haftstrafe zu verbüßen.

Die Haftstrafe bringt einen Wendepunkt, weil die Lehrer sich intensiv darum bemühen, dass Yunus wieder in die BvB zurückkehren darf. Er ist gerührt, weil er mit seinem Problem akzeptiert wird. Durch die Haftstrafe gelangt er auch innerlich auf die Ebene seiner Mitschüler, die sich ebenfalls um ihn Sorgen machen. So führt erst die Haftstrafe dazu, dass Yunus nach sechs Monaten richtig in der BvB ankommt.

Durch die Besinnung auf sich selbst in der Haft kommt Yunus auch zu der Erkenntnis, dass er eigentlich gar keine Ausbildung machen, sondern weiter zur Schule gehen will. Dies entspricht auch seiner eigenen Relevanzsetzung, er wollte „etwas aus seinem Leben machen“ und „110 % geben“. Letzteres ist ihm aufgrund seines hohen IQ in den bisher besuchten Bildungsgängen nicht möglich gewesen, auch in der BvB ist es das nicht. Im Grunde müsste er dorthin, wo er am Anfang hin sollte: In eine höhere Schullaufbahn. Insofern ist es konsequent, dass er am Ende zunächst die Abendreal-schule besucht.

Yunus hat eine sehr enge Beziehung zu seiner Mutter, sein Vater kommt in seinen Erzählungen nur als berufliches Vorbild vor. Die Bildungsbegleiterin ist der Auffassung, dass die Mutter Yunus zu viel abgenommen hat, seine Eltern ihn verwöhnt haben und dass seine Schulprobleme auch damit zusammenhängen. Sie kommt auch nicht gut mit ihm zurecht, nach der Haftstrafe gibt sie seine Betreuung an eine Kollegin ab. Yunus erfolglos verlaufene Schullaufbahn ist in seiner Beratung kein Gesprächsthema, sie wird nicht aufgearbeitet.

In der Auswertung zeigt sich, dass es vor allem seine Unterforderung in der Realschule war, verbunden mit der Nachmittagsbetreuung durch die Großmutter und dem Freundeskreis an ihrem Wohnort, die dazu führten, dass Yunus zum Schulverweigerer wurde. Durch die erneute Herabstufung in die Hauptschule trotz hohem IQ verschärfen sich die Probleme, ebenso wie durch den Weiterverweis in die Maßnahmen vor der BvB. Am Ende der BvB sieht Yunus diesen Zusammenhang auch, er benennt selbst die Unterforderung, allerdings ändert dies nichts an seinen Selbstvorwürfen. Die Fehler der Eltern und Lehrer im Umgang mit ihm will er nicht in den Blick nehmen.

Yunus Fähigkeiten werden in der BvB nur einmal zu den von ihm angestrebten 110 % gefordert, als er die in der Haft versäumte Unterrichtszeit selbst nachholen muss. Trotzdem ist er am Ende überglücklich über den Erfolg des hervorragend bestande-

nen Hauptschulabschlusses und geht davon aus, dass er jetzt seine gesamte Bildungskarriere erneut aufrollen kann.

Eine Art Schattenbereich dieses Erfolges bilden die Praktikumsstellen in der BvB: Fünf von sechs Stellen werden nicht zu Ende gebracht – dieser Verlauf stellt einen wichtigen Konfliktpunkt zwischen Yunus und den Bildungsbegleitern dar.

Yunus ist in der BvB vor allem mit der Rekonstruktion seiner misslungenen Schullaufbahn beschäftigt, die Berufe, die die Praktikumsstellen bieten, erlebt er – mit einer Ausnahme – offenbar als eine erneute Herabstufung. Kompromisse hinsichtlich der Praktikumsplätze und ihrer Perspektiven sind vor diesem Hintergrund nicht möglich, Yunus ist nicht in der Lage, seine Wünsche und Interessen im beruflichen Bereich wirklich zu artikulieren, herauszufinden, was er will und die Hilfe der Bildungsbegleiter und Pädagogen dabei auch wirklich anzunehmen. So gelingt es ihm auch nicht, mit ihren Vorstellungen und den Regeln der BvB zu einem Interessenausgleich zu kommen.

Man kann auch die These aufstellen, dass in diesem Bereich die destruktiven Muster aus der Schulzeit immer noch ihre Wirkung entfalten, wenn er – ohne Absprache mit der Bildungsbegleiterin – einfach aus den Praktikumsstellen wegbleibt. Der Hauptertrag der BvB liegt für Yunus so im Wiedereinstieg in das Thema Lernen und das Nachholen des Schulabschlusses. Es stellt sich allerdings die Frage, ob ihn das wirklich weiterbringen wird, solange die alten Muster des Sich-Entziehens und Nicht-Kommunizierens nicht aufgearbeitet sind, wenn ein Praktikumsplatz nicht mit dem übereinstimmt, was er sich vorgestellt hat. Wie die Auswertung zeigt, war es im Verlauf der BvB vor allem die Haftstrafe, die verhindert hat, dass die alten Muster dort auch wieder greifen.

7.2.2 | Lebenslauf

geb. 1986 in einer süddeutschen Großstadt, er hat einen jüngeren Bruder (17), der auf's Gymnasium geht und zwei ältere Stiefgeschwister (30, 33) aus erster Ehe seines Vaters

Religion: Moslem

Staatsangehörigkeit: deutsch

Eltern: Vater türkischer Herkunft, mit 4 Jahren nach Deutschland eingewandert, Mutter Deutsche, der Vater hat einen Realschulabschluss und eine Lehre als Schlosser. Er ist selbstständig und hat eine Firma. Die Mutter hat Abitur und studiert (Architektur oder Innenarchitektur), sie arbeitet als Buchhalterin.

1992–1997 Grundschule in seiner Heimatstadt

1997–2001 Realschule

In der 6. Klasse beginnt er mit Schulschwänzen, eine Abwärtsspirale wird in Gang gesetzt, Wiederholung der 7. Klasse, danach Rückstufung in die Hauptschule

2001–2002 Hauptschule in seiner Heimatstadt

2002–2003 Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) an einer Berufsschule

2003–2004 Arbeit und Qualifizierung für noch nicht ausbildungsgerechte Jugendliche (AQJ)

Sept. 07–Juli 08 BvB, dort Nachholen des Hauptschulabschlusses mit einem Durchschnitt von 1,7

ab September 08 Abendrealschule

Berufliche Tätigkeiten:

2004–2007 Firma Adecco Dienstleistungen (Zeitarbeit), Einsatz in der Lagerlogistik, zuerst Helfer, dann Gruppenleiter

Mitarbeit im Familienbetrieb (Schlosserei) des Vaters

Praktika:

02–03 IT-Systemkaufmann

03–04 Kaufmann im Einzelhandel

während der BvB :

Altenpfleger (1 Tag)

Fachkraft für Schutz und Sicherheit (29.09.07–30.10.07)

2 x Fachkraft für Lagerlogistik (24.10.–30.11. und 01.12.–20.12.)

Restaurantfachmann (04.02.–04.04.08)

Sport- und Fitnesskaufmann (03.06.–30.7.08)

Bei allen Praktika außer dem Restaurantfachmann steht „Abbruch“ in den Unterlagen von Yunus. (Dabei ist aber nicht klar, wie lang die Praktika hätten sein sollen)

Besondere Kenntnisse: Türkisch als Muttersprache, Führerschein Flurfördererschein nach BGV D 27

Hobbies: Musik, Fußball, PC/Internet

7.2.3 | Ergebnis der Auswertung der Interviews

7.2.3.1 | Bedingungsmatrix/eigene Relevanzsetzung und fallimmanente Kontrastierung

Vorbemerkung: Im Fall von Yunus weicht die Auswertung vom Vorgehen in den anderen Fällen ab, weil sich ziemlich bald Krisen im Verlauf der BvB ergeben, die mit Interviews dokumentiert worden sind. In die fallimmanente Kontrastierung von Einstiegs- und Rückblicksinterview müssen diese Kriseninterviews, die für die Entwicklung von Yunus entscheidend sind, unmittelbar einbezogen werden. (siehe dazu auch Punkt 7.2.4 – Zur Prozessgestalt des Falles.)

Yunus hat den Hauptschulabschluss in der BvB mit Bravour gemeistert, er hat einen Durchschnitt von 1,7 erreicht. Damit ist ein Wendepunkt in seiner von Abbrüchen gekennzeichneten Schullaufbahn geschafft. Sein In-vivo-code aus dem Einstiegsinterview „**alles geben – 110%**“, d.h. seine ganzen intellektuellen Potentiale ausschöpfen, kam dabei jedoch nur zum Teil zum Tragen angesichts seines überdurchschnittlichen IQ.

Er hatte den In-vivo-code am Anfang so formuliert: „*Ich bin dran, alles zu geben – 110 % (lacht), ja, um aus meinem Leben was zu machen, was zu erreichen. (I-83-85)*“

Am Ende sieht er die **BvB als Zwischenstation** auf seinem Weg zu den höheren Schulabschlüssen, die ihm „eigentlich zustehen“ . . .

Ja, also ich finde, das hat mir ein großes Stück Erfahrung gebracht an Disziplin, was die Schule betrifft, es hat auch Spaß gemacht. Also ich habe Freude dran gehabt. Ja und jetzt, weil ich die Abendrealschule besuche, war halt ein guter Einstieg, also ein guter, wie so'n Vorlauf für das, was jetzt ist, ja?“ (V-16-21) und „Ja, es war halt, wie soll man's sagen /// 'ne gute Sache für mich ja? Wo ich was draus gelernt haben / im Gegensatz zu früher. (V-20-21)

Zum Zeitpunkt des Abschlussinterviews besucht er schon die Abendrealschule und arbeitet in der Firma seines Onkels mit.

Seine Unsicherheiten aus dem Anfangsinterview hinsichtlich des Lernens sind überwunden, auch seine Existenzangst, wie sie in dem Beispiel des Bettlers im Einstiegsinterview zum Ausdruck kam.

Ich wollt', hmm, wie heißt des, ich hab' ja draußen dann immer die Leute so gesehen, so die arm sind, die in der Stadt dann sitzen mit so'm Körbchen und dann nach Almosen betteln. Ja, und so was hat mir dann immer so leid, das hat mir dann immer so weh getan im Herzen, wenn Du so siehst, wenn Du dann überlegst, jede Zeit kann das auch dir passieren ja? (I-521-526)

Yunus hat wieder begonnen, mit Freude zu lernen. Er ist auch glücklich, dass er die Erwartungen seiner Eltern endlich erfüllt hat mit dem Durchhalten bis zum Schulabschluss und sie nicht weiter enttäuscht.

Ja, das ist schon okay, so wie das jetzt zurzeit läuft. Wirklich, ich bin total zufrieden mit mir. Ich hab' ach, nicht dieses ganze Gebabbel in meinem Ohr, ja? Von meinen Eltern von früher, weil die gesagt haben: „Ja, mach', kümmer' dich da drum, kümmer' dich da drum.“ Die sagen so: alles so wie's ist, zufrieden, gut, ja. Also ist schon so'ne Form vom Glücklichein, ja? Von mir aus. Also ich bin selber so total zufrieden mit mir, ja. (V-390-395)

Am Ende kommt er – auf Nachfrage im Abschlussinterview – auch zu der Einsicht, dass es die Unterforderung in der Realschule war, die die Abwärtsspirale hinsichtlich seiner Schullaufbahn in Gang gebracht hat.

Aber vielleicht hab', wahrscheinlich ist das dann dadurch gekommen, dass ich mich dann unterfordert gefühlt habe, weil ich auf die Realschule gekommen bin. Weil, wenn ich da Arbeiten geschrieben habe, Eins, Zwei, Eins, Zwei, immer so, ja? Aber im Nachhinein hab' ich dann halt geschwänzt und hin und her und dann ist das halt dadurch kaputt. Aber wenn ich da war, dann hat das geklappt mit den Arbeiten. Also ich musste auch nicht großartig lernen, ja? Ich hab's ... (atmet schwer) (V-202-208)

Die Konsequenz, dass die Entscheidungen von Eltern und Lehrern falsch waren und seine Selbstvorwürfe von daher nicht gerechtfertigt sind, wird dann allerdings nicht gezogen, insofern ist nicht klar, ob die Einsicht in die Unterforderung wirklich auf Dauer etwas an Yunus Haltung zu seiner misslungenen Schullaufbahn ändert.

Hinsichtlich seiner beruflichen Perspektiven stuft Yunus die Erfahrungen in den Praktika prinzipiell positiv ein:

Ähm ja, dass ich 'nen großen Einblick hab' in verschiedene Bereiche. Ich hab' ja auch in verschiedenen Bereichen gearbeitet. In der Sicherheit, in der Spedition, im Lager und Handel. Also, Lagereilogistik. In verschiedenen Sachen hab' ich halt gearbeitet und es war halt, kann man nichts falsch machen, also ich find' s war okay für mich, dass ich 'nen Einblick hatte in verschiedene Berufe, wo man dann auch, wenn jemand etwas fragt, ja? Und ich das per Zufall weiß, kann man auch weiterhelfen oder empfehlen, wie ist des, wie ist des? Ja, es war schon gut, so einen Einblick zu bekommen in die Berufe. (V-43-50)

Eine Entscheidung hinsichtlich seiner beruflichen Perspektive haben ihm diese Erfahrungen jedoch nicht möglich gemacht.

Nein, nein, ich hab' noch keine, also nichts Besonderes hab' ich im Kopf was den Beruf angeht, weil ich jetzt erstmal meinen ... Also ich arbeite zwar jetzt und mach' meine Abendrealschule, aber so genau weiß es es noch nicht, weil, ich möchte das halt noch ein bisschen weiter machen als die Realschule (lacht). (V-55-59)

Durch den erfolgreich erzielten Hauptschulabschluss leben alte Träume in ihm wieder auf:

Also, jetzt nichts von diesen Berufen. Und zwar, also ich hab' ja immer schon so 'nen Traum gehabt, also jetzt komm' ich dem ja immer näher mit der Realschule und dann eventuell mit dem Abitur. Ich wollt' eigentlich immer Pilot werden. (V-63-65) Fliegen gefällt mir total. (74)

Dabei kommt auch sein In-vivo-code aus dem Einstiegsinterview wieder zum Tragen: „etwas aus meinem Leben machen.“

In diese Richtung geht auch eine Bemerkung, die Yunus am Ende des Rückblicksinterviews macht und in der er ein neues Vorbild für sich entdeckt hat.

Herr P. ist einer der beiden Lehrer im Hauptschulunterricht. Er könnte sich auch vorstellen, so einer wie Herr P. zu werden, ein Sozialpädagoge, der anderen hilft, meint Yunus off the records, wie aus dem Eintrag im Forschungstagebuch vom 7.11.2008 hervorgeht. Man kann Herrn P. auch als Gegenbild zu Yunus Vater sehen, der offenbar auf Yunus wenig Einfluss nimmt und in Yunus Erzählungen kaum in Erscheinung tritt. Herr P. gilt bei den BvB-Schüler als ziemlich streng und er setzt sich zusammen mit den anderen Lehrern für Yunus ein, dass er trotz Haftstrafe wieder in den Unterricht kann.

Dies alles steht in Widerspruch zu Yunus Aussage, dass er in der BvB doch am meisten von einem Praktikumsplatz profitiert hat – er war im Bereich Lagerlogistik. bot allerdings keine Ausbildungsperspektive, weil die Firma keinen Meister vorzuweisen hatte.

Das Wichtigste? /// Ja das war, hmm, da hab' ich zwei Monate Praktikum gemacht in 'ner Lagereilogistik-Firma. Lager-Logistik-Firma in I. Das fand ich, war das Beste eigentlich von den ganzen Praktikas, ja? Also ich hab', das war gut, da sind wir halt, da waren wir im Lager und haben auch geliefert. Das hat schon gepasst da, also das hat auch Spaß gemacht, wenn man sich mit den Leuten verständigt. Also, ich hab' mich überall mit den Leuten gut verstanden. Nur da waren irgendwie alle auf einer Ebene, keiner wurde bevorzugt, keiner benachteiligt und das war halt optimal so wie's war, ja? Und das hat man auch gemerkt, dass das alles ein eingespieltes Team ist. Hat gepasst. (V-82-90)

Auch in einem der Kriseninterviews berichtet Yunus von einer Einsicht durch die Praktikumsverläufe:

Ja, dass das mir halt gefällt so unter Leuten zu sein, das ist eher so was, wo ich mir vorstellen kann, dass das für die Zukunft was ist. Ein Beruf, der mit Menschen zu tun hat, ja? Weil ansonsten so, ich könnt' jetzt nicht in so 'nem Raum sitzen, sagen wir jetzt mal in 'ner Werkstatt, so handwerklich so Schreiner und die ganze Zeit da nur am hobeln. Also, das wär' nix für mich zum Beispiel, ich müsst' eher so unter Menschen sein halt, so im Büro, oder im Restaurant, wo halt Unterhaltung dabei ist, ja? ///// (II-212-220)

Die Bildungsbegleiter konnten offensichtlich diese wichtigen Erfahrungen nicht mit Yunus zusammen auswerten und so eine realistische Perspektive über den Besuch der Abendrealschule hinaus entwickeln – ein weiterer Hinweis auf die nicht gelungene Kommunikation. Auch über das angeblich zweimonatige Lagerlogistik-Praktikum, das Yunus als positives Beispiel anführt, gibt es unterschiedliche Angaben, in der Übersicht der Bildungsbegleiterin ist es mit „Abbruch“ aufgeführt.

Ob Yunus mit dem zweiten Schulabschluss dann wirklich gedient sein wird, ist fraglich. Wenn er die Abendrealschule beendet hat, wird er 25 Jahre alt sein. Seine beruflichen Erfahrungen, die er möglicherweise daneben machen wird, sind nicht begleitet

und so kann es sein, dass die alten Muster des Sich-Entziehens und der Nicht-Kommunikation bei Problemen sich hier schnell wieder Bahn brechen.

a) Fördernde Bedingungen

Wie das Einstiegsinterview zeigt, hatte Yunus große Schwierigkeiten, auch wirklich in der BvB anzukommen. Es ist seine dritte Maßnahme dieser Art. Obwohl er selbst die Anmeldung wollte, um den Schulabschluss nachzumachen, war sein Verhältnis zur BvB von Ambivalenzen geprägt. Nur schwer konnte er sich in die Notwendigkeit einfinden, die verpatzten Schulabschlüsse jetzt mit einem hohen Zeitaufwand nachzumachen.

Wenn ich jetzt in Nachhinein daran denke, ich bereu' das so sehr. Wenn ich mir so die andern Leute angucke in meinem Alter, die jungen Erwachsenen. Bankkaufmann mit Ausbildung, Abiturienten, die jetzt ihr Studium anfangen, angehende Ärzte, keine Ahnung. Und ich sitz' hier und mach' meinen Hauptschulabschluss. (I-337-342)

Diese ambivalente Haltung, mit denen Yunus in der BvB sitzt, ändert sich vor allem durch die Krisen, die seine Teilnahme durchläuft.

Zur ersten Krise kommt es bereits im Januar, acht Wochen nach dem Einstiegsinterview im November: Als es in einem Praktikum schwierig wird aufgrund der Anforderungen und Schichtarbeitszeiten, bleibt er einfach weg und bespricht die Probleme nicht mit seiner Bildungsbegleiterin. So handelt er sich entsprechend den Regeln des Projekts eine Abmahnung ein.

Hab' dann halt 'ne Abmahnung bekommen (atmet tief durch), ja, hab' die Konsequenzen, hab' die halt, ich hab' den Stand der Dinge erkannt und hab' mich halt auch bei ihr entschuldigt. Was mir auch wirklich leid tut, weil, ich hab' ihr ein' Kontakt versaut, der zwei Ausbildungsplätze hatte und des hat mir halt leid getan, wirklich von ganzem Herzen. /// Und hab', wie gesagt, hab' mich entschuldigt und hab' halt nochmal alles mit ihr besprochen und jetzt hab' ich halt, gut, ein neues Praktikum. (II-105-110)

Die drohende Abmeldung bringt ihn zum Einlenken:

Und ich wollt' halt, ich weiß nicht, wie ich es sagen soll, auf jeden Fall, ich hab' halt Paranoia bekommen, also was heißt Paranoia, ich war, Angst, ja doch Angst, so was soll ich jetzt machen, wie soll ich jetzt handeln? Ich wusst' nicht, wie ich jetzt handeln sollt', in dem Moment ... Ja, dass ich hier von der Schule rausf..., also das heißt, wenn ich jetzt das Praktikum abbreche, dass ich da, dass irgendwelche Konsequenzen auf mich zukommen. Und das war halt, ich hab's halt falsch gemacht, ich hätt' meiner Bildungsbegleiterin Bescheid sagen sollen und dann wär' das alles ganz anderster gelaufen. (II-136-147)

Eine dreiwöchige Haftstrafe im April führt dann wirklich zur Abmeldung aus der BvB. **Die Haftstrafe wird unter verschiedenen Gesichtspunkten zum entscheidenden Wendepunkt in Yunus BvB Laufbahn.**

aa) Die Lehrer setzten sich für seine Wiederaufnahme in die BvB ein. Dies beeindruckt Yunus sehr, er fühlt sich mit seinen Problemen angenommen.

Also, wie ich mitbekommen habe, wurde halt, ham die Lehrer so eine Konferenz einberufen und ham wirklich nur wegen mir so eine Konferenz gemacht, ja? Ob sie mir das, die ham mir halt wirklich nur die zweite Chance gegeben, weil sie wissen, dass ich das kann hier, ja? Dass ich das schaffen kann hier mit sehr, sehr guten Noten. Und das hat mich halt gefreut, als ich das gehört hab'. Und ich respektiere und ehre das auch vollkommen, ja? Ich bin, ich war sehr glücklich, als ich das gehört habe, also sehr erfreut, als ich das gehört hab', dass es halt so Gedanken um mich gemacht wurde, ja? Und ich nochmal diese zweite Chance bekommen habe (atmet tief ein) Ja. (III-455-464)

bb) Die Haftstrafe muss er antreten, weil er eine Geldstrafe nicht ganz gezahlt hat, zu der er wegen Teilnahme an einem Diebstahlsdelikt verurteilt worden war. Hier sind die Eltern offenbar diesmal nicht eingesprungen und haben ihm aus der Patsche geholfen.

cc) In der JVA ist Yunus mit extrem strengen Regeln konfrontiert, an die er sich halten muss, weil sonst sofort Konsequenzen erfolgen. Bereits beim Putzen seiner Zelle erfüllt er nicht die Anforderungen der Inspektoren:

Ja, und am zweiten Tag leider Gottes ham sie bei mir Staub gefunden, also hab' ich halt unter der Heizung war halt Staub, sonst nirgendwo. Hab' halt 'ne Verwarnung bekommen und auf am nächsten Tag, am Mittwoch, hab' sie wieder Staub gefunden, aber diesmal nicht unter der Heizung, sondern unter'm Schrank ... Und am Dienstag hab' ich halt nur 'ne Verwarnung bekommen und am Mittwoch hab' ich halt wirklich ein Doppel-X bekommen. Und Doppel-X heißt, du kriegst einen Tag, als du bist einen Tag komplett auf Zelle, kein Sport, also keine Aktivitäten, du kommst nur zum Essen raus und zum Duschen, ja. (III-222-232)

In der Haft gibt es auch Durchhalteübungen, die Yunus zugute kommen. Verantwortlich ist ein Inspektor, der Sport studiert hat:

Und da ham wir halt auch morgens, ham wir uns Fünftausendmeterlauf zur Einwärmung, wenn einer stehen geblieben ist, halt eine Minute drauf. Immer ein, zwei Minuten drauf bekommen, aber es hat geklappt nach einer Zeit, ja. (III-297-301)

Yunus kommt in einen Schreinerlehrgang in der JVA und nimmt an vielen sportlichen Aktivitäten teil, die er „okay“ findet. Trotzdem betont er mehrfach, die Haftzeit sei ihm „eine Lehre“ gewesen, die er nie wieder erleben möchte. (III-39, 308-317)

dd) Die Haft bietet ihm auch viel Zeit, über sich selbst nachzudenken. Das Ergebnis besteht darin, dass er eher keine Ausbildung machen, sondern den Realschulabschluss auch noch nachholen möchte:

Ja, jetzt geht's weiter. Schule. Natürlich jetzt Schule, Schule, Schule, ich hab' mir natürlich überlegt, jetzt eventuell nach der Schule keine Ausbildung zu machen, also es ist jetzt halt nur so 'ne Spekulation von mir halt ja. Sondern Abend-Real und tagsüber, morgens also sechs Stunden zu arbeiten, fünf Stunden, sechs Stunden ja? Gibt's ja zum Beispiel, ich sag' jetzt mal, Einzelhandelskaufmann im Verkauf z.B. bei Lidl, Obi halt so was, ja? So zu arbeiten, fünfsechs Stunden, sagen wir jetzt mal von acht bis um zwei und dann halt (xx) Abend-Realschule machen. Das geht halt dann nochmal von vier bis zum neun, ja? // Das ist eigentlich auch ziemlich ok. Also könnte man auch nix falsch machen natürlich ja? (III-404-412)

Es schließt sich die Überlegung an, den Realschulabschluss über die Ausbildung zu bekommen, was ja möglich ist. Allerdings müsste er sich da auf einen Beruf festlegen und da ist er extrem unsicher, wie die Passage oben zeigt, dass man da „nix falsch machen“ könnte.

Seine Überlegung geht auch dahin, die Finanzierung der Abendrealschule selbst durch Arbeit abzusichern, d.h. auch, sich nicht mehr auf seine Eltern zu verlassen.

ee) Durch die Haftstrafe kommt er auch eher auf Augenhöhe mit seinen Mitschülern, gegenüber denen er eher die Rolle eines Hilfslehrers eingenommen hatte. Er freut sich, wieder in der Klasse zu sein und auch darüber, dass die Klassenkameraden Anteil nehmen und ihn offensichtlich vermisst haben.

Das merkt man halt auch da dran, wenn du zum Beispiel, jetzt ein' Tag fehlst, ja, dass du, was die gemacht haben, nur ganz anderst wieder, was du noch nie gehabt hast halt. Ja, und drei Wochen sind halt nicht wenig. Aber ich bin froh, wieder hier zu sein. (lacht) (III-177-181)

Ja, die waren halt geschockt, die waren halt auch traurig, dass ich nicht mehr da bin, als die gehört haben. Also, ich hab's so mitbekommen, ja? Sie ham's mir gesagt, sie ham gedacht: Du bist jetzt nicht mehr dabei, du hast, du hast, alles hier, es war alles so, also es hat alles bei dir hier so gut geklappt, auch mit den Prüfungen, es war halt immer lustig mit dir. Die waren halt geschockt ja, als die gehört haben, dass ich halt im Gefängnis bin. (gähnt) Ja, also einerseits traurig einerseits geschockt. // // // Ja, und die ham mich dann halt gefragt, als ich letzten Montag kam, was da los war, ja? Sie ham sich halt gefreut, ich hab's gesehen im, im Gesicht halt, ja? Ah, Du bist ja wieder da und so, das ist schön, ja wie war's da. Ja, die ham mich halt gefragt, wie's da so ist und ich hab's halt erzählt, weil, ich hab' ja nichts zu verheimlichen vor ihnen, ja. (III-427-439)

Er hat sich auch um das Unterrichtsmaterial bemüht, die Klassenkameraden haben es ihm in die JVA nachgeschickt.

ff) In-vivo-Code „110 % geben“ kommt einmal zum Tragen.

Yunus berichtet dabei, dass eine Menge Stoff nachzuholen gewesen sei durch die verpassten drei Wochen Unterricht in der Haftzeit. Aber

Ich hab' alles schnell aufgefasst. Ich hab' keine Probleme damit gehabt. Ich hab' halt noch, ich hab' sogar noch von meiner eigenen Privatzeit investiert, um den anderen Leuten zu helfen, ich hab' Nachhilfe (xxx), ich bin zu meinen Klassenkameraden gegangen, dort haben wir mit drei, vier Leuten gelernt und ich hab' denen das beigebracht, weil ich des konnte, ich hab' denen Mathe gezeigt, alles, was die nicht konnten, hab' ich denen geholfen, hab' denen gezeigt, wie man das am Besten rechnet. Oder Deutsch. So gut ich des nur konnte, ja? Hab ich meine private Zeit geopfert, aber ich hab' es gerne gemacht.“ (VI-121-126)

Hier kommt wieder zum Ausdruck, dass Yunus sich lieber in der Rolle des Helfenden sieht, als in derjenigen dessen, dem geholfen werden muss. Dies fällt ihm im Bereich des Unterrichts auch leicht – im Gegensatz zum beruflichen Teil der BvB, wo er auf die Beratung durch die Bildungsbegleiterin angewiesen ist.

Yunus kommt bei dem Interview gerade aus den mündlichen Prüfungen und hier berichtet er von einem Hänger in der Deutschprüfung. Er schildert die Situation eines Blackout, in der er den Faden verloren hat. Offensichtlich war es doch nicht alles ganz so leicht, wie er es oben dargestellt hat.

Hier zeigt sich, dass Yunus wohl doch die 110 % aus seinem In-vivo-Code geben musste durch die Unterbrechung des Unterrichts durch die Haft, d.h. an seinen Grenzen gekommen ist. Er gesteht sich auch ein:

Einerseits erleichtert, aber ich bin trotzdem müde, weil ich hab', ich also die Kraft muss wieder aufgebaut werden, ich hab' halt viel investiert, dass das halt so läuft wie ich's, dass es so geht wie es jetzt ist, aber ich fühl' mich gut, dass ich das durchgezogen hab. Ich bin selber stolz auf mich.“ (VI-170-174)

b) Ambivalenzen und Hindernisse

Selbstvorwürfe bezüglich der Schullaufbahn (siehe dazu auch Memo Schulverweigerung S. 172 ff)

Yunus Selbstkognition ist durchdrungen von den Konsequenzen der missglückten Schullaufbahn. Selbstvorwürfe dominieren das Einstiegsinterview, die sich immer wieder Bahn brechen. Dabei macht sich Yunus die Zuschreibung seiner Lehrer zu eigen, dass er „sein Leben verbockt“ habe.

Er schildert die Reaktion der Lehrer, die von ihm „begeistert“ gewesen seien zunächst, dann aber:

Geschimpft und geflucht ham die nach mir, dass ich das alles nicht durchgezogen hab' da. Die war'n halt traurig, die ham zu mir selber gesagt: Du hast dein ganzes Leben, Du hast dir alles verbockt, als ich gegangen bin damals von der Realschule. (I-112-115)

Yunus erklärt sich die Wut der Lehrer durch ihre Trauer, d.h. er versetzt sich in die Lehrer hinein, die von ihm enttäuscht sind. Diese Sichtweise gilt auch für seine endgültige Herabstufung auf das Hauptschulniveau :

Als ich von der Realschule gegangen bin, dann hab' ich ja schon meine Gedanken gemacht und dann bin ich halt auf die Hauptschule gekommen, auf die L.-E.-Schule, ja, und da war's dann für mich irgendwie gelaufen, dann bin ich von Schule zu Schule und hab' dann halt nicht meine Chance genutzt. (I-115-119)

Erst auf mehrfachen Nachfragen kommt heraus, dass Yunus ursprünglich eine Gymnasialempfehlung hatte, der seine Eltern nicht gefolgt sind.

Ich hätt sogar aufs Gymnasium gehen können, nur meine Mutter wollt' mich halt nicht überfordern, hat mich erstmal auf die Realschule geschickt, weil, ich hätt' ja dann die Schule weitermachen können. (I-213-216)

Yunus wiederholt seine Aussage:

Ich hab eigentlich 'ne Gymnasium-Empfehlung bekommen, ich habe die Wahl gehabt. (I-218)

Dann zählt er alle Gymnasien der Stadt auf, zwischen denen er auswählen hätte können. Die Situation, in der die Entscheidung über die Schullaufbahneempfehlung gefallen ist, schildert er sehr genau:

Da waren wir halt jeder einzeln, jeder Schüler war mit seinen Eltern da, ja. Und da ham wir halt diese Empfehlung bekommen, das war so'n Zettel, welche Schulen sind für sie geeignet, ja? Ja, und mir hat, Hauptschule war bei mir durchgestrichen, Realschule war'n auch alle offen ... und alle Gymnasien in ganz S. waren eingetragen für mich Empfehlung, die hätten mich genommen. (I-237-247).

Die Situation entwickelt sich jetzt so weiter, dass die Eltern Yunus fragen, ob er aufs Gymnasium gehen möchte. Er meint:

Ich weiß nicht, vielleicht ist das zu schwer. (I-273-74)

Er erinnert sich auch noch genau an die Worte seiner Mutter:

Und da hat meine Mutter mich angeguckt und gesagt, das weiß ich noch, das hat die gesagt: „Ja, wir schicken ihn erstmal auf die Realschule, dass wir ihn nicht zu belasten, wenn er die schafft, also wenn er die fertig macht, kann er immer noch aufs Gymnasium.“ (I-274-276).

Yunus Mutter hat selbst Abitur, sein Vater Realschulabschluss. Der Vater hält sich aus diesem Gespräch offenkundig heraus. Durch alle Interviews hindurch gesteht Yunus nicht ein, dass seine Eltern hier einen Fehler gemacht haben. Er sieht den Fehler nur bei sich selbst.

bb) Yunus Probleme mit der sozialen Eingliederung

Yunus tut sich schwer damit, seinen Klassenkameraden – und später auch den Kollegen in den Praktikumsbetrieben – auf Augenhöhe zu begegnen. In der BvB definiert er sich zunächst als eine Art Hilfslehrer.

Sie, sie, die Lehrer kommen ja auch hierher, probier'n uns das beizubringen, uns vor zu bereiten auf die, auf den Hauptschulabschluss, also den Test, ja? Dass wir den alle bestehen. Und ich finde das halt auch leichter machen, dass ich, weil ich, ich zumindest, ich von mir aus, probier' auch die Leute da, den' das zu vermitteln, den' das zu sagen, dass sie mitmachen sollen. (I-698-704)

Und ich mach' auch mit, zeig' denen, dass ich das kann, wenn ich fertig bin zum Beispiel mit meinen Aufgaben, frag' ich ob jemand, frag' ich in der Klasse rum, ob ich irgend jemand helfen kann (klickt), oder ob sie was erklärt, ob sie irgend was nicht wissen. Die kommen auch automatisch schon zu mir die Schüler und fragen mich, kannst Du mir mal helfen, kannst Du mir das mal zeigen. Ja, und wahrscheinlich hat das dann irgendwie jetzt 'nen bleibenden Eindruck jetzt bei den Klassenkameraden hinterlassen, ja? (I-712-719)

Dies änderte sich wie oben dargelegt erst durch seine Haftstrafe.

Aus der Abendrealschule berichtet er im Rückblicksinterview dann aber doch wieder über eine solche Klassenhelferrolle.

Aber auch im Unterricht, ich mach' sehr gut mit, ich probier' zu helfen in der Klasse. Wie auch hier schon, ja? Dass diese Klasse diesen gewissen Anshub auch bekommt, ja? Diese Lust mitzumachen. Fmm. (V-344-346)

Seine Tendenz, sich über die anderen Teilnehmer oder Schüler zu stellen, konnte durch die Zeit in der BvB offensichtlich nicht korrigiert werden. Sein Selbstschema bleibt insofern widersprüchlich: Er sieht sich als etwas Besseres als die anderen. Dieses Selbstschema dient möglicherweise der Kompensation der Selbstvorwürfe, die er sich wegen der Schullaufbahn macht. Vielleicht spielt dabei auch die soziale Lage von Yunus mit, da er als Sohn eines Firmenbesitzers besser gestellt ist als die meisten BvB-Teilnehmer.

cc) Kommunikation mit der Bildungsbegleiterin ist unzureichend

Die Zusammenarbeit mit seiner Bildungsbegleiterin gestaltet sich schwierig, sie endet damit, dass die Bildungsbegleiterin Yunus an eine Kollegin abgibt nach der Haftstrafe. Es zeigt sich im Gespräch mit ihr, dass sie über die wahren Gründe für die Haftstrafe nicht informiert ist. Sie geht davon aus, dass es sich um Handyschulden handelt, wie sich aus dem Forschungstagebuch ergibt. (Eintrag vom 6.5.08)

Im Interview erzählt Yunus dagegen die Wahrheit: Vor dreieinhalb Jahren hat er sich an einem Einbruch bei einer Baustofffirma beteiligt, der von Kollegen von ihm getätigt worden ist. Kupferrohre wurden aus einem Baustofflager gestohlen. Yunus bekommt ein Urteil mit einer Geldstrafe von 750 Euro wegen schwerem Diebstahl. Da er sie nicht ganz bezahlt, kommt es zur Haft in der JVA. Im Nachhinein meint er, es sei eine „*sehr sehr dumme Tat*“ gewesen. (III-355)

Das Delikt fällt in die Zeit nach seinem Ausscheiden aus der Hauptschule, als er in der AQJ-Maßnahme ist. Er ist auch noch unter 18 zu diesem Zeitpunkt, es handelt sich um eine Jugendstrafe.

Auch über die Art, wie Yunus sich an den Praktikumsplätzen verhält, kommt es immer wieder zum Konflikt mit den Bildungsbegleitern. Yunus hat keines seiner Praktika in der BvB so absolviert, wie es vorgesehen war. Auch bei seiner letzten Stelle kommt es noch zum Konflikt wegen des letzten Platzes, den er einfach wieder verlässt, weswegen er noch vor Ende seiner Förderdauer eine Kündigung bekommt.

Trotz seiner hohen kommunikativen Kompetenz fällt es ihm offensichtlich schwer, seine eigene Auffassung der Dinge rechtzeitig zu vertreten z.B. die Unzufriedenheit mit dem zweiten Lagerlogistikpraktikum und zu einem Interessenausgleich auf der Basis der Regeln der BvB zu kommen. (siehe dazu auch Interview mit dem Bildungsbegleiter S. 170 ff)

In dem Interview schildert er auch sein neues Praktikum, von dem er ganz begeistert ist. Es ist in einem Fitnessstudio und hat die Perspektive, eine Ausbildung als Sport- und Fitnesskaufmann dort zu machen. Es mache ihm Spaß, er verstehe sich gut mit dem Chef und er finde, diese Praktikumsstelle „*ist richtig super*“. (V-I-58) Die Atmosphäre dort, die Leute, die Kunden, „*es ist einfach cool, es macht einfach Spaß. Auch die Mitarbeiter sind richtig gut drauf, jeder macht seine Aufgaben.*“ (V-I-67-68)

Das Problem besteht nur darin, dass die IHK die Ausbildung von ihm genehmigen müsste, weil sie eigentlich einen Realschulabschluss voraussetzt. Yunus meint, er sei „*Feuer und Flamme für diesen Beruf*“. Zu diesem Zeitpunkt war Yunus allerdings erst fünf Tage an der Praktikumsstelle. Falls es nicht klappe, habe er ja immer noch die Abendrealschule, meint er. In dem Interview berichtet er auch, dass er von dort eine Zusage bekommen hat.

Aus dem Bericht der Bildungsbegleiterin geht hervor, dass sich Yunus dieses Praktikum selbst gesucht hat.

Trotzdem kommt es wieder zu einem Konflikt. Er ist in den Unterlagen, die die Bildungsbegleiterin zur Verfügung stellt, wie folgt dokumentiert:

13.6. Telefonat mit dem P-Betreuer. Man ist sehr zufrieden und verspricht, sich bis zum 19.6. mit der IHK in Verbindung zu setzen und zu klären, ob eine Ausbildung von Yunus möglich ist. Inzwischen ist die Zulassung zur Abendrealschule eingetroffen. Yunus Mutter spricht mit der Bildungsbegleiterin über die Lage.

16.6. Yunus möchte die BvB vorzeitig beenden, um noch einmal in Urlaub zu fahren. Der Chef des Fitnessstudios besteht dagegen auf einer Verlängerung des Praktikums, um die Grundlage zur Entscheidung zu haben.

18.6. Yunus entscheidet sich, das Praktikum fortzusetzen und eine Entscheidung des Chefs abzuwarten.

26.6. Telefonat der Bildungsbegleiterin mit dem Praktikumsbetrieb. Yunus hat sich drei Tage zuvor krank gemeldet. Es gibt aber keine formelle Krankmeldung und die Bildungsbegleiterin hat er auch nicht informiert. Yunus wird von BvB-Kollegen in der Stadt gesehen, die Bildungsbegleiterin ruft ihn an und er verspricht, sich umgehend in der Firma zu melden.

31.6. Yunus ruft die Bildungsbegleiterin an und sagt, dass er das Praktikum abbrechen möchte. Er hat sich immer noch nicht bei der Firma gemeldet und möchte mit der Bildungsbegleiterin sprechen.

1.7. Der Praktikumsbetrieb bricht das Praktikum ab, weil Yunus sich nicht gemeldet hat und betont, dass eine Ausbildung dort nicht möglich sein wird. Zu einem vereinbarten Gespräch mit der Bildungsbegleiterin erscheint Yunus nicht. Sie telefoniert mit der Mutter, Yunus meldet sich trotzdem nicht.

Es erfolgt eine Abmahnung und am 11.7. in Absprache mit der Ausbildungsagentur ein vorzeitiger Ausschluss aus der BvB.

So endet die BvB erneut mit dem Fehlen einer geordneten Kommunikation über die Absichten von Yunus und die Erfordernisse der BvB bzw. des Praktikumsbetriebs.

7.2.3.2 | Selbstbild, Ressourcen, Stärken, Schwächen

a) Ressourcen und Stärken

Hier nennt Yunus zunächst eine überdurchschnittliche Intelligenz. Dabei kommt auch bereits sein gutes Verhältnis zu seiner Mutter zum Ausdruck. Da er die Deutung der Lehrer übernimmt, dass er seine Schullaufbahn selbst verbockt hat, ist seine Selbstkognition aber auch von Schulgefühlen gekennzeichnet und dem Gefühl, seine Chancen nicht genutzt zu haben.

Also, hmm, also sagen wir mal ab der Realschule, als ich angefangen hab', die Lehrer wussten, dass ich Potenzial hatte, ja? Die ham mich sogar zum IQ-Test geschickt, weil sie mehr in mir gesehen haben, ja? Und rausgestellt hat sich, dass ich 125, dass ich wirklich 'nen IQ von 125 hab', ja? Ich war ziemlich schlau. Das hab' ich damals von meiner Mama geerbt, weil meine Mama auch ziemlich intelligent ist. Und, ja, ich hab' so viel gewusst und ich wusste immer, ich konnte immer mitreden, egal zu welchem Thema, weil ich mir so was ziemlich schnell aneignen kann. (I-95-104)

Also egal in welchem Fach, ob das Englisch war, Deutsch, Mathematik, Biologie, Chemie /// besonders mit Zahlen konnt' ich halt gut umgeh'n, ja? Also in den Fächern. Also, da war'n die Lehrer halt immer ziemlich begeistert von mir und die ham gefl..., die ham wirklich schon geschimpft, geflucht ham die nach mir, dass ich dann das alles nicht durchgezogen hab' da. Die war'n halt traurig, die ham zu mir selber gesagt, Du hast Dein ganzes Leben, Du hast Dir hier alles verbockt halt, als ich gegangen bin, damals von der Realschule. (I-107-115)

Als eine Stärke sieht er seine Hilfsbereitschaft, wobei er sich aber auch unmittelbar wieder über diejenigen Personen stellt, denen er hilft.

Ich helfe auch gerne, Hilfsbereitschaft, mein Wissen teil' ich auch gerne, so ist des nicht. Vielleicht ist des auch, weil ich älter als die andern, meisten anderen bin. Bisschen erfahrener, reifer im Kopf. Ja, und des, so seh' ich das halt. //// (I-162-166)

Als Ressource nennt Yunus auch seinen familiären, gut situierten Hintergrund : *Was die so alles zustande gebracht haben, ja? Alle selbstständig, alle ziemlich wohlhabend, komplette Familie. (I-542)*

Seine Mutter hat ihm Chefqualitäten bescheinigt, die er auch für sich in Anspruch nimmt. Er hält sich für einen „Teamplayer“, sieht aber nicht, dass er nicht auf Augenhöhe mit den anderen Menschen agiert. Der Einfluss seiner Mutter auf Yunus wird von den Bildungsbegleitern sehr kritisch gesehen (siehe dazu Interview S. 170 ff)

Ich, also ich weiß nicht, aber so, /// meine Mutter hat's mir auch immer gesagt: Du bist'n Mensch, Du kannst Leute mitziehen, halt in der Hinsicht, Du kannst Leute inspirieren, dass die das auch machen, Du kannst so, Du kannst so 'ne Gruppe führen, beziehungsweise, Du kannst so 'ne Klasse anspornen, dass die mitmachen. Du kannst (klickt) gut umgehen mit den Leuten. Ich bin halt so'n Teamplayer ja? Also ich kann gut im Team arbeiten, in der Klasse halt, ja mit den ganzen Leuten. (I-655-661)

Yunus findet auch, dass er tolerant, nicht nachtragend und gesellig ist.

Ich komm' mit jeder Art von Mensch zurecht. (klickt) Und ich achte jetzt

auch nicht, zum Beispiel so auf Land, Glauben, für mich ist ein Mensch 'n Mensch. Hauptsache, er ist halt vom Inneren her gut zur mir, dann bin ich auch gut zu ihm. Ich bin auch jetzt nicht so 'n Mensch, der sehr nachtragend ist, weil ich, mir macht das auch Spaß, halt mit Menschen Umgang zu haben. Ich bin gern unter Menschen halt. Ob das jetzt Schule ist, oder privat. (klickt) (I-662-668)

Das Klicken mit einem Kugelschreiber zeigt seine Nervosität, sobald das Thema „Schule“ zur Sprache kommt.

Als Stärke sieht Yunus auch seine Fähigkeit, sowohl in der deutschen als auch in der türkischen Kultur zurechtzukommen. Er sieht sich auch als toleranten Moslem.

Also, ich bin in zwei Kulturen groß geworden, ja. Sowohl deutsche, als auch türkische. Und das ist Lebenserfahrung find' ich, für mich. Also ich könnt' jetzt nicht sagen, dass ich da irgendwie was Negatives gefunden habe, ja. Naja gut, außer dass das so mit den Kopftüchern ..., dass muss jede Frau für sich selber wissen. Also von Kopftüchern, da steht auch nix im Koran zum Beispiel. Also, ich halt' nix davon mit Kopftüchern. Muss jeder für sich selber wissen. Das war's eigentlich, so find' ich. (V-523-529)

Gefühlsmäßig steht ihm die türkische Kultur näher, wie er hier ausführt:

Hm, /// ja gut, was ich finde so was von der türkischen Kultur her, was mir so, der Umgang mit Menschen. Die Umgangsweise, wie sie alle miteinander umgehen, ja. Diese Redart und die Umgangsformen untereinander. Das stimmt schon. Bei den Deutschen, also bei den Deutschen ist es so. Bei den deutschen Staatsbürgern ist das so, die sind ganz anderster, so kälter sind die, nicht so freundlich, ja, so rauh sind die. Also nicht alle, aber es gibt viele, ja. Wo ich schon selber gesehen habe. Die so nicht lachen und Du siehst keine Freundlichkeit in denen. Ja, aber es gibt natürlich immer von jeder Menschen, von jeder Art Menschen, egal aus welchem Land gibt es immer solche und solche, es gibt natürlich, sonst wär' die Welt ja langweilig, ja. (V-534-543)

Die Bildungsbegleiter heben seine guten Umgangsformen hervor, die er dann offenbar eher aus seinem türkischen Hintergrund bezieht.

b) Schwächen

Auf die Frage was ihm keinen Spaß macht und was er weniger gut kann, antwortet Yunus ausweichend und wenig selbstreflexiv.

Hm, ich würd' jetzt lügen, ich will jetzt nicht lügen, aber ich hab' eigentlich jetzt, mir macht eigentlich alles Spaß, ich hab' keine so, mir macht nichts Spaß, dies jenes, gibt's eigentlich gar nicht bei mir, also es gibt keine negativen Sachen so für mich. (I-670-676)

Dies entspricht auch seinem Vorgehen in den Interviews, wo er erstmal alles positiv darstellt und heikle Fragen mit einem lockeren Spruch kontert – wie die folgende Passage zeigt:

Und bis jetzt läuft auch all', eigentlich alles super, ich kann mich nicht beschweren, ja /// und /// ja, das war's eigentlich, ich bin eigentlich jetzt hier und will halt meinen Schulabschluss erreichen (lacht) ich bin auch fleißig dabei, ich kann mich nicht beklagen, die Lehrer, die können sich nicht beklagen über mich, die sind eigentlich froh, dass sie so jemanden wie mich haben. Schätz' ich mal. Ja (lacht) ///. Sonst noch irgendwas, wenn ich fragen darf? (I-49-56)

Auch hier kommt aber auch seine Unsicherheit zum Ausdruck in der Formulierung, dass die Lehrer eigentlich froh sein könnten, dass sie ihn haben. Yunus wünscht sich, mit seiner schwierigen Vorgeschichte angenommen zu werden.

Auf sein Durchhaltevermögen angesprochen, berichtet er von Willensstärke, aber auch von Dickköpfigkeit, die ihn möglicherweise davon abhält, Kompromisse mit anderen einzugehen.

I: Was meinen Sie, was hilft Ihnen, Sachen durchzuhalten?

Y: Mein eigener Wille, weil ich jetzt das selber will! (lacht) Ohne dem geht's nicht. Wenn ich nicht will, kann keiner mir irgendwas sagen, ja? Das wär' genau das Gleiche, wie irgendeiner stur gegen die Wand läuft, ja? Und immer dagegen, immer wieder dagegen. Wenn ich das nicht will, dann kann mich keiner dazu zwingen, ja? (I-291-296)

7.2.3.3 | Gesamtbiographische Einschätzung

Yunus hat durch die BvB seinen Hauptschulabschluss mit einem sehr guten Ergebnis erzielt. Er sieht darin die Grundlage für das Nachholen weiterer Bildungsabschlüsse – diese Option steht für ihn vollkommen im Vordergrund.

Also, ich bin grad auf'm Weg das Beste für mich selber zu erreichen, ja? Das was mir eigentlich schon zugesteht, also was ich schon längst hätte, also haben könnte (lacht). (V-424-426)

Eine Beratung hinsichtlich beruflicher Ziele und eine realistische Einschätzung der Möglichkeiten – Yunus hätte den Realschulabschluss auch über eine Ausbildung erzielen können – kommt mit den beiden Bildungsbegleitern nicht zustande, Alternativen zum Besuch der Abendrealschule ergeben sich im Verlauf der BvB nicht. Aufgrund der komplexen Vorgeschichte ist ein erheblicher Beratungsbedarf festzustellen, den Yunus sich aber zu keinem Zeitpunkt im Verlauf der BvB eingestehen will. Von daher wäre auch die Hinzuziehung eines Therapeuten zur Aufarbeitung der misslungenen Schullaufbahn wenig erfolgversprechend gewesen.

7.2.3.4 | Ergänzende Gesichtspunkte aus den Interviews mit den Lehrern und Bildungsbegleitern

Frau K. hat Yunus in der Zeit vom September 07 bis April 08 – d.h. bis zum Antritt seiner Haftstrafe betreut. Als Stärken von ihm stellt sie seine guten Umgangsformen und seine Höflichkeit heraus. Dem stehen aus ihrer Sicht Selbstüberschätzung und ein übersteigertes Geltungsbedürfnis gegenüber.

Sie sieht seine Selbstüberschätzung als Haupthindernis für seine Integration an den Praktikumsplätzen, damit habe er sich seine Chancen „verbaut“. Sie wirft ihm zu geringe Selbstreflexivität vor, dadurch sei es zu keiner echten Entwicklung in der BvB gekommen. Sie bestreitet auch, dass der Jugendarrest einen Lerneffekt auf Yunus gehabt hat.

Die Rolle der Eltern und vor allem der Mutter sieht K. sehr kritisch, sie schütze ihn vor jeglichen Konsequenzen, Yunus erscheine ihr wie ein „verzogenes Kind“.

Möglichkeiten, seine Schullaufbahn aufzuarbeiten, bestanden nicht. Die letzten zwei Monate in der BvB wurde Yunus von Frau N. betreut. Sie bescheinigt ihm ein überdurchschnittlich hohes Selbstbewusstsein, aber ebenfalls Überheblichkeit. Er sei schnell zu begeistern, halte dann aber nicht durch. Hier zieht Frau N. die Konsequenz aus dem letzten Praktikum, das sie betreut hat. Als Hauptfortschritt sieht sie den Hauptschulabschluss.

Die Rolle der Eltern sieht Frau N. auch sehr kritisch. Yunus Mutter könne sich ihm gegenüber nicht durchsetzen, sie bringe allem gegenüber zu viel Verständnis auf und es stelle sich die Frage, ob ihre Methoden, Yunus zu unterstützen, wirklich hilfreich seien. Sie weist auch auf die chronische Abwesenheit des Vaters hin.

Auch Frau N. hatte nicht die Möglichkeit, mit Yunus den Verlauf seiner Schullaufbahn aufzuarbeiten.

Frau B. hat Yunus als Lehrkraft im Hauptschulunterricht betreut. Auch sie beschreibt ihn als überheblich und eigensinnig und zur Selbstüberschätzung neigend. Er sei motiviert, solange er zu den Besten in der Klasse zähle. Mängel im Sozialverhalten würden bei Stress ersichtlich, ohne dass sie die Ursachen dafür erkennen konnte.

Sie sieht in der Eingliederung in die Schulklasse den hauptsächlichen Fortschritt von Yunus in der BvB.

Frau B. sieht ebenfalls die Rolle der Eltern kritisch: Seine Mutter manage alles und sei eine starke Bezugsperson, der Vater nur der Geldverdiener, der Yunus wenig Reibungsflächen biete.

Alles in allem zeichnen die Lehrkräfte und Bildungsbegleiter so ein ziemlich kritisches Bild von Yunus, im Grunde ist es das Bild eines von der Mutter verwöhnten jungen Machos.

Da die Fehler der Eltern hinsichtlich der Schullaufbahn aber nie zur Sprache kommen, besteht in der BvB auch keine Chance, Yunus zu helfen, ein realistischeres Bild der Eltern und mehr Selbstständigkeit zu entwickeln. Es bleibt immer bei dem Muster: Erwartungen an Yunus, die er enttäuscht.

7.2.4 | Zur Prozessgestalt

Die BvB-Teilnahme von Yunus verläuft nicht geradlinig, sondern es sind Zäsuren auszumachen: einmal die Abmahnung und der drohende Rauswurf, zum andern die Haftstrafe, weswegen er tatsächlich von der BvB abgemeldet wird durch die Ausbildungsagentur. Beide Ereignisse, der drohende Rauswurf und der JVA-Aufenthalt sind durch Interviews unmittelbar dokumentiert. Diese „Krisen-Interviews“ sind eine Besonderheit in der Fallstudie von Yunus, sie kommen so in den anderen Fällen nicht vor.

Die Interviews mit Yunus gehören zu den längsten der Forschungsarbeit (44:27 Min., 21:10 Min., 32:09 Min., 34:01 Min. z.B.)

Am 27.11. findet das Einstiegsinterview statt. Es ist ca. eine dreiviertel Stunde lang und sehr ergiebig. Immer wieder kommt Yunus auf seine misslungene Schullaufbahn zurück, sie dominiert sein seelisches Erleben stark.

Knappe zwei Monate später hat Yunus eine Abmahnung bekommen und der Rauswurf aus der BvB droht. Das **1. Kriseninterview** findet am 1.2. statt.¹

Ende des Monats bzw. Anfang März steht die Zwischenprüfung für den Hauptschulabschluss an. Hier schneidet Yunus sehr gut ab, seine Noten sind mit die besten (Deutsch 2, Mathe 1, Sozialkunde 1, Arbeitslehre 2, Biologie 2)

Anfang April muss Yunus eine dreiwöchige Haftstrafe in der JVA antreten, die Arbeitsagentur hat ihn daraufhin in der BvB abgemeldet. Ein Interviewtermin in der JVA für die Forschung wird leider nicht genehmigt. Yunus schreibt an seine Klassenkameraden mit der Bitte, ihm das Unterrichtsmaterial in die JVA zu schicken.

Am 28.4. ist er wieder zurück, die Ausbildungsagentur lässt ihn auf Drängen der Lehrer hin wieder ins Projekt und alles kann weitergehen. Allerdings hat er die Intensivwoche zur Prüfungsvorbereitung verpasst durch die Abmeldung, bis er wieder mitmachen darf, vergeht eine Woche.

Das **2. Kriseninterview** findet am 6.5. statt.

¹ Da im Fall von Yunus die beiden Kriseninterviews aus dem Februar und April 2008 schon ausgewertet worden und in die Auswertung in die fallimmanente Kontrastierung von Einstiegs- und Rückblicksinterview einbezogen worden sind, bleibt es bei einem Zwischeninterview vom 18.6. gegen Ende der BvB. Hier ist noch eine Besonderheit zu verzeichnen: Das Interview existiert nur in der transkribierten Form, die Aufzeichnung ist verloren gegangen, so dass der Arbeitsschritt des Durchhörens bei der Auswertung hier nicht erfolgen konnte. Es ist auch – im Verhältnis zu den anderen Interviews mit Yunus – vergleichsweise kurz, unter 10 Minuten.

Aus den beiden Kriseninterviews werden Entwicklungslinien deutlich:

Das Einstiegsinterview war noch von Unsicherheit über die eigenen Möglichkeiten und Ambivalenzen hinsichtlich des Aufenthalts in der BvB oder dem Ableisten der erforderlichen Praktika geprägt, außerdem stand es auch sehr stark unter dem Eindruck einer biographischen Rückschau auf die misslungene Schullaufbahn. Schuldzuweisungen an die eigenen Person und Scham über die den Eltern zugefügte Enttäuschung kommen auf die Nachfragen hin immer wieder zum Ausdruck. Außerdem hält sich Yunus immer wieder vor Augen, wie viel Zeit er mit den vergeblichen Versuchen, die Schullaufbahn wieder ins Lot zu bringen, verloren hat. Es fällt ihm nicht leicht, nun wieder von vorn mit dem Hauptschulabschluss anzufangen.

Die erste Krise erwächst aus einer ungünstigen – aber aussichtsreichen – Praktikumsstelle, von der Yunus einfach wegbleibt und die Bildungsbegleiterin nicht über die Probleme mit der Stelle informiert. Damit folgt er seinem alten Muster des Schwänzens in der Schule, wenn etwas nicht so abläuft, wie er es sich vorgestellt hat (siehe dazu auch Exkurs/Memo S. 172 ff). Die Konsequenz ist eine Abmahnung. Yunus gibt zu, dass er aus Angst, den Platz in der BvB zu verlieren, das Thema nicht angesprochen hat.

Als er von der Ausbildungsagentur wegen der Haftstrafe in der BvB abgemeldet wird, kämpft Yunus um seinen Verbleib. Die Haftstrafe stellt für die BvB-Teilnahme von Yunus einen Wendepunkt dar.

Allerdings ist durch die Haftstrafe die Beziehung mit seiner Bildungsbegleiterin endgültig beendet: Sie gibt ihn an eine Kollegin ab. Die BvB selbst endet auch aufgrund des Konflikts um die letzte Praktikumsstelle mit einer Kündigung von Yunus von Seiten des Bildungsträgers. Yunus selbst ist mit dem Verlauf zufrieden: Er hat einen Platz an der Abendrealschule und kann den Realschulabschluss auch noch nachholen.

Exkurs: Memo zusätzliche Theoriegesichtspunkte zum Thema Schulverweigerung

Freyberg, Wolff (2005) u.a. sehen als Hintergrund für Schulverweigerung „reinszenierte, destruktive Beziehungsmuster“, die durch frühe Traumatisierung verursacht worden sind.

Die Betroffenen sind für die Pädagogen schwierig zu handhaben, weil sie autonom auftreten und ihre Hilfsbedürftigkeit nicht zugeben. Werden sie von Institution zu Institution weitergereicht, ist ein Scheitern vorprogrammiert.

Dies ist im Fall von Yunus eher nicht anzunehmen, weil z.B. der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule offensichtlich gut bewältigt worden ist.

Yunus schildert die Grundschulzeit als „die schönsten Kinderzeiten“ (I-188) und berichtet, dass er ab und zu mal zu seiner Grundschule gegangen ist. Erst auf mehrfache Nachfrage erzählt er davon, weil die misslungene Schullaufbahn später alles überlagert.

Herz, Puhr u.a. (2004) betrachten Fernbleiben von der Schule als **subjektiven Problemlösungsversuch**.

Schreiber-Kittl, Schröpfer (2002) sehen im Fernbleiben von der Schule den Versuch, den emotionalen Aufgaben der Pubertät gerecht zu werden, die ihnen wichtiger sind. Sie verweisen auf genderspezifische Muster: Mädchen bleiben allein und zu Hause, Jungen treffen sich mit Peers, von denen sie sich Anerkennung erwarten.

Warzecha (2001) versteht **Schulschwänzen als „Hilferuf“**.

Diese Erklärungen passen auch nicht mit den Deutungen von Yunus zusammen, er hat keine Leistungsprobleme, wenn er in der Schule ist, macht er mit und schreibt gute Noten.

Reißig (2001) sieht Schulverweigerung als gut erforschtes Phänomen („macht Karriere“), warnt vor **einseitiger Ursachenzuschreibung**. Benannt werden folgende Gründe:

- a) Faktoren der weiteren Umwelt
- b) Faktoren der näheren Umwelt
- c) Faktoren der Persönlichkeit

Im Wechselverhältnis mit allen dreien:

- d) Schule als Faktor

Legt man dieses Schema zugrunde, ergibt sich folgende Analyse:

Weitere Umwelt: Dreigliedriges Schulsystem schafft mit der Schullaufbahnpflichtung eine Zuschreibung – im Fall von Yunus ist sie positiv (Gymnasium).

Nähere Umwelt: Der Schullaufbahnpflichtung der Lehrer wird von den Eltern nicht gefolgt, sie stufen Yunus niedriger ein (vorsichtshalber) – die Realschule erweist sich als „nicht schwer“, wie er berichtet – möglicherweise ist er unterfordert.

Nach der Schule ist Yunus bei der Oma in einer Kleinstadt außerhalb, wo er sich einen zweifelhaften Freundeskreis aufbaut. Die Oma ist auch für die Erledigung der Hausaufgaben zuständig.

Die Lehrer bemühen sich sehr um Yunus, schicken ihn zum IQ-Test, ziehen daraus aber die unverständliche Konsequenz, dass er heruntergestuft wird zur Hauptschule.

Persönlichkeit

In der 6. Klasse, d.h. mit der Pubertät verliert Yunus das Interesse an der Schule, er beginnt, sich mit seinen Freunden zu treffen und „draußen“ zu sein.

Yunus schildert sich selbst als „stur“, Eltern und Lehrer versuchen ihn zu überzeugen, dass die Schullaufbahn wichtiger ist, aber er bleibt bei seinem Muster, sich lieber mit den Peers zu treffen.

Die entscheidende Passage zum Thema findet sich im Rückblicksinterview, hier konzidiert Yunus zum ersten Mal, dass er aus der Schule weggeblieben ist, weil er möglicherweise nicht genug gefordert war.

I: Ja, genau das ist ja die Frage: Warum sind Sie damals nicht auf's Gymnasium gegangen?

Y: Hmm ja, weil ich's mir nicht zugetraut habe wahrscheinlich, ich weiß nicht. Weil ich vielleicht gedacht habe, das ist zu viel für mich. Gut, ich war noch jung.

I: Sie waren doch gut in der Schule!

Y: Ja, ich war ja gut in der Schule, ich sag' ja nichts. Ja, aber vielleicht hab' ich mir gedacht, zu der Zeit, es würde nicht reichen für's Gymnasium.

I: Aber die Lehrer haben's doch auch gesagt.

Y: Ja, das war aber dann ..., ja klar ham die das gesagt, die ham, ich hab' ja, ich konnte ja auf welche Schule gehen, welche ich wollte, ja? Mit dem Grundschulzeugnis..

I: Ja eben. Warum haben Sie's denn nicht gemacht?

Y: Ja, ich weiß es ja nicht (lacht). Ich kann Ihnen diese Frage nicht beantworten, da würde ich mich selber anlügen. Aber ich glaube, dass ich dran gezweifelt hab' an mir. Vielleicht war Real so das Mittelding. Aber vielleicht hab', wahrscheinlich ist das dann dadurch gekommen, dass ich mich dann unterfordert gefühlt habe, weil ich auf die Realschule gekommen bin. Weil, wenn ich da Arbeiten geschrieben habe, Eins, Zwei, Eins, Zwei, immer so, ja? Aber im Nachhinein hab' ich dann halt geschwänzt und hin und her und dann ist das halt dadurch kaputt. Aber wenn ich da war, dann hat das geklappt mit den Arbeiten. Also ich musste auch nicht großartig lernen, ja? (V-180-208)

7.2.5 | Ergebnis im Licht der theoretischen Rahmung

Selbstwirksamkeit und Aneignungshandeln

Yunus Selbstkognition hinsichtlich des Themas Lernen ist zunächst mit einem positiven Selbstbild verbunden: Er weiß, dass er intellektuelle Anforderungen „locker schafft“. Dabei kann er auch auf die Erfahrungen einer positiv verlaufenen Grundschulzeit zurückgreifen und auf seinen überdurchschnittlich ausgefallenen IQ-Test in der Realschulzeit.

Seine Selbstwirksamkeitserwartung ist aber hinsichtlich anderer Kompetenzen nicht

wirklich ausgeprägt: Dies betrifft das Durchhaltevermögen, die Beziehungen zu Lehrern oder betreuenden Personen sowie die Integration in das vorgegebene Regelwerk der Maßnahme. Yunus kann sich nicht wirklich zugestehen, dass er Hilfe braucht bei der Bewältigung dieser Aufgaben.

Dabei stehen ihm auch die massiven Schuldzuweisungen im Wege, die er sich selbst macht dafür, dass er „seine Schullaufbahn und sein ganzes Leben verbockt“ hat.

Seine Haltung gegenüber den Anforderungen in der BvB ist von Ambivalenzen geprägt, die sein Aneignungshandeln in der Maßnahme zunächst beeinträchtigen: Er möchte seine Schulabschlüsse nachholen, um endlich auf dem Niveau zu sein, das „ihm zusteht“ aufgrund seiner ursprünglichen Schullaufbahnenempfehlung. Andererseits muss er doch wieder „unten anfangen“ beim Hauptschulabschluss. Hier treffen verschiedene Rollenerwartungen zusammen, die nicht leicht zu vereinbaren sind: Die Rolle des intellektuell überlegenen Schülers mit der des BvB-Teilnehmers, der Hilfe braucht, um den Übergang in den Beruf zu schaffen.

Yunus löst diesen Rollenkonflikt dadurch, dass er sich selbst als eine Art Klassenhelfer definiert. Er hilft anderen, statt dass er sich eingesteht, dass er selbst Hilfe braucht. Diese Rolle wird durch die Haftstrafe kurzfristig aufgehoben:

Diese emotionale Zuwendung und der Kontakt mit den Mitschülern auf Augenhöhe führen dazu, dass Yunus wirklich in der BvB ankommt und die Rolle des hilfsbedürftigen BvB-Teilnehmers annehmen kann. Am Ende der BvB fällt er allerdings wieder in die Helferrolle zurück, bei seinen Erzählungen zur Abendrealschule sieht er sich auch wieder in dieser Rolle.

Das Problem, keine Hilfe annehmen zu können, hat er in der BvB nicht nachhaltig überwunden und beeinträchtigt sein Aneignungshandeln hinsichtlich der Auswertung der Erfahrungen der diversen Praktika. Eine „guided mastery experience“ nach Bandura, die eine Entwicklung auch in diesem Bereich ermöglichen würde, ist nirgends zu verzeichnen. Es gibt keine angemessene Auseinandersetzung mit den Bildungsbegleitern und den Praktikumsbetrieben über die Konflikte, in die Yunus in den Praktika offensichtlich dadurch gerät, dass diese nicht mit seinen eigenen Zielsetzungen übereinstimmen. So ist es plausibel, dass Entwicklung bei Yunus vor allem im schulischen und kognitiven Bereich zu konstatieren ist, wo „guided mastery experiences“ durch den Unterricht zu verzeichnen sind.

Auch ein anderer entwicklungsfördernder Aspekt aus der Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung, die Überwindung von Hindernissen durch andauernde Anstrengung ist nur in der kurzen Zeit in der JVA zu konstatieren, wo Yunus durch Dauerläuferfahrten das Durchhalten trainiert. Im Unterricht kommt er durch das Hauptschulniveau auch nicht wirklich an seine Grenzen, bis auf das eine Mal, als er die Versäumnisse des Unterrichts aus der Haftzeit in ziemlich kurzer Zeit nachholen muss.

Gesichtspunkte nach der Theorie von Bronfenbrenner

Mikro- und Mesoebene

Auf der Ebene der unmittelbar erlebten Beziehungen der Mikroebene ist hier vor allem die gescheiterte Kommunikation mit der Bildungsbegleiterin zu nennen, die dazu führt, dass eine echte Übergangsbegleitung im Sinn Bronfenbrenners, bei der der Betroffene wachsende Fähigkeiten entwickelt, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, nicht zum Tragen kommt.

Auch die Abstimmung der Unterstützungssysteme untereinander – nach Bronfenbrenner ein wichtiger, entwicklungsfördernder Faktor – ist im Fall von Yunus nicht gegeben, da die Bildungsbegleiterin die unterstützende Tätigkeit der Mutter von Yunus als kontraproduktiv beschreibt. Da die Mutter Yunus sehr viel abnimmt, erweist sich ihre Hilfe als ambivalent – Yunus kommt nicht in die Lage, die von ihm gewünschten „110 % Leistung“ zu erbringen und damit einmal seine Grenzen zu erfahren. Eine allmähliche Verschiebung der Kräfteverhältnisse hin zugunsten der sich entwickelnden Person findet so nicht statt. Eine Ausnahme bildet die Haftstrafe, die Mutter streckt Yunus die Geldbuße nicht vor und so muss er den Jugenarrest auch wirklich antreten.

Auch die Abstimmung zwischen Mutter und Bildungsbegleiterin – beide wirksam im Sinn der Mesoebene – findet nicht statt, unverbundene Mesosysteme wirken nach Bronfenbrenner nicht entwicklungsfördernd.

Zu erwähnen ist auf dieser Ebene auch, dass die Rollenvielfalt, die Yunus durch die verschiedenen Praktika erfährt, sich ebenfalls nicht förderlich auswirken kann, da – bedingt durch die mangelnde Kommunikation – es zu keiner Auswertung dieser Praktikumserfahrungen der Bildungsbegleiterin mit Yunus kommt.

Exo- und Makroebene

Wichtige Einflüsse auf Yunus Entwicklung kommen aus dem Umfeld seines Freundeskreises. Während diese während seiner Schulzeit als negative Einflüsse bezüglich des Schuleschwänzens wirksam wurden, erweisen sie sich jetzt als positiv. Die alten Freunde haben Ausbildungen gemacht, sind verheiratet und führen Yunus vor Augen, dass er bisher aus seinen guten Fähigkeiten nicht viel gemacht hat. Dies wird ihm schließlich zum Ansporn, sich bei der Ausbildungsagentur zu melden und sich bei der BvB anmelden zu lassen.

I: Haben Sie denn jetzt andere Freunde?

Y: Nein, das nicht, aber die sind alle größer geworden. Alle erwachsen geworden.

I: Wie äußert sich das?

Y: Ja halt, die sind auch alle so jetzt. Wie soll ich das sagen? Die machen auch alle was, die arbeiten, der Eine ist verheiratet, dies, jenes (gähnt). Das hat alles mit dem Alter auch eventuell gekommen ja? Dass Du halt merkst, dass Du irgendwas im Leben haben musst, irgendwas vorweisen kannst ja? Dass Du was dann später machen kannst. (V-366-376)

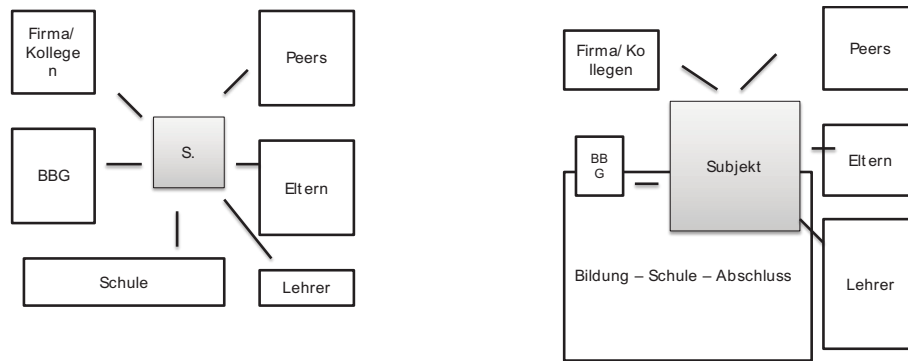
Als Einflüsse des **Exosystems**, an dem Yunus nicht beteiligt ist, das aber trotzdem auf sein Leben wirkt, kann man auch im Fall von Yunus die Lage der Schüler ohne Schulabschluss und ihre Chancenlosigkeit in Deutschland betrachten. Er berichtet selbst, wie ihm diese Aussichtslosigkeit zu denken gegeben habe, da ihn hier nur eine Helfertätigkeit z.B. am Fließband erwarte, wenn er sich nicht endlich einen Ruck gibt.

... so überlegt, was mach' ich später wenn ich 'ne Familie habe, wenn ich mal heirate, Kinder habe? Will ich mein Leben lang irgendwo // in so 'ner Firma arbeiten, wo ich dann so in der untersten Schicht, also untersten Schicht so in der Hinsicht halt, so Fließbandarbeit oder so machen würde. Hab' ich gedacht, nee, mach' ich lieber meine Schule nach, hab' ich zwar mit 24, 25 mein Abitur, aber dann. Und dann gehts halt aufwärts ja? (V-308-314)

Die Wahrnehmung der Übergangssituation durch den Probanden als Einflussfaktor im Sinn Bronfenbrenners

Auch für Yunus wie schon für Farhana dominiert am Ende das Erleben des schulischen Lernens in der BvB durch das Nachholen des Schulabschlusses – bei Yunus spielt hier allerdings auch das sehr gute Ergebnis eine Rolle, die ihn hoffen lässt, seine gescheiterte höhere Schullaufbahn doch noch nachzuholen. Die Bildungsprozesse, die in den Praktikumsstationen abgelaufen sind, interessieren ihn nicht wirklich und durch die misslingende Kommunikation mit den beiden Bildungsbegleitern werden sie im Verlauf der BvB auch nicht aufgearbeitet. „Schule, Schule, Schule“ ist Yunus Motto, das er für sich im Verlauf der BvB gefunden hat und entsprechend handelt er auch. (siehe dazu Abb. 6)

Auch bei Yunus werden – wie schon bei Farhana – in der BvB die Risiken dieses Verlaufs ausgeblendet, der ohne konkrete berufliche Perspektiven bleibt. Yunus muss sich dann im Alter von 25 Jahren erneut auf die Suche nach einem Ausbildungsplatz machen und bereits in den Praktikumsplätzen der BvB fiel ihm – wie die vielen Abbrüche zeigen – die Anpassung nicht leicht.



Zu Beginn der BvB September 2007
S. = Subjekt

Am Ende der BvB September 2008

Abb. 6: Veränderung der Wahrnehmung Yunus'

7.2.6 | Kommunikative Validierung

Auf den Brief mit dem Angebot, etwas über die Ergebnisse der Forschung zu erfahren aus dem Herbst 2011 hat Yunus nicht reagiert.

Aus dem Kontakt zu Farhana, die mit Yunus noch in Verbindung stand durch den Besuch der Abendrealschule, stammt die Information, dass Yunus die Abendrealschule erfolgreich zu Ende gebracht hat.

7.2.7 | Fazit des Falles

Die Fallstudie Yunus zeigt, wie berechtigt die These ist, dass es sich beim Übergangssystem auch um eine Reparaturinstanz hinsichtlich der Schäden handelt, die das nicht mehr zeitgemäße dreigliedrige Bildungssystem in Deutschland gerade im Bereich der Schüler mit Migrationshintergrund anrichtet.²

Wie anders wäre Yunus Schullaufbahn verlaufen, wenn er – den Fehler mit dem Übergang in die Sek-II-Stufe einmal unterstellt, den die Eltern zur „Risikovermeidung“ gemacht haben – im Rahmen einer Gesamtschule mühelos in das andere Leistungsniveau hinüber hätte wechseln können. Eine Ganztagsbeschulung in Gemeinschaft mit seinen Klassenkameraden anstelle der Nachmittagsbetreuung bei seiner Großmutter in einer Nachbargemeinde hätte die Wahrscheinlichkeit, dass er in eine Gruppe schulumüder und -verweigernder Peers gerät, wesentlich verringert.

Yunus erlitt nach jahrelanger Unterforderung eine existenzielle Kränkung durch die endgültige Herabstufung in die Hauptschule trotz des IQ-Tests, der eigentlich einen Hinweis auf die Hintergründe der Schulverweigerung gegeben hatte. Bestätigung fand Yunus dann nur im Kreis der Peers oder von fragwürdigen Kollegen, die ihn schließlich auch noch zu delinquentem Verhalten veranlasst haben.

² siehe dazu auch Leiprecht, R., Steinbach, A. und Mecheril, P. und Gomolla (2015)

Die Kränkung durch die Zurückstufung erfolgte im Alter von 13 Jahren, also nach Einsetzen der Pubertät. Hier erweist sich die Kritik von Fend (1990) als berechtigt, der das Fehlen eines jugendgerechten Lehrerverhaltens bemängelt, das der spezifischen Verletzbarkeit und dem großen Identifikationsbedürfnis der pubertierenden Jugendlichen Rechnung trägt.³ Schule müsse vor diesem Hintergrund vor allem eine „Instanz der Unterstützung normativer und selbstverantwortlicher Selbststeuerung sein, sie müsse in gewissem Sinne ein externes Hilfs-Ich repräsentieren **und sie müsste alle ausgrenzenden, taktlosen und ,vernichtenden‘ Erfahrungen zu vermeiden suchen.**“ (Hervorhebung C.U.)

In den Zeiten einer durch die PISA-Studien weltweit beeinflussten ergebnisorientierten Pädagogik ist die Schule heute weiter davon entfernt denn je, eine solche Instanz zu sein und „Erfahrungsräume zu schaffen, die den jungen Menschen auf seinem Lebensweg produktiv voranbringen.“⁴

Vor dem genannten Hintergrund ist es auch verständlich im Sinn einer subjektiven Logik, dass Yunus Praktikumsplätze, die erneute Herabstufungen mit sich bringen, wie das zweite Praktikum in der Lagerlogistik, nicht aushalten will oder kann. Eine Bildungsbegleitung, die diesem Umstand Rechnung getragen hätte, hätte den Platz sicherlich nicht vorgeschlagen oder einem Wechsel zugestimmt.

Am Beispiel von Yunus lässt sich zeigen, dass die BvB mit ihrem Konzept Jugendlichen eher nicht gerecht wird, bei denen eine langwierige Vorgeschichte aufgearbeitet werden müsste, um eine biografische Wende zu ermöglichen, die auch wirklich nachhaltig ist.

Man kann im Nachhinein auch nur darüber spekulieren, wie die BvB-Teilnahme von Yunus ohne die Haftstrafe verlaufen wäre, ob das Engagement der Lehrkräfte im Normalbetrieb ausreichend gewesen wäre, um Yunus diesmal zum Durchhalten bis zum Ende der Maßnahme zu veranlassen oder ob die BvB dasselbe Ende genommen hätte wie die Maßnahmen zuvor.

Die bedingungslose Zuwendung der Lehrer, die ihn wieder in die Maßnahme hereinholten sowie die Solidarität seiner Klassenkameraden, die ihm das Unterrichtsmaterial in die JVA nachschickten und an seinem Schicksal Anteil nehmen, ermöglichten es Yunus, seine ambivalente Haltung gegenüber der BvB zu überwinden und sich auf das Unterrichtsgeschehen wirklich einzulassen. Dies wird auch von der interviewten Lehrkraft als hauptsächlichen Entwicklungsfortschritt von Yunus in der BvB gesehen. Er selbst erwähnt außerdem eine verbesserte Disziplin sowie Freude am Lernen, das er in der BvB entwickelt hat, beides kommt ihm nun als Basis für die Abendrealschule zugute.

Es ist auch nicht ersichtlich, dass die Bildungsbegleiter ihre Beratung auf die Mutter von Yunus ausgedehnt haben, deren Engagement für ihren Sohn sie sehr kritisch und

³ a.a.O., S. 260 ff

⁴ a.a.O., S. 261

eher kontraproduktiv sehen, weil sie ihm zuviel abnimmt. Diese Beratung wäre – die Richtigkeit der Beobachtungen der Bildungsbegleiter unterstellt – dringend notwendig gewesen.

Interessant wäre in diesem Zusammenhang noch, ob Yunus – wie in der JVA überlegt – sich eine Stelle gesucht hat, um den Besuch der Abendrealschule selbst finanziell abzusichern oder sich auch weiterhin auf die Unterstützung durch seine Eltern verlassen hat. In einem Eintrag im Forschungstagebuch (vom 4.8.08) findet sich eine Äußerung seiner Bildungsbegleiterin, die eher für die letzte Variante spricht.

Hier wäre noch einmal Entwicklungspotenzial, wenn Yunus jetzt wirklich Ernst macht, den Schulbesuch durch eigene Arbeit untermauert und damit ein Stück mehr Selbstverantwortlichkeit realisiert, als dies bisher der Fall war. Bleibt es bei den bisherigen Strukturen, ist eher zu erwarten, dass sich auch die alten Muster des mangelhaften Aushandelns und des Sich-Entziehens wieder durchsetzen, wenn es zu Interessenkonflikten kommt.

Es stellt sich auch die Frage, ob Yunus seine Schuldgefühlen hinsichtlich des Verlaufs seiner Schullaufbahn wirklich überwunden hat, wie es sich im Rückblicksinterview angedeutet hat. Bestehen geblieben ist auch – wie sich bei den Schilderungen der Abendrealschule zeigt – sein „Helfersyndrom“, wenn er eigentlich selbst Hilfe braucht.

Yunus ist ein begabter junger Mann, der in der deutschen wie türkischen Kultur zu Hause ist und könnte viel zur Verständigung zwischen den beiden Völkern beitragen. Man würde ihm – und auch der deutschen Gesellschaft – wünschen, dass er zum Schluss einen Platz findet, wo er diese Fähigkeiten einbringen kann.

Falls dies nicht gelingt – und dafür spricht einiges – bleibt Yunus Fallstudie ein weiteres Beispiel dafür, wie das dreigliedrige Schulsystem dazu führt, dass Fähigkeiten der Schüler mit Migrationshintergrund nicht wirklich nutzbar gemacht werden können und dass auch alle Einzelfördermaßnahmen daran nichts ändern können, solange das Einwanderungsland Deutschland sein Bildungswesen nicht umstrukturiert hinsichtlich der Erfordernissen einer Migrationspädagogik.

Der Verlauf von Yunus wirft auch die Frage auf nach dem Sinn des aufwändigen Nachmachens von Schulabschlüssen, das den Jugendlichen eher in die Vergangenheit als in die Zukunft verweist und das die Entwicklung einer beruflichen Orientierung behindert, die für die Herausbildung einer stabilen Identität so wichtig ist. Alles in allem verbringt Yunus drei Jahre mit dem Nachmachen der Schulabschlüsse einschließlich Realschulabschluss – es ist sehr unwahrscheinlich, dass er als 25-jähriger Realschulabsolvent überhaupt noch in einer Ausbildung unterkommt. In derselben Zeit hätte er eine passende, hochwertige Ausbildung durchlaufen können, die fehlenden Schulinhalte hätten durch Stützkurse vermittelt werden können, wenn die deutsche Bildungspolitik nicht mit Zähnen und Klauen an diesen formalen Zugangsqualifikationen in den Beruf festhalten würde.

7.3 | Fallstudie Dana

7.3.1 | Fallbeschreibung

Dana ist 1991 in einem Dorf in Bayern nicht weit vom Rhein-Main-Gebiet geboren.

Sie ist das jüngste von sechs Geschwistern. Ihre Eltern sind ca. 1980 aus Izmir/Bergama aus der Türkei nach Deutschland eingewandert. Zum Zeitpunkt der BvB sind die Eltern 53 und 60 Jahre alt. Der Vater hat 26 Jahre lang in einer Recyclingfirma gearbeitet, nun ist er arbeitslos. Die Mutter hat in einer Schneiderei gearbeitet. Beide Eltern haben keine Berufsausbildung. Während Dana in der BvB ist, erkrankt ihr Vater an Krebs.

Die Eltern leben getrennt, zum Zeitpunkt der BvB ist die Mutter in die Türkei zurückgekehrt. Drei Geschwister Danas haben eine Berufsausbildung, zwei keine. Eine Schwester hat einen Realschulabschluss.

Für Dana wünschten sich die Eltern ursprünglich eine weiterführende Schullaufbahn und einen „gehobenen“ Beruf (Ärztin, Polizistin). Wegen der wenig zufriedenstellend verlaufende Grundschulzeit mussten sie diese Vorstellung korrigieren. Auch für Dana bleiben solche Berufswünsche ein schöner „Traum“. Sie geht „rück Haupt“, d.h. aus dem nächsten Ort zurück auf die Hauptschule im Dorf. Als sie den Vorgang schildert, ist ihre Stimme extrem leise.

Etwa ein Jahr vor dem Schulabschluss zieht die ganze Familie in eine süddeutsche Großstadt um. Dana begründet das damit, dass ihre Schwester dort allein gelebt habe. Dana muss sich auf ein ganz anderes soziales Umfeld einstellen. Sie schildert die Veränderung als „typisch Highschool“, wo man schnell eingeschätzt und auch abgewertet wird im Gegensatz zum Dorf, in dem man sich lange kennt.

Trotz des Schulwechsels brechen Danas Leistungen nicht ein, ihr Schulabschluss ist dann aber nicht so gut, dass sie damit zügig eine Lehrstelle findet. Den negativen Verlauf ihrer Schullaufbahn schreibt sie sich selbst zu. Ihr Selbstschema lautet „na so Mittelmaß“.

Im September 2008 meldet sie sich bei der Ausbildungsagentur, weil ihre eigenen Bemühungen bis dahin nur stapelweise Ablehnungen erbracht haben. Sie wird der BvB zugewiesen, wo sie als Nachrückerin ankommt. Ihr Ziel ist eine Ausbildung im Einzelhandel. Darin orientiert sie sich an ihrer ältesten Schwester, die sich bis zur Filialeiterin hochgearbeitet hat. Sie ist als „Powerfrau“ Danas Vorbild. Sie wurde mit 15 Jahren zwangsverheiratet, 17 Jahre lang hatte sie keinen Kontakt zur Familie, weil ihr Mann es nicht wollte. Dann hat sich aber von dem aufgezwungenen Ehemann getrennt und sich einen neuen Partner gesucht.

Danas Mutter ist sehr religiös, solange sie noch mit der Familie zusammenlebte, bemühte sie sich um eine entsprechende Erziehung Danas. Dana liebt die Erzählun-

gen ihrer Mutter und als sie dann nicht mehr mit ihr zusammenlebt, fehlt ihr diese Intimität sehr, die auch in dem gemeinsamen Glauben gründet. Mit 16 Jahren entscheidet sie sich, ein Kopftuch zu tragen, um ihrem muslimischen Glauben auch nach außen zu dokumentieren. Ihre Schwestern sind zwar auch Muslimas, aber sie tragen keine Kopftücher.

Zu Beginn der BvB schildert sie ihre Situation so, dass ihr ein Steinbrocken auf ihren Weg gefallen ist, den sie nicht aus eigener Kraft wegräumen kann. Wie sich später zeigt, handelt es sich dabei um verschiedene Hindernisteile, die beim Übergang in den Beruf bewältigt werden müssen:

- trotz schlechter Zeugnisnoten einen Ausbildungsplatz finden,
- auch mit Kopftuch in der Firma akzeptiert werden,
- familiäre Probleme, die sie nicht näher erläutert.

Bei der Überwindung dieser Hindernisse soll ihr die BvB helfen. Danas Vater sieht das Tragen des Kopftuchs eher kritisch, er kennt die Arbeitswelt und meint, dass sie so keine Stelle finden wird. Damit soll er Recht behalten, die Firmen, die Dana im Praktikum kennen lernt, verlangen alle, dass sie das Kopftuch ablegt.

Innerhalb der Familie ergibt sich daraus ein Konflikt, Danas Mutter meldet sich aus der Türkei und weint, als sie hört, dass Dana das Kopftuch wieder ablegen will. Dana lässt sich davon aber nicht beeindrucken. Sie möchte bis September eine Stelle haben, weil dann ihre Aufenthaltsgenehmigung in Deutschland abläuft, da sie einen türkischen Pass hat. Da sie noch keine 18 ist, kann sie auch die deutsche Staatsangehörigkeit nicht beantragen. Sie befürchtet, dass sie in die Türkei übersiedeln muss.

Die BvB verläuft dann für Dana so, dass die Eignungsanalysen ihren Berufswunsch Einzelhandel bestätigen. Sie hat auch eine Ausbildung als medizinische Fachangestellte in Betracht gezogen, was vermutlich mit dem Kopftuch eher in Einklang zu bringen wäre, aber die Praktikumsplätze, die sie findet, sind im Einzelhandel.

Im schulischen Bereich blüht Dana auf, sie hat plötzlich Erfolgserlebnisse und bessere Noten, was sie auf das Engagement der Lehrkräfte in der BvB zurückführt. Außerdem findet sie gute Freunde in der BvB („Seelenverwandte“). Unter dem Verlust der Freunde hatte sie beim Umzug in die Großstadt sehr gelitten. Im Praktikum berichtet sie von einer Erfahrung der Selbstüberwindung. Trotz Riesenfrust bricht sie nicht ab, sondern hält durch.

So erlebt Dana in der BvB einen persönlichen Aufschwung, ihre Selbstwirksamkeitserwartung steigert sich, sie traut sich mehr zu als vorher und kann sich sogar vorstellen, den Realschulabschluss noch nachzuholen.

Im Ergebnis bleibt Dana jedoch weit hinter diesen neu gewonnenen Möglichkeiten zurück, sie hat wenig Zeit, da ihre Aufenthaltsgenehmigung abläuft.

Deswegen akzeptiert sie am Ende einen Ausbildungsplatz für eine zweijährige Verkäuferlehre. Sie muss auch ihr Kopftuch deswegen abnehmen. Sie möchte auf keinen Fall in die Türkei überwechseln, als Urlaubsland findet sie die Türkei gut, sie sieht darin auch so etwas wie eine zweite Heimat, aber auf Dauer dort leben kommt für sie nicht infrage.

Sie strebt aber am Ende der BvB an, das dritte Lehrjahr noch bei einer anderen Firma zu machen, da der Textildiscounter, bei dem sie die Verkäuferlehre macht, es nicht anbietet. Ihre Ausbildung wird durch die Arbeitsagentur gefördert. Zu dem dritten Lehrjahr kommt es aber nicht, da ihre Familie erneut umzieht. Die Familie zieht zurück in das bayrische Dorf, aus dem sie stammt. Dana und ihre Schwester, die zusammen eine Wohnung in der Großstadt hatten, wollen dort nicht allein bleiben und ziehen mit. Die beruflichen Chancen sind dort deutlich schlechter, zum Zeitpunkt des letzten Kontakts hat Dana nur einen 400-Euro-Job.

In den Interviews mit Dana spielt die Religion eine wichtige Rolle. Sie berichtet davon, wie das Leben sich mit und ohne Kopftuch anfühlt und entscheidet, dass sie das Kopftuch wieder tragen möchte, sobald dies möglich ist. In einem längeren Vortrag im letzten Interview erläutert Dana, dass die Selbstmordattentäter dem Bild des Islam in der Öffentlichkeit großen Schaden zufügen und dass sie es sehr ärgerlich findet, wenn die Muslime in Deutschland damit in Verbindung gebracht werden. Dana hat in ihrem muslimischen Glauben eine wichtige Ressource, daraus resultiert ihre selbstreflexive Haltung und ihr Streben, an sich zu arbeiten. („nefiz“)

Neben der Religion ist die Familienbindung eine von Danas Ressourcen. Allerdings zeigt sich auch, dass sie es nicht leicht hat, sich mit ihren Wünschen in der Familie durchzusetzen. Es ist ein widersprüchliches Verhältnis, da sie einerseits betont, dass sie sich – im Gegensatz zu ihrer Grundschulzeit – jetzt von ihrer Familie unterstützt fühlt. Andererseits wünscht sie sich auch mehr Unterstützung in der BvB bei der Bewältigung der „familiären Probleme“, ist sich aber nicht sicher, ob die Bildungsbegeleiter ihr dabei wirklich helfen konnten.

Die Loslösung aus der Herkunftsfamilie ist jedenfalls kein Ziel von Dana, da sie nicht in der Großstadt geblieben ist, um das dritte Lehrjahr noch zu machen. Alleinlebende junge Frauen, deren Familie nicht in der Nähe ist, passen nicht in das Weltbild von Danas muslimischer Familie.

Dana ist eine sehr motivierte Teilnehmerin der Forschung. Zu den Interviews kommt sie pünktlich und nach einem eher schüchternen Anlauf im ersten Interview erzählt sie später flüssig und sicher.

Auch drei Jahre später, als die Autorin sie wieder kontaktiert, ist sie gleich bereit, an der kommunikativen Validierung der Ergebnisse mitzuwirken. Drei vereinbarte Treffen scheitern dann allerdings an Problemen der Abstimmung mit der Familie, der Vorschlag, sich doch in Stuttgart zu treffen, wo Danas Vorbildschwester lebt, wird von der

Familie auch abgewehrt, obwohl Dana gern hinfahren möchte. Schlussendlich erfolgt die Übermittlung der Auswertung auf der Basis der eigenen Relevanzsetzungen Danas durch einen Fragebogen. Dana mailt in kürzester Zeit ihre Antworten zurück.

7.3.2 | Lebenslauf

Geb. 1991 in F., einem kleinen Dorf in Bayern (Nähe Rhein-Main-Gebiet) als jüngstes von 6 Kindern (Schwestern sind zum Zeitpunkt der Interviews 35, 32, 23 Jahre alt, ein Bruder ist 30 Jahre)

Religion: Muslima

Staatsangehörigkeit: türkisch

Eltern: türkischer Herkunft (53 Jahre, 60 Jahre) ohne Berufsausbildung, leben getrennt, Mutter ist in der Türkei, der Vater hat 26 Jahre lang in einer Firma (Recycling) gearbeitet, zuletzt war er arbeitslos. Die Mutter hat in einer Schneiderei gearbeitet. Die Eltern sind ca. 1980 aus Ismir und Bergama nach Deutschland eingewandert.

Dana lebt zunächst mit ihrem Vater und einer Schwester, der Vater erkrankt aber und zieht auch in eine andere Stadt, wo er in Behandlung ist.

2007 zieht die Familie in eine süddeutsche Großstadt um. Das 9. Schuljahr absolviert Dana dort, sie macht den Hauptschulabschluss.

Sept. 2008–Juli 2009 BvB.

Ab Sept. 2009 geförderte Ausbildung bei einem Textildiscounter als Verkäuferin

Sommer 2011: Abschluss der zweijährigen Verkäuferlehre, Umzug zurück nach Bayern in die Gegend, in der die Familie vor dem Umzug in die Großstadt gewohnt hat.

400-Euro-Job

Hobbies: Lesen, Kochen, Musik hören

7.3.3 | Ergebnis der Auswertung der Interviews

7.3.3.1 | Bedingungsmatrix/eigene Relevanzsetzungen und fallimmanente Kontrastierung

(Fallimmanente Kontrastierung von Anfangs- und Rückblicksinterview im November 2008 und im Dezember 2009.)

Im Rückblicksinterview ist ein eindeutiger Fortschritt hinsichtlich des am Anfang **von Zweifeln und Fatalismus geprägten Selbstschemas** von Dana erkennbar, sie berichtet von einem **Zuwachs an Gelassenheit und Selbstbewusstsein**:

Ja, ich bin lockerer geworden so. Ähm, durch die Arbeit, ich weiß nicht. /// Selbstsicherer sozusagen. Dieses Gefühl ähm selbständig zu sein irgendwie. Kommt bei mir langsam. (IV-241-244)

Im Eingangsgespräch klang das noch so:

Ja, zum Beispiel sagen wir mal, jetzt so grobes Beispiel, wenn man eine Straße, wenn man jetzt plant von dieser auf diese Straße zu kommen, wenn man jetzt da läuft und auf einmal fällt da irgendein Steinbrocken hin oder so, da kommt man nicht mehr durch. Und das Problem zu beheben ist etwas schwieriger, da braucht man erstmal so'n Abschlepper oder so was. Und ähm wenn das nur eine Coladose wär', kann man sie auch gleich wieder wegschmeißen. Ja, so was in der Art mein' ich.

Ja, ich weiß nicht, immer wenn man das nicht erwartet, passiert irgendwas, es treten irgendein Problem auf, ja dann ähm (lacht) kann man auch nichts mehr machen. Oder wenn man das gleich beheben will, dauert das ja eben wieder, bis man da weitermachen kann, wo man ist. Ja, manchmal kann man das gar nicht beheben, dann bleibt das einfach so.

(I-das Eingangsgespräch hat keine Zählnummern)

Die eigenen Kräfte reichten zu Beginn offensichtlich nicht aus, um den „Steinbrocken“ aus dem Weg zu schaffen, das hat sich jetzt geändert:

Der „Steinbrocken“ löst sich dadurch auf, dass sie sich jetzt eher traut, sich **gegenüber Personen** zu behaupten, die anderer Meinung als sie sind.

Ja, durch äh, // weiß nicht, ich hab', ich hab' Kontra gegeben. Ich hab', ich war nicht mehr ruhig. Wenn mich was gestört hat, dann hab' ich gesagt: „Nee das geht nicht!“ Das war's. Wenn ich natürlich die Situation da war, wenn ich es sagen konnte. Ja. // Und sonst // Ich weiß nicht, ich war einfach, ich hatte nicht mehr diese Sorge auf einmal, ja was passiert, wenn ich das jetzt sage und äh was weiß ich was, wird sie jetzt beleidigt oder nicht? Das war mir egal, weil das ist meine Meinung und das sollte sie wissen, wenn es ihr nicht gefällt, dann Pech gehabt. Also diese Person. (IV-292-299)

Der „Steinbrocken“ hat sich durch ihre eigene Verhaltensänderung offensichtlich verringert:

Ja, die ist nicht mehr so groß da wie sie (lacht), ich mein' ich hab' schon viel ähm // bestanden. Ich hab' das, was ich wollte, eine Ausbildung. Äh ich wollt' mit familiäre Probleme hab' ich so'n bisschen beseitigt. Ja ich mein', finde, im Leben geht dieses Felsbrocken nie ganz weg. Ich mein', man hat immer so ein bisschen was da. Das wär' ja zu langweilig, wenn alles weg wäre ganz ehrlich. Man muss, man braucht ja was um zu kämpfen (lacht) nicht? (279-284)

„Man braucht etwas zum Kämpfen“ ist ein In-vivo-Code, der Dana jetzt bewusst geworden ist.

Am Ausbildungsplatz wägt sie jedoch ab, ob es Sinn macht, aufzubegehren und entscheidet sich dann für ein pragmatisches Vorgehen.

Ja (vage), hmhm, ich mein' okay, ich weiß, dass ich bisschen ausgenutzt werde, ich merke des. Aber ich mein' ähm das ist 'ne Ausbildung und wenn ich jetzt zu groß strahle, so zu sagen, ja Hallo das darf, das kann ich gar nicht machen, das darf ich gar nicht machen und das nervt mich und das geht gar nicht, dann // ist das Problem ist, ich bin in der Probezeit. Wenn ich jetzt mein Maul aufreiße (lacht), dann kann es schnell sein, dass ich den Job los bin. (IV-91-97)

Diese pragmatische Linie schildert sie auch schon im Einstiegsinterview:

Wir hatten auch Vertrauenslehrer, falls irgendwas ist. Oder als wir Probleme hatten, durften wir zu ihm gehen und das dann sagen. Ja, mmh, natürlich gibt es ein paar Lehrer, die nerven. Das war immer schon so in der Schule. Aber mit denen kommt man klar, wenn man weiß, was für eine Sprache er spricht, sag' ich mal (lacht), ähm ja. Wenn man dann natürlich kontra gibt, wird's schlimmer. Deswegen also gleich mal lieber auf dem Boden bleiben. // // // // Das war's. (lacht) // // // // Und jetzt?

„Auf dem Boden bleiben“ – bildet einen weiteren In-vivo-Code von Dana.

Um die Ausbildungsstelle zu bekommen, hat Dana dann entschieden, ihr Kopftuch abzunehmen, auch hierin lässt sich die pragmatische Linie erkennen:

Ich mein' nur, ich hab' nur mein Kopftuch abgenommen, aber (lacht) ja wegen der Arbeit, weil die das nicht wollten. Und nach einem Jahr Sucherei, weil N. hat mich ja auf den letzten Drücker noch genommen, wo ich in der BvB war, und da konnte ich einfach nicht Nein sagen. Ein Jahr, äh zehn Monate, hab' ich da gesucht und vorher hab' ich auch schon alleine gesucht gehabt, nichts gefunden. Und dann hab' ich eben mein Kopftuch abgenommen. Und sonst // // (schluckt). (IV-235-241)

a) Fördernde Bedingungen

1. Danas bessere Schulleistungen, auf die sie stolz ist.

Ja. Äh ich merk' das auch in der Berufsschule und alles (lacht). Ähm wir hatten ja in der B. (Adresse der BvB) diesen Lager/Handel-Unterricht und Mathe und Deutsch und alles. Wenn ich in der Berufsschule bin, ähm wir haben jetzt auch dieses Lager/Handel so aber nn, so Verkaufsgespräche und was weiß ich alles. So Mathe und Deutsch. Da merk' ich schon, dass ich da

schon noch was aufgeschnappt habe, und dass ich das dann noch sehr, hmm, präsentieren kann sozusagen. Dass ich sagen kann: Ja, ich weiß das schon! (lacht) Ja, das hat mir was gebracht. /// War auch gut. Also ich bereue es nicht, dass ich da war. (lacht) (IV-220-228)

Wenn man mal meine Noten, mein Zeugnis anschaut von Hauptschule, dann (lacht) ist es viel besser (lacht). Das war eine Katastrophe damals, deswegen. Jetzt bin ich zufrieden. (3/118)

Dieser Erfolg kommt – wie die Zwischeninterviews zeigen – vor allem durch zwei Faktoren zustande:

- Mehr Unterstützung durch die Lehrer.
- Andere Unterrichtsinhalte mit mehr Praxisbezug.

Die schulischen Erfolge in der BvB revidieren ihr negatives Selbstschema hinsichtlich der Schule, sie traut sich jetzt zu, den Realschulabschluss zu machen und auch sogar noch weiter zu gehen.

Jetzt seh' ich das so, also ich würde gerne jetzt Realabschluss nachmachen. Jetzt seh' ich das total anders, (lacht) weil ich würd' jetzt gern von, wenn ich hier draußen bin, würd' ich gern Abend-Real machen, weil ich trau' mir das langsam schon zu. // Wenn ich etwas mehr lerne, dann klappt das, weil ich hab' hier auch so bisschen bemerkt dass ich, dass es doch geht, wenn ich's äh /// wenn ich mich anstrengte. Ja okay, hier hab' ich mich auch nicht besonders angestrengt, aber es ist immer was Gutes rausgekommen. Deswegen würd' ich gern Real machen und dann, wenn's geht noch best', bestimmt weiter. (II 188 – 196)

2. Mehr Selbständigkeit durch die eigene Wohnung zusammen mit älterer Schwester:

Also, ich wohn' mit meiner Schwester, okay ich weiß, ich arbeite, ich verdiene was, ich muss alles aufteilen und was weiß ich. Also diese Planung. Hat ja vorher, wo ich eigentlich nicht so gemacht (lacht), hat meine Mutter gemacht (lacht). Ja Mutter, was heißt Mutter, Vater. Aber jetzt mach' ich das, eigentlich für mich, also. (IV-244-248)

3. Eine eigene Entscheidung bezüglich des Tragens des Kopftuchs:

Ähm, meine Mutter hatte mal gesagt gehabt, ähm, wenn du arbeitest, mach' es ab, und wenn du raus bist, tu' es wieder dran. Aber ich finde das Schwachsinn, ich mein', wenn schon denn schon, wenn man es wirklich anhat, dann sollte man es anlassen und wenn nicht, dann ganz abmachen. Und ich wollte das nicht, weil ich bin so'n Mensch, wenn mich irgendjemand sieht, von Bekannten oder Freunden oder irgendjemand sieht mich auf der Arbeit ohne Kopftuch und dann draußen mit. Dann denkt man sich schon, was ist

denn mit der los? Ich, ähm, einmal an, einmal ab. Und sowas kann ich nicht haben. Deswegen hab' ich es jetzt ganz ab. Öh phh, ich meine, es ist meine Entscheidung und es ist nicht so ein großer Unterschied finde ich. (IV-323-341)

Durch die Entscheidung hinsichtlich des Kopftuchs kann Dana ihre Ausbildung antreten und das Problem mit der Aufenthaltsgenehmigung wird gelöst. Die Erleichterung ist Dana anzumerken:

Ja, ich habe die Zusage bekommen bei N., ich war, ich hab' jetzt im September angefangen // ähm mit der, mit dem Unbefristeten, also ich war dort, ich hab' den Antrag gestellt und // ich muss nur noch meinen Ausbildungsvertrag und Gehaltsabrechnung hinbringen // also dann ist das auch bald geklärt. // (lacht) (IV-30-34)

Mit dem Wort „Unbefristeten“ meint sie die unbefristete Aufenthaltserlaubnis und mit „dort“ die Ausländerbehörde.

Die Entwicklung hin zu mehr Selbständigkeit wird auch – wie die Zwischeninterviews zeigen, gefördert, weil Dana in der BvB intensive Unterstützung durch die Bildungsbegleiterin erfährt:

Ja, die Unterstützung von den Lehrern, also dass ich da mehr lerne und sie haben mich eben richtig reingehängt, dass ich mir was merke. Und von meinen Bildungsbegleiterinnen, sie hat mich, also sie hat mir immer geholfen mit den Bewerbungen und äh hat mich moralisch auch unterstützt, dass ich das schaffe und das kein Problem ist, solange ich mich darum kümmere. Und sie hat mir immer meine Bewerbung verbessert und mir Tipps gegeben, wie ich, äh wo ich hin schreiben könnte und wann genau. So das war schon 'ne Unterstützung. (II-91-98)

Hinzu kommt, dass sie in der BvB gute Freude findet, die sie durch den Umzug in die Großstadt verloren hatte. Sie schildert sie als „Seelenverwandte.“

I: Ja (lacht) ähm //// (blättert) // haben Sie hier auch Freunde gefunden, richtig?

D: Ja, sehr gut. (lacht) Seelenverwandte. (lacht) Nee.

I: Ja?

D: Ja, also bin froh darüber ja. Sehr schöne Freunde hab' ich gefunden.

I: Inwiefern Seelenverwandte?

D: Wir haben, wir verstehen uns super gut mit ein paar Leuten hier und ähm, ich mein' des ist des Gleiche, ich seh' mein Double sozusagen, also die sind genauso wie ich und genau so Scherze, genau das, was ich auch

machen würd', also die könnten ruhig für mich entscheiden, wenn irgend 'ne Frage kommt, also wir sind uns wirklich sehr ähnlich. Von so her so Seelenverwandte (lacht). // Das war's.

I: Das hatte Ihnen ja auch gefehlt hier in Wiesbaden. Sie waren ja auch noch gar nicht so lange hier, ne?

D: Ja, doch, das hat mir schon gefehlt gehabt. (II-150-171)

Außerdem schildert Dana im Zwischeninterview eine wichtige Durchhalterfahrung im Praktikum, wo sie nah daran war, abzubrechen, es dann aber weitergemacht hat.

I: Ähm, gab es Situationen, die für Sie echte Herausforderungen waren? Wo Sie gemerkt haben, dass Sie da an Grenzen kommen?

D: Ja, am Praktikumsplatz (lacht). Ja da, hähä, da konnte ich einfach nicht mehr, irgendwie wollte ich einfach nur raus, so abhauen, aber ich hab' mich so gehalten, die Zähne zusammen gebissen, dass ich dann irgendwie durchgekommen bin. Also // hmm, ich mein', äh Praktikum, es ist zwar nicht so schlimm es ist, das Problem ist für mich, dass es da nicht viel zu tun gibt. Ich bin ein Mensch ich brauch' was zu tun, damit die Zeit weggeht. Wenn ich da einfach nur rumstehen muss, dann nervt mich das irgendwann. Und äh, ja und da war ich einfach so ähm an der Tür und musste einfach nur „Guten Tag“, „Auf Wiedersehen“ sagen und irgendwann gab's so 'ne Situation, ich konnt' einfach nicht mehr, ich wollt' einfach nur sagen „ich kündige“ und abhauen (lacht). Aber ich hab's jetzt so lang, ich bin, ich hab' am 20. Februar angefangen, bin jetzt bis zum 3. April da. Und ähm // ich denke ich hab' schon so lang durchgehalten, deswegen will ich das jetzt im Moment noch nicht aufgeben. Aber ich will, das war die Grenze, wo ich wirklich, äh, ausflippen wollte. Aber nicht nur wegen der Arbeit, sondern auch wegen Kollegen und äh Kunden also, das war so die Grenze, die ich äh hatte im // im B. (Bildungsträger der BvB). (II-63-82)

Sie macht außerdem im Praktikum die Erfahrung, dass sie gern körperliche Arbeit macht – dies passt zu ihrem Lieblingsfach Sport.

Mehr Unterstützung durch Lehrer und Bildungsbegleiter, ein neuer Freundeskreis und damit eine bessere soziale Einbindung erscheinen so als die wichtigsten Triebkräfte für Danas Entwicklung in der BvB, die sich in und einem ins Positive gewendeten Selbstschema und in besseren Schulleistungen widerspiegelt.

Dieses Ergebnis wird auch durch eine vorsichtig kritische Betrachtung ihrer Schulzeit im zweiten Interview gestützt, in dem sie auf Nachfrage, was in ihrem Leben nicht glatt gelaufen ist, meint sie hätte sich von Anfang an mehr Unterstützung durch ihre Eltern gewünscht in der Schule.

Ähm, ja von der Familie aus her würde ich mir wünschen, dass vieles glatt

gelaufen wär' und von der Schule aus. Also, wenn ich hmm // hmm // ja von der Grundschule her, wenn ich da bisschen aufmerksamer wär', wären meine Eltern auch bisschen mit mir so, // äh // wie soll ich sagen, von klein aus so'n bisschen lehr(unverständlich) (Mikrofon raschelt) ähm beschäftigen würden, dann würde das vielleicht besser laufen oder in der Familie so. Gab's mal Probleme und das war immer so schwankend sag' ich mal, es war nie glatt, also es war nie so, wie ich es mal wollte. Aber jetzt ist irgendwie, auch wenn es von der Familie her nicht so ist, aber von der Schule her ist es irgendwie jetzt bisschen glatter. (II-204-213)

b) Ambivalenzen und Hindernisse

Ambivalenzen bestehen hinsichtlich des Ausbildungsplatzes, da er nur eine zweijährige Verkäuferlehre beinhaltet und nicht die angestrebte Ausbildung zur Kauffrau im Einzelhandel. Außerdem ist keine Übernahme nach der Ausbildung möglich.

Ein wichtiges Charakteristikum des Suchprozess von Dana in der BvB war ein immenser Zeitdruck und eine enorme psychische Belastung, einmal durch die Förderdauer der BvB, zum andern durch das Ende der Aufenthaltsgenehmigung im September. Dies kommt in einem der Zwischeninterviews zum Ausdruck, wo Dana die Belastung anschaulich schildert:

Ja, weil ich, ich hab' beim Ausländerbehörde Unbefristeten beantragt und die haben mir den nicht genehmigt, weil ich keine Ausbildung habe und nichts mache. Und ich hab' jetzt nur noch bis diesen Mon., bis dieses Jahr September, bis zum 16. September hab' ich nur noch Aufenthaltserlaubnis hier. Und bis ich, also wenn ich diesen Vertrag in der Hand habe, dann kann ich hingehen und sagen: „Ja ich hab' meine Ausbildung und ich möchte den Unbefristeten haben“ oder mindestens die Jahre, die ich hier die Ausbildung hier beenden kann. Und das wäre dann wirklich eine Entlastung für mich.

Weil hier ist meine Familie, hier sind meine Freunde, was soll ich in der Türkei jetzt auf einmal? Ich kenne niemanden, ich weiß nicht, wie ich dort leben könnte, also ich hab', ich hab' gar keine Erfahrungen, wie man dort im Alltag lebt. Also ich kann nicht, ich weiß nur, wenn man mal ins Krankenhaus muss, dann muss man zwei Stunden warten, bis man erstmal dran ist. Und der Privatkunde hat natürlich sofort Vorrang und der eine wartet da zwei Stunden. Also meiner Schwester ist das auch passiert. Da kann ich einfach nicht leben. Es ist // ich hab mich jetzt hierher dran gewöhnt und bin hier aufgewachsen, ich mein'. Okay, ich mein', Türkei ist ja auch meine Heimat und so, aber ich bleib' da auch natürlich, aber nicht für immer. Also ich könnte da nicht für immer leben, ich müsste dann auch mal hierherkommen. Deswegen, also nur Türkei ginge nicht bei mir. (III-344-363)

Die Suche nach dem Wunschausbildungsplatz wurde abgeblockt, Dana konnte nicht länger suchen.

c) Weiterhin belastende Faktoren:

1. Dana würde lieber Ausbildung und das Tragen des Kopftuchs zusammenbringen, d.h. einen Ausbildungsplatz haben, an dem sie sich zu ihrer Religion bekennen kann.

Und eigentlich hätte ich mein Kopftuch auch nicht abgenommen, wenn diese Arbeit nicht wäre. (IV-392-393)

Dass alles dann in einer Reihe sitzt. Dass alles perfekt ist und dann kann ich das wieder machen mein Kopftuch wieder anmachen, wenn ich das dann /// also wenn das dann angepasst, angepasst, angebracht ist. Wenn alles in Ordnung ist, dann, alles sitzt. (III-226)

Im Rückblickinterview sagt sie „ganz ehrlich, ich vermiss' das etwas“ (4/432) und

Ich fühl' mich anderster, wenn ich Kopftuch hab', fühl' ich mich irgendwie so /// beschützt. (IV-449)

(Vergleiche dazu auch den Exkurs zum Thema Kopftuch S. 197 ff)

2. Dana will eine moderne Muslima sein, sie grenzt sich ab von „altmodischen“ Muslimen, sie sind für sie „Hängengebliebene“ aus „Ritterzeiten“:

Aber wenn das jemand nicht kapiieren will, dann kapierts nicht. Ich mein', wir hatten schon mal damals so eine Auseinandersetzung mit äh Muslimen, auch Muslimen. Aber wir haben, das waren solche, strengen Muslimen. Also die haben auch gesagt gehabt diese ... was war da? Ja die Frau darf nicht rausgehen, was weiß ich was, muss zuhause bleiben.

Und ich hatte einen sehr guten Lehrer. Und wir haben uns zusammengesetzt und haben gemeint: das hat gar nichts damit zu tun. Die Frau darf raus, die Frau kann raus, machen was sie will. Nur nicht äh reizbar sein für die Männer. Ich mein' äh // die hatten dieses altmodische noch, verstehen Sie? ... Dieses richtig altmodische, diese Ritterzeiten noch. Ähm // das ist das Problem. Nur Irak auch. Das sind alles Hängengebliebene (lacht). Ich mein', das ist modern, hallo? Die müssen sich mal bisschen anpassen. (IV-683-697)

3. Dana leidet unter der Wahrnehmung ihrer Religion in der Öffentlichkeit, die durch die Dschihadisten und ihre Taten geprägt ist. Hier grenzt sie sich klar ab:

Und Dschihad ist eigentlich gar nicht dafür gedacht. Weil, dieses Selbstmord und so. Selbstmord ist in unserer Religion (ereifert sich) (pocht auf den Tisch) so eine große Sünde, das darf man eigentlich gar nicht. Das Leben, das Allah schenkt, nimmt auch nur Allah, steht eigentlich so. Das

darf niemand nehmen. Außer es wird, also wenn man umgebracht wird oder so. Aber nicht selber, das ist die größte Sünde bei uns. Und die gehen machen da Selbstmordattentaten und das soll Dschihad sein? (ereifert sich) Ach die haben keine Ahnung! (lacht) Die sollen mal den Koran richtig lesen. (IV-652-659)

Dana erklärt in dem Interview auch, was Dschihad für sie bedeutet, dabei wird deutlich, dass ihr In-vivo-Code „man muss immer etwas zum Kämpfen haben“ sich auch aus dieser religiösen Vorstellung speist, denn der Kampf mit sich selbst ist der eigentliche Dschihad des Islam.

Und Dschihad ist erstmal dafür gedacht, für sich selbst zu kämpfen. Nicht um Öl um irgendwelchen Scheiß zu kämpfen. Dschihad ist eigentlich dafür gedacht, dass man mit der Persönlichkeit sich selbst kenn ...

Dieses innere Schweinehund sozusagen. Das versuchen wir // hmm // das ist das Dschihad, dass man dagegen kämpft. Dass man gegen die Probleme selbst kämpft, gegen den Charakter, gegen den schlechten Charakter. Das ist erstmal dieses Dschihad, das man im Koran meint. Erstmal dieses Kämpfen gegen sich selbst. (IV-611-624)

4. Danas familiäre Situation erscheint am Ende immer noch als ein gewichtiger Teil des „Steinbrockens“.

Äh ich wollt' mit familiäre Probleme hab ich so'n bisschen beseitigt. (IV-281)

Dies wird auch im ersten Zwischeninterview bestätigt:

Hmm. //// Ja in gewissermaßen hab' ich diese Steinbrocken ja noch immer, aber nicht mehr in diesem Weg, also im B. Hier würd' ich eigentlich äh, ja hier wenn ich 'nen Steinbrocken haben würde, würd' das ja auch bisschen schneller geh'n wenn, damit, äh, dass ich das zerbröseln kann. Aber ähm, weil hier kann ich das ja auch irgendwie gut machen so mit ähm lernen und äh suchen und alles. Also das wär' ja nicht, das wär auch 'n Problem, aber nicht so'n Großes wie 'ne Familie.

Also, wenn man da 'nen Steinbrocken auf dem Weg hat, dann dauert das ein paar // Monate, Jahre, Wochen, bis das weg ist. (lacht) Ich weiß nicht genau, wie lange noch (lacht). Ja ich würd', ich weiß nicht, was ich machen würde, ich würd' da stehen und da erstmal schauen. Ja, am liebsten würde ich losrennen und drüber springen (lacht), aber es geht nicht. Leider. Eija. (lacht) (II-233-245)

Im Juni-Interview wird das noch präzisiert und sie sieht sich selbst zuständig dafür:

D: /// Mh. Also falls // falls diese Ausbildung klappen würde, dann ist der

Steinbrocken eigentlich für mich schon /// schon mehr als die Hälfte kaputt, also schon mehr als die Hälfte weg. Da würde das nämlich mehr als mein Problem lösen. Ja und die kleine Hälfte ist das Problem, ja das geht bestimmt noch bisschen, da muss ich noch bisschen la.. // äh /// dran arbeiten. Sag' ich mal.

I: Hmh.

D: Also, aber mein hauptsächliches Problem ist eben diese Ausbildung. Ich brauch' das unbedingt. Da geht schon mehr als die Hälfte dran an diesem Brocken weg. Ja also (atmet tief). Ja. (III-323-334)

Mehr als die Hälfte des „Steinbrockens“ liegt für Dana im Fehlen einer Ausbildungsperspektive und der Bedrohung durch den Ablauf der Aufenthaltsgenehmigung. Was die andere, geringere Hälfte anbetrifft, die sich auf die familiäre Situation bezieht, bleibt Dana in allen Interviews zurückhaltend.

Aus dem Material gehen folgende Aspekte hervor, die ursächlich sein könnten:

- Dana kann sich als jüngstes Geschwister von sechs schlecht in der Familie durchsetzen (Thema: Ich habe Kontra gegeben siehe oben)
- Dana fehlt ihre Mutter sehr, mit der sie viel Nähe auch durch die gemeinsame Religion verbindet

Ich mein', meine Mutter hat Kopftuch, sie kommt, setzt sich manchmal neben mich, also manchmal, damals eben. Und ähm, hat mir von Büchern gelesen über die Religion und was weiß ich, hat mit mir so Unterhaltung gehabt. So was finde ich auch sehr interessant, hör' ich mir gerne an. Mag ich auch. (IV-497-500)

Dana belastet der Dissens zwischen den getrennt lebenden Eltern, der z.B. in der Frage des Tragens des Kopftuchs zum Ausdruck kommt

Also, mein Vater hat mir gesagt, dass ich das Kopftuch abnehmen soll, weil wegen der Arbeit. Also ihm macht es nichts aus. Meine Mutter ist ein bisschen sauer, aber sie wird sich schon einkriegen. Na ja. (III-308-310)

7.3.3.2 | Selbstbild, Ressourcen, Stärken, Schwächen

a) Ressourcen und Stärken

1. Dana bezeichnet sich selbst als kommunikativ und hilfsbereit

Nee ähm, /// meine Stärken. /// Ich bin großzügig und ich weiß nicht genau, ob das jetzt eine Stärke sein. Oder kommunikativ, also ich pass' mich jedem an, ich mein (Stoffreiben) ja ich ver /// es gibt nicht so viel. Das

ist eben das Klassische: kommunikativ, hilfsbereit, /// ja ich hör' gern zu. Das war's (lacht) das ist eben so, besondere Stärken gibt es nicht.

2. Nahe Beziehungen (Freunde, Schwestern)

3. Aufstiegs- und Leistungsorientierung

///// (lacht) Ähm ja, wenn ich //// wenn ich irgendwie, ich mach' ja Praktikum fang' ich ja immer an und wenn ich da eben dann gut bin, wenn ich mich beweisen kann. Und wenn die dann überzeugt sind von mir, dann geht es ja eigentlich ganz schnell. Nur nicht nur das Praktische zählt, ne? Also das Schulische auch. Und dann versuch' ich mich eben in BvB anzustrengen. Durch meine Leistungen muss ich mich eben beweisen.

4. Sie kann Hilfe annehmen

Wir hatten auch Vertrauenslehrer, falls irgendwas ist. Oder als wir Probleme hatten, durften wir zu ihm gehen und das dann sagen. (Alle Zitate aus I – ohne Ziffern)

5. Religion, Sinngebung auch für schwierige Lebenslagen, Nefiz-Haltung

Wir haben innen drinnen noch so einen // äh hmm // dieses Böse. Zum Beispiel sagen wir immer: Hier ist eine Schokolade! Und wir haben die ganze Zeit Schokolade gegessen und wir denken: Ach komm', wir können doch noch bisschen essen. Obwohl wir müssen das gar nicht essen. Das ist dieses Nefis, dieses Verlangen ... Und sich richtig unter Kontrolle halten. (IV-616-624)

6. Humor, bis hin zu Galgenhumor

In den Interviews mit Dana wird ziemlich viel gelacht.

7. Danas großes Vorbild ist ihre ältere Schwester, die eine ungewöhnliche Lebensgeschichte hat. Sie hat einen beruflichen Aufstieg absolviert, nachdem sie sich von dem Mann, mit dem die Eltern sie verheiratet hatten, getrennt hat. Auf die Frage, ob sie ein Vorbild hat, meint Dana:

Ja, meine älteste Schwester. Die ist 35. Die hat viel durchgemacht, aber ähm // sie war 15 oder so, ja 15 hat sie als Aushilfe in einem Laden gearbeitet, damals. Und dann hat sie sich dort eing, dann haben die die eingestellt und sie wurde zur Filialleiterin. Und ähm, also nach der Zeit wurde sie Filialleiterin und dann hatte der Laden geschlossen und dann hat sie Umschulung gemacht, sie macht das gerade noch, sie hat noch ein Jahr, zur Groß- und Außenhandel und sie hatte wirklich

Ähm, sie wurde, sie ist mit 15 verheiratet, also sie ist weggegangen und die,

meine Eltern haben sie danach nie wieder gesehen, nach 17 Jahren, weil die, der Ehemann wollte das nicht. Die haben sie weggebracht, also wir wussten auch nicht genau, was jetzt passiert und wo sie jetzt ist. Und nach 17 Jahren haben wir uns eben wieder gesehen, im Laden, ähm ja ich mein', sie ist sehr stark. Sie hat auch zwei Söhne, der ist einer ist 18 und einer ist so alt wie ich, 16. ... Inzwischen ist sie geschieden, hat einen anderen Mann, der auch super ist. Der ist genauso, sie passen zusammen. Ja und sie ist einfach, sie sieht mehr die Zukunft, ich mein' sie ist, Power-Frau sag ich mal. (lacht) Sie hat die, ich mein', sie ist nie am Ende, sie hat Energie. Ich mein', sie hat so viel durchgemacht und ähm, ich, ich hab' Respekt vor ihr, ich mein', dass sie das noch macht. Und die Kinder sind noch Teenager, sie ist, sie muss schon viel erleben und die sind noch zwei Jungs. Ähm, ich kenn' die auch sehr gut, die sind auch nicht so leicht. Aber sie macht das gut. (I – ohne Ziffern)

8. Als weiterer, wichtiger In-vivo-Code zeigt sich in Danas Erzählung „an sich arbeiten“ – ebenfalls ein Hinweis auf die Bedeutung der inneren Entwicklung in ihrem Leben.

Ähm, ich hatte natürlich meine Schwächen, aber muss man ja dran arbeiten ...

Ja ich hatte zum Beispiel, ich hatte immer schon fast äh Probleme in Mathe. Ähm, aber danach hab' ich ähm // ähm eben was dazu gelernt, ich war bei Nachhilfen und so. (Interview I)

Selbstreflexivität gehört so zu Danas Ressourcen.

b) Schwächen:

- Zu wenig Geduld

Gar nicht gut /// ähm, Warten, also ich bin nicht so geduldig, das ist das Problem. Okay ich warte, wenn es so wichtig ist und so, aber bei so Kleinigkeiten werde ich gleich, ähm so hektisch sag' ich mal.

- Dana lernt eher langsam

Ja ich, öh, ja meine Kumpel war damals auch da, dieser Test, dieses Real-schulabschluss-Test. Und äh, also der war schon immer besser als ich in der Klasse und ich war eben schlecht. Und das ist das so. Und von dem anderen auf anderen, dieses Lernen konnte ich nicht auf einmal machen, dieses schnelle Lernen kann ich nicht. Ich brauch' meine Zeit dafür und das war schon zu spät.

- Wenn sie etwas nicht interessiert, kann sie sich schlecht zum Lernen zwingen.

Und ja, eigentlich lern' ich gern dazu, aber // na ja, wenn es jetzt irgendwas ist, was mich nicht soo interessiert, dann kann ich das auch nicht so gut bei-

behalten. Ähm, ja, Lernen. Fällt mir jetzt auch grad nicht viel dazu ein. (lacht) Ähm. Joa, ich war eigentlich auch immer so faul zum Lernen (lacht) ich hatte keine Lust meine Bücher aufzumachen und zu lernen. (Alle Zitate aus I – ohne Ziffern)

Im Zwischeninterview bestätigt sich die Bequemlichkeit von Dana, ihre nicht so große Fähigkeit zur Selbstmotivation und die Notwendigkeit von Unterstützung durch das soziale Umfeld.

Also, wenn ich hier bin, dann ähm // wie soll ich sagen, dann schaff' ich irgendwie mehr. Also wär' ich jetzt nicht hier und zuhause, dann würde ich bestimmt weniger schaffen. Ich brauch' schon bisschen Sch, ähm Schubs (lacht) ne, ne dann sag' ich mal. (II-144-148)

c) Bedeutung der BvB

Dana geht mit klaren Zielsetzungen in die BvB:

Ähm, dass meine Leistungen besser werden. Dass ich ähm eben eine Ausbildung hier dann finde durch meine Leistung hier. Das ist, was ich erwarte eigentlich, dass ich einfach nur besser werde in dem Bereich.

Später ergänzt sie noch die Erwartung eines beruflichen Aufstiegs:

Ja, ne Ausbildung finden, in einem Betrieb anfangen, Ausbildung und dann eingestellt werden und dann versuch' ich mich eben zur Filialleiterin hochzuarbeiten. Das war's. (I – ohne Ziffern)

Einzelhandel ist ihre Wunschbranche und dort erhält sie am Ende auch eine Ausbildung.

Die BvB erscheint in Danas Darstellungen **als ein Instrument zur Bewältigung der Hindernisse im Übergang von der Schule zum Beruf. In beruflicher Hinsicht ist dies gelungen, in familiärer nicht.** Alles in allem ist sie aber froh, dass sie an der BvB teilgenommen hat.

In der kommunikativen Validierung bestätigt Dana die Sichtweise vom Aufschwung in der BvB: „Ich bin aus mich rausgekommen.“

Es stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, inwieweit die Bewältigung familiärer Probleme mit zum Anspruch des Förderkonzepts gehört oder ob es sich hier um Erwartungen von Dana – an die betreuenden Personen handelt (Bildungsbegleiter, Pädagogen).

Wie der Fall Dana zeigt, ist die Aufarbeitung der familiären Probleme trotz der intensiven Betreuung durch die Bildungsbegleiterin nicht geleistet worden, was einen Hinweis darauf gibt, dass sie den Rahmen des BvB-Konzepts sprengt. Auch im Fall von

Yunus spielte aus der Sicht der Bildungsbegleiterin die Mutter eine problematische Rolle, ohne dass dies ihr selbst gegenüber offensichtlich thematisiert werden konnte.

Elternbegleitung oder – beratung gehört offensichtlich nicht zum Konzept der BvB, die beiden Fälle Dana und Yunus deuten darauf hin, dass Probleme mit den Eltern nur in dem Ausmaß mit einbezogen werden, wie die Jugendlichen diese aktiv im Gespräch mit den Bildungsbegleitern einbringen.

Exkurs/Memo: Die „Kopftuchfrau“

I: Wie war die Reaktion der Familie, als Dana das Kopftuch abgenommen hat, um die Ausbildungsstelle zu bekommen?

D: Ja. /// Meine Schwestern sind alle einverstanden. Die sagen nicht, die sind modern, die sagen: Okay, mach' wie du es willst, du weißt schon, wie du es machst. Und die waren auch nicht traurig oder so. Weil, // die sagen immer, dass ist deine Entscheidung, wenn du es willst machst du's, wenn nicht, dann nicht. Ich mein', keiner zwingt dich dazu. Und, okay meine Mutter war traurig. Sehr traurig. Äh, also die war ja in der Türkei und dann hab' ich sie angerufen gehabt und gesagt, ja ///. Aber sie hat es jetzt auch akzeptiert, ich mein', sie kann nicht, sie kann nichts anderes. Ich mein', sie kann ein paar Tage aufgeregt sein, heulen oder was weiß ich was machen, aber sie kann nichts dran ändern. Jetzt hat sie es akzeptiert. (IV-361-370)

Meine Schwestern haben gar keine Kopftücher. Ich bin die einzige, die in der Familie hat und meine Mutter. Die hatten noch nie. (IV -378-380)

Warum trägt Dana das Kopftuch?

Na, ich wollte das, weil ich habe mich hingezogen gefühlt zu meiner Religion eben. Und // ja, aber ich war ja auch nicht perfekt. Ich mein, ich hatte zwar das Kopftuch, aber ich hab' nicht fünf Mal am Tag gebetet zum Beispiel. Ha, ich hab' es vielleicht dreimal gemacht, zweimal hab' ich es entweder vergessen oder // bin eingeschlafen oder ich hab' es nicht gemacht. Ja das war eh' /// ich hab' das, ich war in der Türkei, meine Mutter, mit meiner Mutter halt eben und dann hab' ich gedacht: Ja, ich mach' das jetzt. Und eigentlich hätte ich mein Kopftuch auch nicht abgenommen, wenn diese Arbeit nicht wäre. Ich hätte es trotzdem nicht abgenommen. Ich hab' zwar nicht immer gebetet, aber ich hab' es zumindest versucht. (IV-386-395)

Äh, ich habe versucht diesen Weg zu gehen.

Wenn diese Ausbildung nicht wär', dann hätte ich es eigentlich gar nicht gemacht, also Kopftuch abmachen. Ich hätte es eigentlich schon immer noch dran.

Ich mein', auch jetzt so wo ich kein Kopftuch habe, lese ich mal Koran oder

bete ab und zu. (IV-399-410)

I: Würden Sie es dann wieder aufsetzen?

D: Ja. /// Also /// ja doch, eigentlich schon. Ich vermiss' das irgendwie ein bisschen. (lacht)

I: Ja?

D: Ganz ehrlich, ich vermiss' das etwas. Deswegen.

I: Ja? Was vermisst man da?

D: Ich weiß nicht, ich hab' mich anderster gefühlt mich Kopftuch (lacht). Okay, als ich mit Kopftuch war, hab' ich mich etwas ähm blöd gefühlt, weil ich nicht so sein konnte wie ich will. So offen und so lachen und alles, weil da darf man nicht so viel auffallen. Aber jetzt vermiss' ich das irgendwie. Weil ich mein', es muss ja, bei Mädels, wenn ich mich mit Freundinnen habe, da kann ich mich benehmen wie ich will, da ist das (zögert) egal. Ich darf das ja nur nicht bei Männern, oder Jungs, also so gegenüber bei denen machen. Und da ich nicht so viele (lacht) Jungs um mich hab'. Eija mal gucken was die Zukunft bringt.

I: Aber was genau vermisst man da jetzt genau am Kopftuch // nicht auf haben?

D: Ich weiß nicht, diese Gefühl // (atmet). Ich fühl' mich immer anderster, wenn ich Kopftuch hab'. Fühl' ich mich irgendwie so /// beschützt. Ich weiß nicht, wie ich das sagen soll. So ein bisschen anders. Ach, ich weiß nicht wie ich das erklären kann, das kann man nicht erklären. (IV-425-452)

I: Ja, wenn man das gewohnt ist, das viele Jahre zu tragen, ne? Das ist jetzt, äh mit welchem Alter haben Sie es aufgesetzt?

D: Hmm. Einmal mit 16 und einmal /// vier, war ich da, nein Moment, Ende 14 hatte ich das mal an (unsicher), so 15, Anfang 15. Was rede ich da? von 14 bis 15 und dann habe ich es abgemacht gehabt. Und dann habe ich es wieder mit 16 irgendwann /// ja, bis /// bis /// Ende Juli oder so, da wo ich BvB.

I: Hmh. Ja. Und warum hatten Sie es mit 14 schon mal weggemacht?

D: Öh, das war zu schnell, da war es zu schnell. Ich war zu jung, deswegen habe ich es wieder abgemacht.

I: Hmh. Also, es hört sich jetzt für mich so an, dass Sie sich so mit den Regeln Ihres Glaubens schon sehr auseinander setzen, ne?

D: Ja, doch. Ich mein', okay, vielleicht seh' ich nicht so, (lacht) viele Leute, die mich nicht kennen, vielleicht seh' ich nicht so aus, als ob ich mich für die Religion interessiere, aber doch ja, ich interessiere mich sehr dafür. (IV-476-492)

D: ... ähm, sieht man das nur, die einen haben Kopftuch, die anderen haben keins und es ist schwierig, das zu verstehen, ne? Was jetzt genau, für die Mädchen, Frauen wichtig ist da drin. Was sie damit zum Ausdruck bringen wollen.

I: Mit dem Kopftuch?

D: Ja.

D: Ja, viele, das steht ja im Koran, dass man, dass die Frauen sich verhüllen sollen. Dass die Frauen wie Diamanten sind, also bei unserer Religion, dass man die schützen soll. Und dass dieser Schleier die Schönheit, nicht, also dass die Männer nicht mit falschen Blicken gucken sollen.

I: Hmh.

D: Ich meine, Sie sehen es doch. Wenn 'ne // irgendwelchen, äh wenn, da ist ja ein Unterschied, wenn eine Frau mit Kopftuch da steht und neben dran eine im Bikini, wen guckt der Mann an? Die mit dem Bikini natürlich. Weil sie weniger anhat. Und die Frau mit dem Kopftuch fällt nicht so viel auf und damit nicht zur Zielscheibe der Männer. Nur die religiösen Männer wissen, wenn sie eine Kopftuchfrau sehen, sehen sie die Schönheit. Also, die die verstehen können.

I: Hmh.

D: Und man sagt, sie soll einen Schleier haben, damit sie äh // dem Bösen geschützt sind und äh /// diese Frauen die das tragen, tragen es entweder /// weil sie den Koran richtig kennen und den Islam richtig kennen. Und die sagen, ja da steht's, das mach' ich jetzt und die die // das natürlich auch wollen. Es gibt leider auch Leute, die sie ihre Töchter oder so zwingen. Das finde ich Schwachsinn.

Viele sagen, ach warum haben die denn Kopftuch, ich mein' das ist doch nicht nötig, Glauben ist doch im Herzen und so weiter. Sagt man ja. Aber das ist nicht nur im Herzen. Wenn man wirklich Glauben hat, sollte man auch was dafür tun, finde ich. Okay, ich tu' auch nicht viel, aber zumindest etwas, was ich tun kann. Und äh // zeigen dadurch eben, dass sie religiös sind, dass sie ... was machen wollen und dass sie schützen wollen. Viele fühlen sich auch besser so. (IV-506-546)

Fazit aus den Interviewstellen:

Das Thema Kopftuch hat mehrere Facetten in Danas Leben.

Dana bringt zum einen damit ihre Zugehörigkeit zu ihrem muslimischen Glauben zum Ausdruck, ihre Religion ist ihr sehr wichtig. Wenn man zu seinem Glauben steht, sollte man dies auch nach außen zum Ausdruck bringen, findet sie.

Als sie das Kopftuch einmal in jüngeren Jahren getragen hat, war es noch nicht der richtige Zeitpunkt. Dies zeigt auch, dass Dana auch ein Stück von ihrer Identität damit nach außen dokumentieren möchte.

Sie versichert, dass sie das Kopftuch ohne den Druck, der von der Ausbildungsplatzsuche ausgegangen ist, niemals abgenommen hätte. Längerfristig wünscht sie sich einen Arbeitsplatz, an dem sie auch mit ihrem Kopftuch akzeptiert wird.

Außerdem wirkt das Tragen des Kopftuchs als Symbol der Verbundenheit mit ihrer Mutter. Die Mutter lebt nicht mehr mit dem Vater zusammen und ist zurück in die Türkei gegangen. Da Dana auf keinen Fall in der Türkei leben möchte, wird es schwierig für Dana, Nähe zur Mutter herzustellen. Die gemeinsame Religion bietet die Möglichkeit dazu.

Interessant ist auch die Schilderung Danas, wie sich ihr Selbstschema durch das Tragen des Kopftuchs verändert. Ohne Kopftuch geht sie mehr aus sich heraus, traut sich, zu lachen und sich so zu verhalten, wie es ihr zumute ist. Die Frauenrolle, die mit dem Kopftuch verbunden wird, geht offenbar dahin, möglichst wenig aufzufallen.

Diese Erfahrung ist zwar positiv, wie Dana schildert, aber auch zwiespältig, weil sie sich mit Kopftuch mehr geschützt fühlt. Weniger Bekleidung ziehe unweigerlich Blicke der Männer auf sich, man werde zur „Zielscheibe“ der Männer. Solche Blicke möchte Dana nicht auf sich ruhen wissen, sie ordnet sie „dem Bösen“ zu. Sie möchte als Frau nicht deswegen anerkannt werden, weil sie viel von sich zeigt. Ihre Schönheit soll auch verhüllt wahrgenommen werden, so ist ihr Anspruch.

Einen Zwang zum Tragen des Kopftuchs lehnt Dana ab, sie ist der Meinung, dass die Frauen sich selbst entscheiden sollten, ob sie es tragen oder nicht.

Eine wichtige Erfahrung, die Dana durch das Leben mit und ohne Kopftuch macht, ist die der Rollenvielfalt – Dana als „Kopftuchfrau“ und als Frau ohne Kopftuch (siehe dazu Teil „Theoretische Rahmung“).

Als die Ausbildungsstelle verlangt, dass sie das Kopftuch abnimmt, kommt Dana in einen Gewissenskonflikt. Sie löst ihn konsequent auf der Basis ihrer In-vivo-Codes und bleibt so sich selbst treu:

„um irgendetwas muss man immer kämpfen“

Dieser Kampf findet auch im eigenen Innern statt und bringt einem vorwärts (der eigentliche Dschihad)

Eine pragmatische Linie wird eingeschlagen. („Auf dem Boden bleiben“)

7.3.3.3 | Gesamtbiographische Einschätzung

Dana hat durch die Teilnahme an der BvB einen erkennbaren Zuwachs an Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein erzielt, dieser speist sich vor allem aus den besseren Schulleistungen, die sie sich so nicht zugetraut hätte und aus dem Rückhalt, den Dana bei Lehrern, ihrer Bildungsbegleiterin und im neuen Freundeskreis in der BvB gefunden hat.

Den schlechten Abschluss ihrer Schullaufbahn hat sie sich offenbar auch selbst zugerechnet, obwohl er wesentlich durch den Umzug der Familie in der letzten Klasse verursacht worden war. Vor allem war es auch die soziale Situation in der neuen Schule im großstädtischen Umfeld, die Dana ziemlich zu schaffen machte, wie sie im Einganginterview schildert:

Ja, weil ich Großstädten das ist einfach dieses ähm, dieses typische Highschool sag' ich jetzt mal. Die sind da, die, die Unbeliebten sag' ich mal, (lacht) die sind auf einer Seite, die Beliebten auf der anderen Seite. Aber im Dorf war das bei uns nicht so. Bei uns war jeder gleich, also wir haben uns alle normal behandelt. Eben nicht gesagt „Ach was willst Du denn mit dem?“ und so. Ja, aber in X war das etwas anderster wie in der Schule, das war auch so 'ne Gesamtschule noch.

Ja, ich bin hingekommen, dann hab' ich mich angefreundet und dann wurd' mir schon alles gleich erklärt. Also, so wie soll ich sagen, ja der ist so, der ist so, zum Beispiel: dieses Mädchen ist die Zicke hier oder so. Ja das hat, das war mir eigentlich egal, wenn ich mit den Leuten nichts zu tun hab', wenn die mich nicht anzicken, dann ist es mir egal. Das war's auch, aber die die waren auch sehr streitsüchtig, sag' ich mal. Die haben schon Leute äh so gleich angegafft und (gaga) „Was willst Du?“ Also es war so 'ne andere Erfahrung. Ja, bei uns gab's das natürlich auch, aber nicht in der Schule so. Da haben wir uns schon zurückgehalten bisschen. (I – ohne Ziffern)

Dana hat so einen zweiten, nicht glatt verlaufenden Übergang zu verkraften im Verlauf ihrer Schullaufbahn, denn bei ihrem Selbstschema spielt auch die Erfahrung des ersten Übergangs in das weiterführende Schulwesen eine Rolle, bei dem die Enttäuschung über „rück Haupt“ auch so viele Jahre später nicht zu überhören ist im Interview.

Der Steinbrocken, der auf Danas weiterem Lebensweg liegt, besteht zum einen aus den schlechten Zeugnisnoten, den vielen Ablehnungen, die sie auf ihre Bewerbungen

hin erfahren hat, der ablaufenden Aufenthaltsgenehmigung sowie aus familiären Faktoren, die sie nicht näher benennt.

Aber auch im letzteren Punkt lernt sie in der BvB-Zeit dazu – vor allem die bewusste Auseinandersetzung mit dem Kopftuchtragen hat hier seinen Teil zum erstarkten Selbstbewusstsein beigetragen.

Eine sehr wichtige Rolle ist auch dem Vorbild der älteren Schwester bei zu bemessen, die als „Powerfrau“ den vorgezeichneten Weg der Zwangsheirat durch Scheidung verlassen und es nach einer Umschulung bis zur Filialleiterin gebracht hat.

Wesentlich ist für Dana auch das Entwicklungspotenzial, das sie aus dem „inneren Dschihad“ ihres Glaubens schöpft, „an sich arbeiten“ ist ein In-vivo-Code von ihr. Dabei neigt sie dazu, die Dinge pragmatisch anzugehen gemäß dem zweiten in-vivo-Code „auf dem Boden bleiben“.

Leider steht der erhebliche Entwicklungsaufschwung von Dana in der Förderdauer der BvB unter dem Verdikt der ablaufenden Aufenthaltsgenehmigung zu ihrem 18. Geburtstag, die die Suche nach einem Ausbildungsplatz maßgeblich beeinflusst. So bleibt am Ende die geförderte zweijährige Verkäuferlehre, durch die Dana das neu entstandene Potenzial nur teilweise ausschöpft. Außerdem macht ein erneuter Umzug der Familie ihrem Wunsch nach einem dritten Lehrjahr und dem Aufstocken der Ausbildung zur Kauffrau im Einzelhandel zunichte, wie durch die kommunikative Validierung dann in Erfahrung gebracht wird. Am neuen ländlichen Wohnort hat sie schlechtere berufliche Chancen und zum Zeitpunkt des letzten Kontakts mit der Forscherin muss sie sich mit einem 400-Euro-Job begnügen.

Danas Biographie ist gekennzeichnet durch eine wiederholte Diskriminierung: Obwohl in Deutschland geboren, muss sie um ihren Aufenthalt bangen, die Ausbildungsplätze im Einzelhandel setzen voraus, dass sie ihr Kopftuch abnimmt, d.h. sie wird dort nicht als gläubige Muslima anerkannt, die dies auch nach außen zum Ausdruck bringen möchte.

Danas Chancen sind aber auch durch das Umzugsverhalten ihrer Familie beeinträchtigt worden, die auf ihren Schulabschluss oder die Möglichkeit, das dritte Lehrjahr zu absolvieren, keine Rücksicht nimmt. Die familiäre Einbindung der muslimischen jungen Frauen erlaubt es offenbar auch nicht, dass die beiden volljährigen Schwestern allein in der Großstadt wohnen bleiben.

7.3.3.4 | Ergänzende Gesichtspunkte aus den Interviews mit den Lehrern und Bildungsbegleitern

a) Interview mit Danas Bildungsbegleiter

Frau N. hat Dana vom 24.9.08 bis zum 23.07.09 betreut, d.h. Dana hatte die ganze BvB hindurch dieselbe Bildungsbegleiterin.

Als Probleme nennt Frau N. vor allem das „sehr geschwächte Selbstbewusstsein“ von Dana sowie die Schwierigkeit, mit dem Kopftuch eine Ausbildung zu finden.

Positiv wertet sie die hohe Motivation Danas für die Mitarbeit in der BvB, ihre Durchhaltefähigkeit und ihre Fähigkeit zur Selbstmotivation.

Als wichtigste Entwicklungsfortschritte beschreibt Frau N. dass Dana im Lauf der BvB „offener und selbstbewusster“ geworden ist. Außerdem habe sie ihre Angst davor abgebaut, das Kopftuch abzunehmen bei der Arbeit.

Hier kommt der Gesichtspunkt zum Tragen, **dass Dana Ängste entwickelt ohne das Kopftuch.** Sie selbst hat in den Interviews geschildert, dass sie sich geschützt mit Kopftuch fühlt – d.h. ohne Kopftuch fehlt ihr ein Stück Schutz. Die Frage stellt sich wovor. In der Beziehung zur Mutter sieht Frau N. eher ein Entwicklungshindernis für Dana, da sie die Einhaltung der religiösen Werte einfordert.

Hier steht die Einschätzung von Frau N. – die bis hierher die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung unterstreicht – im Widerspruch zu der Einschätzung der Forschung, die in der religiösen Einstellung von Dana eine ihrer wesentlichen Ressourcen sieht.

Frau N. betont auch, dass sie die früheren Erfahrungen, die sich negativ auf das Selbstbild und die Leistungsfähigkeit von Dana ausgewirkt haben, mit ihr aufarbeiten konnte.

Sie schätzt diesen Jahrgang der BvB so ein, dass insgesamt mehr Teilnehmer mit psychischen Problemen in die BvB kamen.

b) Interview mit einer Lehrerin

Auch Frau V. berichtet ebenfalls von Schüchternheit und Unsicherheit bezüglich der eigenen Leistungsfähigkeit am Anfang der BvB. Hinzu kam noch eine deprimierte Stimmung von Dana, weil sie keinen Ausbildungsplatz findet.

Dana habe sich immer mehr auf die Unterrichtssituation eingelassen und **ihre Leistungen ständig gesteigert.** Dadurch gewann sie auch mehr Zutrauen zu sich selbst und zur ihrer Leistungsfähigkeit.

Als wichtigen Entwicklungsimpuls sieht Frau V. **die neuen Freunde,** die Dana in der BvB gefunden hat. Frau V. bescheinigt Dana gute Kommunikations- und Reflektionsfähigkeit. Unterstützend während der BvB habe vor allem Danas Vater gewirkt, während die Mutter mit ihrem Beharren auf dem Tragen des Kopftuchs eher zu den Konflikten bei der Ausbildungsplatzsuche beigetragen habe.

Frau V. berichtet von gesteigerter Unruhe in der gesamten BvB in diesem Durchlauf, das die Option des Bildungsträgers auf Fortführung der Maßnahme mit der laufenden Maßnahme ebenfalls auslief und die Nervosität der Kollegen aufgrund der Sorge über ihren Arbeitsplatz spürbar geworden sei.

7.3.4 | Zur Prozessgestalt

Im Zeitverlauf lässt sich ein Aufschwung hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartung in schulischen Dingen schon im März erkennen, das ganze 2. Interview strahlt eine ungeheure Erleichterung aus, weil Dana merkt, dass sie im Unterricht mitkommt und etwas lernt. Sie erwägt, den Realschulabschluss nachzumachen oder sogar noch weiter zu gehen. Sie hat die Auffassung aus dem 1. Interview hinter sich gelassen, dass sie den Realschulabschluss sowieso nicht schaffen würde.

Hintergrund für diese bessere Stimmung ist auch die Tatsache, dass Dana neue Freunde in der BvB gefunden hat, die sie als „Seelenverwandte“ bezeichnet.

Dieser Schwung ist im Juli dann abhanden gekommen durch den Druck, den die auslaufende Aufenthaltsgenehmigung und das Ende der Förderdauer in der BvB erzeugen. Jetzt geht es darum, überhaupt einen Ausbildungsplatz zu finden, damit sie in Deutschland bleiben kann. Die Vorstellung, ein höheres Bildungsniveau zu erreichen, gerät wieder in den Hintergrund und bleibt eine nicht realisierte Option.

Um aus der für sie bedrohlichen Situation herauszukommen und überhaupt, verabschiedet sich Dana auch vom Tragen des Kopftuchs, das ihr eigentlich wichtig ist als Zeichen ihrer religiösen Lebenseinstellung nach außen. Wirklich glücklich ist sie damit nicht. Sie hofft, später einen Arbeitsplatz zu finden, an dem sie mit ihrer moslemischen Religion akzeptiert wird.

7.3.5 | Ergebnis im Licht der theoretischen Rahmung

Lernen und Selbstwirksamkeit

Die Erfahrungen mit dem Lernen sind bei Dana von einer wenig zufriedenstellenden Schullaufbahn gekennzeichnet.

Das ist zunächst der Übergang von der Grund- in die Hauptschule, den sie als Rückstufung aufgrund ihrer nicht ausreichenden Leistungen für sich verbucht hat.

I: Oder wie war denn das für Sie? Wie wurde das entschieden, wo Sie in die Schule gehen nach der vierten Klasse?

D: Ja das ist, das wurde schon so entschieden. Weil bei uns im Dorf gibt es eben die Grundschule und danach muss man fünfte, sechste Klasse in einem anderen Dorf machen, also mit dem Bus fahren. Fünfte, sechste gibt's 'ne andere Schule und danach siebte, achte, neunte Klasse kommt die Hauptschule in E. wieder, in dem früheren Dorf, also wo die Grundschule war.

I: Mhmmh.

D: Ja, und so wurde das auch immer, das geht immer wieder so weiter, also das ist so festgelegt.

I: Ja, aber Sie hatten äh doch die Auswahl, also nach der Grundschule ist ja hier in Deutschland so, dass dann geguckt wird, wo soll das Kind jetzt weiter in die Schule gehen.

D: Ja, ich hab' eben dann rückgemacht. So wurde das von meinen Eltern, glaub' ich, entschieden, ich hab' da nichts dabei mitbekommen.

I: Wissen Sie's nicht mehr wie?

D: Ich hab' nichts mitbekommen gehabt damals, vierte Klasse. Ich mhh, mir wurde gesagt von meinen Eltern, von meinen Schwestern, Du wirst dann rückgehen, der Bus und so. Und da hab' ich okay gesagt.

I: Also, es war Ihnen jetzt nicht unbedingt klar, dass Sie zum Beispiel auf die Realschule oder Gymnasium ...

D: ... Achso, Real, ja da, da hätte meine Leistung nicht gereicht! Dafür Real- oder Gymnasium dafür hätte meine Leistung noch nicht gereicht in vierte Klasse.

I: Ja.

D: Deswegen waren wir dann rück Haupt.// (leise) (I – ohne Ziffern)

Dana hat so einen ersten Übergang in der Schullaufbahn zu verkraften, der sie auch nach der langen Zeit noch traurig macht, wenn sie daran denkt, ihre Stimme wird ganz leise, wenn sie davon berichtet. Die beruflichen Ziele, die mit einer höheren Schullaufbahn verbunden sind, erweisen sich nur als Träume, der Übergang ins weiterführende Schulwesen gerät für Dana zur Kränkung.

Hinzu kommen die Misserfolge in der 8. und 9. Klasse aufgrund des Umzugs in die Großstadt, d.h. ein weiterer Übergang, der sich negativ auf ihre Bildungslaufbahn auswirkt.

... Ich war einerseits schwer und einerseits doch wieder gut. Also ich war so ein mittlerer Schüler sag' ich mal (lacht). Ich war eine freche aber auch dabei eine liebe und die zugehört hat. Weil ich hatte eben, ich war, ich bin ja hierher umgezogen.

In Bayern war ich ja vorher und das war so'n Kaff, so'n kleines Dorf und da kannte sich jeder und in der Schule da kannten wir uns alle eben, haben eben auch mal bisschen, ja sagen wir mal Scheiße gebaut, ähm // natürlich hab' ich auch mal gemacht. Aber dann war ich auch wieder mal ruhig und hab' auch zugehört, aber ab und zu war ich auch die Freche da (lacht). Na ja, so im mittleren Maß. (I – ohne Ziffern)

Durch den Verlust des sozialen Umfelds und die neue großstädtische Umgebung kommt Dana die Motivation zum Lernen ganz abhanden.

Ja, ich wollte immer ausgehen. Ich wollte raus und shoppen, oder Beachvolleyball oder so was. Ich bin immer mit meinen Freundinnen raus gegangen. Irgendwas anderes gemacht, aber nicht zuhause geblieben und Hausaufgaben gemacht. (lacht) Ja ich bin in die Stadt gefahren mit dem Zug, ja ich bin immer spät nachhause gekommen und dann hatte ich ja eh keinen Bock mehr. (I – ohne Ziffern)

Danas Lebenssituation weist so zu Beginn der BvB mehrere Merkmale auf, die eine verminderte Selbstwirksamkeitserwartung nach sich ziehen:

- Zu wenig soziale Unterstützung, auch durch die Eltern.
- Eine Schullaufbahn ohne „mastery experience“.
- Eine soziale Zuschreibung des untersten Bildungsniveaus, die mit der Hauptschulempfehlung verbunden ist.

Es ist die Frage, inwiefern die Hauptschulzuweisung Danas wirklich gerechtfertigt war und ob Dana nicht einfach mehr Zeit gebraucht hätte, um mehr in der Schule zu erreichen. Sie weist selbst darauf hin, dass sie kein schneller Lerner war zu dieser Zeit.

Die Hauptschulzuweisung wirkt als Zuschreibung einer niedrigen schulischen Leistungsfähigkeit, die über die nächsten Jahre erhalten bleibt und durch den weiteren Verlauf der Schulkarriere ihre Bestätigung findet. Am Ende steht das beschriebene Selbstschema mit dem Fatalismus und der geringen Selbstwirksamkeitserwartung.

Die Auswirkungen der frühen Selektion im dreigliedrigen deutschen Schulsystem sind nicht nur in den PISA-Studien angemerkt und kritisiert worden. Für Kinder aus benachteiligten Lebenszusammenhängen wirkt die Organisation der Schule in Deutschland und die in sie eingehenden Zuschreibungen in vielfältiger Weise als strukturelle Diskriminierung, auf die z.B. Hormel/Scherr in aller Deutlichkeit aufmerksam machen. (Hormel/Scherr 2010 ähnlich Fink 2011 und Gomolla 2015). Sie reicht bis hin zur Aussonderung gerade von Kindern mit Migrationshintergrund in den Förderschulbereich. Die Autoren belegen eindrücklich die diskriminierenden Mechanismen und halten fest, dass der Schulerfolg oder –misserfolg nicht nur von der Leistungsfähigkeit der Schüler abhängt, sondern auch von den Entscheidungspraktiken der Schulen vor dem Hintergrund ihrer institutionellen und organisatorischen Strukturen.

Hormel/Scherr zeigen, wie die Anwendung gleicher Regeln auf ungleiche Ausgangsbedingungen der Kinder diese Diskriminierung fortschreibt und belegen die unterschiedliche Förderintensität der Schultypen. Auch die Verteilung der elterlichen Ressourcen auf eine größere Anzahl von Geschwistern kann das Schulsystem nicht ausgleichen: Mit jedem Geschwisterteil sinkt die Chance, einen Abschluss der nächst

höheren Kategorie zu erreichen um bis zu 18 Prozent, belegt Fink (2011). Dana hat fünf Geschwister.

In den Publikationen des Institut der deutschen Wirtschaft (IW) sprechen die Forscher des IW hier vom „Matthäus-Effekt“ im Sinn des Bibel-Wortes „Wer hat, dem wird gegeben“: Gerade für diejenigen Zielgruppen mit den umfänglichsten Bedarfen stehen im deutschen Schulsystem die wenigsten Mittel zur Verfügung. (Klein/Schöpfer-Grabe 2011)

So kann man die These aufstellen, dass auch für Dana der Übergang ins weiterführende Schulwesen mit dieser strukturellen Diskriminierung verbunden ist, die ihren Fortgang durch die geringe Förderintensität dieser Schulstufe erfährt. Die fehlende Unterstützung der Eltern wird durch die Schule nicht ausgeglichen. In der Übergangssituation im Berufsleben trägt Dana diese Erfahrungen und die damit verbundene geringe Selbstwirksamkeitserwartung als belastendes Gepäck mit sich.

Welche Ressourcen kann sie nun aufbringen, um trotz dieser Belastung vorwärts zu kommen?

Ein großes Plus im Sinn der Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung stellt die Vorbildfunktion ihrer Schwester dar, die sich trotz Zwangsverheiratung den Weg in ein selbstbestimmtes Leben gebahnt

Durch die neuen Erfahrungen in der BvB, durch die sie merkt, dass sie viel besser lernen kann, erfolgt eine Schuldzuweisung an die alten, zu wenig engagierten Lehrer.

Ihr Verhalten habe sich nicht geändert, die Lehrer aber *„haben sich eben richtig reinhängt, dass ich mir was merke“*. Damals hatte sie einen Mathelehrer *„der war in meinen Augen kein Lehrer. Deswegen äh, also hier bei Mathe hatte ich eh' immer die größten Probleme“*. (II 91 und III 128) Sie freut sich über die guten Noten, die sie schreibt. *„Wenn man mal meine Noten, mein Zeugnis anschaut von Hauptschule, dann (lacht) ist es viel besser (lacht). Das war eine Katastrophe damals, deswegen. Jetzt bin ich zufrieden.“* (III 118)

Die Erfolge revidieren ihr negatives Selbstschema hinsichtlich der Schule, sie traut sich jetzt zu, den Realschulabschluss zu machen und auch sogar noch weiter zu gehen. (II 188 ff)

Bereits die ersten Monate in der BvB leiten eine entscheidende Wende ein, die sich vor dem Hintergrund der Selbstwirksamkeitstheorie auch gut erklären lassen:

Dana erlebt, dass sie im Schulunterricht bessere Ergebnisse hat, weil die Lehrer sich aus ihrer Sicht mehr Mühe geben und traut sich daraufhin auch höhere Schulabschlüsse zu.

Sie gewinnt neue Freunde in der BvB („Seelenverwandte“) und fühlt sich von der Bildungsbegleiterin gut unterstützt in ihren Bestrebungen, einen Ausbildungsplatz zu finden.

Diese Ergebnisse entsprechen auch der These Bronfenbrenners, nach der Beziehungen mit den Kennzeichen der Dyade (Zweierbeziehung, Dauer, Intensität) eine entscheidende Bedeutung für Entwicklungsfortschritte des Subjekts zukommen. Neben der Unterstützung durch die Bildungsbegleiterin sind hier auch die netten Kollegen im Praktikumsbetrieb zu nennen.

Als entwicklungsfördernd in der BvB kann hier noch das Einnehmen unterschiedlicher Rollen im Unterricht und im Praktikum in der Berufswelt angefügt werden. Ein Selbstüberwindungsakt, wie Dana ihn aus dem Praktikum schildert, ist im Unterricht so nicht möglich.

Bürokratie als Aneignungshindernis

Die erkennbar positive Entwicklung Danas kommt jedoch ins Stocken, als sie durch das Ende der Förderdauer im Sommer 09 und durch die auslaufende Aufenthaltsgenehmigung unter Druck gerät. Ihre Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu finden, hängen auch mit ihrer muslimischen Religion zusammen, die sie mit dem Tragen des Kopftuchs auch nach außen demonstrieren möchte. Sie strebt eine Ausbildung in Einzelhandel an und erlebt, dass ihre Bewerbungen, bei denen sie auf dem Bild im Lebenslauf mit Kopftuch zu sehen ist, auf keine Resonanz bei den Firmen stoßen. Dies wird auch von der Bildungsbegleiterin thematisiert, wie diese im Interview berichtet.

So macht Dana erneut die Erfahrung einer Diskriminierung durch die Gesellschaft des Landes, in dem sie geboren ist. Imhof (2010) zeigt eindrücklich die Mechanismen auf, die in Deutschland und der Schweiz zur Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei der Lehrstellenvergabe durch die Firmen führen. Vor allem wird befürchtet, durch mangelnde „häusliche Passung“ der Bewerber mit Migrationshintergrund Einbußen auf dem Markt zu erleiden, weil die Kunden negativ auf sie reagieren und die Kundenbindung der Firma dadurch verschlechtert wird.

Durch den Ablauf der Aufenthaltserlaubnis gerät Dana in Entscheidungszwang. Sie erwägt, sich den Firmen ohne Kopftuch zu präsentieren in ihrer Bewerbung und auch anzubieten, es in der Ausbildung wegzulassen. Innerhalb ihrer Familie gibt es dazu verschiedene Auffassungen vor allem zwischen ihren getrennt lebenden Eltern. Während der Vater die Realität des Berufslebens kennt und von vornherein der Ausbildung mit Kopftuch eine geringe Chance einräumt, sieht die Mutter (und mit ihr auch Dana) eine Bedrohung des religiösen Lebens durch das Weglassen des Kopftuchs.

Zieht man die Kategorien von Schütze hinzu, kann man die Aufschichtung von Verlaufskurvenpotential durch die schemageleitete Selbstwahrnehmung, das schlechte Schulergebnis und zweifache Erfahrung der Diskriminierung durch die deutsche Gesellschaft festhalten.

Außerdem wird Danas Handeln widersprüchlich. Sieht man das Leben der modernen Muslima als eine biographische Gesamtformung in den Interviews aufscheinen, so

wäre es konsequent, sich einen Berufszweig zu suchen, in dem die Diskriminierung der Kopftuch tragenden Auszubildenden nicht so zum Tragen kommt wie gerade im Einzelhandel.

Danas Berufswahl ist – wie oben dargelegt – unter dem Einfluss der schemageleiteten Wahrnehmung und nach dem Vorbild der Schwester erfolgt. Sie traut sich im schulischen Bereich nicht viel zu und möchte deswegen in einen Bereich, in dem man sich gut hocharbeiten kann bis zur Filialleiterin.

Durch das Auslaufen der Förderdauer in der BvB und den Druck durch die Ausländerbehörde akzeptiert Dana die Verkäuferlehre.

Danas Möglichkeiten, entsprechend den eigenen Sinnstrukturen und Wertigkeiten im Verlauf der BvB zu handeln, sind eingeschränkt durch die strikte Förderdauer sowie das Ultimatum der Ausländerbehörde gegenüber Dana, die in Deutschland geboren ist und – wenn sie schon 18 wäre – die deutsche Staatsangehörigkeit annehmen würde.

An diesem Beispiel zeigt sich einmal mehr die diskriminierende Auswirkung der ausländerrechtlichen Bestimmungen in Deutschland sowie die restriktive Praxis gegenüber in Deutschland geborenen Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. dazu auch Gomolla 2015).

Es ist dies die dritte Erfahrung struktureller Diskriminierung, die Dana macht.

Danas Aneignungshandeln bei der Suche nach einem für sie geeigneten und zu ihrer Lebenswirklichkeit passenden Berufslaufbahn wird durch bürokratische Hindernisse behindert. Konnte sie schon in der Schule nicht angemessen gefördert werden, so konkterkariert die Ausländerbehörde nun das Ziel der individuellen Förderung der BvB. Die BvB mit ihrer strikten Förderdauer (Dana war eine Nachrückerin) erscheint als „Tropfen auf den heißen Stein“, wenn man den Anspruch hat, dass Dana endlich angemessen gefördert werden soll, indem all ihre Fähigkeiten zur Entwicklung kommen.

Danas BvB-Ablauf belegt auch Urie Bronfenbrenners These von der Notwendigkeit der guten Kommunikation zwischen den Mesosystemen als Bedingung für Entwicklung. Hier fehlt es an der Abstimmung zwischen Ausbildungsagentur und Ausländerbehörde. Durch die oben geschilderten positiven Bedingungen ist ein Prozess in Gang gekommen, der geeignet ist, Danas schemageleitete Wahrnehmung, die aus ihrer misslungenen Schullaufbahn herrührt, nachhaltig zu korrigieren. Dieser Prozess wird durch das Ultimatum der Ausländerbehörde gestört.

Vor diesem Hintergrund ist die Verkäuferlehre eine pragmatische Entscheidung, die unter dem Druck der Verhältnisse erfolgt. Inhaltlich entspricht sie eher der schemageleiteten Selbstwahrnehmung Danas zu Beginn der BvB als „so Durchschnitt halt, nichts Besonderes“ und trägt damit ihrer in Gang gekommenen Entwicklung nicht wirklich Rechnung.

Rollenvielfalt durch Auseinandersetzung mit der Religion

Die Erfahrung Danas, nicht als bekennende Muslima in die Ausbildung gehen zu dürfen, hat allerdings auch eine andere Seite als nur diejenige der Diskriminierung.

Danas „Selbstversuch“ mit und ohne Kopftuch durchs Leben zu gehen, kann als Entwicklungsförderung par excellence durch Rollenvielfalt im Sinn Bronfenbrenners angesehen werden. Hier findet in kürzester Zeit ein Wechsel durch verschiedene Rollen statt, die von den eher auf Innerlichkeit zielenden religiösen Anforderungen an ein gläubiges moslemisches Mädchen reichen bis hin zur extrovertierten modernen Frau, die gern unterwegs ist mit ihren Freunden, wenn Dana sagt: *„aber überwiegend bin ich auch so crazy sag ich mal.“*

Am Ende ihrer Auseinandersetzung mit dem Tragen des Kopftuchs steht dann doch das Beharren auf einem Arbeitsplatz, an dem sie auch mit diesen äußeren Zeichen ihres Glaubens akzeptiert wird. Im Abschlussinterview bringt sie die Bedeutung der Religion noch einmal klar zum Ausdruck: *„Ich sehe nicht so aus, aber interessiere mich sehr für Religion.“ (IV / 490)*

Im Abschlussinterview wird auch noch einmal der Zugewinn an Selbstwirksamkeitserwartung deutlich, wenn Dana jetzt stolz berichtet, dass sie es war, die den „Felsbrocken“ auf ihrem Lebensweg zum Zerbröseln gebracht hat und nicht der „Abschlepper“ vom Anfang.

Exo- und Makrosystemgesichtspunkte nach Bronfenbrenner

Einflüsse des Exosystems, an dem Dana nicht beteiligt ist, kommen in den Interviews dort zur Sprache, wo die Eltern Berufswünsche für Dana äußern. Nicht der übliche Einzelhandelsberuf scheint für sie wünschenswert, sondern sie wählen Ärztin oder Polizistin aus (I/217), Berufe, die in der Öffentlichkeit ein hohes Ansehen genießen bzw. mit einer Machtbefugnis ausgestattet sind. Durch die fehlenden Lernerfolge Danas in der Grundschule und die Schullaufbahneempfehlung für die Hauptschule, werden diese Elternwünsche für Dana zu „Träumen“.

Danas Eltern haben ihr Arbeitsleben als Ungelernte in der deutschen Wirtschaft verbracht, mit sechs Kindern gehörten sie mit einer hohen Wahrscheinlichkeit zur ständig von Armut bedrohten Population der Bevölkerung. In den 1990er-Jahren waren beispielsweise 60 % der türkischen Haushalte in Deutschland mindestens einmal von Armut betroffen, die im Durchschnitt 3,3 Jahre anhielt. (Hamburger in Hamburger, Hummrich, Badawia 2005). Für Dana wünschen sich die Eltern jetzt eine Position, die von mehr Teilhabe an Bildung und Reichtum des Einwanderungslands gekennzeichnet ist, an den „Lebensbereichen der Macht“, um mit Bronfenbrenner zu sprechen, die ihnen zeitlebens verschlossen geblieben sind.

Einflüsse des Makrosystems und seiner Ideologien kommen dort zum Zuge, wo Danas Eltern und auch sie selbst die schulische Laufbahnzuweisung in die unterste

Abschlusskategorie trotz ihrer weitergehenden Vorstellungen nicht infrage stellen. Die Industriegesellschaft des 20. Jahrhunderts prägt in der deutschen Öffentlichkeit immer noch das Bild der Arbeitswelt, obwohl es längst überholt ist und sich die Anforderungen an die Qualifikation der Arbeitskräfte sich seither drastisch erhöht haben.

Waren 1960 noch 70 Prozent der 13-Jährigen Hauptschüler und damit das Reservepotential der Industriebetriebe, so besuchten im Jahr 2000 nur noch 20 Prozent der 13-Jährigen die Hauptschule – das Verhältnis Hauptschüler zu Schülern weiterführender Schulen hat sich geradezu umgekehrt. (Hradil 2004). Im Bewusstsein der Migranten sind diese Entwicklungen nicht präsent.

Die begrenzten Möglichkeiten, die der Hauptschulabschluss heute bietet, werden den Jugendlichen und ihren Eltern oft erst bei der Lehrstellensuche bewusst, wenn zum Beispiel bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz zur Fachkraft für Lagerlogistik – lange Zeit eine Domäne der Hauptschüler – plötzlich ein Realschulabsolvent vorgezogen wird.

Im öffentlichen Diskurs werden für die ungleiche Verteilung der Chancen von einheimischen Kindern und Kindern aus den Migrantenfamilien Sprachdefizite und mangelndes Interesse auf Seiten der Eltern an einer höheren Schullaufbahn der Kinder verantwortlich gemacht. Durch diese Zuschreibung kann die in allen PISA- und OECD-Studien immer wieder aufs Neue belegte diskriminierende Funktion des dreigliedrigen Schulsystems in Deutschland kollektiv immer wieder aufs Neue verdrängt werden.

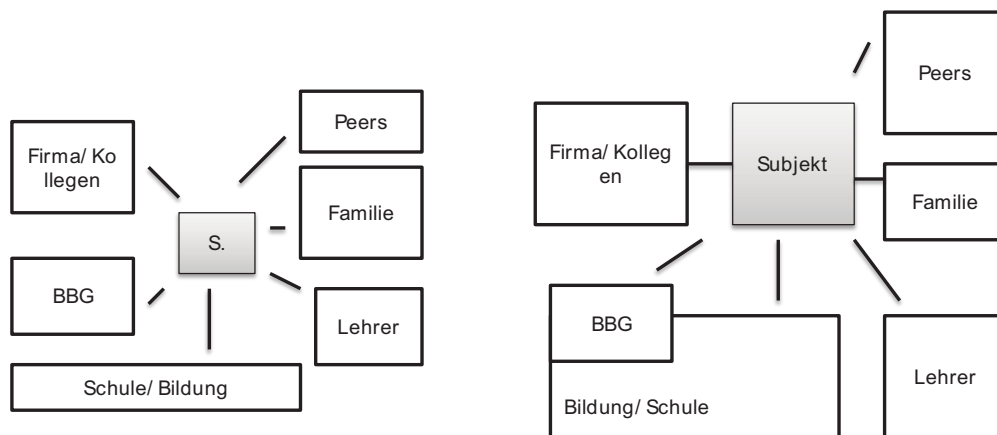
Maßnahmen, die – wie zum Beispiel in England – die Erwartungshaltung von Lehrern gegenüber Schülern aus Migrantenfamilien evaluiert und optimiert, sucht man in Deutschland vergebens.¹ Die Zuschreibung der Zugehörigkeit zur industriellen „Gastarbeiterpopulation“ bleibt damit auch für die Angehörigen der zweiten und dritten Generation der Migranten wirksam.

Die Wahrnehmung der Übergangssituation durch den Probanden als Einflussfaktor im Sinn Bronfenbrenners

Wie im Theorieteil dargelegt (vgl. 4.3) gehört zu Bronfenbrenners Ansatz auch die eigene Wahrnehmung der Probanden und die Vorstellungen, die er bzw. sie sich von der Übergangssituation macht, der er mit Lewin die gleiche Wirkung beimisst wie objektiven Gegebenheiten. Am Ende dieser Darstellung steht von daher die jeweils individuelle Ökologie des Übergangs entsprechend der allgemeinen Darstellung (Teil 4.3. Skizze A).

Bei Dana steht der Zugewinn an Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit am Ende der BvB, das ist das wichtigste Ergebnis (siehe Abb. 7). Wie gezeigt wurde, kann sie dies jedoch aufgrund der institutionellen Hindernisse nicht wirklich als neu gewonnene Ressource einsetzen.

¹ siehe dazu Hormel/ Scherr a.a.O.



Zu Beginn der BvB September 2008
S.= Subjekt , BBG= Bildungsbegleitung

Am Ende der BvB Juli 2009

Abb. 7: Wahrnehmung Dana

7.3.6 | Kommunikative Validierung

Durch den Brief im Rahmen der kommunikativen Validierung im Herbst 2011 wurde der Kontakt zu Dana wieder hergestellt, die inzwischen mit ihrer Familie zurück in das Dorf in Bayern gezogen ist. Dort hatte sie ihre gesamte Schulzeit bis zur 7. Klasse verbracht.

Da der Umzug noch nicht ganz bewerkstelligt war und Dana noch öfter in ihren alten Wohnort nach Hessen zurückfuhr, bot sie an, sich anlässlich einer solchen Fahrt zu treffen. Ein Termin an einem Wochentag wurde ausgemacht, als Treffpunkt der BvB-Standort vereinbart. Kurz vor dem Termin meldete sich Dana ab mit dem Hinweis, dass sie dringend ein Ummeldeproblem bei der Polizei lösen müsse. Ein neuer Termin kam nicht zustande, weil sie auf die Mitfahrt bei ihrer Schwester angewiesen war, die dann nicht stattfand.

Die Forscherin erstellte einen Fragebogen und mailte ihn zu Dana, in der Hoffnung, Kommentare zu den Ergebnissen der Auswertung im Licht der eigenen Relevanzen zu erfahren. Außerdem sollten noch offene Faktenfragen zu ihrer Familie geklärt werden.

Letzteres klappte gut, die Kommentare zur Auswertung der eigenen Relevanzsetzungen waren durchgehend positiv – vielleicht etwas zu durchgehend, um möglicherweise den unterstellten Erwartungen der Forscherin gerecht zu werden.

Interessant aber ist die Zustimmung zu: „Dana leidet sehr darunter, dass ihre Mutter weg ist“ und „obwohl sie 18 Jahre alt ist, kann Dana nicht selbst bestimmen, was sie machen will, die Familie redet immer viel mit“. Hier ergibt sich eine Konkretisierung des „Felsbrocken“-Teils, über den Dana im Interview eher nichts gesagt hat.

Im offenen Antwortteil formuliert Dana auf die Fragen nach dem Nutzen der BvB

wie folgt und bestätigt damit die These vom Aufschwung aus der Auswertung: *„Ja, sie war nützlich, weil ich mehr dazugelernt habe und auch dort viele Freunde gefunden habe. Ich war zurückhaltend, aber dort bin ich aus mich raus gekommen.“*

Zum Familienthema schreibt Dana auf die Frage: Hätte die Bildungsbegleiterin auch bei dem Teil Ihrer Probleme, die mit der Familie zusammenhängen, helfen sollen? Hatten Sie das mal angesprochen? *„Ja paar Sachen habe ich angesprochen, aber nicht viel. Was in der Familie ist, kann nur ich lösen. Und weiter: Es sollte versucht werden den Jugendlichen auch mit persönlichen Sachen geholfen zu werden, nur wie viel das bringt, weiß ich nicht.“*

Auf die Frage nach der Unterstützung durch die Eltern während der Schulzeit schreibt sie: *„Mehr moralische Unterstützung hätte ich mir gewünscht von meinen Eltern, damals hab es nicht die Unterstützung, aber jetzt bekomme ich moralische Unterstützung von meinen Eltern in jeder Hinsicht.“*

Sie bekräftigt noch einmal, dass sie vorhat, ihr Kopftuch wieder aufzusetzen. Auf die Frage, was sie getan hätte, wenn ihre Aufenthaltserlaubnis nicht abgelaufen wäre, schreibt sie: *„Wie ich nicht“*, gemeint ist wohl *„weiß ich nicht“*.

Es fällt auf, dass in den Sätzen doch einige Fehler sind, Dana hatte die Antwort per E-Mail auch sehr schnell zurückgeschickt, d.h. es kann sein, dass sie den Fragebogen am Computer schnell ausgefüllt hat, bevor jemand dazu kommt und es sieht, was sie antwortet.

7.3.7 | Fazit des Falles

Zentrale Themen/Muster beim Thema Übergang Schule-Beruf

Frühere Übergangserfahrungen sind als Kränkungen in Erinnerung („rück Haupt“), es gibt keine Mitwirkung von ihr.

Der Übergang Schule-Beruf stellt sich für sie als **Hindernisbewältigung** dar. (In-vivo-code des „Steinbrockens“ auf ihrem Weg)

Die objektiven Hindernisse liegen in der Arbeitswelt (Ablehnung ihrer Religion), in ihrer Schullaufbahn (keine ausreichende Förderung, daher schlechte Noten) sowie in ihrer familiären Situation. Worin bei letzterem das Hindernis besteht, wird nie richtig deutlich. In der kommunikativen Validierung stimmt Dana der Aussage zu, dass sie sich mit ihren Wünschen in der Familie schlecht durchsetzen kann. Sie betont jedoch, dass sie sich derzeit von ihrer Familie unterstützt fühlt.

Subjektive Hindernisse ergeben sich aus Danas geringer Selbstwirksamkeitserwartung, die aus ihrem Selbstschema resultiert, das durch die wenig erfolgreiche Schullaufbahn geprägt ist.

Als es zu einem psychischen Höhenflug kommt, der im März-Interview dokumentiert ist aufgrund ihrer Erfolge im Unterricht in der BvB, kann sie sich sogar vorstellen, höhere Schulabschlüsse zu machen. Auch in der kommunikativen Validierung betont sie, die BvB habe ihr geholfen, aus sich herauszugehen.

Dieser Höhenflug endet aber mit der Realität der im September auslaufenden Aufenthaltsgenehmigung. Dass der Möglichkeitsraum, der sich im März für Dana kurz geöffnet hat, sich im Juli wieder schließt, liegt an ihrer **Diskriminierung durch die Ausländerbehörde. Ihre neu entdeckten Fähigkeiten kommen dadurch nicht zum Einsatz**, sie nimmt mit der Verkäuferlehre das niedrigste Ausbildungsniveau in Kauf, nur um nicht in die Türkei zu müssen. Außerdem gibt sie mit dem Kopftuch ein ihr wichtiges Stück Identität ab, das in der Arbeitswelt keine Rolle spielen darf.

An dem Ziel, irgendwann einen Arbeitsplatz zu haben, an dem das Kopftuch getragen werden darf, hält sie fest. Hier wird eine **biographische Gesamtformung erkennbar, die aber in der BvB nicht zum Tragen kommt. Wesentliche Aspekte ihrer Selbstkognition müssen so in der Arbeitswelt verleugnet werden.**

Ein Muster, das sie von ihrer älteren Schwester übernommen hat, ist das des **Sich-Hocharbeitens**: Mit niedrigen Erwartungen ganz unten anfangen und dann beweisen, was man kann. Dazu passt auch ihre pragmatische Lebenshaltung („auf dem Boden bleiben“).

Sie rechnet zunächst nicht mit viel Hilfe aus der Erwachsenenwelt, das ändert sich aber im Laufe der BvB durch das Engagement ihrer Bildungsbegleiterin.

Ihr Ziel, das dritte Ausbildungsjahr als Kauffrau im Einzelhandel dranzuhängen bei einer anderen Firma (womit sie auch den Sek II Abschluss hätte erwerben können), wird dann durch die erneute Umzugsentscheidung der Familie zunichte gemacht.

In der sensiblen Phase des Endes der Schulzeit und des Übergangs ins Arbeitsleben zwischen 2007 und 2011 erlebt Dana drei **Umzüge/Übergangssituationen**: Einen vom bayrischen Dorf in die süddeutsche Großstadt, während ihrer Ausbildung einen Umzug in einen Außenbezirk dieser Stadt. Hier hat sie eine Stunde Busfahrt zum Ausbildungsplatz, der die langen Arbeitszeiten des Einzelhandels aufweist. Den Vorteil, den sie in diesem Umzug sieht, ist eine kurzfristige **Vergrößerung ihrer Autonomie**, da sie nur mit einer älteren Schwester zusammenlebt. Dieser Vorteil wird dann aber 2011 nach Ende der zweijährigen Ausbildung auch wieder zunichte gemacht, indem die ganze Familie nach Bayern zurück siedelt. Dana und ihre Schwester ziehen mit, sie wollen nicht allein in der Großstadt bleiben.

So verliert Dana ihre Freunde aus der BvB auch wieder, die ihr so wichtig waren („Seelengefährten“). In Bayern findet sie zunächst auch keine Stelle. Verabredungen in Wiesbaden während der Zeit der Wohnungsauflösung kommen nicht zustande, Dana kann sich offensichtlich den Verpflichtungen ihrer Familie auch für zwei Stunden nicht entziehen.

So bleibt am Ende der Eindruck, dass Dana **wenig Spielraum für eigene Entscheidungen in der Übergangssituation hat**. Sie bestätigt dies auch im Fragebogen der kommunikativen Validierung. (kann sich mit ihren Vorstellungen in der Familie nur schwer durchsetzen) **Die familiäre Einbindung erweist sich so schlussendlich als weiteres objektives Hindernis** für Danas autonome Gestaltung der Übergangssituation. Sie selbst beurteilt die Lage zwiespältig, einerseits stimmt sie der Aussage zu, dass sie sich in der Familie schlecht durchsetzen kann, andererseits betont sie, dass sie ausreichend unterstützt wird.

Die BvB hat Dana nach bereits vier Monaten durch schulische Erfolge einen Aufschwung in ihrem Selbstwertgefühl beschert und einen Ermöglichungsraum eröffnet. Durch die restriktive Praxis der Ausländerbehörde wurde dieses Fenster schnell wieder geschlossen.

In der kommunikativen Validierung wagt Dana dann auch nicht, in diese Richtung auch nur noch einmal zu denken. Auf die Frage: Was hätten Sie gemacht, wenn die Aufenthaltsgenehmigung nicht ausgelaufen wäre? antwortet sie: „Weiß nicht“. Dana ist trotz der Ausschwungerfahrung in der BvB schlussendlich **„am Boden geblieben“**.

Die Eignungsanalyse, die im Konzept der BvB ganz am Anfang steht, konnte den Entwicklungsprozess von Dana auch nicht wirklich abbilden und ihr entstehendes Entwicklungspotential wirkungsvoll unterstützen. Sie basiert auf dem durch die negativ verlaufende Schullaufbahn geprägten Selbstschema.

So wird folgender Verlauf deutlich: Dana kann die Hindernisse auf dem Weg zum Ausbildungsplatz zum Teil überwinden (Schulerfolge, mehr Autonomie durch Zusammenwohnen mit der Schwester, Selbstüberwindungserfahrung im Praktikum, Versicherung der eigenen Identität durch Kopftuchproblem, Annehmen von Hilfe). **Die BvB eröffnet ihr einen Möglichkeitsraum, der dann aber durch die formalen Restriktionen (Aufenthaltsgenehmigung, nur zweijährige Ausbildung, Umzug der Familie nach Bayern) wieder ausgebremst wird.**

Danas Potential, das kurz aufscheint in der BvB, kann sich so nicht wirklich entfalten. Sie hat ein minimales Ergebnis erreicht, durch den Umzug findet sie noch nicht mal eine richtige Stelle, sondern nur einen 400-Euro-Job.

Nach Schütze müsste man jetzt davon ausgehen, dass das Verlaufskurvenpotential nicht nachhaltig beseitigt worden ist und möglicherweise wieder zum Tragen kommt. Allerdings ist keinerlei Dramatik erkennbar, wie sie in Schützes Verlaufskurvenkonzept angelegt ist und die ihm wiederholt den Einwand eingebracht hat, dass das Konzept für „normale“ Lebensverläufe nicht wirklich tauglich ist. Dieser Einwand wird durch die Fallanalyse Danas bestätigt.

Es erscheint sinnvoll, Schützes Kategoriensystem dahingehend ergänzen, dass es **trajectories** gibt wie im Fall Danas, die nicht ins Trudeln führen und zum Zusammenbruch, sondern „nur“ in eine Lebensperspektive, bei der die/der Betreffende weit hinter seinen Möglichkeiten zurückbleibt.

In der Literatur wird diese Lage mit dem Begriff des **Underachievement** bezeichnet. (vgl. dazu Uhlig, J./Solga, H./Schupp, J. 2009) Dabei wird darauf hingewiesen, dass nicht die Leistung, sondern Bildungsentscheidungen bei Kindern aus nicht-akademischen Kindern das Hinterherhinken hinter den eigenen Möglichkeiten bewirken im Verbund mit den Strukturen des deutschen Bildungswesens.

Zieht man die Theorie Bronfenbrenner noch hinzu, kann man allerdings die Hoffnung hegen, dass die BvB bei Dana möglicherweise „sleeping effects“ hervorgerufen hat, die auch noch später zum Tragen kommen können.

Nach dem Ausfüllen des Fragebogen ist der E-Mail-Kontakt zu Dana abgebrochen, sie hat sich nicht mehr gemeldet. Möglicherweise waren die Befunde doch irritierend für sie – vor allem, was das Verhältnis zu ihrer Familie anbelangt.

7.4 | Fallstudie Johann

7.4.1 | Fallbeschreibung

Johann ist 1990 in S. in Kasachstan geboren. Im Alter von fünf Jahren ist er mit seinen Eltern nach Deutschland gekommen.

Seine Eltern haben beide studiert, eigentlich sind sie Lehrer, im Deutschland betreiben sie zusammen eine Firma (Gartenbau). Er hat eine Schwester, die acht Jahre jünger ist als er.

Nach der Ankunft in Deutschland lebte er ein Jahr lang mit seinen Eltern in einem Aussiedlerheim im ländlichen Raum in Süddeutschland. Johann besuchte dort ein Jahr lang einen Kindergarten. Deutsche Sprachkenntnisse erwirbt er sich dort bzw. durch Fernsehen, eine gezielte Sprachförderung findet nicht statt. Danach ziehen die Eltern in eine hessische Kleinstadt, dort wird er eingeschult. Auch hier kommt es zu keiner Sprachförderung. Johann besucht nach der Grundschule die Realschule bis zur 9. Klasse, die er 2008, dem Jahr, in dem er in die BvB kommt, abgebrochen hat. Deshalb hat er nur einen Hauptschulabschluss.

Johann hat bis zur BvB wenig berufliche Erfahrungen gesammelt, zweimal hat er Praktika gemacht (Kfz-Mechatroniker und Informatiker). Zum Zeitpunkt des ersten Interviews ist er 19 Jahre alt, wirkt aber wesentlich jünger. Er hat die deutsche Staatsangehörigkeit, Russisch bezeichnet er als seine Muttersprache. Er spricht sehr gut Deutsch. Seine Interviews sind durch eine präzise und bildhafte Ausdrucksweise gekennzeichnet.

Johanns Schullaufbahn ist wenig erfolgreich verlaufen, obwohl er – wie er selbst sagt – am Ende der Grundschulzeit „realschul-taugliche“ Noten gehabt hat.

Zum Verlauf seiner Schullaufbahn hat Johann eine klare Analyse: Den Hauptgrund sieht er in der Grundschule darin, dass er „sehr verspielt“ und lieber draußen war, als Hausaufgaben zu machen. Später habe ein ungünstiger Freundeskreis ihn beeinflusst.

In einem zweiten Interview erfährt man noch andere Gesichtspunkte zu Johanns Verhältnis zum Thema Lernen und Schule.

Johann berichtet, dass er von Anfang an die Schule „nicht ernstgenommen“ habe, sondern nur hingegangen sei, weil dort seine Freunde gewesen seien. (II-454-457)

Man kann die These aufstellen, dass es die Umstände von Johanns Ankunft in Deutschland und seiner Einschulung waren, die seine Freude am Lernen von vornherein gar nicht haben entstehen lassen.

Johann bedauert den Ablauf seiner Schulzeit, weil ihm mit dem Hauptschulabschluss nicht so viele Berufsmöglichkeiten offenstehen und meint, wenn er an seine Schulzeit zurückdenkt, würde er „alles anders machen“.

So zeigt sich eine widersprüchliche Selbstkognition, das eine ist seine „Faulheit“, wie er es nennt. Auf der anderen Seiten hat er eine gute Selbstwirksamkeitserwartung, wenn er etwas will, erreicht er es auch, da ist er sich sicher. Allerdings sei es „sehr selten“, dass er sich Ziele setze.

Johann verfügt über gute Fähigkeiten zur Selbstreflexion. Seine „Faulheit“ analysiert er im Einstiegsinterview: Dabei zeigt sich, dass er Routinearbeiten nicht mag und Abwechslung braucht. Außerdem merkt er im Praktikum, dass er seine Faulheit überwindet, wenn er ein konkretes Ziel hat und wenn er Verantwortung übernimmt, in dem Fall ist es das des Fachinformatikers. Diese Erfahrung schildert er auch aus der 6. Klasse: **Wenn er ein Ziel hat, strengt er sich an.** In diesem Fall wollte er beweisen, dass er das Realschulniveau schafft.

Eigene Relevanzsetzungen sind:

- Noch ein höheres Bildungsniveau erreichen.
- Einen Beruf finden, der ihm wirklich liegt und seine Faulheit überwinden.
- Selbständig und unabhängig von den Eltern werden.
- Einen Schritt nach dem anderen durchs Leben gehen.

Johann nutzt – wie schon im Kindergartenalter lieber das Fernsehen als den Unterricht, um sich zu bilden, er schaut sich Dokumentationen an. Er hat Stärken im naturwissenschaftlichen Bereich, in Mathematik hat er nie Hilfe gebraucht. Er kann sich auch vorstellen, noch weiter zur Schule zu gehen und zu studieren.

Seine Eltern kümmern sich um Johann und engagieren Nachhilfelehrer, die er aber ablehnt, weil er meint, dass er sie nicht wirklich braucht. Johanns Eltern ziehen offenbar auch keine Konsequenzen daraus, wenn er Zusagen nicht einhält.

Johanns Vorgeschichte ist geprägt von wechselnden Strecken der Über – und Unterforderung in der Schule und dem Nichtfinden geeigneter Ziele, die wirklich seinen Interessen und Fähigkeiten entsprechen. Zu seinem Lebensstil gehört eine intensive Mediennutzung, die seine Ansprüche an Unterricht und seine Wahrnehmungsmuster prägt. Er benötigt in der BvB eine intensive Beratung und Begleitung seiner Praktika. Diese sollten auch anspruchsvollere Tätigkeiten umfassen, um seinem Bedürfnis nach Abwechslung im Beruf Rechnung zu tragen.

Die Einstiegsphase in der BvB leistet diese intensive Betreuung jedoch nur in den ersten sechs Wochen, danach kommt es noch zweimal zum Wechsel des Bildungsbegleiters.

Als die Hälfte der Förderdauer um ist, reduziert Johann dann seine Ansprüche an den Ausbildungsplatz drastisch und lässt sich auf ein Praktikum ein – auch auf Drängen der Bildungsbegleiterin – das nur eine Verkäuferlehre in einer Postagentur ermöglicht. Er bleibt damit erneut hinter seinen Möglichkeiten zurück.

Das in der BvB-Forschung mehrfach beschriebene Cooling out (zum Beispiel bei Walther/Walter/Pohl (2007) in Stauber, B./Pohl, A. (Hrsg.) der Ansprüche lässt sich hier beispielhaft beobachten und auch in seinen Ursachen analysieren: Mangelnde Begleitung und Beratung verbunden mit dem Ablauf der Förderdauer sowie Angst- und Panikreaktionen des Teilnehmers und Druck von Seiten seiner Eltern führen zur Haltung: Hauptsache, überhaupt ein Ausbildungsplatz – gleich, ob er zum Teilnehmer passt oder nicht.

Am Ende bleibt Johanns Teilnahme an der BvB dann auch ohne Ergebnis: Die Bildungsbegleiterin verlängert das Praktikum in der Postagentur immer weiter, ohne es mit Johann abzusprechen in der Hoffnung auf ein Ausbildungsplatzangebot. Johann hat so keine weiteren Optionen. Er nimmt auch nicht mehr am Schulunterricht teil, obwohl er den berufspraktischen Teil sehr interessant fand. Die Gründe dafür werden nirgends dargelegt. Kurz vor Ende der BvB erhält er dann eine Absage, sodass er mit leeren Händen dasteht. Er ist total enttäuscht, seine Eltern ebenfalls. Zur Ursache für die Absage gibt es dann zwei Versionen: seine und die der Bildungsbegleiterin – auch dies ein Indiz für die nicht stattfindende Kommunikation zwischen beiden.

Aufgrund des mehrfachen Wechsels des Bildungsbegleiters waren die Chancen eher gering, dass es Johann gelingen würde, die Beziehung zwischen Johann und seiner 3. Bildungsbegleiterin erfolgreich zu gestalten. Auch mit Frau D., der zweiten Bildungsbegleiterin, war es nicht einfach gewesen, hier hatte er aber offensichtlich noch die Kraft, den Konflikt mit ihr in einem „Vieraugengespräch“ zu klären, wie er es schildert.

Insofern ist der BvB-Ablauf von Johann ein Beispiel für misslungenes Aneignungshandeln aufgrund von mangelnder Betreuung und Kommunikation. Der häufige Wechsel wiederum ist den Arbeitsbedingungen in der BvB geschuldet, wie in den Forschungen dazu dargelegt wird. (siehe dazu Teil 2.3)

Johann kritisiert offen, dass seine Beratung durch die dritte Bildungsbegleiterin von den Kriterien des Erfolgs gegenüber der Arbeitsagentur bestimmt gewesen seien, sie habe sich ihm gegenüber entsprechend verhalten, weil sie ihre Quote gegenüber der Arbeitsagentur habe erzielen wollen.

Für diese Unterstellung und die offene Kritik handelt sich Johann den Vorwurf der „Respektlosigkeit“ von Seiten der Bildungsbegleiterin ein – ebenfalls ein Hinweis auf nicht gelingende Kommunikation.

Am Schluss verlässt Johann die BvB ohne sichtbares Ergebnis. Der Hauptgewinn liegt für Johann in der BvB zum Schluss in der Einsicht, wie er im Rückblicksinterview sagt, dass er „eingesehen hat, dass er nicht mehr so auf der faulen Socke sitzen“ kann. Er will sich jetzt „voll auf ganz auf sich verlassen.“

Im Oktober bietet ihm die Ausbildungsagentur einen überbetrieblichen Ausbildungsplatz als Kaufmann für Bürokommunikation in der Volkshochschule an. Er nimmt ihn dankbar an und findet zum Schluss die Ausbildung dort gut. Vor allem hebt er die gute

Betreuung durch die Pädagogen der VHS hervor. Allerdings bekommt er keinen Platz mehr im Kurs, in dem er den Realschulabschluss gleich mitmachen könnte wegen seines späten Einstiegs in die Ausbildung. So kann er sein Ziel des höheren Schulabschlusses auch jetzt nicht realisieren.

Im Rückblicksinterview findet er dann, es sein ein Glücksfall gewesen, das die Postagentur ihn abgelehnt habe, die Ausbildung jetzt passe viel besser zu ihm.

Inzwischen hat er sich auch an den Alltag des Arbeitslebens gewöhnt, da er noch wenig Erfahrung mit der Arbeitswelt für sein Alter hatte, verlangten ihm die Praktika offenbar eine große Anpassungsleistung ab.

Er bescheinigt der BvB aber, dass er dort „viel gelernt“ habe – dies allerdings nicht durch die individuelle Förderung, wie sie das Konzept vorsieht, sondern durch die Serie von Pannen, die seine Teilnahme begleitet haben.

Johann hat diese Pannen offenbar gut verarbeitet – obwohl er noch intensiv davon erzählt in allen Interviews und auch immer wieder über die BvB schimpft, an der er nicht mehr teilnehmen würde.

7.4.2 | Lebenslauf

geb. 1990 in S./Kasachstan

Religion: evangelisch

Staatsangehörigkeit: Deutsch

Eltern: Vater und Mutter geb. in Kasachstan, 1995 ist die Familie nach Deutschland eingewandert, die Eltern sind eigentlich von Beruf Lehrer, betreiben aber in Deutschland eine Gartenbaufirma, d.h. sie sind selbständig. Er hat eine acht Jahre jüngere Schwester.

1997–2001 Grundschule in einer süddeutschen Kleinstadt

2001–2007 Besuch der Hauptschule, dann Realschule in einer süddeutschen Großstadt,

2008 Hauptschulabschluss

Seit 9/08 Besuch der BvB

Seit Oktober 08: überbetriebliche Ausbildung als Kaufmann für Bürokommunikation bei der Volkshochschule in T.

Praktika:

2006 KFZ-Mechatroniker (drei Wochen)

2007 Informatiker (drei Wochen)

Praktika im Rahmen der BvB:

2008 Kaufmann im Einzelhandel (vier Wochen)

Fachinformatiker (vier Wochen)

Verkäufer (fünf Monate)

Sprachen: Deutsch, Russisch (Muttersprache), Englisch (Schulkenntnisse)

EDV: Word und Excel

Hobbies: Fußballspielen, Lesen

7.4.3 | Ergebnis der Auswertung

7.4.3.1 | Bedingungsmatrix und eigene Relevanzsetzungen des Probanden

(Fallimmanente Kontrastierung von Anfangsinterview und Rückblicksinterview, das 2. Interview wurde wegen der Krisensituation einbezogen.)

Johann kommt mit hohen Erwartungen in die BvB, er möchte einen anspruchsvollen Beruf finden, der abwechslungsreich ist und seine „Faulheit“ überwinden, die ihm schon seine ganze Schullaufbahn über zu schaffen macht und aus seiner Sicht zu einem zu niedrigen Schulabschluss geführt hat. Er möchte die Ausbildung machen, um unabhängiger von seinen Eltern zu werden, gleichzeitig hat er den Wunsch, nochmal einen höheren Schulabschluss zu erreichen, weil er gemerkt hat, dass er mit seinem Abschluss keine guten Chancen hat:

Weil ich merk' auch selber, wenn ich jetzt halt mit meinem Hauptschulabschluss irgendwelche Bewerbungen schreiben will, möchte oder so, dass ich nicht so schnell genommen werde. Und mir, mir steht auch nicht so viel offen wie halt, wenn ich einen höheren Bildungsabschluss hätte. (I-62-67)

Er kann sich auch vorstellen, noch einmal zur Schule zu gehen:

Ich würd' gern nach meiner Ausbildung würde ich dann noch mal weiter Schule machen. Ja vom Studium hab' ich mir da auch so überlegt, aber das liegt noch ganz weit weg.“ (I-239-241)

Mathematik zu studieren könnte er sich vorstellen, meint er dann.

Johann hat trotz seiner wenig erfolgreichen Schullaufbahn eine positive Selbstkognition behalten und auch seine Selbstwirksamkeitserwartung ist durch den Verlauf nicht beeinträchtigt worden:

Weil wenn, meis..., das ist bei mir so, wenn ich was haben, wenn ich was möchte, dann erreich' ich das auch, aber ich hab' selten den Willen dazu, etwas zu erreichen. Weil ich mir dann denke, ach, warum soll ich mich dafür anstrengen und das wär' eh' sowieso mehr Anstrengung als Freude, weil ich es dann erreicht habe. (I-290-295)

Den Ausweg sieht Johann in einem wirklich zu ihm passenden Beruf. Ihn hofft er nun in der BvB zu finden.

Ja, aber halt das wichtigste Ziel wäre halt auch 'ne Ausbildung in einem Beruf, der mich sehr interessiert, weil sonst würde ich das nicht // wenn mich was nicht so interessiert, dann tue ich schnell, dann geh' ich schnell davon weg, so. Tu' ich mich, also hab' ich, bekomme ich schnell 'ne Abneigung, aber. Deswegen such' ich zurzeit auf der BvB einen Beruf, der mir, der mir eher liegt. (I-261-266)

So verweist die Ausgangslage auf die Notwendigkeit einer intensiven Beratung und eine sorgfältigen Suche nach geeigneten Praktikumsplätzen, die auch weitergehende Perspektiven eröffnen könnten.

Johanns eigene Relevanzsetzung am Anfang ist also **einen Beruf finden, der ihn „sehr interessiert“** und der „ihm liegt“.

Als Nebenziel betrachtet er die Lösung eines Problems, das ihm schon die ganze Schulzeit über zu schaffen gemacht hat:

So gesagt. /// das, das kämpft bei mir so meistens mit der Faulheit und das, der Wille, so das ist bei mir so'n Einzelkampf.“ (I-316-318)

Ein Nebenziel wäre zum Beispiel, dass ich halt nicht mehr so faul bin, sondern mich mehr für Sachen anstrenge. (I-328-329)

Zu den Relevanzsetzungen von Johann gehört außerdem: **Unabhängig von den Eltern werden**

Dass das, was mir wichtig ist, dass ich selbständig werde, also nicht mehr auf meine Eltern angewiesen bin. Damit ich nicht mehr meinen Eltern auf der Tasche liege, so auf gut Deutsch gesagt (lacht). (249-252)

Ein In-vivo-Code für seine Art, Probleme zu lösen heißt: **Irgendwie Schritt für Schritt durchs Leben gehen**, wie die folgende Passage zeigt:

„Ich geh' einfach irgendwie ein Schritt nach dem andern durch's Leben. So könnte man das jetzt sagen.“ (I-229-230) D.h., Planungen und Strategien zu machen, liegt ihm weniger.

Im Rückblicksinterview wird dann dem Vorausschauen mehr Bedeutung eingeräumt als zu Anfang der BvB, wenn er sich Gedanken darüber macht, was nach der Ausbildung kommt:

Aber Hauptsache, ich hab' mir jetzt erstmal als Ziel gesetzt, die Ausbildung zu Ende zu machen, hab' ich mir jetzt erstmal als Ziel gesetzt. Und danach dann weiter schauen. So schon im zweiten Lehrjahr oder so nach 'ner festen,

bei der festen (raschelt) Einstellung irgendwo suchen. Schon also, wenn ich schon ausgelehrt bin, dass ich dann halt nicht wieder zu Hause sitze (raschelt). (IV-81)

Johann schildert im Rückblicksinterview auch, dass er sich an das Arbeitsleben gewöhnen musste, mit dem er nicht viel Erfahrung hatte:

Ja, ich bin ruhiger geworden zum Beispiel. Phh ich bin jetzt so // ich integriere mich langsam in das Berufsleben sozusagen (lacht). Am Anfang war ich halt noch jung, also jung bin ich immer noch, aber unerfahren, was es heißt zu arbeiten. ... Aber jetzt das Arbeitsleben, dass ich dann mal arbeiten muss bis um fünf oder viertel vor fünf, das ist jetzt für mich alltäglich geworden. Ich hab' mich auch dran gewöhnt, es gefällt mir auch. Mehr oder weniger, hat seine Vor- und Nachteile. (IV-259-268)

Vorteile sieht Johann vor allem in der finanziellen Unabhängigkeit und dass er „viele neue Leute kennengelernt“ habe durch die Ausbildung, die er jetzt hat.

Es stellt sich die Frage, wodurch diese Entwicklung begünstigt worden ist. Mit dem Erfolg der BvB kann sie nicht zusammenhängen, denn Johann verlässt die BvB ohne Ausbildungsplatz und weitere Perspektive.

Die Krise – bedingt durch dreimaligen Wechsel des Bildungsbegleiters

Eine weitere Veränderung zeigt sich schon im zweiten Interview hinsichtlich der Suche nach dem Beruf, der ihn „sehr interessiert oder „sehr liegt“. **Hier kommt er von seinem formulierten Ziel ab und gibt sich mit einem Ausbildungsplatz zufrieden, an dem „es sich aushalten lässt.“** Bedingt durch den dreimaligen Wechsel des Bildungsbegleiters und die aus seiner Sicht wenig Chancen bietenden Praktikumsstellen gerät die BvB-Teilnahme von Johann nach der Jahreswende 08/09 in eine tiefe Krise, wie das 2. Interview vom März dokumentiert:

Mittlerweile ist es so, dass ich /// mich jeden, über jeden Tag freue, den ich, wo ich nicht in die BvB gehen muss. Weil ich habe hier irgendwie mehr, ich hab' hier genug! Hier wird weder einem geholfen, beziehungsweise es wird versucht einem zu helfen, aber man merkt, dass die Leute, die hier arbeiten, hier auch nicht so viel selb, so viel Spaß dran haben. Beziehungsweise nicht, ich red' jetzt nicht von einem, allen, sondern // von 'nem Teil. Ja. /// Ja. // Ja ich bin nicht gut zu sprechen auf die BvB. (II-20-27)

Inzwischen hat Johann den dritten Bildungsbegleiter, Frau H. Die zweite Bildungsbegleiterin, die er nach Ausschalten des Aufnahmegeräts als „arrogante und verständnislose Zicke“ bezeichnet (Zitat aus dem Forschungstagebuch), hat die BvB ziemlich abrupt verlassen. Johann ist dabei, sein Zutrauen in die Institution Bildungsbegleitung zu verlieren:

Und dass die Frau, meine jetzige Bildungsbegleiterin, würd' mich auch nicht wundern, dass die auf einmal, wenn die was Besseres findet, dass die auch auf einmal weg ist. Das ist auch hier auch hier nicht so'n großer Verlass, weil von meiner, von, von, okay ich fand's ich fand's gut von meinem ersten Bildungsbegleiter, dass der sich von allen verabschiedet hat. Aber meine zweite Bildungsbegleiterin, die war von, von, man hat auch viel, viel mit diesen Leuten zu tun, man lernt die auch kennen gut. Und meine zweite Bildungsbegleiterin ist zum Beispiel von heute auf morgen einfach weg gegangen. Hat nicht mal Tschüss gesagt ... (II-131-140)

Im Rückblicksinterview lobt Johann seinen ersten Bildungsbegleiter, dem er offensichtlich nachtrauert:

Er war der eigentlich beste von allen. Mit dem war's, mit dem haben wir Späßchen gemacht, der ist auf uns eingegangen, der hat sich auch informiert, der war auch durchsetzungshaft. (IV-683-684)

Frau H., die dritte Bildungsbegleiterin, trifft eine Reihe von Entscheidungen, mit denen Johann – wie er im Rückblick feststellt – nicht einverstanden war, gegen die er sich aber offensichtlich nicht mehr zur Wehr gesetzt hat, weil seine Beziehung zu Frau H. nicht so war, dass er sich mit ihr auseinandersetzen konnte oder wollte. Er sagt dazu, Frau H. habe ihm dann „komplett den letzten Nerv geraubt und da hatte ich nicht mehr die Kraft dazu, mich die ganze Zeit da irgendwie auf irgendwas aufzuregen was, was, was im Endeffekt sowieso nichts ändert.“ (IV-745-748)

Frau H. entscheidet im März:

- Johann aus dem Berufsfeldunterricht Lager/Handel herauszunehmen, obwohl er dort gute Erfolge aufzuweisen hat in den Tests,
- ihn im Berufsfeldunterricht Wirtschaft/Verwaltung anzumelden, wo er nach eigener Aussage den Einstieg nicht schafft, da er nicht von Anfang an dabei war,
- das laufende Praktikum bei der Postagentur zu verlängern und dann auf die ganze Woche auszudehnen, sodass der Unterricht ganz entfällt und Johann nur noch in der Firma ist.

Johann fühlt sich abgeschoben durch die Entscheidung, ihn aus dem Schulunterricht abzumelden:

„Und da wurd' das dann irgendwie hin und her und // ich glaube, ich wurde so, wie soll ich sagen, ich wurde vergessen. Ich wurde da reingesteckt (klopft auf den Tisch) in das Praktikum (klopft auf den Tisch) und dann hat sich Frau H. von mir abgewandt und sich dann um die anderen Teilnehmer gekümmert. Weil sie dachte, wenn ich da im Praktikum bin und es da so super läuft, dass ich dann eine Ausbildungsstelle bekomme.“ (IV-396-402)

Mit dem Langzeitpraktikum entfällt auch die Möglichkeit, weitere Praktikumsplätze auszuprobieren, **d.h. Frau H. setzt alles auf eine Karte, die Ausbildung in der Postagentur.** Diese kommt dann nicht zustande – so endet die BvB für Johann ohne Ergebnis.

Johann kreidet den Verlauf Frau H. an, er meint, sie hätte merken müssen, dass es mit dem Praktikum schief läuft, da die Chefin der Firma nicht mit sich habe reden lassen:

Sie hatte keine Zeit, sich mit Frau H. zu treffen, hatte keine Zeit, den Vertrag zu unterschreiben, wollte sich alles zifaxen lassen und die ging selten ans Telefon ran, hat den, konnte nie einen Termin mit Frau H. und mir vereinbaren und da hätte man schon reagieren müssen ... (IV-405-409)

Hier bringt Johann auch noch einmal seinen ersten Bildungsbegleiter ins Spiel, dem er mehr Problemlösungskompetenz zugetraut hätte:

Der hat, der hätte zum Beispiel das mit dem Postshop, hätte ich ihn als Bildungsbegleiter würd' der, würd' der auch irgendwann da hingehen und sagen: Ja, was ist denn jetzt los? Warum arbeitet unserer Praktikant die ganze Zeit für euch und ihr gebt ihm keinen Ausbildungsplatz? (IV-683-689)

Johann schildert den Hergang so, dass er sich in dem Praktikum bemüht habe und es auch hätte haben wollen – obwohl es nur eine Verkäuferlehre bot und er eigentlich eine dreijährige Ausbildung mit der Möglichkeit des Nachholens des Realschulabschlusses machen wollte.

Über die Frage, ob das dritte Lehrjahr in der Postagentur möglich ist, streitet er sich mit Frau H. dann doch herum, allerdings ohne Ergebnis. Trotzdem würde er den Ausbildungsplatz annehmen.

Von seinem Ziel, einen sehr interessanten Beruf zu finden, ist er inzwischen abgerückt:

Ich mein', wenn man so'n schlechtes Zeugnis hat wie ich, kann man sich nicht, kann man // (atmet tief) kann man nicht so wählerisch sein. Aber // es ist halt nicht mein Traumjob, aber es gefällt mir. Und für 'ne Ausbildung wenn, wenn ich dann natürlich 'ne Ausbildung bekommen würde, würde ich sie auch gerne nehmen. Ja! (II-76-80)

Später begründet er die Reduzierung seiner Ansprüche noch einmal:

Da wir schon fast Frühling haben, hab' ich mir meine Ziele auch nicht mehr, hab' ich mir meine Ziele runtergestuft. Für mich zählt das jetzt halt in erster Stelle nicht mehr meinen Traumberuf zu finden, sondern halt /// einen Ausbildungsstelle wo ich halt mehr oder weniger auch Spaß dran habe, wo es mir auch gefällt. Wo, wo es halt auszuhalten wäre, die drei Jahre, die drei Jahre in der Ausbildung, wo die halt auszuhalten wären. (II-291-297)

Im Rückblicksinterview findet er einerseits harte Worte, aber auch eine Entschuldigung für das Verhalten von Frau H.:

*Sie hat mir zum Beispiel nie wirklich zugehört und auch nie wirklich auf meine eigene Meinung Rücksicht genommen. ... Und nie gefragt: „Was möchten Sie tun?“ Nur immer „Sie müssen, Sie müssen, Sie müssen.“ ... ich geb' ihr nicht die Schuld, weil, wenn da so viele Teilnehmer ist kann, kann ma, dann kann man auch keine Rücksicht auf jeden einzelnen da nehmen. Das ist, das ist unmöglich, **das überfordert einen.** (IV-333-340)*

Als besonders positiv bewertet er dann im Rückblicksinterview bei seiner überbetrieblichen Ausbildung zum Kaufmann für Bürokommunikation, die er nach der BvB durch die Ausbildungsagentur angeboten bekommen hat, die intensive Betreuung durch die Pädagogen der VHS. **Hier wird noch einmal deutlich, wie sehr Johann in der BvB die wechselnde Betreuung zu schaffen gemacht hat.** Die Pädagogin sei für das ganze erste Lehrjahr zuständig.

Und sie ist halt sehr verständnisvoll und setzt sich auch für uns ein und hilft, wo sie nur kann. Ja, und verbessert unsere Berichtshefte und Mappen. Also, da wird halt sehr sehr sehr viel geholfen in der Volkshochschule.“ (IV-153-159)

Sein Fazit hinsichtlich der BvB-Teilnahme fällt ambivalent aus:

Es gibt da Dinge, da hat sie mir doch noch schon was geholfen. Zum Beispiel, wie man eine anständige Bewerbung schreibt. Das, was wir in der Berufsschulunterricht, den wir da hatten, das hat, das war ja auch alles. Was mir zum Beispiel jetzt, heute in der Ausbildung sehr viel hilft. (IV-241-244)

Dann heißt es aber weiter:

Obwohl, ja aber an sich sonst die BvB die find' ich nicht so sehr nutzvoll, sinnvoll. Weil, ja da wird, da wird nicht so geholfen. Da wird // da wird viel zu wenig Rücksicht auf die Teilnehmer genommen. Sondern halt nur wirklich die Ziele angestrebt, die auch wie zum Beispiel durch ein Praktikum eine Ausbildung zu haben. (IV-246-251)

Später schildert er seine Erfahrung noch drastischer und spricht von der „kalten Schulter der Pädagogen“, die ihn in der BvB am meisten beeinflusst habe. „Man wurde da wirklich irgendwie behandelt wie ein Sträfling und nicht wie so ein Teilnehmer so ungefähr. So kam es mir rüber zum Beispiel (IV-311-313)

Johann schildert noch einmal ausführlich seine Erfahrung mit Frau H. und der Postagentur, wo er sich „tot gearbeitet“ habe. (IV-636)

Das Fazit, das er daraus zieht, heißt, er habe zwar „da auch viel gelernt“, aber ein zweites Mal würde er sich nicht auf die BvB einlassen:

Nein, ich verzichte aufs Geld, ich verzichte auf alle Unterstützung, da tu' ich lieber mich voll und ganz auf mich verlassen. (IV-367-369)

So steht am Ende der Krise Johanns Einsicht in die Notwendigkeit von mehr Eigeninitiative, auch wenn sie aus der Enttäuschung heraus formuliert ist.

a) Fördernde Bedingungen

Johann fehlen berufliche Ziele und er hat für sein Alter ziemlich wenig Erfahrungen in der Berufswelt. Im Rückblick werden von daher die Informationen über die Berufsfelder und den berufspraktischen Unterricht, den er interessant findet, positiv bewertet.

Ja, da wo ich am meisten profitiert habe, das waren die Berufsfelder. ... Aber am Anfang so wirklich, wenn man die ganzen Berufsfelder kennen gelernt hat mit diesem GeSo, Metall, Farbe und Gestalten heißt das, was diese ganzen Sachen, die ganzen Berufsfelder, das war wirklich spannend. Da kon, da zum Beispiel da wurden, hab' ich auch Bilder bekommen von den ganzen Arbeiten, was die Leute eigentlich da tagtäglich machen. Ja. Dann wo das vorbei war. Wo ja dann kam halt // was sehr nützlich war für mich, das waren halt diese Lager/Handel, das dieses Kaufwesen, was ich halt dann die ganze Zeit hatte. Kundenberatung, was wir halt da alles durchgenommen haben. Das war mir am Nützlichsten eigentlich hier. (II-422, 429-437)

Aber auch **in den Praktika macht er wichtige Erfahrungen**, er berichtet, dass er Motivation entwickelt hat dadurch, dass ihm Verantwortung übertragen worden ist.

Was mich halt jetzt dort anspornt ist, dass ich halt immer genau darauf achten muss, weil ich muss viel mit Geld umgehen. Ich hab' viel mit Geld zu tun und deswegen muss ich da immer darauf achten. Also es gibt mir so 'nen gewissen Reiz immer. So immer am Ende der, am Ende wenn das kurz vor Feierabend, mein' wenn ich meinen Kassenschluss mache um zu gucken ob ich da vielleicht, ob ich da Minus oder Plus gemacht habe. Oder am Besten wäre halt, wenn ich null habe beim Soll-Ist verfahren. Ja, das das gibt mir den gewissen Ansporn so, immer richtig zu arbeiten, genau zu arbeiten. (II-333-341)

Johann hat eine gute Fähigkeit zur Selbstreflexion. Er weiß, dass er sich mit Routine-tätigkeiten schnell langweilt und sucht einen Ausbildungsplatz mit viel Abwechslung. Es ist ihm auch klar, dass das nicht so einfach ist.

Ich bin ein Mensch, der Routine hasst. Ich habe schon mal ein Praktikum gemacht als Kfz-Mechatroniker und da hatte ich schon nach seit nach zwei Wochen hatte ich da keine Lust mehr weil's Routine ist. Und so Arbeiten zu finden, wo keine Routine ist, das ist eigentlich sehr schwer so was zu finden. Weil die meisten Arbeiten sind ja eigentlich immer nur hauptsächlich Routine. Aber wenn da, wenn da, wenn da noch Abneigung gegenüber

dem Beruf kommt, dann ist bei mir Schluss. Ich weiß selbst nicht, was ich da so machen soll (lacht). (I-338-346)

Weil ja // durch die Routine kommt die Faulheit bei mir und wenn die dann kommt und dann /// ist es sehr schlimm. Weil ich, ja ich weiß nicht, wie ich das sagen soll /// ich brauch' die Abwechslung, damit ich immer an der Arbeit halt interessiert wäre, bin. (I-341-350)

Im Praktikum im IT-Bereich fühlte er sich richtig am Platz, allerdings wurde dort keine Ausbildung angeboten.

Ja. Das mit dem IT, als Fachinformatiker, das hat mir natürlich am sssehr, am Besten gefallen, weil im IT Bereich kannst, kann man und wird man auch immer was lernen. Da kann man nicht alles können. Und da lernst du obwohl du denkst, du kannst schon alles und dann kommt ein neues Programm raus oder 'ne neue Software, oder 'ne neue Hardware und dann, die du dann doch wiederum lernen musst. (II-343-349)

b) Ambivalenzen und Hindernisse

Hier sind die komplexen Erwartungen zu nennen, die Johann an die BvB richtet: Ihm einen anspruchsvollen Ausbildungsplatz zu suchen angesichts der Tatsache, dass er einen schlechten Hauptschulabschluss hat. Außerdem widerspricht auch sein Wunsch, nochmal zur Schule zu gehen und sein Bildungsniveau zu heben, dem Ziel der Unabhängigkeit von den Eltern.

Die Praktikumsplätze werden Johann auch nur zum Teil gerecht. Der erste im Einzelhandel langweilt ihn schnell und hat auch keine Option auf Ausbildung. Den zweiten im IT-Bereich findet er sehr interessant, aber auch dort kann er aufgrund seines Schulabschlusses keine Ausbildung bekommen. Johann ist gefrustet und nur unter Druck nimmt er den Platz in der Postagentur an.

Da war ich auch sehr frustriert, dass es schon nach dem zweiten Mal nicht geklappt hat und da hatte ich auch wirklich ger, (atmet tief) unger Lust auf'n Praktikum. (II-194-200)

c) Weiterhin belastende Faktoren

Johanns Beratungsbedarf wird die BvB nicht gerecht aufgrund der Personalfluktuation. Die Bildungsbegleiterin nutzt auch die positiven Impulse nicht, die vom Unterricht in den Berufsfeldern ausgehen.

Johann ist schulmüde, er beneidet seine Eltern um die Arbeit in der Firma. Er schildert, wie er es den Eltern gegenüber darstellt.

Ja ihr habt's gut, ihr arbeitet, ich muss die ganze Zeit eigentlich nur lernen für meine ganzen Arbeiten“. (I-46-48)

Johann hat offensichtlich keinen Bezug zu den Lerninhalten in der Schule gehabt, es geht nur um die „*ganzen Arbeiten*“. Hier hätte ein Unterricht, der ihn interessiert, die Wende bringen können.

Als Belastungsfaktor wirkt auch Johanns Schullaufbahn und die ganzen Umstände seines Übergangs in die weiterführende Schule, der sich als komplexer Prozess ohne wirklichen Erfolg darstellt.

Betrachtet man die Schullaufbahn näher, zeigen sich Parallelen zum Verlauf in der BvB beim Übergang in die weiterführende Schule: Es ist unklar, welche Ziele Johann angemessen sind und wieviel Hilfe er braucht, um den Übergang zu schaffen.

Memo: Schullaufbahn, Übergänge und Lernerfahrungen

Johann kam mit fünf Jahren nach Deutschland, lebte mit seinen Eltern ein Jahr lang in einem Aussiedlerheim, besuchte dann ein Jahr lang einen Kindergarten. Dann wechselte der Wohnort der Eltern erneut und am neuen Wohnort wurde Johann mit sieben Jahren eingeschult.

So hatte er als kleines Kind innerhalb von drei Jahren die Auswanderung zu verkraften, einen erneuten Wohnortwechsel und direkt die Einschulung.

War ungewohnt eigentlich, ja ich kann sagen wie ich, wie ich rea, wie ich denke, dass ich reagiert habe. Ist so, ich hab' da hinten gehockt, das war ungewohnt für mich wegen der ganzen fremden Leute da, ja /// Das war's eigentlich. (II-466-469)

Von einer sprachlichen Förderung berichtet er nicht, er erzählt vielmehr, wie er Deutsch durch das Anschauen von Zeichentrickfilmen nach dem Kindergarten gelernt habe.

Ich hab' als kleines Kind immer nach dem Kindergarten hab' ich immer so Zeichentrickfilme geguckt. Und dadurch konnte ich sehr schnell die deutsche Sprache. Ich hab' sie, glaub' ich, schon nach 'nem halben Jahr, 'n Jahr hab' ich sie schon gekonnt. Ich hatte halt noch manche so Sprachfehler, das mit diesem der die das einsetzen, aber ansonsten ging das alles eigentlich so. Schriftlich hatte ich so, Mathe, Mathe hmm, ja halt das Deutsche dann war halt ein bisschen schwer für mich. (II-487-496)

Die Schule interessiert ihn nur insoweit, als dort seine Freunde sind, mit denen er sich zum Spielen verabreden kann. Da er sieben Jahre alt ist, muss er in die Schule.

Hinzukommt ein Krankenhausaufenthalt Ende der 2./Anfang der 3.Klasse. Hier gerät er ins Hintertreffen – **offenbar gab es wieder keine Förderung**, denn zum Schluss hat er schlechtere Noten.

Hilfe von den Eltern war nur begrenzt möglich:

Und meinen Eltern fiel das halt auch sehr schwer, besonders mit der deutschen Sprache, mir irgendwie da zu helfen. Mein Vater, der war, konnte mir halt gut mit Mathematik helfen, aber da kann, kenn ich mich eigentlich selber gut aus. Also da hatte ich nie Probleme. Aber halt so in Englisch oder Deutsch da hatten die halt konnten die mir eher gar nicht helfen, weil sie auch selber nicht genug Kenntnisse haben. (I-147-153)

Johann sieht seine Situation sehr sachlich und hat eine gute Fähigkeit der Selbst-reflexion. Er verteilt keine Schuldzuweisungen, außer dass er sich selbst Faulheit attestiert, die er schon lange kennt, wie er sagt.

Er schildert sich als Kind schon in der Grundschulzeit, das „sehr verspielt“ und auch „war ich auch lieber viel mehr draußen anstatt meine Hausaufgaben zu machen“ (I-159-160)

Die Schullaufbahnenempfehlung lautete vor diesem Hintergrund auf „Hauptschule“, obwohl, wie Johann erläutert, sein Notendurchschnitt „eigentlich realschul-tauglich“ (I-162) gewesen sei.

Dies wird später auch relativiert, bei der Einstufung hat auch die längere Erkrankung eine Rolle gespielt, die zu einem schlechteren Notendurchschnitt führt.

Er erinnert sich auch an das Gespräch mit dem Klassenlehrer:

Und meine Mutter hat dann, war halt da und sie auch sehr den Lehrern vertraut und die ham halt gemeint, dass ich auf eher geeignet wäre für eine Hauptschule. Und dann kam ich halt auch auf eine Hauptschule was, was eigentlich zu leicht war, aber da hab' ich auch auch, ja da hab' ich auch nicht geübt, da war's mir zu leicht. (I-166-170)

Dies war aber erst der Fall, nachdem er die 5. Klasse wiederholt hatte.

Auf der Hauptschule, wohin die Schullaufbahnenempfehlung ihn dann verweist, ist es ihm zunächst zu schwer.

Ja da, ich hab' das dann, dann wurde ich in die Hauptschule eingeschult. In die Fü, in eine Fünften, da war eigentlich für mich, eigentlich ganz schön alles schwer. Dann beschloss ich meine, ähm die fünfte Klasse zu wiederholen und mich dann richtig, wirklich am Riemen zu reißen, weil mir da langsam auch ein bisschen, für 'ne kurze Zeit, ich sag' mal kurze Zeit klar wurde, dass es dass es mir nichts bringt, wenn ich nur Fünfen schreibe. (II-514-519)

Er schildert dies so, als wenn er es selbst entschieden hat, um seine Kontrolle über die Abläufe zu unterstreichen, die er nur bedingt hat.

Als er regelmäßig Hausaufgaben macht, wird er ab der sechsten Klasse in Förderkurse für das Realschulniveau eingestuft. Dort strengt er sich wieder an und schließt mit

sehr guten Schulnoten ab. In der siebten Klasse endet dieses schulische Engagement jedoch wieder, er schildert, dass er durch seinen Freundeskreis „sehr faul“ geworden sei. Außerdem spielt er immer noch gern, jetzt ist es die Playstation, die ihn von den Hausaufgaben ablenkt. Er wiederholt wieder eine Klasse, dann bricht er mit dem Hauptschulabschluss ab.

Schwierig wird es für Johann immer bei Fächern, bei denen man sich hinsetzen und lernen muss, wie er es selbst schildert:

Ja, das ging dann auch im Deutschen so los ... Nachher, ja 'ne Nacherzählung ist auch leicht, hmm ja, hmm, Interpretation oder was was hatte ich denn da jetzt letztens? Diese ganzen Sachen, die halt im Deutschen vorkommen. /// Da, da hatte ich halt dann meine Probleme, weil ich nie gelernt habe. Das ging, da konnte man das auch nicht vor'm, ne halbe Stunde vor'm vor der Arbeit konnte man auch dann halt nicht alles nachholen. Und dann anstatt, dass ich mich zuhause hingehockt hab' ich halt lieber Fernsehen geguckt. /// Ich hab dann immer gemeint näch, näch, nächste Arbeit schreibe ich besser, nächste Arbeit schreib' ich besser. (II-555, 566-575)

Den Rest der Schullaufbahn schlängelt er sich durch:

Auf dem Hinweg zur Schule hab' ich mich dann da morgens hingesezt, diese halbe Stunde, die ich fahren muss, und dann hab' ich da ein bisschen Buch gelesen dann, das hat da dann auch gereicht. Wenn ich halt 'ne Drei wollte. / Hat, hat mir halt 'ne Drei gereicht, wenn ich dann halt 'ne Eins wollte, dann hätt', da hab' ich mich dann eine Woche vorher hingesezt. (II-532-538)

Am Ende steht eine Schullaufbahn mit dem Muster „Stop-and-go“ und die Erfahrung von Übergängen als unklarer Anforderung.

Bezüge zu Inhalten oder Zielen hat Johann nicht für sich aus der Schule mitnehmen können. Von interessanten Inhalten berichtet er nur hinsichtlich der Fernsehdokumentationen, die er sich ansieht, nicht aus dem Schulalltag. **Selbst ausgesuchte informative Inhalte im Fernsehen, die unterhaltungsmäßig aufbereitet sind, bleiben Johanns liebste Lernform.** Daran ändern weder Schule, noch Eltern noch die Nachhilfelehrer etwas.

Exkurs: Memo Mediennutzung und Erlebnisgesellschaft:

Spannungsschema als dominantes Muster der Massenkultur

Johann hat die siebte Klasse auf Realschulniveau mit guten Noten hinter sich gebracht, trotzdem verfällt er wieder in seine alte schulmüde Haltung: Er macht keine Aufgaben, ist lieber draußen, trifft sich mit seinen Freunden und verbringt viel Zeit vor dem Fernseher, wo er sich Dokumentationen anschaut.

In der Schule ist es ihm auch deswegen langweilig, weil er „immer nur für die Arbeiten lernen“ muss. Offensichtlich erreicht ihn der Unterricht mit seinen Inhalten nicht. Auch bei der Erledigung der Hausaufgaben geraten die schulischen Inhalte in eine Konkurrenzsituation mit den medienmäßig aufbereiteten Informationen, wie Johann es schildert. Allerdings wird er auch durch den Wunsch, einfach nur zu spielen, von seinen Aufgaben abgelenkt.

Oberflächlich betrachtet ist Johann ein Beispiel für die Befunde von Mößle, T., Bleckmann, P., Rehbein, F. & Pfeiffer, C. (2012), nach denen männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund und intensiver Mediennutzung zu den Verlierern bei den PISA-Tests gehören.

Dass die Medien deswegen besonders interessant werden, weil die Schule Johann keine angemessenen Inhalte bieten kann und er dort chronisch unterfordert ist, zeigt, dass die Schlussfolgerungen von Mößle u.a. zu kurz greifen, da sie die schulische Situation der Befragten ausklammern.

Es stellt sich auch die Frage, ob Johann nicht mit anderen Lernformen, die selbstbestimmter sind und mit anderen Darstellungsformen arbeiten, doch wieder ins Unterrichtsgeschehen zu integrieren gewesen wäre.

Auch wenn man nicht die extreme These von Perelman (Perelman 1992) teilt, dass die Schule der Gegenwart eine Art Dinosaurier bildet, weil sich ihre Arbeitsweisen im Medienzeitalter überholt haben, kann man doch die Frage aufwerfen, ob nicht z.B. Portfolioarbeit geeignet gewesen wäre, Johanns Haltung der Schule gegenüber aufzubrechen. Denn Portfolios heben den „aktiven, eigenständigen Charakter der Arbeit hervor, betonen die notwendige Situiertheit des Lernens in konkreten Erfahrungs- und Problemkontexten“ und sind nach den Erfahrungen der damit arbeitenden Pädagogen geeignet, Motivationen aufzubauen. (Brunner, I./Häcker, Th./Winter, F. Hg 2008).

Moser (Moser 2010) weist auf die Veränderungen der Wahrnehmungsstrukturen der Jugendlichen in der Gegenwart durch verstärkte Mediennutzung hin.

Mit Schulze (Schulze 1992) analysiert er sie im Kontext der „Erlebnisgesellschaft“. Bedingt durch den Überfluss an Gütern und Möglichkeiten wird das Auswählen nach innengeleiteten Kriterien zum Kennzeichen des individuellen Handelns. Ständig müsse der einzelne Entscheidungen treffen, bei denen oft ästhetische und dem individuellen Style angemessene Kriterien zum Tragen kommen. Die Konsequenz für die innere Handlungsdisposition sieht Moser dann wie folgt: **„Erleben wird vom Nebeneffekt zur Lebensaufgabe“¹**

Bei den „ichverankerten“ Milieus der Gegenwart unterscheidet Schulze das Selbstverwirklichungsmilieu und das Unterhaltungsmilieu.² Bei ersterem steht das Streben

¹ Moser, a.a.O., S.94

² Schulze charakterisiert die neuen Formen gesellschaftlicher Segmentierung, die durch orts- und statuszentriert Milieus gekennzeichnet sind, durch eine stärkere Außenorientierung, bei denen das Subjekt die Wirklichkeit stärker auf seine

nach Selbstverwirklichung im Vordergrund, bei letzterem das Streben nach Stimulation und Befriedigung der eigenen Bedürfnisse. Außerdem unterscheidet Schulze verschiedene alltagsästhetische Schemata: Hochkultur, Trivialkultur und Spannungsschema. Das Spannungsschema könne es als historisch jüngstes gelten. Bis in die 50er-Jahre sei es „Merkmal halbstarker Subkulturen“ gewesen, inzwischen könne es jedoch als **dominierendes Muster der Massenkultur gelten**. Das Spannungsschema bezieht „Neugier und Freude am Unterwarteten ein, es geht um Ausagieren von Spannung und Action.“³

Gerade die elektronischen Medien, so folgert Moser, scheinen strukturell stärker den Erlebnisgewohnheiten der spannungs- und actionorientierten Milieus zu entsprechen.

Bleibt es bei Unterrichtsmethoden, die Johann als „nur Lernen für die Klassenarbeiten“ gekennzeichnet hat, ist ihr Bedeutungsverlust bei den Jugendlichen der Erlebnisgesellschaft vorprogrammiert.

Festzuhalten bleibt allerdings, dass Johann Vorbilder und Ziele bei seinen Streifzügen durch die Fernsehdokumentationen auch nicht gefunden hat.

7.4.3.2 | Selbstbild, Ressourcen, Stärken, Schwächen

a) Ressourcen und Stärken

Johann hat eine gute Fähigkeit zur Selbstreflexion, trotz großen Ärgers bleibt er sachlich und argumentiert überlegt. Er hat überdurchschnittliche Fähigkeiten, sich auszudrücken, allerdings zeigt sich, dass er sie im Fall des Konflikts mit der Bildungsbegleiterin nicht hat nutzen können.

Die BvB analysiert er wach und kritisch:

Ja, zum Teil find' ich hier mit einige Mitarbeiter hier sehr arrogant. Dass die zum Beispiel meinen, so hier mach' du nur, ich kümmer' mich, Hauptsache, du hast ein Praktikum und du bist hier weg. Es geht hier eigentlich hier irgendwie. Hier kommst du irgendwie so rüber, dass die Leute hier versuchen zu erreichen, dass die Teilnehmer eher in ein Praktikum weggehen, beziehungsweise nicht mehr hier in diesem Gebäude sind. Hauptsache, die haben ihre, ich weiß nicht, dass ich bestimmt 'ne Maß, das ist ja für die Unterstützung vom Arbeitsamt. Dass die dann halt ihre // wie heißt denn das? // ihre positiven Leistungen sehen vom Arbeitsamt ...

inneren Notwendigkeiten hin interpretiert als dies in den älteren, noch von Traditionen geleiteten gesellschaftlichen Zuständen der Fall war. Ein „weltverankerter Ich-Bezug“ strebt nach Rang, Konformität und Geborgenheit. Die Strukturen der Welt scheinen vorgegeben, der Einzelne sucht seinen Platz in dieser Ordnung.

Dem gegenüber steht der „ichverankerte Welt-Bezug“, bei dem die Welt dem Ich zugeordnet wird. Sie gilt als variabel und muss dem Ich angepasst werden. Neue Erfahrungen werden unter dem Gesichtspunkt der subjektiven Relevanz ausgewählt und interpretiert. (zit. nach Moser a.a.O., S. 65/65) Der „ichverankerte Welt-Bezug“ erscheint einerseits als Streben nach Selbstverwirklichung, andererseits als Bedürfnis nach Stimulation.

³ Moser, a.a.O., S. 98

Es gibt nur ganz wenige, selten, ganz wenige Mitarbeiter, die das wirklich so, ich sag' mal jetzt mit Herz machen, den Leuten helfen wollen. Und nicht halt einfach nur für die Quoten. (II-152-160, 165-168)

Er kann ziemlich selbstbewusst auftreten, was ihm von Seiten der Bildungsbegleiter den Vorwurf der Respektlosigkeit einträgt.

Johann verfügt auch eine gute Selbstwirksamkeitserwartung. Wenn er etwas erreichen will, schafft er es auch, meint er.

Johann hat Eltern, die ihn sehr weitgehend unterstützen.

Die haben sehr viel Geld in meine Schulbildung investiert. Zum also mit in der Hinsicht, dass sie sehr viel für Nachhilfelehrer ausgegeben haben. Aber meist war es so bei mir, dass ich schon nach einer Woche keine Lust mehr hatte auf den Nachhilfelehrer. Weil ich halt immer gemeint hab': Ich kann das doch selber, wenn ich will, dann kann' ich das.“ (I-139-143)

b) Schwächen

Johann hat noch keine passenden beruflichen Ziele gefunden. Es fällt ihm auch schwer, sich länger hinzusetzen und zu lernen. Er lässt sich schnell durch Computerspiele und Fernsehen ablenken, die ihm mehr Spaß machen als Lernen.

Er hat wenig Erfahrung mit der Berufswelt und tut sich schwer mit Tätigkeiten, die er sich nicht selbst ausgesucht hat. Johann kann auch nicht gut einsehen, wann er Hilfe braucht. Allerdings erschwert auch der Wechsel der Bildungsbegleiter diese Einsicht.

In diesem Zusammenhang erwähnt er die Großzügigkeit der Eltern, die ihm immer wieder entgegenkommen und ihm offenbar wenig Grenzen setzen. Seine Eltern hatten ihm z.B. vorgeschlagen, sich eine Teilzeitarbeit zu suchen.

Aber jetzt kommt wieder die Faulheit, ich bin auch zu faul, was zu machen ... Weil ich weiß, wenn ich nichts habe, dass meine Eltern mir trotzdem geben.“ (I-256-261)

7.4.3.3 | Gesamtbiographische Einschätzung

Durch den Verlauf der BvB kommt es zu einer Reduzierung der Ansprüche von Johann. Der „Traumberuf“ steht nicht mehr auf der Tagesordnung, sondern er sucht nur noch ein Ausbildungsplatz, an dem es drei Jahre lang „auszuhalten“ wäre. Trotzdem nennt er seinen Traumberuf „Fachinformatiker“ immer wieder, ohne dass in der Beratung darauf eingegangen wird und Wege aufgezeigt werden, wie er vielleicht doch noch dorthin gelangen könnte. Man könnte sich vorstellen, dass ein Ausbildungsplatz gesucht wird als Bürokaufmann im IT-Bereich mit der Option, dadurch den Realschulabschluss zu machen. So wären die Türen für Johann zu dem „Beruf mit

viel Abwechslung“ wieder offen, der seinen eigenen Relevanzsetzungen entsprochen hätte.

Die Verkäuferlehre in der Postagentur wurde Johanns Interessen nicht wirklich gerecht.

Dies zeigt sich auch im Rückblicksinterview, wo er sich dann selbst eingesteht, dass es besser war, dass die Postagentur ihm abgesagt hat:

Zum Glück haben sie mir dann doch 'ne Absage gegeben (grinst und raschelt), jetzt freut es mich eigentlich. Am Anfang hat, war ich traurig oder sauer, aber jetzt freut es mich. Weil es mir jedoch doch besser geht. Ja. // (atmet aus). (IV-51-55) Die Ausbildung zum Kaufmann für Bürokommunikation sei „eher etwas für mich. Das wollte ich so, so so was wollte ich eigentlich immer schon so.“ (IV-47)

Johanns Einschätzung der BvB, dass ihm dort keiner „wirklich geholfen“ habe, ist zuzustimmen. Auch das Informatik-Praktikum kam nicht durch die für ihn zuständigen Bildungsbegleiter zustande, sondern durch eine Kollegin, die sich seiner aus eigenem Engagement heraus angenommen hat (und damit als vierte Bildungsbegleitung aktiv geworden ist).

Johanns krisenhafte Entwicklung in der BvB folgt so zwar zunächst dem Verlaufskurvenmodell von Schütze, jedoch kann auch hier nicht von einem anhaltenden Abwärtstrend gesprochen werden – vor allem durch den Rückhalt, den Johann bei seinen Eltern hat. Das negative Ende der BvB wirkt für ihn als heilsamer Schock.

(siehe dazu auch Teil 7.4.4 Zur Prozessgestalt)

7.4.3.4 | Ergänzende Gesichtspunkte aus den Interviews mit den Lehrern und Bildungsbegleitern

Abweichend vom sonstigen Vorgehen wird hier auch das Interview mit der Bildungsbegleiterin schon einbezogen, da der Ablauf von Johanns BvB-Teilnahme am Ende sehr verschieden beurteilt wird von ihm und der Bildungsbegleiterin.

Leider konnte für Johann kein Interview mit dem Lehrer des Berufsfelds Lager/Handel durchgeführt werden, da Johann nur am Anfang in dessen Unterricht war und der Lehrer für die Befragung nicht mehr erreicht werden konnte am Ende der BvB.

Johann war zunächst im Berufsfeld Lager/Handel im Unterricht, der ihn auch sehr interessiert hat und wo er sich „eingelebt hatte“ (II-222). Er musste dann aber im März in das Berufsfeld „Wirtschaft und Verwaltung“ wechseln, wo er „überhaupt keinen Durchblick hatte“ (II-227), da er später dazukam. Nach zwei Wochen wurde das Praktikum bei der Postagentur in ein Langzeitpraktikum an fünf Tagen pro Woche

umgewandelt und Johann beim Unterricht komplett abgemeldet, wie er am 18.3. im Interview berichtet.

Zwischeninterview

Das Zwischeninterview findet am 9.7. statt, es ist Johanns letzter Tag in der BvB, da die Förderdauer am 17.7. endet und er – wie er sagt – noch Urlaub hat.

Hier erfährt man einiges über das aus der Sicht der Bildungsbegleiterin aussichtsreiche Langzeitpraktikum, in der er jetzt fünf Monate verbracht hat.

Was mich halt hat gewundert hat sehr bei dem Betrieb, ich hab' nie die Chefin richtig kennen gelernt. Erst hier so im Nachhinein. Ich kenn' sie seit einem Monat, obwohl ich schon so lange bei ihr arbeite.“ (III-23-26)

Dies entspricht auch den Angaben aus den anderen Interviews, wo es hieß, die Chefin sei für die Bildungsbegleiterin nie zu erreichen gewesen. Später zeigt sich auch noch, dass er dort einen zehnstündigen Arbeitstag mit zwei Stunden Mittagspause hatte, d.h. eigentlich einen zweigeteilten Arbeitstag.

Johann schildert auch einen Konflikt zwischen der Chefin, ihm und der Bildungsbegleiterin, Frau H. über ein Weiterarbeiten in der Postagentur nach Ende der BvB, was Frau H. der Chefin wohl zugesagt hatte. Johann ist damit nicht einverstanden, er möchte in den Sommerferien nicht weiterarbeiten.

Hier wird auch Johanns Version der Absage erzählt:

Und dann hab' ich gesagt: „Ja okay, ich komm', ich mach' die Ausbildung, ich mach', ich mach' des“ und dann hab' ich halt meine Bildungsbegleiterin drum gebeten, dass sie ähm sich nochmal schlau macht über Mindestlohn bei, als Verkäufer (atmet tief). Das ging dann halt 'ne Zeit lang. Und dann irgendwann hab' ich gemeint: „Okay, hier ist jetzt auch wirklich spät, ich muss ma' wirklich mal anrufen und fragen, was jetzt los ist“. Da ruf' ich da an und auf einmal sagt die mir, meine Chefin, dass sie mir nicht mehr die Ausbildung gibt. Weil sie da denkt, ich würde mich nicht dafür interessieren, es würde mir, es wäre mir nicht wichtig. Was natürlich komisch ist, weil ich mach' da über sechs Monate schon Ausbil, äh Praktikum oder wie lang das war. Sechs Monate oder wann hab' ich? Keine Ahnung, wann ich da ungefähr angefangen habe. Auf jeden Fall ne sch, lang genug. So. /// (III-40-51)

An der Passage zum Mindestlohn wird auch die Ambivalenz noch einmal deutlich. Johanns Haltung zum Ausbildungsplatz ist nicht so eindeutig, wie er es darstellt: Es sind nur zwei Jahre und am Ende steht der Beruf des Verkäufers mit dem niedrigen Einkommen.

Deutlich wird auch Johanns Enttäuschung und Verzweiflung über das Ende der BvB. Johann betont auch immer wieder, dass der ganze Ablauf nicht zwischen ihm und der Bildungsbegleiterin abgestimmt worden sei:

„Und ich mach' mir halt jetzt 'nen Kopfdrum, was ich machen soll. /// Nach der Sch, nach dieser Schule hier. Weil ich steh' halt, ich hab' halt nichts in den Händen und was halt // mich enttäuscht und mich auch ärgert ist, dass alles hinter meinem Rücken besprochen wurde. Wie ich arbeite komme, arbeiten komme, dass ich nur noch arbeiten soll, gar nicht mehr in die Schule gehen soll wie hier. Weil ich hab' ja normalerweise einmal am Tag Schule. Äh äh beziehungsweise einmal in der Woche. Sollte nur noch arbeiten kommen. Und jetzt war ich halt bei meiner Bildungsbegleiterin und die sagt und sie Sch., die Schuld, die ganze Schuld schiebt die auf mich! (regt sich auf) Die schiebt alles auf mich, als hätte ich mich da nicht angestrengt.“ (III-53-62)

Zum Schluss kritisiert er das Konzept der BvB grundsätzlich:

Das ist das Prinzip der BvB, das da hab' ich mir ja schon meine eigene These drum gemacht, weil ich hab' mit ein paar Freunden gesprochen. Es geht hier drum, kommt es mir so rüber, es geht nicht um das Wohlergehen der Teilnehmer, sondern einfach um das Prinzip, dass jemand eine Ausbildung bekommt. (III-70-74)

**Der Verdacht, dass die Bildungsbegleiterin Johann der Postagentur als billige Arbeitskraft zur Verfügung stellt, um damit die Ausbildungsplatzzusage zu erkau-
fen, wird auch durch die folgende Passage erhärtet,** in der Johann eine Zusage möchte und dann aufhören will, um seinen Eltern beim Renovieren des neu erworbenen Hauses zu helfen.

Da hat meine Bildungsbegleiterin halt gemeint: „Nein, das wäre schlecht für die Bewertung, wenn Sie jetzt hier abbrechen.“ (III-97-98)

Johann ist auch verärgert darüber, dass er nur drei Berufe hat ausprobieren können in den zehn Monaten in der BvB – wobei es eigentlich nur zwei waren: Kaufmann im Einzelhandel und Verkäufer sind nicht wirklich verschieden, nur die Einsatzorte waren anders, die dritte Station war Fachinformatiker.

Am Anfang hat es mir hier sehr viel Spaß gemacht. Ich hab' auch da durch dass ich halt dieses, das letzte Praktikum ,was ich hatte, dass ich das so lange hatte, konnte ich nicht so viele Berufe kennen lernen. In der, meiner ganzen Zeit hier, in diesem ganzen Jahr, hab' ich halt wirklich nur drei Berufe kennen gelernt. (III-155-159)

Johann wäre auch bereit gewesen, andere Berufe auszuprobieren:

Vielleicht hätte ich dann halt vielleicht auch // ich war stark abgeneigt vom Handwerklichen, hätte aber vielleicht doch sogar noch 'ne Ausbildung als Handwerker, äh irgendwas im Handwerk gemacht, vielleicht hätte mir ja doch noch was gefallen. Natürlich schade. // Dass es so gelaufen ist. // Ja // hh hh (lacht) // Ich weiß auch gar nicht, was ich dazu sagen soll, weil /// ich will hier nur noch diesen Tag hinter mich bringen und dann will ich diese Schule hier nie wieder sehen. (III-165-171)

Er meint auch, seine Freunde, die sich 400-Euro-Jobs gesucht hätten und sich selbst bei Firmen beworben, seien jetzt besser dran als er, die meisten hätten Ausbildungsplätze. **Der Austausch mit Freunden über die Erfahrung bei der Praktikums- und Ausbildungsplatzsuche ist offensichtlich auch eine wichtige Ressource von Johann.**

Die Bildungsbegleiterin bringt noch einen Ausbildungsplatz an einer Tankstelle ins Spiel, ihn zieht Johann nicht in Betracht, weil er zu weit weg ist und er ihn nicht attraktiv findet.

Zum Ausdruck kommt mehrfach noch seine ambivalente Haltung zum Ausbildungsplatz in der Postagentur. Auch dort sei alles „sehr schnell Routine“ geworden. (III 204)

Johann hat aber doch noch etwas beim Langzeitpraktikum in der Postagentur herausgefunden: **Am meisten Spaß im Praktikum hat ihm die Beratung der Kunden gemacht, also der Kontakt mit den Menschen.**

Es wurde auch sehr schnell, hab' ich auch gemerkt, es wurde zur Routine // sehr schnell dort. Weil man hat tagtäglich immer dasselbe gemacht, die Kunden beraten, das Einzige, was mir wirklich Spaß gemacht, das hat mir, das mit den Kunden, das mich die Kunden zu beraten, mich mit ihnen zu unterhalten ab und zu mal bei paar Stammkunden ein paar Späßchen zu machen das war halt angenehm, aber /// (kaut Kaugummi) ich weiß nicht. /// Haaa (seufzt), ich hab' bis jetzt noch nicht so meinen Traumjob gefunden. // (III-204-211)

Dass er sich gegenüber der Bildungsbegleiterin mit seinen eigenen Wünschen nicht durchsetzen können, beschäftigt ihn immer wieder:

So ja, und dass halt immer wieder mein Praktikum verlängert wurde, obwohl ich halt // wollte, dass ich halt noch in anderen Betrieben mehr Erfahrung sammel', beziehungsweise noch eine Ausbildung bekomme. Weil ich wollte nicht alles auf eine Karte setzen. Was im Nachhinein doch passiert ist und ich hab' halt (seufzt) Pech gehabt. (III-243-247)

Es zeigt sich aber dann auch, dass er im Gespräch mit der Bildungsbegleiterin deren Sichtweise hinsichtlich der Chancen auf Ausbildung bei der Postagentur offenbar doch übernommen hatte und dass die Chefin ihm Hoffnung auf eine Ausbildung gemacht hat. Und deutlich wird die Rolle der Eltern bei der Entscheidungsfindung.

Ja und dann, ja und dann kam die, kam immer irgendwie, die hat dann immer alles schön geredet: „Ja, es sieht gut aus, Ihre Zustimmung“. Ich hab' ja auch die Zustimmung bekommen von meiner Chefin, dass ich eine Ausbildung bekomme, aber so lange da nichts schriftlich ist, das war ja mein Problem. Ich wollte es immer schriftlich haben. Meine Eltern haben auch zu mir gemeint: „Besorg' das schriftlich, auf jeden Fall schriftlich. Weil wenn du das nicht schriftlich machst, dann, von heute auf morgen können sich die Leute die ihre Meinung ändern. Aber wenn du es schriftlich hast, dann müssen die das so machen.“ Und die hat immer alles schön geredet: „Ja der Ausbildung steht nichts im Wege und wir haben sie fast.“ Und das ging dann über Monate und // ich wurde nach 'ner Zeit naiv, hab's dann auch geglaubt ja und jetzt bin ich so gelandet, jetzt hat es so geendet. (III-268-279)

Johann stellt so am Ende alle seine Bedenken und Wünsche hintenan, und macht sich die ganzen negativen Begleitumstände des Praktikumsplatzes nicht bewusst. (Unterforderung, es wurde ihm auch schon langweilig, nur zweijährige Verkäuferlehre, geteilter Arbeitstag)

Die Passage deutet auch darauf hin, dass er es damit vor allem seinen Eltern Recht machen wollte und sich deswegen nicht bei der Bildungsbegleiterin durchgesetzt hat.

Eine weitere Passage in diesem Interview dokumentiert erneut, wie Johann durch geeignete Ziele, die er wirklich will, zu neuen Einsichten kommt.

Angesprochen auf seinen Traumberuf im IT-Bereich meint er:

Ja, ich hab' halt gedacht, ich brauch' dafür natürlich einen sehr viel besseren Abschluss. Müsste ich, ja brauch' ich. Ich hab' halt, wollte ich durch die Ausbildung als Verkäufer, weil ich hab' im Nachhinein überlegt, lieber Verkäufer, das sind nur zwei Jahre und keine drei Jahre. Und dann brauch', dann halte ich es zumindest zwei Jahre da aus. Und dann halt durch, durch 'ne Abend-Schule wollte ich dann halt meinen Realschulabschluss nachholen. Und dann halt dort weiter Schule machen halt, Fachabitur und alles. Und jetzt hab' ich halt eingesehen, dass ich nicht mehr so auf der faulen Socke sitzen kann. (III-354-362)

Das zum Schluss unerfreuliche Praktikum in der Postagentur hat offenbar auch dazu geführt, dass sich seine Haltung „Arbeit ist nicht so anstrengend wie Schule“, die er seinen Eltern gegenüber immer geäußert hatte, verändert hat:

Hmm. Jetzt merk' ich, dass ich lernen muss (lacht), dass es so nicht mehr weiter geht. Früher hab' ich immer gesagt: „Ach Mama und Papa, ich will nicht lernen, ich will lieber arbeiten. Komme ich nach Hause, habe ich meine Freizeit, muss ich nicht mehr zuhause lernen“. Meine Mutter hat gesagt: „Pass' auf was du sagst, pass' auf was du sagst“. Und jetzt weiß ich, was sie meint ...

Ja, weil dadurch, dass ich jetzt immer die ganze Zeit gearbeitet hab' und ich merke, wie ich um sechs Uhr nach Hause komme, fix und fertig. So komme ich um ein Uhr von der Schule nach Hause, lerne ein bisschen, schreib' die Arbeiten gut, meine Eltern freuen sich, ich freu' mich, habe einen guten Schulabschluss. So die ganze Zeit arbeiten, arbeiten, arbeiten ist anstrengend. Anstrengender als Schule, so gesagt.“ (III-366-380)

Hier lässt sich festhalten, dass die negativen Erfahrungen in der BvB zwar leidvoll für Johann waren, dass sie aber offensichtlich auch Entwicklungen bei ihm in Gang gesetzt haben. Er weiß jetzt, dass er selbst aktiv werden muss und dass Lernen ihm etwas bringt.

Die Sicht der Bildungsbegleiterin

Man kann davon ausgehen, dass Frau H. die einzige war, die Johann und sein Verhalten beurteilt hat, da er schon im Februar aus dem Berufsfeldunterricht Lager/Handel ausgeschieden ist und nur kurz im zweiten Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung war. Eine zweite Sichtweise auf den Probanden gab es auch in der BvB nicht mehr – zumindest in der zweiten Hälfte, als er nur noch in der Firma war.

Frau H. war von Januar bis Juli für Johann zuständig. Wie aus dem Fragebogen hervorgeht, war sie in dem Jahr zuvor noch nicht in der BvB tätig, d.h. es kann durchaus sein, dass es sich um ihren ersten Einsatz mit Jugendlichen handelte und Johann mit seiner Einschätzung nicht so falsch liegt, dass sie mit der Vielzahl der Teilnehmer (ein Bildungsbegleiter ist für ca 30 Jugendliche zuständig) überfordert war.

Die Bildungsbegleiterin schreibt, Johann habe den „Respekt“ ihr gegenüber vermissen lassen, sie meint, es sei „anstrengend“ gewesen, ihn von der Notwendigkeit eines Praktikums zu überzeugen. In dem ersten Punkt beruft sie sich auch auf die Aussage der Chefin der Postagentur. Hier seien einige „Krisengespräche“ notwendig gewesen, da sich Johann ihr gegenüber nicht wie ein Praktikant, sondern wie ein „Geschäftspartner“ verhalten habe.

Sie sieht das Problem von Johann darin, dass er sich „nicht unterordnen“ könne, wenn es angemessen sei. Dieses Verhalten habe er leider im Laufe der BvB nicht abgelegt, schreibt Frau H.

Johann setzte offenbar vor allem darauf, dass ihm passende Praktika angeboten werden und nicht auf die eigene Suche.

Die Bildungsbegleiterin stuft die letzte Woche nicht als Urlaub ein, sondern als unentschuldigtes Fehlen. Sie sieht auch die Schuld für die Absage bei Johann, der sich nicht schnell genug für den Ausbildungsplatz entschieden habe. In dem Fragebogen wird auch bestätigt, dass die Chefin der Postagentur Johann nur einen Tag Bedenkzeit eingeräumt hatte.

Die Rolle der Eltern sieht die Bildungsbegleiterin eher kritisch, sie sieht sie viel beschäftigt mit Firma und Hausrenovierung. Ihre Aussage, die klaren Strukturen und Anforderungen der BvB seien „wertvoll“ für Johann gewesen, können auch als Kritik an der Nachgiebigkeit der Eltern gelesen werden.

Als Ressourcen spricht sie ihm „klare Vorstellungen eines Ausbildungsberufs“ zu – die Frage ist, warum diese nicht umgesetzt worden sind, außerdem „Durchhaltevermögen, Fleiß und Zuverlässigkeit“. Es wird in dem Fragebogen auch ersichtlich, dass Johanns Problem unter anderem in mangelnder Erfahrung mit der Arbeitswelt lag.

Die fehlende Kommunikationsbasis zwischen Johann und der Bildungsbegleiterin zeigt sich daran, dass sie das Praktikum, das Johann im Bereich des IT-Fachinformatikers gemacht haben will, nur mit „Verkäufer im Medienzentrum“ auflistet im Fragebogen. Ein Austausch über die Ziele, die verfolgt werden sollten mit den Praktika, scheint nicht stattgefunden zu haben.

Aus den ergänzenden Interviews ergeben sich zusammengefasst folgende Gesichtspunkte:

- Lernprozesse von Johann, die sich am Ende der BvB zeigen hinsichtlich der Notwendigkeit, selbst aktiv zu werden und auch gegenüber dem Lernen selbst.
- Der Austausch mit Freunden und ihren Erfahrungen als Ressource.
- Johann hat z.T. die positive Einschätzung der Bildungsbegleiterin übernommen („schöngeredet“) hinsichtlich der Ausbildung in der Postagentur.
- Seine Eltern haben den BvB-Prozess intensiv begleitet, was einerseits positiv war, sie geben ihm Ratschläge wie z.B. den sich die Ausbildungszusage schriftlich geben zu lassen.
- Andererseits wirkt das Engagement der Eltern auch als Druck auf Johann, am nicht passenden Praktikumsplatz zu bleiben und von seinem ursprünglichen Ziel abzurücken, einen Beruf zu finden, der wirklich zu ihm passt.
- Die Finanzen spielen in den Erwägungen von Johann eine wichtige Rolle, immer wieder fragt er die Bildungsbegleiterin nach der Vergütung, nach dem Mindestlohn z.B. Man spürt das Bemühen, dass er die Eltern, die gerade ein Haus gekauft haben, finanziell entlasten möchte durch ein eigenes Einkommen, das möglichst hoch ist.
- Die Bildungsbegleiterin stellt Johann der Postagentur immer wieder als billige Arbeitskraft in Aussicht, auch nach Ende der BvB, um so eine Ausbildung zu erkaufen.
- Johann hat zum einen etwas gelernt durch den beruflichen Bezug im Unterricht und durch die Erfahrungen mit der Arbeitswelt in den Praktika.
- Durch die falschen Entscheidungen der Bildungsbegleiterin merkt er, dass er selbst aktiver werden muss, wenn er sein Ziel, einen zu ihm passenden Ausbildungsplatz und Beruf zu finden, realisieren will.

Man kann Johanns Entwicklung in der BvB als „förderungsunabhängigen Lernprozess“ bezeichnen. Er ist offensichtlich durch den Leidensdruck bewirkt worden, den die unzureichende Betreuung in der BvB verursacht hat.

Sicherlich hat zu diesem Lernprozess auch beigetragen, dass Johann seinen Frust über die BvB in den Interviews mehrfach offen äußern konnte. Als die Krise im Januar auf ihren Höhepunkt zusteuert, fragt er – wie aus dem Forschungstagebuch hervorgeht – wann das nächste Interview für die Forschung stattfindet.

Der Frage, was weitere Bedingungen für solche „förderungsunabhängigen Lernprozesse“ sind, soll in dem Abschnitt weiter nachgegangen werden, der die Auswertungsergebnisse im Licht der theoretischen Rahmung diskutiert.

7.4.4 | Zur Prozessgestalt

Auch im Fall von Johann verläuft die BvB-Teilnahme nicht gradlinig. Durch den dreimaligen Wechsel des Bildungsbegleiters von 1. September bis zum 15. Januar gerät Johanns Teilnahme zu Beginn des Jahres 09 in eine Krise.

Hinzu kommt, dass er zwei Praktikumsplätze inne hatte, die keine Option auf eine Ausbildung beinhaltet haben. Er hat daraufhin keine große Lust, sich einen neuen Platz zu suchen. Darüber kommt es zum Konflikt mit Frau H., der dritten Bildungsbegleiterin.

Hat es ihm zu Beginn in der BvB gut gefallen, so ist er jetzt wütend und enttäuscht, was im 2. Interview im März 09 zum Ausdruck kommt. Der Wechsel der Bildungsbegleiter macht ihm sehr zu schaffen. Auf die dritte Bildungsbegleiterin, Frau H. lässt er sich nicht mehr wirklich ein. Vor allem ärgert ihn, dass die zweite Bildungsbegleiterin gegangen ist, ohne ihre Teilnehmer vorher davon zu informieren und sich zu verabschieden.

Frau H. kommt dann mit Johann nicht gut zurecht, sie findet, er ist respektlos. Sie trifft die folgenschwere Entscheidung, Johann in einem Dauerpraktikum zu lassen ab Februar, von dem sie sich eine Ausbildungsstelle zum Verkäufer erhofft. Johann macht ihr gegenüber seine andersgelagerten Interessen nicht geltend – auch unter dem Druck seiner Eltern bleibt er im Praktikumsbetrieb, obwohl er eigentlich eine dreijährige kaufmännische Ausbildung machen will, die dort nicht angeboten wird. Frau H. meldet ihn auch im Unterricht im Berufsfeld Lager/Handel ab.

Johanns Interviews sind lang und ausführlich (21:40, 38:18, 23:35, 45:37), er kann sich gut ausdrücken und erzählt lebendig von seiner Schulzeit und von seinem Frust in der BvB und mit der dritten Bildungsbegleiterin. Die Enttäuschung ist immer wieder Thema, auch im Rückblicksinterview, das im November stattfindet. Zu diesem Zeitpunkt hat Johann eine überbetriebliche Ausbildung zum Kaufmann für Bürokommunikation angetreten.

Über die Ursache der Absage des Ausbildungsplatzes in der Postagentur gibt es zwei sehr verschiedene Versionen, eine von ihm und eine von der Bildungsbegleiterin, die auch das Nicht-Gelingen der Kommunikation zwischen Johann und der Bildungsbegleiterin dokumentieren. Sie gibt ihm die Schuld für die Absage, er findet, sie hätte der Firma viel früher ein Ultimatum setzen müssen, damit er noch Alternativen suchen kann.

Im Rückblicksinterview äußert er sich dann aber doch froh über die Absage, sein neuer, überbetrieblicher Ausbildungsplatz als Kaufmann für Bürokommunikation gefällt ihm viel besser. Er hat ihn gerade noch im Oktober bekommen, weil ein Platz frei geworden war.

Es zeigt sich in der Auswertung, dass Johann sich zu viel auf die Bildungsbegleiterin verlassen hat. Durch das Scheitern erkennt er, dass er sich selbst mehr engagieren muss für seine eigenen Ziele. Diese Erkenntnis hat er schon am Ende der BvB gewonnen, sie ist dem Juli-Interview zu entnehmen.

Als ein Lernen aus der Krise lässt sich der Prozess, den Johann in der BvB durchmacht, beschreiben. Er widerspricht – wie schon im Fall Dana – ebenfalls dem Verlaufskurvenmodell von Schütze.

Gerade dass er am Ende der BvB ohne Ergebnis dasteht, scheint für Johann als ein heilsamer Schock gewirkt zu haben, wie die folgende Passage aus dem Juli-Interview zeigt:

I: Hmh. Ja. Ja, dann sind wir mal neugierig was Sie jetzt machen, ne?

J: Das weiß ich selber nicht. (lacht) Das weiß ich noch nicht.

I: Gar keine Idee?

J: Nee, ich weiß überhaupt nicht. Weil, ob ich jetzt arbeitslos werde, ob ich noch, vielleicht noch eine Ausbildung bekomme // keine Ahnung. (III-382-389)

Im Rückblicks-Interview vom November lässt sich diese positive Entwicklung weiter verfolgen:

J: ... Am Anfang hat, war ich traurig und sauer, aber jetzt freut es mich. Weil es mir jetzt doch besser geht. Ja /// (atmet aus) (IV-53-55)

Und er zieht die Konsequenz:

J: Ja, und und danach muss ich mich halt anstrengen in der Schule, damit die Noten halt so gut sind, damit dass mich damit andere Betriebe dann übernehmen. Weil eine Übernahme von der Volkshochschule ist // ja abgeschlossen.

I: Hm

J: Aber Hauptsache, ich hab' mir jetzt erstmal das Ziel die Ausbildung zu Ende zu machen, hab' ich mir jetzt erstmal als Ziel gesetzt. Und danach dann weiter zu schauen. So schon im zweiten Lehrjahr oder so nach 'nem festen, bei der festen (raschelt) Einstellung irgendwo zu suchen. (IV-77-81)

Johann hat gelernt, vorauszuschauen und zu planen. Am Ende formuliert er noch einmal die große Erleichterung:

Allein das Gefühl, dass man, dass ich dieses // restliche Jahr 2009 nicht zu Hause verbringen muss, also nicht muss, nicht brauch', nicht muss und auch nicht brauche. Weil dadurch ich ja äh da ich ja eine Ausbildung habe ... (IV-280-283.)

Auch das Verhältnis zu seinen Eltern hat sich dadurch verbessert:

... seitdem ich eine Ausbildung habe, ist das viel lockerer bei uns geworden. (IV-287)

7.4.5 | Ergebnis im Licht der theoretischen Rahmung

Johanns durchgehend dokumentierte Selbstreflexivität stellt eine seiner stärksten Ressourcen dar, verbunden mit seiner deutlich erkennbaren Fähigkeit zur Kommunikation und seiner positiven Selbstwirksamkeitserwartung, der auch seine wenig befriedigend verlaufene Schullaufbahn grundsätzlich nichts anhaben konnte.

Wie schon im Fall von Yunus ist auch hier die Vorsicht der Eltern mit Migrationshintergrund beim Übergang ihrer Kinder in die weiterführenden Schulen zu beobachten, da sie im Bewusstsein haben, dass sie ihrem Kind eher nicht helfen können. Auch wenn sie allgemein sich eine höhere Schulbildung wünschen, treffen sich in der konkreten Situation aufgrund von Zweifeln doch eine andere Entscheidung.

Den Eltern ist das Problem der Überforderung auch möglicherweise bewusster als das einer Unterforderung. In Johanns Interview wird die Mutter als Gesprächspartnerin der Lehrer angegeben. Möglicherweise neigen Mütter auch dazu, ihre Kinder eher vor Überforderung zu schützen und sind daher eher vorsichtig, wenn es um die weiterführende Schullaufbahn geht.

Nichtsdestoweniger bleibt die frühe Schullaufbahnpfehlung im deutschen Schulwesen mit ihrer Zuschreibung und ihrer selektiven Wirkung ein Skandal. Uhlig u.a. (2009) haben für die Schullaufbahnpfehlungen eine Rate der „Fehllokation“ von ca 30% ermittelt.

Durch Underachievement bleiben „einer nicht beträchtlichen Anzahl junger Men-

schen Bildungs- und Berufschancen versperrt.“⁴ schreiben die Autoren und folgern: Abschließend ist zu konstatieren, dass die Ergebnisse unseres Beitrags hinsichtlich des hohen Umfangs von **Underachievement** (sowie von **Overachievement**) einmal mehr zeigen, wie wenig begründbar das segregierte deutsche Schulsystem mit seinen Zuweisungspraktiken zu unterschiedlichen, für den weiteren Lebensverlauf folgenschweren Bildungskarrieren ist.⁵

Zu Johanns Verlauf passt der folgende Befund: Kinder aus höheren Schichten haben ein höheres Risiko eines Underachievement, wenn ihre Persönlichkeitsstruktur in den Dimensionen Gewissenhaftigkeit und Offenheit für Erfahrungen vom Mittelschichtenhabitus abweicht.

Das „verspielte“ Grundschulkind Johann wurde von Mutter und Lehrern in einen Schultyp eingewiesen, der nicht seinen Fähigkeiten entsprochen hat.

Ein Kennzeichen von Johanns Entwicklung stellen selbst organisierte Lernprozesse durch die Nutzung von geeigneten Sendungen im Fernsehen dar, sie begleiten das Thema Lernen bei Johann von Anfang an. Seine Integration in den Kindergarten nach der Einwanderung aus Kasachstan ist bereits auf diese Weise gelungen, in der Schulzeit behielt er diese Lernform bei.

Das Aneignungshandeln in der BvB verläuft zunächst positiv, er profitiert vor allem vom berufspraktischen Unterricht, aus dem er dann leider abgemeldet wird. Allerdings ergibt sich von Anfang an ein Widerspruch zwischen den Zielen von Johann, die auf einen interessanten und abwechslungsreichen Beruf hinauslaufen und der defizitären Beratungssituation, die durch den Wechsel der Bildungsbegleiter zustande kommt.

Das Aneignungshandeln Johanns im Rahmen der BvB wird am Ende durch den dreimaligen Wechsel des Bildungsbegleiters massiv beeinträchtigt, außerdem durch die Abmeldung aus dem berufspraktischen Unterricht sowie das Langzeitpraktikum, das ihm nicht ermöglicht, weitere Berufe kennenzulernen

Der Verlauf seines Langzeitpraktikums in der BvB bietet ihm dann zwar neue Erfahrungen, aber die Aufarbeitung dieser Erfahrungen leistet nicht die Bildungsbegleiterin, mit der er zu keiner positiven Kommunikation findet, sondern sie kommt durch den Austausch mit seinen Eltern zustande. Auch der Austausch mit den Freunden, mit deren Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche er seine BvB-Zeit immer wieder vergleicht, trägt dazu bei, dass Johann zwar wütend über den ergebnislosen Ablauf der BvB ist, aus allem dann aber die Konsequenz zieht, dass er selbst aktiver werden muss.

So hat Johann zum einen innere Ressourcen zur Verfügung, die ihm in der Übergangssituation helfen, außerdem bestehen persönliche Beziehungen, die die fehlende

⁴ a.a.O., S. 33

⁵ a.a.O., S. 34

Beratung durch die Bildungsbegleitung ausgleichen. **Die ganze BvB wird durch die Begleitung der Eltern doch noch zu einem „guided mastery experience“, bei dem Johann lernt, selbst die Dinge in die Hand zu nehmen. Ein Jugendlicher, der nicht über diesen Rückhalt verfügt, hätte aus dem ergebnislosen Verlauf der BvB eher keine für sich positiven Schlüsse ziehen können.**

Johann ist ein Beispiel für die Funktion von stabilen persönlichen Beziehungen in der Übergangssituation, wie sie von Bronfenbrenner hervorgehoben wird. Außerdem sind für ihn auch die berufspraktischen Unterrichtsteile wichtig, auch dies entspricht Bedingungen, wie Bronfenbrenner sie formuliert mit der Notwendigkeit von Informationen zum Lebensbereich, in den der Übergang den Betreffenden führen soll.

Auch darüberhinaus liefern die Kategorien Bronfenbrenners erklärende Gesichtspunkte zum Ablauf von Johanns BvB-Teilnahme:

Das Langzeitpraktikum fördert von seinen Inhalten her nur in einem Punkt Johanns Entwicklung: Er lernt, Verantwortung zu übernehmen, als er für die Kasse zuständig ist, was er auch selbst positiv vermerkt. Durch die mangelnde Kommunikation mit der Bildungsbegleiterin über die Bedingungen im Praktikum und die Chancen auf einen Ausbildungsplatz stehen die beiden Mesosysteme Firma und BvB unverbunden nebeneinander, nach Bronfenbrenner ein Hindernis für Entwicklung. Als Einfluss aus dem Exosystem machen sich dann die Kriterien der Arbeitsagentur bemerkbar, nach denen sich der Erfolg der BvB bemisst, die Bildungsbegleiterin belässt Johann im Langzeitpraktikum, das nicht wirklich zu seinen Zielen passt, weil sie sich davon einen erfolgreichen Abschluss der BvB erhofft.

Einerseits vermag ein Langzeitpraktikum möglicherweise das Durchhaltevermögen des Jugendlichen zu fördern, andererseits stellt aber-wie Bronfenbrenner hervorhebt – die Möglichkeit, viele verschiedene Rollen einzunehmen, einen Impuls für Entwicklung dar. Beide Aspekte wären zumindest bewusst gegeneinander abzuwägen, es gibt keine Anhaltspunkte dafür, dass dies geschehen ist, zumindest wurde es nicht erwähnt in den Gesprächen.

Johanns Ressourcen und sein Entwicklungsprozess in der BvB bieten gute Bedingungen, den Übergang ins Berufsleben zu schaffen. Die BvB hätte er nur gebraucht, um sich über seine Ziele klarer zu werden und über Wege, diese zu erreichen. Dazu hätten auch die Erlangung des Sek II Abschlusses, eventuell auch eines Fachabiturs gehört mit dem Ziel, am Ende ein Studium in Naturwissenschaften zu absolvieren.

Diese Orientierungsfunktion leistet die BvB genau nicht mit ihrer Festlegung auf die Ausbildungsplatzsuche und im besten Fall der Weiterverweisung an die Abendreal-schule, falls – wie im Fall von Johann der Wunsch nach einer Höherqualifizierung besteht. Die kleine Chance, dass der Bildungsbegleiter sich auf Johanns Vorstellungen einlässt und dann wirklich zu einem Begleiter wird bei seiner Suche nach den richtigen Zielen, wird vertan durch die personelle Fluktuation im Projekt.

Die förderungsunabhängigen Fortschritte dieses Probanden setzen gute Beziehungen zu den Eltern und einen funktionierenden Freundeskreis voraus, die dem Jugendlichen in der Übergangssituation Halt bieten – wenn ein Jugendlicher mit instabilem sozialen Hintergrund einen ähnlichen Verlauf erfahren hätte, wäre er mit einer hohen Wahrscheinlichkeit nicht aus der Krisensituation herausgekommen.

Die Wahrnehmung der Übergangssituation durch den Probanden als Einflussfaktor im Sinn Bronfenbrenners

Wie im Theorieteil dargelegt (vgl. 4.3) gehört zu Bronfenbrenners Ansatz auch die eigene Wahrnehmung der Probanden und die Vorstellungen, die er bzw. sie sich von der Übergangssituation macht, der er mit Lewin die gleiche Wirkung beimisst wie objektiven Gegebenheiten. Am Ende dieser Darstellung steht von daher die jeweils individuelle Ökologie des Übergangs entsprechend der allgemeinen Darstellung.

Wie Abb. 8 zeigt, steht am Ende der BvB ein Zuwachs an Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstsein von Johann sowie ein Vertrauensverlust gegenüber Lehrern und Bildungsbegleiter, auch die Firma kommt am Ende schlechter weg als am Anfang der BvB. Die Berufsorientierung erfolgt dann konsequenterweise erst nach der Maßnahme.

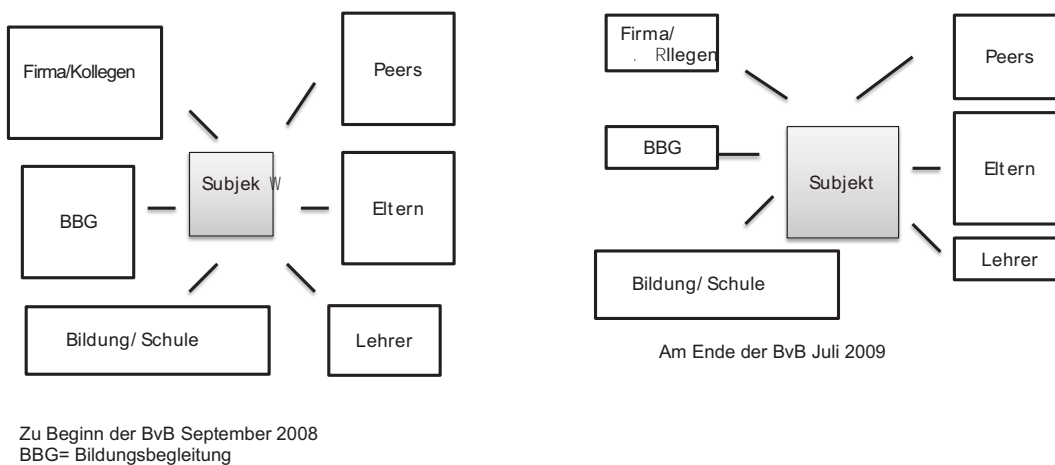


Abb. 8 Wahrnehmung Johann

7.4.6 | Kommunikative Validierung

Auf das Angebot, etwas aus der Forschung zu erfahren, hat Johann nicht reagiert.

7.4.7 | Fazit des Falles

Johann verlässt die BvB nach zehneinhalb Monaten ohne Ergebnis, obwohl er motiviert und mit Interesse dort angefangen hatte.

Er verwarft sich auch zurecht dagegen, dass die Schuld für das erfolglose Ende der BvB auf ihn geschoben wird. Er sieht den Fehler bei Frau H., die nicht rechtzeitig auf eine Entscheidung über den Ausbildungsplatz gedrungen hat und wirft ihr vor, seine Vorstellungen nicht berücksichtigt zu haben z.B. hinsichtlich der weiteren Teilnahme am Schulunterricht und der Ausbildung nicht als Verkäufer, sondern als Kaufmann im Einzelhandel.

In seiner Darstellungsversion lehnt die Chefin ab, ihm die Ausbildung zu geben mit der Begründung, dass die Arbeit ihn nicht wirklich interessiert.

Sie hat ihm auch nur einen Tag Bedenkzeit gelassen, wenn er die Ausbildung wirklich gewollt hätte, hätte das ausgereicht nach dem langen Praktikum. Die Einschätzung der Chefin ist offensichtlich zutreffend, Johann bezeichnet den Ausbildungsplatz als einen Ort, an dem man es „aushalten“ könne.

Man kann auch annehmen, dass die Haltung „Hauptsache überhaupt eine Ausbildung“ auch durch den Einfluss der Eltern entstanden ist. Sie raten Johann z.B. sich die Ausbildungsplatzzusage schriftlich geben zu lassen. Im Rückblicksinterview – das zu einem Zeitpunkt stattfindet, wo er die überbetriebliche Ausbildung angetreten hat – meint er auch „Meine Eltern sind auch nicht mehr so angespannt ... seitdem ich eine Ausbildung habe, ist das viel lockerer bei uns geworden.“ (IV-283/287)

Am Ende verbucht Johann mehr Motivation, selbst aktiv zu werden und eher etwas zu planen, z.B. das dritte Lehrjahr, das er sich nach der überbetrieblichen Ausbildung bei der VHS dann selbst suchen muss.

Er schildert es auch so, dass er das aussichtslose Praktikum beendet hat – im Gegensatz zur Darstellung der Bildungsbegleiterin.

Die Darstellung, selbst aktiv geworden zu sein, hilft ihm über die Erfahrung des Scheiterns in der BvB hinweg.

Johanns Erfahrungen mit der BvB widerspricht in vielen Punkten deren Grundsatz der individuellen Förderung.

- Er wird vom Schulunterricht abgemeldet, obwohl Lücken zu schließen wären und ihn das Berufsfeld interessiert.
- Die Bildungsbegleiterin kümmert sich nicht um die ungünstige Situation im Praktikum und beendet sie auch nicht so rechtzeitig, dass er noch weitere Chancen hat.
- Die Qualität des Praktikumsplatzes wird nicht hinterfragt.

- Johann wird in fachlicher Hinsicht wieder nicht richtig gefordert.
- Seine Schulmüdigkeit wird nicht aktiv bekämpft.

Dass er trotzdem für sich einen Gewinn aus dem Ablauf ziehen konnte und jetzt selbst aktiver für seine Ziele eintreten, wäre ohne den Rückhalt und die Begleitung durch seine Eltern und Freunde vermutlich nicht möglich gewesen.

Johann hat durch seine bestehende Selbstwirksamkeitserwartung und diesen Rückhalt sowie seine Selbstreflexivität sehr gute Voraussetzungen für den Übergang von der Schule in den Beruf – trotz der wenig befriedigend verlaufenen Schullaufbahn und dem erfolglosen Ende der BvB.

Man kann sich vorstellen, dass er sein Ziel, eine höhere Bildung und damit einen interessanteren Beruf anzustreben, irgendwann später noch umsetzen wird.

7.5 | Fallstudie Nadine

7.5.1 | Fallbeschreibung

Nadine ist 1991 in einer Großstadt in Süddeutschland geboren. Sie lebt in einer kleinen Gemeinde im Umland ca 25 km weit vom Standort der BvB entfernt. Ihre Eltern haben beide Hauptschulabschluss, die Mutter ist Arzthelferin und arbeitet in der Altenpflege, der Vater ist im Polizeidienst. Die Eltern, die deutscher Herkunft sind, stammen beide aus der Region, in der sie jetzt auch wohnen und die ländlich ist. Nadine ist katholisch.

Sie hat zwei jüngere Geschwister, sie sind zum Zeitpunkt der BvB 12 Jahre alt und Zwillinge. Die Eltern sind getrennt lebend oder geschieden, Nadine ist bei der Oma aufgewachsen. Sie bezeichnet sich selbst als „Omakind“. Ihre Mutter war immer voll berufstätig.

Nadine ist erst am 6. November 2008 in die BvB gekommen, weil ihre Ausbildung als Bürokauffrau in einer Autofirma nach drei Monaten gekündigt wurde. Den Grund dafür hat sie nicht erfahren. Sie hat ca. 40 Bewerbungen geschrieben, aber keine Stelle gefunden. Ihre Suche bezog sich vor allem auf den ländlichen Raum, in dem sie wohnt. Dort hatte sie auch ihren Ausbildungsplatz. Zum Zeitpunkt des Eintritts in die BvB ist sie gerade 17 Jahre alt geworden.

Nadine hat sich bei der Arbeitsagentur gemeldet und wurde auf die BvB in der Großstadt verwiesen. Dadurch dehnt sich die Suche nach dem Ausbildungsplatz aus. In der BvB fühlt sich Nadine zwischen den Städtern und Hauptschülern nicht besonders wohl. Vor allem ist sie nicht an Menschen mit Migrationshintergrund gewöhnt. Sie sagt im Rückblicksinterview, dass sie nicht mehr an der BvB teilnehmen würde, wenn sie es nochmal zu entscheiden hätte. Lieber würde sie sich einen 400-Euro-Job suchen.

Als sie eine Ausbildungsplatzzusage hat, meldet sie sich auch gleich ab. Insgesamt hat sie aber dann doch neun Monate in der BvB verbracht.

Nadine hat einen Realschulabschluss. Ihre Schullaufbahn verlief aber nicht gradlinig. Sie war nach der Grundschule ins Gymnasium übergewechselt, das sie dann aber nach einem Schuljahr wieder verlassen musste.

Ihre Praktika in der BvB hat sie sich selbst gesucht mit Hilfe von Beziehungen, sie befinden sich alle in ihrem ländlichen Umfeld. (Physiotherapie, Arzthelferin, Optikerin) Sie ist in einem Karnevalsverein Mitglied, dort ist sie in einer Tanzgruppe. Dadurch kennt sie auch viele Leute.

Nadine rückt bei den Forschungsinterviews nach für Marie, die im Februar aus der BvB ausgeschieden ist, weil sie einen Ausbildungsplatz gefunden hat und nicht weiter bei der Untersuchung mitmachen wollte. (Siehe dazu S. 269 ff)

Deshalb findet das erste Interview mit Nadine auch erst im März 2009 statt, es ist kein wirkliches Einstiegsinterview. Außerdem hat sie gerade an diesem Tag die Zusage für einen neuen Ausbildungsplatz bekommen. So ist die Entwicklung von Nadine in der BvB von Anfang an nur durch die Aussagen der Bildungsbegleiterin und der Lehrerin dokumentiert, die das Tief schildern, in dem Nadine durch den gekündigten Ausbildungsplatz und die vielen vergeblichen Bewerbungen gesteckt hat. In den Interviews berichtet Nadine selbst nicht von dieser Situation.

Den Ausbildungsplatz hat sie dadurch bekommen, dass ein Einstellungstest bei einer Behörde gut ausgefallen ist. Sie wird dort zum 1.9. eine Ausbildung zur Kauffrau für Bürokommunikation beginnen. Da es sich bei der Behörde um eine Einrichtung des Polizeiwesens handelt, tritt sie damit in die Fußstapfen ihres Vaters.

Die Stelle hat sie sich – so betont sie – selbst gesucht. Trotzdem ist darauf hinzuweisen, dass ihre eigene Suche ohne die Einbindung in die BvB nicht erfolgreich gewesen wäre. Nadines Auffassung von der BvB ist eher die einer Notlösung, in die sie nicht wirklich hineinpasst. Auch der Unterricht sei unter ihrem Niveau, findet sie. Die vielen Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der BvB verunsichern sie, sie wertet sie als „Asis“ ab.

Nadine beschreibt ihre Schullaufbahn als Berg- und Talfahrt. Ihre Rückstufung vom Gymnasium zur Realschule macht ihr lange zu schaffen. Sie findet im Nachhinein, dass es ein großer Fehler war, zum Gymnasium zu gehen, wo sie sich überfordert und alleingelassen fühlte. Im ersten Interview zeigen sich die Auswirkungen hinsichtlich ihrer Selbstkognition: Sie stuft sich als jemand ein, die „nicht die Schlaueste“ ist.

Als positives Beispiel für einen Lernerfolg nennt sie die Fahrschule, also lernen mit einem Praxisbezug.

Hinsichtlich ihrer allgemeinen Lebenstüchtigkeit hat Nadine eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung: Sie meint, sie hätte die BvB eigentlich nicht gebraucht und auch selbst wieder einen neuen Ausbildungsplatz gefunden. Hier zehrt Nadine von familiären Vorbildern, die „ihre Frau bzw. ihren Mann stehen“ auch in schwierigen Lebenslagen. „Nicht angewiesen sein auf jemand anderes“ ist ein wichtiger In-vivo-Code von Nadine – möglicherweise auch in Abgrenzung zu ihren Geschwistern, die behindert sind.

Als sie dann den Ausbildungsplatz in der Behörde bekommt, der aus ihrer Sicht besser ist als der vorherige gekündigte, ist sie „ganz, ganz, ganz glücklich“ und zufrieden über ihren Erfolg.

Allerdings stellt die Großstadt eine Herausforderung für Nadine dar und sie ist sich auch nicht sicher, ob sie die Erwartungen ihres neuen Ausbildungsplatzes erfüllen kann. Sie will auch nicht in die Stadt ziehen, obwohl der Ausbildungsplatz ca 25 km entfernt liegt und die Verkehrsverbindungen nicht so gut sind.

Die Zeit in der BvB erlebt sie als Warteschleife, die ihr inhaltlich nichts Neues bringt. Als positiv wertet sie lediglich die Praktika und die Tatsache, dass sie dann doch neue Freunde dort kennengelernt hat.

Bildungsbegleiterin und Lehrerin beschreiben demgegenüber, wie die Betreuung in der BvB Nadine aus dem Tief nach der Kündigung der Lehrstelle herausgebracht hat. Außerdem hätten die verschiedenen Praktikumsplätze zu ihrer Berufswahlentscheidung beigetragen. Die Bildungsbegleiterin verweist auf die emotionale Unreife von Nadine und äußert die Hoffnung, dass sie durch die Ausbildung überwunden wird.

Da bei der Behörde aus Sicherheitsgründen kein Praktikum möglich ist, konnte Nadine ihr neues Umfeld auch nicht vorher kennenlernen.

7.5.2 | Lebenslauf

geb. 1991 in einer süddeutschen Großstadt

Staatsangehörigkeit: deutsch

Die Mutter ist Altenpflegerin, der Vater Polizist.

Schulbildung:

1990 – 2002 Grundschule im ländlichen Bereich

2002 – 2003 Gymnasium in einer Kleinstadt

2003 – 2008 Realschule, Abschluss Mittlere Reife

seit 6.11.2008 Teilnahme an der BvB

8/08 – 10/08 Ausbildung zur Bürokauffrau in einem Autohaus

Praktika:

2007 Physiotherapie (3 Wochen)

2008 Physiotherapie (4 Wochen)

2009 Med. Fachangestellte, Augenoptik

Besondere Kenntnisse: EDV Word (Grundkenntnisse)

Sprachen: Englisch, Französisch (Schulkenntnisse)

Hobbys: Tanzen, Singen

7.5.3 | Ergebnis der Auswertung

7.5.3.1 | Bedingungsmatrix/eigene Relevanzsetzungen und fallimmanente Kontrastierung

(Fallimmanente Kontrastierung von Anfangs- und Rückblicksinterview vom 30.3.09 und vom 26.4.10)

Hier ist noch einmal auf die Besonderheit hinzuweisen, dass das erste Interview nicht wirklich die Einstiegsituation von Nadine in der BvB nach der Kündigung ihres Ausbildungsplatzes widerspiegelt.

Die Entwicklung Nadines wird erst ab der Zusage des Ausbildungsplatzes in der renommierten Behörde festgehalten, über den sie „ganz, ganz ganz glücklich“ ist – sie hat sich gegen eine große Anzahl von Mitbewerbern im Einstellungstest durchsetzen können. (I-200/210)

Zum Zeitpunkt des Rückblicksinterviews hat sie den Ausbildungsplatz schon angetreten, einen Monat lang ist sie schon dort. Nadine selbst findet, dass sie sich seit Beginn der BvB nicht wirklich verändert hat:

... also, ich find' nicht, dass ich mich verändert hab', es ist halt einfach, dass ich von Beruf zu Beruf gewechselt hab'. Und ähm also, dass ich Bürokauffrau war, dann war ich ja Kellnerin, dann bin ich jetzt Fachangestellte für Bürokommunikation ähm des ich denk', das macht was aus, wo man arbeitet, dem passt man sich an. Aber ich selbst hab' mich nicht verändert, nein. (IV-88-95)

Das Rückblicksinterview zeigt dann eine ambivalente Haltung von Nadine hinsichtlich des Ausbildungsplatzes:

Äh, alles bestens, also total schön, ich versteh' mich gut mit den Leuten in den verschiedenen Abteilungen, wo ich jetzt war. Ähm, ja, also eigentlich das, was ich machen will. Doch. Also ist eigentlich, ja kann mich nicht beklagen und des ist, das bin ich. (IV-38-41)

In den folgenden Passagen wird noch deutlicher, dass sie sich mit ihrer neuen Tätigkeit nicht wirklich identifiziert:

Ähm, ich weiß nicht. Das ist einfach so das allgemeine Umfeld, was herrscht, denk' ich. Wenn, also ich find', wenn die Sympathie irgendwo herrscht oder ja, wenn die Sympathie stimmt, dann ist es eigentlich egal, was man arbeitet. Finde ich, also so hab' es es zumindest erlebt.“ (IV-105-108)

Ich weiß nicht, ich komm' ... rein und bin dann da zum Arbeiten, da leg' ich so wie so 'ne Schale von mir ab, ja? Dann ja. Also da nehm' ich halt meinen privaten Kram nicht mit rein. Und wenn ich dann nach Hause gehe, dann ist es wieder okay. Aber sonst, man sieht ja eigentlich fast jeden Tag oder nicht jeden Tag die gleichen Leute. Weil da, wir haben ja so viele bei uns, ja? Man kriegt von der Außenwelt nicht viel mit, weil du bist abgeschottet durch einen Drahtzaun, durch Hecken, was weiß ich. (IV-122-129)

Die Behörde, in der sie jetzt arbeitet, findet sie ist „so wie eine eigene Welt“ (IV-133). Auf die Frage, ob ihr das gefällt, sagt sie: „Doch, doch, ja. Doch ist echt, ich find's nicht schlecht // auf jeden Fall (leiser). (IV-141)

In der Behörde sieht sie vor allem ihre weiteren Entwicklungsmöglichkeiten positiv, Sicherheit, möglicherweise auch mit dem Beamtenstatus verbunden, gehört zu den eigenen Relevanzsetzungen von Nadine:

Also, ich bin am Überlegen, nach meiner Ausbildung vielleicht meinen Kommissar noch dranzuhängen. Meinen Kriminalkommissar zu machen oder ins Land zu wechseln und da meinen Bundespolizisten zu machen. Also irgendwas, dass ich auf Beamtenstatus bin. Ja, weil dann bin ich einfach sicher im Land oder im Bund. Und ja, deswegen sehe ich mich ganz weit oben.“ (IV-194-199)

Dabei kommt ihr auch zugute, dass es in der großen Behörde viele Berufe gibt, betont sie. Und auch, dass sie es *toll findet, so mit Menschen zusammenzuarbeiten.* (IV-216-217)

Auf die Frage, ob sie sich jetzt mehr zutraut als früher meint sie : *„Ja, definitiv. (IV-246)*

Es ist vor allem die Erlangung des Ausbildungsplatzes in der renommierten Behörde, die zu einer Aufwertung von Nadines Selbstschema geführt hat im Vergleich zu Beginn der BvB, als ihr Selbstbild von der misslungenen Gymnasialaufbahn und dem Misserfolg beim ersten Ausbildungsplatz geprägt war. *„Durchschnitt. Sag ich mal“.* (I-76) beurteilt sie ihre Leistungsfähigkeit in der Schule. *Bin zwar jetzt auch nicht die Schlaueste aber meiner Meinung nach reicht es.* (I-52-55)

Sie ist sich auch nicht sicher im Einstiegsinterview, ob sie den Anforderungen des gerade errungenen Ausbildungsplatzes genügen wird: *...aber ich weiß ja nicht ob ich den Leistungen standhalte die X (die Behörde) // von mir erwartet.* (I-87-188)

Am Ende steht dann der Wunsch, sich nochmal für einen anderen Beruf zu qualifizieren, der mehr mit Menschen zu tun hat.

Es stellt sich die Frage, ob der Büroberuf wirklich das Richtige für Nadine ist und ob die Aufwertung ihres Selbstschemas wirklich nachhaltig ist. Beratungsprozesse in der BvB hinsichtlich dieser Fragestellung sind nicht dokumentiert.

Das kann auch an den eigenen Relevanzsetzungen von Nadine liegen, denn „selbständig sein“ ist für Nadine sehr wichtig, deswegen kann sie die Hilfestellung in der BvB auch nur schlecht annehmen: *„Hmm ich weiß nicht, ich glaub, wichtig war hier überhaupt gar nichts, weil ich wusste, das ich so oder so einen Ausbildungsplatz finde. Ähm mit BvB oder ohne. Ich musst’s halt machen vom Arbeitsamt aus. (4/156-159)*

Sie sieht den Übergang in die Ausbildung als eine von ihr selbst zu meisternde Aufgabe an.

a) Fördernde Bedingungen

Nadine hat zwar hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit im schulischen Bereich aus

ihrer Schullaufbahn ein eher negatives Selbstschema zurückbehalten („ich bin nicht die Schlaueste“), aber hinsichtlich ihrer allgemeinen Lebenstüchtigkeit gilt diese Selbsteinschätzung nicht.

Zur Suche des Ausbildungsplatzes meint sie :

I: Hmh. Das heißt aber, dass Sie jetzt Ihre Bildungsbegleiterin eigentlich gar nicht so richtig gebraucht haben, oder doch?

N: Phhh. Gebraucht? Hmm, würd ich jetzt nicht sagen. Also um Gottes Willen, ich mag die Frau R., aber ich hätte es auch alleine hinbekommen. Also, so selbständig bin ich dann doch. (lacht) (I-276-286)

Hinsichtlich den allgemeinen Anforderungen des Lebens verfügt sie über eine gute Selbstwirksamkeitserwartung. Es stellt sich die Frage, wie realistisch das ist bezüglich der Ausbildungsplatzsuche, denn schließlich hat sie länger vergeblich Bewerbungen geschrieben.

Selbständiges Handeln ist für sie ein hoher Wert:

Also ich weiß nicht, ich mag das nicht so auf irgendjemanden angewiesen zu sein. Weiß nicht, vielleicht liegt das auch da dran, dass meine Mama mich so erzogen hat. So selbständig (lacht). Joa. (I-276-279)

Nadine hat durch die Teilnahme an der BvB den Rahmen ihrer ländlichen Umgebung verlassen und sich auch mit Jugendlichen aus der Großstadt angefreundet:

Nee, wichtig, war hier eigentlich gar nichts hier, ich fand's toll, andere Leute kennen zu lernen, ja, aber wichtig kann man das nicht nennen, nee. (I-163-165)

Als Vorbild für Lebenstüchtigkeit nennt sie ihre Eltern.

„Ja, meine Mama hat mich und sich halt über die Runden gebracht in Anführungsstrichen // und äh mein Papa is' ja auch alleine und geht halt auch 12 Stunden Schicht arbeiten. Ha, meine zwei Geschwister sind behindert. Und ja, das sind eigentlich so meine Vorbilder, weil die stehen einfach, egal bei was, auf eigenen Beinen. So, oder leben ihr Leben ...“ (I-169-175)

Gute zwischenmenschliche Beziehungen am Ausbildungsplatz sind für Nadine das Wichtigste.

Wenn, also ich find', wenn die Sympathie irgendwo herrscht oder ja, wenn die Sympathie stimmt, dann ist es eigentlich egal, was man arbeitet. Finde ich, also so hab' ich es zumindest erlebt. (IV-106-108)

Durch den anspruchsvollen Ausbildungsplatz in der Behörde fühlt sich Nadine aufgewertet und sie sieht eine Möglichkeit, ihr Bedürfnis nach Absicherung zu erfüllen.

b) Ambivalenzen und Hindernisse

Nadine identifiziert sich nicht wirklich mit den Inhalten ihrer Arbeit. Sie kann am Ausbildungsplatz nur einen Teil von sich einbringen.

Sie hat offenbar während der BvB keine weiteren Fähigkeiten der Selbstreflexion entwickelt, es kommt jedenfalls auch im Rückblicksinterview nichts zum Ausdruck, was in diese Richtung weist. Ihr Wunsch nach Selbständigkeit führt möglicherweise dazu, dass sie gar keine Hilfe sucht oder annimmt, auch dann nicht, wenn es sinnvoll wäre.

Sie schaut weniger auf ihren eigenen Anteil, wenn etwas nicht klappt, sondern sucht die Schuld eher bei andern, wie die Ursachenanalyse bei der Kündigung ihres ersten Ausbildungsplatzes im Einstiegsinterview zeigt.

I: Und warum hat das mit dem, mit der ersten Ausbildung nicht geklappt?

N: Ja, eine gute Frage, das wüsst' ich auch gern (lacht). Ne, ich weiß es nicht. Also ich hab' mich mit meiner Ausbildung gut verstanden, mit den Arbeitskollegen äh nur mit meiner Chefin nicht und die auch nicht mit mir anscheinend ... (I-344-348)

und:

N: Ja, Egal, das Leben geht weiter.

I: Und die haben keinen Grund gesagt, warum?

N: Also, das fragen wirklich, es fragen alle danach. Und ich komm' mir selbst auch blöd vor, wenn ich denen keinen Grund nennen kann, weil es einfach scheiße ist.

I: Haben Sie die Chefin noch mal gefragt?

N: Ne, mit der rede ich nicht mehr. Ich glaub', die redet auch nicht mehr mit mir (lacht). Also wirklich die hat, Probleme mit sich selbst die Frau. Also der Mann hat Parkinson und ich glaub', die ist ein bisschen überfordert mit allem. Die ist halt, wie alt ist denn die ? Ende 60 Anfang 70? (I-394-408)

Im Altersunterschied sieht Nadine eine Ursache dafür, dass es mit ihr und der Chefin nicht harmoniert hat. Mit ihrer Ausbilderin habe sie sich gut verstanden.

c) Weiterhin belastende Faktoren

Nadine möchte doch lieber einen Beruf, bei der die Arbeit mit Menschen im Vordergrund steht. Sie erwägt, diesen nach ihrer Ausbildung noch zu ergreifen.

Nadines Selbstschema „*ich als Realschülerin*“ lebt immer noch von der Abgrenzung gegenüber den Hauptschülern in der BvB:

„Ich sag' mal, ich find's nicht schlecht für Leute, wo zum Beispiel keinen Abschluss oder keinen Hauptschulabschluss, äh, oder keinen Realschulabschluss haben oder was sie hier nachholen können, diese Schul-, ja diese Abschlussprüfung, die die hier einfach machen können. Find' ich, find' ich gut, ja persönlich. Aber ich sag' mal so, für Realschüler wie mich, sag' ich jetzt mal, ich war hier total unterfordert. Weil, das war nicht so mein Niveau einfach (klatscht sich mit der Hand auf den Schenkel).

I: Hmh.

„Aber an und für sich finde ich es gut, dass es sowas gibt, ja.“ (IV-268-274).

7.5.3.2 | Selbstbild, Ressourcen, Stärken, Schwächen

a) Ressourcen

Nadines Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der allgemeinen Lebensbewältigung ist – trotz schulischer Misserfolge – hoch.

Musste in der neunten Klasse Nachprüfung machen (lacht), hab' die auch bestanden zum Glück und äh seitdem geht's eigentlich bergauf. Hab' eigentlich, meiner Meinung nach, viel gelernt. (lacht) Bin zwar jetzt auch nicht die Schlaueste, aber meiner Meinung nach reicht es. (I-52-55)

Sie hat das Vorbild ihrer arbeitsorientierten Eltern. Sie kennzeichnet außerdem eine Aufstiegsorientierung, sie strebt eine Beamtenposition an, um abgesichert zu sein.

Nadine hat ein Hobby, das mit öffentlichen Auftritten verbunden ist:

„Meine Hobbys sind Tanzen im Karnevalsverein, Singen, mit meinen Freunden telefonieren, treffen, ab und zu mal weggehen am Wochenende. Ja, so eigentlich, was jeder Jugendliche macht. (lacht) Ja.“ (I-31-34)

b) Schwächen

Sie geht den Dingen ungern auf den Grund, z.B. der Kündigung ihres ersten Ausbildungsplatzes.

Sie schiebt Misserfolge schnell auf andere (z.B. auf schlechte Lehrer)

Nadine wertet sich selbst dadurch auf, dass sie die anderen BvB-Teilnehmer abwertet.

I: Öh welche Erfahrungen haben Sie überhaupt bisher in der BvB gemacht?

N: Das es ganz schön viele Asis in T. gibt. Aber sonst. Weder schlechte noch gute. Eigentlich. (I-227-230)

Sie hält sich lieber an Vertrautes und ist nicht bereit, mal etwas Neues zu wagen. Ihre Praktikumsplätze sucht sie sich bei Bekannten.

Sie passt sich möglicherweise zu viel an und überlegt nicht, was wirklich zu ihr passt.

Also, ich find' nicht, dass ich mich verändert hab', es ist halt einfach, dass ich von Beruf zu Beruf gewechselt hab'. Und ähm also, dass ich Bürokauffrau war, dann war ich ja Kellnerin, dann bin ich jetzt Fachangestellte für Bürokommunikation ähm, des ich denk, das macht was aus wo man arbeitet, dem passt man sich an. Aber ich selbst hab' mich nicht verändert, nein. Wenn ich jetzt so mit meinem Freunden oder so weggeh', dann nicht. Auf Arbeit ist klar, man passt sich an, je nachdem wo man arbeitet, aber ich selbst nicht, ne. (IV-88-95)

7.5.3.3 | Gesamtbiographische Einschätzung

Nadines Selbstschema ist durch den Misserfolg des Überwechselns ins Gymnasium zwar beeinträchtigt, aber allgemein sieht sie sich als lebstüchtig an. Von daher macht ihr zwar der Abbruch der ersten Ausbildung zu schaffen, aber den Ursachen geht sie nicht auf den Grund. Vor diesem Hintergrund wirkt die Tatsache, dass sich Nadine im Einstellungstest der renommierten Behörde gegen die Mitbewerber behauptet, als Kompensation ihres hinsichtlich der schulischen Leistungsfähigkeit eher nicht so guten Selbstschemas.

Ihre Selbstzweifel kompensiert sie durch Abwertung der BvB-Teilnehmer als „Asis“.

Nadine bekommt einen hochwertigen Ausbildungsplatz dadurch, dass sie den Einstellungstest für sich entscheiden kann, allerdings passt der Büroberuf nicht wirklich zu Nadine, die lieber mit Menschen zu tun hat.

Sie überlegt sich, sich nach der Ausbildung noch in diesem Sinn weiter zu qualifizieren, die Möglichkeit dazu ist in der großen Behörde gegeben. Die Frage, ob Nadines Selbstschema wirklich nachhaltig aufgewertet worden ist, lässt sich im Verlauf der Forschung nicht klären.

7.5.3.4 | Ergänzung durch Zwischeninterviews

BvB als Warteschleife

Das Zwischeninterview vom 17.6.09 zeigt die BvB als inhaltliche „Hängestrecke“, die tägliche Fahrt in die Stadt dorthin als Belastung.

Obwohl sie einen Ausbildungsplatz hat, will sie sich wieder ein Praktikum in ihrem ländlichen Umfeld suchen, nur damit sie nicht jeden Tag in die Stadt fahren muss.

Wir waren viel im EDV-Raum, haben aber // ja // also für mich keine sinnvollen Sachen gemacht. // Also da wurde eigentlich nur beschäftigt, dass man // ja was zu tun hat. /// (II/III-24-27).

Einen Vorteil sieht sie darin, dass sie neue Leute kennen gelernt hat.

Also // ich fand' es hier nicht schlecht, weil man hat echt neue Leute kennengelernt, aber ich glaub', nochmal würde ich das nicht machen. Nee, da würde ich mir echt lieber irgendwo einen Nebenjob suchen. Aber, nee nee. (II/III- 288-2919)

Ähm ja, ich komme mir echt schon wieder blöd vor. Weil der (Lehrer) ist so langsam, der nimmt Aufgaben, die hab' ich in der sechsten Klasse gemacht. Da denke ich mir nee, also das kann' es jetzt echt nicht sein ... Dann sagen wir: Ja, ähm, können wir andere Aufgaben haben?“ (II/III-298-303)

Auch die Bildungsbegleiterin ist ihr nicht von großem Nutzen:

Ähm, die Frau R. ist ganz cool, aber ich hab' ja meine Lehrstelle eigentlich ähm sag' ich mal, alleine bekommen, weil ich hab' die Bewerbungen nicht hier geschrieben, die hab' ich zu Hause geschrieben.“ (II/III-47-49)

Dem Anspruch der individuellen Förderung wird die BvB im Fall der Realschülerin Nadine nicht gerecht. Offensichtlich findet auch keine Kommunikation über die Bedarfe mehr statt. Denn schließlich hat Nadine ja geäußert, dass sie sich nicht sicher ist, ob sie den Erwartungen in der Ausbildung genügen kann. Hier wäre ein Ansatzpunkt für eine sinnvolle Förderung. Im Fall des geschilderten Mathematikunterrichts gibt es auch keine Binnendifferenzierung.

Ein weiterer Aspekt, der sich aus dem Zwischeninterview ergibt, ist Nadines Oma, die sich kümmert und auseinandersetzt, als weiteres Vorbild.

Auch sie ist arbeits- und leistungsorientiert und hat es nach dem Tod des Großvaters geschafft, das Haus abzuzahlen, das sie gebaut hatten.

Nadine findet an der Oma auch gut, dass sie nicht immer nur *Ja und Amen* sagt und *ihr aus der Patsche hilft*. (II/III-226-228) Hier könnte eine Kritik an der Mutter versteckt sein, die sich nicht genügend mit ihr auseinandersetzt. Nadine hat praktisch ihre ganze Kindheit bei der Oma verbraucht, wo sie ihre Mutter morgens um sechs Uhr abgeliefert hat seit der Kindergartenzeit. Auch während der Zeit auf dem Gymnasium war die Oma für Nadine da, aber sie konnte ihr mit den Aufgaben nicht helfen.

Die Entscheidung, aufs Gymnasium zu gehen, bezeichnet Nadine jetzt als *großen Fehler, was ich hätte besser nicht machen sollen* (II/III-204-242)

Hier thematisiert sie selbst die **Bedeutung der zu ihr passenden Anforderungen:**

*Und dann war ich auf der Realschule in E. und ja, die hat mir **wesentlich** besser getan als das Gymnasium, weil das war einfach zu schwer. Ich hatte zwar auch eine Empfehlung gehabt für's Gymnasium aber hab' dann das doch alles nicht so auf die Reihe gekriegt, wie es mir gerne gewünscht hätte.
/// (II/III-242-246)*

Ihr Scheitern auf dem Gymnasium bringt Nadine vor allem mit fehlenden Hilfestellungen zusammen: Während in der Realschule alles ausführlich erklärt worden sei, beschreibt sie die Zeit auf dem Gymnasium so: *Ja guck', wo du es herkriegst, dass du es kannst“ (II/III-265)*. Ihre Grundschullehrerin hatte Nadine zugetraut, es zu schaffen und ihr eine entsprechende Schullaufbahneempfehlung gegeben.

Der Wunsch nach einer weitergehenden Bildung kommt später noch einmal vor.

Bin halt am Überlegen, ich will oder würde gerne dann noch eine Weiterbildung machen zur Ausbilderin. Das würde mir total viel Spaß machen oder noch mal studieren zu gehen oder so was. (II/III-276-279)

Auf Nachfrage erklärt Nadine auch, was sie mit den vielen „Asis“ gemeint hat, die in der BvB zu finden seien. Hier zeigt, sich dass sie vor allem die vielen Jugendlichen mit Migrationshintergrund meint. Es ist ihr ungewohnt, mit ihnen zu tun zu haben. Hier gesteht sie aber zu, dass es auch etwas mit ihr zu tun hat. In ihrem Umfeld kommen nicht so viele Migranten vor:

Ja also, ich komme ja vom Dorf sag' ich jetzt mal. Ähm und (räuspert sich), da ist man das nicht so gewohnt so viele Ausländer, so 'ne Sprache irgendwie ähm, man sagt „Jo Alder“ also einfach so die Kommunikation die fehlt hier weil, wenn ich jetzt guck' wo ich wohne, da redet man in Anführungsstrichen normal miteinander und ja nicht so // (zögert) ich ich weiß nicht, so komisch halt. (II/III-92-97)

Sie wirft ihnen vor, sich nicht genug anzupassen:

„Ich denke, also ich hab' nichts gegen Ausländer, um Gottes Willen, aber ich denke, wenn man in ein Land kommt, wo, also ja, wenn man eine andere ähm // wie nennt man ... // Nationalität hat, denke ich, sollte man sich dem Land auch anpassen. (II/III-101-104)

In Nadines Reaktion zeigt sich eine Abwehrhaltung gegen über den Menschen mit Migrationshintergrund, auch wenn sie versichert, dass sie nichts gegen Ausländer hat. Sie macht sich nicht die Mühe, die einzelnen kennenzulernen und unterstellt ihnen pauschal, dass sie das deutsche Sozialsystem ausnutzen wollen.

Auf Nachfrage erklärt sie den Begriff „Asi“ erklärt sie wie folgt:

Ja, ein Hänger irgendwie. Also in meinen Augen geht gar nicht. (lacht) Weil irgendwie teilweise kommen Leute nach Deutschland, nur weil sie Kinder-

geld kriegen, Hartz IV und so und in ihrem Land nicht. Und das sind für mich Asis, weil die nicht arbeiten gehen. Denke ich dann: „Ja, klasse, hier krieg’ ich ja sowieso mein Geld, wieso soll ich da arbeiten gehen?“ Und andere Leute gehen dafür arbeiten, dass die überhaupt das Geld bekommen.

Die Anonymität der Großstadt und die vielen Menschen machen Nadine Angst. Sie schließt aus, in die Stadt zu ziehen, obwohl der tägliche Weg zu ihrem Ausbildungsplatz über eine Stunde beträgt. Sie sagt:

Dass ich, glaub’ ich, nie in eine Großstadt ziehen möchte (lacht). Nee. Also, ich bin schon ganz glücklich so da hinten. Ist ein bisschen weiter weg, aber nehme ich dann gerne in Kauf, ist kein Problem.

I: Ja. Was ist da genau besser?

N: Ja einfach, ich weiß nicht, wenn ich jetzt nach x (das nächste Dorf) komme oder so, da kennt man einen. Also, da kennen echt Jung und Alt sich. Und in y (der Großstadt) da triffst du ja jeden Tag jemand neues, da siehst du fast nie die gleiche Person irgendwie. Und das finde ich einfach schöner so. Herzlicher. (III/III-168-177)

Zu den eigenen Relevanzsetzungen von Nadine gehört so das Leben in überschaubaren Zusammenhängen mit vielen persönlichen Bezügen. Trotzdem hat sie den Ausbildungsplatz in der Großstadt angenommen.

7.5.3.5 | Ergänzende Gesichtspunkte aus den Interviews mit der Lehrerin und der Bildungsbegleiterin

Die Bildungsbegleiterin, Frau T. weist darauf hin, dass Nadine emotional noch sehr unreif erscheint und schlecht mit Kritik umgehen kann.

Sie berichtet auch von Problemen von Nadine mit ihrer Mutter, die aber nicht näher spezifiziert werden. Die Rolle der Familie schätzt sie aber grundsätzlich positiv und unterstützend für Nadine ein. Diese Einschätzung wird auch von Frau B., der befragten Lehrerin, geteilt.

Frau T. berichtet von Entwicklungsfortschritten durch die Praktika in den anderen Berufen (Physiotherapie, Optikerin, medizinische Fachangestellte), vor diesem Hintergrund sei der Entschluss für die Büroausbildung gefallen. Sie sieht auch genügend Ressourcen von Nadine, um mit anfallenden Problemen in der Ausbildung fertig zu werden.

Die Lehrerin, Frau B. weist auf zeitweise Motivationsschwächen von Nadine hin, sie hat sie im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung unterrichtet. Von diesem Unterricht erzählt Nadine so gut wie nichts in den Interviews.

Frau B. berichtet auch, dass Nadine im Laufe der Zeit offener und kommunikativer geworden sei. Sie dokumentiert auch das, was in den Interviews fehlt: den Frust Nadines nach der Kündigung und ihre Demotivierung dadurch. Dieses Tief habe mithilfe der BvB-Mitarbeiter überwunden werden können. Auch die Zusage der neuen Ausbildungsstelle habe dazu beigetragen.

Die Auswertung, die wenig Entwicklung ergab, wird durch diese Aussagen der Bildungsbegleiterin bzw. Lehrerin relativiert. Offensichtlich ist Nadine durch die Teilnahme an der BvB aus dem Tief herausgekommen, in das sie durch die Kündigung ihres Ausbildungsplatzes geraten war.

7.5.4 | Zur Prozessgestalt

Dadurch, dass Nadine für Marie als Probandin nachgerückt ist, gibt es kein echtes Einstiegsinterview am Anfang der BvB. So spiegelt sich Nadines Situation nach der Kündigung durch den Ausbildungsbetrieb im Oktober nicht in den Interviews wider.

Eine Entwicklung zeigt sich lediglich hinsichtlich der neuen Freunde, die Nadine in der BvB gefunden hat. Im übrigen wird die BvB zur Warteschleife, die ihr inhaltlich nichts Neues bringt. So stellt sich die BvB für Nadine dar.

Das müsste aber nicht so sein. Es liegt an der Ausgestaltung von Beratung und Unterricht. Die Zeit, die sie noch in der BvB verbringt, könnte genutzt werden, um an Nadines Fragen, die sie zu ihrer Ausbildung hat, zu arbeiten. Sie äußert ja die Sorge, dass sie den Anforderungen nicht gewachsen sein könnte. Dieses Thema wird von der Bildungsbegleiterin offensichtlich nicht angeschnitten und es wird auch in der BvB nicht bearbeitet.

Auch die Frage, ob nicht doch eine Ausbildungsmöglichkeit im ländlichen Umfeld mit mehr Kontakt zu Menschen sinnvoller gewesen wäre, weil sie besser zu den eigenen Relevanzsetzungen von Nadine passt, ist offensichtlich nicht thematisiert worden in der Beratung. Der schnelle Erfolg mit dem Ausbildungsplatz war wichtiger als die gründliche Auseinandersetzung damit, was zu Nadine passt.

Mehr Selbstvertrauen, das sie im Sinn einer weiteren Qualifizierung nutzen will, gewinnt Nadine nur durch die Erlangung des Ausbildungsplatzes. Es ist aber die Frage, ob diese Entwicklung wirklich nachhaltig ist, da sie nicht auf einem echten Interesse für die Inhalte der Arbeit dort beruht.

7.5.5 | Ergebnis im Licht der theoretischen Rahmung

Nadines Scheitern auf dem Gymnasium hat bei ihr ein negatives Selbstschema hinterlassen (*Ich bin nicht die Schlaueste*). Dies bezieht sich jedoch nicht auf die allgemeine Lebendstüchtigkeit, hier ist eine gute Selbstwirksamkeitserwartung zu verzeichnen.

(Sie geht davon aus z.B., dass sie auch selbst eine Lehrstelle gefunden hätte). Ihr Wunsch, doch noch ein höheres Bildungsniveau zu erlangen, kommt mehrfach in den Interviews zum Ausdruck.

Ihre Zweifel hinsichtlich ihrer schulischen Selbstwirksamkeitserwartung nimmt sie mit in die Ausbildung, sie werden in der BvB nicht bearbeitet, da die Inhalte des Unterrichts nicht auf das Leistungsniveau von Nadine bezogen sind. Hier kann sie ihre Selbstwirksamkeitserwartung nicht verbessern.

Nadine hat zweimal erfahren, dass ein Übergang nicht geklappt hat, einmal ins Gymnasium, beim zweiten Mal hinsichtlich ihres Ausbildungsplatzes. Das zweimalige Scheitern kompensiert sie durch die Erlangung des hochwertigen Ausbildungsplatzes in der großen Behörde.

Bei Nadines Ressourcen sind vor allem ihre Familienmitglieder zu nennen, die wichtige Vorbilder für sie darstellen dadurch, dass sie sich auch in schwierigen Lebensverhältnissen behauptet haben.

Ihre Relevanzsetzung „immer selbständig bleiben und nur nicht abhängig werden,“ die möglicherweise in ihrer Absolutsetzung etwas mit ihren behinderten Geschwistern zu tun hat, führt aber auch dazu, dass sie ihre Probleme bei der Bildungsbegleiterin nicht wirklich zur Sprache bringt **und begrenzen von daher ihr Aneignungshandeln in der BvB.**

So kann sie keine Hilfestellung annehmen, wo sie sie eigentlich braucht z.B. bei ihren Befürchtungen, den Anforderungen am neuen Ausbildungsplatz nicht zu genügen und bei der Frage, ob sie wirklich einen Ausbildungsplatz in der Großstadt haben will. Beratung als positive Hilfestellung kommt in ihrem Selbstbild nicht vor.

Aber auch Nadine möchte diesen Fragen nicht wirklich auf den Grund gehen. Da sie nicht gern über sich selbst nachdenkt, werden auch hier Impulse für eine Entwicklung abgeblockt. Insgesamt lässt sich ein Defizit an Selbstreflexion feststellen. Was passt wirklich zu Nadine, was ist eine positive Herausforderung, wo ist sie aber überfordert? Diesen Fragen wird in der BvB nicht nachgegangen und so eine Entwicklungschance verschenkt.

Die Äußerung der Bildungsbegleiterin, dass Nadine emotional sehr unreif ist kann auf auch darauf hinweisen, dass Nadines Selbstschema noch das einer Pubertierenden ist, dann wären ihre Äußerungen eher so einzuordnen, dass auf der einen Seite eine Selbstüberschätzung steht (ich brauche niemanden), auf der anderen Seite eine Unterschätzung (ich bin nicht die Schlaueste).

Nadines Selbstschema wäre in diesem Fall eher von Unsicherheit geprägt und es fehlt ihr eine realistische Selbsteinschätzung.

Gesichtspunkte des Esosystems

Nadines BvB-Verlauf hat noch eine Besonderheit: Sie kann ihren Ausbildungsplatz nicht durch ein Praktikum ausprobieren, weil es in der Behörde aus Sicherheitsgründen diese Möglichkeit nicht gibt. So bleibt die Ausbildungsstelle unverbunden mit den Aktivitäten innerhalb der BvB – es gibt keinen Kontakt der Verantwortlichen am Ausbildungsplatz mit der Bildungsbegleiterin und auch keine Reflektionsmöglichkeiten zusammen mit der Bildungsbegleiterin über die Anforderungen der Stelle.

So fehlt bei diesem Ablauf eine wichtige Bedingung für Entwicklung nach Bronfenbrenner: die gute Vernetzung der Esosysteme, mit denen es der Proband zu tun hat. Wie schon bei ihrem ersten Ausbildungsplatz, an dem ihr gekündigt worden ist, startet Nadine in einer Art Blindflug in die Stelle. Allerdings ist das Risiko nicht so groß, weil es sich nicht um einen mittelständischen Betrieb, sondern um eine große Behörde handelt, wo sie die Auswahl zwischen einer Vielzahl von Kollegen hat.

Gesichtspunkte des Exo- und Makrosystems

Bei der Beurteilung ihrer Kollegen in der BvB sieht Nadine selbst die Grenzen ihrer Erfahrung mit dem Fremden, die aus ihrer Herkunft aus der ländlichen Region resultieren.

Ja also, ich komme ja vom Dorf sag' ich jetzt mal. Ähm und (räuspert sich), da ist man das nicht so gewohnt, so viele Ausländer, so 'ne Sprache irgendwie ähm, man sagt „Jo Alder“ also einfach so die Kommunikation, die fehlt hier weil, wenn ich jetzt guck' wo ich wohne, da redet man in Anführungsstrichen normal miteinander und ja nicht so // (zögert) ich ich weiß nicht, so komisch halt.“(II-92-97)

Die Herausforderung, sich mit diesen neuen Kollegen auseinanderzusetzen und damit mehr interkulturelle Kompetenzen für das Leben in der Großstadt zu entwickeln, nimmt Nadine nicht an.

Nadine hat die Leistungsanforderung der Gesellschaft verinnerlicht, sie betont, dass es ohne Eigenleistung auch keine Absicherung geben dürfe. Dabei fühlt sie sich als etwas Besseres, hierzu kann die Tatsache beitragen, dass sie den Ausbildungsplatz in der Behörde schon in der Tasche hat, als die Interviews stattfinden.

Da Nadine aus einem eher strukturschwachen, ländlichen Raum kommt, in dem es nicht so viele Ausbildungsplätze gibt, ist sie gezwungen, sich beruflich in die Stadt zu orientieren, wohin sie eigentlich nicht will.

Dass ich, glaub' ich, nie in eine Großstadt ziehen möchte (lacht). Nee. Also, ich bin schon ganz glücklich so da hinten. Ist ein bisschen weiter weg, aber nehme ich dann gerne in Kauf, ist kein Problem. (II-168-170)

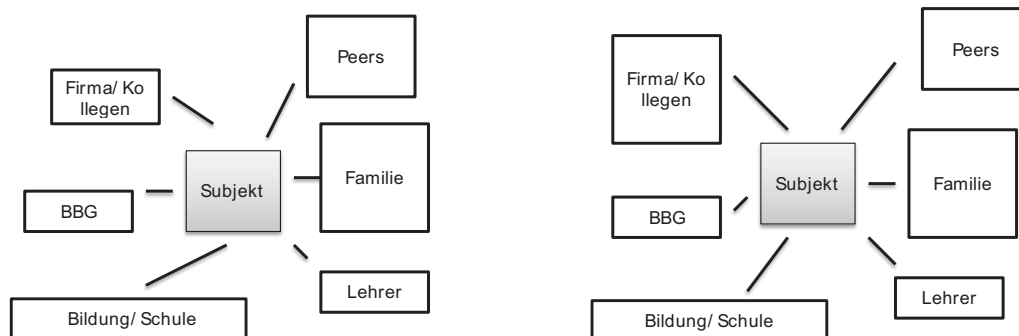
Ihre Praktikumsplätze hat sie sich dort auch gesucht, ohne Rücksicht darauf, ob sich

daraus Chancen für sie ergeben. Man kann die These vertreten, dass die Praktikumsplätze dadurch nicht so viel zur Entwicklung beigetragen haben, jedenfalls ergeben sich in den Interviews keine Hinweise darauf.

Im Sinn einer **biographischen Gesamtformung** müsste eigentlich der Wunsch von Nadine, mit Menschen zu tun zu haben, in die Beratung einfließen. Aufgrund ihres Realschulabschlusses würden ihr auch viele Möglichkeiten in der Berufswahl offenstehen. Hierauf wird in der BvB nicht eingegangen, da sie sehr schnell ein Ausbildungsplatzangebot hat. Chancen einer weitergehenden Beratung werden offensichtlich nicht genutzt.

Hinsichtlich der eigenen Wahrnehmung der Situation ist zu sagen, dass sich Nadines Einschätzungen vom Anfang nicht wesentlich verändert haben – das Entscheidende ist der neue Arbeitsplatz, auf den sie sehr stolz ist. Die Hilfe durch die Bildungsbegleiterin und im Unterricht schätzt sie eher gering ein. Neu kommt am Ende nur die Überlegung hinzu, noch einmal eine andere Ausbildung zu machen.

Die Wahrnehmung der Übergangssituation durch den Probanden als Einflussfaktor im Sinn Bronfenbrenners



Im Einstiegsinterview (März 2009)

Am Ende der BvB Juni 2009

Abb. 9: Wahrnehmung Nadine

Für Nadine hat die BvB vor allem den Einstieg in einen sehr renommierten Ausbildungsplatz gebracht, mit diesem Erfolg kompensiert sie die Kündigung ihrer früheren Ausbildungsstelle. Ob daraus aber eine nachhaltige Aufwertung ihres Selbstschemas erfolgt, ist nicht erkennbar. Abb. 9 zeigt auch wenig Veränderung gegenüber der Ausgangslage.

Memo/Exkurs: Herausforderung oder Überforderung?

Die Teilnahme an der BvB in der Großstadt stellt für Nadine, die vom Dorf im Umland kommt und dafür jeden Tag weit fahren muss, eine Herausforderung dar. Sie ist mit

vielen neuen Menschen konfrontiert, von denen auch die Mehrzahl einen Migrationshintergrund hat. Dies ist Nadine von ihrem bisherigen Umfeld her auch nicht gewohnt. Auf diese Anforderung reagiert sie mit einer Abwertung der neuen Kollegen in der BvB.

Die Herausforderung kommt vor allem im Zwischeninterview vom Juni zum Ausdruck. Hier formuliert Nadine, dass sie nie in eine Großstadt ziehen möchte: *„ich bin schon ganz glücklich so dahinten. Ist ein bisschen weit weg, aber nehme ich dann gerne in Kauf, ist kein Problem.“* (II/III-168/177)

Es stellt sich die Frage, ob die Teilnahme an der BvB in der Großstadt für Nadine eine sinnvolle Entwicklungsmöglichkeit darstellt oder diese sie nicht schlicht und einfach überfordert.

Alain Ehrenberg hat in seiner Studie „La fatigue d’être soi“ (nicht genau übersetzt mit „Das erschöpfte Selbst“) darauf hingewiesen, dass der Lebensstil der Postmoderne, den er als „Evangelium der persönlichen Entfaltung“ (Ehrenberg 2004) bezeichnet, hohe Anforderungen an die Entwicklungsfähigkeit der Individuen stellt – auch unabhängig von deren persönlichen Ressourcen. Hintergründe wie Armut, persönliche Unsicherheit bleiben ausgeblendet.¹

Ehrenberg geht dabei soweit, dass er auch Traumatisierungen durch diesen Lebensstil konstatiert und den ständig ansteigenden Gebrauch von Psychopharmaka in diesen Zusammenhang einordnet. Seine Studie verfolgt die Entwicklung der Begrifflichkeiten der psychischen Erkrankung, wobei am Ende die These steht, dass die Unterscheidung zwischen normal und pathologisch sich immer weiter aufweicht. Am Ende steht die Normalität des Substanzgebrauchs, um den Leistungsanforderungen der postmodernen Gesellschaft gerecht zu werden.

Es stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen Herausforderungen für das Individuum zur Destabilisierung führen und wann sie im Sinn von Bandura zu einer Verbesserung der Selbstwirksamkeitserwartung führen. Wichtig ist sicherlich die Begleitung, denn bei Bandura ist von „guided mastery experience“ die Rede.

Mit Ehrenberg könnte man hier allerdings kritisieren, dass die hohen Anforderungen der Postmoderne eine Art Dauerbegleitung und Beratung der betroffenen Menschen indizieren.

Winkler weist ebenfalls darauf hin, dass die gegenwärtige Gesellschaft die Bedingungen des Aneignungshandelns selbst untergräbt. (Siehe Teil 4.2)

Nadine hatte keine Wahl, in dem Moment, wo sie sich bei der zuständigen Arbeitsagentur gemeldet hat, um einen neuen Ausbildungsplatz zu suchen und Alg II zu beantragen, um die Übergangssituation finanziell abzusichern, musste sie den Platz

¹ a.a.O., S. 219, S. 243

in der BvB in der Großstadt annehmen. Eine Möglichkeit für sie, in ihrem ländlichen Umfeld weiter zu suchen und dabei Unterstützung zu erhalten, war nicht gegeben.

Es ist noch auf einen weiteren Punkt hinzuweisen, in dem ebenfalls das Überforderungsthema verborgen sein könnte.

Nadine ist mit den Inhalten ihrer Ausbildungsstelle keinesfalls zufrieden-sie muss ihre eigene Identität zu einem großen Teil vor der Tür lassen, meint sie, wenn sie zu ihrem Ausbildungsplatz in der Behörde geht. Am Ende steht die Überlegung, dort noch eine weitere Ausbildung zu machen für einen Beruf, der mehr mit Menschen zu tun hat.

Erschwerend kommt noch die Entfernung zur Ausbildungsstelle hinzu. Die Fahrtzeit von Nadines ländlichem Wohnort zur Behörde im Vorort der Großstadt beträgt im besten Fall einfach eine Stunde mit öffentlichen Verkehrsmitteln. Umziehen in die Stadt will Nadine nicht.

Es ist die Frage, ob sie die Ausbildung unter diesen Bedingungen durchhalten wird.

7.5.6 | Kommunikative Validierung

Nadine hat auf das Schreiben nicht geantwortet.

7.5.7 | Fazit des Falles

Zentrale Themen/Muster beim Übergang Schule-Beruf

Nadine bringt die Erfahrung von **zwei nicht geglückten Übergängen** mit in die BvB: die gescheiterte Gymnasiumslaufbahn und eine gekündigte Lehrstelle.

Aus der Rückstufung vom Gymnasium hat sie das Selbstschema *Ich bin nicht die Schlaueste* zurückbehalten. In den Erläuterungen dazu zeigt sich, dass sie bei einer besseren Förderung durch die Schule oder mehr Unterstützung durch das Elternhaus (*Omakind*) möglicherweise erfolgreicher gewesen wäre. Die Grundschullehrer hatten ihr das Gymnasium zugetraut, ihre Schullaufbahnenempfehlung umfasste Gymnasium und Realschule.

In die BvB kommt Nadine nur deswegen, weil die Arbeitsagentur sie hingeschickt hat. Sie fühlt sich dort fehl am Platz, weil der Unterricht unter ihrem Niveau ist. Außerdem machen ihr die Anonymität der Großstadt Angst sowie die vielen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die sie von ihrem ländlichen Umfeld nicht gewohnt ist. Darauf reagiert sie mit einer Abwertung (*Asis*).

An der BvB fand sie im Nachhinein nichts wirklich wichtig. Nur, dass sie neue Leute dort kennen gelernt habe, stuft sie als positiv ein. Sie würde nicht mehr an der BvB teilnehmen, meint sie im Nachhinein, sondern sich lieber einen Nebenjob suchen.

Ihre Entwicklung in der BvB ist in den Interviews nicht ausreichend dokumentiert, da es kein echtes Einstiegsinterview gibt. Die Lehrerin, Frau B. schildert das Tief, in dem sich Nadine zu Anfang der BvB befand. Nadine selbst erwähnt es nicht. Die Bildungsbegleiterin schildert Nadine als emotional unreif. Die zwiespältigen Äußerungen in den Interviews, nach denen sie zum einen „nicht die Schlaueste“ ist, zum andern aber auch keine Hilfe braucht, deuten vor diesem Hintergrund auf eine fehlende realistische Selbsteinschätzung von Nadine hin.

Es kann aber auch sein, dass die Tatsache, dass sie mit den früheren Übergängen alleingelassen worden ist, jetzt dazu führt, dass sie Hilfe generell abwehrt.

Zu Nadines Ressourcen gehören ihre Familie und ihre zahlreichen Freunde und Bekannte, die sie auch durch ihr Hobby im Karnevalsverein hat.

Ihre eigenen Relevanzsetzungen zielen auf Sicherheit, auf ein überschaubares Umfeld und einen Beruf, in dem sie viel mit Menschen zu tun hat. Im Interview hält Nadine auch an ihrem ländlichen Umfeld fest (*bin ganz glücklich dahinten*).

Am Ende steht jedoch ein Ausbildungsplatz in einer großen Behörde in der Großstadt, durch diesen Erfolg kompensiert sie ihren missglückten Übergang ins Gymnasium und die Kündigung ihrer ersten Ausbildungsstelle.

So kann man zusammenfassend sagen, dass die Teilnahme an der BvB Nadine aus dem Tief nach der Kündigung heraus, aber eher nicht an einen für sie passenden Ausbildungsplatz gebracht hat. Nadine ist glücklich über die Zusage und hat den Platz angenommen – aber nicht wegen der Inhalte, sondern weil es sich um eine sehr renommierte Anstellung handelt. So kompensiert sie ihre früheren Misserfolge.

Die Teilnahme von Nadine an der BvB in der Großstadt stellt eher eine Überforderung dar. Es ist in der BvB offensichtlich nicht gelungen, Nadines Misserfolgserlebnisse zu bearbeiten und ihr zu einer realistischeren Selbsteinschätzung zu verhelfen und einen Ausbildungsplatz zu finden, der zu ihren eigenen Relevanzsetzungen (Arbeiten mit Menschen, überschaubares Lebensumfeld) passt.

Gemessen an den Kriterien der Arbeitsagentur und auch der BvB ist Nadine ein Beispiel für einen gelungenen Übergang in den Beruf.

Es wäre lohnend, noch zu recherchieren, wie es für Nadine wirklich weitergegangen ist – ob sie doch noch einen Weg entsprechend ihren eigenen Relevanzsetzungen eingeschlagen hat.

7.6 | Fallstudie Marie (Fragment)

Vorbemerkung/Besonderheit der Prozessgestalt des Falles

Von Marie liegt nur das Einstiegsinterview vor, weil sie im Februar 09 nach drei Monaten eine Ausbildungsplatzzusage erhalten und die BvB unmittelbar verlassen hat. Sie wollte auch nicht weiter an der Forschung teilnehmen.

Eine Entwicklung kann somit nur hinsichtlich dieser drei Monate beschrieben werden. Trotzdem erscheint es interessant, Maries Fall mit einzubeziehen und zwar aus folgenden Gründen:

1. Das Einstiegsinterview ist sehr inhaltsreich und dicht.
2. Marie verkörpert einen typischen Teilnehmer der BvB, der zwar Realschulabschluss hat, aber aufgrund anderer Probleme keinen Ausbildungsplatz findet. In ihrem Fall ist es eine psychische Erkrankung, sie ist seit zwei Jahren in psychotherapeutischer Behandlung aufgrund von Phobien, als sie in die BvB kommt.
3. Maries Fall ist auch deswegen ungewöhnlich und beachtenswert, weil sie in der BvB ein Stellenangebot ausschlägt, um ihren Wunschberuf doch noch zu suchen, den sie dann – mit Unterstützung der Bildungsbegleiterin – auch findet.

Die folgende Fallbeschreibung ist aufgrund der beschriebenen Materiallage ausführlicher als in den anderen Fällen.

7.6.1 | Fallbeschreibung

Marie ist 1988 in einer Kleinstadt im ländlichen Raum im Hinterland der BvB-Großstadt geboren. Ihre Eltern sind Erzieherin und Ingenieur. Ihr Vater ist in Belgien geboren, lebt aber schon lange in Deutschland, im Elternhaus wird Deutsch gesprochen. Die Grundschulzeit schildert sie als leicht und problemlos. Die Probleme begannen offenbar auf der weiterführenden Schule, Marie schildert zum einen, dass ihre Schullaufbahn durch „gesundheitliche Probleme“ beeinträchtigt worden ist, aber auch, dass die Lehrer „fies“ zu ihr gewesen seien und sie viele Fehltage zu verzeichnen hatte. Bis in die achte Klasse habe sich das „zusammengebraut“, sodass sie dann die Klasse wiederholen musste. Auf das Sitzenbleiben reagierte Marie offensichtlich mit noch mehr Fehltagen. Sie schildert ihre Schullaufbahn von da an als steile Talfahrt, jedes Jahr habe sie um ihre Versetzung bangen müssen.

Sie kommt immer mehr unter Druck und entwickelt eine ganze Reihe von Ängsten. Die Noten der zehnten und elften Klasse sind sehr schlecht, den Realschulabschluss erhält sie aufgrund einer Nachprüfung. Ein Arzt schickt sie, als sie immer mehr abmagert, mit 18 Jahren zum Therapeuten. Ihre Eltern waren ihr – wie sie es selbst schildert – in der Situation offenbar keine große Hilfe, sie gibt an, dass sie über ihre Situation mit niemandem habe reden können. Die Eltern hätten nur gefordert, dass sie mehr lernen solle.

Durch die Therapie und eine einjährige Auszeit, während der sie als Aushilfe auf einem Reiterhof arbeitet, gewinnt Marie Stabilität und Handlungsfähigkeit wieder. ... *Es war auf jeden Fall viel angenehmer als Schule (I/92)* Dort hat sie auch Behinderte betreut und das Berufsfeld Hippotherapie kennengelernt.

Marie meldet sich bei der Ausbildungsagentur für die BvB an. Sie fühlt sich durch die Helfertätigkeit auf dem Reiterhof unterfordert und möchte eine Ausbildung machen.

Sie kann Druck schlecht aushalten, wie sie sagt. Auch in der Interviewsituation ist sie zuerst sehr leise und unsicher. Im Laufe des Gesprächs ändert sich das aber, sie äußert sich klar und bestimmt, von ihren psychischen Problemen ist ihr im Interview nichts anzumerken. Sie meint aber, dass es ihr auch derzeit nicht gut geht und berichtet von einem Ausbildungsplatzangebot, das sie abgelehnt hat.

Marie hat eine ähnliche Vorgeschichte wie ihre Realschulkollegin Nadine: Sie hat eine Gymnasialaufbahn versucht und es nicht geschafft. Allerdings kann sie die Ursachen ihrer Schulprobleme aufgrund ihrer hohen Selbstreflexivität analysieren: Sie charakterisiert sich selbst zunächst als *nicht der Typ Mensch, der gerne viel lernt (I/33)*. Dann kommt aber eine Beschreibung, aus der hervorgeht, dass Marie ein visueller und praktischer Lerntyp ist. *Deswegen* hat sie es nicht leicht mit dem Lernen, betont sie. Als Gegenbeispiel nennt sie dann aber sofort die Fahrschule, bei der ihr das Lernen keine Probleme gemacht hat. So endet die Passage mit der Einsicht, dass sie Lernstoff nur versteht, wenn er *anschaulich erklärt* wird und mit der Selbsteinschätzung: *Also bei mir sind Bilder und praktische Arbeiten eigentlich Voraussetzungen zum guten Lernen. (I/42)* Ihre Schulzeit sei *von dieser Sache geprägt* gewesen (I/46) In Fächern wie Mathematik, bei denen es kein Anschauungsmaterial gab, habe sie nichts verstanden: *Also mir fiel das alles sehr sehr schwer. (I/50)*

Die Probleme fingen offensichtlich nach der Grundschulzeit an. Sie erwähnt dann auch *gesundheitliche Probleme*, die ihren Teil zum Schulversagen beigetragen haben:

Ich konnte, ja ich war eigentlich gar nicht mehr fähig, irgendwas zu machen, ohne direkt ähm durch Angst wieder zu blockieren und der Magen macht dann dicht, mir wird übel und irgendwann war ich einfach nicht mehr fähig, richtig zu lernen. (I/67-71)

Im nächsten Satz nennt sie die Schule als angstausslösendes Moment, aber die Passage zuvor zeigt, dass der Zusammenhang auch anders gewesen sein könnte: Die Angststörung hat sich entwickelt und auf die Schule ausgewirkt.

Weil halt, sobald ich an Schule dachte, war mir schlecht und ich war krank. Und dadurch wurd's natürlich immer schlimmer, die Zeugnisse wurden immer schlechter und ich dachte, das kriegst du jetzt noch durch“ (I/71-73)

D.h. sie bleibt auf dem Gymnasium, obwohl es ihr dort nicht gut geht.

Ich habe das jetzt langsam gelernt in den Griff zu kriegen, sagt sie dann und meint offensichtlich ihre Ängste. Sie weiß nicht, ob es mit dem Lernen besser geworden ist, weil sie seit dem Ende der Schulzeit vor eineinhalb Jahren nicht mehr lernen musste. Zur BvB hat sie sich angemeldet, weil sie eine Ausbildung machen will.

*Ich will schon noch was lernen. Aber ... ich weiß halt grad nicht, was (lacht). (I-96-97) Das stimmt nicht, sie hat sehr wohl ein Berufsziel, das der Steuerfachangestellten, wie sich gleich zeigt: *bei dem Berufsfeld, das ich anstrebe, ja, (Stuhlücken) das Berufsfeld, das ich anstrebe, verlangt schon Lernen, aber ähm – gut, ich hab's noch nicht ausprobiert. (I/99-101)**

Marie wird bei der Schilderung sichtlich nervös, kann sich zum Schluss aber selbst wieder beruhigen mit dem Hinweis, dass es auf einen Versuch ankommt. Sie wiederholt es noch einmal:

Das setzt viel Lernen voraus, das weiß ich // (rascheln) kann vielleicht, wenn mir der Beruf liegt, ist natürlich vielleicht was anderes, vielleicht macht mir das Lernen dann auch Spaß. (I-107-110).

Hier zeigt sich eine eigene Relevanzsetzung von Marie: sie sucht einen Beruf, der ihr liegt und hofft, dass sie es durch erhöhte Motivation dann leichter hat mit dem Lernen.

In langen Passagen des Interviews schildert Marie die Krise ihrer Schullaufbahn, die einerseits durch die Probleme beim Lernen, aber auch durch die Beziehungen zu einzelnen Lehrern belastet worden ist.

Hier nennt sie einen Klassenlehrer, der auch ihr Deutschlehrer war, *der hat das richtig /// (lacht) gut gemacht, die Schüler richtig runterzubuttern. (I-152-155) Also, es ist ähm // der hat mich wirklich geprägt, also dieser Lehrer, das war der schlimmste Lehrer, den ich in meiner ganzen Schulzeit hatte. (I-156-158)* Sie erwähnt, dass sie von anderen Lehrern *positiv geprägt* worden sei. *Also viele Lehrer waren auch wirklich hilfsbereit und **dieser Lehrer war aber wirklich schlimm, ganz schlimm** (162-164).* Den betreffenden Lehrer hatte sie bereits in der fünften Klasse, aber in anderen Fächern. Hier zeigt sich Maries Fähigkeit zur Reflexion, trotz dieses „schlimmen Lehrers“ kann sie auch das Positive in ihrer Schulzeit sehen.

Sie äußert sich dann auch näher zu ihren psychischen Problemen, die offensichtlich trotz Therapie noch fortbestehen:

Also, es ist bei mir jetzt heut' noch so, dass ich aus diesem ähm aus dieser Problematik weitere Problematiken entwickelt haben. Das heißt, ich habe so zum Teil soziale Ängste, kann in große Menschenmassen nicht gehen. Fängt aber auch schon an, wenn ich 'nen Film gucken soll, den ich noch nicht kenne. Da krieg' ich richtig Angstzustände. (I-171-175)

An dieser Stelle betont Marie noch einmal, dass sie niemand gehabt habe, mit dem sie darüber reden konnte oder auch, wenn sie darüber sprach, nicht verstanden worden sei.

Aber es war nicht mit Lernen zu bewältigen, weil's eigentlich kein Lernproblem war, sondern, ja 'n Druck. Es war, der Druck war zu groß und ich konnte nicht damit umgehen. (II-179-182)

In der nächsten Passage kommt dann heraus, dass Maries Probleme offensichtlich auch mit dem Übergang zum Gymnasium zusammenhängen und ihrem Wunsch, das unbedingt zu schaffen:

Und ich wollte mir selbst beweisen, dass ich dieses Gymnasium schaffe, hab' deswegen auch immer wieder weiter gemacht anstatt einfach zu sagen, ich geh' jetzt auf die Realschule und mach' 'nen guten Abschluss. Aber ähm ich wollte das schaffen.

Als sie immer mehr abmagert, rät ihr Arzt zu einer Therapie, die 2007 beginnt.

Der Ablauf dieser Krise wird im Laufe des Interviews noch zweimal erzählt und sie kommt von dem Thema erst weg, als die Interviewerin ein anderes Thema anschnitten. Vorher kreist das ganze Interview um ihre Krise. Am Ende steht jedes Mal eine Selbstversicherung:

*Also, achte ist richtig schlecht gewesen, neunte wieder ganz ok. Und ja zehnte ist, wie die Elf, sehr sehr schlecht. **Anfangs hatte ich keine Probleme.** (I-214-216)*

Marie nutzt das Gespräch, um sich mit einer wiederholten Erzählung des Ablaufs ihres Schulversagens zu entlasten und beschließt jede Narration mit Versuchen einer Erklärung oder auch einer Selbstvergewisserung. Dieser Ablauf macht deutlich, dass die misslungene Schullaufbahn Marie immer noch belastet und dass es für sie keineswegs selbstverständlich ist, dass sie eine Therapie macht.

Marie sucht Erklärungsversuchen der Krise, die ihr helfen sollen, ihre erschütterte Identität wieder zu festigen:

- Fiese Lehrer, die auf ihren Lernstil keine Rücksicht nehmen
- Ein einzelner Lehrer, der „ganz schlimm“ war, sie möglicherweise gemobbt hat
- Der Druck, den sie sich selbst macht, weil sie das Gymnasium unbedingt schaffen will
- Ängste, die in ihr aufsteigen aus verschiedensten Anlässen
- Das In-Sich-Hinein-Fressen der Probleme
- Erwachsene, die nicht verstehen, was ihr Problem ist

Dem setzt sie als Ressource ihre Selbstreflexivität entgegen sowie die früheren, konfliktlos verlaufenen Grundschuljahre. Sie versichert sich, dass sie etwas schaffen kann, wenn sie wirklich will und wenn das Ziel zu ihr passt.

Als eigene Relevanzsetzung ist bis hierher erkennbar:

- Der Willen, noch weiter zu lernen
- Verstanden werden
- Einen Beruf finden, der *mir liegt*

Im Interview wird im Anschluss das Thema „außerschulisches Lernen“ angesprochen. Hier erwähnt Marie vor allem die Zeit in der Hippotherapie auf dem Reiterhof, bei der sie *sehr viel über Menschen und Menschenkenntnis* gelernt habe, was sie überraschend fand. **Auch dem Praktikum im Rahmen der BvB bescheinigt sie, dass sie dort viel über Menschen lernt.** (I-248-249)

Auf Vorbilder angesprochen nennt sie Leute aus ihrem Umfeld, die sich selbständig gemacht haben und sehr viel Erfolg haben oder Angestellte sind, die *sehr viel Erfolg haben* (I-289). Sie wünscht sich, von Leuten zu hören, die *hatten 'ne Idee und sind jetzt reich* (I-283). **Bei Maries Definition von Erfolg spielt Geld offensichtlich eine Rolle**, was möglicherweise auch ihre Berufswahl im Finanzbereich erklärt. Später erläutert sie noch, dass dieser Beruf „zukunftsorientiert“ ist und dass man auf dieser Basis auch noch was anderes machen könnte, weil es ein kaufmännischer Beruf ist. Außerdem meint sie, dass sie gut Kenntnisse weitergeben kann, die sie sich selbst erarbeitet hat, sodass die Arbeit im Steuerberaterbüro auch von daher zu ihr passt.

Dann präzisiert sie die Beschreibung von Vorbildern aber noch mit : *ich möchte aber nicht oben rausschießen, sie möchte sich normal integrieren und nicht auffallen.* Auch die finanzielle Absicherung wird noch einmal betont: *Ich brauch' mir keine Sorgen zu machen, dass ich irgendwann nicht mehr genug Geld habe.* Sie findet auch, dass man ausreichend bezahlt werden soll, wenn man arbeitet. Hier grenzt sie sich von Berufen wie dem der Friseurin ab, von dem sie annimmt, dass das Einkommen nicht ausreicht: *Vorbilder sind für mich die Leute, die für ihre Sache etwas tun mussten, aber es auch belohnt kriegen.* (I-294-298) Hier wird **das Motiv der Anerkennung**, die sich in guter Bezahlung äußert, deutlich.

Die Ausbildung abschließen, um *später gut leben zu können*, ist ein weiteres Ziel von Marie. Was sie darunter versteht, erklärt sie auch:

Dass ich halt alles dran lege, dass ich wirklich gut in dem Beruf bin was ich dran legen kann ... und nebenbei noch genug Zeit und Geld für eventuelle Hobbies oder so habe. Das ich so'n gutes Gleichgewicht finden kann zwischen Beruf und Freiheit. Und das ist so mein Ziel. Also 'n guten Beruf und ja auch Zeit für mich.“ (I-312-317)

„Ein guter Beruf“ und „Zeit für sich selbst haben“ sind wichtige In-vivo-codes von Marie.

Sie wünscht sich, dass eine Firma ihr trotz ihres schlechten Zeugnisses eine Chance gibt:

Also, ich krieg' es immer wieder gesagt, wenn ich dann doch mal zum Vorstellungsgespräch eingeladen werde, das Zeugnis, das Zeugnis, das Zeugnis. Und ähm ich denk', das legt mir 'nen Riesenstein in den Weg. Aber sollte ich es dann doch irgendwann mal geschafft haben, dass mir jemand sagt: Okay wir nehmen Sie! Dann ähm kann ich einfach nur noch Ehrgeiz zeigen und mich da richtig reinhängen und ich denke, wenn ich das mache, dann wird das auch funktionieren. (I-322-328)

Ein passendes Umfeld zu finden wird so zum Ziel ihrer Zeit in der BvB.

Also, wenn ich was will, dann erreich' ich das meistens auch. Hmm, ich denke /// wenn der Ehrgeiz groß genug ist und ähm gut mir der Beruf natürlich auch liegt, dann steht mir da eigentlich nichts mehr im Wege, das zu erreichen. (I-329-332)

So ist es nur konsequent, dass sie ein Ausbildungsplatzangebot im Groß- und Einzelhandel ablehnt, von dem sie findet, dass es nicht zu ihr passt.

Dass sie es geschafft hat abzulehnen, führt sie – wie das Forschungstagebuch ergibt – im nicht mitgeschnittenen Gespräch nach dem Interview auf den Einfluss der Therapie zurück. Dort habe sie gelernt, abzuwägen und nichts anzunehmen, was sie überfordert.

Wie die Bildungsbegleiterin auf die Absage reagiert hat, erfährt man nicht. Marie meint nur, es habe ihr leid für Frau T. getan, dass sie absagen musste. Aber sie wolle ihre Gesundheit nicht aufs Spiel setzen. Jedenfalls hilft Frau T. dann Marie dabei, ihren Wunschausbildungsplatz beim Steuerberater doch noch zu bekommen, indem sie sie ermutigt, sich trotz Absage noch einmal zu bewerben. Sie geht ins Praktikum bei der Steuerberatungskanzlei und schafft es offensichtlich, die Firma von sich zu überzeugen, sie erhält ein Ausbildungsplatzangebot zur Steuerfachangestellten – genau wie sie es sich gewünscht hat. Die Arbeitsstelle ist auch in ihrem ländlichen Umfeld, sie hat es nicht weit dorthin.

So scheidet sie im Februar nach drei Monaten direkt wieder aus der BvB aus, um ihr Praktikum an ihrem zukünftigen Arbeitsplatz bis zum Beginn der Ausbildung im September fortzusetzen. Sie verzichtet auf ihr Alg II, vermutlich wird aber das Praktikum vergütet.

Auf einen weiteren Interviewtermin für die Forschung geht sie zwar im März 09 noch ein, sagt ihn dann aber kurz vorher wieder ab und reagiert auch sehr ungehalten auf

eine Nachfrage, ob sie nicht doch noch bei der Forschung mitmachen will.

Zunächst ist nicht bekannt, wie es mit Marie weitergegangen ist. Während der Auswertungsphase ergibt es sich durch eine Nachfrage, dass Marie die Ausbildung erfolgreich beendet hat und jetzt in dem Steuerberatungsbüro angestellt ist.

7.6.2 | Lebenslauf

geb. 1988 in einer Kleinstadt in Süddeutschland

Staatsangehörigkeit: Deutsch

Sie hat eine ältere Schwester (23 Jahre zum Zeitpunkt der BvB)

Ihr Vater ist Ingenieur, ihre Mutter Erzieherin.

Der Vater stammt aus Belgien.

1995 – 1999 Grund- und Hauptschule in der Kleinstadt

2000 – 2007 Realschulbesuch, Abschluss Mittlere Reife

Seit 11/2008 Besuch der BvB

Praktika:

2003 Hotelfachfrau (3 Wochen)

2007 Hippotherapie (2 Wochen)

Besondere Kenntnisse: EDV

Sprachen: Englisch, Französisch (Schulkenntnisse)

Hobbys: Reiten, Tanzen, Karnevalsverein

7.6.3 | Bedingungsmatrix/eigene Relevanzsetzung

Marie verfügt über eine **hohe Kompetenz der Selbstreflektion**, sie weiß, unter welchen Voraussetzungen ihr Lernprozesse gelingen und wann nicht. Sie traut sich zu, diese zu meistern, wenn es um die richtigen Ziele geht. Sie strebt einen Beruf an, der zu ihr passt, dabei nimmt sie vor allem die Stressfaktoren unter die Lupe und lehnt ein Angebot im Groß- und Einzelhandel ab, weil dort zu viel auf sie einströmt und sie einen Rückfall in krankhafte Zustände dadurch befürchtet.

Marie hat einen **gewissen Anspruch an ihren zukünftigen Beruf**: Er soll zu ihr passen, ein ausreichendes Einkommen gewährleisten und noch Raum für Hobbies und eigene Aktivitäten lassen. (**In-vivo-code** : „ein guter Beruf“)

Menschen, die dies alles erreicht haben durch eigene Leistung, sieht Marie als Vorbild an.

Die BvB betrachtet Marie als eine Hilfestellung im Bewerbungsprozess, die ihr nutzt. Sie betont auch die positiven Erfahrungen mit Menschen im Praktikum. Vom Schulunterricht hält sie dagegen wenig.

Insofern ist es konsequent, dass sie die BvB verlässt, direkt nachdem sie eine Zusage für einen Ausbildungsplatz bekommen hat und dort ein Praktikum macht, bis die Ausbildung beginnt.

Maries eigene Relevanzsetzungen sind:

- Noch etwas lernen.
- Einen guten Beruf finden.
- Verstanden und anerkannt zu werden.
- Erfolg im Beruf haben, auch finanziell.
- Zeit für sich, für Hobbies und eigene Aktivitäten haben.

Wichtig ist auch, dass die Unterstützung durch die Bildungsbegleiterin Marie geholfen hat, die gewünschte Stelle zu bekommen, bei der sie zuerst aufgrund ihres schlechten Zeugnisses abgelehnt worden war. Sie weiß, wann sie Hilfe braucht und kann diese auch annehmen.

Da Marie eine Therapie macht, hat sie auch eine Hilfestellung für die Zeit bis zum Beginn der Ausbildung auch ohne die Begleitung durch die BvB-Mitarbeiter.

7.6.4 | Ergänzende Gesichtspunkte aus dem Interview mit der Bildungsbegleiterin (Interview mit der Lehrkraft liegt nicht vor)

Frau T. bezeichnet Marie als „psychisch labil“, sie verweist auch darauf, dass es die Auffassung von Marie sei, dass ihre Phobien ein Resultat des Schulstressses gewesen seien.

Marie beziehe Leistungsdruck und Ablehnung zu stark auf sich, dies wirke auch bei ihren Problemen mit. Frau T. ist der Auffassung, dass sie auch dazu beitragen konnte, dass sich Marie jetzt mehr zutraut.

Frau T. hebt auch hervor, dass sie Marie motivieren konnte, sich bei der Steuerberaterin, die sie bereits abgelehnt hatte, doch noch einmal zu bewerben. Sie beurteilt die Rolle von Maries Familie auch positiver als Marie selbst: Marie werde durch ihre Familie „gut aufgefangen und unterstützt“.

So ist das Interview mit Frau T. ein Beleg dafür, dass Marie in der BvB wirkungsvolle Unterstützung erfahren hat und diese annehmen konnte.

Es bestärkt aber auch Zweifel an der Darstellung von Marie, dass ihre psychische Erkrankung vor allem durch Schulstress verursacht worden ist.

Ein Interview mit einer Lehrkraft liegt leider nicht vor, sodass Maries Aussagen zu ihrem Umgang mit dem Lernen nicht mit der Sichtweise einer Lehrkraft verglichen werden können.

(Der Unterricht im Bereich Wirtschaft und Verwaltung wird von freiberuflichen Dozenten erteilt, es kann damit zusammenhängen, dass der Interviewbogen zu Marie nicht zurückgegeben worden ist und der Dozent dann nicht mehr greifbar war für die Forscherin.)

7.6.5 | Ergebnis im Licht der theoretischen Rahmung

Trotz ihrer misslungenen Schullaufbahn und ihres schlechten Zeugnisses verfügt Marie aufgrund ihrer hohen Selbstreflexivität über eine ausreichende Selbstwirksamkeitserwartung. Sie schafft es, einen Ausbildungsplatz abzulehnen und weiter nach ihrem Wunschberuf zu suchen.

Bei den stabilisierenden Faktoren kann man mit Bandura davon ausgehen, dass die einjährige praktische Tätigkeit auf dem Reiterhof im Sinn eines „mastery experience“ gewirkt und die körperliche Betätigung (enhance physical status) dort auch zu dieser Entwicklung beigetragen hat.

Marie selbst bezeichnet Erfahrungen mit anderen Menschen als wichtige Lernprozesse, die sie in den Praktika machen konnte. Leider konnte nicht mehr nachgefragt werden, um welche Erfahrungen es sich dabei handelt, aber man kann dabei an die „molaren Prozesse“ nach Bronfenbrenner denken, die Entwicklungen befördern.

Die Bildungsbegleiterin bezeichnet Marie als „psychisch labil“. Sie hat aber soviel Selbstbewusstsein, einen nicht passenden Platz abzulehnen. Offensichtlich hat sie vertreten durch die leidvollen Erfahrungen der Schulzeit und durch ihre psychische Erkrankung doch ein Ausmaß an Selbstreflexivität errungen, das ihr eine angemessene Einschätzung ihrer Möglichkeiten und Perspektiven eröffnet.

Maries Fall ist so auch ein Beispiel für die These von Flammer (siehe S. 94), dass Krise und Kontrollverlust durchaus zu einem posttraumatischen Wachstumsprozess führen können. Allerdings hat Marie Hilfestellung durch Therapeutin und Bildungsbegleiterin, die sie auch annehmen kann und für die sie dankbar ist. Vor diesem Hintergrund bringt die Krise einen Zuwachs an Kompetenzen mit sich – im Gegensatz zum Gymnasium, wo Marie geblieben ist, obwohl sie sich dort nicht wohl fühlte und wo sie sich mit den Problemen völlig alleingelassen vorkam.

Ihre positive Entwicklung ermöglicht Marie, ihre eigene Sinnebene erfolgreich in die BvB einzubringen und entsprechend zu handeln. Durch das Verlassen der BvB zeigt sie, dass sie ihren eigenen Zielen konsequent folgt: Die Praxiserfahrung im Praktikum ist ihr wichtiger als das als nutzlos empfundene Unterrichtsangebot in der BvB.

Als biographische Gesamtformung steht neben dem „*guten Beruf*“ das Streben nach einem ausreichenden Einkommen und das Vermeiden prekärer Lebenssituationen im Vordergrund von Maries Bemühungen.

Auffallend bei den eigenen Relevanzsetzungen ist noch Maries In-vivo-code „*Zeit für sich haben*“. Man erwartet ihn eher von jemand älterem, einer Mutter oder im Rahmen eines ausufernden Arbeitsplatzes, aber weniger von einer Auszubildenden oder Schülerin. Der Begriff der „*Work-life-Balance*“ erweist sich im Rückblick als passend, auch wenn er damals noch nicht die Bedeutung hatte wie in der heutigen jüngeren Generation.

Das Memo zum Thema „*Phobie und ihre Entstehung*“ (siehe S. 279) zeigt auf, dass Maries Schulerfolg bis einschließlich der siebten Klasse außer Frage stand. Sie habe „sehr gute Noten“ gehabt, berichtet sie. Als ein Hauptmerkmal der Krise schildert sie, dass „es“ immer schlimmer geworden sei und meint vor allem das Verhalten der Lehrer ihr gegenüber, die in der achten Klasse dann „richtig fies“ gewesen seien. Sie bemängelt zu wenig Erklärung des Stoffs und zu schnelle Disziplinierungsmaßnahmen wie blaue Briefe und schließlich fehlendes Vertrauen der Lehrer.

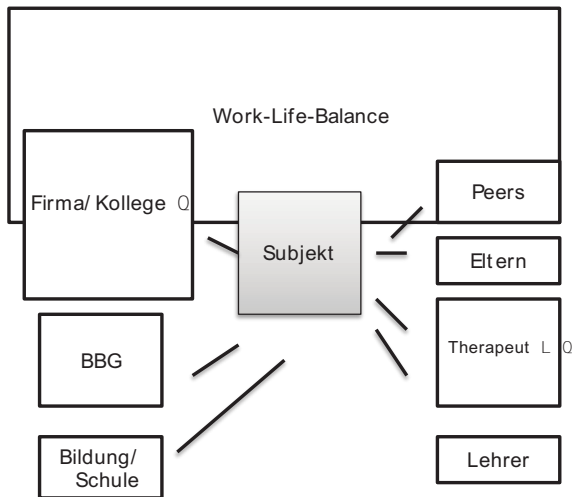
Die beschriebene Zeitstrecke ist auch die des Einsetzens der Pubertät. Wie Hurrelmann und andere betonten, liegt eine wichtige Bewältigungsaufgabe des Jugendalters auch in den körperlichen und seelischen Veränderungen der Pubertät. Maries In-vivo-code lässt sich auch so deuten, dass Marie durch das Einsetzen der Pubertät empfindlicher geworden ist und angesichts der Leistungsanforderungen, die ihr Verbleib auf dem Gymnasium an sie stellte, nicht genug Raum für die Bewältigung der körperlich-psychischen Veränderungen zur Verfügung hatte.

Die hochgesetzte Bedeutung der schulischen Leistungen in der Gegenwart gehen offensichtlich mit einem erhöhten Risiko einher, die Anforderungen der Pubertät nicht zu bewältigen, weil dafür zu wenig Spielraum besteht. Der von Hurrelmann und anderen beschriebene Anstieg der psychischen Erkrankungen im Jugendalter könnte ein Hinweis auf diesen Zusammenhang sein. (Siehe Teil 4.4.)

Auf Marie lastet somit ein doppelt unbewältigter Übergang: der nicht gelungene ins Gymnasium und nicht bewältigte Veränderungen in der Pubertät.

Die Wahrnehmung der Übergangssituation durch den Probanden als Einflussfaktor im Sinn Bronfenbrenners

Wie im Theorieteil dargelegt (vgl. 4.3) gehört zu Bronfenbrenners Ansatz auch die eigene Wahrnehmung der Probanden und die Vorstellungen, die er bzw. sie sich von der Übergangssituation macht, der er mit Lewin die gleiche Wirkung beimisst wie objektiven Gegebenheiten. **Bei den fragmentarischen Fällen wie bei Marie ist lediglich die Wahrnehmung zu Anfang der BvB festgehalten. Bei Marie zeigt sich ein positives Selbstschema und ein gelingendes Aneignungshandeln in Abstimmung mit den Anforderungen der Umgebung.**



Im Einstiegsinterview Dezember 2008

Abb. 10: Wahrnehmung Marie

Exkurs: Memo Phobie

Also in der Grundschule hatte ich sehr gute Lehrer. Sie waren sehr verständnisvoll und zuvorkommend. Und haben mir Sachen, die ich nicht verstanden hab', auch zehnmal erklärt wenn's sein musste. Ähm, das wurde dann für Jahr zu Jahr eigentlich immer schlimmer. In der achten Klasse waren die Lehrer dann schon richtig fies zu einem. Ähm J, wenn die Hausaufgaben mal nicht verstanden wurden ähm, wurde auch mal direkt ein blauer Brief nach Hause geschickt, obwohl nicht dreimal gefehlt hat die Hausaufgabe sondern nur einmal ...“

Erklären war dann eigentlich auch nicht wichtig, man hat's dann besprochen. Nicht erklärt, nur besprochen. Und dann musste man das nachholen, ums dann wieder vorzulegen. Ähm ja, in der achten Klasse bin ich dann auch sitzengeblieben. Und dann ging es zum Teil dann auch schon los, dass die Lehrer ähm Entschuldigungen nicht mehr annehmen wollten, manchmal, wenn ich wirklich krank gewesen bin. (130-143-I)

Eine Rolle spielt ihr Klassenlehrer, mit dem sie schon in der fünften Klasse im Fach Erdkunde nicht zurechtkam. **Bis zur siebten Klasse hatte sie sehr gute Zeugnisse (201)**

7.6.6 | Kommunikative Validierung

Die Tatsache, dass Marie die Ausbildung mit Erfolg abgeschlossen hat und von ihrer Steuerberatungskanzlei übernommen wurde, wurde durch Nachfrage bei Marie im Auswertungsprozess ermittelt.

Auf die Frage, ob noch ein Interview als Rückblick auf die BvB stattfinden könnte, hat sie sich nicht mehr gemeldet, d.h. an einer weiteren Einbeziehung in den Forschungsprozess war Marie auch im Nachhinein nicht interessiert. Man kann annehmen, dass sie sich die überstandene Krisenzeit nicht wieder in Erinnerung rufen wollte. Das Angebot der kommunikativen Validierung wurde vor diesem Hintergrund auch nicht gemacht.

7.6.7 | Fazit des Falles

Maries Fall zeigt zum eine negative Verlaufskurve nach der Theorie von Schütze und gleichzeitig auch deren Überwindung durch gelingendes Aneignungshandeln.

Die Bedingungen für das Gelingen der Aneignung liegt allerdings außerhalb der BvB: Es ist die Möglichkeit, Anforderungen und eigene Passung im Rahmen der Therapie abzuklären, die Marie dabei hilft, ihr Anliegen, einen geeigneten Ausbildungsplatz zu finden, gegenüber der Bildungsbegleiterin durchzusetzen.

Wichtig erscheint auch das Bildungsniveau in Maries Elternhaus: Ihr Vater ist Ingenieur, somit verfügt ein Elternteil mindestens über ein Studium an einer Fachhochschule. Die Relevanzsetzung, nicht irgendeinen Ausbildungsplatz anzunehmen, sondern einen, der „mir liegt“, Maries In-vivo-Code vom „guten Beruf“ und vom „guten Leben“ sind auch vor diesem Hintergrund zu sehen. Wie die Elder-Studie gezeigt hat (siehe Teil 4.3.) hängt die Deutung der Möglichkeiten, die eine gegebene Situation dem Jugendlichen eröffnet, auch davon ab, welche Einflussmöglichkeiten die Eltern generell auf die Gestaltung ihres Lebens haben. Wie auch Huster zeigt (Huster und Schütte 2012) geraten Menschen mit einem niedrigeren sozialökonomischen Status eher in die Gefahr, Ohnmachtsgefühle zu entwickeln, die ihre Handlungsmöglichkeiten beschränken und ihre Entwicklung behindert.

7.7 | Fallstudie Kai (Fragment)

Vorbemerkung/Besonderheit des Falles

Von Kai (BvB Durchgang 08/09) liegt nur das Einstiegsinterview vor. Das 2. Interview konnte leider nicht verschriftlicht werden, weil die Aufnahme verloren gegangen ist. Weitere Interviews haben nicht stattgefunden, weil Kai zwar immer wieder Termine vereinbart, sich den Gesprächen dann aber doch entzogen hat.

Trotzdem soll – wie schon im Fall von Marie – das Einstiegsinterview mit Kai hier für die Auswertung herangezogen werden. Anhand der Eintragungen ins Forschungstagebuch und einem ausführlichen Lehrerinterview kann der Fall Kai bis zu einem gewissen Grad rekonstruiert werden.

Der Ablauf ist insofern bemerkenswert, als:

- Kai ein eher introvertierter, wortkarger Proband ist, bei dem die Form des narrativen Interviews an seine Grenzen stößt.
- eine ganze Sequenz von ihm abgesagter oder nicht eingehaltener Termine für Interviews die Schwierigkeiten dokumentieren, die sich ergeben, wenn man jüngere Jugendliche in qualitative Forschungen einbeziehen will. Kai ist mit 16 Jahren zu Beginn der BvB der insgesamt jüngste Teilnehmer an der Befragung.

Die Erfahrung mit Kai hat auch dazu geführt, dass die Rückblicksinterviews so gestaltet wurden, dass zwar an der narrativen Form festgehalten worden ist, ein Fragenkatalog aber vorlag, um im Notfall darauf zurückgreifen zu können. Dies erwies sich im 2. Durchgang, der überwiegend jüngere Jugendliche beinhaltete, auch als sinnvoll.

Außerdem verweist die Entwicklung von Kai auf die Bedeutung praktischen Arbeitens für den Bildungsprozess beim Übergang von der Schule in den Beruf.

Reinders (2005) weist auf den Einfluss von Alter und Bildungsstand hinsichtlich der Länge und Wortdichte von qualitativen Interviews bei Jugendlichen hin¹. Allerdings sieht er in der Altersspanne zwischen 16 und 21 Jahren – wie sie in der hier vorliegenden Forschung gegeben ist – keine nennenswerte Differenz. Eine Abnahme der Fähigkeit (oder Bereitschaft) zur Verbalisierung ist bei ihm erst in der Gruppe der 13- bis 15-jährigen Jugendlichen im Vergleich zu den 16/17-jährigen und älteren zu verzeichnen.

Hier zeigen die Verläufe der vorliegenden Forschung ein anderes Bild:

Bereits die Einstiegsinterviews der älteren Probanden sind deutlich länger, als die der jüngeren des 2. BvB-Durchgangs in den Jahren 08/09. Das Alter bezieht sich jeweils auf das Datum des Einstiegsinterviews.

Die Abschlussinterviews der Probanden des 2. BvB-Durchgangs nach einem Jahr sind auch deutlich länger, dies könnte auf eine Verbesserung der Verbalisierungsfähigkeit durch das steigende Alter hinweisen. Diese Schlussfolgerung ist jedoch nicht wirklich

¹ a.a.O., S. 212 ff

zulässig, es wurden im 2. Durchgang auch problemzentrierte Fragen eingesetzt nach der Erfahrung mit Kai – im Gegensatz zum 1. Durchgang, bei dem nur narrativ vor-gegangen wurde, sodass die längeren Interviews auch darauf zurückzuführen sein können.

Reinders (2005) belegt einen Zusammenhang zwischen Bildungsstand und Wort-dichte bzw. Interviewlänge, der sich für die vorliegende Forschung auch nicht auf-zeigen lässt. Die älteren Probanden ohne Schulabschlüsse des 2. BvB-Durchgangs haben die längsten Einstiegsinterviews. Die Realschülerinnen Marie und Nadine weisen keine deutlich längeren Einstiegsinterviews auf als die Probanden mit Haupt-schulabschluss aus ihrem Jahrgang.

Nadine hat ein extrem kurzes Rückblicksinterview. Dies könnte auf einen Zusammen-hang zwischen Fähigkeit zur Selbstreflexion und Interviewlänge verweisen, Nadine ist die Probandin, die eine geringere Fähigkeit bzw. Bereitschaft in dieser Hinsicht aufweist im Gegensatz z.B. zu ihren Jahrgangskollegen Dana und Johann. (siehe dazu auch Fend 2001)

Der Überblick zeigt deutlich die Sonderstellung von Kai: Sein Einstiegsinterview ist wesentlich kürzer ausgefallen als alle anderen Einstiegsinterviews – sowohl im Ver-gleich mit seinen Jahrgangskollegen als auch mit dem anderen Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss.

Kai kam auch auf anderem Weg in die Auswahl der Probanden, während die anderen Probanden im Gespräch mit den Bildungsbegleitern ermittelt worden sind, wurde Kai direkt angesprochen und gefragt, ob er sich an der Forschung beteiligen möchte. Während bei der Auswahl mithilfe der Bildungsbegleiter auch immer der Gesichts-punkt der Fähigkeit zur Verbalisierung eine Rolle gespielt hat, kam dieser bei Kai nicht zum Tragen.²

Übersicht: Interviewlänge, Alter und Schulabschlüsse der Probanden

Namen / Dauer des Einstiegsinterviews / Abschlussinterview

BvB 07/08

Farhana (22 Jahre, kein HSA) / 32.37 Min. / 38.30 Min.

Junus (21 Jahre, kein HSA) / 44.27 Min / 34.01 Min

BvB 08/09

Dana (17 Jahre, HSA) / 29.14 Min. / 38.15 Min.

Johann (18 Jahre, HSA) / 21.40 Min. / 45.27 Min

Kai (16 Jahre, kein HSA) / 11.32 Min. / keine weiteren Interviews

Marie (20 Jahre, Sek II) / 27.53 Min. / keine weiteren Interviews

Nadine (18 Jahre, Sek II) / 22.58 Min. / 12.16 Min.

² Kai hatte ich direkt angesprochen, er war mir bei einer erlebnispädagogischen Übungsstrecke in der Eignungsanalyse aufgefallen, wo die Gruppe, an der er beteiligt war, ihre Aufgaben mit seiner Hilfe mit Bravour schnellstens löste. Alle an-deren waren Realschüler, Kai dagegen war Hauptschüler ohne Schulabschluss.

7.7.1 | Fallbeschreibung

Kai ist 1992 in einer süddeutschen Großstadt geboren. Er ist der zweitjüngste von insgesamt vier Brüdern. Seine Eltern sind Deutsche, sein Vater ist selbständig, von Beruf Kraftfahrer, seine Mutter Köchin. Er hat seine gesamte Schulzeit am gleichen Ort verbracht.

Seine Schullaufbahn verlief seinen eigenen Angaben zufolge positiv bis zur weiterführenden Schule. Er hatte eine Realschulempfehlung, wurde dann aber zur Hauptschule zurückgestuft. In der sechsten Klasse hatte er – wie er sagt – *keine Lust* mehr auf Schule und fing an zu schwänzen. Dafür macht er den Einfluss von Freunden verantwortlich: *Ich glaub', das war durch Freunde, die mich runtergezogen haben. I-116*). Heute sieht er das kritisch: *Ja, wenn die geschwänzt haben, bin ich mitgegangen, haben gesagt: Komm' mit und so, hab' ich mir gedacht, geh' ich mit und das war ein Fehler. (I-122-12)*

Ein Intelligenztest ergibt eine überdurchschnittliche Intelligenz, seine Eltern versuchen ihn zu beeinflussen, dass er zur Schule geht, können sich aber nicht durchsetzen. *Ich bin einfach nicht in die Schule gegangen (I-131)*

Kai möchte in der BvB einen Ausbildungsplatz als Schreiner oder Schlosser suchen. Als wichtigste Lernprozesse beschreibt er außer der Schule vor allem das Arbeiten mit seinem Vater: *Mmm, ja hat von klein auf angefangen, mit meinem Vater habe ich viele Erfahrungen bekommen (I-48/49)* sowie den Sport, wo er *Teamgeist* gelernt habe. Er spielt Fußball im Verein.

Sein Problem in der Schule liege vor allem darin, dass er keine Lust habe. *Eigentlich kann ich ein ganz guter Schüler sein und wenn ich keine Lust habe, dann nicht (I-88)* Am Anfang habe er auch gute Zeugnisse gehabt. Seine Lehrer seien auch alle *sehr nett* gewesen. Er erinnert sich vor allem an anschauliche Versuche im Biologieunterricht mit Explosionen und Seifenblasen.

Als sein Vorbild bezeichnet er seinen Großvater: *Hat mit nichts angefangen und hat sich immer höher aufgebaut. Und das würde ich auch gern machen. (I-187)* Sein Verhältnis zu seiner Familie bezeichnet er als gut.

Kais eigene Relevanzsetzung heißt: *Mich von klein auf ganz hoch aufbauen, dass ich später einen guten Job finde hoffentlich. (I-193)*

Kai leidet unter seiner misslungenen Schullaufbahn, er befürchtet, dass er keinen beruflichen Erfolg haben wird. „... *dass ich später 'nen guten Job finde hoffentlich. Familie, eigene Wohnung, dass ich nicht auf der Straße leben muss oder so, was weiß ich“ (atmet tief). (I-193-194)*

Kai hat hinsichtlich des schulischen Lernens eine eingeschränkte Selbstwirksamkeitserwartung: Er traut sich Erfolge zu, ist sich aber nicht sicher, ob er immer eine ausreichende Selbstmotivierung erzielen kann. Hier hofft er auf die Zeit in der BvB:

Mein Benehmen. Ich muss mich in der Schule bessern. Also ich kann's ja, aber manchmal keine Lust und dann komm' ich einfach nicht, wenn ich keine Lust hab' und das muss ich ändern. (I-199-201)

Er sieht sich selbst in der Verantwortung und weiß, dass er von vorne anfangen muss. Als Schwäche sieht er vor allem Fremdsprachen.

Seine Erwartungen an die BvB sind klar und eindeutig: den Schulabschluss nachmachen und eine Ausbildung finden: *Ich mein' ja ohne, wenn ich jetzt keinen Abschluss kriege, was soll ich da machen? Ohne Abschluss findest du heutzutage keine Arbeit mehr. (I-201-203)*

Seine Stärke sieht er darin, unter verschiedensten Bedingungen immer arbeitsfähig zu sein, auch im Team: *Ähm mit anderen Leuten kann ich gut arbeiten. Sehr gut. Und ich kann auch alleine gute arbeiten. Und es ist auch egal, ob's draußen oder drinnen ist, Winter oder Sommer, hängt nichts davon ab. (I-207-209)*

Hinsichtlich des praktischen Arbeitens hat er eine uneingeschränkt hohe Selbstwirksamkeitserwartung, die sich aus seinen vielfältigen Erfahrungen damit speisen. Dazu nennt er *Autos reparieren, Türen einbauen, Getränke ausliefern. (I-65)*

Seine Praktika im Bereich Raumausstattung und Schreinerei verlaufen aus seiner Sicht ohne Probleme – er bezeichnet sie als *sehr gut, ja das macht Spaß*, erläutert er auf Nachfrage. (I-65). Aus dem Lehrerinterview ergibt sich jedoch, dass die Arbeit mit Farben für ihn nicht geeignet ist, da der rotblonde, hellhäutige Kai mit Allergie reagiert. Im Einstiegsinterview erwähnt er das nicht, es kann allerdings sein, dass das Problem zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht aufgetaucht war.

Kai ist wortkarg, er äußert sich immer knapp und die Informationen kommen erst auf Nachfrage zustande. Narrationen ergeben sich keine, allerdings enthalten die kurzen Sätze auch alle wichtigsten Informationen. (Siehe dazu Interviewauszug im Anhang, S. 309 ff)

Fragen zum Intelligenztest, wie er genau ausgefallen ist und ob es sich vielleicht um eine Hochbegabung handelt, lassen sich nicht klären. Das ist offenbar in seiner Zeit in der BvB auch kein Thema.

Am Ende hat Kai einen sehr guten Hauptschulabschluss gemacht und eine Ausbildungsstelle als Schreiner gefunden. Diesen Beruf hat er in einem Dauerpraktikum von fünf Monaten ausprobieren können. Sorge macht ihm nur, wie er einmal in einem Telefongespräch wegen eines neuen Interviewtermins mitteilt, dass die Ausbildung nicht in einer Firma, sondern überbetrieblich stattfindet. Hier kommt seine Unsicherheit hinsichtlich schulischer Lernprozesse doch noch einmal zum Vorschein – trotz des guten Ergebnisses in der Hauptschulprüfung.

Kais Entwicklung in der BvB

Das 2. Interview findet am 23.3. statt, der Mitschnitt geht jedoch verloren. Aus dem Forschungstagebuch ergibt sich, dass Kai verzweifelt ist, weil er im Deutschunterricht nichts versteht. Es geht um Grammatik. Laut Forschungstagebuch gehe ich nach Ende des Interviews auf sein Problem ein und helfe ihm dabei, die Thematik des Deutschunterrichts zu verstehen. D.h., ich erfahre als Forscherin von einem Problem meines Probanden und komme in die Situation, dass ich als Lehrerin entscheiden muss, ob ich ihm unmittelbar Hilfe leiste. Da die Zeit nach dem Interview zur Verfügung steht, entscheide ich mich dafür und nehme in Kauf, dass ich in diesem Einzelfall aus meiner Rolle als Forscherin herausgegangen bin. (Siehe dazu auch Ethik-Teil)

Eine Notiz aus dem Forschungstagebuch vom 19.5. ergibt, dass Kai sehr verändert aussieht, als ich ihn auf dem Flur treffe, er hat sich eine neue Frisur zugelegt. Er meint auf meine Nachfrage hin, dass er *schon ein bisschen Angst* habe vor der Hauptschulprüfung, die in der Woche danach stattfinden soll.

Kai macht – so die Notiz aus dem Tagebuch vom 8.7. – einen Hauptschulabschluss mit einem sehr guten Durchschnitt (1,25) und hat einen Ausbildungsplatz in einer Schreinerei in Aussicht.

Ein ausführliche ausgefülltes Fragebogeninterview von Kais Lehrerin B. dokumentiert seine Entwicklung am Ende der BvB. Die Bildungsbegleiterin Z. beantwortet die Fragen nur ganz knapp.

Die Lehrerin schildert Kai als „zurückhaltend und nach innen gekehrt“ und „leicht eingeschüchtert“. Er habe am Anfang ein „eher kindliches Verhalten“ an den Tag gelegt. Förderbedarf sei in Deutsch und Mathematik festgestellt worden. In Mathematik hat Kai nur 11,45 % der Aufgaben gelöst.

Kais Verlauf der BvB wird von der Lehrerin dann sehr positiv als Entwicklung von „einem Kind zu einem sehr verantwortungsvollen jungen Erwachsenen“ beschrieben. Er bringt sich immer besser in den Unterricht ein und überwindet Unpünktlichkeit und Unzuverlässigkeit bei den Hausaufgaben.

Die Entwicklung wird auf folgende Faktoren zurückgeführt:

Im Unterricht herrscht **eine günstige Kleingruppenkonstellation**. Durch Ausscheiden einiger Teilnehmer bestand die Gruppe nur noch aus sechs Schülern und es wurde – so die Lehrerin – ein durchweg „hohes Niveau“ erreicht. So konnte eine intensive individuelle Förderung erfolgen. Die Gruppe habe sich „untereinander gepuscht und motiviert“. Dazu gehörte auch der Wunsch, richtig gute Noten zu erreichen. Hier ist es offenbar vor allem **der Einfluss eines positiven Peer-Umfeldes**, das Kai zum Durchhalten motiviert.

Die Bildungsbegleiterin sieht vor allem das Langzeitpraktikum in der Schreinerei (fünf Monate) als Entwicklungsmotor an. Es habe sein Selbstvertrauen gestärkt.

Positive Einwirkungen von Kais Familie auf seine Entwicklung sieht die Lehrerin nicht, auch die Bildungsbegleiterin beschreibt sie als „gering.“ Davon ausgenommen ist sein älterer Bruder, er holt Kai zu sich, als es Probleme mit den Eltern gibt und bietet ihm einen „ruhigen Raum“ zum Lernen.

Als Ressourcen stehen Kai Durchhaltevermögen, Ehrgeiz, Intelligenz, Motivation sowie eine „angenehme Gelassenheit/Besonnenheit“ zur Verfügung, wie die Lehrerin schreibt.

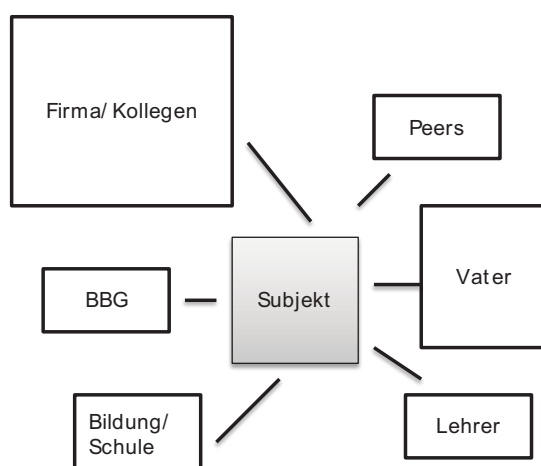
Für Kai hat die BvB perfekt funktioniert: Er hat in Zusammenwirken mit der kleinen Lerngruppe ein hervorragendes Ergebnis beim Schulabschluss erzielt und durch das Dauerpraktikum eine Ausbildung in seinem Wunschberuf gefunden.

Die einzige offene Frage, die bleibt, ist die, ob dieser Erfolg reicht, um seine Unsicherheit gegenüber schulischen Lernprozessen zu überwinden. Die Ursachen für die Motivationsprobleme in der Schulzeit blieben – bis auf Kais These von den falschen Freunden – ungeklärt in der BvB.

Laut Forschungstagebuch habe ich ihn auf die Möglichkeit angesprochen, noch einmal einen IQ-Test machen zu lassen bzw. die Bildungsbegleiterin zu bitten, dass sie ihn hinschickt. Dieser Hinweis blieb allerdings ohne Konsequenzen, offensichtlich hatte Kai kein Interesse an der Klärung des Themas.

Die Wahrnehmung der Übergangssituation durch den Probanden als Einflussfaktor im Sinn Bronfenbrenners

Bei Kai zeigt sich ein positives Selbstschema trotz negativ verlaufener Schullaufbahn. Der berufliche Bereich hat von vornherein eine große Relevanz, ebenso die Beziehung zum Vater, mit dem er vor allem zusammenarbeitet.



Im Einstiegsinterview im Dezember 2008

Abb. 11: Wahrnehmung Kai

Memo/Exkurs: Bedeutung der praktischen Arbeit für die Entwicklung

An Kais Fall fällt auf, dass seine durchgehende Betätigung in der praktischen Arbeit zu einer unerschütterlichen Selbstwirksamkeit in diesem Bereich geführt hat. Dabei geht aus seiner Erzählung hervor, dass die ersten Arbeiten immer in Zusammenwirken mit seinem Vater erfolgt sind.

Er findet auch ein Praktikum in seinem Wunschberuf und bleibt insgesamt fünf Monate dort. Aus der Sicht der Bildungsbegleiterin hat dieser Verlauf im Bereich des praktischen Teils der BvB auch seinen Anteil am Erfolg im schulischen Teil, d.h. die Praktikumserfahrung wirkt zurück auf das schulische Lernen.³

Zum einen ist es die Passung, die hier wirksam wird – Kai weiß, was er will und sucht sich ein Praktikum in diesem Bereich, das ihn auch in seiner Berufswahl bestätigt.

Zum andern aber auch die Auswirkung des Langzeitpraktikums, das Kai aufgrund seiner Vorerfahrung mit praktischer Arbeit offenbar optimal für sich nutzen kann.

Fucke (1996) beschreibt die Wirkung praktischer Arbeit auf die Persönlichkeitsbildung im Jugendalter, seine These geht dahin, dass berufsorientierte Arbeit elementare Bedürfnisse des Jugendlichen befriedigt in einem Ausmaß, wie dies mit keinem anderen Lerninhalt gegeben ist. Das Ich des Jugendlichen werde durch die Welt auf Notwendigkeiten der Veränderung aufmerksam gemacht, das Eingehen auf Sachnotwendigkeiten werde zur zentralen Voraussetzung für die Entwicklung einer Arbeitshaltung. Durch die Hingabe an eine Aufgabe würden Aufmerksamkeit, Konzentration und innere Ruhe gefordert und gleichzeitig gefördert, beschreibt Fucke die Wirkung des praktischen Tätigseins.

Die Rückkoppelung an schulische Lernprozesse sieht er in der Überwindung von Lernhindernissen, die bei diesen Lernprozessen ähnlich seien wie im praktischen Arbeiten, nämlich der Überwindung von Unruhe und Unkonzentriertheit, emotionaler Abneigung und Ungenauigkeit. Eine gelingende Arbeit sei immer geeignet, die Selbstsicherheit des Jugendlichen zu verbessern. Auch Jugendliche, die nur schwache Schulleistungen zu verzeichnen hatten, fühlten sich durch eine gelingende Arbeit bestätigt.⁴ Das beständige Aufzeigen von Fehlleistungen im Schulbereich schwäche dagegen die Individualität, schreibt Fucke.

Fuckes These geht dahin, dass Üben und die Bildung von Gewohnheiten derzeit im schulischen Lernen zu wenig Bedeutung beigemessen werde. Fertigkeiten entstünden durch wiederholtes und bewusstes Üben, Die Schule führe betrachtend und nicht übend ins Leben ein, diese Einseitigkeit führe zu einer Entkoppelung von Denken und Tun bei den Schülern und mindert aus Fuckes Sicht ihre Lebenstüchtigkeit.

³ Es handelt sich hier nicht – wie bei anderen Probanden – um ein Praktikum oder auch eine Phase von Praktika, innerhalb dessen/deren die eigenen Fähigkeiten erprobt werden und so eine berufliche Orientierung ermöglicht werden soll. Vom Anspruch der BvB her soll diese auch bereits im Bereich der Eignungsanalyse und Berufsorientierung erfolgen – was aber – wie man anderen Probanden sehen konnte – nicht unbedingt gelingt.

⁴ a.a.O., S. 93

Die berufliche Arbeit bedinge einen ständigen Wechsel zwischen Gedanken- und Willenstätigkeit, durch diesen Wechsel werde auch der dritte Fähigkeitsbereich, das Fühlen angeregt. Die heutigen Verhaltensprobleme vieler Jugendlicher entstehen aus Fuckes Sicht durch Vereinseitigungen auf dieser Ebene.

Fucke, der auf der Basis der Waldorfpädagogik argumentiert, stellt berufsorientierte Arbeit neben das künstlerische Üben, beide Bereiche seien „nicht auswechselbar“⁵, beide müssten für eine bewusste Pädagogik fruchtbar gemacht werden. Berufliches Arbeiten führe den Jugendlichen gründlich in die Beherrschung und Kenntnis der bestehenden Kulturverhältnisse ein, Kunst dagegen transformiere die Welt in eine neue Erscheinung.

Fucke fordert eine Lebensschule als Konsequenz aus seinen Überlegungen und auch aus der sinkenden Akzeptanz des schulischen Lernens bei den Jugendlichen. „Entdeckendes Lernen“ entspreche dem Lebenshunger der Jugendphase, ihm werde die Schule mit ihren auf Wissenserwerb statt auf dem Erwerb von Fähigkeiten zielenden Unterricht nicht gerecht.

7.7.2 | Lebenslauf

geb. 1992 in einer süddeutschen Großstadt

ein kleinerer und drei größere Brüder

Mutter Köchin (HSA), Vater Kraftfahrer (Sek I)

Staatsangehörigkeit: deutsch

1998 – 2008 Grund- und Hauptschule in seiner Heimatstadt

Seit Sept. 08 Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme

Praktika:

Gas- und Wasserinstallateur, Getränkemarkt (Schule)

2007 Anlagenmechaniker

EDV-Grundkenntnisse

Sprachen: Englisch (Schulkenntnisse)

Hobbys: Fußball spielen, Computerspiele, Schwimmen

Exkurs: Das narrative Interview und seine Grenzen

Im Austausch mit A., der für Kai zuständigen Pädagogin, wurde angesprochen, ob die offene Form des narrativen Interviews für Kai möglicherweise nicht geeignet gewesen sei, da er nun mal kein Erzähltyp ist. So stellt sich die Frage, ob Kai nicht von vornherein mit einem reinen Leitfadeninterview hätte besser erreicht und im Forschungsverlauf besser und vor allem auch länger einbezogen hätte werden können.

⁵ a.a.O., S. 135

Auch Fuchs-Heinritz (2009) weist auf die Schwierigkeit hin, in der Biografieforschung auf Interviewpartner zu treffen, die kein Erzähl talent haben – eben verschlossene, wortkarge oder schüchterne Menschen, wie sie einem im Alltag auch immer wieder begegnen. Die Dominanz des narrativen Interviews in der qualitativen Sozialforschung birgt – wie das Beispiel von Kai zeigt – die Gefahr in sich, genau diesen Personentyp aus dem Forschungsprozess auszuschließen und stattdessen vor allem Probanden Raum bieten, die zur Selbstdarstellung neigen. Dies konzediert auch Fuchs-Heinritz.

Wie die Darstellung von Susan Cain (2012) zeigt, handelt es sich dabei um ein Phänomen, das die gesamte gegenwärtige Gesellschaft durchzieht – nicht nur die qualitative Forschung. In ihrem in den USA zum Bestseller avancierten Buch „Quiet – The Power of Introverts in a World That Can't Stop Talking“ weist die Psychologin darauf hin, in welchem Umfang unsere westliche Kultur inzwischen das Leitbild des extrovertierten Menschen zugrunde legt und andere, introvertierte Menschen dadurch regelrecht diskriminiert werden. Den Hintergrund sieht Cain in der Urbanisierung des Lebens, das durch seine Anonymität die Fähigkeit zur Selbstdarstellung voraussetzt. Auch im interkulturellen Kontext ist hervorzuheben, dass z.B. östliche Kulturen für Selbstdarstellung eher weniger Raum einräumen bzw. diese als verpönt gilt.

Anhand des Materials lässt sich leider nicht klären, inwieweit auch Kais Schullaufbahn durch seine Introvertiertheit beeinflusst worden ist.

Die qualitative Forschung wäre vor diesem Hintergrund gut beraten, auch andere klassische Wege der Forschung wie z.B. die teilnehmende Beobachtung wieder mehr einzubeziehen oder auch mit Foto- und Videodokumentationen neue Wege zu gehen. Gerade bei der Jugendforschung ließe sich Entwicklung bildhaft oft fast besser dokumentieren als durch langwierige Gesprächssituationen mit Jugendlichen, deren Selbstreflexivität noch wenig entwickelt ist – dies gilt auch für die vorliegende Forschung, bei der die Autorin im Nachhinein bedauert, dass sie das Aussehen der Probanden nicht dokumentiert hat im Zeitverlauf.

Gerade die jüngeren Probanden machten im Verlauf der BvB erhebliche Veränderungen in ihrem Aussehen durch – sei es durch neue Frisuren oder andere Farben ihrer Kleidung.

7.7.3 | Zur Prozessgestalt

Leider kommt kein weiteres Interview mit Kai mehr zustande. Er macht zwar immer wieder Termine aus, erscheint dann aber nicht.

Zum Ablauf im einzelnen:

10.7. Kai erscheint nicht zu unserem vereinbarten Interviewtermin. Am Telefon erreiche ich seine Mutter und mache mit ihr einen neuen Termin für den 16.7. aus. Kai kommt wieder nicht, obwohl er mir den Termin am Telefon bestätigt hatte.

Ich schicke ihm eine SMS, in dem ich mein Bedauern ausdrücke und ihn darauf hinweise, dass ich die ersten Interviews vermutlich nicht verwenden kann, wenn es keine weiteren gibt.

Am 21.8. (nach meinem Urlaub) erreiche ich Kai und er sagt mir einen neuen Interviewtermin für den 27.8. zu. Er sagt ihn dann eine halbe Stunde vorher wegen Kopfschmerzen ab. Dabei erfahre ich, dass er sauer ist, dass seine zugesagte Ausbildung nicht in einer Firma, sondern voll schulisch ablaufen soll. Auf seinen Vorschlag hin verabreden wir uns für den 31.8. Als ich ins Projekt komme, erfahre ich, dass er eine Stunde vorher schon da war. Ich erreiche ihn und er sagt zu, dass er nochmal kommt. Das tut er nicht und er ist auch nicht mehr zu erreichen. Nach diesen vergeblichen Anläufen gebe ich auf.

Offenbar war Kais Motivation für die Teilnahme an der Forschung nicht mehr ausreichend. Durch die gute Lernsituation in der Kleingruppe und das Langzeitpraktikum waren seine Bedürfnisse abgedeckt, Gesprächsbedarf bestand – im Gegenteil zu den anderen Probanden – bei ihm nicht.

8 | Diskussion der Ergebnisse

8.1 | Ergebnisse im Licht der eigenen Relevanzsetzungen der Probanden

Farhana

Etwas aus sich machen – letzte Chance BvB – zurück auf das Förderband Bildung, wieder heil werden (Bild der zersprungenen Glasscheibe) nach Zwangsverheiratung und -trennung sind die eigenen Relevanzsetzungen von Farhana.

Es zeigen sich in der BvB schnell Probleme beim Lernen, deren Ursache nicht geklärt wird, Farhana hat auch keine Möglichkeit, ihre Lebenskrise in einer Therapie zu bearbeiten. Im Interesse ihrer eigenen Relevanzsetzungen hätten die Lernprobleme abgeklärt werden müssen, sie hätte eine längere Förderdauer gebraucht einschließlich psychotherapeutischer Hilfe.

Der Schulabschluss verschlingt alle ihre Energien, hinsichtlich der Berufsorientierung kommt sie nicht wirklich voran. Trotz der ungeklärten Lernprobleme wird sie an der Abendrealschule angemeldet, wo sie dann auch scheitert. Farhana kommt trotz BvB nicht aus der Übergangssituation heraus.

Zwiespältig ist auch die Rolle ihrer Familie, sie möchte sich von ihr emanzipieren, gerät aber durch das Anhalten der Übergangssituation und ihrer psychischen Probleme wieder erneut in ihre Abhängigkeit.

Wie hätte eine BvB aussehen müssen, die den eigenen Relevanzsetzungen von Farhana gerecht geworden wäre?

Es wäre eine BvB mit therapeutischer Hilfe, außerdem müssen – wenn es schon um das Nachholen der Schulabschlüsse geht – ganz andere pädagogische Konzepte greifen als an der Regelschule (Portfolio z.B.). Lernprobleme wurden mit dem „Nürnberger Trichter“ angegangen – nicht wirklich gelöst – so hätte mehr Nachhaltigkeit für die weitere Bildungslaufbahn hergestellt werden können.

Yunus

Yunus will endlich „mal 110 % geben“ und nach einer gescheiterten Schullaufbahn trotz überdurchschnittlichem IQ, aus seinem Leben „noch etwas machen“ durch die BvB. Bei ihm steht die Aufarbeitung der misslungenen Bildungskarriere im Vordergrund, er möchte die Schulabschlüsse alle nachholen, die „ihm zustehen“. Außerdem möchte er mit seinen Problemen angenommen werden.

Letzteres passiert vor allem durch seine Haftstrafe und die Reaktion der Lehrer darauf – was kein originärer Bestandteil der BvB ist.

Yunus erreicht eines seiner Ziele, er macht einen sehr guten Hauptschulabschluss nach und geht dann auf die Realschule – dieses Ergebnis der BvB entspricht seiner eigenen Relevanzsetzung des Nachholens der Bildungsabschlüsse, die „ihm zustehen“.

Nachhaltig ist das Ergebnis trotzdem nicht, weil die Folgen seiner negativen Bildungslaufbahn nicht bearbeitet werden – auch hier wäre eine Therapie notwendig gewesen. Es ist aber die Frage, ob Yunus dazu bereit gewesen wäre.

Ein pädagogisches Konzept, das nicht mit den Methoden der Regelschule arbeitet, sondern mehr arbeitspraktische Teile einbezieht, wäre geeigneter gewesen, um Yunus wirklich voranzubringen und die Probleme, die sich in den Praktika zeigen, anzugehen.

Hier sei auf das Konzept der Produktionsschulen verwiesen. (<http://www.bv-produktionsschulen.de/>) Yunus hätte möglicherweise mit einem solchen Konzept seinen Schulabschluss nachholen und seine Probleme im berufspraktischen Bereich bearbeiten können.

Dana

Dana will in der BvB den „Steinbrocken“ aus dem Weg schaffen, der auf ihrer beruflichen Laufbahn liegt. Darunter versteht sie ihre nicht so guten Schulnoten und ihre familiären Probleme, außerdem das Problem ihrer Aufenthaltsgenehmigung in Deutschland, die abläuft, obwohl Dana hier geboren ist.

„Auf dem Boden bleiben“, also keine hochfliegenden Zukunftspläne schmieden, ist ein In-vivo-Code von Dana. Sie strebt eine kaufmännische Ausbildung an und möchte dann in einer Firma Karriere machen wie das Vorbild ihrer Schwester, kann sich aber auch andere Berufe vorstellen.

Die BvB verhilft Dana zu besseren Schulleistungen, dieses Ziel erreicht sie, nicht aber die dreijährige kaufmännische Ausbildung. Dies liegt einerseits an den begrenzten Praktikumsmöglichkeiten, andererseits aber auch an dem Zeitdruck, der durch den Ablauf der Aufenthaltsgenehmigung entsteht. Dadurch kann sie auch keine anderen Berufe ausprobieren. Sie muss auch ihr Kopftuch am Ausbildungsplatz ablegen, was sie eigentlich nicht will.

Für Dana hat die BvB so zwar im Prinzip funktioniert, aber ihre weiterreichenden Ziele einer Ausbildung, in der sie ihr Kopftuch tragen kann und die auch das dritte Lehrjahr der Kauffrau im Einzelhandel umfasst, kann sie nicht realisieren aufgrund der weiteren Diskriminierung durch den Ablauf der Aufenthaltsgenehmigung.

Johann

Johann will in der BvB einen Beruf finden, der ihn „wirklich interessiert“ und so seine „Faulheit“, die er aus einer nicht gelungenen Schullaufbahn kennt, überwinden. Er strebt auch – wie Yunus – noch den höheren Schulabschluss an, den er nach Einschätzung seiner Lehrer hätte erreichen können.

Durch die mangelhafte Betreuung bzw. den dreimaligen Wechsel des Bildungsbegleiters und die Fehlentscheidung der letzten Bildungsbegleiterin für das nicht geeignete Langzeitpraktikum endet die BvB für Johann ohne Ergebnis. Durch seinen sozialen Rückhalt gleicht Johann dies aus. Die Ausbildungsagentur vermittelt ihn am Ende in eine schulische Ausbildung als Kaufmann für Bürokommunikation. Da dies aber sehr spät erfolgt, hat er nicht die Möglichkeit, dort noch den höheren Schulabschluss zu machen.

Eine gute Beratung hätte diese Möglichkeit unmittelbar ausfindig machen können.

Ein grundsätzlich verbesserter Personaleinsatz in der BvB mit langfristigen Arbeitsverträgen und angemessener Bezahlung kann ein Instrument sein, um die Fluktuation unter den Mitarbeitern zu vermindern und eine kontinuierliche Betreuung sicherzustellen.

Nadine

Die Realschülerin sieht sich in der BvB fehl am Platz zwischen den „Asis“ der Großstadt. Dorthin ist sie geraten, weil ihr eine Ausbildung gekündigt worden ist und sie sich mehrfach umsonst beworben hat. Die Arbeitsagentur hat sie zugewiesen, deswegen ist sie in die BvB gegangen. Noch einmal würde sie es nicht machen, meint sie am Ende. So verbindet sie keine eigenen Ziele mit der BvB.

Sie ist noch sehr jung und ihr Hauptziel ist das der Selbstständigkeit.

Sehr schnell findet Nadine eine neue Ausbildung in einer großen Behörde, auf die sie sehr stolz ist, sie hat den Einstellungstest dort bestanden. Nun zweifelt sie aber, ob sie den Anforderungen der Behörde genügen kann. An diesem Problem wird in der BvB nicht gearbeitet, Nadine fühlt sich im Unterricht durchgehend unterfordert. Auch die Gründe für das Scheitern ihrer ersten Ausbildung werden nicht erörtert.

Im Rückblicksinterview zeigt sich auch, dass Nadine sich mit den Inhalten der neuen Ausbildungsstelle als Kauffrau für Bürokommunikation nicht wirklich identifizieren kann. Sie überlegt, danach noch eine andere Ausbildung zu machen in einem Beruf, der mehr mit Menschen zu tun hat. Die große Behörde bietet dafür auch Möglichkeiten an. Es stellt sich jedoch die Frage, ob diese Relevanzsetzung von Nadine nicht gleich hätte berücksichtigt werden müssen.

Wichtig für Nadine ist auch ihr ländliches Umfeld mit den vielen sozialen Bezügen. Die Frage ist, ob nicht auch dort eine Ausbildung hätte gesucht werden können. Das Leben in der Großstadt gehört nicht zu Nadines Prioritäten und sie fühlt sich dort auch überfordert. Eine wirkliche individuelle Förderung hätte diese Relevanzsetzungen von Nadine berücksichtigen müssen.

Marie

Marie ist von allen Probanden am erfolgreichsten darin, ihre eigenen Relevanzsetzungen auch in konkretes Aneignungshandeln im Rahmen der BvB umzusetzen. Sie

sucht einen Beruf, der „ihr liegt“, der „zukunftsorientiert“ ist und ein ausreichendes Einkommen gewährleistet. Sie möchte auch, dass die Work-Life-Balance stimmt und sie noch genügend Zeit für ihre Hobbies hat. Ihr In-vivo-code lautet: „Dass ich a so' n gutes Gleichgewicht finden kann zwischen Beruf und Freiheit.“ (I-312)

Im Gegensatz zu Nadine sucht und findet sie auch eine Praktikumsstelle mit Ausbildungsoption in ihrem ländlichen Umfeld. Wie sich im Zuge der kommunikativen Validierung zeigt, schließt sie die Ausbildung als Steuerfachangestellte auch ab und hat eine Anstellung in ihrem Ausbildungsbetrieb.

Marie setzt ihre eigenen Vorstellungen durch, weil sie die Therapeutin im Rücken hat. Sie meldet sich dann auch in der BvB ab.

Kai

Aufgrund seiner vielen praktischen Vorerfahrungen weiß Kai genau, was er will und findet die Perspektive auch. Für ihn ist das Langzeitpraktikum im Wunschberuf (5 Monate in der Schreinerei) auch richtig, es bestärkt ihn in seiner Berufswahl und wirkt nach Aussagen der Lehrkräfte auch positiv auf seine schulischen Leistungen.

8.2 | Fallübergreifende Zusammenfassung mit Bezug auf die BvB-Richtlinien

Zusammenfassend zeigt sich an den Fällen die Berechtigung des Satzes von Winkler (siehe Teil Theoretische Rahmung Abschnitt 4.2.) **nach denen es einzig die selbst gesetzten Ziele** des Subjekts sind, auf die jegliche Beratung gründen muss, die biographische Gesamtschau erweist sich vor diesem Hintergrund in der Beratung als unerlässlich, sollen die eigenen Zwecke und Sinngebungen des Jugendlichen angemessen einfließen. (siehe dazu auch Eckert 2008).

Der Erfolgswang der beratenden Bildungsbegleiter hinsichtlich der Kriterienliste, die von der Agentur für Arbeit vorgegeben ist, wirkt kontraproduktiv unter diesem Gesichtspunkt. Sowohl bei Farhana, die an die Abendrealschule verwiesen wurde (was als erfolgreicher Abschluss der BvB gewertet wird im Sinn dieser Kriterien) als auch der Verlauf bei Johann, der trotz fehlender Passung im Dauerpraktikum belassen worden ist, belegen die Berechtigung dieser These. Eine ergebnisoffene und bei Bedarf noch einmal verlängerbare Förderung hätte bei beiden zu einem anderen Verlauf geführt.

Dass Selbstreflexivität eine wichtige Bedingungen für das erfolgreiche Nutzen der Chancen in der Übergangssituation ist, zeigt sich an den Fällen Nadine, Johann, Yunus und Marie.

Die Ergebnisse zeigen auch, wie fragwürdig der Begriff der Ausbildungsreife ist, der in das 2012 überarbeitete BvB-Konzept Eingang gefunden hat. (zur Diskussion um

diesen Begriff siehe Winkler 2008, Solga 2012 und Gilfert 2013) Dies gilt zumindest dann, wenn er einem allgemeinen Kompetenzfeststellungsverfahren zugrunde gelegt wird. Wie die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, ist hier Hilke (2008) zuzustimmen, der einem individualisierten Ansatz den Vorzug gibt im Sinn eines „person-environment-fit“ (p-e-f), wie es in der Berufspsychologie zur Anwendung kommt. Leistungswillen und -bereitschaft lassen sich nicht allgemein beurteilen, sondern nur in einem konkreten beruflichen Umfeld, da – wie dies auch im folgenden auf der Basis der theoretischen Rahmung dargestellt wird – Person und berufliches Umfeld in Interaktion stehen und sich gegenseitig beeinflussen.

Dies konzipiert auch das Rahmenkonzept, das die Bertelsmann Stiftung für den Übergang von der Schule zum Beruf vorgelegt hat und das schon in mehreren Bundesländern Anwendung findet. Auch hier wird (S. 51) davor gewarnt, „Ausbildungsreife“ als pauschal anwendbare Kategorie zu verstehen. (Bertelsmann Stiftung 2011)

8.3 | Ergebnisse im Licht der theoretischen Rahmung

Die vorliegende Arbeit behandelt den Übergang – wie im Theorieteil mit Winkler dargestellt – als gestaltbaren Ort. Mit Bronfenbrenner wird der Übergangsraum als ein ökologisches System aufgefasst, in dem die verschiedenen Ebenen ihre Wirkung entfalten. Die Vernetzung der einzelnen Teilsysteme untereinander spielt dabei eine große Rolle, ebenso wie die Wahrnehmung, die die Probanden von ihrer Situation haben. Der eher prozessorientierte Transitionsbegriff wurde von daher hier nicht zugrunde gelegt.

Welche Bedingungen bestimmen das Aneignungshandeln im Rahmen der BvB?

Der Überblick im Anhang (S. 312/313) zeigt die Faktoren im Überblick, die in den einzelnen Fallstudien aufgezeigt worden sind und die bei den einzelnen Probanden einwirken.

Dabei kann zwischen „subjektiven“ und „objektiven“ Faktoren unterschieden werden. Subjektive Faktoren sind:

- Charakteristik des Selbstschemas
- Selbstwirksamkeitserwartung
- Klarheit über die eigenen Ziele
- Vorbilder
- Nachwirkende Kränkungen, Traumata, Verletzungen
- Psychische Belastungen durch Krankheit
- Kommunikations- und Konfliktfähigkeit
- Selbstreflexivität

Objektive Faktoren, die auch eine subjektive Wirkung entfalten, sind:

- Einbindung in einen Freundeskreis
- Unterstützung durch das Elternhaus
- Unterstützung durch weitere Fachleute wie z.B. Therapeuten
- Kontinuierliche Begleitung und Beratung
- Aufenthaltsstatus
- Förderdauer
- Anzahl und Passung der Praktika
- Finanzieller Hintergrund des Elternhauses
- Kommunikation zwischen den betreuenden Personen

In der Analyse der Fälle hat sich gezeigt, dass auch eine Fülle positiver Wirkfaktoren nicht zu einem den eigenen Zielen entsprechenden Ergebnis der BvB führten, wenn

- Qualität und Kontinuität der Beratung nicht gewährleistet waren (Johann).
- Alte Problemlagen, die fortwirkten, nicht aufgearbeitet wurden (Farhana).
- Die Hilfestellung angesichts der psychischen Situation des Probanden nicht ausreichend war (Farhana im Vergleich zu Marie).
- Objektive Diskriminierungen den Verlauf bestimmten (Dana).
- Die Praktikumsplätze nicht zu den Zielen des Probanden passten (Johann).
- Die Wahrnehmung der Situation durch den Probanden stark von den objektiv gegebenen Möglichkeiten abweicht (Yunus).

Gleichzeitig ergab sich, dass auch ein negativer Ablauf der BvB für den Probanden einen Entwicklungsschritt mit sich bringen kann, wenn dieser durch eine gute soziale Einbindung aufgefangen wird (Johann). Dies wurde auch am Ablauf von Yunus deutlich (Jugendarrest).

Die Analyse der Fälle verweist somit auf die Bedeutung sozialer Vernetzung und Unterstützung hin sowie auf objektiv wirksame Diskriminierungstatbestände, die entscheidend für die Frage werden, ob Chancen in der Übergangssituation genutzt werden können oder nicht.

Der erste Befund entspricht der Theorie von Bronfenbrenner, der kontinuierliche, enge Beziehungen als entwicklungsfördernd ansieht. Auch Banduras Theorie der Selbstwirksamkeit, die „guided mastery experiences“ eine wichtige Voraussetzung für Entwicklung betrachtet, wird durch die Fallstudien untermauert.

Aus der Analyse der beiden Fragment-Fälle ergaben sich weitere Gesichtspunkte: Marie konnte durch die Mithilfe ihrer Therapeutin ihre Ziele am wirkungsvollsten

umsetzen, obwohl sie nur kurz in der BvB war. Ihr Verlauf verweist auf die Passung der Hilfestellung und ihren richtigen Zeitpunkt.

Bei Kai zeigt sich, wie positive Erfahrungen im Bereich der praktischen Arbeit den negativen Verlauf der Schullaufbahn hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartung ausgleichen können. Im umgekehrten Fall verlässt Yunus die BvB zwar mit einem guten Schulabschluss, aber ohne eine Aufarbeitung seiner Probleme im praktischen Bereich – es wäre interessant, herauszubekommen, wie seine berufliche Laufbahn dann weitergegangen ist. Bekannt ist nur, dass er die Abendrealschule mit Erfolg hinter sich gebracht hat, aber damit bewegt man sich wieder nur im schulischen Bereich.

Zur Rolle der Familien der Probanden lässt sich sagen, dass sie nur zum Teil hilfreich ist, nämlich dann, wenn sie die Jugendlichen wie bei Marie beim Finden ihrer eigenen Ziele unterstützen. Sie erweist sich als wenig hilfreich, wenn sie Druck ausübt in die Richtung eines Cooling down der Ansprüche des Jugendlichen, nur damit das eigene Budget entlastet wird. In die zweite Kategorie gehören auch Elternhäuser, die mit ihren Entscheidungen z.B. zum Umzug nicht auf die Situation des/der Jugendlichen Rücksicht nehmen, der/die einen Schlulabschluss machen muss oder das dritte Lehrjahr noch machen möchte und durch den Ortswechsel Nachteile erleidet (Dana). Im Fall von geringverdienenden Elternhäusern haben die Eltern jedoch oft keine andere Wahl, als gegen die Interessen ihrer Jugendlichen zu handeln, da eine billigere Wohnung gesucht wird oder ein neuer Arbeitsplatz.

Auch Übergriffe der Familie gegenüber der Jugendlichen wie eine fremdbestimmte Ehe bzw. Trennung wie im Fall von Farhana ist an dieser Stelle zu nennen, die das Selbstwertgefühl der Jugendlichen nachhaltig gekränkt und belastet hat. („Wie eine zersprungene Scheibe“)

Außerdem stellte sich – trotz „erfolgreicher“ Absolvierung der BvB im Sinn des Auftraggebers Agentur für Arbeit – bei einem Teil der Probanden die Frage, ob das Ergebnis für sich Nachhaltigkeit hinsichtlich des weiteren Lebenswegs in Anspruch nehmen kann. (Yunus, Nadine)

Die Bewältigung der Übergangssituation wird durch eine Balance von subjektiven und objektiven Faktoren bestimmt, wobei sich in der Analyse der Fälle gezeigt hat, dass fehlende soziale Einbindungen bzw. Betreuung und Hilfestellung sowie Wirkungen institutioneller Diskriminierung wie im Fall von Dana nicht durch positive eigene Ressourcen aufzuwiegen sind.

Der Übergang von der Schule zum Beruf erscheint so als soziale Gestaltungsaufgabe. Übergangssituationen, so hieß es zu Anfang dieser Untersuchung mit Blick auf die Forschungstradition der Ethnologie, sind Lebensphasen außerhalb der Normalität, die hohe Anforderungen an die Individuen stellen und an deren Bewältigung im Interesse der Gesellschaft liegt.

Winklers Vorstellung vom „Ort“, der der Subjektentwicklung förderlich ist, keine anderen Ziele als die originären des Subjekts kennt, nicht der Sozialpolitik, sondern

der Pädagogik verpflichtet ist, lässt sich mit den hier vorgelegten Fallstudien untermauern.

Der Befund von der Relevanz der sozialen Einbindung widerspricht einem Bild des Subjekts, das alles aus sich selbst heraus bewältigt und Schöpfer aller seiner Möglichkeiten ist. Einmal mehr wird die Vorstellung des Neoliberalismus, dass alle Mitglieder der Gesellschaft die Möglichkeit haben, sich selbst zu organisieren und zum Unternehmer ihrer selbst zu werden, als menschenfeindliche Ideologie ad absurdum geführt.

Besonders betroffen von dieser Ideologie sind die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, denen nicht die notwendigen Hilfen zuteil werden, die sie zu ihrer angemessenen Förderung benötigen. Insgesamt müssen eingewanderten Teilen der Bevölkerung wesentlich mehr Hilfen zur Verfügung gestellt werden vom Aufnahmeland, als dies bisher von den europäischen Gesellschaften zugestanden worden ist. Diese Gesellschaften verweigern sich seit Jahrzehnten der Anerkennung ihrer eigenen Realität einer Einwanderungsgesellschaft. So versäumen sie es, entsprechende Strategien zu formulieren, die die Integration der Migranten und ihrer Kinder auch wirklich ermöglichen würden. Dabei geht es vor allem um den Abbau von Barrieren.

Zukunft aus der Vergangenheit?

Infrage zu stellen ist vor dem Hintergrund der vorgelegten Fallstudien auch die große Bedeutung, die im deutschen Übergangssystem dem Nachholen von fehlenden Schulabschlüssen beigemessen wird. Wie man am Beispiel von Farhana und Yunus sehen kann, führt sie zu einer Verlagerung der eigenen Relevanzsetzung hin zu Bildung und Abschlüssen, obwohl es eigentlich um das Finden einer beruflichen Perspektive geht. Das Nachholen des Abschlusses bindet wertvolle Ressourcen, die für die Aufgabe der beruflichen Orientierung dann nicht zur Verfügung stehen. Der Nutzen des Nachholens für die Ausbildung ist nicht wirklich zu belegen (siehe dazu auch Solga 2012).

Zwar werden dadurch die Kränkungen geheilt, denen die Jugendlichen durch die selektive Wirkung des dreigliedrigen Schulsystems ausgesetzt waren – immerhin haben die meisten Probanden Rückstufungen vom Gymnasium bzw. von der Real- in die Hauptschule erleben müssen.

Aber muss dies wirklich die Funktion eines Übergangssystem sein, das doch mehr der Entwicklung einer Zukunftsperspektive verpflichtet sein sollte als der Aufarbeitung der Vergangenheit? Denkbar ist ein Schulsystem, das darauf verzichtet, Defizitzuschreibungen und Kränkungen mit auf den Lebensweg zu geben und stattdessen Jugendliche mit Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit ins Leben entlässt. Dies setzt jedoch einen drastischen Umbau des deutschen Schulsystems voraus und den Verzicht auf den Einbau immer neuer Selektionshürden wie zentraler Hauptschulabschlussprüfungen oder Schulpflichtgrenzen.

Vorstellbar ist auch eine „Schule der zweiten Chance“, die all diejenigen angemessen fördert, die auf dem ersten Bildungsweg durch verschiedene Umstände ihre Potenziale nicht nutzen konnten. Damit ist im Sinn des eben Gesagten etwas anderes gemeint als der herkömmliche Zweite Bildungsweg, der lediglich das Nachmachen von Schulabschlüssen ermöglicht. Vor allem müssten hier andere Lernformen eine Rolle spielen und nicht wieder genau diejenigen, an denen die Jugendlichen gescheitert sind. Wie oben schon dargestellt, sollten hier Projekte, Portfolio oder das Konzept der Produktionsschulen zum Zuge kommen.

8.4 | Ein ressourcentheoretisches Modell im Vergleich

Mit Aneignungshandeln in der Übergangssituation befasst sich auch Eberhard (2012). Sie legt ein ressourcentheoretisches Modell vor, das die Erklärungen für die unterschiedlichen Chancen von Ausbildungsplatzbewerbern erklären soll. Auch Eberhard bemängelt die bislang vorwiegend institutionelle Perspektive der Übergangsforschung, die sie nun durch eine ressourcentheoretische Untersuchung ergänzen möchte. Erst eine Betrachtung des Zusammenwirkens der Ressourcen mit den Institutionen am Übergang zur Berufsausbildung könne helfen zu verstehen, warum bestimmte Personen oder Gruppen erfolgreich bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz waren und andere nicht – so die Hypothese von Eberhard.¹ Die Untersuchung basiert auf Befragungen von Jugendlichen und hat den Anspruch, die Perspektive der Jugendlichen einzunehmen. Gemessen an diesem Anspruch spielt die Wahrnehmung der eigenen Situation durch die Befragten in der Studie eine vergleichsweise geringe Rolle, dies ist aber auch dem strukturtheoretischen Ansatz geschuldet, denn Eberhard arbeitet mit dem Kapitalbegriff von Pierre Bourdieu. Sie untersucht, wie institutionelles, personales und soziales Kapital beim Übergang in die Ausbildung zusammenwirken. Gegenstand ihrer Analyse ist dabei nicht nur die betriebliche, sondern auch die überbetriebliche Ausbildung. Am Ende zeigt sich, dass beide Bereiche sehr unterschiedlichen „Sortierlogiken“ unterliegen, wie es Eberhard formuliert.

Für die vorliegende Untersuchung von Interesse sind zunächst die Befunde von Eberhard für den Übergang in die betriebliche Ausbildung.² In eine überbetriebliche Ausbildung ist am Ende nur Johann eingemündet.

Die Chance auf den Verbleib in einer betrieblichen Ausbildung erhöht sich nach Eberhards Befunden in Korrelation zu Schulnoten und Höhe des Schulabschlusses, außerdem durch eine gute gesundheitliche Verfassung ohne Einschränkungen. Flexibilität in der Wahl des Berufs verbessert ebenfalls die Chancen, während sie durch ein höheres Alter verbunden mit einem Migrationshintergrund vermindert werden.

Von diesen Befunden spiegeln sich die negativen Auswirkungen eines niedrigen Schulabschlusses, schlechter Schulnoten und eines höheren Alters auch in den

¹Eberhard, a.a.O., S. 43

²a.a.O., S. 163 ff

Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung. Nadine und Marie mit ihren Realschulabschlüssen haben vergleichsweise rasch einen Ausbildungsplatz gefunden, während die Hauptschüler Dana und Johann bis zum Ende der BvB suchen mussten bzw. noch danach. Farhana und Yunus sind die ältesten Probanden und sie haben keinen Schulabschluss, sie haben am Ende der BvB gar keine Ausbildung und wechseln in die Abendrealschule über. Nahezu alle Probanden der Fallstudien haben keine guten Schulnoten.

Die Frage, ob die Schulabschlüsse und die Noten auch den tatsächlichen Ressourcen der Probanden entsprechen, wird in Eberhards Studie nicht gestellt, da ihr Ansatz die Ressourcen als gegebenes personales und soziales Kapital abbildet. Demgegenüber wird in den vorliegenden Fallstudien am Beispiel von Yunus, Johann und Dana gezeigt, wie die Schullaufbahn der Probanden dazu führt, dass diese ihre Ressourcen eben gerade nicht in angemessenem Maße entwickeln können. Die Notwendigkeit von Veränderungen mit dem Ziel, Jugendliche wie Yunus, Johann und Dana angemessen in der Schule zu fördern, kann durch das ressourcentheoretische Modell nicht belegt werden.

Zum personalen Kapital der Jugendlichen zählen in diesem Modell auch die Eltern. Hier kommt Eberhard zu dem Ergebnis, dass sich die Einbeziehung der Eltern negativ auswirkt auf die Übergangschancen bei älteren Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Zu diesem Befund kann die Fallstudie von Johann den Befund beisteuern, dass der Hintergrund für diesen Befund darin liegen kann, dass die Eltern gerade bei älteren Jugendlichen im Sinn eines Cooling down agieren in der Überzeugung, es sei wichtiger, dass der oder die Jugendliche überhaupt in Ausbildung kommt unabhängig vom Beruf.

Aus dem ressourcentheoretischen Modell können jedoch auch hier keine Konsequenzen abgeleitet werden. Der Fallstudienbefund ergab, dass die biographische Blickrichtung in der Beratung unabdingbar ist, wenn eine nachhaltige Berufswahl erfolgen soll.

Bestätigt wird durch die Befunde von Eberhard allerdings die zentrale These dieser Untersuchung, nach der die soziale Einbindung die wichtigste Ressource für den Übergang darstellt: Das Gefühl einer ausreichenden Unterstützung erhöht die Chancen des Übergangs, so auch das Ergebnis von Eberhard, wobei die Eltern dabei eine weniger große Rolle spielen.

Bestätigt wird außerdem die wichtige Rolle der Praktika, wie sie in den Fallstudien der vorliegenden Untersuchung mehrfach dokumentiert worden ist. Worin deren Wirkung aber genau besteht, bildet das ressourcentheoretische Modell nicht ab.

Der Befund zu den negativen Auswirkungen von gesundheitlichen Einschränkungen wird in der Fallstudie von Marie nicht bestätigt, Marie weiß, dass sie immer mit ihren Phobien leben muss, aber sie hat gelernt damit umzugehen und durch die Unterstüt-

zung ihrer Therapeutin gelingt es ihr auch, ihre gewünschte Ausbildung in die Tat umzusetzen. Hier erweist sich Selbstreflexivität als entscheidende Ressource im Umgang mit den gesundheitlichen Einschränkungen, die durch das Eberhardsche Modell auch nicht abgebildet wird.

Die Ergebnisse von Eberhard zur überbetrieblichen Ausbildung, bei denen niedrigere Schulabschlüsse sowie ein höheres Alter sowie Migrationshintergrund förderlich sind für den Eintritt in eine überbetriebliche Ausbildung können aufgrund der Fallstudie von Johann durch den Befund ergänzt werden, dass eine überbetriebliche Ausbildung am Ende einer erfolglos durchlaufenen Berufsvorbereitungen steht, die wiederum durch die mangelnde Qualität der Beratung bedingt ist. Nach dem Eberhardschen Modell handelt es sich hier um institutionelles Kapital, das nicht zur Verfügung stand. Allerdings kann das ressourcentheoretische Modell auch hier wenig über die Ursachen dafür aussagen, die in den Vergabe- und Arbeitsbedingungen der BvB begründet sind.

Alles in allem zeigt die Diskussion der Ergebnisse von Eberhard, dass Fallstudien im komplexen Übergangsgeschehen Wirkfaktoren aufzeigen können, aus denen bildungs- und sozialpolitischen Konsequenzen gezogen werden können im Sinn von Bronfenbrenners „transforming experiment.“ (siehe dazu S. 73/74)

8.5 | Fazit

Welche Rolle kann mit qualitativen Methoden generiertes „Fallwissen“ (Hackler/Kinzel 2016) überhaupt spielen in einem Feld, in dem umfassend mit quantitativen Methoden geforscht worden ist? An großen Studien zum Thema „Übergänge“ herrscht ja keineswegs ein Mangel. (siehe Teil 3 „Zum Forschungsstand“)

Hackler/Kinzel (2016) zeigen in ihrem wissenschaftshistorischen Überblick, dass Fallwissen den Diskurs zu einem Thema sehr wohl beeinflussen kann. Dabei ist es der Verlauf des wissenschaftlichen Diskurses selbst, der einen Fall zum „paradigmatischen“ werden lässt, wie Stehrenberger (2016) am Beispiel der Katastrophenforschung belegt.

Die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit zielte darauf ab herauszufinden, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit aus Maßnahmen zur Berufsvorbereitung keine Wartschleifen, sondern sinnvolle, die Entwicklung fördernde Lebenszeit der betroffenen Jugendlichen wird.

Als wesentliche Bedingungen für das Entwicklungsgeschehen im Übergang lassen sich auf der Basis der vorliegenden Untersuchung nennen:

- Die Passung der Ziele der Maßnahme mit den biografischen Zielen der Jugendlichen, d.h. eine echte individuelle Förderung.
- Möglichst viele Praktika, d.h. gute Firmenkontakte in der Region.

- Eine zuverlässige und kontinuierliche Beratung, die ein Vertrauensverhältnis zwischen Bildungsbegleiter und Jugendlichen entstehen lässt.
- Ein Beratungskonzept, bei dem die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Selbstreflexivität der Jugendlichen im Vordergrund stehen.
- Ein „runder Tisch“ des Austauschs aller mit dem Jugendlichen befassten Pädagogen/Sozialpädagogen zur Entwicklung des Förderkonzepts.
- Eine ausreichende Förderdauer.
- Therapeutische Angebote, die alte Verhaltensmuster auflösen können.
- Schulische Angebote, die andere Formen als der herkömmliche Schulunterricht beinhaltet (berufspraktischer Unterricht, Portfolio als Leistungsnachweis, Produktionsschulkonzept).
- Freiheit der Pädagogen/Sozialpädagogen von äußeren Vorgaben und Curricula, die Bedarfe der Jugendlichen bestimmen die Inhalte des Unterrichtsangebots.
- Eine Einbeziehung der Eltern in das Beratungsgeschehen.
- Stabile Arbeitsbedingungen der Pädagogen/Sozialpädagogen mit einer angemessenen Bezahlung, d.h. eine feste Etablierung des Berufsvorbereitungsgeschehens im kommunalen Bereich ohne immer neue Vergabep Praxis von Seiten der Agentur für Arbeit und nicht zuletzt
- finanzielle Absicherung der Übergangsphase für die Betroffenen.

Die Verlängerung der Förderdauer, die Notwendigkeit der regionalen Vernetzung der Träger sowie die Bedeutung des berufspraktischen Unterrichts und den stärkeren Bezug auf die Berufswelt finden sich auch in der Fortschreibung des BvB-Konzepts der Bundesagentur für Arbeit von 2012 sowie in dem ergänzten Konzept der BvB pro. (siehe dazu Teil 3 „Zum Forschungsstand“)

Darüberhinaus steht am Ende dieser Arbeit die Hoffnung, es möge sich eine Einrichtung finden, in der unter der Maßgabe der restlichen Befunde ein „transforming experiment“ im Sinn von Bronnfenbrenner stattfinden kann – eine nachhaltige, ressourcenorientierte und der biographischen Sinngebung verpflichtete Berufsvorbereitung im Interesse der Adressaten auch für Jugendliche mit multiplen Problemstellungen. Im Jahr 2017, in der diese Untersuchung fertiggestellt wird, ist hier vor allem an die jungen Flüchtlinge zu denken, deren Integration in die Arbeitswelt gelingen soll.³

³ Der minderjährige unbegleitete Flüchtling, der schematisch zu seinem 18. Geburtstag aus der Jugendhilfe entlassen wird, danach nirgendwo einen sozialen Rückhalt findet und der um seinen weiteren Aufenthalt bangen muss, hat nach den Befunden der vorliegenden Untersuchung äußerst geringe Chancen, wirklich seinen Platz in der deutschen Gesellschaft zu finden.

9 | Literaturverzeichnis

9.1 | Monographien und Sammelbände

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld
- Backe, D. (Hrsg.) (1985): Neue Widersprüche: Jugendliche in den 80er Jahren. Weinheim
- Baier, A. (1994): Trust and Antitrust in Moral Prejudices: Essays on Ethics. Cambridge.
- Bals, T./Hinrichs, H./Ebbinghaus, M./Tenberg, R. (2011): Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten: Potentiale erkennen – Chancen nutzen. Tagungsband zu den 16. Hochschultagen berufliche Bildung 2011 in Osnabrück. Paderborn
- Badawia, T./Luckas, H./Müller, H. (Hrsg.) (2006): Das Soziale gestalten – Über Mögliches und Unmögliches in der Sozialpädagogik. Wiesbaden
- Bernart, Y./Krapp, S. (2005): Das narrative Interview. Landau
- Bandura, A. (1995): Ed. Self-efficacy in Changing Societies. New York
- Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. 4. Aufl. Frankfurt a. M.
- Beck, U. (1997): Kinder der Freiheit. Frankfurt
- Benediker, R. (Hrsg.) (2001): Postmaterialismus, Band 1: Einführung in das postmaterialistische Denken. Wien
- Böhnisch, L. (1997): Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim und München
- Böhnisch, L./Lenz, K./Schröer, W. (2009): Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der Zweiten Moderne. Weinheim und München
- Bojanowski, A. (Hrsg.) (2004): Berufliche Benachteiligung vor neuen Herausforderungen: Umbau der Förderlandschaft, innovative Netzwerke. Neue Aktivierungsformen. 13. Hochschultage berufliche Bildung 2004. Bielefeld
- Bojanowski, A./Eckert, M. (2012): Black Box Übergangssystem. Münster
- Bojanowski, A. (Hrsg.) (2013): Einführung in die berufliche Förderpädagogik: pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster
- Brednich, R.W. (Hrsg.) (1982): Lebenslauf und Lebenszusammenhang. Autobiographische Materialien in der volkskundlichen Forschung. Freiburg i. Br.
- Brock, D. u. a. (Hrsg.) (1991): Übergänge in den Beruf. Zum Stand der Forschung. Weinheim, München: DJI.

- Bronfenbrenner, U. (1993): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt
- Bronfenbrenner, U. (Hrsg.) (2005): Making Humans Beings Human. London. New Delhi.
- Brüsemeister, T. (2000): Qualitative Forschung. Wiesbaden
- Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (2008): Das Handbuch Portfolioarbeit-Konzept, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber.
- Cain, S. (2012): Quiet. The Power of Introverts in a World That Can't Stop Talking. New York
- Cohn, R. (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart
- Combe, A./Helsper, W. (1991): Hermeneutische Jugendforschung. Opladen
- Dedering, H. (Hrsg.) (1996): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München. Wien
- Deinet, U./Reutlinger, C. (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden
- Eberhard, V. (2012): Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerber. Schriftenreihe des Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn
- Eliade, M. (1998): Das Heilige und das Profane. Vom Wesen des Religiösen. Frankfurt a. M. und Leipzig
- Elkind, D. (1990): Total verwirrt. Teenager in der Krise. Hamburg
- Eulenberger, J. (2013): Migrationsbezogene Disparitäten an der ersten Schwelle: junge Aussiedler im Übergang von der Hauptschule in die berufliche Bildung. Wiesbaden
- Fend, H. (1988): Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im 20. Jahrhundert. Frankfurt
- Fend, H. (1990): Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne Band 1. Bern/Stuttgart/Toronto
- Fend, H. (2001): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. 2. durchgesehene Auflage. Opladen.
- Flammer, A. (1990): Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Zur Psychologie der Kontrollmeinung. Bern, Stuttgart, Toronto.

- Flick, U. (2012) (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung, 3. Aufl. Weinheim
- Freyberg, T. v./Wolff, A. (2005): Störer und Gestörte. Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher, Band 1. Frankfurt
- Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden. Weinheim und München
- Fuchs-Heinritz, W. (2009): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Wiesbaden 4. Auflage
- Fucke, E. (1996): Der Bildungswert praktischer Arbeit. Stuttgart
- Genep, Arnold van (3. erw. Aufl. 2005/1908): Les rites de passage, Frankfurt
- Germain, C. B./Gitterman, A. (völlig neu bearb. 3. Aufl. 1999): Praktische Sozialarbeit. Das „Life Model“ der Sozialen Arbeit. Fortschritte in Theorie und Praxis. Stuttgart
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (2005): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern
- Hamburger, F. (2003): Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart
- Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.) (2005): Migration und Bildung, Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden
- Hamilton, Stephen, F. (1990): Apprenticeship for Adulthood. Preparing Youth for the Future. New York, London.
- Henseler, Joachim (2000): Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Weinheim und München
- Herz, B./Puhr, K./Ricking, H. (Hrsg.) (2004): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn.
- Hof, C. (Hrsg.) (2014): Pädagogik der Übergänge: Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim
- Hoffmann, D./Heid, H. (1991): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Weinheim
- Hradil, S. (2004): Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich. Wiesbaden
- Huether, G. (2011): Was wir sind und was wir sein könnten. Frankfurt. 8. Auflage
- Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2013): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 12. Auflage Weinheim und München

- Jerusalem, M./Hopf, D. (Hrsg.) (2002): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft. Weinheim und Basel
- Köhler, H. (1990): Jugend im Zwiespalt. Sonderausgabe 1997, unveränderter Nachdruck der 4. Auflage. Stuttgart
- Köhler, H. (1998): Vom Ursprung der Sehnsucht. Die Heilkraft von Kreativität und Zärtlichkeit. Stuttgart
- Köhler, H. (1994): Von ängstlichen, traurigen und unruhigen Kindern. Grundlagen einer spirituellen Erziehungspraxis. 2. Auflage Stuttgart
- Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.) (1984): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart
- Krautz, J. (2007): Ware Bildung – Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen. München
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen
- Kruse, W./Kohlmeyer, K./Paul-Kohlhoff, A. (2010): Jugend: von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungsmanagement als kommunale Aufgabe. Stuttgart
- Leiprecht, R./Steinbach, A.(2015): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch Band 1 und 2. Schwalbach/Ts.
- Leontjew, A. (1987): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Berlin
- Lucius-Hoene, G./Deppermann, A. (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Opladen
- Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M. (1983): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Nürnberg-Erlangen. Nürnberg
- Mc Namee, M./Bridges, D. (Hrsg.) (2002): The Ethics of Educational Research. Oxford
- Maier, M.S./Vogel, T. (Hrsg.) (2013): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden
- Meier, J./Gentner, C./Bojanowski, A. (2011): Produktionsschule verstetigen! Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik. Münster/New York/München/Berlin
- Möller, C. (Hrsg.) (2012): Internet- und Computersucht. Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Pädagogen und Eltern. Stuttgart
- Moser, H. (2010): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 5. durchgesehene Aufl. Wiesbaden

- Neumann, P. R. (2015): Die neuen Dschihadisten. ISIS, Europa und die nächste Welle des Terrorismus. Berlin
- Niemeyer, C./Schröer, W./Böhnisch, L. (Hrsg.) (1997): Grundlinien historischer Sozialpädagogik – Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse. Weinheim und München
- Nussbaum, M. (1999): Sex and Social Justice. New York/Oxford
- Oehme, A./Stauber, B./Truschkat, I./Walther, A. (2014): Pädagogik der Übergänge – Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Beziehungspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim und Basel
- Opielka, M. (Hrsg.) (2005): Bildungsreform als Sozialreform. Wiesbaden
- Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.) (1973): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit Bd. 2. Neuwied/Berlin
- Perelman, L. J. (1992): School's Out. A Radical New Formula for Revitalization of America's Educational System. New York
- Reinders, H. (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. München.Wien
- Reinders, H. (2006): Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Münster
- Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T. (2008): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt, Übergänge in Arbeit Bd. 9 DJI, München
- Rogers, C. R. (2004): Die nicht-direktive Beratung. 11. Auflage (amerik. Original 1942). Frankfurt
- Rose, A. M. (Hrsg.) (1962): Human Behaviour and Social Processes. Boston
- Satow, L. (1999): Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. Diss. Berlin
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) Jugend 2006. Frankfurt
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt.
- Schmidt, C. (2011): Krisensymptom Übergangssystem – Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung. Bielefeld
- Schreiber-Kittl, M./Schröpfer, H. (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. DJI München
- Schröer, W. (Hrsg.) (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim
- Schulze, A./Unger, R./Hradil, S. (2008): Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I. Projekt- und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der GrundschülerInnen der 4. Klasse im Schuljahr 2006/07. Herausgegeben von: Projektgruppe Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung, Amt für Soziale Arbeit, Abteilung Grundsatz und Planung, Landeshauptstadt Wiesbaden.

- Schulze, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/Main
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen – Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin
- Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener.
- Strauss, A./Corbin, L. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim
- Strobl, R./Bötter, A. (1996): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interview. Baden-Baden
- Van den Hoonaard, W. C. (Hrsg.) (2002): Walking the Tightrope: Ethical Issues for Qualitative Researchers. Toronto/Buffalo/London
- Thielen, M. (Hrsg.) (2013): Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung. Bad Heilbrunn
- Vygotsky, L. S. (1978): Mind in society. Harvard
- Warzecha, B. (2001): Schuleschwänzen und Schulverweigerung. Eine Herausforderung an das Bildungswesen. Münster
- Wegner, D. (Hrsg.) (1977): Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn 14–16.10.1976. Bonn
- Wehle, G. (Hrsg.) (1979): Kerschensteiner. Darmstadt
- Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart

9.2 | Aufsätze

- Allmendinger, J./Leibfried, S. (2005): Zum Zusammenhang von Sozialpolitik und Bildung in Opielka, M. (Hrsg.): Bildungsreform als Sozialreform. Wiesbaden, S. 45–61
- Baacke, D./Sander, U. (2006): Biographieforschung und pädagogische Jugendforschung in Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.) Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen, S. 257–271

- Balzereit, M./Kolbe, C. (2014): Mechanismen der Zurichtung und Ausschließung an Übergängen in Schule und Arbeitsmarkt in Oehme, A./Stauber, B./Truschkat, I./Walther, A. (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge – Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Beziehungspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim und Basel, S. 49–78
- Bauman, Z. (2001): Die Wirtschaftskultur der flüssigen Moderne in Benediker, R. (Hrsg.) Postmaterialismus Band 1: Einführung in das postmaterialistische Denken. Wien, S. 91–117
- Billmann-Mahecha, E. (1996): Wie authentisch sind erzählte Lebensgeschichten? Ein Interpretationsproblem in Strobl, R./Böttger, A. Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews, Baden-Baden, S. 111–131
- Boehnisch, L./Lösch, H. (1973): Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination in Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.) Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit Bd. 2. Neuwied/Berlin, S. 21–40
- Böhnisch, L./Schröer, W. (1997): Sozialpädagogik unter dem Einfluss der Jugendbewegung in Niemeyer, C./Schröer, W./Böhnisch, L. (Hrsg.) Grundlinien historischer Sozialpädagogik – Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse. Weinheim und München, S. 59–70
- Böttcher, W. (2005): Soziale Benachteiligung im Bildungswesen. Die Reduktion von Ungleichheit als pädagogischer Auftrag in Opielka, M. (Hrsg.): Bildungsreform als Sozialreform. Wiesbaden, S. 61–77
- Böttger, A. (1996): „Hervorlocken“ oder Aushandeln? Zur Methodologie des rekonstruktiven Interviews in der Sozialforschung in Strobl, R./Böttger, A. Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews, Baden-Baden, S. 131–159
- Bojanowski, A./Eckert, M. (2012): Das Übergangsgeschehen zwischen sozialer Selektivität, bildungspolitischer Steuerungsproblematik und pädagogischer Übergangsforschung in Bojanowski, A./Eckert, M. Black Box Übergangssystem. Münster, S. 7–23
- Buschfeld, D./Dilger, B. (2011): Betriebliche Praktika im Übergang Schule – Beruf – Vademecum oder Placebo der Berufsorientierung? In Bals, T./Hinrichs, H. u. a. Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten: Potentiale erkennen – Chancen nutzen. Paderborn, S. 211–220
- Brater, M. (1997): Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung in Beck, U. (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt, S. 149–175

- Brock, D. (1991): Übergangsforschung in Brock, D. u. a. (Hrsg.) *Übergänge in den Beruf. Zum Stand der Forschung*. Weinheim und München: DJI. S. 9–29
- Dietz, K.-M. (2011): Bildung als Umwendung der Seele in *Die Drei*, Zeitschrift für Anthroposophie in Wissenschaft, Kunst und sozialem Leben, 8. Jahrgang, Nr. 10. Frankfurt, S. 28–25
- Elder, G. H. (1995): *Life Trajectories in Changing Societies*. In Bandura, A. (Hrsg.) *Self-efficacy in changing societies*. New York. S. 46–68
- Goffmann, E. (1962): *On 'Cooling the Mark Out': Some Aspects of Adaption and Failure* in Rose, A. M. (Hrsg.): *Human Behaviour and Social Processes*. Boston, S. 482–505
- Gomolla, M. (2015): Institutionelle Diskriminierung im Bildungswesen in Leiprecht, R./Steinbach, A. *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, Bd. 1. Schwalbach/Ts., S. 193–220
- Hormel, U./Scherr, A. (2005). *Migration als gesellschaftliche Lernprovokation – Programmatische Konturen einer offensiven Bildung für die Einwanderungsgesellschaft* in Hamburger, F./ Badawia, T./Humrich, M. *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden, S. 295–311
- Hurrelmann, K./Albert, M./Quenzel, G./Langness, A. (2006): *Eine pragmatische Generation unter Druck*, in *Shell Deutschland Holding (Hrsg.) Jugend* S. 31–48
- Jacob, G. (2010): *Biographische Forschung mit dem narrativen Interview* in Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A., (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden*. Weinheim und München, S. 219–235
- Kallmeyer, W./Schütze, F. (1977): *Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung* in Wegner, D. *Gesprächsanalysen*. Hamburg, S. 159–275
- Kelle, U. (1996): *Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounden Theory* in Strobl, R./Böttger, A. *Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews*, Baden-Baden, S. 23–48
- Köngeter, S./Zeller, M. (2011): *Lost in Transition – Jugendliche und junge Erwachsene mit biographischen Krisen im Übergang* in *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* Heft 1, Leverkusen S. 5–15.
- Leiprecht, R./Steinbach, A.(2015): *Schule in der Migrationsgesellschaft* in Leiprecht, R./Steinbach, A. *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts., S. 7–25
- Marotzki, W. (1991): *Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung* in Hoffmann, D./Heid, H. (Hrsg.) *Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung*. Weinheim S. 120–131

- Mecheril, P. (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik in Leiprecht, R./Steinbach, A. Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Band 1 Schwalbach/Ts., S. 25–54
- McNamee, M. (2002): The Guilt of Whistling-blowing: Conflicts in Action Research and Educational Ethnography in McNamee, M./Bridges, D. (Hrsg.) The Ethics of Educational Research. Oxford, S. 129–151
- Menz, S. (2007): Leben im generationalisierten Konsens? Familiäre Bewältigungs- und Normalisierungsstrategien im Übergang in die Arbeit in Stauber, B./Pohl, A. u. a. (Hrsg.) Subjektorientierte Übergangsforschung, Weinheim und München. S. 155–177
- Meuth, M./Hof, C./Walther, A. (2014): Warum eine Pädagogik der Übergänge? In Oehme, A./Stauber, B./Truschkat, I./Walther, A. Pädagogik der Übergänge – Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Beziehungspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim und Basel, S. 7–13
- Miethe, I. (2003): Das Problem der Rückmeldung. Forschungsethische und -praktische Erfahrungen und Konsequenzen in der Arbeit mit hermeneutischen Fallrekonstruktionen in Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 4. Jg., Heft 2, S. 223–239
- Miethe, I. (2010): Forschungsethik in Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A., (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden. Weinheim und München, S. 927–937
- Mößle, T./Bleckmann, P./Rehbein, F./Pfeiffer, C. (2012): Der Einfluss der Medien auf die Schulleistung in Möller, C. (Hrsg.): Internet- und Computersucht. Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Pädagogen und Eltern. Stuttgart, S. 68–76
- Opielka, M. (2005): Bildungsreform und Sozialreform. Der Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik in Opielka, M. (Hrsg.): Bildungsreform als Sozialreform. Wiesbaden, S. 127–156
- Pohl, A./Stauber, B./Walther, A. (2007): Sozialpädagogik des Übergangs und Integrierte Übergangspolitik in Stauber, B./Pohl, A. u. a. (Hrsg.) Subjektorientierte Übergangsforschung, Weinheim und München, S. 227–250
- Raab, E. (1991): Hilfen zur beruflichen Integration – ein neues Handlungsfeld in einem veränderten Übergangssystem in Brock, D. u. a. (Hrsg.): Übergänge in den Beruf. Zum Stand der Forschung. Weinheim, München: DJI, S. 290–307
- Rauschenbach, T./Züchner, I. (2006): Was ist eigentlich mit der Jugend? Zu „gefühlten“ und gemessenen Lagen der Jugend in Badawia, T./Luckas, H./Müller, H. (Hrsg.) Das Soziale gestalten – Über Mögliches und Unmögliches in der Sozialpädagogik. Wiesbaden, S. 199–223

- Pendelbury, S./Enslin, P. (2002): Representation, Identification and Trust: Towards an Ethic of Educational Research in Mc Namee, M./Bridges, D. (Hrsg.): The Ethics of Educational Research. Oxford, S. 59–71
- Schober, K. (1991): Veränderungen im Übergangssystem seit 1960: Herausforderungen an Berufsbildung und Arbeitsmarktpolitik in Brock, D. u. a. (Hrsg.): Übergänge in den Beruf. Zum Stand der Forschung. Weinheim, München: DJI. S. 29–34
- Scholle, M. (1991): Übergangsprobleme Jugendlicher am Beispiel der Stadt Dortmund in Brock, D. u. a. (Hrsg.): Übergänge in den Beruf. Zum Stand der Forschung. Weinheim, München: DJI. S. 92–100.
- Schröer, W. (2004): Aneignung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft in Deinet, U./Reutlinger, C. „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik, Wiesbaden, S. 109–121
- Schütze, F. (1983 a): Biographieforschung und narratives Interview in Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Jahrgang 13. Neuwied, S. 283–293
- Schütze, F. (1983 b): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs in Matthes, J./Pfeifenberger, A. Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, S. 67–169
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens in Kohli, M./Robert, G. Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart, S.78–117
- Schütze, F. (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie in Krüger, H.-H./Marotzki, W. Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Wiesbaden, S. 205–239
- Schwarzer, R./Jerusalem M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit in M./Hopf, D. (Hrsg.) Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft. Weinheim und Basel, S. 4–51
- Stauber, B. (2007): Zwischen Abhängigkeit und Autonomie: Junge Erwachsene und ihre Familien in Stauber, B./Pohl, A. u. a. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung, Weinheim und München, S. 129–155
- Stauber, B./Walther, A. (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: methodologische Perspektiven in Stauber, B./Pohl, A. u. a. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung, Weinheim und München, S. 41–65
- Strobl, R. (1996): „Fremd“-Verstehen? Zur Interpretation von Interviews mit türkischen Männern und Frauen in Strobl, R./Böttger, A. Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews, Baden-Baden, S. 159–183
- Tiedemann, J./Billmann-Makecha, Z. (2007): Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundar Stufe I, in Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, März 2007, Bd. 10, S. 108–120

- Ungar, M./Nichol, D. (2002): The Harmony of Resistance: Qualitative Research an Ethical Practice in Sozial Work in Van den Hoonaard, W. C. (Hrsg.): Walking the Tightrope: Ethical Issues for Qualitative Researchers. Toronto/Buffalo/London, S. 137–152
- Van den Hoonaard, W. C. (2002): Some concluding thoughts in Van den Hoonaard, W. C. (Hrsg.): Walking the Tightrope: Ethical Issues for Qualitative Researchers. Toronto/Buffalo/London, S. 175–189
- Walther, A./Stauber, B. (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biographie in Stauber, B./Pohl, A. u. a. (Hrsg.) Subjektorientierte Übergangsforschung, Weinheim und München, S. 19–40
- Walter, S./Walther, A. (2007): Context matters: Anforderungen, Risiken und Spielräume im deutschen Übergangssystem in Stauber, B./Pohl, A. u. a. (Hrsg.) Subjektorientierte Übergangsforschung, Weinheim und München S. 65–97
- Walther, A./Walter, S./Pohl, A. (2007): „Du wirst echt in eine Schublade gesteckt ...“ Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling-Out in Stauber, B./Pohl, A. u. a. (Hrsg.) Subjektorientierte Übergangsforschung, Weinheim und München, S. 197–129
- Walther, A. (2014): Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung in Oehme, A./Stauber, B./Truschkat, I./Walther, A. (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge – Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Beziehungspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim und Basel, S. 14–37
- Walther, A. (2014): Übergangsregimes. Übergänge zwischen Schule und Arbeit im internationalen Vergleich in Oehme, A./Stauber, B./Truschkat, I./Walther, A. (Hrsg.) Pädagogik der Übergänge – Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Beziehungspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim und Basel, S. 78–104
- Wensierski, H.-J. v. (2006): Biographische Forschung in der Sozialpädagogik in Krüger, H.-H./Marotzki, W. Opladen, S. 459–483.
- Wilhelm, T. (1979): Die Überlieferung der idealistischen Arbeitspädagogik in Wehle, G. (Hrsg.) Kerschensteiner. Darmstadt, S. 256–292
- Winkler, M. (2005): Bildungspolitik nach Pisa in Opielka, M. (Hrsg.): Bildungsreform als Sozialreform. Wiesbaden, S. 23–45
- Winkler, M. (2006): Kleine Skizze einer revidierten Theorie der Sozialpädagogik. In Badawia, T./Luckas, H./Müller, H. (Hrsg.) Das Soziale gestalten – Über Mögliches und Unmögliches in der Sozialpädagogik. Wiesbaden, S. 55–80
- Witzel, A. (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen in Strobl, R./Böttger, A. Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews, Baden-Baden, S. 49–77

9.3 | Online-Ressourcen

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2012): Zu Situation und Perspektiven der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in NRW: eine explorative Studie an ausgewählten Berufskollegs. Göttingen/Düsseldorf http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/individuelle_foederung/abschlussbericht-ausbildungsvorbereitung.pdf

Benner, I./Galyschew, A. (2013): Hindernisse und Anforderungen an der ersten Schwelle – Hinweise aus der Studie „Zufriedenheit mit der Berufsorientierung aus Sicht Jugendlicher im Übergangssystem“. In Berufs- und Wirtschaftspädagogik online http://www.bwpat.de/ht2013/ft02/benner_galyschew_ft02-ht2013.pdf

Picht, H. (2010): Das neue Fachkonzept berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA in der Praxis. Ergebnisse aus der Begleitforschung BvB. IAB-Forschungsbericht 7/2010 <http://www.iab.de/185/section.aspx/Publikation/k100714n01>

Kuhnke, R./Müller, M. Lebenslagen und Wege von Migrant*innen im Übergang Schule – Beruf: Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel. http://www.dji.de/bibs/276_11217_Migrationsbericht_Kuhnke_Mueller.pdf

Uhlig, J./Solga, H./Schupp, J. (2009): Ungleiche Bildungschancen: Welche Rollen spielen Underachievement und Persönlichkeitsstruktur? Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ss0ar-259001>

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009) (Hrsg.) – Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien http://www.bmbf.de/pub/band_drei_berufsbildungsforschung.pdf

Reißig, B. (2001): Schulverweigerung – ein Phänomen macht Karriere – Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigerern – Werkstattbericht – 2. überarb. Auflage – München/Leipzig Dt. Jugendinstitut – Arbeitspapier 5/2001 [http://www.dji.de/index.php?id=43264&no_cache=1&tx_solr\[q\]=2009&f=2](http://www.dji.de/index.php?id=43264&no_cache=1&tx_solr[q]=2009&f=2)

Büchter, K./Kremer, H.-H./Zoyke, A. (2014) (Hrsg.): Berufsorientierung als kontinuierliche Entwicklungsaufgabe – Eine empirische Studie über den Zusammenhang von Arbeitsbedingungen, Berufsbiographien und Berufsorientierung www.bwpat.de

10 | Anhang

10.1 | Leitfaden für die Interviews mit den Probanden

Warming up

1. Wenn Sie bitte zunächst einfach ein paar Daten über sich selber sagen.

Stimulus-Frage für den narrativen Teil

2. Und jetzt direkt zum Interview. Unser Thema ist Bildung, das heißt, alles, was mit Lernen zu tun hat. Mich interessiert, welche Erfahrungen Sie damit gemacht haben von Anfang an bis jetzt.

Eigentlicher Leitfaden

A) Übergang in die Schule

Wie war es für Sie im Kindergarten

Wie erinnern Sie Ihre Einschulung

B) In der Schule

Wie war es dann für Sie in der Schule

Was war einfach, was war schwer

Was für ein Schüler waren Sie

Was für Lehrer hatten Sie

Wie war Ihr Verhältnis zu den Hausaufgaben

Hatten Sie Unterstützung

Haben Sie die Schule gewechselt

Hatten Sie die Möglichkeit, zwischen weiterführenden Schulen zu wählen ?

C) Außerschulische Lernprozesse

Gibt es einen Bereich außerhalb der Schule, von dem Sie sagen würden, da habe ich viel gelernt?

Wie nutzen Sie Medien z.B. Fernsehen, Internet ?

D) Selbstbild – Weltbild

Haben Sie in Ihrem Leben Vorbilder?

Welche Ziele haben Sie?

Was meinen Sie, wovon hängt es ab, ob Sie sie auch erreichen ?

Was würden Sie als Ihre Stärken bezeichnen ?

Was als Ihre Schwächen ?

E) Zukunft

Was erwarten Sie von der BvB ?

Was wünschen Sie sich, wie soll Ihr Leben aussehen, wenn Sie 30 sind?

10.2 | Fragebogen für Bildungsbegleiter/Lehrkräfte

Name.....

Tel.-Nr./E-Mail (für Rückfragen).....

1. Der/die Jugendliche.....

wurde von mir in meiner Funktion als
im Rahmen der BvB betreute.

Die Betreuung erstreckte sich über den Zeitraum.....

2. Folgende Probleme habe ich an dem / der Jugendlichen gleich zu Beginn wahr-
genommen (bei Bedarf bitte ein Beiblatt benutzen)

.....
.....
.....
.....

3. Gab es in den Unterlagen zu den beobachteten Problemen Hinweise
wie Diagnosen, Beurteilungen etc.?

.....
.....
.....
.....

4. Wie hat sich aus Ihrer Sicht das Lern- und Sozialverhalten des/der Jugendlichen
im Laufe der BvB entwickelt? (bei Bedarf ein Beiblatt benutzen)

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Welche Praktika wurden im Laufe der BvB absolviert? (Bitte mit Dauer)

.....
.....
.....

6. Was war aus Ihrer Sicht der wichtigste Entwicklungsfortschritt des/der Jugendlichen im Laufe der BvB?

.....
.....
.....
.....

7. Wodurch wurde dieser Entwicklungsfortschritt Ihrer Meinung nach bewirkt?

.....
.....
.....
.....

8. Welches äußere Ergebnis hat die BvB für den Jugendlichen/die Jugendliche erbracht? (Lehrstelle, Schulabschluss z.B.)

.....
.....
.....
.....

9. Gab es Besonderheiten im Ablauf der BvB?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

10. Was waren Ihrer Meinung nach die wichtigsten Ressourcen, die dem Jugendlichen bei der Bewältigung der Aufgabe Übergang Schule/Beruf zur Verfügung standen?

.....
.....
.....
.....

11. Welche Rolle spielte die Familie bei der Bewältigung dieser Aufgabe? (bei Bedarf bitte Beiblatt benutzen)

.....
.....
.....
.....

12. Hatten Sie die Möglichkeit, frühere Erfahrungen, die sich negativ auf Selbstbild und Leistungsfähigkeit auswirkten, mit dem Jugendlichen aufzuarbeiten?

.....
.....
.....
.....

13. Besonderheiten bei der BvB 08/09

.....
.....
.....

Gab es aus Ihrer Sicht wesentliche Unterschiede zum Ablauf der BvB des letzten Jahres?

.....
.....
.....
.....
.....

10.3 | Beispiel für einen einsilbigen Probanden

Ausschnitt aus dem Interview mit Kai am 2.12.08 (Gesamte Länge 11:32, Zeilen 35 – 148)

I: Ja okay, ich denke, das zeichnet auf. Ja äh, dann hol ich jetzt mal meine Anfangsfrage raus. Ähm, Sie wissen ja, dass wir hier äh das Thema Entwicklung und Lernen uns anschauen (K. räuspert sich) in der BvB und da hätte ich jetzt mal die Frage, also das Thema, das mich hier interessiert, das ist Bildung, das heißt also, alles was mit Lernen zu tun hat. Und da interessiert mich, welche Erfahrungen Sie mit dem Thema Lernen bisher in Ihrem Leben so gemacht haben.

K: Hmm.

I: Wenn Sie mir dazu mal was sagen.

K: Oah, ja ich hab viele Erfahrungen darüber gemacht. (Lacht) Ja, was soll ich denn da sagen. Mmm, ja hat von klein auf angefangen, mit meinem Vater hab' ich viele Erfahrungen bekommen, in der Schule, durch Sport, Teamgeist, /// ja. ///// Mhhhh, phh (lacht). Was soll ich dazu noch sagen, (Nebengeräusch nicht identifizierbar) mir fällt nichts ein.

I: Was war das Wichtigste?

K: Das Wichtigste? Ja die Erfahrung, die ich für die Dings, für die Arbeit gesammelt habe, damit ich die später also wieder bringen kann.

I: Wo war das zum Beispiel?

K: Bei meinem Vater helf' ich manchmal, bei meinem Onkel, bei meinen, wo ich früher Praktikum gemacht habe, helf ich manchmal samstags aus.

I: Und was machen Sie da genau?

K: Autos reparieren, also mein Auto reparieren helfen, Türen einbauen, Getränke ausliefern. (Schnieft)

I: Macht Ihnen das Spaß?

K: Ja macht Spaß.

I: Ja. Hmhm. Und ähm wie war das für Sie in der Schule?

K: Sehr gut. //// War gut.

I: Ja, können Sie sich da erinnern, wie das angefangen hat?

K: Ja kann ich mich dran erinnern.

I: Wie war das genau?

K: Die Einschulung, dann in den Klassen haben wir erst dieses eins bis neun, also die Zahlen kennen gelernt und dann Mathematik. Ähm dann diese 1x1-Tabelle und so. (Schnieft)

I: Was waren Sie für ein Schüler?

K: Mittelmäßig. Eigentlich, wenn ich will, kann ich ein ganz guter Schüler sein und wenn ich keine Lust habe, dann nicht. (Lacht)

I: Wovon hängt das ab?

K: Ob ich Lust hab'.

I: Ja.

K: Ja. Wenn ich keine Lust hab', mach' ich auch nix.

I: Hmm. Und als Sie klein waren?

K: Ja, da war ich noch gut, da kam das noch nicht mit dem keine Lust haben. Da bin ich noch täglich in die Schule gegangen, hatte keine Probleme in der Schule, immer gut mitgearbeitet, gute Noten geschrieben, hatte gute Zeugnisse. Und dann ab der fünften Klasse, sechsten Klasse wurd's immer schlimmer. (Schnieft)

I: Inwiefern?

K: Bin nicht in die Schule gegangen, hatt' keine Hausaufgaben gemacht, schlechte Noten geschrieben. Aber ich kann's ja, ich hatt' nur keine Lust gehabt.

I: Hmm. Und was meinen Sie, was da der Grund dafür war, dass Ihnen die Schule keinen Spaß mehr gemacht hat?

K: Ich glaub', das war durch die Freunde, die mich mit runter gezogen haben.

I: Was haben die genau gemacht?

K: Ja, wenn die geschwänzt haben, bin ich mitgegangen, haben gesagt „Komm' mit!“ und so, hab' ich mir gedacht, geh' ich mit und das war ein Fehler.

I: Und was haben Ihre Eltern dazu gesagt?

K: Ja, die haben gesagt, das ist nicht gut, ich soll damit aufhören, weil ich hab' ja dann auch so'n Test gemacht erst und dann ähm haben die herausgestellt, dass ich überdurchschnittlich intelligent bin. Und ich hab so'n Zettel zuhause, wo ich so'n Test gemacht habe. Hab' das halt nicht rübergebracht. Ich bin einfach nicht in die Schule gegangen.

I: Und warum wurde der Test genau gemacht?

K: Weil die nicht wussten, warum meine schlechten so Not sind (Versprecher: Noten so schlecht sind) und ob ich mal schlechter wurde. Ich hab's ihnen ja nicht gesagt.

I: Hm hm. Und was für Lehrer hatten Sie da?

K: Die waren alle nett, sehr nett. (Schnieft) Mathelehrer und dann unser Biologielehrer hat mit uns so Versuche gemacht, so Seifenblasen wie das so explodieren so in der Luft und was weiß ich alles. (Schnieft)

I: Ah, wie war denn das, als Sie von der Grundschule weg sind. Wie wurde das ent-

schieden, können Sie sich da noch erinnern?

K: Ich bin normal abgegangen von der Schule.

I: Öhm, aber da gibt es ja so 'ne Empfehlung.

K: Ach so ja, ich hatte Empfehlung für Realschule, da war ich ja dann auch ein Jahr lang und dann bin ich runter auf die Haupt gekommen.

I: Warum?

K: Ja, weil ich nicht hingegangen bin.

10.4 | Überblick zu den Ergebnissen

Hindernisse	Farhana	Dana	Nadine ...	Marie
Selbstschema ungünstig	x (betr. Schule)	x	x	–
Lebenskrise/fam. Belastung	x	x	–	–
Psych. Erkrankung	–	–	–	x
Fehlende Berufsziele	x	–	–	–
Ressourcen				
Schulabschluss	–/x	x	x	x
Selbstreflexivität	--	x	--	x
Gute Kommunikationsfähigkeit	x	--	--	x
Gute Eltern-/Familienbeziehung	x	--	x	x
Unterstützender Freundeskreis	x	--/x	x	--
And. soz. Kontakte bzw. Vorbilder	--	x	x	--
Finanzielle Situation d. Eltern	Hartz IV	Alg I	angest./ Beamte	angest.
Umstände BvB				
Förderdauer /Monate	12	9	9	3 (selbst gekünd.)
Zahl der Bildungsbegleiter	1	1	1	1
Zahl der Praktika	5	3	3	2
Ergebnis entspr. BvB-Krit.	x	x	x	x
Ergebnis entspr. eigener Ziele	x/---	x/---	x	x
Gründe für Differenz	fehlende Hilfen	Diskrimin. Aufenthalt	----	----
Kompromisse bei eigenen Zielen	fehl. berufl. Ziele	2-jähr. Ausb.	Stadt	---
Besonderheiten	Zwangsheirat + Trennung	Religion	--	Therapie

Hindernisse	Yunus	Johann	Kai
Selbstschema ungünstig	--	--	--
Lebenskrise/fam. Belastung	--	--	--
Psych. Erkrankung	--	--	--
Fehlende Berufsziele	x	x	--
Ressourcen			
Schulabschluss	---/x	x	--/x
Selbstreflexivität	--	x	--
Gute Kommunikationsfähigkeit	x	x	--
Gute Eltern-/Familienbeziehung	x	x	x
Unterstützender Freundeskreis	x	x	x
And. soz. Kontakte bzw. Vorbilder	x	-- (?)	x
Finanzielle Situation d. Eltern	selbst. (Firma)	selbst. (Firma)	selbst.
Umstände BvB			
Förderdauer /Monate	10 ½	9 ½	10 Monate
Zahl der Bildungsbegleiter	2	3	1
Zahl der Praktika	5 (4 x Abbruch)	3	2 (1 x 5 Monate)
Ergebnis entspr. BvB-Krit.	x	---	x
Ergebnis entspr. eigener Ziele	x/---	---	x
Gründe für Differenz	---	Keine Passung bei Praktikum Beratung nicht ausreichend	x
Kompromisse bei eigenen Zielen	fehl. berufl. Ziele	Hohe Erwartungen an BvB, senkt Ansprüche stark	x (schul. Ausb.)
Besonderheiten	Zwei Wochen Jugendarrest Überdurchschnittl. IQ Praktika nur 2 bzw. 3 Wochen	---	--

10.5 | Konzept der Bundesagentur für Arbeit für die BvB

Geschäftszeichen
PP55-6430/6083/6304.3 /
6533/6681/1700/1957/4405
/
5300/6322/71059/71097
gültig bis: unbefristet

12. Januar 2004

Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit (BA)
hier: neues Fachkonzept

Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der BA sind ein wichtiges Qualifizierungsinstrument, um Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Insbesondere die steigenden Anforderungen in den Ausbildungsberufen und eine veränderte Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt stellen eine Herausforderung für die Berufsausbildungsvorbereitung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen dar.

Die darüber hinaus gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Modellversuchsreihe der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ sowie die Erweiterung des Geltungsbereiches des Berufsbildungsgesetzes um die Berufsausbildungsvorbereitung als eigenständigem Teil der Berufsbildung machen eine Weiterentwicklung des bisherigen Fachkonzeptes erforderlich.

Die Ziele der Weiterentwicklung sind:

- Vermeidung oder schnelle Beendigung von Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit,
- Verbesserung der beruflichen Handlungsfähigkeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen,
- Erhöhung des Qualifikationsniveaus von Jugendlichen,
- Eröffnung und Reaktivierung betrieblicher Qualifizierungsangebote,
- Erhöhung des Angebots an Ausbildungs- und Arbeitsstellen,
- Steigerung der Kundenzufriedenheit.

Rahmenbedingungen

Ziele der Weiterentwicklung



Bundesagentur für Arbeit

Die Ziele sollen insgesamt zu einer Erhöhung der Übergangsquote in Ausbildung und Arbeit führen und damit zu einer Steigerung der Effizienz und Effektivität berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen beitragen. Es ist vorgesehen, diese unter Berücksichtigung der Zielgruppen und der regionalen Bedingungen, differenziert nach Ausbildung und Arbeit, zu definieren.

Erfolgsbeobachtung	Erfolgsbeobachtung hinsichtlich der <u>Übergangsquote</u> in Ausbildung und Arbeit sowie der Prozessqualität der Maßnahme ist von den Agenturen für Arbeit durchzuführen.
Eckpunkte der Weiterentwicklung	<p>Wesentliche Eckpunkte der Weiterentwicklung sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auflösung der Maßnahmekategorien, • inhaltliche Gliederung der BvB in Qualifizierungsebenen sowie Förder- und Qualifizierungssequenzen, • Eignungsanalyse als Grundlage für eine erfolgreiche Qualifizierungsplanung, • Bildungsbegleitung, • Stellenakquise und Vermittlung in Ausbildung und Arbeit, • Qualifizierungsvereinbarung als Bestandteil der Eingliederungsvereinbarung , • Förderung von kooperativen Qualifizierungsangeboten, • flächendeckende Implementierung betriebs- und wohnortnaher Qualifizierungskonzepte.
Zielgruppe	<p>Die Förderung berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen aus Mitteln der BA wird davon bestimmt, dass es grundsätzlich Aufgabe des schulischen Bildungswesens ist, über allgemeinbildende und berufsbildende Einrichtungen in aufeinander aufbauenden Stufen junge Menschen auf die Einmündung in das Berufsleben vorzubereiten. Regionaldirektionen und Agenturen für Arbeit haben entsprechend darauf hinzuwirken.</p> <p>Zur Zielgruppe berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA gehören in Abgrenzung dazu – unabhängig von der erreichten Schulbildung - Jugendliche und junge Erwachsene, sofern sie ohne berufliche Erstausbildung sind, das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet und ihre allgemeine Schulpflicht erfüllt haben.</p>
Begleitforschung	Die „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ wird bis Ende 2005 an den bisherigen 24 Modellversuchsstandorten fortgeführt. Ein Schwerpunkt ist die Konzipierung spezifischer Förderkonzepte für junge Menschen mit Behinderung.

Es ist vorgesehen, das Fachkonzept entsprechend den Erkenntnissen anzupassen.

Für die Durchführung gelten die als Anlage 1 beigefügten fachlichen Hinweise. Hinweise zur Verfahrensregelung sind der Anlage 2 zu entnehmen.

Durchführung

Das Fachkonzept ist für die Planung von BvB mit Beginn ab September 2004 anzuwenden.

Aufhebung/Gültigkeit

Der Runderlass 42/96 vom 2. Mai 1996 Ila5 – 6430/6013.1/6304.3/6431/6432/6433/6434/6435/6436/6522.4/6533/6681/1250.1/1726.2/1957/4405.2/5014.1/5300/5356 wird aufgehoben.

Die BA-Info 10/2002 vom 11. September 2002 hat weiterhin Gültigkeit.

Im Auftrag

Stern

Inhaltsverzeichnis

	Seite		
Anlage 1		Fachkonzept	5
1.	5	Rahmenvorstellungen	
		Ausgangslage	5
		Modellversuch „Neue Förderstruktur“	5
		Eckpunkte der Neuentwicklung	6
		Zielsetzung und Aufgabe BvB	6
		Zielgruppe	6
2.		Allgemeine Grundsätze der Durchführung	7
3.		Angebotsstruktur	8
3.1		Eignungsanalyse	9
3.2		Grundstufe	10
3.3		Förderstufe	10
3.4		Übergangsqualifizierung	10
3.5		Bildungsbegleitung	11
3.6		Zielgruppenspezifische Ausrichtung	11
3.7		Förderdauer	12
3.8		Qualifizierungsplanung	12
4.		Förder- und Qualifizierungssequenzen	13
4.1		Berufsorientierung/Berufswahl	13
4.2		Berufliche Grundfertigkeiten	13
4.3		Betriebliche Qualifizierung	14
4.4		Arbeitsplatzbezogene Einarbeitung	14
4.5		Bewerbungstraining	15
4.6		Sprachförderung	15
4.7		Allgemeiner Grundlagenbereich und nachträglicher Erwerb des Hauptschulabschlusses	15
5.		Kooperation und Lernortverbund	15
		Träger	15
		Kooperation	16
		Verhandlungen mit Schulträgern	16
		Berufsschule	16
		Eigene Klassen	16
6.		Sonstige Regelungen	16
		Gesetzliche Grundlagen	16
		Maßnahmeform	16
		Maßnahmeorte	16
		Blindentechische und vergleichbare Grundausbildung	16
		Begleitende Dienste	16
		Fachdienste ÄD/PD	17

SGBVIII	17	
Teilnahmebescheinigung	17	
Personal	18	
Verfahrensregelungen	19	Anlage 2
VOL/A	19	
Modellversuch	19	
Erfassung in CoSach BB	19	
Statistik	19	
Buchung der Kosten	19	
Qualitätsmerkmale	20	Anlage 3
Besonderer Förderbedarf von Menschen mit Behinderung	24	Anlage 4
		<u>Anlage 1</u>

Fachkonzept

1. Rahmenvorstellungen

Mit dem "Zweiten Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt" vom 23.12.2002 ist unter anderem die Berufsausbildungsvorbereitung in das Berufsbildungsgesetz aufgenommen worden. Sie richtet sich an lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder eine gleichwertige Berufsausbildung noch nicht erwarten lässt. Die Maßnahmen müssen nach Inhalt, Art, Ziel und Dauer den besonderen Erfordernissen dieses Personenkreises entsprechen und durch sozialpädagogische Betreuung und Unterstützung begleitet werden. Sie dienen der Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit. Die Vermittlung dieser Grundlagen kann insbesondere durch inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten erfolgen, die aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe oder einer gleichwertigen Berufsausbildung entwickelt werden (**Qualifizierungsbausteine**). Am 22.07.2003 trat auf der Grundlage dieser gesetzlichen Regelungen die "Verordnung über die Bescheinigung von Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung (Berufsausbildungsvorbereitungs - Bescheinigungsverordnung - BAVBVO)" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) in Kraft. Die Verordnung regelt die Ausstellung einer Bescheinigung über - nach dem Berufsbildungsgesetz im Rahmen einer Berufsausbildungsvorbereitung - erworbene Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit. Das BMBF wird die Kammern bitten, sämtliche Informationen zu **Qualifizierungsbausteinen** zur Verfügung zu stellen. Diese sollen beim **Good Practice Center (GPC) des BIBB** ins Internet gestellt werden. Der Zentralverband des deutschen Handwerks (ZDH) entwickelt in gemeinsamen Vorhaben mit der Zentralstelle für

Ausgangslage

Modellversuch "Neue Förderstruktur"

Weiterbildung im Handwerk (ZWH) aus 15 stark besetzten Handwerksberufen eigene Qualifizierungsbausteine für das Handwerk, die allen Kammern zur Verfügung gestellt werden und ebenfalls beim GPC im Internet abrufbar sein werden. Für die „IHK Berufe“ wird das BiBB beispielhaft Qualifizierungsbausteine entwickeln.

Die „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ hat im Rahmen des BMBF Programms "Kompetenzen fördern - Berufliche Qualifizierung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf" (BQF –Programm) im September 2001 an 24 Modellversuchsstandorten in der Bundesrepublik ihre Arbeit aufgenommen. Ihr liegen in ihrer Zielsetzung die Leitlinien zur „Weiterentwicklung der Konzepte zur Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener“ der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit vom Mai 1999 zu Grunde. Die Modellversuchsreihe der Entwicklungsinitiative wird aus Mitteln der Bundesagentur für Arbeit finanziert, die Prozessbegleitung wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds gefördert. Weitere Informationen finden Sie im Internet unter www.neuefoerderstruktur.de.

In der Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse (im Vergleich zum bisherigen Konzept) können insbesondere folgende Erkenntnisse genannt werden:

- Erhöhung der Übergangsquoten in betriebliche, schulische oder außerbetriebliche Ausbildung ,
- Steigerung der Eigeninitiative,
- deutliche Verkürzung der individuellen Förderdauer,
- Stabilisierung der Qualifizierungsverläufe,
- Verbesserung der Akzeptanz und Intensität der Zusammenarbeit regionaler Kooperationspartner (Betriebe, Schulen, Kommunen, Bildungsträger),
- Vermeidung von Parallelstrukturen und Angeboten
- Steigerung der Effizienz und Effektivität der berufsvorbereitenden Angebote.

Das positive Gesamtergebnis unterstreicht den notwendigen flächendeckenden Transfer dieses Konzepts.

Die „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ wird bis Ende 2005 an den bisherigen 24 Modellversuchsstandorten fortgeführt und auch weiterhin durch eine - vom BMBF geförderte - Prozessbegleitung des Instituts für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik

(INBAS GmbH) unterstützt. Die inhaltlichen Schwerpunkte werden dabei der fortgeschrittenen Entwicklung angepasst und erstrecken sich insbesondere auf folgende Bereiche: verstärkte Zusammenarbeit mit allgemein- und berufsbildenden Schulen, Weiterentwicklung betriebsnaher Konzepte, Entwicklung und Erprobung von Qualifizierungsbausteinen, Vertiefung von Wirkungsanalysen zur neuen Förderstruktur, Konzipierung spezifischer Förderkonzepte für behinderte Jugendliche und Jugendliche mit Migrationshintergrund, verstärkte Berücksichtigung des Gender-Aspektes.

Eine Verbesserung der beruflichen Handlungsfähigkeit sowie eine Erhöhung der Eingliederungschancen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Ausbildung und Arbeit sind insbesondere durch kooperative, binnendifferenzierte und betriebsnahe Qualifizierungsangebote zu erzielen. Die Vermeidung oder schnelle Beendigung von Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit soll durch eine Förderung und Unterstützung von Eigenbemühungen, passgenaue Angebote sowie eine Erhöhung der Kontaktdichte, positiv beeinflusst werden. Dieses unterstreicht auch die persönliche Verantwortung der Teilnehmer. Die Steigerung der Kundenzufriedenheit ist durch einen auf den tatsächlichen Bedarf des Teilnehmers/der Teilnehmerin abgestimmten Qualifizierungsverlauf zu erzielen. Bildungsbegleitung hat die Teilnehmer / die Teilnehmerinnen durch eine hohe Betreuungsintensität hierbei wirksam zu unterstützen. Die Steigerung der Arbeitgeberzufriedenheit soll durch eine stärkere Betriebsnähe und eine stärkere Orientierung an den Qualifikationsanforderungen der Wirtschaft positiv beeinflusst werden. Die Erschließung und Reaktivierung betrieblicher Qualifizierungsangebote soll durch Vermittlung von Qualifizierungsbausteinen erleichtert werden. Die Erschließung regionaler und überregionaler Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten soll durch eine verstärkte Stellenakquise erfolgen.

Ziele und Aufgaben BvB

Die Bereitstellung eines auf die individuellen Voraussetzungen (Fähigkeiten, Kenntnisse und Neigungen) des einzelnen Jugendlichen abgestimmten Angebotes ist zwingend erforderlich. Förderkonzepte müssen an der Person ausgerichtet, flexibel und individuell gestaltet sein sowie eine betriebsnahe Qualifizierung bieten. Eine kontinuierliche Bildungsbegleitung soll das vereinbarte Qualifizierungsziel sicherstellen. Vorhandene Angebote der Berufsausbildungsvorbereitung, der Erstausbildung und Nachqualifizierung sind künftig besser aufeinander abzustimmen. Durch kooperative Qualifizierungsangebote regionaler Träger soll eine individuellere Qualifizierungsplanung sowie ein breiteres, wohnortnahes Angebotsspektrum geschaffen wer-

Eckpunkte der Weiterentwicklung

den. Grundlage für eine individuelle Qualifizierungsplanung ist die Eignungsanalyse. Die inhaltliche Gliederung der Qualifizierung wird von Förder- und Qualifizierungssequenzen geprägt.

Zielgruppe

Zur Zielgruppe zählen insbesondere

- noch nicht berufsreife Jugendliche,
- junge Menschen mit Lernbeeinträchtigung,
- junge Menschen mit Behinderung,
- Un- und Angelernte,
- sozial Benachteiligte
- junge Menschen mit Migrationshintergrund,
- Jugendliche, denen die Aufnahme einer Ausbildung nicht gelungen ist und deren Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen durch die weitere Förderung ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit erhöht werden sollen.

2. Allgemeine Grundsätze der Durchführung

Um eine auf die Bedürfnisse der zu fördernden Jugendlichen zugeschnittenen Qualifizierung zu ermöglichen, beinhaltet die Förderstruktur nachfolgend beschriebene Elemente:

Individualisierung und Binnendifferenzierung

Innerhalb einer Qualifizierungsebene soll ein breit gefächertes Angebot vorgehalten werden, das sich an den individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, dem aktuellen Leistungsstand des Teilnehmers / der Teilnehmerin und dem Bedarf des regionalen Arbeitsmarktes orientiert.

Eignungsanalyse und Qualifizierungsplanung

Die Eignungsanalyse erfasst die fachlichen, methodischen, sozialen und persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die individuelle Motivation und stellt die Grundlage für die Qualifizierungsplanung dar.

Flexibilität und Durchlässigkeit

Die Angebote sollen flexible Ein- und Umstiege sowie zeitnahe Übergänge in andere passgenaue Bildungsangebote ermöglichen und stehen ganzjährig zur Verfügung.

Kontinuierliche Bildungsbegleitung

Die Umsetzung der Qualifizierungsplanung - in Absprache mit der Beratungsfachkraft - liegt während des gesamten Qualifizierungsverlaufes in der Verantwortung des Bildungsbegleiters. Individualisierung, Flexibilisierung und Durchlässigkeit in einem standardisierten System berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen sind hierbei Maßstab.

Verzahnung

Inhalte der Qualifizierungsangebote orientieren sich an bestehenden Ausbildungsordnungen sowie an Ausbildungsregelun-

gen für junge Menschen mit Behinderung und vermitteln realitätsnahe berufliche Erfahrungen.

Förder- und Qualifizierungssequenzen sind Grundlage individueller Qualifizierungsverläufe und damit ein Instrument der Binnendifferenzierung. Sie sollen **berufsübergreifende Grundqualifikationen oder Teile einer Berufsausbildung** beinhalten und bereiten damit gezielt auf eine Berufsausbildung vor. Das setzt ausbildungs- und arbeitsmarktrelevante Qualifizierungsangebote voraus. Im Unterschied zu Qualifikationen sind Kompetenzen lern- und trainierbare Verhaltensdispositionen. Die Entwicklung und Förderung von Schlüsselkompetenzen als berufsübergreifende Kompetenzen hat eine große Bedeutung, um junge Menschen auf die wachsenden Anforderungen z.B. im Bereich der Selbstorganisation und Problemlösung in der Arbeitswelt vorzubereiten. Insbesondere sollen gefördert werden:

- Persönliche Kompetenzen (z.B. Motivation, Leistungsfähigkeit aber auch Selbstbild, Selbsteinschätzung, Werterhaltung)
- Soziale Kompetenzen (z.B. Kommunikation, Kooperation/Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit)
- Methodische Kompetenzen (z.B. Problemlösung, Arbeitsorganisation, Lernfähigkeit, Einordnung und Bewertung von Wissen)
- Lebenspraktische Fertigkeiten (z.B. Umgang mit Behörden, Umgang mit Geld, Hygiene, Tagesstruktur, Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel, Umgang mit Ämtern, Einkauf, Selbstversorgung, Erscheinungsbild, Freizeitgestaltung)
- interkulturelle Kompetenzen (Sprachkompetenz, Verständnis und Toleranz für andere Kulturen u.a. auch Religions-, Geschichtskennntnisse, Umgang mit fremden/ungewohnten Verhaltensweisen, Traditionen, Erscheinungsformen)
- IT- und Medienkompetenz (z.B. Fähigkeiten im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechniken).

Die Förderung und Entwicklung von Kompetenzen im Rahmen einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung stellt eine **Querschnittsaufgabe** dar. Sie wird durch eine ressourcen- und kompetenzorientierte individuelle Entwicklungsbegleitung unterstützt.

Abgestimmt auf die unterschiedlichen Zielgruppen werden vorhandene Kompetenzen gefördert und Defizite abgebaut, um einen möglichst schnellen und dauerhaften Einstieg in Ausbildung oder Arbeit zu erreichen. Die Förderung erstreckt sich deshalb auf die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen. Soweit notwendig beinhaltet dieses auch die Beseitigung formaler

Förder- und Qualifizierungssequenzen

Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit

Sozialpädagogische Begleitung

Hürden (Schulabschluss), die der Aufnahme einer Ausbildung bzw. Beschäftigung entgegenstehen.

BvB sind komplexe berufsorientierende und -vorbereitende, sozialpädagogisch unterstützte Qualifizierungsvorhaben. Fachpraxis, theoretische Unterweisung sowie sozialpädagogische Hilfen sind gleichermaßen bereit zu stellen. Sozialpädagogische Fachkräfte übernehmen im Wesentlichen folgende Aufgaben:

- Sie sind erster Ansprechpartner vor Ort,
- leisten Krisenintervention und
- Alltagshilfen.

Wesentliche sozialpädagogische Prozesse werden durch die Bildungsbegleitung eingeleitet, begleitet und reflektiert.

3. Angebotsstruktur

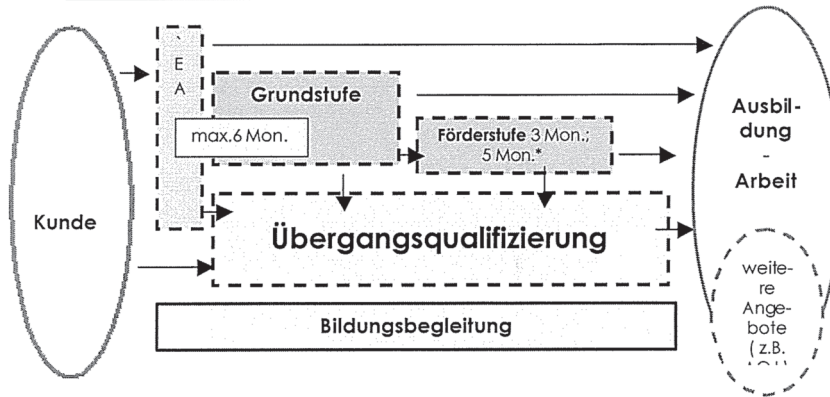
Das neue Konzept beinhaltet verschiedene, auf den Einzelfall abgestimmte Qualifizierungsebenen. Dazu zählen die

- **Eignungsanalyse**
- **Grundstufe** (Kernelement „Berufsorientierung/Berufswahl“)
- **Förderstufe** (Kernelement „berufliche Grundfertigkeiten“)
- **Übergangsqualifizierung** (Kernelement „berufs- und betriebsorientierte Qualifizierung“).

Vor der Teilnahme an einer Berufsausbildungsvorbereitung in der Grundstufe ist eine **Eignungsanalyse** mit dem Ziel einer realistischen Einschätzung von Berufswunsch und persönlichen Stärken vorzusehen. Die **Grundstufe** ist beendet, sobald der Teilnehmer / die Teilnehmerin eine Berufswahlentscheidung getroffen hat und über die erforderlichen persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Aufnahme einer Ausbildung oder Arbeit verfügt. Sollte die Ausbildungs- oder Beschäftigungsfähigkeit nach der Grundstufe noch nicht erreicht sein, ist eine weitere vorberufliche Qualifizierung in der **Förderstufe** vorgesehen. Wenn ein solcher Übergang in betriebliche Ausbildung oder Arbeit nicht gelingt und die Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen des Jugendlichen durch die weitere Förderung seiner beruflichen Handlungsfähigkeit erhöht werden sollen, kann der Jugendliche in eine Übergangsqualifizierung einmünden.

Im Sinne einer starken Individualisierung und Binnendifferenzierung und eines ganzheitlichen Ansatzes ist eine Schwerpunktbildung auf bestimmte Förder- und Qualifizierungssequenzen

innerhalb einer Qualifizierungsebene möglich. Entscheidend hierfür ist der individuelle Förderbedarf.



*Menschen mit Behinderung; EA – Eignungsanalyse

3.1 Eignungsanalyse

Ziel der Eignungsanalyse ist die Erstellung eines Stärken-Schwächen-Profiles. Die Teilnehmer erhalten darin Unterstützung, ihren eigenen Entwicklungsstand zu erkennen und die Verantwortung für ihr Lern- und Arbeitsverhalten sowie ihre Persönlichkeitsentwicklung zu übernehmen. Darüber hinaus sollen sie in die Lage versetzt werden, sich entsprechend ihren individuellen Fähigkeiten und Eignungen für eine Berufsorientierung bestimmten Berufsfeldern zuzuordnen bzw. sich für die Ausbildung in einem Berufsfeld zu entscheiden. Auf Grundlage der vorhandenen Ergebnisse von Begutachtungen der Fachdienste und der Erkenntnisse der Eignungsanalyse wird vom Bildungsbegleiter ein Qualifizierungsplan erstellt, der nach Abstimmung mit den am Prozess beteiligten Personen durch den zuständigen Berater zu genehmigen ist.

Ziel der Eignungsanalyse

In der Eignungsanalyse werden die schulischen Kenntnisse sowie die sozialen und personalen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Jugendlichen erfasst sowie persönliches Verhalten beobachtet. Eine systematische Verhaltensbeobachtung erfordert definierte Merkmale und Verhaltensweisen, die Trennung von Beobachtung und Bewertung, eine fundierte Dokumentation

Inhalte der Eignungsanalyse

und Auswertung sowie eine entwicklungsorientierte persönliche Rückmeldung. Hierbei können unterschiedliche eignungsdiagnostische Verfahren zum Einsatz kommen. Die Analyse der beruflichen Kenntnisse eines Jugendlichen / einer Jugendlichen bedingt einen vorherigen Erwerb von beruflichen Erfahrungen. Jugendlichen, die nicht über entsprechende Erfahrungen verfügen, wird im Rahmen der EA die Gelegenheit gegeben, sich in maximal 3 Berufsfeldern zu erproben.

Dauer der Eignungsanalyse Die Teilnahme an der Eignungsanalyse ist vorzusehen, wenn aufgrund der vorangegangenen Aktivitäten des Beraters, auch nach Einschaltung der Fachdienste, weiterhin unklar bleibt, welche berufliche Richtung für den jungen Menschen in Frage kommt. Die Phase der Eignungsanalyse darf einen Zeitraum von 2 Wochen nicht überschreiten. Im begründeten Einzelfall kann die Eignungsanalyse um maximal eine Arbeitswoche zur Intensivierung der berufspraktischen Eignungsanalyse ergänzt werden. Die Teilnahme ist nach vorheriger Abstimmung durch die zuständige Beratungsfachkraft zu genehmigen.

3.2 Grundstufe

Ziel der Grundstufe Ziel der Grundstufe ist die Herausbildung und Festigung erforderlicher persönlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Aufnahme einer Ausbildung oder Arbeit. Das beinhaltet auch die Motivierung des Jugendlichen/ der Jugendlichen zur Aufnahme einer schulischen oder betrieblichen Ausbildung bzw. zur Aufnahme eines Beschäftigungsverhältnisses.

Inhalt der Grundstufe Kernelement der Grundstufe ist **Berufsorientierung / Berufswahl**. Darüber hinaus können folgende Förder- und Qualifizierungssequenzen durchgeführt werden:

- Allgemeiner Grundlagenbereich
- Berufliche Grundfertigkeiten
- Sprachförderung
- Bewerbungstraining.

Dauer der Grundstufe Die Förderdauer einschließlich der Eignungsanalyse beträgt maximal 6 Monate.

3.3 Förderstufe

Ziel der Förderstufe Das Ziel der Förderstufe ist eine individuelle Verbesserung von beruflichen Grundfertigkeiten, die auf eine Ausbildungs-/ Arbeitsstelle vorbereiten. In die Förderstufe sind ausschließlich Teilnehmer, die das Ziel der Grundstufe nicht erreicht haben aufzunehmen.

<p>Kernelement der Förderstufe ist die Förderung der beruflichen Grundfertigkeiten. Darüber hinaus können folgende Förder- und Qualifizierungssequenzen durchgeführt werden:</p>	<p>Inhalte der Förderstufe</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Allgemeiner Grundlagenbereich • Sprachförderung • Bewerbungstraining. 	
<p>Die Dauer der Förderstufe beträgt maximal 3 Monate; für junge Menschen mit Behinderung maximal 5 Monate.</p>	<p>Dauer der Förderstufe</p>
<p>3.4 Übergangsqualifizierung</p>	
<p>Die Übergangsqualifizierung richtet sich an Jugendliche, denen die Aufnahme einer Ausbildung (noch) nicht gelungen ist und deren Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen durch die weitere Förderung ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit erhöht werden sollen.</p>	<p>Ziel der Übergangsqualifizierung</p>
<p>Ziel der Übergangsqualifizierung ist die Verbesserung der beruflichen Handlungskompetenzen insbesondere durch Vermittlung von ausbildungs- oder arbeitsplatzbezogenen Qualifikationen.</p>	
<p>Kernelement der Übergangsqualifizierung ist die betriebsnahe Vermittlung von berufs- und betriebsorientierten Qualifikationen. In diesem Zusammenhang können nachfolgend aufgeführte Förder- und Qualifizierungssequenzen durchgeführt werden:</p>	<p>Inhalte der Übergangsqualifizierung</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Berufliche Grundfertigkeiten • Betriebliche Qualifizierung • Arbeitsplatzbezogene Einarbeitung • diese können ergänzt werden um • Allgemeiner Grundlagenbereich (soweit Teilnehmer/innen parallel die Erlangung des Hauptschulabschlusses als Ziel haben) • Bewerbungstraining. 	
<p><u>Sie sind auf die angestrebte Ausbildung / Tätigkeit auszurichten.</u></p>	
<p>Die maximale Dauer der Übergangsqualifizierung richtet sich nach dem individuellen Qualifizierungsbedarf des einzelnen Jugendlichen. Sie endet sobald ein Übergang in Ausbildung oder eine qualifizierte Beschäftigung möglich ist. Die Gesamtmaßnahmedauer darf hierbei <u>nicht</u> überschritten werden, damit ein Anschluss an das nächste Ausbildungsjahr gewährleistet werden kann.</p>	<p>Dauer</p>

Jugendliche, die bereits eine abgesicherte Berufswahlentscheidung getroffen und sich intensiv, aber erfolglos um einen Ausbildungsplatz bemüht haben, können ab 01.11. des Jahres unmittelbar in eine Übergangsqualifizierung einmünden mit dem Ziel, ihre Ausbildungschancen zu verbessern. Auch Ausbildungsabbrecher/innen, die zur Fortsetzung der Ausbildung der Förderung ihrer beruflichen Handlungskompetenz bedürfen, können direkt in die Übergangsqualifizierung einmünden.

3.5 Bildungsbegleitung

Ziel der Bildungsbegleitung

Ziel einer kontinuierlichen Bildungsbegleitung ist die Sicherung des Eingliederungserfolges.

Aufgabe der Bildungsbegleitung

Vorrangige Aufgaben der Bildungsbegleitung sind:

- Erstellen und Fortschreiben des Qualifizierungsplans in Absprache mit den Teilnehmern, der Beratungsfachkraft und den Trägern der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen
- Zielvereinbarungen mit den Teilnehmern treffen und die Verläufe der Qualifizierungen kontrollieren und dokumentieren (dieses beinhaltet auch das Einleiten von Disziplinarmaßnahmen)
- das Zusammenwirken der verschiedenen Akteure im Qualifizierungsverlauf sicher stellen
- durch Akquisition von Ausbildungs- und Arbeitsstellen aktiv eine schnelle Integration in Arbeit oder Ausbildung sicherstellen
- Sicherung und Dokumentation des Eingliederungserfolges.

Dauer der Bildungsbegleitung

Die Bildungsbegleitung beginnt bereits während der Eignungsanalyse bzw. mit Teilnahmebeginn und endet spätestens mit dem Austritt (bzw. Abbruch) aus der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme. Beim Übergang des / der Jugendlichen in weiterführende Bildungsgänge stellt die Bildungsbegleitung sicher, dass alle erforderlichen Informationen an die künftig ausbildenden bzw. begleitenden Fachkräfte übermittelt werden.

3.6 Zielgruppenspezifische Ausrichtung

Menschen mit Behinderung

Den Bedürfnissen behinderter Menschen ist bei der Qualifizierungsplanung und Durchführung Rechnung zu tragen. Bei behinderten jungen Menschen, die wegen ihrer Art und Schwere der Behinderung besondere Leistungen im Sinne des § 102 SGB

III benötigen, sind die in Anlage 4 aufgeführten ergänzenden Hinweise zu berücksichtigen.

3.7 Förderdauer

Die Dauer der Förderung in der jeweiligen Qualifizierungsstufe richtet sich nach dem individuellen Förderbedarf und den Integrationsaussichten/-möglichkeiten des Teilnehmers. Die Entscheidung hierüber trifft die Beratungsfachkraft.

Nach Beendigung der Eignungsanalyse und dann fortlaufend ist durch die Beratungsfachkraft zu überprüfen, ob - ausgehend von dem Ziel der nachhaltigen Integration und unter Berücksichtigung aller außerhalb von BvB stattfindenden Bildungsangebote – eine weitere Teilnahme als sinnvoll und notwendig erachtet wird.

Die maximale Förderdauer beträgt insgesamt 10 Monate. Bei jungen Menschen mit Behinderung maximal 11 Monate. Für junge Menschen mit Behinderung, die ausschließlich das Ziel der Arbeitsaufnahme haben, maximal 18 Monate. Bei jungen Menschen, die ausschließlich an einer Übergangsqualifikation teilnehmen, 9 Monate.

Eine vorzeitige Beendigung zur Aufnahme einer Ausbildung oder Arbeit ist jederzeit möglich.

Die Dauer der BvB umfasst den Zeitraum vom ersten bis zum letzten Tag der Unterweisung. Innerhalb dieses Zeitraumes sind Ferienzeiten von bis zu 30 Unterweisungstagen jährlich als angemessen anzuerkennen. Für jeden vollen Zeitmonat ist 1/12 der Ferienzeiten zu berücksichtigen. Ergeben sich bei der Gesamtdauer der Ferienzeit Bruchteile eines Tages, ist auf einen vollen Tag aufzurunden. Die Zahl der Wochenstunden darf 40 Zeitstunden einschließlich der Berufsschule nicht überschreiten.

3.8 Qualifizierungsplanung

Die zielgerichtete Entwicklung und Förderung von Fertigkeiten und Kenntnissen der Teilnehmer an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen setzt voraus, dass bereits vor Beginn des Förder- und Qualifizierungsangebots geeignete diagnostische Verfahren angewendet werden.

Geeignete Verfahren sind:

- das Beratungsgespräch
- die Verhaltensbeobachtung
- Informationen Dritter

**Teilnahmebeginn-
/ende**

Dauer

Ferienzeiten

- Psychologische Testverfahren (PD).

Die erhobenen Informationen im Sinne eines vertieften Profilings stellen die Grundlage für eine Eignungsanalyse durch den Bildungsträger und die Eignungsbeurteilung durch den Berater dar. Der Bildungsbegleiter erstellt dann zusammen mit dem Jugendlichen einen Qualifizierungsplan. Der Berater hat diesen zu genehmigen. Doppeltuntersuchungen sind zu vermeiden.

Qualifizierungsplan

Der Qualifizierungsplan ist Bestandteil der Eingliederungsvereinbarung (§35 SGB III). Er ist nach Abschluss der Eignungsanalyse zu erstellen und dann regelmäßig fortzuschreiben (Prozess- und Beratungsdiagnose). Es wird empfohlen, neben den personenbezogenen Daten und den Informationen zur persönlichen Lern- und Arbeitsbiographie, insbesondere folgende Kriterien festzuhalten: Qualifizierungsziele, Art und Umfang der Betreuung, methodisch-didaktische Planungsschritte einschließlich eines Zeitplanes sowie Verlaufs- und Erfolgskontrolle.

4. Förder- und Qualifizierungssequenzen

Die Inhalte der BvB werden in Form von Förder- und Qualifizierungssequenzen angeboten. Sie sind zeitlich eingrenzbar Qualifizierungseinheiten und Förderangebote, die unter Berücksichtigung organisatorischer und wirtschaftlicher Grenzen nach Bedarf kombiniert werden können. Zu ihnen zählen:

Förder- und Qualifizierungssequenzen

- **Berufsorientierung / Berufswahl**
- **Berufliche Grundfertigkeiten**
- **Betriebliche Qualifizierung**
- **Arbeitsplatzbezogene Einarbeitung**
- **Bewerbungstraining**
- **Sprachförderung**
- **Allgemeiner Grundlagenbereich und nachträglicher Erwerb des Hauptschulabschlusses.**

Sofern die Rang- und Reihenfolge, in der die Förder- und Qualifizierungssequenzen durchlaufen werden sollen, nicht aus inhaltlichen Gründen festgelegt sind, sollen auch - unter Berücksichtigung des ganzheitlichen Aspekts des Förderziels - Teilbereiche ausgewählt und in der für den Teilnehmer / für die Teilnehmerin notwendigen Reihenfolge eingeplant werden. Fachlichkeiten müssen zusammengeführt und die Sequenzen im Maßnahmeverlauf organisatorisch effektiv verknüpft werden.

4.1 Berufsorientierung / Berufswahl

Ziel ist es, Teilnehmern Informationen und Erfahrungen handlungsorientiert zu vermitteln. Die Teilnehmer sollen passende, individuelle Perspektiven entwickeln oder getroffene Entscheidungen überprüfen.

Der Träger hat folgende Anforderungen zu erfüllen:

- individuelle, möglichst betriebliche Ausrichtung der zu durchlaufenden Berufsbereiche (die Vorteile einer Kooperation mit Betrieben und anderen Institutionen oder Maßnahmeträgern sind zu nutzen)
- qualifizierte Betreuung der Teilnehmer und Betriebe.

4.2 Berufliche Grundfertigkeiten

Die handlungsorientierte Berufsorientierung ist eng mit der Vermittlung beruflicher Grundfertigkeiten verknüpft. Ihr Ziel ist die Vermittlung von Grundfertigkeiten und -kenntnissen aus Teilgebieten anerkannter beruflicher Bildungsgänge aus dem mit dem Jugendlichen / der Jugendlichen festgelegten Berufsfeld. Die Vermittlung der fachpraktischen Fertigkeiten wird durch fachtheoretischen Unterricht ergänzt. Die fachpraktische Unterweisung wird in jedem Berufsfeld durch ein Betriebspraktikum sinnvoll ergänzt (im Rahmen von § 61 Abs. 3 SGB III).

Zentrales Element dieser Förder- und Qualifizierungssequenz sind **Qualifizierungsbausteine (§§ 50 ff des Berufsbildungsgesetzes; BAVBVO)**. Qualifizierungsbausteine (QB) sollen sich inhaltlich an Ausbildungsordnungen und Ausbildungsrahmenplänen orientieren. Sie müssen abprüfbar sein, bescheinigt werden und sollen das Ergebnis des Qualifizierungsprozesses beschreiben. Vorteile von QB sind die

- Verbesserung der Integrationssaussichten der Teilnehmer durch zertifizierte und verwertbare Teilqualifikationen und verstärkte Einbindung von nicht ausbildenden Betrieben in Qualifizierungsprozesse,
- Verbesserung der Transparenz der Ausbildungs- und Berufsvorbereitung für Betriebe, Berufsschulen und Bildungsträger,
- Steigerung der Leistungsmotivation der Jugendlichen und Reduzierung der Abbrüche durch zeitliche Überschaubarkeit und kurze Qualifizierungsphasen,
- die optimale Nutzung der bereitgestellten Finanzmittel.

Qualifizierungsbausteine müssen auf die besonderen Zielgruppen zugeschnitten sein und müssen definierte Standards und gesetzliche Vorgaben erfüllen

4.3 Betriebliche Qualifizierung

Die Teilnehmer sollen eine gezielte Vorbereitung auf den Berufsalltag, die spezifischen Bedingungen, die mit der Produktion und der Auftragsarbeit in Betrieben verbunden sind erhalten. Sie sollen Praxisfelder von Ausbildungsberufen, betriebliche Lern- und Arbeitsbedingungen, Kontakt zu Kunden und Mitarbeitern sowie Technologien und Arbeitsfelder kennen lernen. Die Jugendlichen erhalten die Möglichkeit, das bisher Gelernte unter realen Bedingungen zu erproben und Neues dazuzulernen.

Die Betriebe erhalten ihrerseits die Möglichkeit, die Teilnehmer intensiv kennen zu lernen. Dies soll ihre Bereitschaft zur Übernahme in ein späteres Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis fördern. Die Zielsetzung einer betrieblichen Qualifizierung setzt voraus, dass eine gezielte Vorbereitung der Teilnehmer und Betriebe, eine Qualifizierungsbegleitung, eine Nachbereitung und eine teilnehmerbezogene Auswertung erfolgt. Die Zahl und Dauer der betrieblichen Qualifizierungen richtet sich - auch im Hinblick auf den Qualifizierungsplan - nach der Notwendigkeit im Einzelfall.

Zwischen Träger, Betrieb und Teilnehmer ist vor Beginn der betrieblichen Qualifizierung ein Vertrag abzuschließen. Darin sind Beginn und Ende, die Inhalte, die tägliche Arbeitszeit und die Ferienregelung enthalten. Darüber hinaus ist für die Durchführung ein verantwortlicher Mitarbeiter des Betriebs zu benennen. Die Gesamtverantwortung obliegt aber weiterhin dem Bildungsträger.

Davon unberührt sind kombinierte Maßnahmen von sozialversicherungspflichtigem Betriebspraktikum und begleitender Berufsvorbereitung nach § 61 Absatz 4 in Verbindung mit § 235b SGB III oder von Teilzeit-Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen mit begleitender Berufsvorbereitung.

4.4 Arbeitsplatzbezogene Einarbeitung

Als ein weiteres betriebsnahes Qualifizierungselement gilt die gezielte arbeitsplatzbezogene Einarbeitung. Dieses sollte insbesondere für Jugendliche Berücksichtigung finden, die betriebs-, aber (noch) nicht ausbildungsreif sind. Die Teilnahme an einer arbeitsplatzbezogenen Einarbeitung setzt eine Absichtserklärung des Betriebes zur nachfolgenden sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung des Jugendlichen/ der Jugendlichen voraus.

4.5 Bewerbungstraining

Ziel des Bewerbungstrainings ist die Förderung der Befähigung der TN zur eigeninitiativen und erfolgreichen, marktfähigen Bewerbungsaktivitäten. Dieses beinhaltet unter anderem die Befähigung

- zur Entwicklung von Bewerbungsstrategien
- zur eigeninitiativen Nutzung des Stellen- und Bildungsangebotes,
- zur Gestaltung von Bewerbungsunterlagen sowie
- die Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche und Testverfahren.

4.6 Sprachförderung

Die Förderung der deutschen Sprachkenntnisse ist für eine persönliche, soziale und berufliche Entwicklung insbesondere für Menschen mit Migrationshintergrund von größter Bedeutung. Deutschkenntnisse, die für eine Beschäftigungsaufnahme unumgänglich sind, müssen durch begleitende Kurse vermittelt werden. Zielgerichtet sollen sowohl alltagsprachliche als auch berufs- und berufsfeldbezogene Inhalte erlernt werden.

4.7 Allgemeiner Grundlagenbereich und nachträglicher Erwerb des Hauptschulabschlusses

Allgemeinbildende Fächer sind mit dem Ziel einzubeziehen, die bildungsmäßigen Voraussetzungen zu verbessern und zur Aufnahme einer Ausbildung oder Arbeit beizutragen. Bei Teilnehmern ohne Hauptschulabschluss, die dadurch in aller Regel Schwierigkeiten bei der Aufnahme einer anschließenden Berufsausbildung haben, soll der Erwerb des Schulabschlusses dazu beitragen, eine folgende Ausbildung zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen. Der Träger hat in diesem Zusammenhang sicherzustellen, dass die Teilnehmer eine Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss erhalten, wenn dieses aufgrund der Eignungsanalyse unter Berücksichtigung der Gesamtmaßnahmedauer ein Qualifizierungsziel des Jugendlichen darstellt. Unabhängig davon bietet § 61 Abs. 2 SGB III weitere Förderungsmöglichkeiten durch die Einrichtung eigenständiger berufsverbereitender Maßnahmen.

5. Kooperation und Lernortverbund

Die Träger verpflichten sich zur engen Kooperation mit Betrieben, Kammern und beruflichen Schulen. Für berufsschulpflichtige Schüler soll der Träger darauf hinwirken, eine entsprechende Beschulung zielgruppenspezifisch zu ermöglichen.

Träger

Kooperation	Um das Angebot in der beschriebenen Struktur umsetzen zu können, bedarf es der Kooperation und damit eines regional abgestimmten Handelns. Eine Vernetzung zwischen Trägern der Sozialhilfe, Beratungsstellen und der Jugendberufshilfe ist erforderlich. Förderangebote von Schulen, der Jugendhilfe u.a. sollen, soweit möglich und fachlich sinnvoll, im regionalen Kontext einbezogen werden.
Verhandlungen mit Schulträgern	Die Träger sollen entsprechende Verhandlungen mit den Schulträgern führen und sich ggf. nachhaltig für die Durchführung eines maßnahmegemäßen Berufsschulunterrichtes einsetzen. Grundsätzlich soll der Berufsschulunterricht durch die Berufsschule erfolgen. Sofern dies nicht der Fall ist, stellt der Auftragnehmer die entsprechende theoretische Unterweisung sicher. Die Zeit für den Berufsschulunterricht ist in den Wochenstunden enthalten. Die Stundenzahl muss mindestens der entsprechen, die in dem jeweiligen Bundesland allgemein für die Berufsschüler aus vergleichbaren Gruppen von Jugendlichen vorgesehen ist. Sofern der Berufsschulunterricht die Mindeststundenzahl nicht erreicht, ist von den Regionaldirektionen in Verhandlungen mit den zuständigen Landesbehörden darauf hinzuwirken, dass die Träger der BvB vom Land auf dessen Kosten beauftragt werden, den fehlenden Berufsschulunterricht zu erteilen.
Berufsschule	Durch die Teilnahme an der BvB wird die Berufsschulpflicht nicht berührt. Sind die Teilnehmer nicht mehr berufsschulpflichtig, stellt der Träger die entsprechende theoretische Unterweisung sicher, sofern tatsächlich eine Teilnahme am Berufsschulunterricht nicht erfolgt.
Eigene Klassen	Der Träger hat anzustreben, dass für die Teilnehmer eigene Klassen in der Berufsschule gebildet bzw. - soweit zweckmäßig und organisatorisch machbar - in die entsprechenden Fachklassen der Berufsschule aufgenommen werden. Die organisatorische Verantwortung obliegt dem Träger.
Gesetzliche Grundlagen	6. Sonstige Regelungen Der Anspruch auf Teilnahme an nicht den Schulgesetzen der Länder unterliegenden BvB beruht auf § 61 SGB III. Die Förderung der Teilnahme von Menschen mit Behinderung richtet sich nach den §§ 97 ff SGB III.

<p>BvB werden grundsätzlich als Gruppenmaßnahmen durchgeführt. Im begründeten Einzelfall kann das AA auch eine Einzelmaßnahme durchführen.</p>	Maßnahmeform
<p>BvB sind grundsätzlich wohnortnah durchzuführen. Bei behinderten Jugendlichen kann wegen Art und Schwere der Behinderung oder zur Sicherung des Eingliederungserfolges auch die internatsmäßige Unterbringung in Betracht kommen.</p>	Maßnahmeorte
<p>Unabhängig von dem neuen Fachkonzept zu berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen besteht weiterhin die Möglichkeit der Förderung blindentechnischer und vergleichbarer Grundausbildungen. Diese Grundausbildung – mit einer Dauer von bis zu einem Jahr – wendet sich insbesondere an blinde und gehörlose Menschen. Sie soll dem/der behinderten Jugendlichen – soweit dies nicht bereits im Rahmen des vorhergehenden Schulbesuchs geschehen konnte - spezielle Fertigkeiten als Grundvoraussetzung für die Teilnahme an einer nachfolgenden Bildungsmaßnahme oder für seinen/ihren beruflichen Ansatz vermitteln.</p>	Blindentechische und vergleichbare Grundausbildung
<p>Begleitende Dienste können für junge Menschen mit Behinderung erforderlich sein.</p>	Begleitende Dienste
<p>Die Eignungsanalyse ist die Grundlage einer individuellen nachfolgenden Bildungs-/Qualifizierungsplanung. Vor Abgabe an Dritte sind in diesem Zusammenhang die vielfältigen diagnostischen Möglichkeiten des PD und ÄD zu nutzen. Darüber hinaus ist eine Beteiligung des Psychologischen Dienstes bei der Planung und Vorbereitung von Maßnahmen zweckmäßig. Es kann sich auch im Verlauf einer Maßnahme empfehlen, den PD hinzuzuziehen.</p>	Fachdienste ÄD, PD
<p>Jugendliche, die Hilfen zur Erziehung benötigen, können an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen teilnehmen, wenn zu erwarten ist, dass das Maßnahmeziel erreicht wird. Sofern dies verneint werden muss, ist der Jugendhilfeträger auch für die berufliche Eingliederung zuständig.</p>	SGB VIII
<p>Den Teilnehmern sind am Ende der BvB vom Träger die Dauer der Teilnahme, die im Lehrgang vermittelte Fachpraxis und -theorie zu bescheinigen. Diese sind entsprechend §2 BAVBVO zu bescheinigen. Qualifizierungsbausteine sind entsprechend der BAVBVO zu bescheinigen.</p>	Teilnahmebescheinigung
<p>Voraussetzung für den Erfolg von BvB ist fachlich qualifiziertes und in der Berufsausbildungsvorbereitung bzw. Ausbildung von</p>	Personal

Jugendlichen und jungen Menschen mit Behinderung erfahrenes Personal (insbesondere Sozialpädagogen, Lehrer, Ausbilder, Sonderpädagogen). Kenntnisse der Bildungslandschaft sowie der Anforderungen in den Berufen und am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sind dabei unabdingbar. Die Anzahl und Qualifikation der einzelnen Mitarbeiter richtet sich nach der Zusammensetzung der Zielgruppen sowie nach den Qualifizierungsinhalten und -orten. Für die Personalrelation gilt eine Bandbreite von 1:8 – 1:15. Bei der Umsetzung sind insbesondere die persönlichen Voraussetzungen der Teilnehmer/innen und das Maßnahmeziel zu berücksichtigen. Bei der Bildungsbegleitung ist von einer Personalrelation von 1:20 bis max. 1:30 je nach Struktur der Zielgruppe auszugehen. Die Personalschlüssel werden in der Leistungsbeschreibung konkretisiert.

Anlage 2

Verfahrensregelungen

VOL/A

BvB sind Dienstleistungen nach Anhang IB der VOL/A, so dass das Vergaberecht (einschließlich VOL/A) anzuwenden ist. Der

Entscheidungsleitfaden zur fachlichen Qualitätsbeurteilung bei der Vergabe von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (Dienstblatt-Runderlass 12/2002 vom 17. Dezember 2001) findet hier keine Anwendung und wird 2004 an die neuen Organisations- und Ablauforganisation angepasst. Für die Vergabe der neuen berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen wird die Leistungsbeschreibung zentral erstellt.

Bei der Umsetzung des Fachkonzepts besteht die Möglichkeit der Durchführung von Modellversuchen, die der Didaktik- und Konzeptentwicklung dienen sollen.
Für eine erfolgreiche Umsetzung des neuen Fachkonzepts zu BvB ist seitens der Regionaldirektionen sicherzustellen, dass die Beratungsfachkräfte in das Konzept eingewiesen werden.

Modellversuch

Die Teilnehmer in BvB sind getrennt nach „berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen – allgemein“, berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen – rehaspezifisch“ und „blindentechnische und vergleichbare spezielle Grundausbildung“ in coSachBB zu erfassen. Hierzu werden die neuen Maßnahme-BKZ 9992a und 9992b bereitgestellt und folgende Festlegungen getroffen:
Maßnahme-BKZ 9992a „berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen - allgemein“: Hierunter werden alle Teilnehmer/-innen gebucht, die als individuelle Leistung BAB (§§ 66 ff SGB III) erhalten (auch BAB für behinderte Menschen nach § 19 SGB III).
Maßnahme-BKZ 9992b „berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen - rehaspezifisch“: Hierunter werden behinderte Menschen gebucht, für deren Teilnahme an einer BvB besondere Leistungen nach den §§ 102 ff. SGB III erforderlich sind.
Maßnahme-BKZ 9997 „Blindentechnische und vergleichbare spezielle Grundausbildung“:
Hierunter werden Teilnehmer in einer blindentechnischen und vergleichbaren speziellen Grundausbildung erfasst.

Erfassung in co-SachBB

Die Gewinnung von Vergleichsdaten ist ein wesentliches Steuerungselement. Um eine Vergleichbarkeit zwischen den Agenturen für Arbeit zu erzielen ist bei der statistischen Erfassung davon auszugehen, dass die BvB nach dem neuen Fachkonzept statistisch als eine einheitliche Gesamtmaßnahme zu verstehen sind. Es ist daher jeweils nur ein Eintritt und ein Austritt pro Teilnehmer zu buchen.

Statistik

Die Kosten berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen sind unter folgenden Titeln zu buchen:

Buchung der Kosten

- Titel 3/681 94: Teilnehmer in BvB – allgemein (Maßnahme-BKZ 9992a)

- Titel 3/681 02: Rehabilitanden in BvB– allgemein (Maßnahme-BKZ 9992a)
- Titel 3/681 05: Teilnehmer in BvB– rehaspezifisch (Maßnahme-BKZ 9992b) sowie in blindentechnischer und vergleichbarer spezieller Grundausbildung (Maßnahme-BKZ 9997).

Anlage 3

Qualitätsmerkmale der Eignungsanalyse

Qualitätsmerkmale

Die nachfolgend aufgeführten Qualitätsmerkmale beziehen sich auf die vielfältige Erfahrungen und Auswertungen der einzelnen Modellversuche „Neue Förderstruktur“. Zu folgenden Arbeitsfeldern wurden **Qualitätsmerkmale-/ kriterien** festgelegt:

- **Eignungsanalyse**
- **Qualifizierungsbausteine**
- **Kooperation mit Betrieben**
- **Bildungsbegleitung**

Zur Eignungsanalyse sollen zielgruppenadäquate **Methoden** eingesetzt werden, die handlungsorientierte Aufgaben und systematische Beobachtung vereinen. Kompetenzfeststellung erfordert:

- differenzierte Dokumentation
- individuelle Rückmeldung

Die Eignungsanalyse (EA) im Rahmen von BvB beruht auf folgenden pädagogischen **Grundsätzen**:

- Kompetenzansatz
- Lebensweltbezüge
- Ganzheitlichkeit
- Individualisierung
- Partizipation
- Transparenz und

berücksichtigt folgende **Prinzipien**:

- kontrollierte Subjektivität
- Prozessorientierung
- (sozial-)pädagogische Orientierung
- Datenschutz

Folgende **Verfahren** kommen insbesondere für eine handlungsorientierte EA in Frage:

- standardisierte Formen (Assessment-Center (AC) sowie an das AC angelehnte Formen)

-
- teilstandardisierte Formen (systematische Verhaltensbeobachtungen im Sinne der Förderdiagnostik)

Sie können ergänzt bzw. kombiniert werden um/mit

- handlungsorientierte Verfahren, die die Teilnehmer/innen in Anforderungssituationen bringen, deren Bewältigung spezifische Kompetenzen erfordert, z.B. berufsbezogene Arbeitsproben. Diese werden gezielt beobachtet.
- gesprächsorientierte Verfahren (z.B. biografische Interviews). Sie werden gezielt ausgewertet.
- Tests zur Erfassung von berufsbezogenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und/ oder Neigungen.

Die Übungen / Aufgaben sollten unterschiedliche Sozialformen (Einzelaufgaben, Teamaufgaben, Gruppenaufgaben) anbieten, um die Bedingungen zu beobachten, unter denen Teilnehmer/innen ihre Kompetenzen am besten entfalten können.

Die **Ergebnisse** sollen in einem Bericht festgehalten werden.

Dieser enthält mindestens

- die Beobachtungsergebnisse,
- die Bewertungen und
- Empfehlungen für die weitere Förderung.

Die Ergebnisse in Form eines individuellen Fähigkeitsprofils müssen neben der Angabe von Messwerten qualitative und für den Teilnehmer / die Teilnehmerin verständliche und hilfreiche Aussagen enthalten. Dieses Profil gibt nur über Fragen Auskunft, die im Rahmen der EA auch untersucht wurden.

Jeder Teilnehmer / jede Teilnehmerin soll eine individuelle Rückmeldung bekommen. Das Feedback konzentriert sich auf Merkmale und Verhaltensweisen, die im situativen Kontext der EA auch ersichtlich waren. Die Rückmeldungen verlaufen in einem Klima der Wertschätzung und Achtung. Sie setzen bei den Kompetenzen und Stärken an, schützen die Würde der Teilnehmer / der Teilnehmerinnen und sollen jeder/m Einzelnen tatsächliche Möglichkeiten für die berufliche und persönliche Entwicklung aufzeigen.

Die EA muss immer in ein Gesamtkonzept eingebettet sein. Die in der EA gewonnenen Ergebnisse und Anhaltspunkte werden in einer professionellen Form der Bildungsbegleitung aufgegriffen und umgesetzt (**Transfer**).

Die systematische Verhaltensbeobachtung setzt als Voraussetzung ein Beobachtungstraining, d.h. die fachliche Qualifizierung jedes bzw. jeder Beteiligten, voraus. Für die professionelle Durchführung der anderen Verfahren (Sozialtraining, Arbeits-

Qualitätsmerkmale zu Qualifizierungs- bausteinen

proben etc.) ist ebenfalls eine entsprechende Qualifikation bzw. Schulung erforderlich.

Die EA ist ein komplexes Bündel von Verfahren, das einen hohen Grad an Organisation und Prozesssteuerung erfordert. Zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung ist ein entsprechendes Handbuch bzw. schriftlich ausgearbeitetes Programm unerlässlich, das alle Aufträge/Übungen, Arbeitsblätter sowie die Organisationsmittel zur systematischen Verhaltensbeobachtung (Beobachtungsbögen, Bewerbungsbögen, Definitionen, Profile etc.) enthält. Die Verantwortlichen für den Prozess sollten festgelegt und allen bekannt sein.

Ein Qualifizierungsbaustein (QB) beschreibt Qualifizierungsergebnisse. Er beschreibt damit die Kompetenzen, über die jemand verfügt, wenn er den Baustein erfolgreich abgeschlossen hat. Er beschreibt eine in sich abgeschlossene Kompetenz, die jemand zur Ausführung bzw. Erledigung einer Aufgabe in einem Beruf braucht. Die beschriebenen Kompetenzen beziehen sich immer auf den Ausbildungsrahmenplan eines oder mehrerer Ausbildungsberufe (Berufsfeldbezug). Sie können sich auf mehrere Ausbildungsabschnitte beziehen und müssen sich nicht nur am ersten Ausbildungsjahr orientieren. Ein QB bezieht sich auf das gesamte Spektrum der beruflichen Handlungskompetenz. Er berücksichtigt sowohl die fachlichen, die sozialen und persönlichen Kompetenzen als auch die Methodenkompetenz. Ein QB ist so formuliert, dass er für die Jugendlichen verständlich und für die Betriebe transparent ist. Es sollten möglichst keine oder nur wenige berufsbezogene Voraussetzungen notwendig sein, um das Qualifizierungsziel zu erreichen. QB sind bei Bedarf in kleinere Einheiten untergliedert. Der zeitliche und inhaltliche Umfang der Bausteine muss so bemessen sein, dass die beschriebenen Qualifikationen für die Jugendlichen überschaubar sind und auch von ihnen im individuell notwendigen Förderzeitraum erworben werden kann. Ein QB wird durch Unterweisungen, Projekt- und Gruppenarbeit, durch Arbeitsaufträge, durch Übungen und durch angeleitetes Selbststudium an verschiedenen Lernorten umgesetzt. Vorrang haben handlungsorientierte Methoden. Die in dem Baustein beschriebenen Kompetenzen sind so operationalisiert, dass sie abprüfbar sind. Mit erfolgreichem Abschluss des Bausteins kann der Jugendliche / die Jugendliche daher die beschriebene Tätigkeit selbständig ausführen. Dies wird anhand einer Leistungsfeststellung überprüft. Die Leistungsfeststellung kann sowohl durch eine Prüfung als auch durch eine kontinuierliche Tätigkeitsbewertung erfolgen. Wird eine Prüfung durchgeführt, so erfolgt diese nachdem alle Elemente erfolgreich absolviert wurden. Prüfungsinhalte müssen zwingend im Qualifizierungsbaustein vermittelt wor-

den sein. Die praktische und ggf. theoretische Prüfungsaufgabe sowie der zeitliche Umfang der Prüfung sind Bestandteil des Qualifizierungsbildes. Die Beurteilung erfolgt nach vorher festgelegten Kriterien. Den Teilnehmer/innen werden diese Kriterien bekannt gemacht. Wird der Leistungsnachweis erbracht, erhält der Jugendliche ein Zeugnis entsprechend der Vorgaben der BAVBVO. Auf Antrag des Anbieters der Ausbildungsvorbereitung bestätigt die zuständige Stelle die Übereinstimmung des Qualifizierungsbildes mit den Vorgaben des § 3 BAVBVO.

Unter Kooperation zwischen Bildungsträger und Betrieb wird eine regelmäßige und organisierte Form der Zusammenarbeit verstanden, die das Ziel verfolgt, Jugendliche auf eine Berufsausbildung oder qualifizierte Beschäftigung vorzubereiten. Je nach Ausprägung der Zusammenarbeit schließt sie auch die Abstimmung zu methodischen und konzeptionellen Fragen und Mitarbeit in lernortübergreifenden Gremien mit ein. Für die Akquisition von Kooperationsbetrieben werden qualifizierte Mitarbeiter/innen der Träger eingesetzt. Jugendliche sind aktiv an der Suche nach Betrieben zu beteiligen. Der Akquisition muss ein gesteuertes Verfahren zugrunde liegen. Als Steuerungsinstrument eignet sich eine Betriebsdatenbank. Praktikumbetriebe werden anhand definierter Kriterien ausgesucht und bewertet. Es lassen sich unterscheiden: Schnupperpraktika, Orientierungspraktika und Qualifizierungspraktika. Die Kriterien sind den Jugendlichen bekannt zu machen. Der Träger gewährleistet eine passgenaue Zuordnung von Jugendlichen zu Betrieben. Das Praktikum wird individuell mit jedem Jugendlichen vorbereitet. Zwischen Träger, Betrieb und Jugendlichen / Jugendlicher wird ein schriftlicher Praktikumsvertrag geschlossen. Der Träger unterstützt den Betrieb bei administrativen Aufgaben, die mit einer betrieblichen Qualifizierung / einem Praktikum verbunden sind. Existiert ein Trägerverbund, ist das Verfahren zur Durchführung und Begleitung von Praktika unter den Trägern abzustimmen. Der Träger stellt eine personelle Kontinuität des Begleitpersonals (in der Regel durch Bildungsbegleiter) sicher. Träger und Betrieb sprechen die betrieblichen Qualifizierungs-/ Praktikumsinhalte ab und setzen ggf. abgestimmte Qualifizierungsbau- steine um. Dokumentation und Auswertung der betrieblichen Phasen sind sicherzustellen.

Qualitätsmerkmale zu Kooperation mit Betrieben

Bildungsbegleitung plant, fördert/gewährleistet, organisiert, koordiniert, begleitet und dokumentiert kontinuierlich individuelle Qualifizierungsverläufe über verschiedene Lernorte sowie Bildungs-, Hilfe-, und Förderangebote hinweg. Dieses beinhaltet auch die Übergangsbegleitung zwischen den einzelnen Förderstufen und Qualifizierungsphasen, die bedarfsgerechte Beglei-

Qualitätsmerkmale zu Bildungsbegleitung

tung bei Aufnahme einer neuen Qualifizierungsphase, einer betrieblichen Ausbildung oder Arbeit sowie eine Übergangsbegleitung zwischen den beteiligten Trägern (Netzwerk- und Qualitätsmanagement). Mit Hilfe des individuellen Qualifizierungsplans, den die Bildensbegleitung auf Grundlage der Ergebnisse aus der Eignungsanalyse gemeinsam mit dem Jugendlichen entwickelt, werden die individuellen Qualifizierungsverläufe organisiert, koordiniert, dokumentiert und fortgeschrieben.

Besonderer Förderbedarf von jungen Menschen mit Behinderung (Ergänzung zum Punkt 3.6)

Behinderten Menschen soll nach § 4 Abs. 1 SGB IX unabhängig von der Ursache der Behinderung „die Teilhabe am Arbeitsleben entsprechend der Neigungen und Fähigkeiten dauerhaft gesichert werden“ oder „die persönliche Entwicklung ganzheitlich“ gefördert und „die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft...“ ermöglicht werden. Dazu gehören nach § 33 Abs. (3) Nr.2 SGB IX Leistungen zur Berufsvorbereitung. Bei der Auswahl der Leistungen sind „Eignung, Neigung, bisherige Tätigkeit sowie Lage und Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt angemessen“ zu berücksichtigen. §33 Abs.4 SGB IX.

Die besonderen Anforderungen an die Leistungserbringer sind in den §§ 20, 21 und 35 SGB IX benannt. Für die Umsetzung des Punktes 3.6 dieses Konzeptes (Berücksichtigung des besonderen Bedarfes junger behinderter Menschen) bedeutet das insbesondere die Umsetzung nachstehender Inhalte.

Die berufsvorbereitende Bildung junger Menschen mit Behinderung erfordert in der Regel eine kontinuierliche persönliche Begleitung „aus einer Hand“ unter konstanten Rahmenbedingungen, die auch Orientierung und Sicherheit vermitteln. Ein Lernen in Beziehungen ermöglicht diesen jungen Menschen die Konzentration auf ihre Förderung und sorgt für zielführende Entwicklungsbedingungen. Diesem soll insbesondere durch die Funktion der Bildungsbegleitung Rechnung getragen werden. Der Gesamtprozess der individuellen Rehabilitation wird auf Grundlage der Rehabilitationsplanung (Eingliederungsvorschlag), die die Beratungsfachkraft verantwortet, in der Rehabilitationseinrichtung (§35 SGB IX) durch das Instrument der „Individuellen Förder- und Qualifizierungsplanung“ des qualitätszertifizierten Leistungserbringers mit seiner Lern (orte)- Vielfalt (z.B. Ausbildungswerkstätten, Förderberufsschule, differenzierte Internatsangebote, Fachdienste) effektiv und effizient gesteuert. Eine aktive Beteiligung der Teilnehmer/ innen am Rehabilitationsprozess muss gesichert werden. Dazu gehören unter anderem als Voraussetzungen für das Gelingen der Maßnahme ihre verantwortliche Einbindung in die individuelle Rehabilitations-, Förderplanung als behindertenspezifische Ausgestaltung der Qualifizierungsplanung mit den Zielen der Stärkung ihrer Eigenverantwortlichkeit sowie Förderung ihrer Selbstbestimmung und die Möglichkeit der Mitwirkung im Sinne der §§ 21(1) 4. und 36 SGB IX.

Ergänzung zur Angebotsstruktur

Anlage 4

Rahmenvorstellungen

Allgemeine Grundsätze der Durchführung

Eignungsanalyse (EA)

Die berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme beginnt mit einer behinderungsspezifischen, bis zu dreiwöchigen *Eingangsdagnostik* als eine wesentliche Grundlage der Förderung und der fortschreibenden *Verlaufsdagnostik*. Das erfordert die Konzipierung einer prozessbegleitenden, sequentiellen Förderdiagnostik über die gesamte Maßnahmedauer, um eingliederungsrelevante Entwicklungspotentiale und –ergebnisse stabil zu erfassen. Dadurch werden gesicherte Aussagen zur Eignungs- und Neigungssynthese möglich sowie entwicklungsgeleitete Entscheidungen, die eine individuelle Berufswahl fundieren und absichern. Den unterschiedlichen Auswirkungen der Behinderungen der jungen Menschen entsprechend ist bereits in diesem Prozess das geeignete Fachpersonal einzusetzen.

Grundstufe

Die Grundstufe dient der Entwicklung einer beruflichen Orientierung und Findung. Sie dauert im Grundsatz 6 Monate. Ziel ist die Förderung der Ausbildungsreife, bzw. der Vermittlung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt durch eine Übergangsqualifizierung. Orientiert an berufsfeldspezifischen Kompetenzen kommt insbesondere in dieser Phase der Entwicklung der Potentiale, der Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz eine besondere Bedeutung zu. Eine nahtlose Verzahnung mit der Förderstufe, ist entsprechend dem individuellen Förderbedarf erforderlich. Diese Förderung erfolgt unter der Anwendung von sonderpädagogischen Methoden mit Unterstützung der Reha – Fachdienste, um aus der jeweiligen Behinderung resultierende, spezifische *Barrieren* beseitigen zu können.

Förderstufe

Die Förderstufe dient der Entwicklung beruflicher Grundfertigkeiten. Sie ist für Menschen mit Behinderungen nahtlos mit der Grundstufe zu verzahnen, um Misserfolgserlebnisse durch Abgrenzungen zu vermeiden. Ebenso ist der Übergang in eine Ausbildung und / oder Übergangsqualifizierung nahtlos zu gestalten.

Übergangsqualifizierung

Eine behinderungsgerechte Übergangsqualifizierung dient der vertiefenden Vorbereitung auf eine betriebliche Ausbildung (ggf. mit besonderen Hilfen) oder dem Übergang in Arbeit. In letzterem Fall gilt ein besonderes Augenmerk vor allem der Integration und Sicherung der Teilhabe am Arbeitsleben. In dieser Phase wird die Eingliederung in den regulären Arbeitsmarkt gefördert und stabilisiert. Unterstützung erhält sowohl der behinderte junge Mensch als auch der einstellende Betrieb.

Inhalte dieser Phase sind:

- Die Übernahme in einen Betrieb mit arbeitsbegleitenden Stabilisierungsmaßnahmen.

- Die Begleitung und Unterstützung einer vermittlungsorientierten Qualifizierung in einem Betrieb, möglichst am späteren Wohnort des behinderten Menschen. Wenn notwendig und vom Betrieb für eine Übernahme gefordert, werden festgestellte betriebsorientierte Qualifikationsdefizite erneut in der Einrichtung bearbeitet und abgebaut.
- Die Durchführung von notwendigen Zusatzqualifizierungen in einem die Berufstätigkeit ergänzenden Berufsfeld für eine erfolgreiche betriebliche Übernahme.

Die Stabilisierungsstufe richtet sich an junge Menschen mit Behinderung, denen die Aufnahme einer Ausbildung gelungen ist.

Ziel ist die Sicherung, Stabilisierung und Festigung betriebliche Ausbildungsphasen (§ 35 (2) SGB IX), betriebliche Ausbildungen und / oder einer Arbeitsaufnahme.

Die spezifischen Auswirkungen von Behinderungen erfordern bei Aufnahme einer betriebliche Ausbildung oder Arbeit sowohl eine individuelle Begleitung in Belastungssituationen als auch ergänzende Maßnahmen zur Stabilisierung der Persönlichkeit und des Umganges mit der Behinderung; hierzu können z.B. gehören:

- Sicherung der Compliance,
 - kontinuierliche Medikamenteneinnahme,
 - nachhaltige Sicherung der Psychomotorik,
 - Akzeptanz der diagnosegeleiteten notwendigen Therapie
- Sicherung des Lerntransfers in die betriebliche Realität usw.

Stabilisierend erfolgt auch eine Beratung der Auszubildenden zur individuellen Ausgestaltung des Ausbildungsplatzes und des Ausbildungsumfeldes, z. B.

- Einsatz von (techn.) Hilfsmitteln,
- Beratung zur barrierefreien Gestaltung des Ausbildungsplatzes,
- Aufklärung über individuelle behinderungsbedingte Verhaltensspezifika,
- Beratung für eine ggf. behindertengerechte Ausbildung nach § 48 BBiG / § 42b HwO usw.

Diese Hilfen sind bereits während der Maßnahme einzuleiten.

Die Stufe der Stabilisierung kann bis zu 3 Monaten dauern.

Stabilisierungsstufe

Ziel der Stabilisierungsstufe

Inhalt der Stabilisierungsstufe

Dauer der Stabilisierungsstufe

Ergänzung zu den Förder- und Qualifizierungssequenzen

Berufliche Grundfertigkeiten

Qualifizierungsbausteine nach §§ 50 ff. BBiG bieten flexible, individuelle Fördermöglichkeiten sowohl in der Grund- und der Förderstufe als auch in der Übergangsqualifizierung. Sie sollten einen zusammengehörigen Arbeitsprozess beinhalten und müssen förderberufsschulisch realisiert sein. Die Vermittlung ihrer Inhalte orientiert sich an dem behinderungsbedingten Bedarf, insbesondere in Bezug auf Dauer der Förderung und der erforderlichen Methodik und Didaktik. Die Regelungen der §§ 48 a und b BBiG und 42b HwO sind bei der Umsetzung zu berücksichtigen.

Kooperation und Lernortverbund

Bei der schulischen Förderung von jungen Menschen mit Behinderungen ist besonders zu berücksichtigen, dass das Lernangebot der Schulen auf Kontinuität basiert, in Rahmenplänen gefasst sowie auf das Schuljahr ausgelegt ist. Der Besuch einer Berufsschule *mit sonderpädagogischer Ausrichtung* (Förderberufsschule) ist bei notwendigem individuell notwendigem Förderbedarf (§102 SGB III i.V.m. §35 SGBIX) als Voraussetzung sicher zu stellen. Auch die schulische Förderkette muss erhalten bleiben, damit das duale System eingeübt und auf die Ausbildung vorbereitet wird. Nur durch die sonderpädagogische Ausrichtung sind behinderungsspezifische Qualifizierungen und Ausbildungen gewährleistet.

Behinderungsspezifische Förderbausteine

Die Probleme junger Menschen mit Behinderung unterscheiden sich von denen sozial Benachteiligter oder Lernbeeinträchtigter durch eine anders und besonders geartete Verursachung, Charakteristik und Ausprägung. Bei den Störungen handelt es sich um primäre Behinderungen und/oder Folgewirkungen körperlicher Fehlbildungen und Erkrankungen, mit ausgeprägten und nicht nur vorübergehenden Auswirkungen. Lernbeeinträchtigungen und soziale Benachteiligung können die Effekte zudem noch verstärken.

Die aus diesen Behinderungen resultierenden Barrieren erfordern daher das Vorhalten besonderer Fachkonzepte, Methoden und Hilfsmittel zur Förderung der betroffenen Menschen, und Sicherstellung ihrer beruflichen und sozialen Teilhabe. Solche sind beispielsweise:

- Information/Schulung bei fehlenden/mangelhaften Kenntnissen über die eigene Behinderung/Erkrankung sowie bezüglich eines angemessenen Umgangs hiermit,
- Aufbau gesundheitsförderlichen Verhaltens; Vermeiden von Rezidiven durch Beratung, Selbstbeobach-

tung und -kontrolle (Epilepsie, Diabetes, Psychische Behinderungen...),

- Bearbeitung fehlender/unzulänglicher Compliance bei Epilepsieerkrankten, Diabetikern, psychisch behinderten Menschen,...
- Umgang mit behinderungsspezifischen Einschränkungen bzgl. der Berufswahl, beispielsweise bei Epilepsien, Körperbehinderungen,...
- Organisation technischer Hilfen bei Körperbehinderungen, Dialysen,...
- Kompensation mangelnder Wegefähigkeit bei Sinnesbehinderungen, wie auch räumlicher und personeller Orientierungsprobleme bei Lernbehinderungen, bei neurologischen Störungen, psychischen Behinderungen,...
- Bearbeitung von Ängsten / fehlendem Selbstvertrauen durch Misserfolgs- und Ausgrenzungserfahrungen, Beziehungsunfähigkeit nach Gewalt-/ Missbrauchserfahrungen (z.B.Borderline),
- Abbau ausbildungsschädlichen/defizitären Sozialverhaltens (Hygieneprobleme, Unpünktlichkeit, Kommunikationsstörungen, Aggressivität....), Aufbau entsprechender Kompetenzen,
- Gewinnung/Informierung von Angehörigen zur Unterstützung der Rehabilitation.

Je nach individuellem notwendigem Förderbedarf sind in den Einrichtungen vorzuhalten:

- Multidisziplinäre Fachdienste, die - je nach Behinderungsart - in Rehabilitations- oder Förderteams zusammenarbeiten - wie z.B. der Psychologische Fachdienst, der Medizinische Fachdienst, der Sozialpädagogische Fachdienst und der (Sonder-) Pädagogische Fachdienst.
- Internate, sozialpädagogisch betreute, differenzierte Wohnformen und Freizeitangebote als Teil der individuellen, personalen, sozialen sowie lernunterstützenden ganzheitlichen Förderung.
- Das gesamte Personal muss regelmäßig rehabilitationspezifisch geschult, fort- oder weitergebildet sowie gegebenenfalls supervidiert werden.

Abweichend von der Personalrelation des Fachkonzeptes (für Lehrkräfte, Ausbilder und Sozialpädagogen) kann im Einzelfall in Abstimmung und Verantwortung mit der jeweiligen Regionaldirektion und unter Berücksichtigung der Budgetverantwortung ein Schlüssel von 1 : 6 für einen Personenkreis mit einem besonderen, individuellen Förderbedarf erforderlich sein und verein-

Sonstige Regelungen

Seite 34

bart werden (Prozessqualität). Behinderte Menschen, die aufgrund ihres Krankheitsbildes und -verlaufes in Zusammenhang mit einer fehlenden beruflichen Vita und den damit einhergehenden Auswirkungen der Behinderung älter als 25 Jahre sind, können ebenfalls nach dem vorliegenden Konzept gefördert werden.