Philipp Hascher

Mit dem Förderschwerpunkt EsE in die Ausbildung?

Analysen zu förderschulischen Übergangsvorbereitungen und -prozessen

Teilhabe an Beruf und Arbeit 8

wbv

Mit dem Förderschwerpunkt EsE in die Ausbildung?

Analysen zu förderschulischen Übergangsvorbereitungen und -prozessen

Philipp Hascher

Die Reihe „Teilhabe an Beruf und Arbeit“ widmet sich in interdisziplinären Forschungsbeiträgen den Themen Benachteiligungen und Behinderungen im Gesamtkontext von Beruflicher Bildung und Erwerbsarbeit. Sie richtet sich bewusst an eine breite Leserschaft: Forschende und Lehrende im Feld Beruf und Arbeit, Praktiker:innen, Behördenvertreter:innen, fördernde Einrichtungen sowie Studierende, aber auch generell interessierte Laien.

Die Buchreihe wird seit 2020 von Roland Stein und Hans-Walter Kranert, Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Fakultät für Humanwissenschaften der Julius-Maximilians-Universität Würzburg herausgegeben.

Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Roland Stein ist Inhaber des Lehrstuhls für Sonderpädagogik V, Universität Würzburg.

Hans-Walter Kranert ist Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Universität Würzburg.

Weitere Informationen finden Sie auf **wbv.de/tba**

Philipp Hascher

Mit dem Förderschwerpunkt EsE in die Ausbildung?

Analysen zu förderschulischen Übergangsvorbereitungen und -prozessen

Teilhabe an Beruf und Arbeit 8

wbv

Die Open-Access-Veröffentlichung der vorliegenden Arbeit wurde unterstützt durch den Open-Access-Publikationsfonds der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Die vorliegende Arbeit wurde unter dem Titel „Der Übergang von der Schule in Berufliche Bildungsprozesse im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Analysen zum Übergangsverlauf sowie zur förderschulischen Übergangsvorbereitung aus Sicht sonderpädagogischer Lehrkräfte" als Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.) an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Julius-Maximilians-Universität Würzburg am 18.12.2024 durch Philipp Hascher eingereicht.

Gutachter:
Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Roland Stein
(apl.) Prof. Dr. phil. habil. Thomas Müller

2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

Umschlagfoto:
Adobe Stock/stockphoto-graf

Bestell-Nr.: I78427
ISBN (Print): 978-3-7639-7842-7
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7843-4
DOI: 10.3278/9783763978434

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Meinen liebenden Eltern gewidmet

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgebenden 15

Danksagung 17

1 Einleitung 19

I. Förderschüler:innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung am Übergang von der Schule in den Beruf 25

2 Der Übergang von der Schule in die Berufliche Bildung 27
2.1 Übergänge unter Perspektive von Biografie und Lebenslauf 27
2.2 Definitorische Grundlagen zum Übergang 32
2.3 Subjektbezogene Aspekte des Übergangs 38
2.3.1 Herausforderungen des Jugendalters 38
2.3.2 Beruf und Berufswahl als Herausforderung des Jugendalters 42
2.3.3 Eine integrative Perspektive auf Jugendliche im Übergang 47
2.4 Strukturelle Aspekte des Übergangs 49
2.4.1 Duale Berufsausbildung 50
2.4.2 Schulberufssystem 55
2.4.3 Übergangssektor 56
2.4.4 Zwischenfazit: Mögliche Übergangswege entlang der Strukturen des Bildungssystems 69
2.5 Empirische Aspekte des Übergangs 71
2.5.1 Clusteranalysen zu Übergangsverläufen 71
2.5.2 Einflussfaktoren im Übergangsverlauf 74
2.5.3 Zwischenfazit: Diskussion individueller und struktureller Einflüsse im Übergangsprozess 83

3 Der Übergang von der Schule in die Berufliche Bildung von Schüler:innen im Förderschwerpunkt EsE 87
3.1 Zum Begriff „Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung“ . 87
3.2 Förderschule des Förderschwerpunkts EsE 89
3.3 Ausgangslage am Übergang 93
3.3.1 Charakteristika des Forschungsstandes zum nachschulischen Übergangsverlauf von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt EsE 93
3.3.2 Übergangswege der Gruppe 96

3.4 Empirische Befunde zur Übergangssituation von Förderschüler:innen im Förderschwerpunkt EsE und verwandter Gruppen ... 98
3.4.1 Prospektive Querschnittstudien am Übergang ... 98
3.4.2 Retrospektive Querschnittsstudien und Längsschnittstudien zu Übergangsverläufen ... 102
3.4.3 Exkurs: Diskussion um die Institution Förderschule im Kontext Übergang und Inklusion ... 107
3.4.4 Psychische Belastungen im Übergang und im Zusammenhang mit Erwerbslosigkeit ... 110
3.4.5 Internationale Befunde zu Entkoppelungsprozessen in Übergangsverläufen und psychischen Belastungen ... 112
3.4.6 Zwischenfazit ... 118
3.5 Vergleichende Analyse zwischen Einflussfaktoren im Übergang und Förderschüler:innen im Förderschwerpunkt EsE ... 119
3.6 Prozessebene der Übergangsbewältigung ... 130
3.7 Zwischenfazit ... 133

II. Sonderpädagogische Übergangsvorbereitung durch Lehrkräfte im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ... 135

4 Theoretische Grundlegung der drei Kernbegriffe Selbst, Handeln und Professionalität sonderpädagogischer Lehrkräfte ... 137
4.1 Selbst und Selbstkonzept ... 138
4.1.1 Grundlegendes ... 138
4.1.2 Die Selbstdiskrepanztheorie nach Higgins ... 139
4.2 Handeln ... 141
4.2.1 Analytische Handlungstheorien der Philosophie ... 142
4.2.2 Pädagogische Psychologie auf handlungstheoretischer Grundlage ... 144
4.2.3 (Soziales) Handeln in der Soziologie ... 147
4.2.4 Arbeitsverständnis zum Begriff Handeln ... 149
4.3 Professionalität ... 150
4.3.1 Grundlegendes ... 150
4.3.2 Normative Beschreibungen des Handelns von Lehrkräften ... 152
4.3.3 Der kompetenzorientierte Ansatz nach Baumert und Kunter ... 152
4.3.4 Der strukturtheoretische Ansatz nach Helsper ... 155
4.3.5 Diskussion ... 159
4.4 Annäherungen an „professionelles sonderpädagogisches Handeln“ ... 161
4.4.1 Allgemeine Sonderpädagogik ... 161
4.4.2 Förderschwerpunkt EsE ... 165
4.5 Zwischenfazit ... 170

5 Förderschulische Übergangsvorbereitung im Förderschwerpunkt EsE ... 173
5.1 Funktionen der Institution Schule am Übergang ... 173

5.2 Berufsorientierung: Konstrukt und schulische Realisierung 178
5.2.1 Grundlegendes 178
5.2.2 Schulische Berufsorientierung in Nordrhein-Westfalen 183
5.2.3 Berufsorientierung in Förderschulen des Förderschwerpunkts EsE 188
5.2.4 Empirische Befunde zur Berufsorientierung im Allgemeinen 192
5.3 Berufsorientierung und Übergangsvorbereitung 196
5.4 Empirische Befunde zur (förder-)schulischen Übergangsvorbereitung von Lehrkräften 198
5.4.1 Studien aus Sicht von Regelschullehrkräften 200
5.4.2 Studien aus Sicht sonderpädagogischer Lehrkräfte 204
5.4.3 Zwischenfazit 207

III. Empirische Studie zur förderschulischen Übergangsvorbereitung sonderpädagogischer Lehrkräfte 209

6 Forschungsdesign 211
6.1 Fragestellungen 211
6.2 Untersuchungsplanung 213
6.2.1 Wirklichkeitszugang und Klassifikation des Designs 213
6.2.2 Methodenwahl: das theoriegenerierende Experteninterview 216
6.2.3 Instrument: Interviewleitfaden 221
6.2.4 Modalität 223
6.2.5 Stichprobenbeschreibung und -akquise 224
6.2.6 Gütekriterien qualitativer Forschung 226
6.3 Durchführung der Untersuchung 227
6.4 Auswertungsmethodik 228
6.4.1 Datenaufbereitung: Transkription 228
6.4.2 Datenauswertung: qualitative Inhaltsanalyse 229

7 Ergebnisdarstellung 235
7.1 Struktur des Kategoriensystems und der Ergebnisdarstellung 235
7.2 Nachschulische berufliche Zukunft der Schüler:innen 237
7.2.1 Ergebnisbeschreibung 237
7.2.2 Interpretation der Ergebnisse 247
7.2.3 Beantwortung der Teilfragestellung a) 254
7.3 Aktuelles Handeln & Selbstwahrnehmung 254
7.3.1 Ergebnisbeschreibung 254
7.3.2 Interpretation der Ergebnisse 278
7.3.3 Beantwortung der Teilfragestellung b) 284
7.4 Erwartungen 285
7.4.1 Ergebnisbeschreibung 285
7.4.2 Interpretation der Ergebnisse 292
7.4.3 Beantwortung der Teilfragestellung c) 294

7.5 Wünsche und Ideale 295
7.5.1 Ergebnisbeschreibung 295
7.5.2 Interpretation der Ergebnisse 302
7.5.3 Beantwortung der Teilfragestellung d) 304
7.6 Diskrepanzen, Antinomien und Gelingensbedingungen 305
7.6.1 Ergebnisbeschreibung 305
7.6.2 Interpretation der Ergebnisse 317
7.6.3 Beantwortung der Teilfragestellung e) 321
7.7 Beantwortung der Hauptfragestellung 322
7.8 Kritische Einordnung 327
7.8.1 Gütekriteriendiskussion 327
7.8.2 Limitationen der Studie 329

IV. Zusammenführung 333

8 Schlussfolgerungen 335
8.1 Thesen und Desiderate zum Übergangsprozess der Schülerschaft EsE und zur förderschulischen Übergangsvorbereitung 335
8.2 Antinomien förderschulischer Übergangsvorbereitung 342
8.3 Empfehlungen zur Praxis förderschulischer Übergangsvorbereitung 346
8.4 Schlussbemerkung 352

9 Literaturverzeichnis 353

10 Abbildungsverzeichnis 398

11 Tabellenverzeichnis 399

12 Abkürzungsverzeichnis 400

Anhang 401

13 Materialien zu Durchführung und Auswertung der Interviewstudie 403
13.1 Interviewleitfaden 403
13.2 Materialien der Auswertung der Interviewstudie 406
13.2.1 Transkriptionsleitfaden 406
13.2.2 Kategoriensystem im Überblick 408

14 Kategorien mit Codierungen 461
14.1 Kategoriengruppe A nachschulische berufliche Zukunft 461
Hauptkategorie A.1 langfristige berufliche Zukunft 461
A.1.1 allgemeine Einschätzungen 461
A.1.2 berufs- und arbeitsbezogene Situation 465

A.1.3 Berufsfelder 469
Hauptkategorie A.2 unmittelbarer nachschulischer Übergangsverlauf 470
A.2.1 Ausbildung 470
A.2.2 Maßnahmen im Übergangssektor 472
A.2.3 atypisches Beschäftigungsverhältnis 480
A.2.4 vollständiger/zeitweiliger Dropout 481
A.2.5 FSJ/FÖJ 482
A.2.6 Anschlussvermittlung, nicht näher spezifiziert 482
A.2.7 Hinweise auf spätere Abbrüche 483
A.2.8 unterschiedliche Verläufe 484
A.2.9 schwer einzuschätzen 485
Hauptkategorie A.3 Einflüsse auf Übergangsverlauf & berufliche Zukunft 485
A.3.1 Begleitung & Unterstützung 485
A.3.2 Eigeninitiative & "Ernstnehmen der Situation" 490
A.3.3 Belastungen 493
A.3.4 Zukunftserwartung & Berufswahlentscheidung 497
A.3.5 soziale und personale Kompetenzen/Schlüsselqualifikationen 501
A.3.6 aufnehmende Systeme unpassend 503
A.3.7 Schulabschluss 506
A.3.8 positive Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt 508
A.3.9 Wegfall schulischer Sicherheit & Unterstützung 509
A.3.10 Stigmatisierung 510
A.3.11 Dauer/Intensität sonderpädagogischer Unterstützung 511
A.3.12 positive Erfahrungen im Praktikum 512
A.3.13 Fachliches kein Problem 513
Hauptkategorie A.4 Bedarfe der Schüler:innen im Übergang 513
A.4.1 Begleitung & Unterstützung 513
A.4.2 Klarheit über Anforderungen/Informationen 517
A.4.3 passende Angebote im Übergangssektor 518
A.4.4 aufnahmebereite Betriebe 520
A.4.5 soziale & personale Kompetenzen 521
A.4.6 Selbstvertrauen & positives Selbstbild 521
A.4.7 klare Zukunftserwartung 521
14.2 Kategoriengruppe B aktuelles Handeln & Selbstwahrnehmung 522
Hauptkategorie B.1 aktuelles Handeln & Selbstwahrnehmung allgemein 522
B.1.1 allgemeine Arbeit mit Schüler:innen zum Übergang 522
B.1.2 spezifische Elemente der Berufsorientierung 542
B.1.3 Kooperation 557
B.1.4 Arbeit mit ehemaligen Schüler:innen 567
B.1.5 Netzwerkarbeit 572
B.1.6 Öffentlichkeitsarbeit 575
B.1.7 spezifische Selbstwahrnehmungen 577

Hauptkategorie B.2 eigener Einfluss auf den Übergangsprozess 580
B.2.1 Beschreibungen des eigenen Einflusses 580
B.2.2 Selbsterleben Ende der Zuständigkeit 596
Hauptkategorie B.3 Bedeutung der Übergangsvorbereitung 602
B.3.1 große Bedeutung 602
B.3.2 Übergangsaspekte im Alltag unterwellig adressiert 604
B.3.3 Bedeutung nimmt mit Jgs. zu 606
B.3.4 Förderaspekte auch für andere Bereiche bedeutsam 607
B.3.5 andere Ziele 608
Hauptkategorie B.4 Diskussion der Übergangsvorbereitung 609
B.4.1 KAoA 609
B.4.2 Anschlusslösungen 616
14.3 Kategoriengruppe C Erwartungen an die Lehrkraft & ihr Handeln 619
Hauptkategorie C.1 Erwartungen an die Lehrkraft 619
C.1.1 Eltern 619
C.1.2 Betriebe 625
C.1.3 Schüler:innen 629
C.1.4 Schulleitung 631
C.1.5 Selbsterwartung 633
C.1.6 Kollegium 634
C.1.7 Agentur für Arbeit/Berufsberater 636
C.1.8 KAoA/Curricula 637
Hauptkategorie C.2 Legitimität der Erwartungen 637
C.2.1 Allgemein legitim 637
C.2.2 elterliche Erwartungen 638
C.2.3 schulinterne Erwartungen 643
C.2.4 Erwartungen der Schüler:innen 643
C.2.5 Erwartungen der Betriebe 644
14.4 Kategoriengruppe D Wünsche und Ideale der Lehrkraft & für ihr Handeln 644
Hauptkategorie D.1 idealer Übergang 644
D.1.1 allgemein 644
D.1.2 in Anschlusslösung 646
Hauptkategorie D.2 idealen Übergang verwirklichen 650
D.2.1 Übergangsbegleitung/Berufseinstiegsbegleitung 650
D.2.2 mehr Hospitationen & Betriebsbesichtigungen 655
D.2.3 passendere Anschlusslösungen 656
D.2.4 mehr Kooperationen mit Bks 658
D.2.5 mehr Praktika 659
D.2.6 größere Priorität auf Arbeitslehre / BO 659
D.2.7 Flexibilisierung des Schulaustritts 660
D.2.8 Sonstiges 661
Hauptkategorie D.3 Wünsche für eigene Arbeit 662
D.3.1 keine Wünsche/zufrieden 662

D.3.2 Informationen zum Verbleib 664
D.3.3 mehr schulinterne Kräfte für BO/ÜV 665
D.3.4 mehr Zeit für BO/ÜV 667
D.3.5 Zeit für eigene nachschulische Betreuung 668
D.3.6 bessere Zusammenarbeit mit externen Partnern 670
D.3.7 Flexibilisierung der BO-Instrumente 670
D.3.8 aufsuchende Angebote 671
D.3.9 bessere schulinterne Zusammenarbeit 671
D.3.10 Sonstiges 672
14.5 Kategoriengruppe E Diskrepanzen & Antinomien 673
Hauptkategorie E.1 Diskrepanz Erwartungen vs. Aktual-Selbst & Handeln 673
E.1.1 allgemeine Einschätzungen 673
E.1.2 Umgang mit Diskrepanz 677
Hauptkategorie E.2 Diskrepanz Ideal-Selbst & Handeln vs. Aktual-Selbst & Handeln 681
Hauptkategorie E.3 Antinomien 682
E.3.1 Lehrplan & Schulabschluss vs. sonderpädagogische Förderung 682
E.3.2 Lehrplan & Schulabschluss vs. Berufsorientierung & Anschlusslösung 686
E.3.3 gewünschte vs. realistische Berufs- und Zukunftsvorstellungen 691
E.3.4 Unterstützung vs. Eigenständigkeit 694
E.3.5 Realitätsorientierung vs. Entlastung & Schonraum 695
14.6 Kategoriengruppe F Gelingensbedingungen 703
F.1 Zusammenarbeit aller Beteiligten 703
F.2 verlässliche Beziehungsangebote & Unterstützung 704
F.3 Verantwortungsübernahme & klare Ziele der Schüler 706
F.4 gute schulische Berufsorientierung 706
F.5 gelingende Förderung EsE & Schlüsselqualifikationen 708
F.6 Offenheit für die Förderschule 709
F.7 Verantwortungsübernahme der Lks 709
F.8 familiäre Unterstützung 709
F.9 Schulabschluss erreichen 710
F.10 mehr schulisches Personal 710

Vorwort der Reihenherausgebenden

Arbeit und Beruf repräsentieren einen zentralen Aspekt des menschlichen Daseins – auch dann, wenn ein weites Verständnis von Arbeit jenseits der Erwerbsarbeit fokussiert wird. Bezogen auf die Gesellschaft zum einen und das Individuum zum anderen kommen den verschiedenen Formen von Arbeit unterschiedliche Funktionen zu. Für den Einzelnen reicht das Spektrum von Existenzsicherung und gut abgesicherter Lebensführung über Zeitstruktur, Kommunikation, Austausch und soziale Kontakte bis hin zum Erleben von Sinnhaftigkeit sowie (unter optimalen Bedingungen) zumindest partieller Selbstverwirklichung. Auch wenn in jüngerer Zeit immer wieder über ein Ende der Arbeitsgesellschaft diskutiert wird, ist der Bedeutungsgehalt eines Tätigseins in Arbeitsbezügen nach wie vor existenziell. Zugleich ist der Zugang, zumindest zum Erwerbsarbeitsmarkt, bis dato immer noch berufsförmig organisiert. Einer standardisierten und stratifizierten beruflichen Bildung in spezifisch bundesdeutscher Tradition ist daher nach wie vor große Bedeutung beizumessen. Gleichzeitig besteht für das Individuum im 21. Jahrhundert nach wie vor – und teilweise auch neu – eine Fülle von Problemen, einen Berufsabschluss zu erlangen, in Arbeit zu kommen und in auskömmlicher beruflicher Tätigkeit zu bleiben.

Besondere Schlüsselstellen sind Transitionen, also Übergange zwischen Systemen und Lebensphasen. Nach dem Berufsabschluss, aber vor allem am Ende der Schulzeit finden zentrale Weichenstellungen für das weitere Leben statt, die oftmals krisenbehaftet sind. Dies gilt für große Teile der Gesellschaft, insbesondere jedoch für Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen. Zwar ist der Status von Behinderung in Deutschland sozialrechtlich bestimmt, er stellt jedoch zugleich eine (notwendige) Festlegung in einem Spektrum des „Mehr-oder-weniger“ dar und ragt damit weit in den Bereich des „Nichtbehinderten“ hinein. Letzteres könnte man auch, weiter und offener gefasst, mit dem Begriff „Beeinträchtigung“ beschreiben, wie er im Kontext der Benachteiligtenförderung diskutiert wird. Solche Beeinträchtigungen gründen einerseits in der Person, andererseits in den Bedingtheiten der unterschiedlichen Felder gesellschaftlicher Teilhabe. Von daher gilt es, das komplexe Wechselwirkungsgefüge zwischen der Person selbst und dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt in den Fokus zu rücken – ein Aspekt, der vor dem Hintergrund eines sonderpädagogischen Verständnisses von Behinderung schon lange diskutiert wird.

In komplexen Gesellschaften wie der deutschen haben sich über Jahrzehnte differenzierte Systeme entwickelt, die Beeinträchtigungen, Behinderungen und Benachteiligungen in den Fokus nehmen und unterstützende Maßnahmen entwickeln sowie bereithalten. Entsprechend nimmt sich hierzulande ein breites Portfolio von Organisationen und Institutionen eben diesen Fragen der gesellschaftlichen Realität an. Zugleich ist es erforderlich, dass sich die entsprechenden Systeme und Maßnahmen in einen Prozess der Evaluation und Weiterentwicklung in einer sich dynamisch entwickelnden Gesellschaft begeben, auch unter der Perspektive von Inklusion.

Im Rahmen der vorliegenden Buchreihe werden die sich in diesem Kontext stellenden Fragen und Herausforderungen unter einer primär forschenden Betrachtungsweise aufgegriffen. Dabei stehen Modellversuche und Projekte im Vordergrund, in deren Rahmen Maßnahmen begleitet und evaluiert werden – mit den entsprechenden Schlussfolgerungen daraus –, aber auch zentrale Problemstellungen eine Aufarbeitung und Diskussion erfahren. Alle Forschungsbeiträge orientieren sich zugleich an gesellschaftlichen Praxen und sollen in ebendiese anregend hineinwirken. Sie bewegen sich damit in einem Gesamtkontext, welcher in Deutschland Berufsbildung, Arbeitsmarkt, berufliche Rehabilitation und Benachteiligtenförderung umfasst. Die Herausgeber freuen sich, besonders impulsgebende und in diesem Sinne für Forschung wie Praxis interessante Publikationen auszuwählen und einer größeren Öffentlichkeit zu präsentieren.

Die Reihe „Teilhabe an Beruf und Arbeit" richtet sich dabei bewusst an eine breite Leserschaft: Forschende und Lehrende im Feld Beruf und Arbeit, Praktiker, Vertreter aus Behörden, Menschen unterstützende Einrichtungen als Leistungserbringer sowie Studierende, die Menschen im Kontext Beeinträchtigung selbst – aber auch generell interessierte Laien.

Die Herausgeber danken den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und die Zusammenarbeit – sowie dem Verlag wbv Publikation, der es mit seinem Engagement ermöglicht hat, die vorliegende Schriftenreihe zu etablieren. Ein weiterer herzlicher Dank gilt den Mittelgebenden und Unterstützenden der Publikationen sowie den Personen aus der Praxis, die ihre Expertise und ihr Handlungsfeld der Forschung zur Verfügung stellten.

Würzburg, im November 2024

Roland Stein und Hans-Walter Kranert

Danksagung

Die Anfertigung einer Dissertation mag vordergründig als Leistung des Autors erscheinen – tatsächlich wird sie jedoch erst durch eine Kombination von strukturellen wie individuellen Privilegien möglich und damit erst durch die Unterstützung vonseiten vieler Menschen, dank derer ich diesen Bildungsprozess vollziehen durfte. Daher möchte ich einigen Personen meinen Dank aussprechen, die wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Zuallererst gebührt großer Dank meinem Doktorvater Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Roland Stein, nicht nur für die jahrelange Begleitung und wohlwollende Unterstützung meines Promotionsprozesses, sondern auch für seine große Förderung über die insgesamt neunjährige Zeit unserer Zusammenarbeit und die daraus entstandenen Entwicklungsmöglichkeiten, von denen ich ein Leben lang profitieren werde. Großer Dank gebührt auch meinem Zweitbetreuer Prof. Dr. phil. habil. Thomas Müller, besonders für seine Fähigkeit, mit klugen Impulsen großes Lernen anzuregen und dabei einen Blick für das Mögliche zu bewahren. Ich möchte mich außerdem herzlich bei Univ.-Prof. Dr. phil. Daniel Mays für die Übernahme der Drittbetreuung meiner Arbeit, für seine Ratschläge und für die Beteiligung an meiner Disputation bedanken. Außerdem sind Univ.-Prof'in. Dr. phil. Carina Lüke und Dr. phil. Philipp Abelein zu nennen, die sich dankenswerterweise ebenso Zeit für meine Disputation genommen haben.

Herzlich möchte ich mich auch bei Hans-Walter Kranert bedanken, mit dem ich über Jahre und in verschiedenen Projekten eng zusammenarbeiten durfte und von dem ich viel gelernt habe – über empirische Forschung, über den Übergang von der Schule in den Beruf und nicht zuletzt über die produktive Gestaltung eines positiven Arbeitsklimas. Er und Roland Stein haben meinen Horizont für das Themenfeld Übergang Schule-Beruf überhaupt erst geöffnet – und dankenswerterweise nun auch meine Arbeit in die Reihe „Teilhabe an Beruf und Arbeit" aufgenommen.

Auch den weiteren aktuellen, wie ehemaligen Teammitgliedern des Lehrstuhls für Sonderpädagogik V der Universität Würzburg sei herzlich für die jahrelange Zusammenarbeit, für das Lernen, den Austausch, die Unterstützung und die Ermutigung gedankt. Zu nennen sind hier insbesondere Dr. phil. Philipp Abelein, Laura Bieber, Stephanie Blatz, Dr. phil. Sophie Holtmann, Johanna Lawall, Prof. Pierre-Carl Link, Dr. phil. Klaus Lingel, Janna Rühl und Dr. phil. Pascal Schreier, mit denen mich viel verbindet. Besonders glücklich macht mich, dass aus einigen kollegialen Verhältnissen über die Jahre freundschaftliche Beziehungen entstanden sind, die über die Universität hinauswirken. Auch sei allen Teilnehmenden des Oberseminars für die Gelegenheiten gedankt, meine Gedanken und Entwicklungen zur Diskussion stellen zu können.

Zum Entstehen des vorliegenden Buches entscheidend beigetragen haben außerdem die Lehrkräfte, die mir trotz eines fordernden beruflichen Alltags Zeit für die Teil-

nahme an meiner Studie eingeräumt haben. Ihre engagierte Beteiligung steht stellvertretend für eine Berufsgruppe, in der sich so viele Menschen über das Erwartbare hinaus für andere einsetzen. Ihnen sei sehr herzlich gedankt. Ebensolcher Dank gebührt Univ.-Prof'in. Dr. phil. Tatjana Leidig und Univ.-Prof. Dr. phil. Gino Casale für ihre fachlichen Ratschläge und ihre freundliche Unterstützung bei der Stichprobenakquise. Ein großer Dank gebührt Melissa Ziegler für ihre redaktionelle Hilfe in der Endphase des Promotionsprozesses. Frauke Heilmann und Silke Kaufmann vom Verlag wbv Media möchte ich für die ausgesprochen wohlwollende Begleitung des Publikationsprozesses besonders danken, auch sei meiner Alma Mater und ihrem Publikationsfonds für die großzügige Förderung dieser Publikation gedankt.

Vor allem möchte ich mich auch bei meinen Freund:innen bedanken, die an mich geglaubt und die mich über all die Jahre ermutigt, bestärkt, gestützt, für den notwendigen Ausgleich gesorgt und mich bisweilen (aus-)gehalten haben – und ohne die alles nichts wäre. Aus dieser zu meinem Glück großen Runde nennen möchte ich zuallererst Elias, Juliane und Vanessa. Ebenso seien hier Nils, Judith, Jonas, Pascal, Ronja, Jana, Grischa, Laura, Korbinian, Simon, Lucia und Lukas genannt. Sie stehen stellvertretend für eine Gruppe lieber Freund:innen, die mich eine Zeit lang begleitet haben oder dies bis heute tun und auch in Zukunft tun werden – und die mir eine Studien- und Promotionszeit ermöglicht haben, die schöner nicht hätte sein können.

Abschließend möchte ich mich bei meiner Freundin Maren und meiner Schwester Julia sowie bei meinen Eltern Martina und Martin Hascher bedanken – für so vieles, dass hierfür auch hundert Seiten dieses Buches nicht genügen würden. Meinen Eltern sei diese Arbeit gewidmet.

Ich darf also auf den Schultern vieler Riesen stehen – und der Ausblick ist fantastisch.

1 Einleitung

Im Jahr 2003 betrug die Arbeitslosenquote der Bundesrepublik 11,6 % und lag damit wesentlich höher als aktuell mit 6,2 % im Jahr 2023 (vgl. Deutsches Statistisches Bundesamt [DESTATIS] 2024). In der damaligen deutlich anderen wirtschaftlichen Situation fragen Reinberg und Hummel danach, ob „Deutschland langfristig auf einen Fachkräftemangel" (2003, 1) zusteuere – „auch wenn man es sich heute kaum vorstellen kann" (ebd.). Im Jahr 2008 konstatiert Famulla, „dass ohne nachhaltige quantitative und qualitative Verbesserung des Ausbildungspotenzials spätestens im Jahre 2015 ein gravierender Mangel an Fachkräften eintreten wird" (2008, 27 f.). Diese Prognosen sind aus heutiger Sicht zutreffend; derzeit ist die arbeits- und ausbildungsmarktpolitische Diskussion stark auf einen ebensolchen *Fachkräftemangel* zentriert. In immer mehr Branchen und Berufsfeldern kann das Fachkräfteangebot den Bedarf nicht decken – aufgrund des demografischen Wandels und des Wandels der Arbeitswelt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] 2024, 8). Im April 2024 sind bei der Bundesagentur für Arbeit [BA] knapp über 700.000 freie Arbeitsstellen gemeldet (vgl. 2024a, Tab. 1, Z. 12).

Die Teilnahme an *Erwerbsarbeit*, verstanden als „auf wirtschaftlichen Erwerb gerichtete Tätigkeit" (Dostal 2017, 122), ist nicht nur für das Funktionieren der Gesellschaft wichtig, sondern auch für ihre einzelnen Mitglieder von großer Bedeutung. Jahoda identifiziert fünf latente Funktionen von Erwerbsarbeit, die über die wirtschaftliche Existenzsicherung im Sinne von Einkommen sowie „Absicherung für Krankheit und Alter" (Dostal 2017, 122) im Rahmen der Sozialversicherungen erheblich hinaus gehen: Erwerbsarbeit gibt dem Alltag eine Struktur, sie ermöglicht soziale Kontakte sowie die Identifikation mit übergeordneten Zielen, sie verleiht sozialen Status und Identität und sorgt außerdem für ein aktiveres Leben (vgl. Jahoda 1981, 188; 1983, 137; Ellinger, Stein & Breitenbach 2006, 122; Köck 2010, 19). Zwar können auch andere Formen von Arbeit (vgl. Kap. 2.1) diese Funktionen einnehmen, Erwerbsarbeit ist aber „im Augenblick die vorherrschende und die einzige, die eine automatische Bereitstellung dieser Kategorien mit der für die meisten Menschen bestehenden, überwältigenden ökonomischen Notwendigkeit verbindet, ihren Lebensunterhalt zu verdienen" (Jahoda 1983, 137; vgl. Gumpelmaier & Jäger 2018, 194; Nationale Akademie der Wissenschaften & Union der deutschen Akademien der Wissenschaften 2024, 12). Dostal beschreibt daher die Erwerbsarbeit als den „zentralen sozialen Anker für einen Großteil der Bevölkerung" (2017, 122)

Die *Erwerbslosigkeit* im Sinne des Fehlens „selbständiger oder abhängiger Beschäftigung für potentiell Erwerbstätige" (Bosch 2017a, 125) weist somit nicht nur ein hohes Risiko für prekäre Lebensumstände am Existenzminimum auf, sondern ist durch den Wegfall dieser latenten Funktionen mit erheblichen psychosozialen Risiken assoziiert, bis hin zu psychischer Belastung und sozialer Ausgrenzung (vgl. Jahoda 1983, 45 ff.; Bähr, Batinic & Collischon 2022; Kap. 3.4.4). Aus diesen Konstellationen ergeben sich gewichtige Argumente dafür, dass in unserer Gesellschaft der Teilnahme an Erwerbs-

arbeit eine immense Bedeutung für eine eigenständige und erfüllende Lebensführung der Individuen zukommt.

Diese Teilnahme an Erwerbsarbeit ist in Deutschland maßgeblich über das *Leitprinzip der Beruflichkeit* organisiert: Anforderungen bestimmter Tätigkeiten werden in Berufsbildern gebündelt, auf die im Rahmen Beruflicher Bildung spezifisch qualifiziert wird (vgl. Kap. 2.3.2). Berufe lassen sich nach Berufsfachlichkeit, also nach Inhaltsbereichen, sowie nach Anforderungsniveau ordnen (vgl. BA 2021, 24 ff.). Über 80 % der oben genannten gemeldeten freien Arbeitsstellen liegen auf Fachkraft-, Spezialisten- und Expertenniveau;[1] 19,76 % der ausgeschriebenen Stellen sind auf Helferniveau verortet (vgl. BA 2024a, Tab. 1, Z. 24–26; eigene Berechnung). Das erfolgreiche Absolvieren einer beruflichen Ausbildung ist damit ein wesentlicher Erfolgsgarant dafür, in Erwerbsarbeit einzutreten und so von ihren positiven Funktionen profitieren zu können. Der Berufsbildungsbericht verweist darauf, dass andersherum

> „junge Erwachsene ohne formale Qualifizierung [...] über schlechtere Voraussetzungen für eine dauerhafte qualifizierte Beteiligung am Erwerbsleben [verfügen]. Dies ist mit erheblichen negativen Konsequenzen für die Betroffenen und die Gesellschaft insgesamt verbunden. So tragen Personen ohne Berufsabschluss u. a. ein höheres Risiko der Arbeitslosigkeit, insbesondere der Langzeitarbeitslosigkeit, und verdienen im Vergleich zu Beschäftigten mit Berufsabschluss im Durchschnitt deutlich weniger“ (BMBF 2024, 107; vgl. Bosch 2017a, 128).

Dem benannten Bedarf von derzeit über 700.000 freien Stellen (BA 2024a, Tab. 1, Z. 12) stehen im April 2024 knapp 2,75 Millionen Arbeitslose gegenüber, die nicht in einem Arbeitsverhältnis sind, aber ein solches suchen und auch zur Verfügung stehen (vgl. BA 2024b, Tab. 1.1, Z. 408). Dieses „Fachkräfteparadox“ (Köhne-Finster, Seyda & Tiedemann 2023, 5) weist auf ein *Auseinanderdriften zwischen Interessens- und Qualifizierungsprofilen einerseits und den Bedarfen des Arbeitsmarktes andererseits hin*. Letzterer unterliegt einem „Trend zur Höherqualifizierung“ (Bosch 2017a, 128). Zusätzlich steigt seit 2015 die Zahl von Personen zwischen 20 und 34 Jahren ohne formalen Berufsabschluss konstant an. Diese liegt im Jahr 2022 bei 19,1 % der Altersgruppe (vgl. BMBF 2024, 24).

Das BMBF weist in Anbetracht dieser Lage der *Beruflichen Bildung* eine hohe Bedeutung zu, „die jungen Menschen ihre Chancen aufzeigt, eine Basis für erfolgreiche Berufskarriere bietet und an die Bedarfe der Arbeitswelt angepasst ist“ (ebd., 8). Im System Beruflicher Bildung zeigt sich auf Ebene des Ausbildungsmarktes jedoch ein vergleichbares Muster, bei dem angebotene Ausbildungsplätze unbesetzt und gleichzeitig Bewerber:innen unversorgt bleiben (vgl. Kap. 2.4.1; 2.5.3). Trotz also einer insgesamt aus Sicht der Arbeitnehmer:innen positiven Lage am Arbeits- und Ausbildungsmarkt (vgl. BMBF 2024, 8; Kap. 2.5.3) können bislang bei weitem nicht alle Menschen von ihr profitieren. Die Allianz für Aus- und Weiterbildung aus Politik, Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften betont daher „die herausragende und noch zunehmende

1 Die Klassifikation der Berufe der Bundesagentur für Arbeit (vgl. BA 2021) differenziert vier Anforderungsniveaus von Berufen als vertikale Dimension: „Helfer- und Anlerntätigkeiten“ (ebd., 26), die üblicherweise nur sehr geringe formale und fachliche Anforderungen stellen, „fachlich ausgerichtete Tätigkeiten“ (ebd.), die eine zwei- bis dreijährige Berufsausbildung voraussetzen, „komplexe Spezialistentätigkeiten“ (ebd., 27) auf Meister- bzw. auch Bachelorniveau sowie „hoch komplexe Tätigkeiten“ (ebd.) auf Masterniveau (vgl. ebd.; Köhne-Finster, Seyda & Tiedemann 2023, 6).

Bedeutung der Berufsorientierung“ (2023, 2) in Schulen, um „bei der Ausbildung alle vorhandenen Potenziale auszuschöpfen“ (ebd., 3; im Original teilweise hervorgehoben). *Damit wird der Schule eine zentrale Rolle für die Vorbereitung auf Arbeit und Beruf zugewiesen* (vgl. Kap. 5; Fend 2009; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] 2017). Neuenschwander stellt die Relevanz schulischer Bildung als „Voraussetzung für die berufliche Laufbahn, die Integration in die Gesellschaft und die Teilhabe an politischen Entscheidungen in einer Demokratie“ (2022, 716) heraus.

Diese schulischen Vorbereitungsprozesse enden entlang der institutionellen Trennung des Bildungssystems in allgemeine und Berufliche Bildung und somit am *Übergang von der Schule in den Beruf*. Von ihm „hängt in entscheidendem Maße die zukünftige berufliche Entwicklung ab. Beruflicher Erfolg, Leistungsvermögen und Zufriedenheit sind langfristige Ergebnisse gelungener Berufswahlen“ (Driesel-Lange et al. 2020, 57; vgl. Köck 2018, 109; Neuenschwander 2022, 716). Andersherum ist an dieser Schwelle auch „die Gefahr von Prekarisierungen höher ist als an anderen biografischen Stationen“ (Reißig & Tillmann 2013, 22) und kommt es hier zu Problemen, kann dies langfristige negative Folgen für die weitere Bildungs- und Erwerbsbiografie haben (vgl. z. B. Kranert & Stein 2019, 213). Diese Situation gilt wohl für die meisten jungen Menschen in Deutschland, sodass eine solche „Integration über den Beruf“ (Biermann 2008, 9) über den Weg einer erfolgreichen Berufsausbildung im Anschluss an die Schulzeit damit auch für junge Menschen mit Beeinträchtigungen, Behinderungen oder Förderbedarfen ein erstrebenswertes Leitziel zu sein scheint (vgl. ebd.).

Gleichzeitig ist der Übergang von der Schule in den Beruf ebenso wie andere biografische Übergänge als besonders vulnerable Phase für das Entstehen oder die Intensivierung *psychischer Belastungen* (zum Begriff vgl. Stein 2022) beschreibbar (vgl. Hanisch & Hennemann 2023, 3; Hascher, Kranert & Stein 2022, 402 f.; Robert Koch-Institut [RKI] 2021, 39 ff.). Gesamtgesellschaftlich nehmen sowohl psychische Belastungen wie auch die Zuweisungen sonderpädagogischen Förderbedarfs in den letzten Jahren kontinuierlich zu (vgl. Kap. 3.1). Inzwischen sind psychische Erkrankungen die häufigste Ursache für Krankenhausbehandlungen in der Altersgruppe von zehn- bis 17-jährigen (vgl. DESTATIS 2023). In einer Ad-hoc-Empfehlung im Auslaufen der Covid-19-Pandemie beschreibt der Deutsche Ethikrat eine erhebliche weitere Zunahme psychischer Belastungen „insbesondere in Transitionsphasen“ (2022, 2) – und betont besonders die hohe Bedeutung der Schule als „zentraler Lebensort“ (ebd., 5), an dem „lebensgestaltende und -unterstützende Angebote […] vorgehalten werden“ (ebd.) müssen.

Der Übergang aus der Schule in Berufliche Bildung ist aus wissenschaftlicher Sicht für junge Menschen mit psychischen Belastungen und damit für den *Zuständigkeitsbereich der sonderpädagogischen Fachdisziplin der Pädagogik bei Verhaltensstörungen bzw. des Förderschwerpunkts Emotionale und soziale Entwicklung* [EsE][2] (vgl. Bleher &

2 Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit empirisch befragten Lehrkräfte arbeiten in Nordrhein-Westfalen, weshalb die Schreibweisen des Förderschwerpunkts an die dort geltenden Vorschriften angepasst werden (vgl. §§ 9 (2); 28 AO-SF NRW; Kap. 3.1; 6.2.5).

Gingelmaier 2019; KMK 2000; Kap. 3.1) bisher nur in Ansätzen adressiert worden.[3] So beschreibt Bylinski bereits die Berufsbildung als „für die Sonderpädagogik nur ein randständiges Thema [...], weil Arbeit und Beruf nicht konstituierend für sonderpädagogisches Denken sind" (2021, 100); nach Biermann stößt sonderpädagogische Förderung „immer dann auf Grenzen, wenn es um den Übergang von allgemeinen zu beruflich qualifizierenden Bildungswegen geht" (2008, 50). So ist bislang kaum untersucht, wie sich nachschulische Bildungswege der Schüler:innen im Bereich dieser Fachdisziplin überhaupt vollziehen, geschweige denn, welche Rahmenbedingungen und Strukturen hierauf förderlich oder hinderlich einwirken (vgl. Kap. 3.3). Dies stellt nicht nur aus wissenschaftlicher Sicht ein erhebliches Desiderat dar, auch müsste sich die pädagogische Praxis mit der Frage auseinandersetzen, welche langfristigen Folgen ihre Arbeit mit einer bestimmten Gruppe junger Menschen für ihre Zukunft hat – und zwar nicht nur in einer eher reduktiven Perspektive als Gradmesser von Effektivität oder Effizienz eigenen Handelns verstanden, sondern vor allem auch für Grundfragen des Selbstverständnisses der Fachdisziplin und das ihres Personals. Hierzu müssen sowohl die Wissenschaft als auch die Bildungspraxis der Sonderpädagogik den Blick über die Pflichtschuljahre im allgemeinen Bildungssystems hinaus weiten.

Die vorliegende Arbeit setzt sich daher zum Ziel, den Übergang von der Schule in die Berufliche Bildung im Kontext des Förderschwerpunkts EsE zu explorieren – und zwar einerseits hinsichtlich des Übergangsprozesses selbst sowie andererseits hinsichtlich der förderschulischen Vorbereitung auf diesen Übergang. Die Arbeit bezieht sich daher auf Förderschüler:innen des Förderschwerpunkts EsE, also auf diejenigen jungen Menschen, die eine Förderschule mit diesem Schwerpunkt besuchen (vgl. Kap. 3; §§ 9 (2); 28 AO-SF NRW).[4] Damit werden diejenigen Schüler:innen des Gegenstandsbereichs der Pädagogik bei Verhaltensstörungen betrachtet, deren Belastungen und Förderbedarfe bereits identifiziert und anerkannt worden sind, während eine vermutlich erheblich größere Gruppe bisher nicht spezifisch adressierter Schüler:innen ohne sonderpädagogische Förderung hier nicht mit einbezogen werden kann (vgl. Kap. 3.1). Weiterhin wird ein zweiter Schwerpunkt auf das an diesen Schulen tätige Personal gelegt: „Lehrkräfte sind die wichtigsten Akteure im Bildungswesen" (Baumert & Kunter 2011, 29); was ebenso für die Förderschulen und die dort arbeitenden sonderpädagogischen Lehrkräfte gelten kann. Diese gestalten die pädagogischen Verhältnisse dieser Schulart und die Arbeit mit diesen Schüler:innen wesentlich. Damit verfolgt die vorliegende Arbeit *zwei übergeordnete Zielstellungen*:

Sie will *erstens* den Gesamtprozess des Übergangs von Förderschüler:innen des Förderschwerpunkts EsE aus der Schule in Berufliche Bildung beschreiben. Hierzu gehört eine vertiefte Auseinandersetzung mit den individuellen und strukturellen Seiten dieses Übergangsprozesses sowie mit den Spezifika dieser Gruppe – entlang einer verarbeitenden Darstellung relevanter theoretischer Konzeptionierungen und empiri-

3 Ähnlich lässt sich für die Sonderpädagogik in anderen Ländern vermuten, so beschreiben Brigham, McKenna und Brigham die Lage in den USA so: „Transition is probably the least understood and most poorly implemented aspect of special education service provision in American schools" (2019, 35).

4 Wenn daher im Weiteren von „Förderschüler:innen EsE" die Rede ist, so ist die Schülerschaft dieser spezifischen Schulart der Förderschule mit Förderschwerpunkt EsE (vgl. Kap. 3.2) gemeint.

scher Befunde rund um diesen Übergangsprozess. Eine solche ist bislang für diesen Förderschwerpunkt nicht erarbeitet.

Zweitens setzt sich die Arbeit das Ziel, die Wahrnehmung und das Handeln der Lehrkräfte dieser Schüler:innen hinsichtlich des Übergangs von der Schule in Berufliche Bildung zu explorieren. Hier stellt sich nicht nur die Frage, wie die Lehrkräfte des Förderschwerpunkts die Übergangssituation dieser Gruppe wahrnehmen – sondern vor allem, wie sie auf Basis ihrer Einschätzungen auf diese in ihrem professionellen Handeln reagieren; also eine sonderpädagogische Übergangsvorbereitung praktisch realisieren. Auch hier besteht eine bedenklich lückenhafte Forschungslage.

Das vorliegende Buch geht in folgenden *Schritten* vor, um diese beiden Zielstellungen zu adressieren:

In einem ersten Block werden die Förderschüler:innen im Förderschwerpunkt EsE am Übergang von der Schule in den Beruf in den Blick genommen (Abschnitt I). Hierbei wird einleitend der Übergang von der Schule in die Berufliche Bildung (Kap. 2) unter Perspektive von Biografie und Lebenslauf eingeordnet (Kap. 2.1) und entlang verschiedener Definitionen begrifflich wie konzeptionell geklärt (Kap. 2.2). Anschließend wird dieser Übergang entlang subjektorientierter (Kap. 2.3), struktureller (Kap. 2.4) und empirischer (Kap. 2.5) Aspekte vertiefend erörtert. Diese Grundlagen werden anschließend auf die Gruppe der Förderschüler:innen EsE bezogen (Kap. 3). Dabei werden zunächst das Label des Förderbedarfs (Kap. 3.1) sowie die zugehörige Institution erläutert (Kap. 3.2), gefolgt von einer Darstellung der Ausgangslage dieser Gruppe am Übergang (Kap. 3.3). Anschließend werden entlang von vier Linien verschiedene empirische Befunde zur Einschätzung der Übergangssituation dieser Gruppe vorgestellt (Kap. 3.4). Daraufhin wird mit dem Ziel einer fundierten Einschätzung erwarteter nachschulischer Bildungsverläufe der Förderschüler:innen EsE eine vergleichende Analyse zwischen den zuvor beschriebenen Einflussfaktoren im Übergang und empirischer Befunde zur Gruppe (Kap. 3.5) vorgenommen. Eine ergänzende Betrachtung der subjektiven Ebene der Übergangsbewältigung dieser Gruppe (Kap. 3.6) bildet den Abschluss des ersten Abschnittes.

Anschließend wird im zweiten Abschnitt der Blick auf die sonderpädagogische Übergangsvorbereitung durch die Lehrkräfte des Förderschwerpunkts gerichtet. Hierzu werden eingangs im vierten Kapitel die für die zu realisierende empirische Studie gewählten Leitbegriffe Selbst (Kap. 4.1), Handeln (Kap. 4.2) und Professionalität (Kap. 4.3) entfaltet sowie auf das Handlungsfeld der Sonderpädagogik bezogen (Kap. 4.4). Das hierauf folgende fünfte Kapitel thematisiert den für die vorliegende Arbeit wesentlichen Teilbereich sonderpädagogischen Handelns der förderschulischen Übergangsvorbereitung. Es beginnt mit einer breiten Diskussion der Funktion der Schule am Übergang (Kap. 5.1), anschließend wird das schulische Aufgabenfeld der Berufsorientierung konzeptionell und empirisch beschrieben sowie auf das für die empirische Studie ausgewählte Bundesland Nordrhein-Westfalen und auf die Förderschule EsE bezogen und zugehörige Forschungsstände dargestellt (Kap. 5.2). Auf dieser Basis wird das Verhältnis der Begriffe Berufsorientierung und Übergangsvorbereitung diskutiert (Kap. 5.3) und der empirische Erkenntnisstand zu Wahrnehmungen

von Lehrkräften entlang wesentlicher Studien und unter dem breiten Begriff der Übergangsvorbereitung vorgestellt (Kap. 5.4).

Hierauf folgend wird die auf Basis dieser Theorie- und Forschungsstände realisierte empirische Studie beschrieben und begründet (Abschnitt III). Hierzu gehören eine Beschreibung des Forschungsdesigns (Kap. 6) inklusive der Fragestellungen (Kap. 6.1), der Untersuchungsplanung (Kap. 6.2), der Durchführung (Kap. 6.3) und der gewählten Auswertungsmethodik (Kap. 6.4). Anschließend werden die Ergebnisse der Studie gegliedert nach den Teilfragestellungen der Erhebung ausführlich beschrieben, interpretiert und so die Fragestellungen schrittweise beantwortet (Kap. 7.1–7.6). Hierauf aufbauend wird die Hauptfragestellung der Erhebung beantwortet (Kap. 7.7), auch wird die Studie kritisch entlang von Limitationen und Gütekriterien diskutiert (Kap. 7.8).

Im vierten und letzten Abschnitt werden übergreifende Schlussfolgerungen gezogen (Kap. 8), indem Thesen und Desiderate zum Übergangsprozess sowie zur Übergangsvorbereitung formuliert (Kap. 8.1), Antinomien förderschulischer Übergangsvorbereitung entwickelt (Kap. 8.2) und mittels Empfehlungen für die Praxis der Übergangsvorbereitung konkretisiert (Kap. 8.3) werden. Eine Schlussbemerkung rundet das Buch ab (Kap. 8.4).[5]

Das Vorgehen folgt damit insgesamt einem Trichtermodell zunehmender thematischer Eingrenzung auf den Übergangsprozess und die Übergangsvorbereitung im Förderschwerpunkt EsE. Hierzu sind sehr verschiedene Forschungsfelder und Disziplinen zielführend zu verknüpfen. Die vorliegende Arbeit verortet sich inhaltlich im Wesentlichen im Schnittpunkt folgender Forschungsbereiche:

- *Übergangsforschung* unter dem Leitbild reflexiver Übergangsforschung und doing transitions (vgl. z. B. Andresen et al. 2022; Walther 2016; 2020)
- *Sonderpädagogische Forschung* in der Teildisziplin der Pädagogik bei Verhaltensstörungen (vgl. z. B. Bleher & Gingelmaier 2019; Stein 2019a)
- *Professionalitätsforschung* unter dem Paradigma strukturtheoretischer Professionalität von Lehrkräften (vgl. z. B. Helsper 2004; 2016; 2021).

Abschließend seien zwei zentrale Annahmen zu Leitprinzipien gesellschaftlicher wie beruflicher Integration in Deutschland benannt:

> „dass erstens die Integration in Gesellschaft am ehesten durch die Integration in Erwerbsarbeit [...], zweitens eine Integration in eine Beschäftigung am sichersten durch eine Integration in den Beruf, also über eine Berufsausbildung, und hier am besten über eine Berufsausbildung im dualen System, gelingen kann“ (Steib 2022, 93).

Welche Relevanz und Dynamiken diese Annahmen für die Förderschüler:innen des Schwerpunkts EsE entfalten, ist als übergeordneter Rahmen für die weiteren Betrachtungen leitend.

5 Im digitalen Anhang finden sich außerdem der Interviewleitfaden (Kap. 13.1) sowie die Materialien der Auswertung (Kap. 13.2) der Interviewstudie sowie die vollständigen Codelisten (Kap. 14).

I. Förderschüler:innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung am Übergang von der Schule in den Beruf

2 Der Übergang von der Schule in die Berufliche Bildung

Der Fokus des vorliegenden Buches liegt auf dem Übergangsverlauf der Förderschüler:innen EsE aus der Schule in Berufliche Bildung sowie auf den Perspektiven von Lehrkräften der Förderschule EsE als zentrale Akteure der Vorbereitung auf den Übergang ihrer Schüler:innen. Damit macht sich die Arbeit jedoch diejenige dreifache Reduktion zu eigen, die Walther an der Übergangsforschung insgesamt kritisiert: Eine Reduktion „erstens auf Jugend, zweitens auf Arbeit und drittens auf nicht-lineare und [...] als riskant markierte Verläufe der sogenannten ‚benachteiligten Jugendlichen'" (Walther 2016, 125; vgl. 2020, 66), während andere Übergänge, Personengruppen und vor allem machtvolle gesellschaftliche Strukturen nicht ausreichend berücksichtigt würden.

Im Folgenden soll in das Themenfeld dieses spezifischen Übergangsgeschehens eingeführt werden. Hierzu wird der Blick zunächst auf die Bedeutung dieses Übergangs unter der breiten Perspektive von Biografie und Lebenslauf unter Einbezug von Grundbegriffen im Erwerbssystem gerichtet (Kap. 2.1), gefolgt von einer näheren Klärung des Grundbegriffs „Übergang" (Kap. 2.2). Anschließend wird der Übergangsprozess von der Schule in die Berufliche Bildung aus drei Richtungen näher erschlossen: In Bezug auf die Subjekte, also auf die Seite der Jugendlichen, die diesen Übergang durchlaufen (Kap. 2.3); auf die Strukturen, sprich die Rahmenbedingungen, die den Übergang strukturieren (Kap. 2.4); sowie drittens auf die Verbindung beider Seiten im Sinne der empirischen Befundlage zum tatsächlichen Vollzug dieses Übergangs (Kap. 2.5). Die Darstellungen dieses und des Folgekapitels zum Übergangsprozess der Schüler:innen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung sollen auch zeigen, warum der gewählte Fokus des Forschungsvorhabens trotz der benannten Kritik durch Walther (vgl. 2016) notwendig und berechtigt ist – und inwiefern hier machtvolle gesellschaftliche Strukturen eine Rolle spielen.

2.1 Übergänge unter Perspektive von Biografie und Lebenslauf

Eine wichtige Perspektive für die Einordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf stellt eine gesamtbiografische Wahrnehmung des Individuums dar, denn dieser Übergang ist natürlich bei weitem nicht der Einzige im Lebensverlauf: Von der Geburt bis zum Tod durchlaufen Mitglieder einer Gesellschaft verschiedene Lebensphasen und nehmen dabei wechselnde institutionalisierte Angebote wahr oder sind sogar zu diesen verpflichtet – etwa durch die Schulpflicht. Die maßgeblich soziologisch tra-

dierte Lebenslaufforschung[6] bietet zur Erklärung dieser gesellschaftlichen Mechanismen einen bereichernden Zugang (vgl. z. B. Neuenschwander et al. 2012, 71). Diese nimmt den „*Verlauf* des Lebens als Abfolge von sozialen Positionen und Rollen bzw. Statuskonfigurationen" (Becker 2020, 63; Hervorhebung im Original) in den Blick. Auch die Übergangs- bzw. Transitionsforschung hat nach Welzer „ihren systematischen Ort innerhalb der Lebenslaufforschung" (1993, 9).

Der *Lebenslauf* lässt sich als eine Außenperspektive auf den Verlauf eines Lebens oder auch als eine „äußere Sequenzierung des Lebens" (Kohli 1985/2017, 505) verstehen. Gemeint ist damit, dass eine Gesellschaft für ihre Individuen den Ablauf eines Lebens (auch chronologisch) vorstrukturiert und dabei verschiedene Phasen oder auch Sequenzen mit jeweils eigenen Anforderungen, Rollen und Möglichkeiten vorsieht. Damit werden Individuen in ihrer Lebensgestaltung mit den Prägungen der Gesellschaft verknüpft. Der Lebenslauf an sich wird damit nach Kohli zu einer sozialen Institution (vgl. 1985/2017, 497), Wingens spricht hierauf bezugnehmend von der „Institutionalisierung des Lebenslaufs" (2020, 50). Diese lässt sich definieren als die

> „normalerweise gegebenen, erwartbaren Ereignis- und Positionssequenzen und -konfigurationen, die sozialstrukturell verankert und insbesondere institutionell vorprogrammiert sind. [...] Dieser Standardlebenslauf stellt als lebenszeitliches Ablaufmodell ein kulturell bereitgestelltes Schema dar, an dem Individuen ihre biographischen Planungen und Lebensentwürfe orientieren" (ebd., 62).

Die Institution Lebenslauf weist somit vor allem Funktionen der Ordnung individueller Entwicklungsprozesse sowie der Sicherheits- und der Sinnstiftung auf. Dabei ist davon auszugehen, dass jede Form menschlicher Gesellschaft solche Strukturierungen vornimmt, beispielsweise ist das Erwachsenwerden oder auch die Einführung in Rechte und Pflichten als „vollwertiges" oder „reifes" Gesellschaftsmitglied ein Mechanismus, der in verschiedensten Kulturen in Vergangenheit und Gegenwart auftritt (vgl. Walther 2014, 15). Dies kann auch als Hinweis auf die anthropologisch bedingte Notwendigkeit von Sozialisation, Bildung und Erziehung gesehen werden, während die konkreten Ausformungen des Lebenslaufs im Sinne „kultureller Deutungsstrukturen" (Kohli 1985/2017, 517) stark zeit- und gesellschaftsabhängig sind.

In unserer Gesellschaft ist die Institution Lebenslauf nach Kohli „um das Erwerbssystem herum organisiert" (1995/2017, 497; vgl. Osterland 1989, 1) und weist eine grobe „Dreiteilung in Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase" (Kohli 1995/2017, 497) auf. Damit lässt sich chronologisch und institutionell eine Differenzierung des Lebenslaufs in das „Bildungs-, Erwerbs- und Alterssicherungssystem" (Wingens 2020, 112) annehmen.[7] Das zeigt bereits die hohe Relevanz des Übergangs von der Schule in

6 Für eine entwicklungspsychologische Perspektive siehe z. B. Weichhold und Silbereisen (vgl. 2019, 247 ff.) sowie die Darstellungen des Kapitels 2.3.

7 Hinzuweisen ist darauf, dass im Grunde mehr von altersintegrierten Strukturen des Lebenslaufs auszugehen ist, die die Phasen Bildung, Arbeit und Ruhestand nicht chronologisch getrennt und horizontal entlang eines Zeitstrahls beschreiben, sondern z. T. ineinander verschränkt und parallel (vgl. Wingens 2020, 117) – das Leitbild lebenslangen Lernens kann als Beispiel dafür gelten, dass „Bildung" nicht mit Beginn von „Arbeit" enden kann (vgl. Kohli 1985/2017, 519). Hier wird dennoch bei dieser vereinfachten Perspektive verblieben, um den Grundgedanken zu verdeutlichen.

den Beruf auf, denn dieser ist nicht ein Übergangsprozess unter vielen, sondern bedeutet den Schritt vom ersten zum zweiten großen Teil des Lebenslaufs: Er ist „der Beginn einer neuen Lebenslaufphase“ (Sackmann 2013, 141). Hurrelmann spricht daher von einem der „‚großen‘ Übergänge“ (2003, 115; vgl. Reißig 2016, 13).

Entlang dieses Lebenslaufs konstituieren die Mitglieder der Gesellschaft *Biografien*. Die Biografie stellt die „subjektive Lebensgeschichte“ (Meuth, Hof & Walther 2014, 7; vgl. Wingens 2020, 58 f.) und einen Aneignungsprozess des Lebenslaufs unter den individuellen Bedingungen der Einzelperson dar. Sie ist als „subjektive Identitätsarbeit über die Zeit“ (Walther & Stauber 2013, 27) verstehbar. Damit wird deutlich, dass gesellschaftliche Strukturen großen Einfluss auf die Entwicklung subjektiver Biografien haben (vgl. Dausien 2017, 91). Im Dualismus von Lebenslauf und Biografie eröffnet sich somit, in welchem Rahmen Individuen lebens- oder auch zukunftsrelevante Entscheidungen treffen und dabei von individuell und strukturell determinierten Mechanismen beeinflusst werden.

Von der Institution Lebenslauf geht eine große normative Kraft aus: Sie schreibt Strukturen eines Lebensverlaufs vor und gibt dabei der Gestaltung der subjektiven Biografie eine Richtung. Kohli spricht dabei auch vom „Lebenslaufregime“ (1985/2017, 497).[8] Auch die individuelle Konstruktion der Biografie wird damit durch den institutionalisierten Lebenslauf normativ beeinflusst, was sich mit dem Begriff *Normalbiografie* ausdrücken lässt. Wichtig ist dabei die Feststellung, dass „diese keine starre, die Lebensführung determinierende Regel darstellt, sondern eher ein flexibles System aus Grenzen, die markieren, welche Modelle der Lebensführung gesellschaftlich nicht zulässig oder zumindest umstritten sind“ (Dausien 2017, 95). Sie stellt somit mehr Leitplanke als Rezept dar.

Die Normalbiografie ist ebenso wie der institutionalisierte Lebenslauf eng mit dem Erwerbssystem verknüpft. In der Normalbiografie dominiert ebenso ein Modell von Erwerbsarbeit unter dem Leitkonzept der Beruflichkeit (vgl. Dostal 2017, 122 f.; vgl. Kap. 1) in Form von Normalarbeitsverhältnissen. Diese können unterschiedlich gefasst werden; im Kern beschreibt der Begriff *Normalarbeitsverhältnis* Formen stabiler, sozial abgesicherter, unbefristeter und existenzsichernder Beschäftigungen in Vollzeit (vgl. Bosch 2017b, 247 f.; Dostal 2017, 123; Osterland 1989, 1); neuere Konzeptionierungen beziehen auch flexiblere Phasen von selbst gewählten Teilzeit- oder Nichterwerbsformen mit ein (vgl. Bosch 2017b, 247). Neben der Arbeit in Form von Erwerbsarbeit ist auch auf Arbeitsformen hinzuweisen, die zwar nicht finanziell entlohnt werden, aber dennoch von hoher Relevanz sind und auch Teil einer Normalbiografie sein können, so etwa Formen informeller Arbeit, etwa *Sorgearbeit* mit eigenen Kindern (vgl. Mikl-Horke 2017, 24; Nationale Akademie der Wissenschaften & Union der deutschen Akademien der Wissenschaften 2024, 75 ff.). In der englischen Sprache wird präziser zwischen labour im Sinne von Erwerbsarbeit und work unterschieden, letzteres im Sinne von Care-Work, aber auch als Umschulungen, Weiterbildungen, etc. (vgl. Standing 2014, 964). In der deutschen Sprache wird der Begriff Arbeit jedoch nach wie vor zuerst mit Erwerbsarbeit assoziiert (vgl. Mikl-Horke 2017, 24).

8 Für eine knappe Übersicht über verschiedene Regimetypen diverser Kulturräume siehe Walther und Stauber (2013, 26).

Allgemein wird für unsere Gesellschaft angenommen, dass die Realisierung von Normalbiografien und Normalarbeitsverhältnissen zur zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch wirtschaftlichen Aufschwung und Sicherheit in Beschäftigungsverhältnissen einen Höhepunkt erlebte (vgl. Walther 2014, 18; 2020, 65; Wingens 2020, 115), während aus heutiger Perspektive bereits seit längerer Zeit – Bosch nennt die Mitte der 1980er-Jahre (vgl. 2017b, 247)[9] – Normalarbeitsverhältnisse im herkömmlichen Sinn rückläufig bzw. im Wandel begriffen sind und atypische sowie prekäre Formen von Erwerbsarbeit zunehmen (vgl. ebd., 247 f.; Nationale Akademie der Wissenschaften & Union der deutschen Akademien der Wissenschaften 2024, 22 ff.). *Atypische Beschäftigungsverhältnisse* werden zunächst als vom Normalarbeitsverhältnis abweichende Formen von Erwerbsarbeit gefasst, etwa solche in Teilzeit, Befristung und bzw. oder Geringfügigkeit (vgl. Flecker 2017, 81 ff.; Kronauer 2017, 71). Mit solchen Beschäftigungsverhältnissen gehen zwar üblicherweise „unmittelbare finanzielle Einbußen oder aber erhöhte Versorgungsrisiken [...] bei der Alterssicherung" (Kronauer 2017, 72) einher, sodass die soziale Absicherung bedroht sein kann – dennoch sind sie nicht automatisch auch prekär (vgl. ebd.), auch wenn sie „ein überdurchschnittlich hohes Prekaritätsrisiko" (Dörre 2017, 260) enthalten. Ein *prekäres Arbeitsverhältnis* ist ein solches, das

> „nicht dauerhaft oberhalb eines von der Gesellschaft definierten kulturellen Minimums existenzsichernd ist und deshalb bei der Entfaltung in der Arbeitstätigkeit, gesellschaftlicher Wertschätzung und Anerkennung, der Integration in soziale Netzwerke, den Partizipationschancen und der Möglichkeit zu längerfristiger Lebensplanung dauerhaft diskriminiert" (ebd., 258; vgl. Flecker 2017, 91).

Prekäre Arbeitsverhältnisse sind besonders von Formen der Arbeitsplatzunsicherheit betroffen und im Niedriglohnsektor verortet, was jedoch nicht bedeuten muss, dass ein solches Arbeitsverhältnis subjektiv auch als prekär empfunden wird (vgl. Dörre 2017, 258 f.). Darüber hinaus ist auf Formen der *Erwerbslosigkeit* hinzuweisen, die sich aus dem „Fehlen selbständiger oder abhängiger Beschäftigung für potentiell Erwerbstätige" (Bosch 2017a, 125) heraus definieren. Von diesen gehen besonders große Risiken von Prekarität aus. Jedoch ist auch „die als fast selbstverständlich angenommene Verknüpfung zwischen NAV [Normalarbeitsverhältnis, Anm. PH] und guten Arbeitsbedingungen und sozialem Schutz brüchig geworden" (Bosch 2017b, 249), etwa durch einen erheblichen Rückgang von tarifgebundenen Arbeitsverträgen (vgl. ebd.; DESTATIS 2024b). Damit können auch Formen unbefristeter Arbeitsverhältnisse in Vollzeit prekäre Ausprägungen annehmen. In moderner Zeit kommt es daher zu einer Abnahme der Realisierung solcher Normalbiografien und Normalarbeitsverhältnisse: unbefristete Beschäftigungen nehmen ab, prekäre Formen von Erwerbsarbeit zu, ebenso wie Diskrepanzen zwischen Wunsch- und tatsächlich realisiertem Beruf (vgl. Wingens

9 Diskutiert wird hierbei auch, ob solche Normalarbeitsverhältnisse für die Breite der erwerbstätigen Bevölkerung in der Geschichte der Bundesrepublik jemals mehr als Fiktion waren – oder aber diese erst dann als solche verstanden wurden, als atypische Beschäftigungsverhältnisse überhaupt auftraten (vgl. Bosch 2017b, 247; Osterland 1989, 1 f.; Kronauer 2017, 71). „Solange man davon ausgehen konnte, es gäbe eine ‚Normalität' von Arbeitsverhältnissen und Lebensverlauf, blieb sie gleichsam unbemerkt" (Osterland 1989, 1).

2020, 170). Dies gilt im Besonderen für benachteiligte Bevölkerungsgruppen (vgl. Dörre 2017, 260; Trinczek 2011).

Daher stellt im Rahmen dieser gesellschaftlichen Entwicklungen die Normalbiografie keine „empirische Normalität" (Dausien 2017, 95) im Sinne real existierender oder verwirklichbarer und entsprechend ähnlicher Lebensverläufe dar. Dennoch gilt sie als eine nach wie vor deutungsmächtige „*Norm*, an der die Individuen ihre Lebensführung orientieren" (ebd.; Hervorhebung im Original). Konkret heißt das, dass ungeachtet dessen, ob durch die Institution Lebenslauf determinierte Normalitätsvorstellungen zum Verlauf des eigenen Lebens – wie etwa die Gründung einer eigenen Familie mit Kindern, ein selbstfinanziertes Eigenheim und das Arbeiten in einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis auf Basis einer Berufsausbildung (vgl. z. B. Hiller 2011, 181) – für das Individuum tatsächlich realisierbar sind, sie dennoch als erstrebenswertes Ziel wirkmächtig bleiben. Diese Diskrepanz kann als hoch problematisch erlebt werden und zu einer „biografischen Überforderung führen" (Wingens 2020, 68). Auf der anderen Seite kann die Institution Lebenslauf auch zur eigenen biografischen Abgrenzung dienen, „die es den Individuen überhaupt erst [erlaubt], Lebensläufe als individuell zu gestaltende biographische Projekte zu begreifen" (Wingens 2020, 67) – auch sind milieuspezifische Differenzierungen von Vorstellungen über den Lebenslauf denkbar. Es ist somit trotz der normativen Wirkungen kein Automatismus, dass die Individuen biografisch das wollen, „was sie gesellschaftsstrukturell sollen" (ebd., 66).

Die Lage wird zusätzlich dadurch verkompliziert, dass die Institution Lebenslauf selbst zunehmend eine Entstandardisierung[10] erfährt und sich pluralisiert: „Eindeutige und klar institutionalisierte Lebensphasen werden kürzer, Übergänge dauern länger und bzw. oder nehmen zu, sind weniger planbar und mit offenem Ausgang" (Walther & Stauber 2013, 34; vgl. Oehme 2013, 633). Auch lassen sich verschiedene Formen von Erwerbsarbeit (Normalarbeitsverhältnis, atypische sowie prekäre Beschäftigungsformen) nicht mehr so eindeutig voneinander abgrenzen (vgl. Dostal 2017, 123). Somit zeigen sich Tendenzen, nach denen sich die Normalisierung des Lebenslaufs langsam der empirischen Realität und der Möglichkeit ihrer Realisierung angleicht. Dies rückt auch die Notwendigkeit aktiven Handelns und Bewältigung durch die Individuen in den Vordergrund, versehen mit dem Risiko, dass mit rückläufigen Realisierungsmöglichkeiten von Normalbiografien zunehmend Risiko- bzw. Bruchbiografien entstehen. Auch der berufliche Teil der Biografien scheint von dieser Entstandardisierung betroffen zu sein, Berufsbiografien werden „individueller, komplizierter, dadurch aber eigensinniger und bunter" (Tippelt 2006, 107). Damit wird jedoch die Position junger Menschen nicht zwangsläufig gestärkt, stattdessen stellt Reißig steigende „Anforderungen an Bildung und Ausbildung" (2016, 14) und einen „enormen Verwertungsdruck" (ebd.) fest, unter dem junge Menschen stehen. Die Entstandardisierung der Institution Lebenslauf bedeutet keine De-Institutionalisierung (vgl. Walther & Stauber 2013, 35): Der Lebenslauf und die Normalbiografie sind nach wie vor als „Orientierungsmuster der Gesellschaftspolitik" (Hurrelmann 2003, 117) wirkmächtig und vor

10 Oftmals wird auch von „Entgrenzung" (Schröer 2013, 69; vgl. Oehme 2013, 633) gesprochen.

allem entlang gesellschaftlich verankerten Institutionen entwickelt, wie etwa entlang des Bildungssystems. Dieses strukturiert „die erste Phase des dreigeteilten Lebenslaufs, nämlich die ‚Vorbereitung' auf das um die Erwerbsarbeit organisierte ‚aktive Erwachsenenalter'" (Dausien 2017, 89).

Auch allgemein sind sowohl für die Institution Lebenslauf als auch für die Lebensverläufe und Biografien „Positions- und Statuswechsel" (Becker 2020, 63) und damit Übergänge von hoher Relevanz (vgl. ebd.): Die Sequenzialisierung des Lebenslaufs bedeutet zwingend das Entstehen von Übergängen und „Lebensläufe lassen sich als Abfolge [...] von Übergängen beschreiben" (Walther & Stauber 2013, 28). Gleichzeitig übernehmen Übergänge als Teil des institutionalisierten Lebenslaufs eine entsprechend „wichtige Funktion der gesellschaftlichen Ordnungsbildung" (Amos 2013, 914). An ihnen entscheidet sich etwa, inwiefern gesellschaftliche Strukturen und Normalitäten reproduziert oder auch abgewandelt werden (vgl. Walther & Stauber 2013, 29). Im Folgekapitel werden solche „Übergänge" als Forschungsfeld grundlegend beschrieben und die Begriffsverwendung rund um den Übergang von der Schule in den Beruf geklärt.

2.2 Definitorische Grundlagen zum Übergang

Rund um das Feld der Übergänge in Biografie und Lebenslauf hat sich eine eigene sozial- bzw. erziehungswissenschaftliche Übergangsforschung etabliert, die Lehrbücher erarbeitet (vgl. z. B. Schröer et al. 2013), zahlreiche empirische Forschungsbefunde gewinnt (vgl. Kap. 2.5) und auf verschiedene historische Stränge und theoretische Grundannahmen zurückblickt (vgl. Kessl 2022, 50 f.). Diese Wurzeln liegen im Besonderen bei Fachvertreter:innen der Anthropologie, der Soziologie, der Pädagogik und der Psychologie. (Historische) Überblicke über solche theoretische Ansätze und Theorien der Übergangsforschung finden sich in zahlreichen Publikationen (vgl. z. B. Epp 2017, 57 ff.; Griebel & Niesel 2021, 13 ff.; Lindmeier 2019, 21 ff.; Neuenschwander et al. 2012, 33 ff.; Stein & Kranert 2020a, 135 ff.; Walther 2016, 123 ff.; 2020, 64 ff.; Walther & Stauber 2013, 29 ff.; Welzer 1993, 16 ff.), weshalb ein solcher Überblick hier nicht reproduziert werden soll. Hingewiesen sei auf die prägnante Darstellung der Forschungsfelder der Übergangsforschung bei Walther (vgl. 2020, 67 f.) sowie auf einen neuen Ordnungsvorschlag der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung durch Kessl (vgl. 2022, 51 ff., s. u.).

Ein Mindestmaß sowie gleichermaßen der Ausgangspunkt der Annäherung an das interessierende Thema stellt jedoch eine Auseinandersetzung mit dem Übergangsbegriff an sich dar. Anhand ausgewählter Definitionen soll dieser Begriff daher im Folgenden unter Bezug auf das für dieses Buch maßgebliche Feld des Übergangs von der Schule in den Beruf näher entfaltet werden.

Kessl identifiziert im erziehungswissenschaftlichen Übergangsdiskurs „zwei konkurrierende Denkmodelle [...]: Das Modell der *institutionellen Bewältigungsanforderung* und das Modell der *individuellen Bewältigung*" (2022, 56; Hervorhebung im Original).

Während sich ersteres eher auf die gestaltenden und auch beschränkenden Einflüsse von Institutionen auf Übergänge bezieht, nimmt letzteres die personenbezogene „biographisch-subjektive Herstellungs- und Gestaltungspraxis“ (ebd.) der Betroffenen in den Blick. Diese prinzipiell widersprüchlichen oder zumindest in ihrem Verhältnis zu diskutierenden Denkansätze (vgl. ebd.) finden sich in bestehenden Definitionsansätzen des Übergangsbegriffes wieder:

Die Auseinandersetzung mit dem Denkmodell institutioneller Bewältigungsanforderung kann mit einem eher engen Verständnis von Übergängen eingeleitet werden, das sich auf reine Wechsel zwischen den institutionalisierten Stationen des Lebenslaufregimes bezieht (vgl. Walther 2020, 63 f.; Welzer 1993, 36 f.): Beispielsweise auf den Wechsel von der Grundschule in weiterführende Schularten oder eben auf den Wechsel von der Sekundarstufe I in die Berufliche Bildung bzw. in die Sekundarstufe II. Dieses Verständnis kommt etwa im klassischen Zwei-Schwellen-Modell des Übergangs von der Schule in den Beruf zum Ausdruck (vgl. Abb. 1):

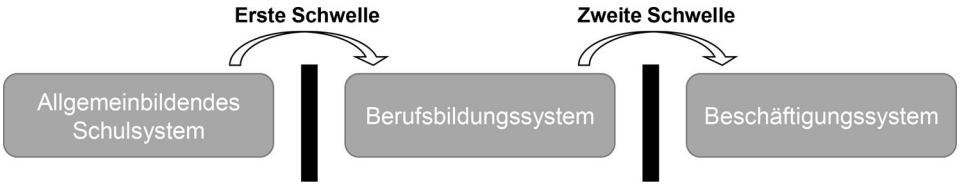


Abbildung 1: Zwei-Schwellen-Modell (eigene Darstellung, angelehnt an Biermann 2008, 169; Steinmetz 2011)

In dieser Perspektive wird deutlich, dass der Übergang von der Schule in den Beruf mindestens bereits zwei institutionalisierte Übergänge enthält: Den Übergang aus der Schule in das System Beruflicher Bildung[11] und anschließend den Übergang in das Beschäftigungssystem. Zumindest meint der Terminus „Übergang von der Schule in den Beruf“ aber den Gesamtprozess – Der „Übergang von der Schule in die Berufliche Bildung“ hingegen adressiert das System aus Teilübergängen innerhalb dieser ersten Schwelle.

Diese grundsätzliche Organisation des Übergangs lässt sich mit Schels als „ein kontinuitätsstiftender, chronologischer und sozial geordneter Übergang“ (2020, 81) beschreiben, der ein „Normalitätsmuster“ (ebd.). darstellt. Jedoch zeigt die vielgestaltige Kritik am Zwei-Schwellen-Modell, dass es die Komplexität des Übergangs von der Schule in den Beruf unzureichend erfasst (vgl. z. B. Neuenschwander et al. 2012, 34): So liegt dieser Darstellung die „anachronistische Vorstellung einer Normalerwerbsbiografie zugrunde“ (Steinmetz 2011, o. S.; vgl. Balz & Nüsken 2012, 185 f.), die mit der Übergangsrealität eher wenig vereinbar sein dürfte (vgl. Kap. 2.1; 2.5; 3.4). Weder gibt es die *eine* Schwelle (bzw. zwei Schwellen), noch entspricht ein *einmaliges Überwinden* dieser Schwelle hinreichend der Realität. Stattdessen ist ein längerer Prozess anzunehmen, der sich durch zahlreiche Übergänge und Veränderungen charakterisieren lässt

11 Das zeigt auch, dass der Begriff „Übergang Schule-Beruf“ eigentlich nicht trennscharf genug ist: Auch im System Beruflicher Bildung spielt Schule – besonders die Berufs*schule* – eine wichtige Rolle.

– Walther verwendet hierfür den Begriff der „‚Yoyo'-Übergänge" (2013a, 15), der sich gegen eine angenommene Geradlinigkeit und für die Wahrnehmung eines Vor und Zurück oder Aufs und Abs im Übergangsprozess ausspricht (vgl. ebd.). Dass diese Annahme der Realität wesentlich näher kommt, zeigt sich bereits darin, dass gerade weil diese Einmaligkeit und Klarheit des Schwellenübergangs offensichtlich in einem so geringen Ausmaß funktioniert, im System der Beruflichen Bildung ein eigener *Übergangssektor* geschaffen werden musste (vgl. Kap. 2.4.3). Doch selbst unter dem Oberbegriff des Übergangs von der Schule in die Berufliche Bildung ist dieser Übergang

> „keineswegs nur ein Wechsel, bei dem der Betrieb oder die überbetriebliche Einrichtung an die Stelle der Schule tritt. Vielmehr verändert sich dabei das gesamte soziale Gefüge, in das die Jugendlichen eingebunden sind" (Düe 2012, 295).

Daher muss zusätzlich anerkannt werden, dass der Übergangsprozess erheblich mehr Lebensbereiche miteinbezieht als den der (Beruflichen) Bildung: So etwa eine Veränderung des Wohnorts und der Wohnsituation, der Peers, des Ausmaßes an Eigenständigkeit und Verantwortungsübernahme, und so weiter. Es geht also bei diesem Übergang stets auch um die Lebensphase Jugend und um den Übergang vom Jugend- in das junge Erwachsenenalter (vgl. Walther 2013a, 14 ff.; Kap. 2.3). Ein breiteres Übergangsverständnis würde also erstens eher wenig institutionalisierte Übergänge wie etwa Wohnen (z. B. der Auszug aus dem Elternhaus), Partnerschaft und Trennungen, Elternschaft und Alterung mit einbeziehen[12] und seine Zusammenhänge zu institutionalisierten Übergängen reflektieren. Zweitens würde ein solches Verständnis auch die Auswirkungen eines Übergangs auf die Gänze des Individuums und seines Umfeldes berücksichtigen. Ein rein institutioneller Blick, wie bei der oben skizzierten zweischwelligen Engführung, genügt hierfür nicht (vgl. Meuth 2014, 119). Wie auch die weiteren Ausführungen illustrieren werden, spricht vieles für ein Übergangsverständnis, das sich zwar sequenzspezifisch und auch institutionell bzw. strukturell konkretisieren lässt, jedoch den Blick für die Breite der Zusammenhänge rund um den jeweiligen institutionellen Wechsel öffnet.

Zu diesen verschiedenen Übergängen ist eine entscheidende Erkenntnis konstitutiv: Übergänge im Kontext von Biografie und Lebenslauf sind *keine naturgegebenen Gesetzmäßigkeiten, sondern werden auf der makrostrukturellen Ebene durch Gesellschaften sowie auf Meso- und Mikroebenen durch handelnde Personen aktiv hergestellt und eingefordert*. Damit wird das Individuum „zu dem Ort, an dem sich Vergesellschaftungsformen vollziehen" (Kühnel & Zifonun 2016, 8). Die Notwendigkeit eines Übergangs ergibt sich also erst aus gesellschaftlichen Konstruktionen und Institutionen – und aus der Institution Lebenslauf (vgl. Andresen et al. 2022, 17 ff.). Gleichzeitig sind Übergänge – etwa in Form von „Übergangsriten", wie sie van Gennep beschrieben hat (vgl. z. B. Walther 2020, 64) – in ganz unterschiedlichen Gesellschaften und Zeiten anzutreffen, was ein Hinweis dafür ist, dass sie, wie eingangs für den Lebenslauf an sich

12 Unter anderem zu diesen Übergängen finden sich im umfangreichen Lehrbuch von Schröer et al. jeweils eigene Beiträge (vgl. 2013). Auch für diese weniger formalisierten Übergänge ist festzuhalten, dass sie normative gesellschaftliche Erwartungen darstellen, die im Lebenslaufregime enthalten sind (vgl. Meuth 2014, 104).

bereits festgestellt, so etwas wie eine Notwendigkeit zur Sozialisierung darstellen und so als „Universalie menschlicher Entwicklung und Vergesellschaftung“ (ebd.) gelten können.

Dieses Moment aktiver Herstellung von Übergängen kommt im Ansatz der *reflexiven Übergangsforschung* zum Ausdruck. Unter dem Leitbegriff „doing transitions“ betont Walther, dass Übergänge im Wechselspiel von Individuum und Gesellschaft aktiv hergestellt und vollzogen werden – und ebenso aktiv bewältigt werden *müssen* (vgl. 2016, 133; 2020, 68 f.; vgl. Andresen et al. 2022). Bewältigung erhält aufgrund dieser gesellschaftlichen Normierung beinahe schon einen Zwangscharakter. Damit ist die Übergangspraxis aus dieser Perspektive kein „emergentes Strukturphänomen, das ohne den Beitrag von Handlungssubjekten und unbeeinflusst von institutionellen Eigenlogiken Übergänge produziert oder scheitern lässt“ (Kühnel & Zifonun 2016, 9). Das Handeln pädagogischer Akteure in diesem Übergang ist ambivalent und spannungsreich – wie zu zeigen sein wird (vgl. Kap. 5; 8.2). Im Sinne des Denkmodells der institutionellen Bewältigungsanforderung bei Übergängen (vgl. Kessl 2022, 56 f.) geben die bisherigen Darstellungen unter Bezug auf das Thema der vorliegenden Arbeit Aufschluss über die Rolle der Schule und der in ihr handelnden Lehrkräfte im Übergang von der Schule in die Berufliche Bildung: Dieser Übergang wird erstens durch institutionelle Festlegungen und Normierungen hergestellt und geprägt, so etwa durch die verpflichtende Teilnahme an der Schule bei gleichzeitiger prinzipieller Begrenztheit der Schulzeit oder auch der Zertifizierung mittels Schulabschlüsse. Zweitens nehmen die Institutionen und ihre Akteure einen gestaltenden Einfluss auf diese Übergänge, wie sich etwa in Inhalten und Methoden schulischer Übergangsvorbereitung und Berufsorientierung zeigt (vgl. Kap. 5.2; 5.4).

So wichtig diese Aspekte sind, gerade auch für die vorliegende Arbeit, so geben sie jedoch eher weniger Einblicke in diejenigen Prozesse des zweiten Denkmodells, der individuellen, biografischen Bewältigung (vgl. Kessel 2022, 56 f.) – das im Folgenden ergänzend mit einer definitorischen Annäherung entfaltet wird. Das breit rezipierte Werk von Griebel und Niesel (vgl. 2021)[13] mit dem Fokus auf Übergänge in die Kindertagesbetreuung definiert eben diese auf Basis der eingangs benannten theoretischen Ansätze der Übergangsforschungen. Dabei wird der Begriff der Transition verwendet:

> „Transitionen sind Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biographische Erfahrungen in der Identitätsentwicklung ihren Niederschlag finden“ (ebd., 37 f.).

Sie stellen den Bewältigungsprozess des Individuums in den Vordergrund und formulieren ein Verständnis von Übergängen, das die entstehenden Anforderungen und Entwicklungsgelegenheiten ebenso betont, wie die Bedeutung von Übergängen für die subjektive Konstruktion der Biografie. Stauber und Walther geben einen Überblick über verschiedene Modi der Bewältigung im Übergang (vgl. 2013, 280 ff.). Zentral ist

13 Beispielsweise beziehen sich verschiedene Werke der sonderpädagogischen Übergangsforschung auf dieses Verständnis, so etwa Mays (vgl. 2014) sowie Stein und Kranert (vgl. 2020a).

hierbei der Hinweis darauf, dass Jugendliche verschiedene Anforderungen unterschiedlicher Lebensbereiche miteinander vereinbaren müssen (vgl. ebd., 282; Stein & Kranert 2020a, 128; Kap. 2.3.3). Griebel und Niesel schließen mit dem hier wiedergegebenen Begriffsverständnis an den von Welzer formulierten Transitionsbegriff an (vgl. Welzer 1993, 37), demzufolge Transitionen eher lebensbereichsübergreifend zu verstehen sind, während Übergänge mehr einzelne „Bewegungssequenzen von normativ definierten Lebensabschnitten in andere" (1993, 37) beschreiben. Daher gibt zwar Welzer dem Transitionsbegriff gegenüber dem Übergangsbegriff den Vorzug, nennt aber als Beispiel für letzteren zuerst den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung (vgl. ebd., 36 f.). Dies spiegelt den Fokus der vorliegenden Arbeit wider, die auch deshalb mit dem Übergangs- und nicht mit dem Transitionsbegriff operiert.

Der Realität des Übergangs von der Schule in die Berufliche Bildung kommen aller Wahrscheinlichkeit nach jedoch diejenigen Perspektiven am nächsten, die versuchen, beide Denkmodelle nach Kessl miteinzubeziehen, ohne sie nivellierend gleichzusetzen:

> „Erziehungswissenschaftlich kann weder die alleinige Inblicknahme institutioneller Bewältigungsanforderungen überzeugen, weil damit die subjektive Bewältigungsdimension tendenziell unterschätzt resp. nurmehr als Reaktion konzipiert wird; noch ist die ausschließliche Fokussierung der individuellen Bewältigungspraxis angemessen, bleibt doch damit die faktische Institutionalisierungsdynamik unterbelichtet" (Kessl 2022, 56 f.).

Ein Übergangsverständnis, das Walther, Hof und Meuth im Zuge des Bandes „Pädagogik der Übergänge" formuliert haben, kann als Ausdruck dieser Zweiseitigkeit gelesen werden:

> „Übergänge stehen für eine Veränderung im Verhältnis zwischen Subjekt und Gesellschaft, vermittelt durch veränderte Rollenerwartungen, aber auch veränderte Selbstkonzepte und biographische Muster" (2014, 219).

Dieses Übergangsverständnis verdeutlicht das *Wechselspiel zwischen gesellschaftlichen und individuellen Seiten* des Übergangsprozesses. Damit wird deutlich, dass Übergänge als „zentrales Moment des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft" (Walther & Stauber 2013, 23) anzusehen sind. Der Forschungsgegenstand der Übergangs- und Transitionsforschung liegt dementsprechend „an einer Schnittstelle von individuellen Handlungs- und Bewältigungsvermögen und von gesellschaftlichen Handlungsvorgaben und -anforderungen" (Welzer 1993, 8).

Für den Übergang aus der Schule in Berufliche Bildungsprozesse heißt dies, dass unter dem Leitbild eines breiten Übergangsverständnisses eben nicht nur Wechselmöglichkeiten zwischen Institutionen als Ausdruck der strukturellen Seite zu betrachten sind, sondern auch die Situation und Entwicklung des Individuums und seines sozialen Umfeldes, die sich unter anderem in der Lebensphase des Jugendalters konkretisieren lassen (vgl. Kap. 2.3) – sowie die individuelle Einflussnahme auf diesen Prozess, sodass der Übergang keineswegs einen reinen Strukturdeterminismus darstellt. Dies zeigen Stein und Kranert mittels des Modells „Transition Schule-Beruf als ko-

konstruktiver Prozess“ (2020a, 139). Dieses ist explizit auf den hier interessierenden Übergang ausgerichtet und basiert unter anderem auf den Grundannahmen von Griebel und Niesel (vgl. 2021; vgl. auch Schultz 2010). In den Vordergrund wird hier die gemeinsame Bewältigung des Übergangs durch die Jugendlichen und ihres sozialen Umfeldes gestellt. Abbildung 2 zeigt das Modell in schematischer Übersicht:

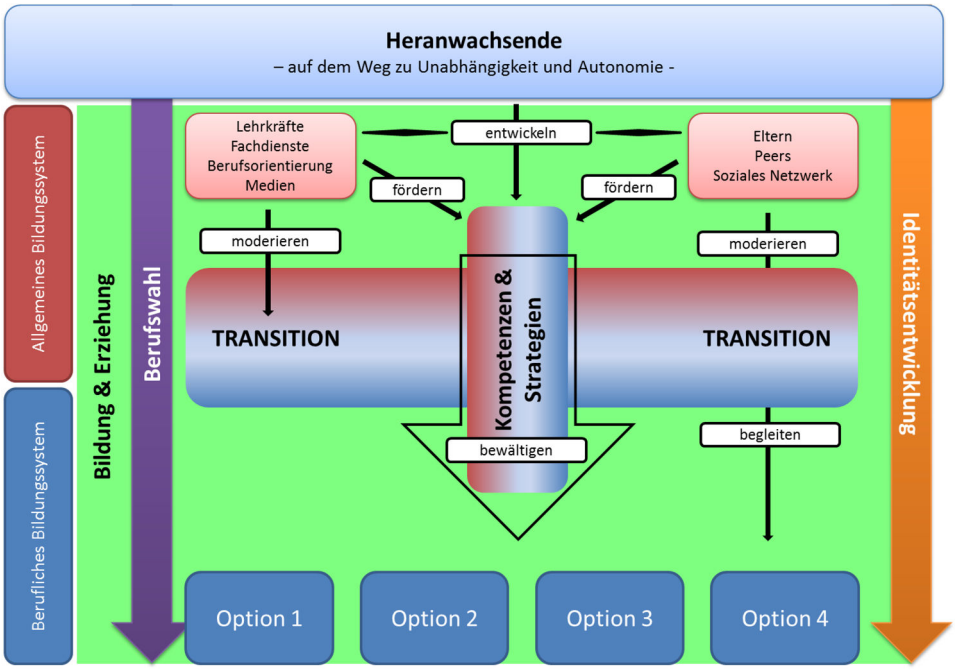


Abbildung 2: Transition Schule-Beruf als ko-konstruktiver Prozess (entnommen aus Stein & Kranert 2020a, 139)

Der Übergang kann in dieser Vorstellung „nicht als alleinig individuell zu verantwortender und zu realisierender Akt des Jugendlichen“ (Stein & Kranert 2020a, 140) interpretiert werden, sondern bezieht verschiedene Akteure mit ein. Stein und Kranert benennen „vor allem die Eltern [als] zentrale Mitgestalter“ (ebd.), gefolgt von Lehrkräften, Betrieben und Ausbildern, Berufsberatern der Agentur für Arbeit, aber auch von der Gleichaltrigengruppe (vgl. ebd.), die den Übergang ko-konstruieren. Es wird dabei eine Gliederung in ein professionalisiertes Feld sowie in ein privates Feld erkennbar, die die Aufgaben der *Förderung* und der *Moderation* übernehmen. Zusätzlich unterstützt das private Feld den Transitionsprozess in Form von *Begleitung* – und zwar über den gesamten Übergangsprozess hinweg. Bildungs- und Erziehungsprozesse stellen weiterhin den Hintergrund dar, auf dessen Grundlage der Übergang vollzogen wird, die außerdem durch die zwei Prozesselemente Identitätsentwicklung und Berufswahl begleitet werden, die die zentrale Aufgabe des Jugendlichen, die *Bewältigung* des Übergangs, flankieren. Hierfür bezieht das Modell Kompetenzen und Strategien mit ein,

die bei der Übergangsbewältigung unterstützen. In Konsequenz hieraus wird der Übergang „als prozesshaftes Geschehen“ (Stein & Kranert 2020a, 141) angesehen, das „eine individualisierte Begleitung erfordert“ (ebd.). Die Verantwortung für den Übergangsprozess wird damit nicht nur bei den Jugendlichen, sondern auch aufseiten seines sozialen Systems und der Lehrkräfte verortet; auch werden individuelle, strukturelle und prozesshafte Elemente des Übergangs berücksichtigt. Weiterhin wird hier schulisches Handeln im Sinne einer Übergangsvorbereitung zentral bedacht.

Neben all diesen individuellen Aspekten werden im Modell außerdem strukturelle Aspekte berücksichtigt: Einerseits erinnern die beiden linken Blöcke – allgemeines und Berufliches Bildungssystem – an die (erste) Schwelle, auf die sich dieser Übergangsprozess bezieht. Andererseits finden sich am unteren Ende, eher als exemplarische Platzhalter gedacht, verschiedene „Optionen“ – was als strukturelles Angebot an aufnehmenden Institutionen gelesen werden kann. Für Jugendliche im Übergangsprozess zeigt Walther, dass es für sie „eine Selbstverständlichkeit“ (2013a, 23) ist, „*wählen* zu können“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Er begründet dies unter anderem aus dem „modernen kulturellen Grundbestand sowohl demokratischer Gesellschaften als auch von Konsumgesellschaften“ (ebd.). Ob diese Grundannahme jedoch für alle Schüler:innen Realität ist, wäre kritisch zu hinterfragen.

Das Modell nach Stein und Kranert (vgl. 2020a) wird für die vorliegende Arbeit als wesentliche theoretische Grundlage zur Konzeptionalisierung des Übergangsprozesses herangezogen. Im Folgenden werden, wiederum die Unterscheidung nach Kessl aufnehmend (vgl. 2022), sowohl grundlegende subjektbezogene als auch strukturelle Aspekte des Übergangs von der Schule in die Berufliche Bildung näher erläutert sowie anschließend mit einer Darstellung empirischer Erkenntnisse zu diesem Übergang zusammengeführt.

2.3 Subjektbezogene Aspekte des Übergangs

2.3.1 Herausforderungen des Jugendalters

Der Übergang von der Schule in den Beruf vollzieht sich innerhalb der spezifischen Lebensphase des Jugendalters. Im Zentrum des Übergangsgeschehens stehen also Jugendliche als handlungsfähige Subjekte, von denen eine Bewältigung dieser institutionellen Übergänge und allen weiteren Herausforderungen des Jugendalters verlangt wird. Daher ist es für ein Verständnis der individuellen Anteile des Übergangs hilfreich, das Lebensalter dieser handelnden Subjekte näher zu beschreiben.

Es besteht bislang kein allgemeingültiges begriffliches Verständnis von Jugend; bereits bei den Altersgrenzen dieses Lebensabschnittes besteht Unklarheit (vgl. Göppel 2019, 27 f.). Zumeist wird das „Einsetzen der Pubertät“ (Groen & Petermann 2011, 75) oder „etwa im 12. Lebensjahr“ (Quenzel 2015, 9) als Beginn benannt, als Ende des Jugendalters werden Zeiträume „zwischen der Vollendung des 17. Lebensjahres bis hin zum Abschluss der Berufsausbildung oder des Studiums“ (Groen & Petermann 2011, 76) beschrieben, sodass Quenzel von einer durchschnittlichen Dauer des Jugend-

alters von zehn bis 15 Jahren spricht (vgl. 2015, 9). Eine solche Ausdehnung des Jugendalters auf den Altersbereich zwischen 18 und sogar 25 Jahren wird unter dem Begriff „Emerging Adulthood" diskutiert. Hierbei wird nicht nur von einer Verlängerung des Jugendalters, sondern vielmehr von dem Entwicklungsabschnitt der Postadoleszenz[14] als Phase zwischen Jugend und Erwachsenenalter ausgegangen (vgl. Weichhold & Silbereisen 2019, 248; Stauber & Walther 2013, 271). Wichtig ist die Anerkennung dessen, dass auch das Jugendalter eine eigenständige Lebensphase und eben keine reine „Übergangsperiode zwischen Kindheit und Erwachsenenalter" (Groen & Petermann 2011, 76; vgl. Hoffmann & Mansel 2010, 164) ist.[15] Innerhalb dieser anerkannten Eigenständigkeit der Entwicklungsphase Jugendalter kommt Übergängen eine herausragende Bedeutung zu: Das Jugendalter ist im Besonderen durch Veränderungen geprägt – in allen Bereichen, die die jungen Menschen betreffen. Es kann somit „als Zeit des Übergangs" (Jungbauer 2017, 184) beschrieben werden, da es „etliche (teils gleichzeitig ablaufende) Übergänge" (Weichhold & Silbereisen 2019, 263) enthält, die sich auf körperliche, psychische und soziale Veränderungen beziehen. Das Jugendalter vollzieht sich innerhalb verschiedener Entwicklungskontexte wie Familie, Peers und engen Freunden, romantischen Beziehungen, Freizeitaktivitäten und Schule (vgl. ebd., 239). Es wird als spezifische Lebensphase von verschiedenen Disziplinen bearbeitet,[16] wobei im Folgenden für die Entwicklungsprozesse je eine (entwicklungs-)psychologische und eine soziologische Annäherung als Repräsentation zweier bedeutender Stränge der Jugendforschung (vgl. Quenzel 2015, 18 f.) beschrieben wird. Nach Reinders und Wild (vgl. 2003) betrachten erstere die Entwicklungsprozesse im Jugendalter maßgeblich aus Perspektive „ihrer (Dys-)Funktionalität für die Vorbereitung auf bzw. spätere Übernahme von Erwachsenenrollen" (ebd., 15) und sind damit enger auf normative Erwartungen bezogen, während letztere stärker „die Jugendphase als Entwicklungsabschnitt mit eigenem Wert jenseits ihrer Vorbereitungsfunktion" (ebd.) betrachtet.

Aus der *Entwicklungspsychologie* heraus wird das Jugendalter unter anderem anhand von Entwicklungsaufgaben beschreibbar. So skizziert das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (vgl. 1953) die „Auseinandersetzung mit alterstypischen Anforderungen" (Seitz-Stein & Berner 2019, 242) über die Lebensspanne. Die Anforderungen entstehen durch physiologische Reifung, gesellschaftliche Erwartungen sowie individuelle Zielsetzungen und Wertvorstellungen (vgl. ebd.; Havighurst 1953, 4), wobei über das Kindes- und Jugendalter hinweg der erste Bereich an Bedeutung verliert, während die anderen beiden an Relevanz gewinnen. Das Konzept zeichnet sich besonders dadurch aus, dass es „die aktive Bewältigung durch das Individuum betont" (ebd.; vgl. Göppel 2019, 259): „the human individual learns his way through

14 Ein oft zum Jugendalter synonym verwendeter Begriff ist die Adoleszenz, die im Besonderen „die psychosozialen Entwicklungen bei Jugendlichen" (Jungbauer 2017, 184) betont.

15 Schier zeigt in einer Analyse von Lexika des Jahres 1900, dass Jugend in dieser Zeit noch kein „eigenständiger, erwähnenswerter Sachverhalt" (2022, 19) ist. Eine Vorbereitung auf „ein Dasein als Erwachsene" (ebd.) wurde somit abseits von biologischer Reifung und frühzeitiger Erwerbsarbeit nicht vollzogen. Kinderarbeit wurde erst schrittweise reguliert (vgl. ebd., 20; 31). Die Berufsausbildung – im Sinne von „Lehre" (ebd., 21) – war besonders „als Normierungs- oder Disziplinierungsinstanz wichtig" (ebd., 21).

16 Für einen umfassenden Überblick siehe Göppel (2019).

life“ (Havighurst 1953, 1). Die Entwicklungsaufgaben fallen zeit- und kulturspezifisch unterschiedlich aus und sind nicht als allgemeingültig anzusehen. Sie sind somit Ausdruck einer gesellschaftlich bedingten Normalitätserwartung[17] und dem gesellschaftlichen Wandel unterworfen (vgl. Göppel 2019, 257; Quenzel 2015, 32). Havighurst geht es auch darum, Ziele und Inhalte schulischer Bildung altersgemäß zu bestimmen und so den „teachable moment“ (1953, 5) im Sinne des passenden Zeitpunkts für einen Bildungsgehalt zu finden.

Havighurst benennt für das Jugendalter eine Fülle von Entwicklungsaufgaben (vgl. 1953, 111 ff.), so etwa den „Aufbau neuer und reifer Beziehungen zu Gleichaltrigen“ (Lohaus & Vierhaus 2019, 287), die Geschlechtsrollenübernahme, das „Akzeptieren des eigenen Körpers“ (ebd.), das Erreichen einer emotionalen, finanziellen und intellektuellen Unabhängigkeit vom Elternhaus sowie die Berufswahl.[18] Letztere beschreibt Havighurst als Aufgabe, „to choose an occupation for which one has the necessary ability” (1953, 128). Ferner nennt er auch die Vorbereitung auf Heirat und das Familienleben sowie den Erwerb von Fähigkeiten und Wissensbeständen, die für die Teilhabe an Gesellschaft relevant sind (vgl. ebd., 133 ff.). Auf einer übergeordneten Ebene wird außerdem die Identitätsentwicklung als „zentrale persönliche Entwicklungsaufgabe“ (Jungbauer 2017, 187) beschrieben.

Deutlich wird mit diesem Konzept, dass Jugendliche vor sehr unterschiedlichen Anforderungen oder auch „Entwicklungsthemen“ (Göppel 2019, 264) stehen, „mit denen eine Auseinandersetzung im Jugendalter unausweichlich ansteht“ (ebd.). Diese Aufgaben sind somit nicht getrennt abhandelbar, sondern hängen eng zusammen. Die Normativität, die mit solchen Katalogen an Anforderungen einher geht, kann jedoch auch kritisiert werden: Sie kann etwa als erwartete Normalität bei Jugendlichen zu Gefühlen der Verunsicherung und Überforderung führen. Dies gilt besonders, wenn sie die Wahrnehmung haben, in ihrer Entwicklung im Vergleich zur Altersgruppe und/oder zu den Erwartungen „zurückgeblieben“ zu sein (vgl. ebd., 263). Dies illustriert auch die Rolle der Pädagogik in diesem Konzept, denn „‚wenn es darum geht, dass Jugendliche ‚Aufgaben zu bewältigen‘ haben, dann stellt sich natürlich immer auch die Frage nach den […] Rahmenbedingungen […] und hilfreichen Unterstützungsleistungen“ (ebd., 258 f.).

Unter Anschluss an die Darstellungen zum Lebenslauf und dessen normativen Wirkungen des Kapitels 2.1 soll auch aus *soziologischer Sicht* auf einige wenige Aspekte hingewiesen werden: Jugend ist in dieser Wahrnehmung nur als heterogenes soziales Phänomen verstehbar, das sich zunehmend ausdifferenziert (vgl. Hoffmann & Mansel 2010, 170). Hierbei werden gesellschaftliche Bedingungen und soziale Umwelten für

17 Dies zeigt sich bei Havighurst selbst sehr eindeutig: Er beschreibt etwa das Ziel der ökonomischen Unabhängigkeit als „primarly a task for boys, in our society“ (1953, 127) und unterscheidet die Entwicklungsaufgaben in amerikanische upper, middle und lower class (vgl. ebd., 127 f.).

18 Eine ausführlichere Darstellung aller Entwicklungsaufgaben im Jugendalter finden sich z. B. bei Lohaus und Vierhaus (vgl. 2019, 287), bei Groen und Petermann (vgl. 2011, 76) sowie bei Havighurst selbst (vgl. 1953, 111 ff.). Für eine Würdigung des Konzepts aus soziologischer Perspektive siehe Quenzel (2015, 28 ff.). Göppel hat in tabellarischer Übersicht einen Vergleich der verschiedenen Modelle der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter erarbeitet (vgl. 2019, 260 ff.). Hier wird im Übrigen deutlich, dass das Thema „Berufswahl und Berufsausbildung“ (ebd., 260) in jedem Katalog von Entwicklungsaufgaben auftaucht.

den Entwicklungsprozess in den Vordergrund gestellt (vgl. ebd., 171; Göppel 2019, 198). Dementsprechend hebt Quenzel die tiefe gesellschaftliche Verwurzelung der oben angesprochenen Entwicklungsaufgaben hervor: Diese sind

> „kulturell so tief verankert [...], dass sich die Individuen zu ihnen verhalten müssen. Das heißt, die in der Gesellschaft lebenden Individuen erfüllen entweder die an sie gestellten Erwartungen oder sie finden für sich einen Weg, damit umzugehen, ohne sie zu erfüllen" (2015, 30).

Jugendkulturen werden dabei oft im Widerspruch und in Abgrenzung zu Erwachsenenkulturen gesehen (vgl. Hoffmann & Mansel 2010, 169). Diese zeigen auch Widerstände gegen den normativen Druck des Lebenslaufregimes auf. Weiterhin lässt sich zeigen, dass in einer zunehmend entgrenzten Gesellschaft[19] die Jugendphase als Moratorium zeitlich ausgedehnter und ihre Bedeutung als „Entfaltungs- und Experimentierraum" (Göppel 2019, 200) größer wird. Jugendliche zeigen dabei eine „erhöhte Risikobereitschaft" (ebd., 236), die sich auch in riskanten Verhaltensweisen wie Delinquenz, Substanzkonsum oder Sportausübung mit erhöhten Unfallraten äußert (vgl. ebd.). Dies muss „in engem Zusammenhang mit ihrem verstärkten Autonomiestreben[20] gesehen werden" (ebd.).

Insgesamt erarbeiten sich die Jugendlichen ein spezifisches Bewältigungsverhalten von Anforderungen. Deshalb schreibt Hurrelmann dem Jugendalter eine zentrale Bedeutung für die „Formung der Biografie" (2003, 116) zu: In dieser Lebensphase werden nicht nur bedeutsame Entwicklungen von Identität und Übergangsgestaltungen in den Beruf vollzogen, sondern besonders ein Bewältigungsverhalten erlernt, das als „prototypisch für die Lebensbewältigung" (ebd.) gelten kann. Dies liegt im Besonderen daran, dass das Jugendalter „wie keine andere Lebensphase die Spannung zwischen persönlicher Individuation und sozialer Integration [symbolisiert]" (Hurrelmann 2003, 121; vgl. Hoffmann & Mansel 2010, 170): Hier wird zwischen externen Erwartungen und eigenen Wünschen, Zielen und Vorstellungen verhandelt. Diese bewältigungsorientierte Perspektive auf normative Übergänge betont etwa Schöpf (vgl. 2020). Dabei ist besonders das Moratorium ein zentraler Mechanismus, der die Wahrnehmung von Jugendlichen „von einer an Erwachsenenvorstellungen der Entwicklung orientierten Sicht hin zu einer auf subjektive Identitätskonstruktion fokussierten Betrachtung" (ebd., 5) verändert. Daher dient das Jugendalter in dieser Perspektive auch nicht vor allem dem Zweck des Einmündens in die Erwerbsarbeit (vgl. ebd., 9; Reinders & Wild 2003), sondern vielmehr als Raum, das Eigene zu entwickeln. „Nicht jeder Jugendliche

19 Göppel beschreibt dies so: „je ‚moderner' eine Gesellschaft ist [...], je dynamischer, offener, fortschrittsorientierter, desto mehr verlieren offizielle ‚Initiationsrituale' in ihr an Bedeutung, desto gestreckter und gradueller ist der Übergang in den Erwachsenenstatus" (2019, 200).

20 Hier wird der Schlüsselbegriff „Autonomie" angesprochen (auch wenn er von Göppel hier anders akzentuiert – rein im Sinne von „Unabhängigkeit" – verwendet wird), der erhebliche Implikationen für die Pädagogik und im Besonderen für die Erziehung aufweist. Verstanden als „normative Selbsteinbindung des Individuums" (Speck 1997, 138) in die Gemeinschaft beschreibt Autonomie einen Prozess der begleiteten Verselbstständigung des Individuums und seiner moralischen Entwicklung unter Berücksichtigung der Gemeinschaft und Gesellschaft (vgl. ebd., 148). Der Begriff stellt damit einen moralischen Anspruch an Erziehung dar (vgl. Müller 2018, 21 ff.). Näher kann dieser Begriff an dieser Stelle nicht besprochen werden.

will möglichst schnell erwachsen werden oder übernimmt die Vorstellungen von Erwachsenen ungebrochen“ (Reinders & Wild 2003, 32).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Auseinandersetzung mit den entwicklungspsychologisch und soziologisch beschreibbaren Aspekten und Veränderungen des Jugendalters für die jungen Menschen eine große Herausforderung darstellt. Zusätzlich treffen all diese Aspekte auf die normativen Erwartungen des Lebenslaufs bzw. sind ein Ausdruck dieser Erwartungen (vgl. Kap. 2.1; Quenzel 2015, 30). So erklärt sich insgesamt, warum gerade das Jugendalter durch „viele Erwartungen und Herausforderungen gekennzeichnet“ (Lohaus & Vierhaus 2019, 287) und eine „Gefahr der Orientierungs- und Haltlosigkeit“ (ebd.) gegeben ist. Einerseits streben Jugendliche zunehmend nach Abgrenzung, Eigenständigkeit und Individualität, andererseits werden sie mit erheblichen Konformitätserwartungen konfrontiert. Damit machen diese Aspekte auch darauf aufmerksam, dass das Jugendalter „als Phase einer erhöhten Vulnerabilität für verschiedene psychische Probleme charakterisiert werden“ (Groen & Petermann 2011, 75; vgl. RKI 2021, 40) kann. „Die Auseinandersetzung mit den einschneidenden biologischen, psychologischen und sozialen Veränderungen und Entwicklungsaufgaben dieses Lebensabschnitts stellt ein Risiko für Fehlanpassungen des Jugendlichen dar“ (Groen & Petermann 2011, 75). Auch aus soziologischer Perspektive „mehren sich Hinweise, dass die Versuche der Bewältigung der alterstypischen Entwicklungsaufgaben das Gesundheitsverhalten maßgeblich beeinflussen“ (Quenzel 2015, 11).

2.3.2 Beruf und Berufswahl als Herausforderung des Jugendalters

Der Beruf und die Berufswahl sind mit den bislang dargestellten Aspekten als ausgesprochen relevantes Thema des Jugendalters beschreibbar: Es handelt sich um eine zentrale sozial-normative Entwicklungsaufgabe (vgl. Neuenschwander 2022, 723; Havighurst 1953). Aus institutioneller Perspektive zeigt sich dies „sowohl beim Übergang in die Berufsbildung als auch beim Einstieg ins Erwerbsleben“ (Neuenschwander et al. 2012, 37), was die zeitliche Ausgedehntheit dieses komplexen Entwicklungsprozesses unterstreicht. Aufgrund der Relevanz von Beruf und Berufswahl für die vorliegende Arbeit werden diese Begriffe im Folgenden näher beschrieben – auch um eine begriffliche Grundlage für die später folgende Auseinandersetzung mit (schulischer) Berufsorientierung zu schaffen (vgl. Kap. 5).

Das Konzept des Berufs bzw. die *Beruflichkeit* dient zur Organisation und Institutionalisierung der (Erwerbs-)Arbeit und ist als Leitbild der Beruflichen Bildung in Deutschland anzusehen (vgl. Georg & Sattel 2020, 220; Kranert & Stein 2019, 212; Papsdorf & Voß 2017, 78 ff.; Seifried et al. 2019, 9). Der Beruf beschreibt einen Kompromiss zwischen den „Qualifizierungswünsche[n], Talente[n] und Vorlieben des Einzelnen“ (Arnold, Gonon & Müller 2016, 76) einerseits und den „spezifischen Qualifizierungserwartungen der Betriebe“ (ebd.) andererseits. Insgesamt stellt „das Berufskonzept […] ein wissenschaftlich reflektiertes, gesellschaftlich akzeptiertes und rechtlich abgesichertes Konstrukt dar, das auf die gezielte Auswahl und Bündelung von Tätigkeiten und die Vermittlung der zugehörigen Qualifikationen baut“ (Köck 2018, 88; vgl. Seifried et al. 2019, 9). Die Bundesagentur für Arbeit nennt drei wesentliche Bestim-

mungsmerkmale für den Berufsbegriff: Er ist „tätigkeits- und nicht personenbezogen“ (BA 2021, 25), „zeichnet sich durch ein Bündel von Tätigkeiten aus“ (ebd.) und „wird durch zwei zentrale Dimensionen konstituiert: Berufsfachlichkeit und Anforderungsniveau“ (ebd.; vgl. Kap. 1).

Grundsätzlich lässt sich eine historische Entwicklung nachzeichnen, bei der sich aus der gesellschaftlichen Arbeitsteilung heraus spezialisierte Tätigkeiten bildeten, für die anschließend „Qualifikationsstrukturen“ (Köck 2018, 62) entwickelt worden sind (vgl. ebd.; Arnold, Gonon & Müller 2016, 77 f.). Durch diese Regelung der Inhalte und Abläufe einer beruflichen Qualifikation wurde eine Standardisierung der Fähigkeitsprofile erzeugt, welche beruflichen Abschlüssen „überhaupt erst ihren Marktwert“ (ebd., 76) verleiht: Nur dank dieser Standardisierung gibt eine berufliche Ausbildung betriebsübergreifend Auskunft über die Eignung der jeweiligen Arbeitskraft. Dabei hat sich seit Mitte des letzten Jahrhunderts der „Erwerb einer beruflichen Vollqualifikation zunehmend zum qualifikatorischen Mindeststandard im Beschäftigungssystem entwickelt“ (Brüggemann & Rahn 2020, 13). Ein Berufsabschluss ist damit ein bedeutsamer Faktor für den Zugang zu Erwerbsarbeit und für die Existenzsicherung allgemein (vgl. Papsdorf & Voß 2017, 78).

Die Berufe und die Berufliche Bildung in Deutschland sind im Berufsbildungsgesetz (BBiG) und in der Handwerksordnung (HWO) geregelt. Laut dem „Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe“ (Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB] 2021) gibt es in Deutschland insgesamt 324 anerkannte Ausbildungsberufe (vgl. ebd.). Diese Zahl schwankt im Zeitverlauf, so nannte Dobischat vor einigen Jahren die Zahl von 342 anerkannten Ausbildungsberufen (vgl. 2010, 109). Die Klassifikation der Berufe der Bundesagentur für Arbeit enthält ca. 18.800 verschiedene Berufsbenennungen (vgl. BA 2024c). Damit zeigt sich eine enorme Vielfalt der Berufe in Deutschland, was im Übrigen eine erste Begründung für die Notwendigkeit einer Berufsorientierung darstellt – alleine hier einen auch nur groben Überblick zu gewinnen stellt eine Herausforderung dar. Der Bestand an Berufen ist einem ständigen Wandel unterworfen, da Berufe auch „Bestandteil des jeweils aktuellen soziokulturellen Systems und des Zeitgeists einer Gesellschaft“ (Arnold, Gonon & Müller 2016, 79) sind und sich „in Abhängigkeit vom technologischen und gesellschaftlichen Wandel“ (ebd., 82) entwickeln. Dies zeigt sich auch in heute kaum mehr vorhandenen Berufen, die sich aber noch als verbreitete Nachnamen finden: wie etwa Wagner, Köhler oder Fassbinder. Dies illustriert auch einen zweiten existenziellen Aspekt des Konzepts der Beruflichkeit: Der Beruf gehört zum „Kern der persönlichen Identität“ (ebd., 79) und ist ein „Medium der gesellschaftlichen Integration und Statuszuweisung“ (ebd.; vgl. Bojanowski 2012, 123 f.; Papsdorf & Voß 2017, 80). Solche Aspekte beruflicher Identität sind ferner eng mit beruflichem (und betrieblichem) Engagement und der Arbeitsmoral verknüpft (vgl. Rauner 2010, 76 ff.).

Ein Gegenmodell zur Beruflichkeit als Leitziel Beruflicher Bildung ist die besonders aus dem angelsächsischen Raum hervorgegangene *Employability* (vgl. Greinert 2008, 9; Kraus 2006, 114), die im Sinne einer Beschäftigungsfähigkeit weniger eine breite, berufsfachliche Expertise, sondern die zur Ausübung konkreter Tätigkeiten und

den Anforderungen eines Betriebes erforderlichen Fähigkeiten ins Zentrum stellt (vgl. Kraus 2006, 61; 121; Greinert 2008, 10) – wie etwa „Flexibilität, Mobilität, vorausschauendes Denken, Selbstmanagement oder Selbstverantwortung" (Seifried et al. 2019, 11; vgl. Greinert 2008, 9). Kern ist somit die Betonung „marktorientierter Erwerbsqualifizierung" (Greinert 2008, 10). Der breite, fachliche wie persönlichkeitsbildende Anspruch einer am Beruf orientierten Bildung tritt dabei zugunsten von unmittelbarer Verwertungs- und Anwendbarkeit zurück. Kraus fasst zusammen:

> „Das Berufsprinzip stellt somit insgesamt ein verbindliches Ordnungsmuster dar, das vom einzelnen Betrieb und vom einzelnen Individuum relativ unabhängig ist. ‚Employability' hingegen ist als Voraussetzung von Beschäftigung ein abstraktes Prinzip, das sich im Wesentlichen auf die jeweilige Passung von individuellen Fähigkeiten, Kompetenzen und Bereitschaften zu den aktuellen Anforderungen von Betrieb und Arbeitsmarkt bezieht" (Kraus 2006, 70).

Einerseits ist die Fokussierung auf Beschäftigungsfähigkeit in Anbetracht zunehmend wechselnder und sich verändernder Arbeitsverhältnisse, die entsprechend eine hohe arbeitnehmerseitige Flexibilität und Mobilität erfordern, für die Teilnahme an Erwerbsarbeit eine wichtige Bezugsgröße individueller Kompetenzentwicklung – die Beschäftigungsfähigkeit „muss somit insgesamt auch als berechtigtes Anliegen der Auszubildenden, Studierenden oder Teilnehmenden begriffen werden" (Kraus 2006, 113). Andererseits wird die Employability auch stark kritisiert – besonders dort, wo sie als Konkurrenz und nicht als Teilbestandteil der Beruflichkeit auftritt: Sie ist auch Ausdruck neoliberaler, Arbeitgeberinteressen betonender, ökonomischer Verwertungslogiken (vgl. Kraus 2006, 118 f.; Krautz 2007; Köck 2018, 95; Lederer 2014, 21; 241; 423) – die den breiten Bildungsanspruch Beruflicher Bildung nach dem Berufskonzept erheblich einschränken und damit reduzieren. Employability bedeute „letztlich, sich den *Bedingungen des Weltarbeitsmarkts* zu unterwerfen" (Greinert 2008, 10; Hervorhebung im Original). Solche ökonomisierenden Aspekte werden auch für das allgemeinbildende Schulsystem kritisch diskutiert (vgl. Krautz 2007; vgl. Kap. 5.1).

Nicht nur vor dem Hintergrund der auf europäischer Ebene zunehmenden Durchsetzung der Employability (vgl. Greinert 2008, 10 f.; Köck 2018, 95; Münk 2010, 201), sondern auch in Anbetracht der facettenreichen Entgrenzungen auch in Deutschland – in Gesellschaft, Arbeitsmarkt und Biografie – wird die Zukunftsfähigkeit des Berufskonzepts hierzulande vermehrt diskutiert (vgl. z. B. Arnold, Gonon & Müller 2016, 53 ff.; 80 f.; Köck 2018, 89). Jedoch wird bei diesen Diskursen gleichzeitig betont, dass *der Beruflichkeit nach wie vor gesellschaftlich wie individuell eine große Bedeutung zukommt und dies wohl auch zukünftig der Fall sein wird* (vgl. Georg & Sattel 2020, 230 f.; Papsdorf & Voß 2017, 80; Rauner 2010, 64; Seifried et al. 2019, 12). Eine grundlegende Abkehr vom Berufskonzept im deutschen System Beruflicher Bildung ist trotz dieser Entwicklungen auf absehbare Zeit nicht zu erwarten; wohl aber sind Formen atypischer Beschäftigungen auf dem Vormarsch (vgl. Kap. 2.1).

Diese Aspekte unterstreichen insgesamt die *Notwendigkeit einer Berufswahl* für die Jugendlichen, auch als Entwicklungsaufgabe des Jugendalters, welche insgesamt die

Grundlage für beruflichen Erfolg und eine allgemeine Lebenszufriedenheit legt (vgl. Driesel-Lange et al. 2020, 57). In diesem Kontext wird die hohe Bedeutung der individuellen Verantwortungsübernahme der Jugendlichen für sich selbst und ihre berufliche Zukunft hervorgehoben und damit ihre aktive Rolle betont (vgl. Brüggemann & Rahn 2020, 17; vgl. Kap. 5.2): Sie sind diejenigen, die sich letztendlich für ihren zukünftigen Beruf entscheiden müssen und diese Wahl kann ihnen nicht von anderen (insbesondere auch nicht von staatlichen Institutionen) abgenommen werden: Die Berufswahl ist grundrechtlich vor staatlicher Einflussnahme geschützt (vgl. Art. 12 (1) GG) und wird als „eine individuell zu realisierende und zu verantwortende Folge von Teilhandlungen gedacht" (Brüggemann & Rahn 2020, 12).

Andererseits kann von einer völlig freien Wahl eines Berufs kaum die Rede sein: Nicht nur die subjektiven Interessen des Individuums bzw. endogene Faktoren sind für die Berufswahl relevant, sondern auch zahlreiche weitere Einflussgrößen, die etwa gesellschafts- und marktbezogen determiniert sind (vgl. Köck 2018, 147 ff.). Das heißt, dass sowohl unter anderem endogene Aspekte wie „Alter, Geschlecht, besondere Eignungen, Interessen und Neigungen sowie bestimmte Berufswahlmotive" (ebd., 147), als auch exogene Faktoren wie „die gesamtwirtschaftlichen und regionalen Verhältnisse, der soziale Background und die Peergroup, die Medien sowie die Schule" (ebd.) Einfluss nehmen. Das zeigt die Relevanz der Lebenswelt und des Entwicklungskontextes der Jugendlichen für die Berufswahl auf und illustriert die normative Erwartung, „dass sich die Jugendlichen wie strategische Arbeitsmarktsubjekte verhalten, die ihre beruflichen Wünsche und Ziele flexibel dem anpassen, was auf dem Ausbildungsmarkt notwendig und realisierbar scheint" (Brüggemann & Rahn 2020, 12).

Es lässt sich eine Fülle an psychologischen, soziologischen und integrativen Berufswahltheorien verschiedener Reichweite verzeichnen, den komplexen Vorgang der Berufswahl beschreiben und erklären (vgl. Neuenschwander et al. 2012, 57). Diese Theorien lassen sich zum Beispiel um die Schlagbegriffe entscheidungs-, entwicklungs-, allokations-, interaktions- sowie lerntheoretischer sowie matching-orientierter und mehrperspektivischer Ansätze ordnen (vgl. Köck 2018, 159 ff.).[21] Verbreitet sind hier Prozess- bzw. Phasenmodelle von Berufswahlprozessen. So unterscheiden etwa Herzog, Neuenschwander und Wannack „sechs idealtypische Phasen der Berufswahl" (2006, 41): In der Kindheit findet zunächst eine diffuse Berufsorientierung statt, bei der Kinder entlang idealisierter Berufsbilder erste Zukunftsszenarien entwerfen. Als zweite Phase konkretisiert sich die Berufsorientierung ab dem Übergang in die Sekundarstufe I, indem sich die Jugendlichen zunehmend mit sich selbst und mit Berufsfeldern befassen, um so zu einer ersten Berufswahlentscheidung zu gelangen. Zum Ende der allgemeinbildenden Schulzeit beginnen sie in der dritten Phase mit der Suche eines Ausbildungsplatzes bzw. auch mit der Suche nach alternativen Anschlussmöglichkeiten, sollte kein Ausbildungsverhältnis oder Studienplatz erreicht werden. In einer vierten Phase konsolidieren die Jugendlichen ihre Berufswahl,

21 Diese können hier nicht einzeln erläutert werden, Darstellungen finden sich beispielsweise bei Dreer (vgl. 2013, 31 ff.), Herzog, Neuenschwander und Wannack (vgl. 2006, 14 ff.), Hirschi und Baumeler (vgl. 2020), Köck (vgl. 2018, 159 ff.), sowie Neuenschwander et al. (vgl. 2012, 48 ff.); eine neuere Berufswahltheorie wurde durch Driesel-Lange et al. (vgl. 2020) erarbeitet.

insbesondere durch nachschulische Erfahrungen und Rückmeldungen im privaten Bereich, in denen sie ihre „berufliche Entscheidung gegen konkurrierende Alternativen“ (ebd.) abwägen und diese ggf. verändern. Anschließend gehen sie fünftens in die eigentliche Berufsausbildung über, bei der besonders die ersten Wochen für die Berufswahl eine entscheidende Phase sind: Kommt es hier zum Scheitern oder zum Abbruch, muss dies nach Herzog, Neuenschwander und Wannack „als Zeichen für eine misslungene Berufswahl interpretiert werden“ (ebd., 44) – Mögliche Gründe liegen etwa „in einer ungenügenden Berufsabklärung […], einer ungeeigneten Ausbildungssituation, persönlichen oder sozialen Konflikten, in schulischem Versagen, mangelnder Bereitschaft, sich der neuen Situation anzupassen etc.“ (ebd.). Die sechste Phase sieht den Eintritt in das Arbeits- und Erwerbsleben vor (vgl. ebd., 41 ff.).

Die Autor:innen weisen darauf hin, dass hier kein endogenistisch gedachtes psychologisches Entwicklungs- oder Stufenmodell beschrieben werden soll – sondern vielmehr eine von Strukturen des Bildungssystems abhängige und so von außen geführte Entscheidungsfindung als „Sequenz von obligaten Schritten“ (ebd., 42; vgl. ebd., 124 f.). Dies zeigt sich bereits dadurch, dass ein mehrfaches Wiederholen mancher der Phasen denkbar und dann auch erstrebenswert ist, etwa wenn nach Abbruch einer Ausbildung eine Neuorientierung erforderlich wird. Die Annahmen des Modells sind empirisch validiert (vgl. ebd., 53 ff.; 82 ff.). Hierbei zeigt sich auch, dass die meisten der vonseiten der Autor:innen befragten n = 968 Schüler:innen zum Ende des 9. bzw. 10. Schuljahres eine Anschlusslösung gesucht und gefunden haben und anschließend in die Konsolidierungsphase eintreten (vgl. ebd., 58 ff.) – sodass der Phasenverlauf der beruflichen Orientierung eingehalten wird.

Deutlich wird mit diesem Modell auch, dass die berufliche Entwicklung bereits weit vor einer Berufswahl im engeren Sinne eintritt. Kracke und Neuenschwander betonen einen Beginn „typischerweise bereits in der Kindheit“ (2018, 339), beispielsweise wenn Kinder sich mit den Berufen Erwachsener und besonders ihrer Eltern auseinandersetzen. Die Berufswahl ist also keine Aufgabe, die sich nur auf das Jugendalter beschränken lässt, wohl aber entfaltet sie in dieser Lebensphase aufgrund der institutionellen bzw. lebenslaufdeterminierten Entscheidungsaufforderung ihre größte Dramatik: Die Berufswahl wird „gegen Ende der Schulzeit immer dringlicher“ (Driesel-Lange et al. 2020, 57), wie auch das idealtypische Modell nach Herzog, Neuenschwander und Wannack zeigt (vgl. 2006, 41 ff.). Die Entscheidung muss jedoch nicht endgültig sein und ist es in vielen Fällen faktisch nicht, sondern kann auch über die folgenden Jahre revidiert werden – indem beispielsweise eine Ausbildung abgebrochen oder das Berufsfeld gewechselt wird. Letztendlich ist nicht das Jugendalter an sich darüber bestimmend, „wann für wen welche beruflichen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen sind“ (Hirschi & Baumeler 2020, 34), sondern die gesellschaftlichen Bedingungen und Institutionen, die das Jugendalter flankieren.

Insgesamt wird deutlich, dass die Berufswahl im Spannungsfeld zwischen individuellen Interessen und Fähigkeiten und den gesellschaftlich bedingten Realisierungsmöglichkeiten stattfindet (vgl. Oehme 2013, 637). Eine aktive Beteiligung der Jugendlichen wie auch eine ausgeprägte Kompromissfähigkeit sind besonders deshalb notwendig, „damit sie den – mehr oder weniger großen – Spielraum nutzen können,

der ihnen bei der Gestaltung ihrer beruflichen Laufbahn jeweils zur Verfügung steht" (Brüggemann & Rahn 2020, 12). Dies kann für viele Jugendliche eine Überforderung darstellen, sie „verfügen nicht über genügend Informationen und die Konsequenzen ihrer Entscheidungen sind langfristig und nicht absehbar. Sie sind daher auf die Unterstützung von Bezugspersonen (sozialen Ressourcen) angewiesen" (Neuenschwander et al. 2012, 82). Damit wird die Relevanz des sozialen Umfeldes und auch der institutionalisierten Berufsorientierung verdeutlicht. Die Berufsorientierung als schulische Aufgabe wird in einem späteren Kapitel näher beschrieben (vgl. Kap. 5.2). Zusätzlich zu einer erfolgten Berufswahl sind für die Realisation dieser Wahl, also für den Übergangsprozess aus der Schule in die Berufliche Bildung wie in den Beruf, überaus zahlreiche weitere Aspekte und Faktoren ausschlaggebend, denen sich ebenfalls ein eigenes Kapitel widmet (vgl. Kap. 2.5).

2.3.3 Eine integrative Perspektive auf Jugendliche im Übergang

Mit den bisher vollzogenen Darstellungen der subjektbezogenen Aspekte des Übergangsgeschehens dürfte deutlich geworden sein, dass dieser Lebensabschnitt durch verschiedene psychosoziale Entwicklungen und Anforderungen geprägt ist, was insgesamt eine erhöhte Vulnerabilität der Jugendlichen begründen kann – Übergänge sind „kritische Phasen erhöhter Vulnerabilität" (Ricking & Wittrock 2021, 21). Eine besondere Rolle darin spielen die Erwartungen, die von verschiedenen Seiten an die Jugendlichen gerichtet werden.

Stein und Kranert zeigen dies mit einer Charakterisierung des Übergangs als „Feld multipler normativer Erwartungen" (2020a, 128; vgl. Kranert & Stein 2019, 216 ff.),[22] die gleichzeitig Grundlage des Modells des Übergangs als Ko-Konstruktion (vgl. ebd.; Kap. 2.2) darstellen. Diese Perspektive ist weiterhin an die eingangs erfolgte Darstellung des Lebenslaufregimes und dessen normativen Wirkungen anschlussfähig und illustriert die vielfältigen Ausformungen dieser Normativität. Stein und Kranert unterscheiden vier Richtungen, aus denen sich schrittweise solche Erwartungen an die Jugendlichen konkretisieren:

- der „Erwerbsarbeitsmarkt" (2020a, 128), der über das Konzept der Beruflichkeit von den Jugendlichen eine Berufswahl sowie eine Ausbildungsreife erwartet,
- das Bildungssystem, das über seine Funktionen einen Schulabschluss und gemeinsam mit dem Arbeitsmarkt die Berufswahl fordert,
- das soziale Umfeld, das ein „Erwachsenwerden" und eine „Verselbstständigung" (ebd.) erwartet,
- das Jugendalter, aus dessen Entwicklungsaufgaben heraus auch eine Identitätsentwicklung sowie die „Festlegung auf einen Beruf und Wertpositionen" (ebd., 132) notwendig wird.

22 Eine weitere integrative Übersicht über „Teilanforderungen an die Jugendlichen" findet sich bei Balz und Nüsken (2012, 190 f.). Diese unterscheiden in sieben Aspekte: Orientierung, Selbstexploration, Entscheidung, Alternativwegplanung, soziale Integration, Harmonisierung von Lebenswelten und Bewältigung (vgl. ebd.; siehe auch Stauber & Walther 2013, 280 ff.).

Hier wird deutlich, wie unterschiedlich, aber dennoch zusammenhängend diese Anforderungen sind: Zu der Anforderung des sozialen Umfelds, ein „Erwachsenwerden" (ebd., 128) zu vollziehen, gehört eine Identitätsentwicklung ebenso wie eine „Verselbstständigung". Ein Schulabschluss und eine Berufswahl sind durchaus einerseits als normative Erwartungen des Bildungssystems und des Arbeitsmarkts charakterisierbar – andererseits können sie auch Teil der Erwartungen des sozialen Umfeldes sein. Es gibt somit verschiedene Akteure und Strukturen, die ähnliche Erwartungen an die Jugendlichen stellen. Eine besondere Herausforderung dürfte es jedoch sein, wenn die Erwartungen zwischen den Akteuren differieren: Wenn zum Beispiel Eltern der Berufswahl eine viel höhere Bedeutung zumessen als Lehrkräfte – oder auch dem Erreichen eines Schulabschlusses eine wesentlich niedrigere Bedeutung.

Die Auswirkungen dieser Erwartungen verdeutlichen die Autoren, indem sie die Übergangsphase unter Anlehnung an Erikson durch interdependente Krisen beschreiben (vgl. ebd., 133; Kranert & Stein 2019, 216 ff.) – wobei der Krisenbegriff hier wertneutral im Sinne von Herausforderung gemeint ist (vgl. ebd.). Zwei dieser Krisen wurden mit den bisherigen Darstellungen bereits erläutert:

- eine „Lebenskrise" (Stein & Kranert 2020a, 133) im Sinne der Herausforderung, eine Berufswahlentscheidung zu treffen und
- eine „Entwicklungskrise" (ebd.) aus entwicklungspsychologischer Sicht unter Bezug auf die beschriebenen Entwicklungsaufgaben.

Die dritte Krise in der Beschreibung durch Stein und Kranert ist die

- „Individualkrise" (ebd.) im Sinne auftretender psychischer Belastungen.

Damit wird ein für das vorliegende Buch besonders wichtiger Aspekt in die Auseinandersetzung zum Übergangsprozess herausgestellt: Die psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen (zum Begriff vgl. Kranert 2020; Kranert & Stein 2019; Stein 2022) von der die Schüler:innen mit dem Förderbedarf Emotionale und soziale Entwicklung besonders betroffen sind (vgl. Kap. 3.1; 3.5). Die Individualkrise steht in diesem Verständnis in einem engen wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis zu den anderen Entwicklungsaufgaben, Erwartungen und Krisen. Damit könnte sie „den Transitionsprozess als solchen […] beeinträchtigen" (Stein & Kranert 2020a, 143). Auch andersherum kann aus entwicklungspsychologischer Perspektive mit Blick auf Übergänge zwischen Lebensphasen und einhergehenden Entwicklungsaufgaben im Jugendalter eine deutlich erhöhte Vulnerabilität für das Auftreten psychischer Belastungen festgehalten werden (vgl. RKI 2021, 39 f.). Wie zu zeigen sein wird, ist die Frage nach den spezifischen Bedingungen, Abläufen und Herausforderungen bei den Übergangsprozessen gerade dieser Personengruppe bislang nicht ausreichend erforscht worden (vgl. Kap. 3.3 sowie Stein & Kranert 2020a, 123). Ein eigenes Kapitel wird sich dieser zentralen Frage widmen und aus bestehenden theoretischen und empirischen Erkenntnissen Hinweise zum Übergangsgeschehen für die Gruppe der Schüler:innen mit dem Förderbedarf Emotionale und soziale Entwicklung zusammentragen (vgl. Kap. 3). Zuvor ist es jedoch erforderlich, die strukturelle Seite des Übergangs (beson-

ders im Hinblick auf institutionell möglichen Optionen und Übergangswege) sowie die empirische Seite dieses Prozesses (im Sinne des Forschungsstandes) zu beschreiben.

2.4 Strukturelle Aspekte des Übergangs

Der Übergangsprozess vom Jugend- ins Erwachsenenalter tritt, wie eingangs gezeigt, entlang einer normalisierten Lebenslauferwartung zwar in ganz unterschiedlichen Gesellschaften auf, ist aber jeweils unterschiedlich ausgeformt und organisiert. Die folgenden Ausführungen beziehen sich, wie auch die Arbeit insgesamt, auf die Bundesrepublik Deutschland. Für international vergleichende Darstellung von Übergangsorganisationen bzw. sog. Übergangsregimes sei etwa auf Walther (vgl. 2013a; 2013b) verwiesen.

„*Institutionen* bilden eine intermediäre Ebene der Gestaltung von Übergängen, innerhalb derer sich individuelle Übergänge vollziehen" (Walther 2020, 71; Hervorhebung im Original). Im Übergang von der Schule in den Beruf liegt das Ziel dieser intermediären Ebene wohl am ehesten darin, jungen Menschen auf Basis einer aufgenommenen und erfolgreich abgeschlossenen Berufsausbildung gemäß des Konzepts der Beruflichkeit die Einmündung in Erwerbsarbeit zu ermöglichen (vgl. Kap. 1). Damit erfüllt die Berufliche Bildung mit ihren Strukturen eine „wichtige Brückenfunktion zwischen Schule und Arbeitsmarkt" (Köck 2018, 106; vgl. Neuenschwander 2022, 717).

In Deutschland hat sich ein umfangreiches System Beruflicher Bildung (im Überblick vgl. Rauner 2023) entwickelt, das verschiedenste Möglichkeiten bietet und dabei spezifische Logiken aufweist. In diesem Kapitel werden die institutionellen Gegebenheiten der Beruflichen Bildung beschrieben, bei denen auch ihre Handlungs- und Systemlogiken thematisiert werden. Maßgeblich beziehen sich diese Aspekte auf Jugendliche mit Abschlüssen unterhalb der Hochschulreife.[23] Die Berufsbildung lässt sich in drei Sektoren unterscheiden, die für die Schüler:innen mit Abschlüssen unterhalb der Hochschulreife relevant sind. Diese sind

a) das duale System der Berufsausbildung mit den anerkannten Ausbildungsberufen nach BBiG und HWO mit privatwirtschaftlich organisiertem Zugangsverfahren,
b) das Schulberufssystem mit schulabschlussbasiertem Zugangsverfahren und
c) der Übergangssektor bzw. das „Übergangssystem" mit verschiedenen sozialrechtlichen Zugangsverfahren
(vgl. z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006; 2008; 2020; Balz & Nüsken 2012, 183; Dobischat 2010, 102 f.; Schulte 2018, 27 f.; Tenberg & Bergmann 2019, 151).

23 Hochschulische Bildungswege werden weder hier noch im weiteren Verlauf näher berichtet, da sie aufgrund ihrer schulabschlussdeterminierten Zugangsregelungen für die Zielgruppe des vorliegenden Buches keine unmittelbare Perspektive darstellen können (vgl. Kap. 3.5).

Die hier nur knapp beschriebenen Zugangsregelungen machen bereits deutlich, dass selten allein die Jugendlichen frei darüber entscheiden können, in welchen Sektor und damit zusammenhängend in welche Ausbildungsform sie eintreten möchten. Stattdessen sind „Altersgrenzen, Abläufe und Verfahren sowie die sogenannten Gate-Keeper" (Walther 2020, 71) ebenso relevant. Solche Gatekeeper überprüfen Voraussetzungen, selektieren und steuern die Abläufe, etwa bei der Personalakquise (vgl. ebd.). Unterschieden werden kann dabei in formale Gatekeeper, die beispielsweise als Personalverantwortliche in Betrieben aus den Bewerbenden auswählen oder als Pädagog:innen auf Übergänge vorbereiten und Zertifikate vergeben, sowie in informelle Gatekeeper andererseits, wie etwa Eltern oder Peers, die beispielsweise unterstützen oder auch demotivieren können (vgl. ebd., 71 f.). Dabei wird die Entscheidungshoheit formaler Gatekeeper durch die Regeln, Logiken und Routinen ihrer Institutionen beschränkt (vgl. Lindmeier 2019, 29).

Insgesamt sind 2021 nach Zahlen des nationalen Bildungsberichts ca. 900.000 Jugendliche in Deutschland in die drei Bereiche Beruflicher Bildung eingemündet (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 166). Hierbei entfallen 49 % auf das duale System, das damit der quantitativ bedeutsamste Sektor bleibt. 25 % der Einmündungen betreffen das Schulberufssystem und 26 % den Übergangssektor. Tendenziell lassen sich rückläufige Anteile des Übergangssektors feststellen, der 2005 noch 36,3 % aller Einmündungen verzeichnete (vgl. ebd., 167; sowie BMBF 2021, 30; 2024, 42). Im Zeitraum von 2021 bis 2023 steigt die Zahl der Einmündungen im Übergangssektor jedoch wieder an (vgl. BMBF 2024, 32). Im Folgenden wird jeder dieser drei Bereiche gesondert vorgestellt.

2.4.1 Duale Berufsausbildung

Prinzipiell sind das Bildungs- und das Wirtschaftssystem „zwei getrennte Systeme [...], die unterschiedliche Funktionen und Organisationsformen aufweisen" (Neuenschwander et al. 2012, 340). Wesenskern der dualen Ausbildung ist jedoch die Verknüpfung dieser Systeme: Die Ausbildung wird in einem Kooperationsverhältnis zwischen dem ausbildenden Betrieb als Teil der Privatwirtschaft einerseits und der öffentlichen Berufsschulen unter Hoheit der Länder andererseits gestaltet (vgl. Arnold, Gonon & Müller 2016, 108; Schulte 2018, 30). Die Bestandteile der Berufsausbildung sind daher zwischen den beiden Akteuren abgestimmt und folgen den Bestimmungen des BBiG und der HWO (vgl. Arnold, Gonon & Müller 2016, 108; zu den rechtlichen Grundlagen vgl. Köck 2018, 121 f.). Das duale System ist somit nach den einzelnen Berufen differenziert und vergleichsweise hoch standardisiert. Die Auszubildenden wechseln phasenweise zwischen der Berufsschule und dem Betrieb (vgl. Köck 2018, 103) mit dem übergeordneten Ziel der „Anbahnung beruflicher Handlungsfähigkeit" (ebd., 104). Am Ende einer dualen Ausbildung erhalten die Auszubildenden nach der Abschlussprüfung einen anerkannten Berufsabschluss.

Der Betrieb (oder ggf. auch die überbetriebliche Ausbildungsstätte) vermittelt dabei auf Basis des Ausbildungsrahmenplans (vgl. ebd., 125) unmittelbare praktische Fähigkeiten, „im Idealfall entlang realer Aufgaben oder Arbeitsprozesse und mit dem Anspruch einer Handlungsorientierung" (Schulte 2018, 30). Auszubildenden ermög-

licht dies eine besondere Nähe zur Berufsrealität und zum Beschäftigungssystem. Der Berufsschule kommt die Aufgabe der „Vermittlung der theoretischen Grundlagen" (ebd.) zu. Mit einem eher breiten Spektrum an Fächern ist sie damit auch auf Aspekte allgemeiner Bildung ausgerichtet (vgl. ebd.). Weiterhin sollen praktische Erfahrungen aus den Betrieben reflektiert werden (vgl. Köck 2018, 104; 127 f.). Am Lernort Berufsschule finden neben den schulischen Anteilen dualer Ausbildung auch Maßnahmen des Übergangssystems statt (vgl. ebd., 128; Kap. 2.4.3.4).

Das duale System ist ein Spezifikum der deutschsprachigen Länder, während andere Staaten eher entweder betriebliche oder schulische Berufsbildungssysteme aufweisen (vgl. Arnold, Gonon & Müller 2016, 110). Im Ausland ist das duale System hoch angesehen (vgl. Schulte 2018, 34). Es ist nach Bosch als ein „Bestandteil des Innovationssystems einer modernen Wirtschaft" (2010, 57) anzusehen, das von anhaltend hoher Bedeutung ist und sich fortlaufend modernisiert (vgl. ebd.; Arnold, Gonon & Müller 2016, 115). Die duale Berufsausbildung ist nach Schulte „bewährt und etabliert" (2018, 35). Köck schreibt dem dualen System eine dreifach bedeutsame Rolle zu: Das duale System ist „Ausgangspunkt individueller Berufsbiographien und beruflicher Chancen, [...] Sozialisationsinstanz und Eintrittstor in die Arbeitswelt sowie [...] funktionierendes System der Personalgewinnung für Unternehmen" (2018, 103). Arnold, Gonon und Müller beschreiben verschiedene weitere Vorteile des dualen Systems: Die Jugendarbeitslosigkeit wird durch frühe Wechsel zu Betrieben verringert, durch die Nähe zur Berufsrealität wird die erwerbsarbeitsbezogene und gesellschaftliche Integration verbessert, es besteht ein intensiver Praxisbezug und die Ausbildung ist für Innovationen der Wirtschaft sensibel (vgl. 2016, 110 f.). Weiterhin delegiert der Staat mit diesem System Teile der beruflichen Ausbildung an die Privatwirtschaft, was den staatlichen Haushalt entlastet und die Bedeutung der Wirtschaft für die Gesellschaft hervorhebt (vgl. Arnold, Gonon & Müller 2016, 110 f.; Schulte 2018, 32 f.). Die Privatwirtschaft ist somit an der Finanzierung der Beruflichen Bildung mit beteiligt (vgl. Eberhard & Ulrich 2010, 133) und der Staat überträgt hierbei „die Rolle des Eingangswächters in die Berufsausbildung" (ebd.) an die Wirtschaft.

Diese Delegation an private Unternehmen birgt jedoch auch Risiken: Es entsteht im Hinblick auf die Verfügbarkeit von Ausbildungsplätzen eine hohe Abhängigkeit zur Konjunktur der Privatwirtschaft und eine marktförmige Organisation der Berufsausbildung nach Gesetzen von Angebot und Nachfrage. Das *Angebot* an Ausbildungsplätzen ist wesentlich von der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung abhängig (vgl. z. B. Bellmann et al. 2021), also davon, in welchem Ausmaß Betriebe überhaupt Nachwuchs benötigen und inwiefern sie die mit der Ausbildung eingehergehenden Kosten tragen können oder wollen. Knapp gesagt: Unternehmen bilden nach Arnold, Gonon und Müller „nur in wirtschaftlich günstigen Zeiten in nennenswertem Umfang" (2016, 112) aus. Demgegenüber steht jedoch eine *Nachfrage* nach Ausbildungsplätzen, die sich aus der demografischen Entwicklung der Bevölkerung, enger der Schulabsolvent:innen sowie den Interessen der Jugendlichen ergibt. Das heißt, dass *Angebot und Nachfrage am Ausbildungsmarkt durch voneinander weitestgehend unabhängigen Bezügen strukturiert werden* (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 156; BMBF 2024, 48 f.; Severing 2010, 94). In der Bildungsberichterstattung wird dieses Verhältnis

zwischen Angebot und Nachfrage der marktförmigen Organisation der Berufsausbildung über die Angebots-Nachfrage-Relation abgebildet. Diese zeigt eine aus Sicht der Jugendlichen derzeit prinzipiell günstige Lage eines Überhangs an Ausbildungsplätzen (vgl. BMBF 2024, 48 ff.). Damit bleiben derzeit zahlreiche Ausbildungsplätze unbesetzt, gleichzeitig jedoch auch Bewerber:innen unversorgt (vgl. ebd., 76; vgl. Kap. 2.5.2). Zur Beschreibung von Ursachen für dieses Missverhältnis wird der Begriff Passungsprobleme bzw. Mismatch genutzt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 157; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 172 ff.; Bellmann et al. 2021, 85 f.; BMBF 2024, 76). Unterschieden wird in drei Typen von Friktionen zwischen Angebot und Nachfrage, die zur Ablehnung von Bewerber:innen oder von Ausbildungsplätzen führen: Das *berufsfachliche Mismatch* beschreibt ein vorhandenes Angebot ohne ausreichende Nachfrage aufgrund unzureichender Attraktivität des Berufs. Das *regionale Mismatch* bezieht sich auf „Probleme in der regionalen Erreichbarkeit: Zwar ist ein beruflich passendes Angebot vorhanden, jedoch nicht in der Region, in der gesucht wird" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 157). Ersteres betraf 2019 33 %, letzteres 25 % der Fälle, bei denen ein Mismatch auftrat. Die mit 43 % quantitativ bedeutsamste Form der Passungsprobleme wird mit dem Begriff des *„eigenschafts- bzw. verhaltensbezogenen Mismatch"* (ebd.; Hervorhebung im Original) bezeichnet. Dieser Mismatch entsteht „aufgrund zugeschriebener Mängel oder unzureichender Suche" (ebd., 158) der Jugendlichen und stellt den „Hauptgrund für die Nichtausschöpfung des Vertragspotenzials" (ebd.) dar.[24] Im aktuellen Berichtsjahr haben sich zwar die Anteile etwas verschoben (berufsfachlich: 39 %, regional: 20 %, verhaltensbezogen: 41 %), jedoch bleiben die Grundverteilungen erhalten (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 172). Die Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt nehmen insgesamt deutlich zu: waren 2003 noch 3 % aller Ausbildungsplätze unbesetzt geblieben und daher von Passungsproblemen betroffen, so ist diese Zahl auf 9 % im Jahr 2019 und auf 12 % im Jahr 2021 angestiegen (vgl. ebd.). Betroffen sind auch Berufe, die „oft mit unattraktiven Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen einhergehen" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 157). Hier zeigt sich die andere Seite der marktförmigen Organisation des dualen Ausbildungssystems, bei der das Angebot verbessert werden müsste, um Nachfrage zu generieren.

Für die duale Berufsausbildung stellen somit die Betriebe Ausbildungsplätze bereit und besetzen diese auf Basis ihrer Vertragsfreiheit nach eigenem Ermessen. Das heißt gleichzeitig, dass es keine formalen Vorbedingungen für die Aufnahme eines Bewerbers oder einer Bewerberin in die duale Ausbildung gibt (vgl. BMBF 2024, 46 f.; Dobischat, Kühnlein & Schurgatz 2012, 11; Enggruber 2016, 136; Holtmann, Menze & Solga 2018, 12; Jochmaring 2019b, 336; Ratschinski 2015, 98): „Eine freie Wahl der Ausbildungs- und Arbeitsstätte steht – formal – allen Schulabgängern und Arbeitnehmern

24 Interessanterweise wird im Empfehlungskapitel „Perspektiven" des Berufsbildungsberichts zur beruflichen Ausbildung auf Möglichkeiten zum Abbau des berufsfachlichen und regionalen Mismatch eingegangen – Hinweise und Empfehlungen zum Abbau des eigenschafts- bzw. verhaltensbezogenen Mismatches fehlen jedoch, stattdessen wird allgemein auf „regionale Strategien" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 174) verwiesen (vgl. ebd.). Ähnliches im Berufsbildungsbericht: „Regionale Mobilität und berufliche Flexibilität gelten damit als wichtige Faktoren. um eine bessere Passung von Angebot und Nachfrage im dualen System zu erreichen" (BMBF 2023, 15).

offen“ (Biermann 2013, 42; siehe auch Art. 12 (1) GG). Eine Ausbildung wird jedoch erst in dem Moment möglich, in welchem sich ein Betrieb für die jeweilige Person entscheidet und beide Parteien einen Ausbildungsvertrag nach §§ 10 f. BBiG abschließen. Ein Platz an der Berufsschule ist mit dem Abschluss eines Ausbildungsvertrages ohne separates Zulassungsverfahren gesichert und mittels der Berufsschulpflicht auch vorgeschrieben (vgl. Köck 2018, 129). Diese Vertragsfreiheit könnte so eine besondere „Stärke des dualen Systems“ (Severing 2010, 96) darstellen, da so auch benachteiligte „Absolventen aus bildungsfernen Gruppen den Weg in eine qualifizierte Ausbildung und in den Arbeitsmarkt“ (ebd.) fänden – eine Aufnahmebereitschaft seitens der Betriebe vorausgesetzt. Andererseits wählen die Betriebe aufgrund ihrer Ausrichtung als Wirtschaftsunternehmen „ihre Auszubildenden auf Basis der zu erwartenden Produktivität aus“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 162; vgl. Jochmaring 2019a, 271) und verwenden daher den Maßstab „wirtschaftlicher Verwertbarkeit“ (Stein 2000, 445). Im Vordergrund steht daher „die Erfolgseinschätzung […], ob sich der Bewerber die erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten tatsächlich auch aneignen kann“ (Köck & Sailer 2010, 170). In der betrieblichen Ausbildung sind hier in den letzten beiden Jahrzehnten deutliche Steigerungen der Anforderungen an die Bewerber:innen zu verzeichnen (vgl. Beicht 2009, 3; Eck, Stein & Ebert 2016, 305). Um das Ausmaß der Eignung und zu erwartenden Produktivität abzuschätzen, verwenden Betriebe (subjektive) Kriterien zur Beurteilung von Bewerber:innen. Dabei kommt es auch zu „strukturell bedingten, selektiven und diskriminierenden Zugangsbarrieren“ (Schulte 2018, 33), hier spielen verschiedene Faktoren wie beispielsweise der Schulabschluss oder auch der Migrationshintergrund eine große Rolle. Diese, werden im nächsten Teilkapitel genauer erläutert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 162; vgl. Kap. 2.5.2; 2.5.3).

Auch ist das Konstrukt der *Ausbildungsreife* eine Leitkategorie unter anderem in der betrieblichen Entscheidungsfindung (vgl. Dobischat, Kühnlein & Schurgatz 2012, 23 ff.; Dressel 2012, 99 ff.; Köck 2018, 184; Ratschinski 2015, 93; Stein & Kranert 2020a, 129). Der zugehörige „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ (BA 2009) beschreibt Anforderungen an Bewerber:innen im dualen System, die unabhängig spezifischer berufsbezogener Anforderungen erfüllt sein müssen. Es geht somit um eine Beschreibung dessen, „was von Schulabgängern erwartet werden kann, bevor sie eine Berufsausbildung beginnen“ (ebd., 4). Damit ist die Ausbildungsreife ein klassisch personenbezogenes Konstrukt. Sie ist in fünf Merkmalsbereiche gegliedert: „Schulische Basiskenntnisse“, „Psychologische Leistungsmerkmale“, „Physische Merkmale“, „Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit“ und „Berufswahlreife“ (ebd., 17), die jeweils in verschiedene Indikatoren differenziert werden. Aufbauend auf der Ausbildungsreife sind nach diesem Konzept zusätzlich eine spezifische Berufseignung und eine Vermittelbarkeit der Bewerberin oder des Bewerbers notwendig, damit die Bewerbung aus Sicht der Agentur erfolgreich sein kann (vgl. ebd., 14 ff.; Dressel 2012, 116). Die Ausbildungsreife ist in der Darstellung von Walther „nicht mehr nur unhinterfragtes Bildungsziel von Übergangsmaßnahmen, sondern auch der unteren schulischen Bildungsgänge“ (2020, 76; vgl. BA 2009, 9 f.).

Das Konstrukt der Ausbildungsreife wird in der Fachszene vielstimmig kritisiert (vgl. z. B. Eckert & Friese 2016, 2; Kranert & Stein 2019, 212 f.):[25] Die Ausbildungsreife individualisiert die Problematiken am Übergang und blendet strukturelle Barrieren aus, indem Passungsprobleme auf personenbezogene Defizite der Jugendlichen zurückgeführt werden. Sie beruht nicht auf kohärenten theoretischen Konzepten oder empirischen Erkenntnissen, sondern auf einer mittels eines Expertenmonitorings gebildeten, eher losen Sammlung und ist damit begrifflich unscharf. Außerdem ist ihre Operationalisier- und Messbarkeit ungeklärt (vgl. Dobischat, Kühnlein & Schurgatz 2012, 51; 78; Dressel 2012, 107 ff.; Eberhard 2020, 130; Köck 2018, 186; Schulte 2018, 256 ff.). Sie hat damit die Funktion der „Individualisierung einer systemimmanenten Selektionslogik" (Dobischat, Kühnlein & Schurgatz 2012, 75). Eberhard bezeichnet dies als „die Umdeutung der Übergangsproblematik von einem Versorgungs- zu einem Qualifikationsproblem" (2020, 133). Der verwendete Begriff der Reife verweist in (entwicklungs-)psychologischer Lesart außerdem auf eine endogenistische Ausrichtung, die mit den Inhalten, die das Konzept enthält, kaum kompatibel ist (vgl. Ratschinski 2015, 95; Stein & Kranert 2020a, 129). Die Bundesagentur für Arbeit spricht in der Konstruktbeschreibung von der „persönlichen Entwicklung (‚Reifung')" (BA 2009, 14). Auf Basis ausführlicher Analysen kommt Schulte zu dem Schluss, dass das Konstrukt „nicht anwendbar für berufspädagogische Fragestellungen [ist], die sich mit der konkreten Praxis des Übergangs [...] beschäftigen" (2018, 257). In einer ausführlichen Diskursanalyse zeigt Zenner-Höffkes, dass das Konstrukt der Ausbildungsreife dennoch konsensual durch die Arbeitgeberseite gestützt wird. Gleichzeitig verändert sich aber die Zusammensetzung der Gruppe der Jugendlichen, die als nicht ausbildungsreif klassifiziert werden, „je nach Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt" (2020, 334): In Zeiten höherer Nachfrage als Angebot auf dem Ausbildungsmarkt wird „vielen Jugendlichen die Ausbildungsreife abgesprochen" (ebd.), in Zeiten höheren Angebots geschieht dies nur „sogenannten Problemgruppen" (ebd.; vgl. 334 ff.). Die so deutlich werdende Abhängigkeit der Klassifikation von der Marktentwicklung ist ein deutlicher Hinweis für eine inhaltliche Beliebigkeit der Ausbildungsreife und gegen ein kohärentes Konstrukt.

Dennoch findet die Ausbildungsreife nicht nur bei betrieblichen Selektionsentscheidungen, sondern auch in der Berufsberatung der Agentur für Arbeit Anwendung: Die Einschätzung über das Vorhandensein der Ausbildungsreife ist bei der Agentur für Arbeit entscheidend dafür, ob eine hilfesuchende Person einen Bewerberstatus erhält und daraufhin „bei der Suche nach einer Ausbildungsstelle durch die BA unterstützt" (Eberhard 2020, 130; vgl. Eberhard & Ulrich 2010, 140 f.) wird. Dies liegt im gesetzlichen Auftrag der Bundesagentur für Arbeit begründet: Sie hat nach § 35 (2) SGB III die Aufgabe, „durch Vermittlung darauf hinzuwirken, dass Ausbildungssuchende eine Ausbildungsstelle, Arbeitsuchende eine Arbeitsstelle und Arbeitgeber *geeignete* Auszubildende" (§ 35 (2) SGB III; Hervorhebung PH) erhalten. Sie muss also eine *Eignung* der Ausbildungssuchenden feststellen, wozu unter anderem die Ausbil-

25 Neben den folgenden Ausführungen sei im Besonderen auf das umfangreiche Sammelwerk von Ratschinski und Steuber (vgl. 2012) verwiesen, hier wird Bojanowski in seiner Beurteilung der Ausbildungsreife besonders deutlich (vgl. 2012, 128 f.).

dungsreife herangezogen wird. Dies verdeutlicht, wieso trotz der zahlreichen Probleme des Konstrukts Ausbildungsreife, ihre Förderung bei Jugendlichen „mit zu den bildungspolitischen Standardforderungen an Schulen“ (Köck 2018, 187) gehört.

Unbestritten bleibt, dass die Aufnahme und Absolvierung einer dualen Berufsausbildung für zahlreiche Jugendliche eine hervorragende Perspektive zur Erreichung eines anerkannten Berufsabschlusses und zufriedenstellender Erwerbsarbeit und Existenzsicherung darstellt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 172; 176; Kap. 1). „Personen mit Ausbildungsabschluss [sind] deutlich seltener erwerbslos oder nicht erwerbstätig“ (ebd., 172). Die Einmündung in die duale Berufsausbildung ist daher neben der in das Schulberufssystem (s. u.) als ein zentrales Ziel der Übergangsbemühungen anzusehen.

2.4.2 Schulberufssystem

Unter dem Dach der berufsbildenden Schulen sind verschiedene Bildungsgänge und Maßnahmen subsummierbar, die sowohl den schulischen Teil der dualen Berufsausbildung, den Übergangssektor als auch vollzeitschulische Ausbildungen umfasst. Hier wird nur auf letzteren Punkt eingegangen, der das zentrale Differenzkriterium zu den anderen beiden Bereichen darstellt.

Eine zentrale Institution des Schulberufssystems ist die Berufsfachschule (vgl. Tenberg & Bergmann 2018, 149 f.; Köck 2018, 227). Die Angebote dieser Schule können in zwei große Gruppen differenziert werden: Bildungsgänge, die nicht mit einem Berufsabschluss zusammenhängen und dem Übergangssektor zuzurechnen sind (s. u.) und Bildungsgänge, die mit einem vollqualifizierenden Berufsabschluss enden (vgl. Tenberg & Bergmann 2018, 150). Letztere Gruppe der rein schulischen Ausbildungen erfolgen „insbesondere in den Bereichen Gesundheit, Erziehung und Soziales“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 151; vgl. Balz & Nüsken 2012, 183) und im Besonderen an Schulen des Gesundheitswesens (vgl. Dobischat 2010, 111 f.). Dieses Berufsspektrum ist Ergebnis einer schrittweisen „Transformation von familialer und haushälterischer Tätigkeiten in Erwerbsberufe“ (Dobischat 2010, 104), was besonders Frauen betrifft. „Die dadurch etablierte geschlechtsspezifische Differenzierung zwischen dem dualen System und den schulischen Sozial- und Gesundheitsberufen besteht als historische Hypothek noch heute fort“ (ebd.). Ein großer Unterschied zum dualen System besteht darin, dass es „weitgehend außerhalb der Einflusssphäre der Wirtschaft“ (ebd., 107) liegt: Eine Bewerbung erfolgt direkt bei den Berufsschulen und Betriebe sind daher unbeteiligt. Die maßgebliche Zugangsvoraussetzung zu diesen Berufen stellt zumeist der mittlere Schulabschluss dar (vgl. BMBF 2024, 46 f.; Dobischat 2010, 118), 2022 wiesen jedoch immerhin 17 % der Anfänger:innen im Schulberufssystem einen Haupt- bzw. Mittelschulabschluss auf[26] – während dies Schüler:innen ohne Schulabschluss in keinem nennenswerten Umfang gelang (vgl. BMBF 2024, 46). Dobischat fasst prägnant zusammen: „Das Schulberufssystem ist für Hauptschü-

26 Es gibt also vollzeitschulische Ausbildungsgänge, bei denen als maßgebliche Eingangsvoraussetzung der Mittel- bzw. Hauptschulabschluss ausreichend ist: Etwa Assistenten- und Helferberufe an der Berufsfachschule wie die oder der „sozialpädagogische/r Assistent/in Kinderpfleger/in“ (vgl. BA o. J.) oder die oder der „Altenpflegehelfer/in“ (vgl. ebd.).

ler ohne formalen Schulabschluss eine geschlossene Veranstaltung“ (Dobischat 2010, 118).

Das Schulberufssystem eröffnet neben den oben genannten Berufen die Möglichkeit vollzeitschulischer außerbetrieblicher Berufsausbildungen nach BBiG und HWO sowie landesrechtlich geregelte Berufsausbildungen außerhalb der beiden Rechtsordnungen (vgl. Dobischat 2010, 109 f.). Gerade für benachteiligte Gruppen, die in der Konkurrenzsituation der dualen Ausbildung nicht bestehen, stellen diese Ausbildungsgänge eine besondere Chance dar. Der Umfang dieser Ausbildungen nimmt jedoch weiterhin ab, sie haben sich im Zeitraum von 2009 bis 2019 beinahe halbiert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 154; Sponholz & Ulrich 2019, 144). Dies wird von der Autorengruppe Bildungsberichterstattung kritisiert (vgl. 2020, 154).

2.4.3 Übergangssektor

2.4.3.1 Überblick

Der Übergangssektor[27] geht in seiner geschichtlichen Entwicklung auf die Erfahrung zurück, dass nicht alle Schulabsolvent:innen unmittelbar Eingang in eine Ausbildung finden. Bereits in den 1960er Jahren wurden daher erste Maßnahmen der vorberuflichen Bildung bzw. der Berufsvorbereitung installiert (vgl. Schulte 2018, 35). Einen erheblichen Ausbau erfuhr der Übergangssektor ab den 1980er und in den 1990er Jahren (vgl. Eckert & Friese 2016, 3; Balz & Nüsken 2012, 181). Es war zunächst als „kurzfristiges ‚Notinstrument‘ zur Förderung von benachteiligten Jugendlichen“ (Friese 2023, 23) gedacht, ist inzwischen jedoch als eigener Bereich des Systems Beruflicher Bildung anzusehen.

Mit dem Übergangssektor werden drei zentrale Funktionserwartungen verbunden: Das *Erreichen von Ausbildungsreife* im Sinne der Verbesserung der „individuelle[n] „Kompetenzbasis für die Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung“ (Dobischat 2010, 102), die *Verbesserung schulischer Qualifikationen* im Sinne des Nachholens von Schulabschlüssen und die Ermöglichung einer *Überbrückung* im Sinne der Aufrechterhaltung einer institutionellen Anbindung der Jugendlichen (vgl. z. B. Köck 2018, 117; Lex & Geier 2020, 167; Beicht 2009, 13). Weiterhin können in bestimmten Bildungsgängen auf eine spätere Ausbildung anrechenbare Qualifikationen erworben werden (vgl. Köck 2018, 117; Lex & Geier 2010, 167). Damit setzen die Maßnahmen an den Jugendlichen an: Jugendliche, denen kein direkter Übergang in eine schulische oder duale Ausbildung gelingt, sollen so qualifiziert werden, dass sie anschließend in solche Regelstrukturen finden. Ihnen wird also eine Anschluss- oder auch Übergangslösung

27 Der Begriff „Übergangssystem“ wird im Bildungsbericht ab dem Jahr 2006 verwendet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, 81; vgl. Beicht 2009, 3; Bojanowski & Koch 2013, 149). Zahlreiche Autor:innen haben auf die begriffliche Problematik dieses Terminus hingewiesen (vgl. z. B. Bojanowski 2012; Severing 2010; Balz & Nüsken 2012): Der Begriff spiegelt nicht die Realität wider, da der Übergangssektor eben kein „System mit strukturierten Wegen für Schulabgängerinnen/ Schulabgänger in den Ausbildungsmarkt“ (Krone 2010, 23; vgl. Bojanowski 2012, 118) darstellt, sondern mehr eine „Vielzahl unübersichtlicher Maßnahmen mit ganz unterschiedlichen Finanziers, die schlecht aufeinander abgestimmt sind“ (Bosch 2010, 43). Besonders deutlich wird Bojanowski, der von dem Übergangsystem als „undurchdringliches Dickicht widersprüchlichster Aktivitäten und Maßnahmen“ (2012, 118) spricht. Diese Kritiken aufnehmend wird hier der neutralere Begriff des Übergangssektors verwendet.

vermittelt, in der ggf. gleichzeitig die für zahlreiche Jugendlichen noch geltende Schulpflicht erfüllt werden kann.

Die Maßnahmen im Übergangssektor sind vielfältig, bundesweit oder länderspezifisch geregelt, regional diversifiziert und von verschiedenen Institutionen und Trägern ausgestaltet (vgl. z. B. Bosch 2010, 43). „Gemeinsam ist ihnen eigentlich nur der Tatbestand, dass sie alle nicht zu einem anerkannten beruflichen Abschluss führen" (Krone 2010, 23; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, 79; Balz & Nüsken 2012, 183; Steib 2022, 88; Weiß 2015, 10). Damit kann der Übergangssektor als „ein Auffangbecken für am Übergang in die duale Berufsausbildung deselektierte junge Menschen" (Steib 2022, 85) gesehen werden.

Die einzelnen Maßnahmen und Instrumente lassen sich nach dem Lernort in erstens berufsschulische und zweitens außerschulische Bildungsgänge unterscheiden (vgl. z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 166; Köck 2018, 117 f.; Ratschinski 2022, 119). Zu ersteren gehören etwa das Berufsgrundbildungsjahr [BGJ] oder das Berufsvorbereitungsjahr [BVJ]. In Nordrhein-Westfalen werden die Berufsschulen als Berufskollegs bezeichnet, die die verschiedenen Bildungsgänge inklusive dieser Maßnahmen unter einem Dach vereinen (vgl. § 22 SchulG NRW). Zweitere Maßnahmen werden „von der Bundesagentur für Arbeit finanziert und von verschiedenen außerschulischen Maßnahmenträgern oder Betrieben durchgeführt" (Köck 2018, 117). Hier sind etwa Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen [BvB], die Einstiegsqualifizierung [EQ] oder die Berufseinstiegsbegleitung [BerEb] zu nennen (vgl. z. B. Köck 2018, 117 f.; Steib 2022, 88 ff.). Mit dieser Differenzierung der Lernorte gehen auch Schwerpunktsetzungen der Förderphilosophien einher – zwischen „education-focused programmes" (Holtmann et al. 2021, 232), die vor allem auf die schulische Nachqualifizierung i. S. des Nachholens oder Verbesserns von Abschlüssen des allgemeinen Bildungssystems setzen (wie etwa das BVJ und das BGJ), und „firm-based programmes" (ebd.), die berufliche Orientierung und Motivierung durch Lernen und Arbeiten in einem betrieblichen bzw. produktionsorientierten Setting fokussieren (etwa die EQ oder die BvB) (vgl. ebd.; Köck 2018, 117). Nachfolgend werden nach einer Darstellung der zugrundeliegenden Eingangsregelungen und Rechtskreise im Übergangssektor ausgewählte Maßnahmen näher vorgestellt. Ausführlichere Darstellungen der Maßnahmen des Übergangssektors finden sich etwa bei Anders et al. (vgl. 2023, 144 ff.), Beicht (vgl. 2009, 2), Biermann (vgl. 2008, 170), Ginnold (vgl. 2008, 61 ff.), Mairhofer (vgl. 2017), Myschker und Stein (2018, 425 ff.), Schlimbach (vgl. 2009, 18 ff.), Ratschinski (vgl. 2022, 118 ff.) sowie Steib (vgl. 2022, 88 ff.).

2.4.3.2 Subsysteme und Rechtskreise

Für die Einordnung der verschiedenen Instrumente und Maßnahmen des Übergangssektors ist ein knapper Überblick über die „Subsysteme" (Bylinski 2021, 93) und Rechtskreise hilfreich. Als solche zielgruppenorientierte Subsysteme bezeichnet Bylinski die berufliche Rehabilitation und die Benachteiligtenförderung (vgl. ebd.), die sich an dem übergeordneten Rechtsrahmen der Sozialgesetze orientieren. Dabei ist zu betonen, dass diese Subsysteme nicht nur Maßnahmen in der Berufsausbildungsvorbereitung im Übergangssektor vorhalten, sondern auch während der schulischen Berufsorientie-

rung, in verschiedenen Formen in der (geförderten) Berufsausbildung sowie in der Nachqualifizierung (vgl. Steib 2022, 92). Der Übergangssektor ersetzt insgesamt die marktförmige Organisation des Ausbildungsmarktes „durch einen gesetzlich geregelten Zuweisungsprozess“ (Sponholz & Ulrich 2019, 130) der Jugendlichen in öffentlich finanzierte Maßnahmen. Die relevanten Rechtskreise sind (vgl. z. B. Hagemann & Ruth 2019, 4 ff.; Tophoven 2020, 46; Balz & Nüsken 2012, 192 f.):

- Das SGB II (Grundsicherung für Arbeitssuchende), u. a. mit dem Ziel der Arbeitsintegration (§ 1 (2) SGB II) und der Sicherung des Lebensunterhalts (§ 1 (3) SGB II) unter Zuständigkeit der Jobcenter.
- Das SGB III (Arbeitsförderung) mit dem Ziel der Vermeidung von Arbeitslosigkeit und der individuellen Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit (§ 1 (1) SGB III) mit einer „Ausbildungs- und Erwerbszentrierung“ (Balz & Nüsken 2012, 193) unter Zuständigkeit der Bundesagentur für Arbeit.
- Das SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) mit einem über Arbeit und Beruf hinausgehendem Integrationsverständnis (vgl. Balz & Nüsken 2012, 193 f.) und entsprechend vielfältigen Aufgaben (§ 2 SGB VIII), darunter aber auch die Aufgabe „berufliche Ausbildung [und] Eingliederung in die Arbeitswelt“ (§ 13 SGB VIII (1)). Zuständig ist hier die Jugendhilfe.
- Das SGB IX (Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen), u. a. mit Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (vgl. § 4; §§ 49 ff. SGB IX) im Kontext beruflicher Rehhabilitation.
- Die Schulgesetze der Länder für berufsschulische Bildungsgänge.

Mit der Zuordnung zu Maßnahmen eines Rechtskreises gehen jeweils Kategorisierungen und Terminologien einher, die die Eingangsbedingungen der Übergangsmaßnahmen regeln (vgl. z. B. Stein & Kranert 2020b, 602). Im Wesentlichen kann in zwei kategorisierte Gruppen unterschieden werden: die der „Benachteiligten“ und die der „Rehabilitand:innen“, die entsprechend den Unterstützungssystemen der Benachteiligtenförderung und der berufliche Rehabilitation zugeordnet sind. Beide Systeme enthalten nicht nur Maßnahmen des Übergangssektors, sondern auch verschiedene Förderinstrumente von Ausbildungs- und teilweise auch Beschäftigungsverhältnissen (vgl. Biermann 2008, 48 ff.; 97 ff.).

„*Benachteiligte*“[28] erhalten maßgeblich die Leistungen der Berufsausbildungsvorbereitung bzw. der Benachteiligtenförderung im Sinne des SGB III sowie § 68 BBiG und/oder der Jugendsozialarbeit (§ 13 (1) SGB VIII). Hier differenziert z. B. der § 68 BBiG in „lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen“. Diese Unterscheidung wird auch im SGB III aufgenommen (vgl. z. B. § 76 (5) SGB III; vgl. Bylinski 2021, 95). Als *lernbeeinträchtigt* gelten dabei junge Menschen ohne Schulabschluss bzw. Schulentlassene aus der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen sowie Jugend-

28 „Benachteiligung“ wird außerdem in soziale Benachteiligung und Marktbenachteiligung ausdifferenziert, wobei ersteres – begrifflich eher kontraintuitiv – in dieser Logik personenbezogene Gründe wie etwa fehlende Ausbildungsreife, Schulabschlüsse oder soziale Kompetenzen, zweiteres markt- und damit angebotsspezifische Gründe meint (vgl. Balz & Nüsken 2012, 192). Hier ergeben sich Bezüge zu den eigenschafts- bzw. verhaltensbezogenen sowie regionalen Passungsproblemen am dualen Ausbildungsmarkt. „Soziale Benachteiligung“ wird, wie auch die sozialrechtliche Unterscheidung zur Lernbeeinträchtigung zeigt, somit begrifflich nicht einheitlich verwendet.

liche mit Mittelschulabschluss, bei denen „erhebliche Bildungsdefizite“ (BA 2020b, 14) vorliegen (vgl. ebd.). *Sozial benachteiligt* sind nach dem Verständnis der Agentur für Arbeit im Besonderen Jugendliche ungeachtet ihres Schulabschlusses, „die verhaltensauffällig oder wegen gravierender sozialer, persönlicher und/oder psychischer Probleme den Anforderungen einer betrieblichen Berufsausbildung nicht gewachsen sind“ (ebd.; vgl. Biermann 2008, 99), bei denen Teilleistungsschwächen vorliegen,[29] die Hilfen zur Erziehung nach SGB VIII erhalten, die Suchtproblematiken aufweisen oder die straffällig geworden sind (vgl. BA 2020b, 15; Biermann 2008, 99). Biermann bezeichnet die Benachteiligtenförderung als „eigenständiges Bildungssegment für ‚Ausbildungsunreife‘“ (2013, 40). Eine anerkannte (Schwer-)Behinderung wiederum ist keine Voraussetzung für den Eintritt in Maßnahmen der Benachteiligtenförderung.

Als *„Rehabilitanden“* können Menschen mit Behinderungen im Sinne des § 19 SGB III i. V. m. § 2 SGB IX (1) und der §§ 64–67 BBiG beschrieben werden (vgl. z. B. Tophoven 2020, 46; Bylinski 2021, 95 f.). Jugendliche mit anerkannten Behinderungen oder Jugendliche, die von Behinderung bedroht sind, sind somit die Zielgruppe der beruflichen Rehabilitation (vgl. Biermann 2013, 40; Tophoven 2020, 46). Hier gelten folglich engere Zielgruppenabgrenzungen als bei Benachteiligten und es wird beispielsweise von *Lernbehinderung* gesprochen – aber auch von psychischer (vgl. Tophoven, Reims & Tisch 2022, 73; Tophoven 2020, 60) bzw. seelischer Behinderung (§ 2 SGB IX). Rehabilitand:innen erhalten Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (etwa §§ 49–63 SGB IX). Auch für sie ist die Agentur für Arbeit sowohl für die Anerkennung eines Anspruchs auf Leistungen als auch für deren Kostenträgerschaft zuständig, hierzu setzt sie sog. Reha-Teams ein (vgl. Tophoven 2020, 46 f.).

Gleichzeitig ist für diese Zielgruppenbestimmungen darauf hinzuweisen, dass vor dem Hintergrund eines interaktionistischen Behinderungsverständnisses eigentlich die hier für die sozialrechtliche Vergaberegelung von Unterstützungsleistungen genutzte dichotome Unterscheidung in „‚behindert‘ und ‚nichtbehindert‘ im Sinne der Zwei-Gruppen-Theorie […] fachlich nicht zulässig“ (Kranert, Stein & Niehaus 2024, 3) ist. Auch besteht in Anbetracht dieser verschiedenen Gruppenbeschreibungen keine einheitliche Definition förderbedürftiger junger Menschen im Übergang. Stattdessen werden verschiedene Kategorien mit teilweise unklaren Abgrenzungen verwendet, wie bereits aus der Beschreibung der Gruppe der Benachteiligten deutlich wird (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky 2013, 9). Auch sind die Maßnahmen keineswegs durchgehend einem der Subsysteme oder Rechtskreise zugeordnet, sondern ermöglichen oftmals verschiedenen Zielgruppen die Teilnahme an einer Maßnahme. Dies führt zu einer „Vermischung der Zielgruppen, die in den unterschiedlichen Bildungsangeboten nicht klar voneinander abgegrenzt werden“ (Bylinski 2021, 96).

Anschließend an die obige Unterscheidung des Übergangssektors in außerschulische und berufsschulische Maßnahmen, werden nachfolgend ausgewählte Instrumente berichtet.

29 Dabei nennt die Agentur unter anderem Legasthenie und Dyskalkulie (vgl. ebd.), was Fragen zur Abgrenzung zur Begriffsverwendung der Gruppe der Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigung aufwirft.

2.4.3.3 Außerschulische Maßnahmen

Die außerschulischen Maßnahmen des Übergangssektors sind schwerpunktmäßig der Benachteiligtenförderung zuzuordnen (vgl. Bojanowski & Koch 2013, 149 f.; Heisler & Schlemmer 2022, 161 f.). Zu diesen Maßnahmen gehören etwa die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, die Einstiegsqualifizierung oder die Berufseinstiegsbegleitung. Für diese Maßnahmen ist vornehmlich die Agentur für Arbeit zuständig, womit auch für die Teilnehmenden eine Kategorisierung, zumeist in die SGB III-Gruppe der Benachteiligten erforderlich wird (vgl. z. B. Köck 2018, 118). Diese außerschulischen Maßnahmen erfolgen trägergestützt und durchaus auch in Zusammenarbeit mit Betrieben.

Die *Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen* nach §§ 51–53 SGB III (vgl. BA 2020a; 2022) stehen als Oberbegriff für verschiedene Maßnahmen, die die berufliche Orientierung erhöhen, eine Berufswahlentscheidung herbeiführen und letztendlich zur Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt beitragen sollen. Außerdem kann ein Hauptschulabschluss begleitend erworben werden (vgl. BA 2022, 6 f.). Zur Zielgruppe der BvBs gehören „junge Menschen ohne berufliche Erstausbildung, die ihre Vollzeitschulpflicht nach den Gesetzen der Länder erfüllt haben“ (ebd., 8; vgl. § 52 SGB III), die „eine Berufsausbildung anstreben“ (ebd.) und „noch nicht über die erforderliche Ausbildungsreife oder Berufseignung verfügen“ (ebd.). Ein Leitziel ist also das „Herstellen der Ausbildungsreife/der beruflichen Handlungsfähigkeit“ (ebd., 15, Abb. 1). Auch Jugendliche, die in den Rechtskreisen der SGB II, VIII oder IX verortet sind, können in eine BvB aufgenommen werden (vgl. BA 2022, 9 ff.). Die Maßnahmen sind auf zwölf Monate Dauer angelegt. Inhaltlich sollen auf Basis einer „Kompetenzanalyse“ (BA 2022, 13) „kooperative, binnendifferenzierte und arbeitsweltnahe Qualifizierungsangebote“ (ebd., 14) geschaffen werden, die neben dem Lernort des Anbieters in Form „berufsbezogene[n] Werkstätten/Praxisräume[n]“ (BA 2022, 16) auch den „Lernort ‚Betrieb/ Einrichtung‘“ (ebd.) beinhalten – etwa mittels Praktika (vgl. Biermann 2008, 102).

Eine Gestaltungsalternative besteht für Jugendliche „mit vielfältigen und schwerwiegenden Hemmnissen insbesondere im Bereich von Schlüsselqualifikationen oder mit einer ausgeprägten Schulmüdigkeit“ (BA 2020a, 5) in den „Berufsvorbereitende[n] Bildungsmaßnahmen mit produktionsorientiertem Ansatz (BvB-Pro)“ (ebd.; vgl. BA 2022, 9). Sofern die Berufsberater nicht die notwendigen Voraussetzungen zur Teilnahme erfüllt sehen, wenn beispielsweise nicht erwartet wird, „dass das Ziel der Maßnahme erreicht werden kann“ (BA 2020a, 14), kommen vorgelagert *Aktivierungshilfen* nach § 45 SGB III in Betracht (vgl. ebd.; BA 2022, 10).

Die *Berufseinstiegsbegleitung* nach § 49 SGB III ist eine vergleichsweise junge Maßnahme, sie wurde Ende der 2000er-Jahre eingeführt (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS] 2015, 1; Hirschfeld 2021; 114; Straif 2011, 7). Kern des Instruments ist eine „individuelle und langfristig angelegte Begleitung über einen Zeitraum von mehreren Jahren“ (ebd., 3) – im Gegensatz zu anderen hier vorgestellten Elementen beginnt die BerEb bereits „in der Regel mit dem Besuch der Vorabgangsklasse der allgemeinbildenden Schule und endet in der Regel ein halbes Jahr nach Beginn einer Berufsausbildung“ (§ 49 (3) SGB III). Leitziel der Maßnahme ist daher die erfolgreiche

Einmündung in eine reguläre Berufsausbildung – ist dies nicht möglich, können auch berufsvorbereitende Maßnahmen angestrebt werden. Die Berufseinstiegsbegleiter:innen begleiten und beraten in verschiedenen relevanten Themenfeldern: Vom Erreichen eines Schulabschlusses über die Berufsorientierung und Berufswahl, die Suche von Ausbildungsplätzen und berufsvorbereitenden Maßnahmen, und die andauernde Unterstützung in eine Ausbildung hinein (vgl. BA 2019, 6; Straif 2011, 9 ff.). Die Förderung kann bis zu vier Jahre umfassen (vgl. BMAS 2015, 3 f.; BA 2019, 9). Zur Zielgruppe gehören Jugendliche, „die voraussichtlich Schwierigkeiten haben werden, den Abschluss der allgemeinbildenden Schule zu erreichen oder den Übergang in eine Berufsausbildung zu bewältigen" (§ 49 (4) SGB III; vgl. BMAS 2015, 3; Hirschfeld 2021, 115). Aufgrund dieser allgemeinen Formulierung obliegt die Auswahl von Schüler:innen für die Maßnahme den Berufsberater:innen in Zusammenarbeit mit den Klassenlehrkräften (vgl. Hirschfeld 2021, 116 f.). Besonders eine mangelhafte Unterstützung durch das Elternhaus, schlechte Schulleistungen und „auffälliges Verhalten" (ebd., 116) sind empirisch festgestellte, faktische Aufnahmekriterien zur Zielgruppe (vgl. ebd.). Hierzu gehören auch Förderschüler:innen (vgl. BA 2019, 10). Das Instrument entstand auch aus dem Vorbild verschiedener Patenschaftsmodelle (vgl. Straif 2011, 19 ff.)

Aus dem Zuständigkeitsbereich der Jugendhilfe (§ 13 SGB VIII) ist außerdem exemplarisch auf das *Werkstattjahr* bzw. auf die *Jugendwerkstatt* hinzuweisen, die sich spezifisch an Jugendliche richtet, „die voraussichtlich eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme [...] der Bundesagentur für Arbeit in der Regeldauer nicht erfolgreich absolvieren können" (Baetghe & Baethge-Kinski 2013, 23; vgl. 2012, 18) – oder auch andere Instrumente der Berufsvorbereitung voraussichtlich noch nicht erfolgreich abschließen können (vgl. Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit NRW 2020, 4). Bei dieser Maßnahme werden explizit auch Förderschüler:innen der Schwerpunkte Lernen sowie Emotionale und soziale Entwicklung als Zielgruppe dieses Angebots benannt (vgl. ebd., 7; vgl. Baetghe & Baetghe-Kinski 2012, 18; Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen [MAGS] 2020, 95). Im Zentrum der Maßnahme stehen arbeits- und produktionsorientierte Tätigkeiten, sozialpädagogische Förderung und individuelle Unterrichtsangebote i. S. eines Stütz- und Förderunterrichts (vgl. Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit NRW 2020, 12). Ziel ist die Vorbereitung auf höherschwelligere Maßnahmen der Berufsvorbereitung (vgl. ebd., 13).

2.4.3.4 Berufsschulische Maßnahmen

Neben den außerschulischen Instrumenten der Agentur für Arbeit bestehen berufsvorbereitende Bildungsgänge, die in Vollzeit an Berufsschulen angesiedelt sind. Diese sind damit Teil des Bildungssystems unter Hoheit und Zuständigkeit der Länder (vgl. Schlimbach 2009, 17 f.; Ratschinski 2022, 119 f.). Die berufsschulischen Bildungsgänge des Übergangssektors verfolgen meist das Ziel, den Mittelschulabschluss nachzuholen, eine Berufswahlentscheidung herbeizuführen, die Ausbildungsreife herzustellen (vgl. Beicht 2009, 2; BMBF 2021, 32) und dabei auch soziale Kompetenzen „mit Blick auf die antizipierten Anforderungen von Ausbildungsbetrieben zu fördern" (Thielen

2018, 117). „Der Unterricht soll die Schülerinnen und Schüler für eine praktische Berufsausbildung motivieren, individuelle Entscheidungshilfen bieten und dem Einzelnen gerecht werden“ (Ratschinski 2020, 282) und erfolgt in möglichst homogenen und kleinen Lerngruppen (vgl. ebd.; 2022, 119 f.). Die Teilnahme an diesen Maßnahmen ermöglicht die Erfüllung der Berufsschulpflicht.

Eine solche Maßnahme ist das *Berufsvorbereitungsjahr*, in Nordrhein-Westfalen als Berufsorientierungsjahr [BOJ] bezeichnet. Hier erhalten noch nicht beruflich orientierte Jugendliche zumeist ohne Schulabschluss in Vollzeit an der Berufsschule Unterricht, in welchem sie mehrere Berufsfelder kennenlernen und den Hauptschulabschluss nachholen können. Im Vordergrund des BVJ stehen daher berufliche Orientierung und schulische Qualifizierung (vgl. Beicht 2009, 2; Köck 2018, 117; Schlimbach 2009, 18 f.).

Im *Berufsgrundbildungsjahr* bzw. Berufsgrundschuljahr können bereits beruflich orientierte Jugendliche mit Hauptschulabschluss, aber ohne Ausbildungsplatz spezifisch in einem Berufsfeld Grundkenntnisse erwerben (vgl. Beicht 2009, 2, Köck 2018, 118; Schlimbach 2009, 19). Ursprünglich sollte mit dem BGJ das erste Ausbildungsjahr der dualen Ausbildung für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz vollzeitschulisch ersetzt werden, was „vor allem an der geringen Akzeptanz durch die ausbildenden Betriebe“ (Beicht 2009, 2) scheiterte (vgl. Ratschinski 2022, 120). Die Anrechnung eines BGJ auf das erste Ausbildungsjahr einer dualen Ausbildung ist jedoch im Einzelfall möglich (vgl. Beicht 2009, 2).

Außerdem ist auf teilqualifizierende *Bildungsgänge an Berufsfachschulen* hinzuweisen, „die eine berufliche Grundbildung vermitteln“ (BMBF 2023, 31) und den Erwerb höherer Schulabschlüsse ermöglichen. So kann unter Voraussetzung des Hauptschulabschlusses der mittlere Schulabschluss, unter Voraussetzung des mittleren Schulabschlusses die Fachhochschulreife erworben werden. Die Bildungsgänge sind je nach Anforderungsprofil ein- bis dreijährig organisiert (vgl. Beicht 2009, 2; Ratschinski 2022, 120).

Insgesamt zeigt dies, dass Berufsschulen zunehmend auch eine „Weichen- und Orientierungsfunktion (Krone 2010, 23) für den weiteren Übergang der Jugendlichen erhalten. Für den berufsschulischen Bereich sei auch auf die Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung bzw. Förderberufsschulen hingewiesen, die sowohl Angebote zur Berufsvorbereitung als auch schulische Teile der dualen oder vollzeitschulischen Ausbildung ermöglichen (vgl. Kranert 2019, 222 f.). Diese Berufsschulen vereinen sonder-, sozial und berufs- und wirtschaftspädagogische Professionen und unterstützen im Rahmen des mobilen sonderpädagogischen Dienstes auch allgemeine Berufsschulen (vgl. ebd., 228).

2.4.3.5 Übergangssektor in kritischer Perspektive

Mit der hier beschriebenen Auswahl aus dem Spektrum der Möglichkeiten der Unterstützung am Übergang wird bereits deutlich, dass Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz nach Ende der Schulzeit eine Vielzahl institutionalisierter Möglichkeiten und Maßnahmen bereitgestellt werden – sie werden folglich auch ohne Ausbildungsplatz am Ende der Schulzeit nicht einfach „ins Nichts“ entlassen. Der Sozialstaat zeigt ein

hohes Ausmaß an Bemühungen, jeder Einzelperson nach Verlassen der allgemeinen Schulzeit eine Anschlussperspektive zu bieten, damit sie mittels solcher „Zwischenjahre“ (Herzog, Neuenschwander & Wannack 2006, 79) an institutionelle Bildungs- und Ausbildungsangebote angebunden bleibt. Gleichzeitig stellen die Maßnahmen des Übergangssektors auch flexible Instrumente zur Versorgung von jungen Menschen in besonderen Lagen dar, so mündeten etwa im Jahr 2022 „in Folge des russischen Angriffskrieges auf die Ukraine vermehrt junge ukrainische Geflüchtete in den Übergangsbereich ein“ (BMBF 2023, 30; vgl. BMBF 2024, 32), um dort die deutsche Sprache zu erlernen (vgl. BMBF 2023, 30). Weiterhin setzen sich die sozialstaatlichen Bemühungen auch in der Phase einer Ausbildung fort, etwa mittels der Assistierten Ausbildung (§ 74 SGB III) und der außerbetrieblichen Ausbildung (§ 76 SGB III). Bei anerkannter (Schwer-)Behinderung sind weiterhin auch Förderungen auf dem ersten Arbeitsmarkt möglich, etwa in Form der Unterstützten Beschäftigung (§ 55 SGB IX) oder des Budgets für Arbeit (§ 61 SGB IX).

Dennoch haben die Maßnahmen des Übergangssektors „in Politik und Wissenschaft einen schlechten Ruf“ (Weiß 2015, 11), sie werden intensiv diskutiert und kritisiert. Dies bezieht sich einerseits auf einzelne Teilsegmente und Maßnahmen des Übergangssektors, deren jeweilige Diskussion hier zu weit führen würde. Andererseits finden sich auch übergeordnete kritische Anmerkungen, die im folgenden knapp vorgestellt werden – die jedoch nicht für jeden Einzelfall gleichermaßen zutreffend sind:

Teil dieser Kritik ist beispielsweise der Hinweis auf die *hohen Kosten* für den Sozialstaat sowie auf die *Unübersichtlichkeit* der Maßnahmen, Träger und Zuständigkeiten des Übergangssektors, welche bei den Jugendlichen, aber auch bei professionellen Kräften für Verwirrung sorgen kann (vgl. Biermann 2008, 105; Krone 2010, 25; Richter & Baethge 2017, 296 f.). Weiterhin führen nicht nur, aber auch die Maßnahmen des Übergangssektors zu *Cooling-Out-Effekten*, die nichts anderes meinen, als dass Jugendliche ihre Berufswünsche an die aus Sicht des Ausbildungsmarktes realisierbaren Berufe anpassen und damit meist reduzieren sollen (vgl. Dressel 2012, 216; Walther 2014, 24; 2016, 129; 2020, 71). Andererseits ist die Herbeiführung einer realistischen Berufswahlentscheidung, die auch äußere Ansprüche aufgreifen muss, Kern der Berufsorientierung (vgl. Kap. 5.2) – von der Jugendliche auch profitieren können. Walther kritisiert dies als Prozess einer „institutionell vermittelten Reduktion individueller Teilhabeansprüche“ (2016, 129 f.; vgl. 2020, 71), wozu auch die Pädagogik einen Beitrag leistet (vgl. 2016, 129 ff.). Von einer freien und selbstbestimmten Berufswahlentscheidung, die nach Lehmkuhl, Schmidt und Schöler eigentlich eine Prämisse der pädagogischen Berufsorientierung darstellt (vgl. 2013, 125), kann so im Grunde keine Rede sein, sondern mehr von einer Entscheidung im Spektrum realisierbarer Möglichkeiten, die mitunter außer- oder auch unterhalb der Wünsche der Jugendlichen liegen.[30]

30 Lemkuhl, Schmidt und Schöler formulieren hierzu mit eindeutigen Worten: „Auf welche Berufe bzw. Branchen werden Jugendliche einer Hauptschule denn ‚orientiert‘? Eine Hauptschülerin, die ein Praktikum in einer Bank absolvieren will, macht sich geradezu lächerlich“ (2013, 125). Weiterhin schreiben sie zu Cooling-Out-Effekten: „Gerne heißt es dann, dass Jugendliche mit niedriger Schulbildung eben ‚realistisch‘ sein müssten, dass sie zu hohe Ambitionen hätten. Im Klartext: Sie sollen sich gefälligst damit abfinden, dass sie, wenn überhaupt, dann einen schlecht bezahlten, unsicheren Job haben und nie mehr verdienen werden als gerade fürs Überleben reicht“ (ebd.).

Biermann weist für außerbetriebliche Ausbildungen der beruflichen Rehabilitation darauf hin, dass diese inhaltlich „überwiegend in Sektoren statt[finden], die ein hohes Beschäftigungsrisiko aufweisen und die – pädagogisch betrachtet – wenig Transferwissen, Innovationen und anspruchsvolle Kompetenzen vermitteln" (2013, 49). Die Jugendlichen nehmen die Teilnahme an Maßnahmen des Übergangssektors bisweilen eher als eine „Notlösung" (Schlimbach 2009, 17) wahr.

Das Hauptproblem des Übergangssektors liegt wohl darin, dass er den Versuch darstellt, ein auch *strukturell determiniertes Problem* über *individuelle Qualifizierung* lösen zu wollen. Innerhalb der marktförmigen Organisation des Ausbildungsmarktes setzen die Maßnahmen des Übergangssektors an der Einzelperson an, indem ihr Qualifikationsniveau im Kontext von Ausbildungsreife und Schulabschluss erhöht werden soll. Damit werden die Ursachen von Ausbildungslosigkeit individualisiert und bestehende „Ungleichheitsstrukturen" (Jochmaring, Nentwig & Sponholz 2019, 114; vgl. Eberhard & Ulrich 2010, 136 f.) verfestigt: „Wer keinen Ausbildungsplatz gefunden hat, war wohl nicht ausbildungsreif" (Lemkuhl, Schmidt & Schöler 2013, 117). Diese Herangehensweise blendet wirkmächtige strukturelle und situationsbezogene Ursachen wie etwa die Konjunkturabhängigkeit des Angebots an Ausbildungsplätzen, die betrieblichen Auswahlstrategien und auch Diskriminierungs- und Stigmatisierungsprozesse aus (vgl. Eberhard & Ulrich 2010, 158; Holtmann, Menze & Solga 2018, 9; vgl. Kap. 2.5). Die Entkoppelung von Angebot und Nachfrage am Übergang in die Berufliche Bildung kann aber durch solche individuelle Förderung nicht hinreichend gelöst werden (vgl. Weiß 2015, 8): Selbst wenn das Durchlaufen einer solchen Maßnahme für eine Teilnehmerin oder einen Teilnehmer erfolgreich ist, wird zwar gegebenenfalls seine Rangposition im Wettbewerb verbessert – für die Gesamtgruppe der benachteiligten Jugendlichen führt dies zu keiner Verbesserung (vgl. Balz & Nüsken 2012, 195). Hier zeigt sich im Grunde par Excellence, wie personenzentrierte Interventionen bei strukturellen Ursachen schnell an Grenzen kommen. Deutlich wird so jedoch eine zentrale strukturelle Funktion des Übergangssektors: Die Umlenkung der Nachfrageüberhänge des dualen Systems (vgl. Eberhard & Ulrich 2010, 148; Steib 2022, 94), auch „um den Legitimations- und Reformdruck auf das duale System sowie die Berufsbildung zu reduzieren und beide – zumindest rechnerisch – zu stabilisieren" (Steib 2022, 94).

Aufgrund dieser Rahmenbedingungen arbeiten die Maßnahmen des Übergangssektors in engen Wirksamkeitsgrenzen. Dies stellt auch *Fragen nach der Effektivität und Effizienz* des Übergangssektors (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 167 f.; Balz & Nüsken 2012, 181; Lex & Geier 2010, 168) – und damit danach, inwiefern die Maßnahmen die Chance auf das Einmünden in eine Ausbildung tatsächlich steigern.

Holtmann et al. verweisen auf einen spärlichen und nicht eindeutigen Forschungsstand zu Wirkungen der Maßnahmen zur Berufsvorbereitung (vgl. 2021, 220). Anhand von Analysen der längsschnittlichen Daten des nationalen Bildungspanels [NEPS] kommen sie für Jugendliche unterhalb des mittleren Schulabschlusses zu dem Ergebnis, dass die Teilnahme an den berufsvorbereitenden Maßnahmen des Übergangssektors zu einer Steigerung der Einmündungschancen in reguläre Ausbildungen führt – vor allem bei Jugendlichen ohne ersten Schulabschluss, hier liegt die Stei-

gerung bei 32 % (vgl. ebd., 227; 232). Dabei zeigen sie, dass sowohl das Erreichen eines ersten oder höheren Schulabschlusses als auch das Lernen und Arbeiten in betrieblichen Settings die Chancen erhöhen, wobei bei Ausbildungsberufen mit höheren formalen Anforderungen erstere Förderphilosophie bessere Ergebnisse erzielt (vgl. ebd., 233). Möglicherweise spielen hier auch Aspekte des Gewährens zusätzlicher Entwicklungszeit und Erprobungsräume für die Jugendlichen eine Rolle. Ehlert et al. (2018) haben korrespondierend zur Studie von Holtmann et al. (vgl. 2021) für Jugendliche mit maximal qualifizierendem Mittelschulabschluss ebenso festgestellt, dass die Teilnahme an Maßnahmen des Übergangssystems die Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhöhen kann; Jugendliche ohne Schulabschluss zeigen hier eine Chancensteigerung um 40 %. Auch ist nach dieser Studie die Teilnahme an betriebsorientierten Maßnahmen förderlich, sie führt zu einer Chancensteigerung von 37 % (vgl. ebd., 41 f.). Für Jugendliche mit Mittelschulabschluss erhöhten sich die Chancen noch um 19 % für erstere Maßnahmen, um 21 % bei Letzteren (vgl. ebd., 42). Auch weitere Publikationen betonen die Bedeutung der Steigerung der formalen Qualifikationen der Jugendlichen (vgl. Beicht 2009, 14; Beicht & Eberhardt 2013, 18 ff.; BMBF 2019, 37; Lex & Geier 2010, 170; Weiß 2015, 11 f.). Eine andere Studie konnte jedoch – unter Hinweis auf die hohe konjunkturelle Abhängigkeit des Angebots an Ausbildungsplätzen – keine „systematisch positive[n] Effekte der verschiedenen Maßnahmen auf die Einmündungsdauer in betriebliche Berufsausbildung“ (Eberhard et al. 2013, 67) feststellen.

Weitere Studien gehen davon aus, dass sich für knapp die Hälfte der Teilnehmenden an einer oder mehrerer Maßnahmen der Berufsvorbereitung ein anschließend erfolgreicher Übergang in eine betriebliche Berufsausbildung verwirklicht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 168; Eberhardt et al. 2013, 67; Krone 2010, 26; Holtmann et al. 2021, 233). Michaelis et al. zeigen in einer längerfristigen Perspektive, dass immerhin 64 % der Maßnahmeteilnehmenden innerhalb von vier Jahren nach dem Ausscheiden aus dem allgemeinen Schulsystem in Ausbildungen eingemündet sind, auch wenn nicht zwingend die jeweiligen Maßnahmen dafür kausal verantwortlich sein müssen (vgl. 2022, 83). Für viele Jugendliche in der anderen Hälfte (bzw. ca. dem anderen Drittel bei Michaelis et al.) ergibt sich jedoch die Problematik fortlaufenden Erlebens von Misserfolgen und Scheitern, was zu weiterer Demotivierung beitragen kann (vgl. Balz & Nüsken 2012, 195). Auch kann die Teilnahme an Maßnahmen des Übergangssystems zu Stigmatisierung führen (vgl. Weiß 2015, 12). Diese Effekte zeigen sich besonders dann, wenn es zu *Maßnahmekarrieren* kommt, wenn also „mehrere Maßnahmen hintereinander durchlaufen werden, ohne dass ein Einstieg in eine Ausbildung im Anschluss gelingt oder eine messbare Qualifikation erworben wurde“ (Jochmaring, Nentwig & Sponholz 2019, 114 f.; vgl. Kap. 2.5.1). Damit „besteht die Gefahr, sich im Übergangssystem zu verlieren und ohne Ausbildung in prekäre Beschäftigungsverhältnisse einzumünden“ (Bömelburg, Sponholz & Jochmaring 2022, 101). Bei dieser Gruppe hat folglich die erste Maßnahme nicht zum Ziel einer regulären Ausbildung geführt und das Übergangssystem hat nochmal mehr die Funktion eines

Auffangbeckens oder einer Warteschleife als die einer erfolgreichen Qualifizierung (vgl. Bojanowski 2012, 126; Weiß 2015, 10).

Angesichts dieser Phänomene ist der Hinweis von Bojanowski auf die Aufgabe der Identitätsentwicklung des Jugendalters und der mit ihr eingehergehenden Bedeutung der Herstellung von Kontinuität und Kohärenz wichtig (vgl. 2012, 126; Baier 2007, 27 f.). Hier stellt sich die Frage, wie „eigentlich junge Menschen – im Übergangssystem – ohne reale Aufgaben, ohne reale Herausforderungen, ohne substantielle Bindungen und ohne langfristige Perspektiven solch ein Gefühl [von Kohärenz] entwickeln" (Bojanowski 2012, 126) können. Mit diesen kritischen Impulsen wird der Bedarf deutlich, das System Beruflicher Bildung und den Übergangssektor zu reformieren. Dies geschieht bereits seit längerer Zeit sowohl auf individueller als auch auf struktureller Ebene, was im folgenden Kapitel entlang ausgewählter Aspekte beschrieben wird.

2.4.3.6 Innovationen im Übergangssektor und im Ausbildungssystem

In Anbetracht der zuvor skizzierten Problematiken im Kontext des Ausbildungsmarktes und des Übergangssektors werden im Folgenden Ansätze der jüngeren Vergangenheit vorgestellt, die sowohl auf individueller als auch auf struktureller Ebene die Übergangschancen von Jugendlichen verbessern möchten. Hierfür bildet das individuelle und strukturelle Übergangsmanagement einen wesentlichen Rahmen. Bei diesem geht es darum, einerseits eine individuelle Begleitung der Jugendlichen über die Zeit des Übergangs hinweg sicherzustellen (beispielsweise durch Mentoringkonzepte) und andererseits aus der Vielfalt der Übergangsmaßnahmen eine kohärente regionale Angebotsstruktur (beispielsweise durch Jugendberufsagenturen) zu entwickeln (vgl. Braun & Reißig 2012, 97; Reißig & Mahl 2020, 537; Schlimbach 2009, 25). Damit sind unterschiedliche Institutionen und Akteure Teil des Übergangsmanagements, so etwa allgemeinbildende und berufliche Schulen, Agentur für Arbeit, Jugendämter, Bildungsträger und Wirtschaft (vgl. Rodarius & Backmann 2010, 146). Die Weiterentwicklung eines solchen systematischen Übergangsmanagements ist explizites Ziel der Allianz für Aus- und Weiterbildung (vgl. 2023, 5).

Auf *struktureller Ebene* geht es somit darum, „bestehende Einzelmaßnahmen zu einem bedarfsgerechten Regelsystem zusammenzuführen und das Qualifizierungspotenzial Jugendlicher auszuschöpfen" (Schlimbach 2009, 29). Das Kernproblem liegt Reißig zufolge nicht in einem Mangel an Angeboten, sondern darin, dass diese „teilweise unkoordiniert nebeneinander her laufen, sie in keinem systematischen Zusammenhang stehen und eine inhaltlich-konzeptionelle Abstimmung verschiedener Angebote häufig nicht stattfindet" (2016, 26). Auf Ebene des Bildungssystems, hier in Bezug auf allgemeinbildende und berufliche Schulen, sprechen Richter und Baethge von einem zu schaffenden „Bildungsraum Übergang" (2017, 305), der die pädagogische Zusammenarbeit zwischen diesen Institutionen in Form intensiver Kooperation bis hin zu gemeinsamen Curricula verbessern könnte (vgl. ebd., 305 f.). Auf der Ebene der sozialstaatlichen Institutionen ist auf Ansätze hinzuweisen, in denen die Unterscheidung der vielfältigen Förder- und Unterstützungsleistungen nach Rechtskreisen und anhängender institutioneller Differenzierung überwunden werden soll. Hier geht

es darum, die „Beratungs- und Vermittlungsleistungen nach den Sozialgesetzen II, III und VIII organisatorisch und räumlich“ (Braun & Reißig 2012, 98) zu bündeln. Dies soll entsprechend für die anhängigen Institutionen (Jobcenter, Agentur für Arbeit und Jugendhilfe) gelten, die enger zusammenarbeiten sollen. Ausdruck dieser Bemühungen ist die *Jugendberufsagentur*, die die oben genannten Elemente auf Basis von Kooperationsvereinbarungen im Sinne eines „One-Stop-Government“ (Christe 2016, 45) verknüpft (vgl. Hagemann & Ruth 2019, 2). Hierbei existieren verschiedene Modelle der Zusammenarbeit, die bis hin zur räumlichen Zusammenlegung der Institutionen „unter einem Dach“ gedacht werden (vgl. ebd., 9). So sollen Parallelstrukturen abgebaut, die Jugendlichen zuverlässiger adressiert und Warteschleifen verringert werden (vgl. Panitzsch-Wiebe 2016, 229). Auch die schulische Berufsorientierung kann systematisch in das strukturelle Übergangsmanagement eingebunden werden (vgl. Christe 2016, 53; KMK 2017a, 4; Reißig & Mahl 2020). Hierzu gehört die Öffnung des Unterrichts in das schulische Umfeld und die „systematische Verzahnung der Schule mit der (lokalen) Arbeitswelt“ (Rodarius & Backmann 2010, 140) und mit der Berufsschule (vgl. ebd.). Damit rücken auch Betriebe als Ziele für systematische Kooperationen mit in den Fokus (vgl. Braun & Reißig 2012, 100). Kritisch zu Jugendberufsagenturen äußert sich Panitzsch-Wiebe, die in diesen Einrichtungen den Ausdruck einer Deprofessionalisierung der beteiligten Institutionen und Disziplinen sieht, wovon gerade die Jugendhilfe betroffen sei (vgl. 2016, 227 ff.). Diese drohe ihre Eigenständigkeit und ihren ganzheitlichen Ansatz zugunsten einer Arbeitsmarktzentrierung zu verlieren (vgl. ebd.). Dem entgegengesetzt betont Beierling die Notwendigkeit des Einbezugs der Jugendhilfe, um den berufsintegrativen Ansatz der Rechtskreise SGB II und III um sozialpädagogisch geprägte „Förderansätze mit personalem Beziehungsaufbau, motivierende, aufsuchende Ansätze sowie die Mobilisierung eines breiten professionellen Netzwerkes der Unterstützung“ (2015, 83) zu erweitern.

Gesamtsystemisch wird ferner diskutiert, die Benachteiligtenförderung und die berufliche Rehabilitation zu einem „einheitlichen Sektor“ unter dem Leitbild einer „Beruflichen Förderpädagogik“ (Bylinski 2021, 97) unter Mitarbeit der Berufs-, Sozial- und Sonderpädagogik zusammenzuführen (vgl. ebd., 97 ff.).

Bei Unterstützungen auf *individueller Ebene* werden unter anderem Formen der professionalisierten, aber auch der ehrenamtlichen Übergangsbegleitung thematisiert. Diese Ansätze „zielen darauf ab, Jugendlichen eine kontinuierliche Begleitung an die Seite zu stellen, die sie dabei unterstützt, für ihre Biografie, ihre Ressourcen und ihre Neigungen passende Übergänge und Einstiege zu finden“ (Schlimbach 2009, 29; vgl. Allianz für Aus- und Weiterbildung 2023, 5). Paten- bzw. Mentoringkonzepte können hierfür als beispielhaft angesehen werden (vgl. Jakob 2024, 60 ff.; Jakob & Schüler 2024, 10 ff.). Hierbei geht es darum, dass Jugendliche durch außerfamiliäre Bezugspersonen längerfristig unterstützt und begleitet werden. Mentoren sind somit auf Basis einer intensiven Beziehungsarbeit „nicht-elterliche Ansprechpartner für jugendliche Mentees“ (Lorenzen 2017, 64) und daher besonders bei eher problembehafteten familiären Situationen eine sinnvolle Ergänzung. Eine dyadische Mentoringbeziehung wird dabei durch Dritte wie etwa Vereine oder Schulen organisiert (vgl. ebd., 65; Stein 2020, 438). Mentoren dienen als „positives Rollenvorbild“ (Stein & Stummbaum 2010,

189), stellen ihr persönliches Netzwerk z. B. für Praktikumsplätze zu Verfügung (vgl. ebd., 190) und unterstützen konkret bei Bewerbungen sowie breiter gedacht „bei der Bewältigung von Alltag und Berufsfindung und in Fragen allgemeiner Orientierung" (Lorenzen 2017, 70). Lorenzen beschreibt das Mentoring daher als eine „soziale Welt jenseits der formalen Bildungsinstitutionen, in der spezifisches Übergangswissen vermittelt wird" (ebd., 186). Gerade der informelle Charakter des Mentorings bietet eine Chance für Jugendliche, sich auf Unterstützungen und Beratungen einzulassen. Die Beziehung ist längerfristig ausgerichtet und nicht bzw. möglichst wenig institutionalisiert (vgl. Stein & Stummbaum 2010, 189). Dies stellt einen Unterschied zum verwandten Konzept des Coachings dar (vgl. Stein 2020, 436).[31] Die Mentor:innen sind in der Darstellung von Lorenzen „ehrenamtliche Laien mit ganz unterschiedlichen sozialen Herkünften, ethnischen Zugehörigkeiten und beruflichen Erfahrungen" (2017, 186). Dies beschreibt Hiller kritischer, er geht davon aus, dass Mentoren „mehrheitlich dem bürgerlichen Milieu" (2011, 179) angehören. In seiner Darstellung besteht ein großer Unterschied zwischen der Lebensrealität eines bürgerlichen, engagierten und beruflich erfolgreichen Mentors oder einer Mentorin, der oder die eher einen Normallebenslauf im klassischen Sinne absolviert hat, und der eines benachteiligten Jugendlichen (vgl. ebd., 180). Dies eröffnet einerseits Chancen für den Jugendlichen, der idealerweise auf die Ressourcen der erfolgreichen Mentor:innen zurückgreifen kann – andererseits können Spannungen und Verständnisprobleme zwischen diesen Lebensrealitäten entstehen (vgl. ebd., 185). Weiterhin sollten Mentor:innen nach Hiller keine „Erfüllungsgehilfen von Einrichtungen, denen es ausschließlich um Eingliederung in Ausbildung und abhängige Erwerbsarbeit geht" (ebd., 188), sein – sondern im Sinne einer ganzheitlichen Begleitung und dem Ziel der Vermittlung einer „umfassenderen Lebenskunst" (ebd., 189) für alle Lebenslagen und -bereiche verfügbar sein. Eine Bewusstheit über die weiterhin in Anbetracht struktureller Barrieren limitierten Möglichkeiten individueller Förderung ist auch hier von Bedeutung (vgl. Stein 2020, 442). Dies gilt in der Darstellung von M. Stein auch für das Erreichen der „Grenzen des Mentorings [...], etwa wenn Familienkonflikte oder psychische Auffälligkeiten die begleiteten Heranwachsenden belasten" (ebd., 443). Die Idee einer schwellenübergreifenden Begleitungsperson ist keineswegs neu: Beispielsweise berichtet Hiller bereits für das Jahr 1986 von einem *„Versuch der Begegnung zwischen benachteiligten Jugendlichen und engagierten Laien"* (1994, 200; Hervorhebung im Original; vgl. auch Jakob & Schüler 2024, 9). Institutionalisierte und professionalisierte Formen solcher Übergangsbegleitungen finden sich im Bereich der Benachteiligtenförderung als *Berufseinstiegsbegleitung* nach § 49 SGB III (vgl. Stein 2020, 438) sowie im Bereich der beruflichen Rehabilitation als *Integrationsfachdienst* nach §§ 192–198 SGB IX (vgl. Biermann 2008, 81 ff.).

Auf übergeordneter Ebene sorgt der Paradigmenwechsel der Inklusion auf Basis der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Art. 27) auch im Bereich von Arbeit und Beschäftigung sowie der Beruflichen Bildung für Diskussionen und Veränderungen. Dies wird unter dem Schlagwort *inklusive Berufsbildung* intensiv debattiert (vgl. z. B. Kranert & Stein 2017, 265; Biermann 2013, 47 ff.; Bylinski 2021, 104 f.). Hier benennt

31 Ein Modell eines professionalisierten Übergangscoachings findet sich etwa bei Wiethoff (vgl. 2011).

Bylinski die Notwendigkeit einer „Öffnung unterschiedlicher Systeme für ein gemeinsames Regelangebot, in dem Bildung, Erziehung und Betreuung, ohne stigmatisierende Etikettierung allen jungen Menschen zur Verfügung stehen“ (2021, 105), für welches „bewährte Unterstützungsinstrumente auszubauen“ (ebd.) und weiterzuentwickeln wären. Die Debatten um die inklusive Berufsbildung zeigen sich auch in der Diskussion um spezialisierte Bildungsgänge wie die Fachpraktikerberufe (vgl. Eck, Stein & Ebert 2016; Bylinski 2021, 105) und um Institutionen wie Berufsbildungswerke und Werkstätten für Menschen mit Behinderungen bis hin zur kontroversen Forderung nach deren Abschaffung. Gleichzeitig werden tendenziell exkludierende Aspekte der Beruflichen Bildung wie der marktgeregelte Zugang zur dualen Ausbildung teilweise als solche erkannt (vgl. Eck, Stein & Ebert 2016, 306).

Nicht nur, aber auch hier gewinnt die Forderung nach einer *Ausbildungsgarantie* „für alle ausbildungsinteressierten Jugendlichen“ (Bylinski 2021, 105) erheblich an Gewicht (vgl. auch Wieland 2022). Eine solchermaßen bezeichnete Strategie wurde im Rahmen des Gesetzes zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung (Bundesgesetzblatt [BGBl] 2023, 1 ff.; vgl. BMAS 2022; BMBF 2024, 14) beschlossen. Ziel ist hier, auch mithilfe der Jugendberufsagenturen den Zugang zu den vorhandenen Unterstützungsangeboten des Übergangssektors sowie zu geförderten bis hin zu außerbetrieblichen Ausbildungen zu verbessern. Auch werden zusätzliche Berufsorientierungspraktika und Mobilitätszuschüsse eingeführt (vgl. BMAS 2022, 2 ff.), ebenso wie eine Ausweitung der Zielgruppe und die Einführung eines Rechtsanspruchs auf das bereits vorhandene Instrument der außerbetrieblichen Ausbildung nach § 76 SGB III „als Ultima Ratio‘“ (ebd., 6; vgl. BGBl 2023, 7). In der aktuellen Erklärung der Allianz für Aus- und Weiterbildung findet sich die explizite Zielsetzung, dass „die Wirtschaft […] im Rahmen der Chancengarantie jeder und jedem bei der BA gemeldeten Bewerberinnen [sic!] und Bewerber, der zum 30. September noch keinen Ausbildungsplatz hat, über die BA drei Angebote für eine betriebliche Ausbildung unterbreiten“ (2023, 8; im Original teilweise hervorgehoben) wird. Inwiefern diese Reformbemühungen die Ausbildungschancen benachteiligter Gruppen verändern werden, ist derzeit noch nicht absehbar.

2.4.4 Zwischenfazit: Mögliche Übergangswege entlang der Strukturen des Bildungssystems

Auf Basis der bis hier erfolgten Darstellungen lassen sich denkbare nachschulische Übergangswege der Schüler:innen im deutschen Schulsystem – unterhalb der Hochschulreife – identifizieren und mit folgender Abbildung in einen Gesamtüberblick bringen (vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 155 f.; Biermann 2008, 169; Heger & Laubenstein 2014, 193; Niehaus et al. 2012, 45 ff.):

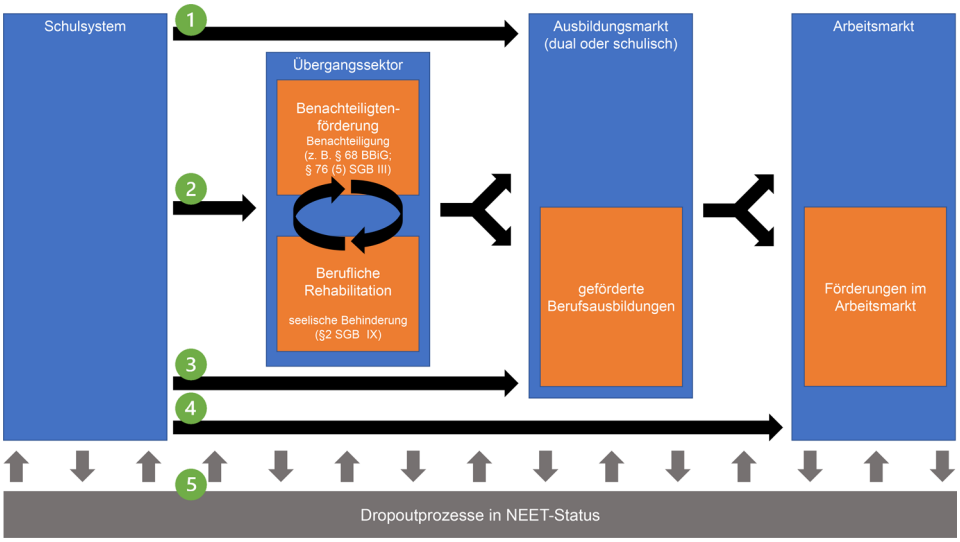


Abbildung 3: mögliche Übergangswege aus der Schule in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt unterhalb der Hochschulreife (eigene Darstellung)

Die Abbildung kann entlang der Pfeile von links, aus dem Schulsystem, nach rechts, in die drei Sektoren beruflicher Bildung und deren Kategorisierungen gelesen werden. Es ergeben sich so in grober Unterscheidung *fünf denkbare Übergangswege*:

Der *erste Pfad* beschreibt einen direkten Übergang in reguläre duale oder berufsschulische Ausbildungen. Diese sind durch Gatekeeper reguliert, wobei etwa schulische Abschlüsse, aber auch andere Faktoren eine zentrale Rolle spielen. Dieser Pfad kommt dem klassischen Zwei-Schwellen-Modell (vgl. Kap. 2.2) am nächsten und ist Ausdruck einer Normalitätserwartung im Übergang: „In the training and job market as well as in labour market policy, continuous and goal-oriented progress along pre-structured pathways conforms to the idea of an ideal-typical and successful school-to-work transition" (Achatz, Jahn & Schels 2020, 303).

Ein *zweiter Übergangspfad* beginnt mit dem Eingang in eine der verschiedenen Maßnahmen der Berufsvorbereitung im Übergangssektor (vgl. Kap. 2.4.3). Für die Maßnahmen der Benachteiligtenförderung und der beruflichen Rehabilitation sind Kategorisierungen in einen neuen Status notwendig, entweder im Bereich von Benachteiligung (Benachteiligtenförderung) oder von Behinderung (berufliche Rehabilitation) (vgl. Kap. 2.4.3). Die begonnene Maßnahme kann nun einerseits insofern erfolgreich gewesen sein, als dass sich ein Übergang in reguläre duale bzw. schulische Ausbildungen oder auch in geförderte Ausbildungen anschließt. Andererseits kann auch auf die jeweilige Maßnahme eine oder mehrere zusätzliche Maßnahmen folgen – vor allem, wenn der Übergang in eine Form der Ausbildung nicht gelungen ist. Hier finden sich also die bereits angesprochenen Maßnahmekarrieren. Die kreisförmigen Pfeile mittig im Übergangssektor in Abbildung 3 beziehen sich auf dieses Phänomen.

Der *dritte Übergangspfad* beschreibt die unmittelbare Einmündung in geförderte Ausbildungen. Auch hier gelten die zum zweiten Übergangspfad beschriebenen Kategorisierungen, etwa innerhalb der Assistierten Ausbildung (§ 74 SGB III) oder der außerbetrieblichen Ausbildung (§ 76 SGB III).

Auch ist der unmittelbare Übergang aus der Schule in Erwerbsarbeit ein denkbarer *vierter Pfad* (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 155 f.; Stein et al. 2022, 147) – der hier jedoch aufgrund des Fokus auf die Berufliche Bildung weniger im Zentrum steht. Hinzuweisen ist auf die Einschätzung von Herzog, Neuenschwander und Wannack: „Die direkte Aufnahme einer Erwerbstätigkeit [...] werten wir als problematischen Übergang, da bei fehlender Berufsbildung mit gravierenden Nachteilen für die weitere berufliche und persönliche Karriere gerechnet werden muss" (2006, 45; vgl. Kap. 1).

Ein *fünfter Pfad* kann prinzipiell in jeder Phase des Übergangsverlaufs eintreten. Dieser berücksichtigt das Phänomen, dass sich nicht alle Jugendlichen in diesen institutionellen Anbindungen befinden, sondern mitunter den Anschluss hieran verlieren, also Entkoppelungen entstehen. Hierfür wird der Oberbegriff des Dropouts verwendet (vgl. auch die Begriffsdiskussion bei Kranert, Stein & Warmuth 2022, 33 ff.). Diese Jugendlichen sind also „– zumindest temporär – aus sämtlichen institutionellen Kontexten herausgefallen" (Reißig & Tillmann 2013, 21). Dass dieses ‚Herausfallen' auch nur zeitweise entstehen kann, wird in Abbildung 3 mittels der Pfeilreihe symbolisiert, die beide Richtungen enthält; ein „Weg zurück" ist durchaus möglich. Junge Menschen in einer solchen Dropout-Phase müssen sich „äußerst riskanter Überlebensstrategien" (Reißig & Tillmann 2013, 21) bedienen, zu denen beispielsweise auch Delinquenz gehören kann.

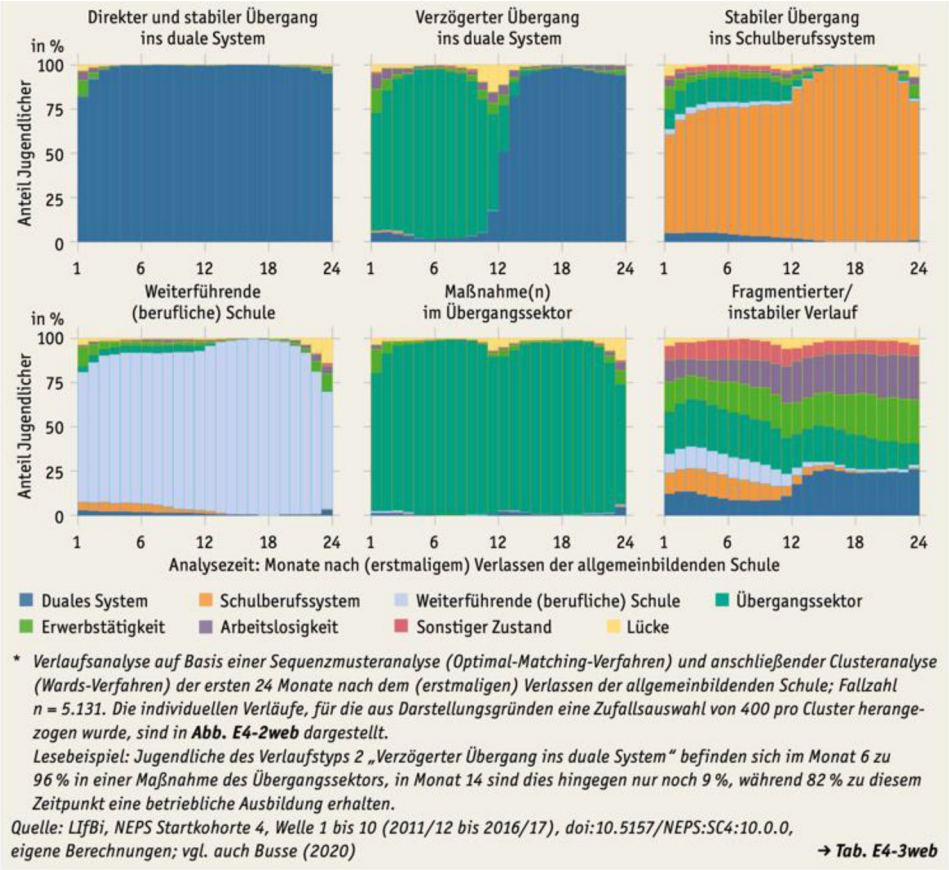
2.5 Empirische Aspekte des Übergangs

Nachdem der Übergangsprozess in den vorherigen Kapiteln bisher aus individueller und aus struktureller Perspektive beschrieben worden ist, soll dieses Teilkapitel den eigentlichen Übergangsprozess erklären – also letztendlich die Frage danach beantworten, aus welchen Gründen es zu einem der zuvor identifizierten Übergangspfade kommt – bzw. auch zu bestimmten Kombinationen und Verkettungen. Dies erfolgt mittels einer Betrachtung des Übergangsgeschehens entlang von empirischen Studien, die Einflussfaktoren auf Übergangsverläufe untersuchen. Für die vorliegende Arbeit ist ein solches Vorgehen auch deshalb bedeutsam und hilfreich, weil auf diese Weise eine Vergleichsbasis für die Übergangschancen der Schüler:innen mit Förderbedarf Emotionale und soziale Entwicklung geschaffen werden kann, für die bislang keine entsprechenden Studien vorliegen (vgl. Kap. 3.3; 3.5).

2.5.1 Clusteranalysen zu Übergangsverläufen

Verlaufsstudien können als eine Synthese der bisher beschriebenen individuellen und strukturellen Aspekte des Übergangs gesehen werden: Einzelpersonen vollziehen individuelle Verläufe entlang der institutionalisierten Möglichkeiten, also entlang der

Strukturen im Übergang. Diese Studien sind quantitativ-längsschnittlich angelegt und bilden auf Basis von Clusteranalysen Typen von Verläufen.[32] So werden etwa im nationalen Bildungsbericht individuelle Übergangsverläufe der Jugendlichen, die maximal einen Realschulabschluss erreicht haben, für zwei Jahre nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule anhand der Daten des NEPS auf Basis einer Sequenz- und Clusteranalyse in sechs Verlaufstypen gruppiert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 164):



* *Verlaufsanalyse auf Basis einer Sequenzmusteranalyse (Optimal-Matching-Verfahren) und anschließender Clusteranalyse (Wards-Verfahren) der ersten 24 Monate nach dem (erstmaligen) Verlassen der allgemeinbildenden Schule; Fallzahl n = 5.131. Die individuellen Verläufe, für die aus Darstellungsgründen eine Zufallsauswahl von 400 pro Cluster herangezogen wurde, sind in* ***Abb. E4-2web*** *dargestellt.*
Lesebeispiel: Jugendliche des Verlaufstyps 2 „Verzögerter Übergang ins duale System" befinden sich im Monat 6 zu 96 % in einer Maßnahme des Übergangssektors, in Monat 14 sind dies hingegen nur noch 9 %, während 82 % zu diesem Zeitpunkt eine betriebliche Ausbildung erhalten.
Quelle: LIfBi, NEPS Startkohorte 4, Welle 1 bis 10 (2011/12 bis 2016/17), doi:10.5157/NEPS:SC4:10.0.0, eigene Berechnungen; vgl. auch Busse (2020)
→ ***Tab. E4-3web***

Abbildung 4: Clusteranalyse der Übergangsverläufe für 24 Monate nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule (entnommen aus Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 166)

32 Solche Verlaufsstudien mit Cluster- und Typanalysen finden sich beispielsweise bei Achatz, Jahn und Schels (vgl. 2020), Baas und Philipps (vgl. 2017), Gaupp et al. (vgl. 2011), Hupka-Brunner et al. (vgl. 2011), Michaelis et al. (vgl. 2022) und Reims & Schels (vgl. 2021). Je nach Datengrundlage und Auswertungsmethodik unterscheiden sich die jeweiligen Clusterkonstellationen und -bezeichnungen voneinander, wobei jedoch sowohl stabile als auch fragmentierte Übergangsmuster und Maßnahmekarrieren stets Teil der Typologie sind.

Erkennbar werden zunächst verschiedene Typen stabiler Übergänge. Ein direkter Übergang in das duale System wird von 38 % der Schulentlassenen erreicht. 7 % nehmen erst an einer einjährigen Maßnahme im Übergangssektor teil und gehen anschließend größtenteils ebenfalls in eine duale Ausbildung über – sodass die Maßnahme für diese Teilgruppe ihr Ziel erreicht hat (verzögerter Übergang ins duale System). Das Schulberufssystem wird von 12 % der Jugendlichen erreicht, während 17 % längerfristig eine weiterführende, zumeist eine berufliche Schule besuchen – dies erfolgt mit dem Ziel, einen Schulabschluss nachzuholen oder bis hin zur Fachhochschulreife zu verbessern. 10 % aller Jugendlichen durchlaufen über den Untersuchungszeitraum hinweg mehrere Maßnahmen des Übergangssektors und weisen daher Maßnahmekarrieren auf. Das heißt auch, dass etwas mehr Jugendliche in Maßnahmen verbleiben, als nach einem Jahr zugunsten einer regulären Ausbildung verlassen (10 % vs. 7 %). Für erstere scheinen die Maßnahmen also „weniger effektiv zu sein" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 166). Gegen Ende des Beobachtungszeitraums beginnen diese Jugendlichen zunehmend, ungelernten Erwerbstätigkeiten nachzugehen oder sich arbeitslos zu melden (vgl. ebd., 166). Ganze 16 % der Jugendlichen weisen einen fragmentierten Verlauf auf. Bei diesen finden sich häufige Wechsel zwischen kürzeren Phasen von Maßnahmen, Ausbildungsverhältnissen, Erwerbslosigkeit und atypischer Beschäftigung. Es kommt dabei zu häufigen Abbrüchen und Kontaktverlusten. „Jugendliche dieses Verlaufstyps sind damit mehrheitlich nicht mehr in institutioneller Bildung eingegliedert, sodass zu befürchten ist, dass sie (zunächst) ohne Berufsausbildungsabschluss bleiben" (ebd.). Solche Aspekte von Kontaktverlusten werden auch im Berufsbildungsbericht angesprochen, dieser nennt 71.475 „Unbekannt Verbliebene" (BMBF 2024, 85) in der Statistik der Bundesagentur für Arbeit,

> „für die keine Informationen zum Verbleib vorliegen. […] Es ist nicht auszuschließen, dass für einen Teil dieser jungen Menschen das Risiko besteht, ‚quasi unbemerkt' aus dem Bildungssystem herauszufallen – mit den bekannten negativen Folgen für die Beschäftigungsfähigkeit und die Chance auf gesellschaftliche Teilhabe" (ebd.).

Die Zugehörigkeit zu einem Verlaufstyp hat weiterhin laut der Analyse von Baas und Philipps nicht nur kurz- und mittelfristig über den Übergangsprozess hinweg, sondern auch langfristig (hier nach 60 und 120 Monaten) Einfluss auf den Beschäftigungsstatus – also ob eine unbefristete Voll- oder Teilzeitstelle oder eine befristete oder kurzfristige Tätigkeit besteht oder auch Erwerbslosigkeit oder reine Familien- und Hausarbeit dominieren (vgl. 2017, 427 f.). Angesichts dieser heterogenen Verläufe bestätigt sich die Vermutung, dass die klassische Normalerwerbsbiografie keine empirische Normalität darstellt, hier erneut (vgl. Kap. 2.1) – bzw. diese sich höchstens für einen Teil der Jugendlichen verwirklichen lässt, während andere längerfristig eher atypischen Beschäftigungsformen und bzw. oder prekären Lebensbedingungen unterliegen.

2.5.2 Einflussfaktoren im Übergangsverlauf

Innerhalb der Verlaufsstudien wird gezeigt, dass die Zugehörigkeit von Einzelpersonen zu einem Verlaufstyp *von spezifischen Einflussfaktoren abhängt*. Die Personen innerhalb eines Clusters weisen somit abseits ihres Übergangsverlaufs weitere Gemeinsamkeiten auf, die Rückschlüsse auf Einflussfaktoren zulassen. Eine Zusammenstellung dieser Faktoren ermöglicht nicht nur eine Analyse des Ist-Standes des Übergangsprozesses der Gesamtgruppe der Jugendlichen, sondern auch eine datengestützte Vergleichsgrundlage für die Übergangschancen von Schüler:innen des Förderschwerpunkts EsE (vgl. Kap. 3.5) sowie für die empirisch erfragte Einschätzung von Lehrkräften zum Übergangserfolg ihrer Schüler:innen (vgl. Kap. 7.2).

Daher wurden für die folgende Zusammenstellung mittels ausführlicher Literaturrecherchen diejenigen Studien identifiziert, die mit Bezug zum deutschen Sprachraum mittels quantitativer Designs Einflussfaktoren im Übergangsprozess von der Schule in den Beruf bzw. in die Berufliche Bildung beschreiben. Hierzu gehören Studien, die auf das längsschnittlich angelegte NEPS (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Baas & Philipps 2017; Beicht & Walden 2019; Busse 2020; Dietrich, Patzina & Kretschmer 2019; Holtmann, Menze & Solga 2018; Michaelis et al. 2022) zurückgreifen, sowie Studien, die sich auf das das Übergangspanel des Deutschen Jugendinstituts (vgl. Braun et al. 2020; Gaupp et al. 2011; Hupka-Brunner et al. 2011; Lex & Geier 2010) oder auf die BiBB-Übergangsstudie (vgl. Eberhard et al. 2013) beziehen. Weiterhin wurden Studien mit eigenen Datensätzen (vgl. z. B. Achatz, Jahn & Schels 2020, Großkurth et al. 2015; Neuenschwander & Schaffner 2011), Aufsätze (vgl. z. B. Thielen 2016; 2018) und das systematische Review von Häfeli und Schellenberg (vgl. 2009) mit einbezogen. In einer solchen faktorenbezogenen Betrachtungsweise wird der Übergangsprozess vereinfacht als „normative Entwicklungsaufgabe verstanden, deren Bewältigung von individuellen Risikofaktoren und protektiven Faktoren beeinflusst wird“ (Neuenschwander & Schaffner 2011, 327). Vorab ist jedoch die Feststellung wichtig, dass diese Faktoren ihre Wirksamkeit nicht aus sich selbst heraus entfalten, sondern vermutlich maßgeblich im Kontext zweier Wege: Einerseits beschreiben solche Faktoren die Zielsetzungen, Fähigkeiten oder auch das Verhalten der Jugendlichen, beispielsweise im Bewerbungsprozess. Ein erreichter Schulabschluss könnte also etwa einen Jugendlichen dazu motivieren, sich auf eine bestimmte Ausbildungsstelle zu bewerben oder sein fachliches Leistungsniveau beschreiben. Andererseits dienen die den Faktoren zugrundeliegenden Aspekte Gatekeepern wie den Berufsberatern der Agentur für Arbeit oder den Personalverantwortlichen der Ausbildungsbetriebe als Selektionskriterium (vgl. Dressel 2012, 4; Heuschmidt 2020, 21). Diese Gatekeeper haben keine vollständigen Informationen über die Bewerber:innen, sondern verwenden auch ihre Kenntnisse über diejenige Gruppen, denen sie die bewerbende Person zuordnen (vgl. Walden 2021, 52): Beispielsweise wird ein erreichter Schulabschluss als Indikator für Leistungsfähigkeit gelesen und mit der Erwartung verbunden, dass diese Person bestimmte, als notwendig erachtete schulische Basisfähigkeiten aufweist und diese Leistungsfähigkeit auch im Betrieb entfalten wird. Solche Kategorisierungsprozesse und Erwartungsstrukturen sind im menschlichen Denken

und Handeln nicht nur allgegenwärtig, sondern sind auch aufgrund ihrer Funktion der Reduktion sozialer Komplexität hoch funktional. Problematisch werden diese Kategorisierungsprozesse dann, wenn sie in Stigmatisierungen umschlagen (vgl. Kastl 2017, 188 f.). Insgesamt unterliegen also die Übergangsverläufe „keinem reinen Selbstselektionsprozess durch die Jugendlichen" (Michaelis et al. 2022, 11), sondern werden vor allem durch Auswahlverfahren von Gatekeepern bestimmt (vgl. ebd.).

Als Zusammenschau werden im Folgenden die in den oben benannten Studien berücksichtigten Faktoren berichtet, die im Weiteren mit folgenden Oberbegriffen beschrieben werden: Schulabschluss, Schulart, negative Lebensereignisse, soziale und personale Kompetenzen, Geschlecht, Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status sowie das konjunkturelle und regionale Angebot an Ausbildungsplätzen.

Schulabschluss und Schulleistung

Bereits in der oben dargestellten Clusteranalyse der Autorengruppe Bildungsberichterstattung wird gezeigt, dass die Zugehörigkeit zu einem der Cluster vom erreichten Schulabschluss abhängt. Je höher der Schulabschluss ist, desto häufiger wird ein erfolgreicher Übergang in Regelausbildungen erreicht und vor allem die Zugehörigkeit zum Cluster „Maßnahme(n) im Übergangssektor" tritt erheblich seltener auf (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 167). Andererseits können fragmentierte Verläufe selbst bei mittlerem Schulabschluss noch bei 15 % der Gruppe (vs. 20 % beim Mittelschulabschluss) festgestellt werden. Ähnliche Befunde zeigen Michaelis et al., bei denen instabile Verläufe zwar besonders häufig, aber nicht nur bei den ehemaligen Schüler:innen mit maximal Hauptschulabschluss auftreten (vgl. 2022, 55). Auch Lex und Geier beschreiben anhand des Übergangspanels des Deutschen Jugendinstituts einen hohen Einfluss des erreichten Schulabschlusses auf die nachschulische Platzierung im Übergangsverlauf. Besonders ein fehlender Schulabschluss weist einen hohen negativen Effekt auf (vgl. 2010, 177; Achatz, Jahn & Schels 2020, 301; Eberhard et al. 2013, 49 ff.). Jugendliche ohne Schulabschluss bewerben sich seltener auf einen Ausbildungsplatz, erhalten erheblich seltener einen solchen und nehmen häufiger an berufsvorbereitenden Maßnahmen teil (vgl. Holtmann, Menze & Solga 2018, 22 ff.; Klemm 2023, 19 f.).

Gerade einmal 2 % der Anfänger:innen in der Berufsausbildung des Jahres 2022 haben keinen Schulabschluss, 21 % weisen einen Hauptschul- und 53 % einen mittleren Schulabschluss auf. Ganze 21 % der neuen Auszubildenden haben eine allgemeine oder Fachhochschulreife, bei 3 % fehlt eine Angabe (vgl. BMBF 2024, 46). Der Anteil der Anfänger:innen mit allgemeiner bzw. Fachhochschulreife nimmt zu (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 162). Damit „konkurrieren Jugendliche mit unterschiedlicher Schulausbildung zum Teil um die gleichen Ausbildungsstellen. In diesem ungleichen Rennen sind die Hauptschüler die Verlierer" (Bosch 2010, 39), sogar Personen mit Realschulabschluss sehen sich aufgrund dieser Verdrängung mit rückläufigen Chancen konfrontiert (vgl. Dohmen, Hurrelmann & Yelubayeva 2021, 4), während das Abitur tendenziell „mehr und mehr zur zentralen Zugangsvoraussetzung für eine duale Ausbildung" (ebd.) wird. Gleichzeitig ist auch die Zahl der Schü-

ler:innen an Mittelschulen deutlich rückläufig (vgl. KMK 2021, XV; Bos, Müller & Stubbe 2010, 377), sodass teilweise von der Mittelschule despektierlich als „Restschule" (vgl. Dressel 2012, 229) gesprochen wird. Im Zeitverlauf ist festzustellen, dass die Übergangschancen gerade für Jugendliche ohne oder mit niedrigem Schulabschluss abgenommen haben, unter anderem aufgrund des „langfristige[n] Trend[s] zu höheren Schulabschlüssen" (Kleinert & Jacob 2012, 217) und aufgrund „einer Verschiebung zu wissensintensiveren Ausbildungsberufen" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 161; vgl. Dohmen, Hurrelmann & Yelubayeva 2021, 4; 26). Hieraus ergibt sich also durch gestiegene Anforderungen und Qualifikationen ein Verdrängungseffekt zu Ungunsten von Schüler:innen mit niedrigeren Schulabschlüssen. Laut aktuellem Berufsbildungsbericht erwarten die Betriebe bei 50 % der angebotenen Ausbildungsplätze von vorneherein einen Hauptschulabschluss, bei 33,4 % einen Realschulabschluss, bei 5,9 % die Fachhochschulreife und bei 0,8 % gar die allgemeine Hochschulreife. Kein Schulabschluss vorausgesetzt wurde bei 1.069 Plätzen (0,2 %). Bei den restlichen 9,8 % der Plätze liegt keine Angabe vor (BMBF 2024, 35). Dohmen et al. berichten bei Jugendlichen ohne Schulabschluss recht stabile Übergangsquoten in qualifizierende Ausbildungen von etwa 35 % der Gruppe. Immerhin gelingt es also einem guten Drittel der Jugendlichen ohne Schulabschluss, in duale oder schulische Ausbildungen überzugehen – dennoch hat diese Gruppe im Vergleich zu anderen Abschlüssen die geringste Quote (vgl. Dohmen, Bayreuther & Sandau 2023, 13 f.). Das Gros der Jugendlichen ohne Schulabschluss geht in Maßnahmen des Übergangssektors über (vgl. ebd., 25). Auch die Schulnoten sind denkbare Indikatoren (vgl. Lex & Geier 2010, 177; Hupka-Brunner et al. 2011, 73), werden jedoch von Betrieben gegenüber der gröberen Kategorie des Schulabschlusses unter Hinweis auf geringe Vergleichbarkeit von Noten eher nachrangig behandelt (vgl. Häfeli & Schellenberg 2009, 42). Mit dem Schulabschluss sowie mit Schulnoten assoziieren Betriebe nicht nur Leistungsfähigkeit, sondern ziehen auch subjektiv Rückschlüsse „auf das allgemeine Arbeits- und Sozialverhalten" (Eberhard et al. 2013, 52).

Schulart

Die besuchte Schulart ist ebenfalls ein bedeutsamer Indikator und zeigt enge Zusammenhänge zu den erreichten und erreichbaren Schulabschlüssen (vgl. Häfeli & Schellenberg 2009, 56 f.; Michaelis et al. 2022, 56). Dies ist auch als Ausdruck der schulischen Selektions- bzw. Allokationsfunktion anzusehen (vgl. Kap. 5.1). Die besuchte Schulart zeigt jedoch auch in ihrer stigmatisierten Wahrnehmung durch Gatekeeper Wirkung: Der Besuch einer Hauptschule oder einer Förderschule[33] ist sozial stigmatisiert (vgl. Bos, Müller & Stubbe 2010, 379), sodass es „deutliche Anzeichen für Diskreditierungsprozesse bei Jugendlichen ohne Schulabschluss und von Förderschulen" (Holtmann, Menze & Solga 2018, 29) gibt. In der vergleichenden Betrachtung der Schulabgänger zwischen 1975 und 2005 zeigen Kleinert und Jacob, dass Hauptschulabsolvent:innen mit abnehmenden Chancen konfrontiert sind (vgl. 2012, 225; Autor:in-

33 Empirische Ergebnisse zu Übergangsprozessen von Förderschüler:innen sowie zu Einflüssen der Schulart Förderschule werden aufgrund ihrer zentralen Relevanz für die vorliegende Arbeit im Folgekapitel vertieft beschrieben (vgl. Kap. 3.4).

nengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 334; für einen Vergleich im Zeitraum 1974 bis 2003 Baas & Philipps 2017, 22). Dies ist nach Ansicht von Kleinert und Jacob „nicht damit zu erklären [...], dass diese beiden Gruppen [gemeint sind Mittel- und Realschüler:innen, Anm. PH] über die Zeit selektiver geworden sind“ (2012, 228), sondern damit, „dass sich jenseits von tatsächlichen Veränderungen der Schülerschaft an Hauptschulen der Signalwert eines Hauptschulbesuchs über die Zeit verschlechtert hat“ (ebd., 228) – also sich seit den 1970er Jahren eine „Entwertung“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 334) dieser Schulart vollzogen hat.

Negative Lebensereignisse

Negative Lebensereignisse sind in ihrer Rolle für den Übergangsverlauf vergleichsweise wenig erforscht worden; vorhandene Befunde zeigen jedoch deutliche Zusammenhänge zu Übergangschancen: so treten beispielsweise „Schulden, dauerhafte Auseinandersetzungen mit den Eltern, Problemen mit der Polizei/einem Gericht oder tätlichen Auseinandersetzungen“ (Gaupp et al. 2011, 180 f.) besonders oft bei Jugendlichen auf, deren Übergang in Ausbildungslosigkeit geführt hat (ebd., 183). Solche „negativen Lebensverlaufsereignisse“ (Dietrich, Patzina & Kretschmer 2019, 376) beeinträchtigen daher die Chance auf einen Ausbildungsplatz (vgl. ebd.; Neuenschwander & Schaffner 2011, 334).

Soziale und personale Kompetenzen

Soziale und personale Kompetenzen haben ebenfalls einen hohen Einfluss auf die Übergangschancen, wie insbesondere die formulierten Erwartungen von Betrieben illustrieren (vgl. Neuenschwander et al. 2012, 148; 161; Häfeli & Schellenberg 2009, 43; Neuenschwander & Wismer 2010, 17; Ratschinski 2015, 93, s. u.). Die Begriffe der sozialen sowie der personalen Kompetenzen wird im Kontext dieser Darstellungen und Studien nicht einheitlich verwendet: es werden verschiedene weitere Bezeichnungen wie Schlüsselqualifikationen und Schlüsselkompetenzen, soft skills, psychosoziale skills, persönliche Qualitäten oder Arbeitstugenden gebraucht, um solche überfachliche soziale und personale Kompetenzen[34] zu beschreiben (vgl. z. B. Brigham, McKenna & Brigham 2019, 42; Erpenbeck, Grote & Sauter 2017, XVIII f.). Letztere meinen beispielsweise „Fleiss, Pflichtbewusstsein, Pünktlichkeit, Ordnung, Sauberkeit und Sorgfalt“ (Häfeli & Schellenberg 2009, 43), oder auch „sog. Sekundärtugenden wie z. B. Pünktlichkeit, Verlässlichkeit, Ehrlichkeit“ (Jochmaring 2019a, 271). Soziale Kompetenzen sind aus Sicht der Betriebe „ein ganz wesentliches und im Zuge einer Ausbildung kaum auszugleichendes Ausbildungshemmnis“ (Thielen 2016, 118). „Sozial- und Selbstkompetenzen“ (Neuenschwander & Wismer 2010, 17) sind für betriebliche Selek-

34 Eine analytisch scharfe Trennung zwischen sozialen und personalen Kompetenzbereichen, wie sie etwa Erpenbeck et al. im Überblick beschreiben (vgl. 2017, XXV; vgl. auch Strauch, Jütten & Mania 2009, 18) wird zumindest im Kontext der Schlüsselqualifikationen und soft skills nicht vorgenommen (vgl. Erpenbeck, Grote & Sauter 2017, XVIII f.). Auch in wissenschaftlichen Darstellungen werden beide Bereiche häufig gemeinsam berichtet, wie der weitere Text zeigt. Diese Vermischung muss aus diesen Gründen auch für die weitere Beschreibung im Kontext des vorliegenden Buches hingenommen werden, ebenso wie das Fehlen emotionaler Kompetenzbereiche. Hierzu wird heuristisch der Begriff der „sozialen und personalen Kompetenzen“ verwendet. Grundlegend sei auf die kritische Diskussion des Kompetenzbegriffes hingewiesen, etwa bei Krautz (vgl. 2007, 125 ff.).

tionsentscheidungen nach einer Befragung von 243 Schweizer Ausbilder:innen wichtigere Kriterien als schulische Fachkompetenzen (vgl. ebd., 17). Ebendies zeigt auch Kohlrausch mit einer Befragung von n = 567 Betrieben (vgl. 2013, 23 ff.). Auch problematisieren Betriebe häufig eine „fehlende Leistungsbereitschaft, Unzuverlässigkeit und mangelnde Sozialkompetenz" (Thielen 2016, 118) der Bewerber:innen sowie ihre „Disziplin [und] die Belastbarkeit" (Thielen 2018, 117). Mit diesen Verklausulierungen scheint am Ende eines maßgeblich gemeint: Die „Wahrnehmung von Verhaltensproblemen bei jungen Menschen am Übergang in die Berufliche Bildung" (Thielen 2018, 117), auch in Form unzureichender sozialer und personaler Kompetenzen. Betriebe sehen sich in der Darstellung des deutschen Industrie- und Handwerkskammertags [DIHK] eher imstande, Defizite im Bereich fachbezogener Kompetenzen und Fähigkeiten zu kompensieren, etwa in den Fächern Deutsch und Mathematik, während soziale Kompetenzen „hingegen schwerer oder gar nicht auszugleichen" (2019, 8) sind. Dies erklärt möglicherweise auch, warum diese in einem hohen Grad „selbstverständlich vorausgesetzt" (Jochmaring 2019a, 271) werden. Auch Schulabsentismus wird in diesem Kontext benannt (vgl. Gaupp et al. 2011, 181), Neuenschwander et al. zeigen, dass gerade „unentschuldigte Absenzen" (vgl. 2012, 148; 161) das wichtigste Ausschlusskriterium für Betriebe darstellen, „schulische Fachkompetenzen" (ebd.) werden demgegenüber nachrangig behandelt. Auch wird auf das Konstrukt der Ausbildungsreife rekurriert, das ebenfalls Verhaltensaspekte berücksichtigt (vgl. Kap. 2.4.1). Dass vonseiten der Betriebe eine mangelhafte Ausbildungsreife als häufiger Ablehnungsgrund angeführt wird (vgl. z. B. Eberhard & Ulrich 2010, 138 ff.; Dobischat et al. 2012, 23 ff.) dürfte kaum überraschen. Letztendlich findet sich hier der Ausdruck einer Normalitätsvorstellung von Betrieben, der Auszubildende zu entsprechen haben (vgl. Häfeli & Schellenberg 2009, 44), „die Rekrutierungsstrategien von Ausbildungsbetrieben zielen in dieser theoretischen Perspektive auf Bewerberinnen und Bewerber, die sich innerhalb jenes optimalen Normbereichs befinden" (Thielen 2016, 117). Nach der Einschätzung von Brigham, McKenna und Brigham wird die Bedeutung sozialer Kompetenzen in der sich verändernden Arbeits- und Berufswelt fortlaufend steigen (vgl. 2019, 42; 46).

Geschlecht

Das Geschlecht wird in den Studien oftmals mit einbezogen, die Ergebnisse sind jedoch nicht eindeutig. So beschreiben Studien Nachteile im Übergangsverlauf für Mädchen (Hupka-Brunner et al. 2011, 73; Häfeli & Schellenberg 2009, 38; Michaelis et al. 2022, 66 ff.; siehe auch Walden 2021, 53). Andere Studien stellen neutral geschlechtsspezifische Übergangswege fest (z. B. besuchen mehr Mädchen schulische Maßnahmen), ohne feststellbare Einflüsse auf den Übergangserfolg (vgl. Gaupp et al. 2011, 180; Meyer & Sacchi 2020, 122). Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung stellt hingegen deutliche Nachteile von männlichen Jugendlichen heraus, die wesentlich häufiger in den Übergangssektor einmünden (vgl. 2008, 160 ff.; siehe auch Neuenschwander 2022, 719). Tendenziell werden in der Sekundarstufe II gymnasiale Bildungsgänge mehr von Mädchen, die Berufliche Bildung mehr von Jungen besucht (vgl. Neuenschwander & Malti 2009, 228). Michaelis et al. zeigen „für Frauen mit maximal Haupt-

schulabschluss ein deutlich höheres Risiko eines unsicheren und instabilen Ausbildungsverlaufs als für Männer“ (2022, 66). Dabei ist beinahe jede zweite Frau mit maximal Hauptschulabschluss Teil des instabilen Verlaufstyps (vgl. ebd.). In Gesamtschau ist dieser Aspekt nicht eindeutig beurteilbar.

Migrationshintergrund

Auch erweist sich in den Verlaufsstudien ein vorliegender Migrationshintergrund als relevanter Einflussfaktor. Dieser wirkt sich dabei nicht nur auf die Einmündungschancen in eine Ausbildung aus (vgl. Beicht & Walden 2019, 46 ff.), sondern auch auf das Niveau des zuvor erreichten Schulabschlusses (vgl. ebd., 24 f.; Beicht 2017, 12). Der negative Effekt des Vorhandenseins eines Migrationshintergrundes kann sogar den Vorteil eines besseren Schulabschlusses überlagern:

> „Jugendlichen ohne Zuwanderungsgeschichte, die über maximal einen Hauptschulabschluss verfügten, gelang es im gesamten Zeitraum [2004 bis 2016, Anm. PH] immer erheblich besser, in duale Ausbildung einzumünden, als Migranten und Migrantinnen mit einem mittleren Schulabschluss“ (Beicht 2017, 21).

In der Untersuchung von Beicht und Walden zeigt sich entsprechend, dass es für Jugendliche mit Migrationshintergrund „um 10,4 Prozentpunkte weniger wahrscheinlich ist, in Berufsausbildung einzumünden, als für diejenigen ohne Migrationshintergrund“ (2019, 48). Auch Busse stellt „signifikante Effekte des Migrationshintergrundes für den direkten Übergang ins duale System, für den Übergang in weiterführende Schulen und für den Übergang in fragmentierte Verläufe“ (2020, 164) fest (vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 168 f.; Baas & Philipps 2017, 426 f.; Gaupp et al. 2011, 18; Hupka-Brunner et al. 2011, 72; Lex & Geier 2010, 177; Michaelis et al. 2022, 62 ff.).

Sozioökonomischer Status

Der sozioökonomische Status der Familie wird in verschiedenen Studien als Sammelfaktor für verschiedene Aspekte wie elterliche Berufstätigkeit und vorhandene familiäre Ressourcen verwendet und dabei als wichtiger Faktor für den Übergangsverlauf hervorgehoben (vgl. z. B. Busse 2020, 167 ff.; Hupka-Brunner et al. 2011, 72, Häfeli & Schellenberg 2009, 47 ff.; Michaelis et al. 2022, 59 ff.). Sind beispielsweise beide Eltern erwerbslos, erhöht dies „die Wahrscheinlichkeit, in den ersten Übergangsjahren keinen Zugang zu einer Berufsausbildung zu finden und ausbildungslos zu bleiben“ (Gaupp et al. 2011, 182). Selbst im (jungen) Erwachsenenalter weist der soziale Status (bzw. das Bildungsniveau) des Elternhauses noch Einflüsse auf Bildungsentscheidungen, wie etwa die Aufnahme einer Ausbildung nach längeren diskontinuierlichen Übergangsverläufen, auf (vgl. Dietrich, Patzina & Kretschmer 2019, 376). Auch das Ausmaß elterlicher Unterstützung und die Beziehung zu den Eltern werden als relevante Einflussfaktoren beschrieben (vgl. Eberhard et al. 2013, 55; Neuenschwander & Schaffner 2011, 328). Vermutet wird, dass berufstätige Eltern bessere Rollenvorbilder und auch bessere Beratungsfunktionen für ihre Kinder einnehmen können (vgl. Eberhard et al. 2013, 55.).

Angebot an Ausbildungsplätzen

Abschließend sei auf die Rahmenbedingung des konjunkturbedingten Angebots an Ausbildungsplätzen hingewiesen – also im Grunde auf die allgemeinen „Wettbewerbsbedingungen" (Holtmann, Menze & Solga 2018, 28). Diese zeigen starke Einflüsse darauf, ob Individuen eine reguläre Ausbildung aufnehmen können (vgl. z. B. Achatz, Jahn & Schels 2020, 303; Eberhard & Ulrich 2010, 153 f.; Häfeli & Schellenberg 2009, 102 f.; Kap. 2.4.1). Sind viele Ausbildungsplätze vorhanden, steigen die Chancen, während etwa eine „hohe regionale Jugendarbeitslosigkeit mit geringeren Ausbildungschancen verbunden" (Holtmann, Menze & Solga 2018, 28) ist. Die Jugendarbeitslosigkeit, verstanden als Arbeitslosigkeitsquote der Altersgruppe 15 bis unter 25 Jahre, wird durch die Bundesagentur für Arbeit monatlich berichtet und liegt in Deutschland im September 2023 bei 5,1 % der Altersgruppe, in absoluten Zahlen handelt es sich um 244.252 Jugendliche (vgl. BA 2023a, Tab. 3.1.7, Z. 16).[35]

Hinsichtlich des Angebots an (dualen) Ausbildungsplätzen ist zunächst auf einen deutlichen Rückgang im Kontext der Covid-19 Pandemie im Jahr 2020 um 7,5 % auf 530.265 Plätze hinzuweisen (vgl. BMBF 2021, 33). Ein so starker Rückgang wurde nie zuvor beobachtet und wird auf die Auswirkungen der Pandemie zurückgeführt (vgl. DESTATIS 2021). Im aktuellen Berichtsjahr sind für 2023 545.039 Plätze gemeldet; die Ausgangslage vor der Pandemie wurde jedoch noch nicht wieder erreicht (vgl. BMBF 2024, 35). Dies bedeutet insgesamt nach wie vor eine Verschlechterung der Angebotslage.

Der Berufsbildungsbericht zeigt für 2022 einen demografisch bedingten Rückgang der Abgänger:innen aus allgemeinbildenden Schulen sowie den bereits beschriebenen „Trend zu höheren Schulabschlüssen" (BMBF 2023, 25; vgl. auch 2024, 27 ff.). Dementsprechend findet sich auch ein Rückgang der Nachfrage einer dualen Ausbildung über die Vermittlungsangebote der Agentur für Arbeit und der Jobcenter (vgl. BMBF 2023, 26 ff.). Im Jahr 2022 sind in Deutschland 475.144 Ausbildungsverträge geschlossen worden. 68.868 angebotene Plätze sind unbesetzt geblieben, 22.685 gemeldete Bewerber:innen sind unversorgt geblieben (vgl. ebd., 46). Die Zahl der unbesetzten Plätze ist seit 2009 um 387,7 % gestiegen, während die Zahl der unversorgten Bewerber:innen deutlich weniger stark, um 146,3 % angestiegen ist (vgl. ebd., eigene Berechnungen). Die Angebots-Nachfrage-Relation am Ausbildungsmarkt steigt insgesamt weiter an (vgl. ebd., 46 ff.; Kap. 2.4.1). „Aus Sicht der Jugendliche [sic!] hat sich die Marktlage demnach weiter verbessert. […] Betriebe sehen sich folglich mit immer größeren Schwierigkeiten bei der Besetzung ihrer Ausbildungsstellen konfrontiert" (ebd., 7). Diese zunehmenden Herausforderungen im Kontext unbesetzter Ausbildungsplätze werfen weitere Fragen zu betrieblichen Rekrutierungsstrategien auf – oder wie Klemm formuliert: „Qualifikatorische Vergeudung kann sich Deutschland angesichts der heraufziehenden demographisch bedingten Verknappung nicht leisten" (2023, 21). Gleichzeitig sei auch unter Verweis auf die bereits beschriebenen Arten der Passungs-

35 Im europäischen Vergleich hat Deutschland die geringste Jugendarbeitslosigkeit, im Schnitt weisen die EU-Länder im August 2023 eine Jugendarbeitslosigkeit von 14 % auf. Spitzenreiter ist hier Spanien mit 26,8 % (vgl. Eurostat 2023, 5). Die Ausgangsbedingungen der Gesamtgruppe sind im europäischen Vergleich daher als gut zu bewerten.

probleme (vgl. Kap. 2.4.1) auf die regionale Diversifizierung im Sinne eines regionalen Mismatches (vgl. Klemm 2023, 74 f.) sowie auf die (Un-)Beliebtheit mancher Ausbildungsberufe im Sinne des berufsfachlichen Mismatches (vgl. ebd., 75 f.) hingewiesen.

Zusätzlich zu diesen unversorgten Jugendlichen ist von einer beträchtlichen Dunkelziffer auszugehen, die sich weder in Beschäftigung, noch in Bildung oder Ausbildung befinden – die also aus allen staatlichen Bildungs- und Unterstützungssystemen herausgefallen sind und damit aller Wahrscheinlichkeit nach in prekären Verhältnissen leben. Der zunehmend gebräuchliche Terminus für solche Entkoppelungsprozesse lautet „Not in Employment, Education or Training" [NEET] (Menze et al. 2021, 8; zum Begriff vgl. Schels 2020).[36] Für diese Gruppe nennen Dohmen, Bayreuther und Sandau für das Jahr 2012 die Zahl von 625.000 jungen Menschen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren in Deutschland. Während sich diese Zahl bis zum Jahr 2019 auf 492.000 Personen reduziert hatte, ist die Anzahl der NEET-Personen im Kontext der Covid-19-Pandemie im Jahr 2020 sprunghaft im Jahr wieder auf 627.000 angestiegen. Für das Jahr 2021 geben Dohmen, Bayreuther und Sandau die Zahl von 630.000 Personen an und stellen fest, dass diese Jugendlichen weder eine Ausbildungsplatz finden, noch von den Übergangsmaßnahmen erreicht werden (vgl. 2023, 40 f.; 81). Die vergleichsweise geringe Zahl der vonseiten der Agentur für Arbeit angegebenen unversorgten Bewerber:innen lässt sich in dieser Perspektive kritisch einordnen.

Zusammenführung

Die hier benannten Faktoren wurden zwar bisher weitestgehend separat voneinander beschrieben, sie sind jedoch nicht voneinander unabhängig. Es ist gegensätzlich hierzu plausibel anzunehmen, dass sie interdependent verknüpft sind, bzw. als „Verflechtung" (Balz & Nüsken 2012, 192) auftreten. Umfänglich gezeigt haben dies etwa Eberhard et al. (vgl. 2013, 63; siehe auch Busse 2020, 163 ff.): Beispielsweise weist der erreichte Schulabschluss enge Zusammenhänge zu Schulnoten, dem elterlichen Bildungsniveau und der elterlichen Berufstätigkeit auf, ähnliches gilt auch für den Migrationshintergrund. Es scheint daher nahezuliegen, dass „Nachteile im Verlauf des Ausbildungs- und Erwerbslebens kumulieren" (Baas & Philipps 2017, 412) und sich in der Folge auch Gruppen (mehrfach) benachteiligter Jugendlicher am Übergang beschreiben lassen.[37] Ob auch die Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt EsE zu diesen Gruppen gehören, wird im Folgekapitel analysiert.

36 Der Terminus stellt eher einen groben Oberbegriff für eine sehr heterogene Gruppe dar, „it can be misleading to treat youth NEET as a homogenous group" (Davidson & Arim 2019, 11). Ein aktuelles Review beschreibt das Begriffsverständnis von NEET als „nearly anarchic" (Rahmani & Groot 2023, 9). Dies beginnt schon bei den Altersgruppen; je nach Land und Begriffsverwendung können etwa Jugendliche und (junge) Erwachsene in der Altersspanne von 15 bis 24, 29, 34 oder 39 Jahren gemeint sein (vgl. ebd.). Gleichzeitig steht der NEET-Terminus erst seit jüngerer Zeit im internationalen Forschungsinteresse, so steigen seit dem Jahr 2017 die Publikationen zu dieser Thematik wesentlich an (vgl. ebd., App. B1). Auch im deutschsprachigen Raum scheint diese Kategorisierung zunehmend relevant zu werden (vgl. z. B. Dohmen, Bayreuther & Sandau 2023).

37 Großkurth et al. bestätigen aus qualitativer Perspektive zahlreiche der hier beschriebenen Faktoren mittels der Befragung von Jugendlichen in prekären Übergangsverläufen. Gerade diese Jugendlichen berichten von vielfältigen persönlichen Belastungserfahrungen, wie etwa negativen Lebensereignissen und konfliktbaften familiären Situationen, geringem sozioökonomischem Status, gesundheitlichen Problemen und negativen schulischen Erfahrungen (vgl. 2015, 36 ff.). Die Autoren heben eine hohe Bedeutsamkeit elterlicher und auch schulischer Unterstützung für diese Jugendlichen hervor (vgl. ebd., 44 f.; 49 ff.).

Im Ergebnis lassen sich die identifizierten Faktoren mittels Tabelle 1 in eine zusammenfassende Übersicht bringen:

Tabelle 1: In den ausgewählten Studien identifizierte Einflussfaktoren im Übergangsverlauf

Einflussfaktor	Beschreibung	Exemplarische Belege
Schulleistung & -abschluss	Chancen steigen mit Niveau von Schulleistungen und -abschluss; fehlender Schulabschluss sehr problematisch	(vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Lex & Geier 2010; Michaelis et al. 2022)
Schulart	Stigmatisierung von Haupt- und Förderschulen; Schulart bestimmt erreichbare Abschlüsse	(vgl. Häfeli & Schellenberg 2009; Holtmann, Menze & Solga 2018; Michaelis et al. 2022)
negative Lebensereignisse	konfliktbehaftetes Elternhaus; Berührungspunkte mit Polizei & Justiz	(vgl. Gaupp et al. 2011; Dietrich, Patzina & Kretschmer 2019; Neuenschwander & Schaffner 2011)
soziale und personale Kompetenzen	uneinheitliche Begriffsverwendung; als betriebliches Selektionskriterium jeweils von sehr hohem Einfluss; auch im Sinne von Verhaltensproblemen	(vgl. Neuenschwander & Wismer 2010; Häfeli & Schellenberg 2009; Thielen 2016; 2018)
Geschlecht	widersprüchliche Befunde	(vgl. Hupka-Brunner et al. 2011; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008)
Migrationshintergrund	deutliche Benachteiligung	(vgl. Beicht & Walden 2019; Busse 2020)
sozioökonomischer Status	übergeordneter Sammelfaktor etwa für elterliche Berufstätigkeit, familiäre finanzielle und soziale Ressourcen (z. B. elterliche Unterstützung & Rollenvorbilder)	(vgl. Dietrich, Patzina & Kretschmer 2019; Eberhard et al. 2013; Häfeli & Schellenberg 2009; Michaelis et al. 2022)
Ausbildungsplatzangebot	aktuell günstige Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt; zahlreiche unbesetzte Ausbildungsplätze; ebenfalls jedoch hohe Zahl unversorgter Jugendlicher ohne Ausbildungsplatz und im NEET-Status	(vgl. BMBF 2023; 2024; Dohmen, Bayreuther & Sandau 2023)

Die hier gewählte Vorgehensweise zur Wiedergabe des Forschungsstandes bietet den Vorteil, dass eine kompakte Übersicht über maßgebliche Einflussfaktoren im Übergangsgeschehen berichtet werden kann, die anschließend als Ausgangspunkt für einen Vergleich mit der Gruppe der Schüler:innen des Förderschwerpunkts EsE dient.

Einschränkend ist jedoch zu betonen, dass die erfolgte Beschreibung verschiedener Einflussfaktoren eher eine Wiedergabe des Forschungsstandes im Sinne einer heuristischen Übersicht darstellt und nicht den Rang einer Metaanalyse oder systematischen Reviews einnimmt – am ehesten wäre die soeben erfolgte Darstellung noch als narratives Review einordenbar (vgl. hierzu Döring 2022, 879 f.). Auch unterscheiden sich die herangezogenen Studien in ihren Zielsetzungen, Stichproben, Instrumenten und Auswertungsmethodiken voneinander, zwischen einzelnen Faktoren abzuwägen ist daher nur sehr grob möglich. Außerdem sind nur diejenigen Faktoren berichtbar,

die in diesen Studien auch untersucht worden sind – es muss von zusätzlichen Einflüssen ausgegangen werden. Hierzu müssten vor allem auch schulische Ansätze der Übergangsvorbereitung und Berufsorientierung gehören, die in diesen Studien jedoch kaum eine Rolle spielen. Damit eröffnet sich für das Themenfeld der Berufsorientierung eine bedenkenswerte Lücke zwischen den hier dargestellten empirisch gewonnenen Erkenntnissen zu Übergangsverläufen und den vorliegenden Ansätzen schulischer Berufsorientierung (vgl. Kap. 5). Eine Auseinandersetzung mit empirischen Befunden zu Einflüssen des schulischen Übergangshandelns findet sich im entsprechenden Kapitel des Buches (vgl. Kap. 5.2.4). Wichtig scheint auch bereits hier der Hinweis von Thielen und Kurth, demzufolge grobe, verallgemeinernde Kategorien wie der „Faktor Schulform" (2023, 13) die individuellen Übergangschancen vermutlich nicht ausreichend erklärt, stattdessen könnten die lokalen Gegebenheiten und Gestaltungen der Übergangsvorbereitung durch Schulen – etwa in Formen von Schul- und Übergangskulturen – einen bedeutenden Unterschied ausmachen (vgl. ebd., 13 ff.). Abschließend sind außerdem Phänomene psychischer Belastung als für die vorliegende Arbeit besonders relevante Übergangseinflüsse festzuhalten, die jedoch in den hier berichteten Studien gerade nicht einbezogen wurden. Ausführlicher werden diese Forschungsstände in einem Folgekapitel beschrieben (vgl. Kap. 3.4).

2.5.3 Zwischenfazit: Diskussion individueller und struktureller Einflüsse im Übergangsprozess

Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, ist der Prozess des Übergangs von der Schule in Berufliche Bildung mit individuellen, strukturellen und empirischen Perspektiven beschreibbar. Letztere verbinden einerseits die Frage der individuellen Entwicklungsaufgaben und -prozesse der Jugendlichen mit andererseits den vorgegebenen institutionellen Realisierungswegen und hieraus determinierten Strukturen miteinander und zeigen so eine enge Verflechtung zwischen einerseits personenbezogenen und andererseits strukturellen Einflüssen. Im Gegensatz zu Schilderungen von Arbeitgebenden, die mit individualisierenden Argumentationsmustern oftmals auf unzureichende Ausbildungsreife oder fehlende schulische Basisqualifikationen rekurrieren, scheint im Forschungsstand ein Konsens darüber vorzuliegen, dass strukturbezogenen Einflüssen eine mindestens gleichwertige Bedeutsamkeit zukommt – alleine bereits, weil verschiedene Erwartungen an die Jugendlichen ein Ausdruck betrieblicher Normalitätsvorstellungen sind. Dies ist keine neue Entwicklung, bereits in den 1950er-Jahren kritisierte die betriebliche Seite die „‚allgemeine Qualifikationsnot' der Jugend" (Butz 2008, 43) im Sinne einer „fehlenden Ausbildungsfähigkeit" (ebd.).

Verschiedene Studien betrachten diese Verhältnisse genauer. So zeigen Kohlrausch und Solga anhand längsschnittlicher Daten, dass auch wenn bei Jugendlichen personenbezogene Defizite vorhanden sind, die mit fehlender Ausbildungsreife assoziiert werden können (etwa kognitive oder motivationale Aspekte), diese den Übergangserfolg oder -misserfolg in Ausbildung nicht hinreichend erklären. Stattdessen erwiesen sich „Diskreditierungs- bzw. statistische Diskriminierungsprozesse" (2012, 770; vgl. Georg & Sattel 2020, 226; Holtmann, Menze & Solga 2018, 13 ff.) als hochwirksam: Betriebe wählen ihre Auszubildende mehr „auf der Grundlage ihres eigenen Ur-

teils“ (Neuenschwander et al. 2012, 161) und abhängig ihrer Erwartungen aus (vgl. ebd., 160). Dies erklärt die eher untergeordnete Rolle von motivationalen und leistungsbezogenen Merkmalen des Individuums für den Übergang und die große Rolle von Merkmalen sozialer Herkunft und der besuchten Bildungsinstitution (vgl. Meyer & Sacchi 2020, 124) – „entgegen dem meritokratischen Anspruch des Bildungssystems“ (ebd., 127; vgl. Eberhard & Ulrich 2010, 157). Auch laut der Befunde von Neuenschwander und Schaffner „bestimmen das Schulniveau und der Migrantenanteil in einer Klasse die Chancen im Ausbildungsmarkt wesentlich, insgesamt stärker als die untersuchten individuellen Einflussfaktoren“ (2011, 337). Auch ist das betriebliche Selektionsverhalten für den Übergangserfolg von Jugendlichen erheblich entscheidender als die individuelle Berufsorientierung von Jugendlichen (vgl. Kohlrausch 2013; 2020; Kohlrausch & Solga 2012). Gaupp et al. fassen treffend zusammen:

> „Vorliegende Studien zum Übergang von der Schule in Arbeit weisen übereinstimmend darauf hin, dass den kulturellen und sozioökonomischen Voraussetzungen der Jugendlichen und ihrer Herkunftsfamilien eine zentrale Rolle hinsichtlich des schulischen Erfolgs und der Platzierung im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zukommt“ (2011, 175).

Gleichzeitig heißt dies, dass das Bildungssystem diese sozialen Ungleichheiten nicht ausreichend kompensieren konnte und am Übergang nach wie vor „Ungleichheit reproduziert, wenn nicht sogar verschärft wird“ (Walther 2020, 81). Problematischen Übergangsverläufen müssten dementsprechend auch strukturelle Ursachen zugrunde gelegt werden: Gatekeeper wie beispielsweise Betriebe stellen *explizite Ansprüche* (wie etwa einen Schulabschluss oder eine Ausbildungsreife) an ihre Auszubildenden und sie unterliegen *impliziten Annahmen* (wie etwa der Stigmatisierung aufgrund von Migrationshintergrund oder der besuchten Schulart). Sie lehnen Jugendliche ab, von denen sie befürchten, dass sie die Anforderungen der Ausbildung und des Unternehmens nicht erfüllen können. Die Betriebe handeln auch deshalb solchermaßen, weil sie ihrerseits marktwirtschaftlichen Logiken unterliegen und gewinnorientiert arbeiten müssen, sie haben „die Funktion, im Markt zu überleben bzw. Gewinn zu erwirtschaften“ (Neuenschwander 2022, 717). „Eine wichtige Grundlage dafür bildet die Personalselektion, weil nur Personen, die in den Betrieb passen, maximale Produktivität sichern“ (Neuenschwander et al. 2012, 338 f.; vgl. Neuenschwander 2022, 717). Gerade aufgrund dieser Logiken und Anforderungen an marktwirtschaftliche Unternehmen wäre es eine unsachgemäße Verkürzung, Betriebe von vorneherein moralisierend für ihre Selektionsentscheidungen zu verurteilen – Betriebe sind „primär keine Bildungsinstitutionen, sondern verfolgen wirtschaftliche Ziele“ (Bellmann et al. 2021, 81). Ungeachtet dessen bedeuten solche Logiken einhergehend mit ihren individualisierenden Ursachenzuschreibungen negative Folgen für zahlreiche Jugendliche. Severing fasst prägnant zusammen:

> „Die heutigen komplexen beruflichen Anforderungen würden eben von einem großen Teil der verfügbaren Jugendlichen nicht erfüllt werden können. Mit solchen Argumenten wird postuliert, dass nicht ein Ausbildungssystem den Jugendlichen mit ihren ganz unterschiedlichen Voraussetzungen entsprechen muss, sondern umgekehrt die Jugendlichen dem Bildungssystem – bei Strafe des Ausschlusses“ (2010, 95).

Gleichzeitig heißt dieser Befund, dass sich die Situation stark benachteiligter Gruppen wohl auch nicht hinreichend zum Positiven verändert, „wenn es zukünftig weniger Ausbildungsplatzsuchende gibt“ (Kohlrausch & Solga 2012, 770). Die zunehmenden Passungsprobleme beim Eingang in die duale Ausbildung (vgl. Kap. 2.4.1) zeigen zehn Jahre nach diesem Befund von Kohlrausch und Solga und in einer Gesamtsituation freier Ausbildungsplätze und eines Fachkräftemangels, wie zutreffend diese Prognose ist (vgl. Steib 2022, 87). Wie Sponholz und Ulrich im Jahr 2019 konstatieren, führt auch die „hohe Anzahl nicht besetzter Ausbildungsplätze [...] nicht dazu [...], dass Betriebe ihr Ausbildungsangebot für Bewerber ohne Hauptschulabschluss weitgehend öffnen“ (Sponholz & Ulrich 2019, 144; vgl. Thielen 2016, 115; Steib 2022, 96) – die Betriebe „lassen ihre Ausbildungsplätze lieber unbesetzt bzw. fahren die Ausbildungskapazitäten zurück“ (Krone 2010, 30; vgl. Holtmann, Menze & Solga 2018, 13). Bude fasst dieses Grundverhältnis zusammen: Arbeitgebende möchten „sich nicht noch eine Sozialisationsaufgabe durch Übernahme einer Bildungssystem gescheiterten Person aufhalsen“ (2008, 98). Mit den so entstehenden meritokratischen Selektionsprozessen wird eine Gruppe von Jugendlichen hergestellt oder reproduziert, die am Übergang von der Schule in den Beruf geradezu Erfahrungen von Scheitern machen *müssen* (Großkurth et al. 2015, 67; Lehmkuhl, Schmidt & Schöler 2013, 116);

> „Am unteren Ende der Hierarchie entstehe eine ‚Zone der Entkoppelung‘, in der sich Gruppen ohne reale Chance auf eine Integration in den ersten Arbeitsmarkt befänden. Bei diesen Überzähligen der Arbeitsgesellschaft paare sich Ausschluss von regulärer Erwerbsarbeit mit relativer sozialer Isolation“ (Dörre 2017, 259).

Dies bedeutet auch, dass die vermutlich am stärksten belasteten und benachteiligten Schüler:innen des Schulsystems mit der, auch besonders im Vergleich zum akademischen Bildungsweg, herausforderndsten Aufgabe konfrontiert werden: „Sich möglicherweise über mehrere Jahre auf einem Ausbildungsstellenmarkt zu bewegen, der nur relativ geringe Erfolgsaussichten bietet und deshalb ein hohes Maß an individuellem Beharrungsvermögen, Frustrationstoleranz und Flexibilität [...] erfordert“ (Eberhard & Ulrich 2010, 141 f.). Abiturient:innen sind andererseits nicht nur durch ihre höhere Qualifikation privilegiert: Ihre *Hochschulreife* wird mit dem Abitur automatisch erworben und ein Zugang zum Hochschulsystems vor allem bei zulassungsfreien Studiengängen unmittelbar und konkurrenzfrei ermöglicht. Für sie kommt diese „institutionelle Setzung [...] faktisch einer staatlichen Ausbildungsplatzgarantie gleich“ (Eberhard & Ulrich 2010, 140). Auszubildende müssen ihre *Ausbildungsreife* gegenüber Gatekeepern gesondert und unabhängig ihres Schulabschlusses nachweisen und selbst ihr Vorhandensein führt nicht zu einem Anspruch auf einen Ausbildungsplatz (vgl. ebd., 140 f.). Damit werden die betroffenen Jugendlichen entgegen der grundgesetzlich gesicherten Wahlfreiheit von Ausbildungsstätte und Arbeitsplatz (Art. 12 (1) GG) durch die staatliche Teildelegation der dualen Berufsausbildung an Wirtschaftsunternehmen deren Selektionsentscheidungen unterworfen (vgl. Lemkuhl, Schmidt & Schöler 2013, 118). Dies führt dazu, dass Jugendlichen mit „fehlenden Ausbildungsplätzen die Eintrittskarte in unsere um Erwerbsarbeit zentrierte Gesellschaft verwei-

gert wird“ (ebd., 116). Somit ist der Arbeits- und Ausbildungsmarkt als „nur bedingt aufnahmebereit [...] für Personen mit atypischen Bildungs- und Erwerbsbiographien“ (Kranert 2020, 73) anzusehen. Wieland fasst treffend zusammen: „Die Folgen für Wirtschaft und Gesellschaft sind so dramatisch wie paradox: Einerseits klagt die Wirtschaft über zunehmenden Fachkräftemangel und andererseits steigt langsam aber stetig der Anteil der Ungelernten“ (2022, 200). Dies gilt auch für Menschen mit Behinderungen, für die Unternehmen sich auch vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels stärker öffnen sollten (vgl. Kranert, Stein & Niehaus 2024, 12).

Insgesamt ergibt sich somit ein komplexes Bild der Grundverhältnisse des Systems Beruflicher Bildung in Deutschland und des Übergangs von der Schule in dieses System. Im Folgenden wird auf dieser Grundlage der Blick genauer auf die Kernzielgruppe des vorliegenden Buches und ihren Übergangsprozess gerichtet: Die Förderschüler:innen des Förderschwerpunkts EsE.

3 Der Übergang von der Schule in die Berufliche Bildung von Schüler:innen im Förderschwerpunkt EsE

In diesem Kapitel werden die zuvor entfalteten Grundlagen des Übergangsprozesses auf die Förderschüler:innen im Förderschwerpunkt EsE bezogen. Hierzu werden eingangs der Terminus des Förderschwerpunkts (Kap. 3.1) sowie die Förderschule dieses Förderschwerpunkts (Kap. 3.2) charakterisiert. Hierauf aufbauend werden die Ausgangslage dieser Gruppe am Übergang (Kap. 3.3) in Bezug auf Charakteristika des Forschungsstandes sowie denkbare Übergangswege beschrieben. Entlang verschiedener Forschungsstränge werden anschließend empirische Befunde zur Übergangssituation vorgestellt (Kap. 3.4). Eine vergleichende Analyse zwischen Einflussfaktoren im Übergangsverlauf und empirischen Befunden zu dieser Gruppe (Kap. 3.5) bildet gemeinsam mit einer Auseinandersetzung mit der Prozessebene der Übergangsbewältigung (Kal. 3.6.) den Abschluss des Kapitels.

3.1 Zum Begriff „Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung“

Im Schulsystem werden junge Menschen mit Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens (vgl. Stein 2019a, 12; 2019b, 21) mit dem „Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung“ (KMK 2000a, 344) bzw. mit „Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns“ (ebd., 345) beschrieben. Dieses Label des Förderbedarfs wird im Schulsystem entsprechend maßgeblich zur Identifikation und Abgrenzung einer spezifischen Personengruppe innerhalb der Gesamtgruppe der Schüler:innen herangezogen, um dieser Ressourcen und spezifische Angebote verfügbar zu machen. Das Label wird also eingesetzt, um „ein juristisch verbrieftes Recht auf persönliche Förderung“ (Ahrbeck & Willmann 2012, 422) zu verwirklichen. Die Vergabe eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verläuft unabhängig einer sozialrechtlichen Feststellung von Behinderung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 162). Der Förderbedarf ist dann anzunehmen, wenn die Schüler:innen „in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK 2000a, 349; vgl. §4 (4) AO-SF NRW). Deutlich wird also ein subsidiäres Förderprinzip (vgl. Schwager 2021, 2), das auf die Notwendigkeit eines „Kontinuums an Fördermaßnahmen und Förderorten“ (Ahrbeck & Willmann 2012, 442) bzw. „eines differenzierten und auch gestuften Förder- und Unterstützungssystems“ (Stein & Müller 2014, 242; vgl. Ricking & Wittrock

2021, 29) verweist.[38] In dieser Perspektive rückt die Intensität des Unterstützungsbedarfes – hier bezogen auf internalisierende und/oder externalisierende Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens von Schüler:innen – als Gradmesser für die Passung und den Einsatz von pädagogischen Interventionen in den Vordergrund.

Die vorliegende Arbeit adressiert institutionell die Förderschule des Förderschwerpunkts Emotionale und soziale Entwicklung und gewinnt die Stichprobe des empirischen Teils aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen (vgl. Kap. 6.2.5). Dementsprechend wird der Blick genauer auf diese Schulform gerichtet und die Terminologie an die Vorschriften dieses Bundeslandes angepasst. Daher wird die Schulart als „Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung" (§ 9 (2) AO-SF NRW) bzw. „Förderschule EsE" bezeichnet, die Schüler:innen als „Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung" (§ 28 AO-SF NRW) bzw. abgekürzt als „Schüler:innen mit Förderschwerpunkt EsE" (vgl. Hövel & Mehlmann 2019, 243 f.; vgl. Kap. 1).

Insgesamt erhalten nach aktueller Statistik mit Berichtsjahr 2022 1,35 % aller Schüler:innen sonderpädagogische Förderung im Bereich Emotionaler und sozialer Entwicklung – in absoluten Zahlen handelt es sich um 104.778 Schüler:innen und damit um 17,6 % aller Schüler:innen mit Förderbedarfen in Deutschland (vgl. KMK 2024, XVI f.). 42,81 % dieser Schüler:innen besuchen eine Förderschule (vgl. ebd., XXII). Die Zahl der Schüler:innen mit Förderschwerpunkt EsE wächst seit längerer Zeit an, 2013 waren mit 76.239 Schüler:innen noch deutlich weniger Kinder und Jugendliche in diesem Schwerpunkt verortet (vgl. ebd., XVI; 3; Scheer & Melzer 2020, 581). Gleichzeitig stellen public health Studien zur Prävalenz „psychischer Auffälligkeiten" (RKI 2021, 21) bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland Raten von 16,9 % (Klipker et al. 2018, 39) bis 22,6 % (Ravens-Sieberer et al. 2023, 7) fest. Zu Spitzenzeiten psychischer Belastungen während der Covid-19-Pandemie wurden gar Raten von 31,0 % erreicht (vgl. Ravens-Sieberer et al. 2022, 436). Eine Metaanalyse deutscher Prävalenzstudien mit 34 einbezogenen Untersuchungen, die zwischen 1953 und 2007 entstanden sind, kommt zu einer durchschnittlichen Rate von 17,58 % von Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens betroffenen Kindern und Jugendlichen (Barkmann & Schulze-Markwort 2012, 196). Damit eröffnet sich eine bedenkenswerte Lücke zwischen der sonderpädagogischen Adressierung vorhandener Bedarfe bei Kindern und Jugendlichen und der Verbreitung psychischer Belastungen im Kindes- und Jugendalter – auch wenn aufgrund der unterschiedlichen Terminologien und diagnostischen Instrumente keine vollständige Deckungsgleichheit beider Gruppen anzunehmen ist (vgl. Hanisch & Hennemann 2021, 3). In Anbetracht der Größe der Lücke kann jedoch dennoch davon ausgegangen werden, dass „eine Vielzahl an Schülerinnen und Schülern nicht die erforderliche sonderpädagogische Ressource" (Hennemann et al. 2020, 47) erhält (vgl. Ahrbeck 2017, 4; Bleher & Gingelmaier 2019, 96; Hiller 2010, 399; Willmann 2007, 22).

38 Vertiefende Überblicke und Beschreibungen über diese Unterstützungssysteme finden sich etwa bei Bolz und Rieß (2021, 31 ff.), Hennemann, Ricking & Huber (2015, 122 f.), Myschker & Stein (2018, 356), Reiser, Willmann & Urban (2007), Stein (2019a, 153) sowie Stein und Stein (2020, 60 ff.).

Für das vorliegende Buch werden trotz dieser Tatsache diejenigen Schüler:innen näher in den Blick genommen, für die ein solcher Förderbedarf bereits festgestellt ist – und die an einer Förderschule unterrichtet werden. Diese Engführung ist vor dem Hintergrund einer erforderlichen Klarheit der Zielgruppenbeschreibung und zugehöriger Settings notwendig. Die Gruppe dieser Schüler:innen wird im weiteren Verlauf ausführlicher charakterisiert.

Der Terminus des Förderschwerpunkts EsE wird aus der wissenschaftlichen Perspektive vielstimmig kritisiert: Er vernachlässigt kognitive Aspekte (vgl. Stein & Müller 2015, 26; Stein 2019a, 16 f.) und reduziert Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens auf „Entwicklungsdefizite" (Stein 2019a, 17), die aufzuholen wären. Er steht weiterhin „in der Gefahr, Verhaltensweisen ursächlich zu personalisieren" (Stein & Müller 2015, 25). Weiterhin weist der Begriff keine wissenschaftliche Verwurzelung auf, es handelt sich um eine „bildungsadministrative Sprachregelung" (Willmann 2019, 87), die mehr auf „narrative und typologisierende Beschreibungen" (Spieß 2000, 374 f.) setzt, denn auf eine konsistente und theoriegeleitete Analyse von Phänomenen. Trotz dieser Limitationen und kritischen Aspekte soll der Begriff des Förderbedarfs EsE im Folgenden aufgrund seines bindenden Charakters innerhalb des Schulsystems weiterhin verwendet werden, um die solchermaßen bezeichnete Gruppe zu benennen.

3.2 Förderschule des Förderschwerpunkts EsE

Grundsätzlich sind die Förderschulen eine „Schulart des allgemeinbildenden Schulsystems und bilden somit neben Grund- und weiterführenden Schulen im Sekundarbereich I eine eigene Säule im System" (Ricking 2021a, 85). Sie haben damit sowie im Kontext gestufter Modelle sonderpädagogischer Förderung einen legitimen Platz in der deutschen Schullandschaft. Die erste „Schule für ‚Verhaltensgestörte'" (Willmann 2007, 14), hervorgegangen aus „provisorischen Sonderklassen für sogenannte ‚kriegsgeschädigte' Kinder" (ebd., 16 f.), wurde 1954 in Bremen gegründet (vgl. ebd.).[39] Heute steht die Schule zur Erziehungshilfe als Förderschule mit dem Förderschwerpunkt EsE neben anderen mono-kategorialen Schulen, die jeweils einen einzelnen Förderschwerpunkt adressieren, sowie neben Verbundschulen, die etwa unter der Bezeichnung der sonderpädagogischen Förderzentren mehrere Förderschwerpunkte unter einem Dach vereinen (vgl. Willmann 2007, 22 f.; 2008, 688 ff.; Hennemann, Ricking & Huber 2015, 122). Nach einer Übersichtsarbeit älteren Datums gab es im Schuljahr 1987/88 in Deutschland 168 Schulen zur Erziehungshilfe, 2004/05 waren es bereits 521 (Willmann 2005, 444). Damit wird deutlich, dass die Bedeutung dieser Schulart zugenommen hat (vgl. Stein 2014, 202).

39 Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit den historischen Hintergründen der Schulart des Schwerpunkts siehe z. B. T. Müller (2014, 224 ff.), J. Müller (2022, 43 ff.), Myschker & Stein (2018, 26 ff.) sowie Dietze (2019, 23 ff.; 190 f.). Die Hilfs- bzw. Sonderschulen blicken auf eine längere Geschichte zurück, die nicht erst in den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts begonnen hat. Zumindest benannt werden soll an dieser Stelle eine Aufwertung der Sonderpädagogik und des Hilfsschulwesens in der Zeit des Nationalsozialismus (vgl. hierzu im Überblick Dietze 2019, 43 ff.).

Gemäß des subsidiären Charakters sonderpädagogischer Unterstützung sind aus normativer Perspektive diejenigen Schüler:innen die Zielgruppe der Förderschulen, „für die eine hinreichende Förderung in allgemeinen Schulen nicht gewährleistet werden kann“ (KMK 2000a, 359). Die Funktion dieser Schulart lässt sich mit der bestmöglichen Realisierung von Bildung und Erziehung umschreiben: Es geht ihr um die Ermöglichung einer individualisierten pädagogischen Arbeit einer Gruppe junger Menschen, die auf solche spezifischen Rahmenbedingungen angewiesen ist – im Sinne einer gezielten, bedarfsgerechten Förderung[40] (vgl. Ricking 2021a, 88). Gleichzeitig orientiert sich die schulische Arbeit an den Lehrplänen der allgemeinen Schule. Hieraus lässt sich ein zweifacher Auftrag ableiten (vgl. Hennemann, Ricking & Hillenbrand 2009, 131): Sowohl sollen allgemeine Bildungsziele und curricular vorstrukturierte Inhalte und Fähigkeiten vermittelt, als auch spezifische Förderziele im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung erreicht werden. Hierzu gehört auch der zentrale Auftrag der Erziehung (s. u.), der sich nicht nur auf eine Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen reduzieren lässt. Die Förderschule muss sich daher deutlich von der Regelschule unterscheiden und eine „*andere* Schule“ (Opp 2008, 74; Hervorhebung im Original) sein. Diese Andersheit oder auch Besonderheit zeigt sich in verschiedenen Facetten:

Aus organisatorischer Perspektive ist zunächst festzuhalten, dass diese Schulen mit ein- bis zweihundert[41] Schüler:innen eher klein sind. Dies gilt auch für die Klassengröße mit acht bis zehn Schüler:innen (vgl. Hennemann, Ricking & Hillenbrand 2009, 134; Stein 2019a, 167; Willmann 2005, 447 ff.). Das bedeutet zuallererst, dass der einzelnen Schülerin oder dem einzelnen Schüler ein höheres Ausmaß an Aufmerksamkeit und Bezugnahme ermöglicht wird, als dies im Regelschulsystem der Fall sein kann. Als Lehrkräfte arbeiten sonderpädagogisch professionalisierte Pädagog:innen in dieser Schulart, bestenfalls in Klassen mit Zwei-Pädagogen-Systemen (vgl. Stein 2019a, 167; Willmann 2005, 450).

Auch sind „besondere pädagogische und didaktische Konzepte“ (Stein 2019a, 168) als prägend anzusehen, die für diese Schulen entwickelt worden sind (Überblicke bei Stein & Stein 2020; Hillenbrand 2011). Die „eigentliche Legitimationsbasis für die Schulform“ (Willmann 2008, 693 f.) ist Willmann zufolge die Realisierung ihrer spezifischen Prinzipien. Solche Prinzipien charakterisieren die pädagogische und didaktische Arbeit an Förderschulen EsE mittels übergeordneter Leitlinien. Gleichzeitig sollten diese nicht mit konkreten Handlungsanweisungen oder Rezepten verwechselt werden. Sammlungen solcher Prinzipien finden sich in verschiedenen Zusammensetzungen (vgl. z. B. Willmann 2007, 50 ff.; Hillenbrand 2011, 210 ff.; Stein & Stein 2020, 88 ff.). Zu den Prinzipien zählen unter anderem der Primat der Erziehung, das Kooperationsprinzip, das therapeutische Milieu und das Durchgangsprinzip. Für die vorliegende Arbeit sind letztere beiden von besonderer Bedeutung und werden im Folgenden knapp skizziert.

40 Eine kritische Diskussion des Förderungsbegriffes findet sich z. B. bei Müller und Stein (2013, 216).

41 Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wurden etwa alle Förderschulen mit Förderschwerpunkt EsE in Nordrhein-Westfalen identifiziert, die eine Sekundarstufe I anbieten. Das arithmetische Mittel der amtlich angegebenen Größe dieser 57 Schulen liegt mit Stand Mai 2023 bei 120,9 Schüler:innen pro Schule.

Das *therapeutische*[42] *Milieu* (vgl. Stein & Stein 2020, 96) beschreibt eine Gestaltung des Ortes Schule als Schonraum, der überhaupt erst einmal ermöglicht, Schule als einen angenehmen, positiven oder auch als sicheren Ort (vgl. Bolz 2021, 137 f.; Stein & Müller 2014, 241; Zimmermann 2017, 67 ff.; 118 ff.) erleben zu können und so positive Erfahrungen zu ermöglichen. Hierzu gehören zum einen räumliche Veränderungen (z. B. Übersichtlichkeit und Klarheit in der Ausstattung, Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten, Gruppenräume), Rituale (z. B. auch gemeinsame Mahlzeiten), besondere Unternehmungen und eine besondere Betonung von sicheren, bewusst gestalteten Beziehungen (vgl. Zimmermann 2017, 68). Gleichzeitig wird der durch diese verschiedenen Formen von notwendiger Entlastung entstehende Schonraum als zu weite Entfernung von einer „Realität", verstanden als Regelschulsetting und dessen Leistungsanforderungen, kritisch diskutiert – bis hin zur Beschreibung der Förderschule als Schonraumfalle (Schumann 2007).

Klassischer Gegenspieler des therapeutischen Milieus ist das *Durchgangsprinzip*, das darauf zielt, Förderschulen im Sinne der KMK als „zeitlich befristete Bildungsangebote" (2011, 16) zu gestalten. Es meint, dass die Förderschule EsE nicht die Funktion einer „Endstation" einnehmen soll, sondern gegensätzlich dazu stets die Rückschulung in die Regelschule als Ziel zu verfolgen hat. Aus dieser Notwendigkeit der Durchlässigkeit begründet sich maßgeblich auch die Orientierung an Lehrplänen der Regelschulen an dieser Schulart. Jedoch scheint die Umsetzung gerade dieses Prinzips nach wie vor nur selten zu gelingen: Die Rückschulung in die Regelschule war bereits bei den ersten besonderen Erziehungsklassen nur von geringem Erfolg geprägt (vgl. Hillenbrand 2011, 88 ff.; 98) und scheint auch heute nur geringfügig verbessert zu sein, wie an nach wie vor geringen Rückschulungsquoten zu erkennen ist (vgl. z. B. Mays 2014, 19 f.; Ricking 2021a, 90). Die „Rückschulungen variieren in den in den Bundesländern und von Schule zu Schule mit Jahresdurchschnitten von 5 % und 20 %" (Myschker & Stein 2018, 361). Mays sieht daher in der gegenwärtigen Schulpraxis einen „klaren Gegensatz zum Auftrag ‚Durchgangsschule'" (2014, 127). Hierfür können verschiedene Gründe angeführt werden, Ricking spricht unter anderem von Gewöhnungseffekten der Schüler:innen, einer geringen Bereitschaft der Lehrkräfte aufgrund der Vermeidung von Fluktuation in der Klasse, Problemen beim Finden aufnehmender Institutionen und wirtschaftliche Gründe bei Schulen in privater Trägerschaft (vgl. 2021a, 91; vgl. auch die Schilderungen von Quenstedt 1985). Hinzuzufügen wären weitere Gründe, vor allem der Hinweis auf den tatsächlich vorhandenen Förderbedarf auf Basis multipler Belastungen, der entsprechende Rahmenbedingungen erfordert und eine Rückkehr in das Regelschulsystem verhindern kann (vgl. Kap. 3.5). Gleichzeitig kann auch der Prozess der Rückschulung selbst für die Schüler:innen hoch problematisch sein (vgl. Mays 2014, 134). Auch erschwert das Schonraumprinzip und die damit beschriebenen notwendigen Gestaltungen der Förderschule eine Rückschulung an eine Regelschule, die diese Rahmenbedingungen nicht aufweist.

42 Zur Diskussion des Begriffs des Therapeutischen siehe z. B. Stein und Stein (vgl. 2020, 96 f.; 102 ff.) sowie Willmann (vgl. 2007, 52 f.).

Neben diesem Verständnis des Durchgangsprinzips als Rückschulung eröffnet sich eine zweite Lesart dieses Prinzips, die sich aus einer ausbleibenden Rückschulung zwangsläufig ergibt: Sofern eine *Rückschulung* während der Schulzeit nicht möglich ist, so erfolgt doch *zwingend* eine *Ausschulung* aus der Förderschule zum Ende der Schulzeit. Bleibt also ein Übergang während der allgemeinbildenden Schulzeit (vgl. hierzu Mays 2014) aus, so kommt es zwangsläufig zum *nachschulischen Übergangsprozess*. Hier wird somit das Kernthema des vorliegenden Buches angesprochen. Die Kultusministerkonferenz spricht hier – im Beschluss zu inklusiver Bildung – von der Verpflichtung der Förderschulen, „alle Entwicklungen, die zu einer Rückschulung, zu einem möglichen Wechsel in Formen des gemeinsamen Lernens führen oder in eine Ausbildung münden" (KMK 2011, 16) zu unterstützen. Diese Zielsetzung unterstützt den oben beschriebenen subsidiären Charakter der sonderpädagogischen Arbeit (vgl. Ricking 2021a, 90) und zeigt, *dass die Vorbereitung des Übergangs aus der Schule in den Beruf im Sinne des Durchgangsprinzips ein konstitutives Element der Schulart darstellt*. Eine Form von „Endstation" kann diese Schulart schon deshalb nicht sein, weil formale Bildungsprozesse im deutschen Schulsystem nicht mit der Sekundarstufe I enden.

Insgesamt geht es somit bei der pädagogischen Arbeit in diesem Förderschwerpunkt maßgeblich um eine „förderschulische Intensivpädagogik" (Müller & Stein 2015, 233), die auf unmittelbar auftretende Notlagen der Schüler:innen antwortet. „Die Kinder und Jugendlichen, die diese Schule besuchen, müssen grundlegende Erfahrungen des Geachtet- und Respektiertwerdens machen können. Sie brauchen Gemeinschaften, in denen sie sich sicher, geschützt und eingebunden fühlen" (Opp 2008, 77). Dem Eindruck von Heidenreich, bei dieser Schulart handele es sich um „die einzige noch verbleibende Möglichkeit [...], um diesen Schülerinnen und Schülern die dringend benötigte Unterstützung für eine positive Entwicklung zu geben" (2014, 472) kann man sich einerseits anschließen – andererseits ist auf die Vielzahl zusätzlicher und ggf. auch noch intensiveren Möglichkeiten im Kontinuum gestufter Hilfen zu verweisen, die jedoch bald den Raum der primär pädagogischen Ausrichtung zugunsten medizinisch-psychiatrischer Zuständigkeiten verlassen.

Dennoch handelt es sich bei Förderschulen wohl um die „schillerndste und möglicherweise umstrittenste Schulform" (Stein 2014, 201), sie steht bisweilen „im Kreuzfeuer der Kritik" (Myschker & Stein 2018, 362; vgl. Willmann 2012, 15). Es wird dabei debattiert, „ob die Förderschule mit dem Schwerpunkt EsE innerhalb eines sich inklusiv entwickelnden Schulsystems eine Zukunft hat" (Ricking 2021a, 85) und daher eine „Forderung einer völligen Abschaffung auch der Schulen für Erziehungshilfe" (Stein 2019a, 170) gerechtfertigt sein könnte, oder ob diese Schulart andererseits selbst nicht bereits als inklusiv gelten müsse (vgl. Müller 2013). Hingewiesen sei auf die Diskussion bei Stein & Stein (2020, 60 ff.) sowie auf Ahrbeck (2011), Herz (2014), Speck (2011a; b) und Stichweh (2013). Auch werden Förderschulen im Kontext der vorliegenden Arbeit aufgrund der ihr zugeschriebenen Erfolgsbilanz im nachschulischen Übergangsverlauf ihrer Schüler:innen kritisch betrachtet. Diese Aspekte werden im Rahmen eines Exkurses vertiefend diskutiert (vgl. Kap. 3.4.3).

Bis auf Weiteres ist davon auszugehen, dass diese Schulart auch zukünftig von großer Relevanz für bestimmte Schüler:innen sein wird: Hier erleben „Kinder und Jugendliche, die in ihrem Leben biografisch, familiär und/oder schulisch ausgeschlossen wurden, [...] Teilhabe und Anerkennung, indem sie aufgenommen, beschult und begleitet werden“ (Müller 2013, 42 f.). Die Förderschule kann ein Zufluchtsort (vgl. Opp 2008, 83) oder auch „ein Rettungsanker und Entwicklungskatalysator“ (Ricking 2021a, 94) sein. Gleichzeitig werden Schulen durch die sie umgebenden gesellschaftlichen Realitäten auch deutliche Grenzen gesetzt (vgl. Opp 2008, 82 f.): Phänomene wie Armut, Arbeitslosigkeit, sozialer Ausschluss, Marginalisierung und Stigmatisierung können nicht durch Schule allein gelöst werden (vgl. Willmann 2012, 15). Für die pädagogische Arbeit an diesen Schulen im Förderschwerpunkt EsE bedeutet dies gleichermaßen ein Konglomerat herausfordernder, bisweilen widersprüchlicher und spannungsreicher Aufgaben und eine große Verantwortung für diese Schüler:innen, für deren „Lebenschancen [...] die Qualität und Angemessenheit der Erziehungs- und Bildungsarbeit“ (Ricking & Wittrock 2021, 30) von höchster Bedeutung ist. Willmann ist daher zuzustimmen, wenn er von einem „sehr anspruchsvollen pädagogischen Auftrag“ (2007, 25) spricht, „der weit über die Vorstellung der reinen Vermittlung von Lernstoff hinausreicht“ (ebd.). Es deuten sich hier daher bereits die zahlreichen möglichen Aufgaben und Herausforderungen an, mit denen Lehrkräften im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung konfrontiert sind. Ebendiese Aspekte werden in einem späteren Kapitel wieder aufgenommen und weitergeführt, wenn das professionelle pädagogische Handeln im Förderschwerpunkt näher skizziert wird (vgl. Kap. 4.4).

3.3 Ausgangslage am Übergang

3.3.1 Charakteristika des Forschungsstandes zum nachschulischen Übergangsverlauf von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt EsE

Im Folgenden werden Erkenntnisse zum Übergang von der Förderschule in die Berufliche Bildung der Gruppe der Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung beschrieben. Dieser Forschungsstand ist eingangs jedoch grundsätzlicher zu charakterisieren.

Hierbei ist zunächst darauf hinzuweisen, dass dieses Thema in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen erst in jüngerer Zeit intensiver bearbeitet wird, auch da bereits „die Berufsbildung ein im Förderschwerpunkt [...] über lange Zeit vernachlässigter Gegenstandsbereich“ (Willmann 2007, 36; vgl. Hascher, Kranert & Stein 2020, 612) ist. Die Forschung zu Übergängen und Beruflicher Bildung zeigt sich nach wie vor „als bedenklich lückenhaft“ (Stein & Kranert 2020a, 144). Die Übergangssituation der Gruppe der (Förder-)Schüler:innen des Förderschwerpunkts EsE von der Schule in Berufliche Bildung wird im deutschen Sprachraum in nur wenigen Publikationen überhaupt adressiert. Blickt man auf die vorhandenen Erkenntnisse und Thematisierungen des Übergangs von der Schule in die Berufliche Bildung von (Förder-)Schüler:innen des Förderschwerpunkts EsE, ergibt sich zunächst ein widersprüchliches Bild:

Zahlreiche Autor:innen sind sich einerseits in der Einschätzung einig, dass die (Förder-)Schüler:innen des Förderschwerpunkts EsE *auf erhebliche Herausforderungen und Probleme im Übergangsprozess stoßen* (vgl. z. B. Becker & Bönner 1981, 212; Bleher & Gingelmaier 2022, 80; Fasching & Niehaus 2008, 728; 735; Heuschmidt 2020, 40; Hiller 1994, 48; KMK 2000a, 362; Mays et al. 2019, 370; Metzner, Wichmann & Mays 2020, 248; Schellenberg, Röösli & Krauss 2023, 22; Schultz 2010, 92). Nach Ansicht von Fasching und Niehaus ist für diese Gruppe „eine berufliche Integration am allgemeinen Arbeitsmarkt nur schwer zu erreichen" (2008, 728). Schellenberg, Röösli und Krauss beschreiben die Jugendlichen mit dem Förderbedarf EsE als „eine besondere Risikogruppe" (2023, 22) am Übergang Schule-Beruf. Auch werden bereits in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz „erhöhte Schwierigkeiten beim Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt" (KMK 2000a, 362) dieser Schüler:innen festgehalten. Bleher und Gingelmaier beschreiben, dass die Übergänge der Gruppe „oftmals besonders prekär verlaufen" (2022, 80). Besonders eindrücklich ist die Einschätzung bei Myschker und Stein: Diese Jugendlichen stünden in der erheblichen Gefahr eines Abrutschens „als Ungelernte in ein von Arbeitslosigkeit, auch von Drogenabhängigkeit und Straffälligkeit bedrohtes Leben" (2018, 424). Für die Gruppe psychisch belasteter Jugendlicher spricht Kranert von einer „zum Teil massiven Einschränkung der individuellen Teilhabechancen an beruflichen Bildungsprozessen sowie am nachfolgenden Erwerbsleben" (2020, 73; vgl. Kranert & Stein 2019, 216).

Andererseits findet sich – trotz dieser eindeutigen Aussagen – in der Literatur *die Einschätzung, dass es keineswegs bekannt ist, wie sich die Übergänge dieser Gruppe tatsächlich vollziehen*. Nach Bleher und Gingelmaier „finden sich kaum Publikationen zur Zielgruppe" (2022, 80) der Förderschüler:innen EsE am Übergang. Auch in einer älteren Publikation hierzu findet sich diese Einschätzung wieder (vgl. Dieterich 1989, 383), Hiller betont bereits im Jahr 1994 die Notwendigkeit, belastbare Daten zu nachschulischen Übergangsverläufen auch dieser Gruppe zu erheben (vgl. 1994, 183 ff.). Bömelburg, Sponholz und Jochmaring beschreiben dies außerdem selbst für die erweiterte Zielgruppe der Jugendlichen mit psychischen Belastungen: „Es fehlt an Erkenntnissen zu Bedarfen der Zielgruppe im Transitionsprozess als auch dem Wissen um Anschlusswege" (2022, 97; vgl. auch Lustenberger et al. 2023, 279), sodass für diese Jugendlichen „keine spezifischen Befunde vorliegen" (Kranert & Stein 2019, 218; vgl. auch Stein et al. 2022, 148). Schellenberg, Röösli und Krauss konstatieren einen Bedarf an „Langzeitstudien, welche Jugendliche im Übergang Schule–Beruf bis hin zur Arbeitstätigkeit begleiten" (2023, 27; vgl. Bleher & Gingelmaier 2022, 80 f.). Auf Basis einer umfangreichen Literaturrecherche in verschiedenen Datenbanken (PSYNDEX, FIS Bildung, VET-Repository) konnte dieser Eindruck, hier für den deutschen Sprachraum, bestätigt werden: Abgesehen von zwei Publikationen mit qualitativem Ansatz und kleiner Stichprobe (vgl. Bernhardt 2010; Siegert 2021; vgl. Kap. 3.4.2) ist nur eine Studie älteren Datums auffindbar, die auf den Übergangsverlauf dieser Gruppe eingeht (vgl. Dieterich 1989; vgl. Kap. 3.4.2).

Diese Leerstelle hängt womöglich auch damit zusammen, dass es keine etablierte statistische Nachverfolgung der Übergangswege der Schüler:innen mit sonderpädago-

gischen Förderbedarfen gibt: Laut dem dritten Teilhabebericht der Bundesregierung liegen keine „Daten zu den Ausbildungsverläufen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung nach Beendigung der allgemeinbildenden Schullaufbahn“ (BMAS 2021, 170; vgl. van Essen 2015, 210) vor. Das heißt, wie der wissenschaftliche Beirat des Teilhabeberichts anmerkt:

> „Es ist nicht bekannt, wie viele Schulabgängerinnen und -abgänger mit sonderpädagogischem Förderbedarf beziehungsweise einer anerkannten Behinderung in reguläre Ausbildungen und in welche sie münden, ebenso wenig, wo diejenigen ausgebildet werden, die eine Ausbildung in Berufen für behinderte Menschen absolvieren“ (BMAS 2021, 208).

Unter anderem erklärt sich diese Problematik dadurch, dass das Label des sonderpädagogischen Förderbedarfs eine schulspezifische Terminologie ist. Dieser Terminus entfällt für die meisten Übergangswege mit dem Übergang aus der Schule (vgl. z. B. Euler 2016, 33; Menze et al. 2021, 3; Niehaus et al. 2012, 62; Schwager 2021, 2; Stein et al. 2022, 147; van Essen 2013, 136; Zölls-Kaser 2018, 203). „Ein Wissenstransfer über bestehende Förderpläne etc. ist nicht vorhanden, sodass hier ein individueller und institutioneller Bruch für die Jugendlichen sowie die betreuenden Fachkräfte entsteht“ (Richter & Baethge 2017, 304) und eine statistische Nachverfolgung verhindert wird (vgl. Jochmaring 2019b, 341). Anstelle dieses Terminus werden im Übergang in das System Beruflicher Bildung sozialrechtliche Kategorien verwendet, etwa die bereits angesprochenen Begriffe der ‚sozial Benachteiligten‘ oder ‚Rehabilitand:innen‘ (vgl. Kap. 2.4.3.2; Jochmaring 2019b, 339 ff.; Stein et al. 2022, 147 f.).[43] Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung stellt zu letzteren explizit fest: „Für die Einstufung als behindert ist eine sonderpädagogische Förderung während der Schulzeit nicht hinreichend“ (2014, 164). Wird auf die sozialrechtliche Kategorisierung verzichtet, münden die Jugendlichen „als ‚Kategorielose‘ in die Berufsvorbereitung bzw. Berufsbildung ein und sind in Statistiken häufig nicht mehr identifizierbar“ (Bömelburg, Sponholz & Jochmaring 2022, 101). Der sonderpädagogische Förderbedarf ist daher allenfalls für die berufsschulischen Anschlusswege des Übergangssektors relevant (vgl. Stein et al. 2022, 147).

Bei Stein et al. findet sich zu diesem Kategorienwechsel die Einschätzung, dass wenn überhaupt eine nachschulische sozialrechtliche Rekategorisierung erfolgt, für die meisten Schüler:innen des schulischen Förderbedarf Emotionale und soziale Entwicklung diese am ehesten im Bereich der Benachteiligtenförderung verortet werden kann, während für den Bereich der beruflichen Rehabilitation die Kategorie „seelische Behinderung“ denkbar wäre (vgl. 2022, 148 f.; vgl. auch Fasching & Niehaus 2008, 734). Aufgrund der hochschwelligen Diagnostik im Kontext sozialrechtlicher Schwerbehinderung wird jedoch die Einmündung in die Benachteiligtenförderung als wahrschein-

43 Hier erscheint der Hinweis wichtig, dass diese Rekategorisierung nicht nur ein statistisches oder forschungsmethodisches Problem ist, sondern für die Jugendlichen ganz reale Auswirkungen hat: Für die formale Feststellung des jeweiligen sozialrechtlichen Labels ist wiederum Diagnostik notwendig, was von viele Jugendlichen unter Umständen als problematischer Prozess erlebt wird (vgl. Jochmaring 2019b, 342): „Für die Jugendlichen ist dieser Prozess der erneuten Überprüfung und Zuweisung [mit; Anm. PH] einer erneuten Konfrontation mit den eigenen Beeinträchtigungen verbunden“ (Bömelburg, Sponholz & Jochmaring 2022, 101).

licher angesehen (vgl. Biermann 2008, 98 f.; Bleher & Gingelmaier 2022, 87; Heger & Laubenstein 2014, 189; Myschker & Stein 2018, 425 ff.; Stein et al. 2022, 148).

3.3.2 Übergangswege der Gruppe

Auch wenn für die Schüler:innen des Förderschwerpunkts EsE bislang keine spezifischen Befunde zu ihren Übergangswegen vorliegen, müssen sich auch deren Verläufe im Übergang an einem übergeordneten Rahmen orientieren: die entwickelten Strukturen und Systeme der Beruflichen Bildung, die den Anspruch haben „für alle Jugendlichen gleichermaßen Übergangspfade anzubieten" (Lindmeier 2019, 29). Bezogen auf die Zielgruppe gelten somit dieselben bereits identifizierten denkbaren Übergangswege (vgl. Kap. 2.4.4) – unter Berücksichtigung der Kategorisierung im Schulsystem in Form des Förderbedarfs. Dies zeigt unter Anschluss an Abbildung 3 die hier ergänzte Fassung dieser Pfade (vgl. Abb. 5). Für eine genauere Erläuterung sei auf Kapitel 2.4 verwiesen.

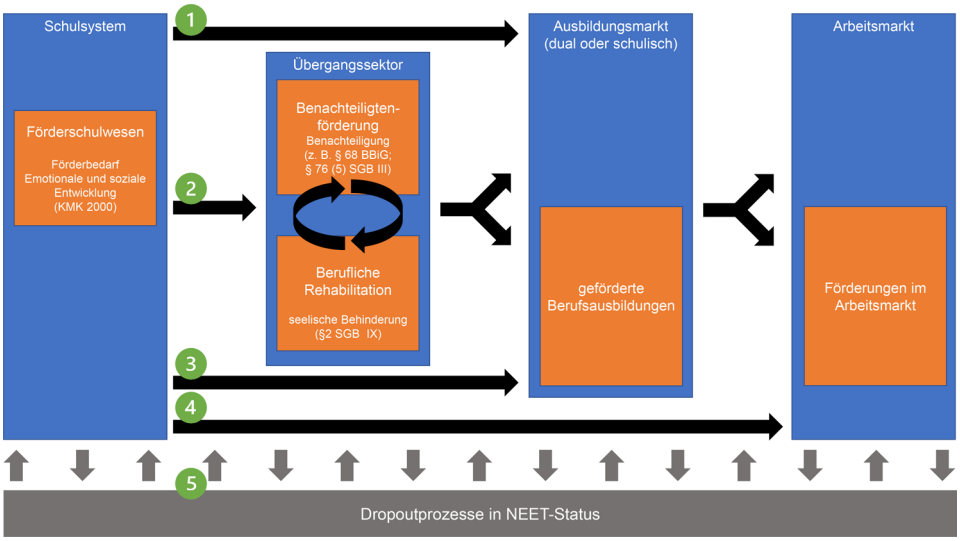


Abbildung 5: mögliche Übergangswege für Förderschüler:innen des Förderschwerpunkts EsE aus der Schule in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt unterhalb der Hochschulreife (eigene Darstellung)

Für einen empirischen Nachweis der Übergangswege der Gruppe bedürfte es jedoch prospektiver Längsschnittstudien oder zumindest retrospektiver Querschnittstudien. Beides ist für den Förderschwerpunkt EsE nicht aufzufinden – und auch in der vorliegenden Arbeit kann dies nicht geleistet werden. Ein längsschnittliches Studiendesign erweist sich unter den Rahmenbedingungen als nicht umsetzbar; eine retrospektive Querschnittstudie setzt voraus, die Gruppe der ehemaligen Schüler:innen des Förderschwerpunkts in ihrer Breite wieder aufzufinden. Aufgrund der vielfältigen denkbaren Übergangswege und dem Entfall des schulischen Förderbedarfs scheint es jedoch kaum möglich, eine aussagekräftige Gruppe ehemaliger Schüler:innen zu identifizieren und zu erreichen.

Dennoch scheint es sinnvoll und erstrebenswert, sich der Frage der nachschulischen Übergangschancen und -wegen der Gruppe auch im Rahmen dieses Buches soweit als möglich anzunähern. Dies geschieht im Weiteren auf zwei Wegen: Erstens wird auf Basis breiter Literaturarbeit und unter Einbezug verschiedener Forschungsstränge ein vertiefter Eindruck des Übergangsgeschehens dieser Gruppe gebildet (vgl. Kap. 3.4, 3.5; 3.6). Zweitens wird im empirischen Teil die Einschätzung der für diese Schüler:innen zuständigen Lehrkräfte zu dieser Frage erhoben (vgl. Kap. 7.2). Die Verbindung dieser beiden Perspektiven schafft eine Grundlage dafür, die jeweiligen Einschätzungen zu vergleichen und einzuordnen. Für die literaturbasierte Einschätzung im vorliegenden Kapitel folgen die weiteren Ausführungen folgender leitenden Fragestellung:

Anhand welcher Wissens- und Forschungsstände lassen sich die Übergangswege von (Förder-) Schüler:innen des Schwerpunkts EsE einschätzen und welche Erkenntnisse können hieraus gewonnen werden?

Mittels ausführlicher Literaturarbeit wurden vier Forschungsstränge identifiziert, die nachfolgend berichtet werden und zu einer fundierten Einschätzung führen sollen. Wichtig ist hierbei die Unterscheidung der Gruppen, auf die sich die jeweiligen Forschungsstränge beziehen:

- In der ersten Gruppe werden die meisten Befunde berichtet, die spezifisch zum Übergang der Gruppe der Schüler:innen des Förderbedarfs EsE vorliegen. Diese sind maßgeblich querschnittlich und prospektiv angelegt (vgl. Kap. 3.4.1).
- Der zweite Forschungsstrang berichtet aussagekräftigere längsschnittliche und retrospektiv-querschnittliche Studien, die sich in wenigen Fällen zumindest in Teilen auf den Förderschwerpunkt EsE, vornehmlich jedoch auf den Förderschwerpunkt Lernen beziehen (vgl. Kap. 3.4.2). Die Befunde hieraus bedürfen aufgrund ihrer Implikationen für die Institution Förderschule einer vertiefenden Diskussion, was in einem Exkurs vollzogen wird (vgl. Kap. 3.4.3).
- Die dritte Perspektive betrachtet die Verbreitung psychischer Belastungen im Übergangsprozess und im Zusammenhang mit Erwerbslosigkeit (vgl. Kap. 3.4.4). Hier wird somit eine breitere Perspektive auf die Rolle psychischer Belastungen im Übergangsprozess eingenommen.
- Als vierte Perspektive (vgl. Kap. 3.4.5) werden außerdem internationale längsschnittliche Untersuchungen zu psychischen Belastungen und dem Übergangserfolg mit aufgenommen – denn im Gegensatz zum deutschen Sprachraum liegen solche Untersuchungen international durchaus vor. Deren Stichproben operieren jedoch im Spektrum des Oberbegriffs der psychischen Belastung; die Übertragbarkeit auf die enge Zielgruppe der Schüler:innen des Förderbedarfs EsE ist sorgfältig abzuwägen.
- Eine fünfte und im Hinblick auf die Zielgruppe am engsten geführte Perspektive stellt eine vergleichende Analyse von Einflussfaktoren im Übergangsverlauf und empirisch festgestellten Charakteristika der Förderschüler:innen des Förderschwerpunkts EsE dar (vgl. Kap. 3.5).

In diesen fünf Schritten wird im Folgenden vorgegangen. Ergänzend sei auch auf weitere zusammenfassende Darstellungen zu Forschungssträngen rund um das Übergangsgeschehen der Gruppe der Schüler:innen des Förderbedarfs Emotionale und soziale Entwicklung hingewiesen, etwa anhand ausgewählter Einzelbefunde (vgl. Bleher & Gingelmaier 2022, 80 ff.), anhand des Oberbegriffes der psychischen Belastung und entlang einzelner Phänomene (vgl. Kranert & Stein 2019, 218; Stein & Kranert 2020a, 122 ff.) sowie entlang verschiedener institutionalisierter Übergänge (vgl. Hascher, Kranert & Stein 2022) oder zu Verhaltensstörungen und Beruflicher Bildung im Allgemeinen (vgl. Stein & Kranert 2020b, 603 f.).

3.4 Empirische Befunde zur Übergangssituation von Förderschüler:innen im Förderschwerpunkt EsE und verwandter Gruppen

3.4.1 Prospektive Querschnittstudien am Übergang

Die für die Zielgruppe auffindbaren Studien zum Übergangsgeschehen in prospektiv-querschnittlicher Anlage können erste Hinweise auf die Ausgangslage dieser Jugendlichen am Übergang geben – beispielsweise indem zukunftsbezogene Erwartungen dieser Jugendlichen erhoben werden.

Heuschmidt erfasst mittels einer Befragung von n = 1.153 Förderschüler:innen des Schwerpunkts EsE aus 13 Bundesländern solche Zukunftserwartungen und Lebensentwürfe und bereitet diese deskriptiv auf (vgl. 2020, 90; 100; 115 ff.). Er zeigt, dass auch die Schüler:innen dieses Schwerpunkts dem Erreichen von Erwerbsarbeit eine hohe Priorität einräumen: „Eine Mehrheit von 96 % möchte nach der Schulzeit einer Arbeit nachgehen. Lediglich 2 % verneinten dies, und 2 % machten keine Angabe“ (ebd., 129). Auch formuliert die Mehrheit der Stichprobe ihre Berufswünsche grundsätzlich passend zu den hierfür zumeist erforderlichen Schulabschlüssen und deren Erreichbarkeit (vgl. ebd., 134), sie kennen somit die formalen Anforderungen und richten sich nach diesen aus.[44] Zusätzlich erhöht sich mit dem Alter der befragten Jugendlichen der Grad der Übereinstimmung „zwischen angestrebtem und notwendigem Schulabschluss für den genannten Berufswunsch“ (ebd., 138). Die Einschätzung des Berufswunsches wird somit realistischer. Weiterhin verfolgen „die Jugendlichen eine Fülle an Faktoren, die einer idealisierten Normalbiografie entsprechen, obwohl sie z. B. im Bereich der Familie diese Form nicht vorgelebt bekommen haben“ (ebd., 142; vgl. ebd., 154). Das heißt im Umkehrschluss auch, dass diese Schüler:innen eher selten idealisierte und unrealistische Berufswünsche formulieren (vgl. ebd., 157) und „keine illusorischen Perspektiven“ (ebd., 149) entwickeln. Gleichzeitig sind sie auch „nicht resigniert. Das Beziehen von Arbeitslosigkeit [sic!; gemeint scheint Arbeitslosengeld

44 Wie in Kap. 2.4.1 gezeigt, gibt es zumindest für duale Ausbildungen diese formalen Anforderung eines bestimmten Abschlusses eigentlich nicht. Dennoch verwenden Betriebe maßgeblich auch den erreichten Schulabschluss als Selektionskriterium (vgl. Kap. 2.5.2).

o. ä., Anm. PH] ist für sie keine anzustrebende Perspektive" (ebd., 170). Diese Ergebnisse könnten auch als Ausdruck des Wunsches dieser Jugendlichen nach Normalität gedeutet werden (vgl. Baier 2007, 284 f.; s. u.). In der Literatur finden sich jedoch auch gegensätzliche Einschätzungen: Dort wird konstatiert, dass diese Jugendlichen „sehr spät berufliche Entscheidungen" (Fasching & Niehaus 2008, 729) treffen und überhöhte, unrealistische bzw. idealisierte Berufswünsche verfolgen würden (vgl. ebd., 732). Diese Einschätzungen finden hier keine empirische Bestätigung.[45] Aus dem Förderschwerpunkt Lernen sei auf Deneke hingewiesen, die ähnliche Befunde einer positiven Zukunftserwartung der Schüler:innen empirisch feststellt (vgl. 2012, 38 ff.). Sie wählt hierzu das „Bild vom optimistischen Förderschüler" (ebd., 39), der an der Vorstellung einer Normalerwerbsbiografie festhält (vgl. ebd., 43).

Baier befasst sich mit Identitätskonstruktionen von Schüler:innen im Förderschwerpunkt (vgl. 2007). Er befragt unter anderem zehn Schüler:innen aus einer Förderschule EsE mit quantitativen und fünf Schüler:innen mit qualitativen Instrumenten (vgl. ebd., 189). Er zeigt unter anderem einen tiefgreifenden Wunsch nach Normalität, der die Förderschüler:innen prägt (vgl. ebd., 388). „Dabei basiert die angestrebte Normalität in den Identitätsentwürfen auf der beruflichen Ausbildung und der zukünftigen Erwerbstätigkeit" (ebd., 387). Auch betonen die befragten Jugendlichen die Bedeutung von Schule, schulischer Leistung und des Abschlusses (vgl. ebd., 285). Sie sind der Auffassung, ihren „subjektiven Lebenserfolg" (ebd.) selbst kontrollieren zu können. Die Jugendlichen „nehmen das Heft gewissermaßen selbst in die Hand und glauben nicht an die Unterstützung durch das soziale Umfeld in der Zukunft" (ebd., 285). Dennoch befürchten sie, dass sie aufgrund ihrer Stigmatisierung selbst dann keinen Ausbildungsplatz bekommen könnten, wenn sie einen qualifizierten Mittelschulabschluss erreichen (vgl. ebd., 394) – „aufgrund ihrer ‚Bruchbiografie'" (ebd.), die sich auch aus dem Wechsel an eine Förderschule EsE konstituiert hat (vgl. ebd., 389).

Den bisher benannten Studien fehlt eine Vergleichsgruppe, mit der die Perspektive der Schüler:innen des Förderschwerpunkts abgeglichen werden könnte.[46] Diese Lücke adressieren Margraf und Pinquart, die innerhalb einer Stichprobe von n = 555 Schüler:innen aus acht Förder- und zwei Mittelschulen zunächst mittels des Youth-Self-Reports psychisch belastete Jugendliche identifizieren und diese anschließend vergleichend untersuchen. Es entstehen somit vier Vergleichsgruppen (Schüler:innen aus Förder- oder Regelschulen jeweils mit und ohne psychische Belastungen), die zu den erwarteten Übergangszeiten in fünf Zukunftserwartungen (Auszug aus dem Elternhaus, Erreichen eines Berufsabschlusses, Eintritt in Erwerbsarbeit, Heirat und Elternschaft) befragt wurden (vgl. 2015, 389 f.). Die Autoren gehen grundsätzlich von

45 Bereits Becker und Bönner zeigen in einer Studie zur „Berufswahl und Berufsorientierung Verhaltensgestörter" (1981), dass sich die n = 82 befragten Heimschüler:innen „vorwiegend an den für Haupt- und Sonderschüler typischen Fertigungsberufen des Handwerks [orientieren]. Berufswünsche nach gehobenen bzw. höheren Berufen werden nicht geäußert" (ebd., 211). Gleichzeitig gibt es belastbare Befunde, die eine Milieuabhängigkeit von Zukunftserwartungen und Berufswahlaktivitäten zeigen, diese sind in prekären Milieus deutlich geringer (vgl. Schleer & Calmbach 2022, 10 ff.; 65; 90).

46 Baier vollzieht zwar einen Vergleich mit Jugendlichen aus Mittelschulen und Gymnasien (vgl. 2007, 189), geht jedoch in seiner Analyse mehr auf Aspekte des Selbstkonzeptes als auf Zukunftsentwürfe ein (vgl. ebd., 205 ff.; 387 ff.), sodass diese Ergebnisse hier weniger von Relevanz sind.

problematischeren Übergangsverläufen der psychisch belasteten und der Förderschüler:innen aus – und von besonderen Problemen, wenn beide Bedingungen (psychische Belastung und Förderschulbesuch) zutreffen (vgl. ebd., 387 f.). Insgesamt konnten entgegen den Erwartungen der Autoren jedoch keine signifikanten schulartspezifischen Unterschiede hinsichtlich der untersuchten Zukunftsvorstellungen gefunden werden. Das Vorliegen einer psychischen Belastung wirkte sich nur negativ in der Erwartung einer vergleichsweise späteren Heirat aus. Eine gemeinsame Wirkung von psychischer Belastung und Schulart fand sich für einen später erwarteten Eintritt in Erwerbsarbeit von Schüler:innen mit psychischer Belastung in Regelschulen (vgl. ebd., 391 ff.). Damit haben insgesamt sowohl Schulart als auch psychische Belastung „almost no effect on adolescent's anticipated timing of adulthood transitions or on their expectations not to attain these transitions" (ebd., 392). Gleichzeitig hat etwa ein Drittel der möglichen Stichprobe an der Untersuchung aufgrund von Schulabsentismus, fehlender Zustimmung durch die Eltern oder fehlendem Interesse nicht an der Studie teilgenommen (vgl. ebd., 389). Gerade ersteres könnte ein Hinweis auf eine Verzerrung der Ergebnisse sein, sofern gerade stark belastete Schüler:innen nicht teilgenommen haben. Die Autoren deuten diese Ergebnisse in Anbetracht der erwarteten Übergangsproblematiken dieser Gruppe als zu optimistische Einstellungen der Jugendlichen mit psychischen Belastungen, die somit eher dazu tendieren, vorliegende Probleme zu ignorieren oder verzerrt wahrzunehmen (vgl. ebd., 394 f.). Andererseits zeigt sich in dieser Studie unter Umständen dieselbe Orientierung am Normallebenslauf, die auch in den oben genannten Untersuchungen deutlich wurde.

Eine Studie im Auftrag der Baden-Württemberg Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts hat außerdem zwischen 2019 und 2021 n = 2.636 Schüler:innen aller Förderschwerpunkte in Förder- und Regelschulen der Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern befragt (vgl. Baden-Württemberg Stiftung 2022, 20 f.). In einer vergleichenden Übersicht zeigt sich, dass die große Mehrzahl (75,7 %) der Schüler:innen des Förderschwerpunkts EsE die Frage „Denkst du, deine Behinderung macht es schwierig für dich, […] eine Arbeit zu finden" (ebd., 112) mit „eher nein" beantworten und nur 9,6 % mit „eher ja" (vgl. ebd.). Dies ist der niedrigste Wert aller Förderschwerpunkte, diese Gruppe geht im Vergleich also noch am ehesten davon aus, weniger Probleme bei der Arbeitssuche zu haben. Andere Förderschwerpunkte artikulieren wesentlich häufiger Probleme, so etwa der Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (43,3 %), der Schwerpunkt Geistige Entwicklung (42,3 %) und der mit 50 % höchste Wert wurde beim kombinierten Schwerpunkt körperliche und geistige Entwicklung erreicht (vgl. ebd.). Interessanterweise artikulieren die Schüler:innen des Förderschwerpunkts EsE in anderen Bereichen im Vergleich über alle Förderschwerpunkte hinweg die häufigsten Probleme und Belastungen, so etwa in der Beziehung zu Eltern und zu Geschwistern (vgl. ebd., 113), in der wohnlichen und mit größerem Abstand in der finanziellen Situation sowie in der verfüg- und gestaltbaren Freizeit (vgl. ebd., 115). Insgesamt äußert diese Gruppe die vergleichsweise geringste allgemeine Lebenszufriedenheit (vgl. ebd., 93). Diese Befunde weisen auf die vielfältigen Belastungen gerade dieser Gruppe hin (vgl. Kap. 3.5) und zeigen, dass der Aspekt

Arbeit und Beruf nur einer von zahlreichen bedenkenswerten Facetten der Lebenssituation dieser Schülerschaft ist. Einschränkend sei darauf hingewiesen, dass die hier angeführten ausgewählten Gruppenunterschiede nur auf deskriptiver Ebene gezeigt worden sind. Auch beschreiben die Verfasser:innen besondere Schwierigkeiten „bei der Ansprache und Rekrutierung von Jugendlichen insbesondere mit dem SPF emotionale und soziale Entwicklung" (ebd., 26), da sich diese oftmals aufgrund des Behinderungsbegriffes im Titel der Studie nicht angesprochen fühlten (vgl. ebd., 26; 88) – eventuell beeinflusst dies die Ergebnisse auch auf Ebene der Frageformulierung, die von „Behinderung" und nicht von „Förderbedarf" spricht (s. o.; vgl. ebd., 112).

Eine andere Untersuchung stellt im Unterschied zu den bisher benannten Studien nicht die Zukunftserwartungen der Jugendlichen des Förderschwerpunkts in den Fokus, sondern die derzeitige Wahrnehmung von Belastungen. In der Studie wurden die siebte, achte und neunte Klasse einer Förderschule mit Förderschwerpunkt EsE (n = 31) quantitativ befragt (vgl. Hascher, Kranert & Stein 2020, 616 f.). Dazu wurden auf Basis von Studien aus der Schulabsentismus- und der Übergangsforschung mögliche Einflussfaktoren für einen Dropout im nachschulischen Übergang identifiziert und mittels standardisierter Instrumente untersucht (vgl. ebd., 612 ff.; sowie Stein, Kranert & Hascher 2020, 23 ff.). Im Ergebnis zeigen sich ausgesprochen hohe und häufig auftretende Belastungen der Stichprobe über nahezu alle Faktoren hinweg, besonders im Bereich psychischer Gesundheit (vgl. Hascher, Kranert & Stein 2020, 618). Diese Befunde bestätigen die vielfältigen Belastungen dieser Gruppe (vgl. Kap. 3.5) und lassen auch Herausforderungen im Übergangsprozess vermuten (vgl. ebd., 620). Im Bereich der Berufsorientierung zeigten sich 25,8 % der Stichprobe im unterdurchschnittlichen Bereich (Stein, Kranert & Hascher 2020, 123). Jedoch ist die Stichprobe klein und die Auswahl der Einflussfaktoren eher selektiv, konfundierende Variablen sind nicht kontrolliert und ein kausaler Nachweis des Einflusses der Faktoren auf den Übergangsverlauf aufgrund des Querschnittdesigns nicht möglich. Diese explorative Untersuchung gibt somit bestenfalls erste Hinweise.

Zusammenfassend werden auf Basis der hier rezipierten Studien maßgeblich zwei Erkenntnisse für die Gruppe am Übergang deutlich:

- Erstens spielt der Normallebenslauf und die darin enthaltene Komponente der Erwerbsarbeit auf Basis des Berufsprinzips auch für diese Schüler:innen eine herausragende Rolle – als eine grundlegende Orientierung an Normalität. Die Jugendlichen beschreiben eine hohe Orientierung an diesen Parametern und stellen sich dieser Frage. Der Wunsch nach „Normal-sein" ist womöglich ein übergeordnetes Thema für diese Gruppe, die oftmals als auffällig und normabweichend wahrgenommen wird.
- Zweitens finden sich widersprüchliche Erkenntnisse dazu, wie realistisch die Vorstellungen der Schüler:innen zu ihrer beruflichen Zukunft sind: Heuschmidt geht von einer realistischen, Margraf und Pinquart gehen von einer zu optimistischen Zukunftserwartung aus – während bei Baier auch pessimistische Zukunftserwartungen formuliert werden (s. o.). In den Befunden der Befragung der Baden-Württemberg Stiftung zeigt sich, dass die Schüler:innen des Förder-

schwerpunkts im Vergleich zu anderen Förderschwerpunkten im geringsten Ausmaß Probleme beim Finden einer Arbeit erwarten (s. o.). Diese Frage kann somit anhand der vorliegenden Befunde nicht klar beantwortet werden. Die Eindeutigkeit, mit der aber etwa Bude die „ausgegrenzten Jugendlichen von den Haupt- und Sonderschulen, die keinen Sinn in der Anstrengung für eine Auslese sehen, bei der sie doch nur den Kürzeren ziehen" (2008, 128) beschreibt, findet in den hier berichteten empirischen Befunden keinen Niederschlag – zumindest auf Ebene des individuellen Bemühens, während die strukturellen Faktoren hiervon nicht berührt sind.

3.4.2 Retrospektive Querschnittsstudien und Längsschnittstudien zu Übergangsverläufen

Spezifisch für den Förderschwerpunkt EsE sind nur wenige Publikationen mit einem solchen Erkenntnisinteresse und Ausrichtung des Studiendesigns auffindbar:

In der Studie „zum Übergang verhaltensgestörter Jugendlicher von der Schule in die Arbeitswelt" (Dieterich 1989, 383) mit Daten des Jahres 1984 aus dem Raum Hamburg wurden 81 ehemalige Heimschüler:innen sowie deren 19 Lehrkräfte befragt (vgl. ebd., 383 f.). Die Studie kommt zu recht eindeutigen Ergebnissen: „Knapp die Hälfte (49 %) der Absolventen fand nach der Schulentlassung eine Arbeits- oder Ausbildungsstelle" (ebd., 384), die jedoch in der Mehrzahl der Fälle bald wieder abgebrochen wurde (vgl. ebd.). Insgesamt fanden knapp die Hälfte der ehemaligen Schüler:innen „überhaupt keinen Zugang zur Berufs- und Arbeitswelt" (ebd.) und „nur 15 % der Befragten konnten drei Jahre nach Abgang von der allgemeinbildenden Schule ‚als in der Berufs- und Arbeitswelt etabliert' angesehen werden" (ebd.). Jedoch werden die Methodik und die Ergebnisse nur sehr knapp beschrieben, die Studie selbst ist das Ergebnis einer studentischen Hausarbeit (vgl. ebd., 388). Die Daten sind knapp vierzig Jahre alt und beziehen sich daher auf eine aller Wahrscheinlichkeit nach mit der heutigen Lage nicht unmittelbar vergleichbare Gruppe der Schüler:innen sowie gesellschaftliche und konjunkturelle Konstellation. Ihre Aussagekraft für die heutige Situation ist daher als stark eingeschränkt anzusehen.[47]

Die einzige retrospektive Querschnittstudie explizit zu Bildungsverläufen von Förderschüler:innen des Schwerpunkts EsE wurde von Bernhardt (vgl. 2010) veröffentlicht. Dabei werden im Rahmen qualitativer Biografieforschung acht Verläufe dargestellt und kontrastiert (vgl. ebd.; Heuschmidt 2020, 71). Jedoch wurde die Studie für ihre zu geringe theoretische Fundierung und ihre beschränkte Aussagekraft deutlich kritisiert (vgl. Stein 2011).

Siegert hat eine qualitative Längsschnittstudie vorgelegt (vgl. 2021), in der sie sich zunächst allgemein auf marginalisierte und benachteiligte Gruppen bezieht (vgl. ebd., 15 ff.). Sie identifiziert jedoch Verhaltensauffälligkeiten als „allen Beschreibungen und Spezifizierungsversuchen dieser heterogenen Gruppe immanent" (ebd., 19). Sie führt

47 Dies gilt auch für eine der Pionierarbeiten in diesem Bereich: Hiller hat die Verläufe ehemaliger Schüler:innen „aus Haupt- und Förderschulen sowie Schulen für Erziehungshilfe oder im Anschluß an abgebrochene Bildungsgänge weiterführender Schulen" (1999, 113) untersucht, Verlaufstypen gebildet und dabei auch den Begriff „Maßnahmekarriere" mitgeprägt (vgl. 1999, 128 ff.; 2010, 410 f.). Unter Verweis auf ihr Alter wird diese Studie hier jedoch nicht näher berichtet.

zu jeweils zwei Zeitpunkten qualitative biografisch-narrative Interviews mit sechs Schüler:innen einer Förderschule des Förderschwerpunkts EsE und sechs Schüler:innen einer integrierten Haupt- und Förderschule (vgl. ebd., 21; 117). Sie vollzieht in ihrer Arbeit eine idiografische, tiefgehende Analyse von vier Fallbeispielen, die sie anschließend vergleicht. Siegert zeigt für ihre Fallbeispiele unter anderem auf, dass das Erreichen von Erwerbsarbeit einen hohen Stellenwert für die interviewten Jugendlichen hat (vgl. ebd., 268). Diese wird auch von den interviewten Jugendlichen „als zentraler Faktor gesellschaftlicher Integration verstanden" (ebd.) – jedoch auch in einem der vier Fälle in delinquenter Form von Arbeit – als „illegale Arbeit" (ebd., 275; im Original hervorgehoben). Dennoch orientieren sich die befragten Jugendlichen im Allgemeinen am Normallebenslauf (vgl. ebd., 270 ff.; 286). Sie betonen dabei auch die Relevanz von Schulabschlüssen (vgl. ebd., 280 f.) und familiärer Unterstützung (vgl. ebd., 287 f.). Auch wenn bei der gewählten Untersuchungsanlage die Erkenntnisse für die Gesamtgruppe und deren Übergänge wenig generalisierbar sein können, tauchen hier doch Themen auf, die auch im vorliegenden Buch bereits als relevant identifiziert werden konnten und auch in den prospektiven Querschnittstudien bereits auftraten.

Spezifisch für den Phänomenbereich von medizinisch-psychiatrisch diagnostizierten Angst- und depressiven Erkrankungen und damit unabhängig des Vorliegens eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zeigen Lustenberger et al. mit n = 1.369 Jugendlichen ein höheres Risiko für den Übergang in Maßnahmen des Übergangssektors, für einen verzögerten Ausbildungsbeginn und einen Übergang in Ausbildungen mit niedrigerem Anforderungsniveau (2023, 282 ff.).

Im Folgenden werden zusätzlich ausgewählte Studien aus dem Förderschwerpunkt Lernen berichtet, der im Gegensatz zum Schwerpunkt EsE auf eine langjährige Forschungstradition von Übergangsverläufen zurückblickt (vgl. auch den Überblick bei van Essen 2013, 141 ff.).[48] Dieser Förderschwerpunkt ist mit einer Förderquote von 3,00 % aller Schüler:innen (KMK 2024, XVII) quantitativ bedeutsamer als der Schwerpunkt EsE mit 1,35 % (vgl. ebd.). Hier werden relevante Ergebnisse empirischer Studien rund um diesen Förderschwerpunkt zweier verschiedener Typen beschrieben: einerseits quantitative Längsschnittstudien zu Übergangsverläufen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Basendowski & Werner 2010; Blanck 2020; Ginnold 2008; Hübner 2021; Menze et al. 2021; Michaelis et al. 2022), andererseits qualitative retrospektive Studien (Hofmann-Lun 2011; 2014; van Essen 2013; 2015) sowie eine quantitative retrospektive Studie (vgl. Werner et al. 2023).

Basendowski & Werner stellen anhand von n = 519 Förderschüler:innen des Schwerpunkts Lernen aus Baden-Württemberg fest, dass nur 9,9 % ihrer Stichprobe direkt in eine Ausbildung wechseln. 79,3 % gehen in eine schulische Berufsvorbereitung und 9,1 % in berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen über (vgl. 2010, 74). Unmittelbar nach der Schule werden außerdem nur 1,8 % als „Aussteiger und Abbrecher"

48 Ergänzend sei auf eine Vielzahl von Studien zu weiteren benachteiligten Gruppen hingewiesen, etwa in den Dimensionen soziale Benachteiligung oder Migrationshintergrund (vgl. z. B. Baas & Philipps 2017; Beicht & Walden 2017; Busse 2020; Dietrich, Patzina & Kretschmer 2019; Eberhard et al. 2013; Gaupp et al. 2011; Großkurth et al. 2015; Holtmann, Menze & Solga 2018; Hupka-Brunner et al. 2011), deren Erkenntnisse bereits in die Analysen der vorliegenden Arbeit eingegangen sind (vgl. Kap. 2.5.2).

(ebd.) klassifiziert. Die im Zeitverlauf absolvierten Ausbildungen sind maßgeblich außerbetrieblich und theoriereduziert angelegt (vgl. ebd., 75 f.). Angaben zur zweiten Schwelle, also zum Übergang in Erwerbstätigkeit nach einer Berufsausbildung, liegen nur zu einem Teil der Stichprobe (65 Personen) vor. Von dieser Gruppe sind 33,8 % erwerbslos und 47,6 % erwerbstätig (vgl. ebd., 79). Nach Absolvieren einer regulären Ausbildung sind 11 % erwerbslos, nach einer „Sonderausbildung von Menschen mit Behinderung 50%“ (ebd.), also die Hälfte der Absolvent:innen dieser Ausbildungsgänge. Eine aktuelle retrospektive Studie bestätigt den Schwerpunkt schulischer Berufsvorbereitungsmaßnahmen, diese Maßnahmen nennen knapp über 60 % der n = 106 Befragten (vgl. Werner et al. 2023, 124 ff.). Von den 38 bereits im Arbeitsleben stehenden Personen geben ebenso knapp über 60 % an, eine Ausbildung erfolgreich abgeschlossen zu haben, während dies nur bei 10 % der erwerbslosen Personen der Fall ist (vgl. ebd., 127). 96,1 % der Befragten beschreiben die Wichtigkeit von Arbeit als sehr oder eher wichtig; 81,2 % schätzen die Ausbildung als sehr oder eher wichtig ein (vgl. ebd., 128).

Hübner stellt in ihrer einjährigen Längsschnittstudie mit n = 201 Schüler:innen aus Nordrhein-Westfalen fest, dass zunächst 71 % ihrer Stichprobe zum Ende der Schulzeit eine Anschlussperspektive benennen können, 23 % sind sich unsicher. Nur 6 % geben an, keine Vorstellung entwickelt zu haben (vgl. 2021, 303). Dies zeigt, ähnlich wie der o. g. Befund von Basendowski und Werner (vgl. 2010, 74), dass zum Ende der Schulzeit für die meisten Jugendlichen zumindest eine Perspektive entwickelt werden konnte und sie folglich nicht in eine völlig ungewisse Zukunft entlassen werden. 36 % streben eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme an, 25 % andere Ausbildungsvorbereitungen des Übergangssystems – und immerhin 16 % geben an, bereits einen Ausbildungsplatz gefunden zu haben (vgl. Hübner 2021, 303). 22 % streben einen Mittelschul- und 59 % einen Förderschulabschluss an (vgl. ebd., 302). Ein Jahr später konnten von 80 Jugendlichen Informationen zur Realisierung dieser Anschlussperspektiven gewonnen werden. Dabei absolvieren 36 % eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme, 12 % befinden sich in Ausbildungsvorbereitung und 11 % in Ausbildung. 21 % der Jugendlichen haben ihre Schulzeit an der Förderschule um ein Jahr verlängert, um einen Schulabschluss erreichen zu können – hierbei handelt es sich um eine Sonderregelung des Landes (vgl. ebd., 304). Insgesamt geben 41 % der Stichprobe des zweiten Zeitpunkts an, ein Ausbildungsangebot erhalten zu haben (vgl. ebd., 308).

Ähnliche Befunde zeigt die Studie von Ginnold mit n = 102 Jugendlichen des Förderschwerpunkts Lernen (vgl. 2008, 221). In ihrer Untersuchung erreichen insgesamt 17 % der Schulabsolvent:innen zum Ende der ersten Schwelle – also auch nach Absolvieren von berufsvorbereitenden Maßnahmen – eine betriebliche, 36,2 % eine außerbetriebliche Ausbildung. 14 % münden in den Berufsbildungsbereich der WfbM ein, 9 % sind erwerbslos (vgl. ebd., 256 f.). Es sind sehr heterogene Verläufe mit einer Vielzahl von institutionellen Übergängen feststellbar, was auf das Vorhandensein häufiger Abbrüche und auch Maßnahmekarrieren hinweist (vgl. ebd., 251 ff.).

Weiterhin bezieht das NEPS die Förderschule des Schwerpunkts Lernen in seine umfangreiche Untersuchung mit ein. Daher können diese Schüler:innen in die bereits

berichteten Clusteranalyse im Rahmen des Bildungsberichtes (vgl. Kap. 2.5.1) eingeordnet werden. Hierbei kommt die Autorengruppe Bildungsberichterstattung zu dem Fazit, dass diese Jugendlichen „besonders häufig langwierige Übergangswege oder fragmentierte Verläufe“ (2020, 167) aufweisen und häufig in den Übergangssektor einmünden (vgl. ebd.). Ebenfalls zeigen dies Michaelis et al. anhand der NEPS-Daten, in ihrer Darstellung gehören 52 % der ehemaligen Förderschüler:innen zum instabilen Verlaufstyp, 38 % gehören dem Cluster der verzögerten Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe sowie nur 8 % dem Cluster der direkten Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe an – versus 39 % der Hauptschüler:innen sowie 62 % der Realschüler:innen (vgl. 2022, 56). Sie kommen zu folgendem Fazit:

> „Ehemalige Förderschüler:innen erfahren im nachschulischen Bildungsverlauf erhebliche zeitliche Verzögerungen und Benachteiligungen: Sie haben nicht nur tiefgreifende Friktionen in ihrer bisherigen Bildungslaufbahn erlebt, sondern sie tragen zugleich die höchsten Risiken für instabile Verläufe und eine mögliche Ausbildungslosigkeit“ (Michaelis et al. 2022, 59).

Van Essen (vgl. 2013; 2015) zeigt aus qualitativer Perspektive anhand von n = 19 narrativen Interviews mit ehemaligen Förderschüler:innen sechs bis acht Jahre nach Schulende ebenfalls, dass die von ihm interviewten Jugendlichen auf atypische – also nicht der Normalerwerbsbiografie folgende – Verläufe zurückblicken (vgl. 2015, 213). „Die Verläufe sind nahezu durchgängig geprägt von Diskontinuitäten, die durch Phasen des kurzzeitigen Jobbens, der Arbeitslosigkeit oder in Abbrüchen deutlich werden“ (ebd., 213 f.). Auch führte die Zugehörigkeit zu einer Förderschule zu Prozessen der Selbst- und Fremdstigmatisierung bis in den nachschulischen Bereich hinein (vgl. van Essen 2013, 201 ff.; 213 ff.). „Zu betonen ist allerdings, dass sie die Zeit in der Sonderschule an sich, also den alltäglichen Umgang mit ihren Lehrer/innen und mit ihren Mitschüler/innen, in der Regel sehr positiv in Erinnerung haben“ (van Essen 2015, 214).

Auch Hofmann-Lun berichtet in ihrer qualitativen Studie, in der sie n = 21 Jugendliche befragt hat, von einerseits Stigmatisierungserfahrungen „durch ihr eigenes persönliches Umfeld in der Familie, durch Freunde und andere Jugendliche, selbst durch Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte und Betriebe“ (2011, 137). Andererseits heben viele der befragten Jugendlichen „das unterstützende und bestärkende Lernklima in der Förderschule als einen wesentlichen positiven Aspekt“ (ebd., 138; vgl. 2014, 377 f.) hervor, ebenso wie das große Engagement der Lehrkräfte (vgl. ebd.).

Einige der Studien ziehen weiterhin *Vergleiche zwischen an Förder- und an Regelschulen beschulten Jugendlichen*, die hier abschließend ausgeführt werden sollen.

Ginnold zeigt, dass die von ihr untersuchten Jugendliche des Förderschwerpunkts Lernen, die zuvor „Integrationsschulen“ (2008, 257) besuchen, zu 37,5 % eine betriebliche Ausbildung erreichen. Dies gelingt gerade einmal 3,2 % der Absolvent:innen aus Förderschulen ihrer Stichprobe (vgl. ebd.). Erwerbslos hingegen sind 12,9 % der ehemaligen Förderschüler:innen und 2,5 % der integrativ beschulten Jugendlichen (vgl. ebd., 272). Wohlgemerkt ist die Analysegruppen mit 17 verbliebenen

Jugendlichen in Ausbildung (vgl. ebd., 262) und neun in Arbeitslosigkeit (vgl. ebd., 272) eher klein.

Blanck hat in ihrer Dissertation die Daten des NEPS ausgewertet und vergleicht dabei Förder- mit Mittelschüler:innen (vgl. 2021, 100 f). Sie zeigt, dass Förderschüler:innen im Schwerpunkt Lernen häufiger – zu 74,6 % vs. 41,7 % der Mittelschüler:innen – in Maßnahmen der Berufsvorbereitung einmünden und reguläre betriebliche Ausbildungen selten direkt erreichen – zu 12,5 % vs. 42,3 % (vgl. 2020, 120). Bei den Übergangsmaßnahmen überwiegt das BVJ, das von 49,3 % der Förderschulabsolvent:innen besucht wird, gefolgt von 21,8 % in BvB (vgl. ebd., 122). Ein Jahr nach Schulaustritt erhöhte sich der Anteil in regulären Ausbildungen der Förderschüler:innen auf 23,4 %, während dies ehemaligen Mittelschüler:innen zu 48,2 % gelingt (vgl. ebd., 129). Ebenso weist Blanck über ein statistisches Zwillingsverfahren, bei dem in bestimmten Parametern ähnliche Paare von Förder- und Mittelschüler:innen gebildet werden, einen „statistisch hochsignifikanten Zusammenhang zwischen dem Besuch der Förderschule und den Ausbildungschancen“ (2020, 135) nach – und spricht von einem „kausalen Effekt“ (ebd., 123). Ihrer Interpretation nach hat der Förderschulbesuch „damit einen negativen globalen Effekt auf die Ausbildungschancen von Jugendlichen“ (ebd., 139 f.), der sich in „einer Fortsetzung der Benachteiligung auch über den Schulbesuch hinaus“ (ebd., 140) ausdrückt. Sie führt dies maßgeblich auf einen Stigmatisierungseffekt zurück, der sich einerseits in einem verringerten Bewerbungsverhalten der Jugendlichen im Sinne einer Selbstselektion aufgrund von Stigmatisierung ausdrückt, vor allem aber als Fremdselektionsprozess durch Gatekeeper des Übergangsgeschehens wirksam wird (vgl. ebd., 207; 219 f.; siehe auch Holtmann, Menze & Solga 2018, 25). Eine Einschränkung ist, dass hier Förder- mit Mittelschüler:innen verglichen werden – und ein Vergleich mit an Mittelschulen beschulten Schüler:innen mit Förderbedarf Lernen ausbleibt bzw. diese in der Vergleichsgruppe enthalten sind. Diese Teilgruppe ist jedoch über die Daten des NEPS nicht identifizierbar (vgl. ebd., 65; Menze et al. 2021, 10; Menze, Solga & Pollak 2022, 6). Blanck weist auch darauf hin, dass einem nicht zu vernachlässigendem Anteil junger Menschen aus der Förderschule Lernen der Übergang in das Regelsystem beruflicher Bildung gelingt – was auf „institutionelle Gelingensbedingungen“ (2020, 226) zurückgeführt werden kann. Blanck nennt hierbei die Notwendigkeit, dass die Jugendlichen „Ausbildungsaspirationen ausbilden“ (ebd., 228), was als unmittelbare Aufgabe schulischer Berufsorientierung verstanden werden kann (vgl. ebd.). Gleichzeitig sieht Blanck auch „Betriebe in der Pflicht, ihre stark auf Schulabschlüssen beruhenden Selektionspraktiken zu überdenken, benachteiligten Jugendlichen die Chance zu geben, ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen und so die gesellschaftlich integrative Funktion des Berufsausbildungssystems zu stärken“ (ebd., 228). Mit dieser ausgewogenen Diskussion leistet Blanck auf Basis ihrer umfangreichen statistischen Auswertung einen wichtigen Beitrag für die Forderung nach Ausbildungsbeteiligung benachteiligter Jugendlicher, wovon die ebenfalls feststellbare Engführung der Ursachenzuschreibung auf die Institution Förderschule (s. u.) nicht ablenken sollte.

Menze et al. analysieren ebenfalls mittels des NEPS die Bildungsverläufe von Förder- und Mittelschüler:innen und betrachten den Zeitraum ausgehend vom Ende der neunten Klasse bis zum 20. Lebensjahr (vgl. 2021, 2). Die Förderschüler:innen (Schwerpunkt Lernen) weisen geringere kognitive Grundfähigkeiten auf, erreichen erheblich seltener einen Hauptschulabschluss (38 % vs. 90 % der Mittelschüler:innen) und münden häufiger in Übergangsmaßnahmen ein (89 % vs. 66 %) (vgl. 2021, 6). Erreichen die Förderschüler:innen jedoch einen Mittelschulabschluss, gleichen sich die Übergangschancen an (vgl. ebd., 7):

> „Ehemaligen Förderschülerinnen und -schülern mit einem Hauptschulabschluss gelingt die Integration am Arbeitsmarkt nicht nur besser als denjenigen ohne Hauptschulabschluss. Sie können auch mit Jugendlichen mithalten, die eine Regelschule besucht, aber keinen Hauptschulabschluss erlangt haben“ (ebd., 10).

Zum Ende des Untersuchungszeitraums haben „etwa 23 Prozent der ehemaligen Förderschülerinnen und -schüler noch keinen Zugang zu einer Ausbildung, verglichen mit 13 Prozent der Jugendlichen aus Regelschulen“ (ebd., 8). Auch haben im Vergleich weniger ehemalige Förderschüler:innen eine Ausbildung im Untersuchungszeitraum abgeschlossen, stattdessen sind sie häufiger erwerbslos: 29 % der Jugendlichen mit Förderbedarf und 16 % der ehemaligen Mittelschüler:innen sind zum 20. Lebensjahr im NEET-Status. In einer weiteren Studie zeigen die Autor:innen, dass das Label „Sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen“ auch nach Kontrolle anderer Einflüsse wie etwa der kognitiven Fähigkeiten oder des sozioökonomischen Status des Elternhauses immerhin ein um 8 % erhöhtes Risiko bedeutet, im Alter von 20/21 Jahren im NEET-Status zu sein (vgl. Menze, Solga & Pollak 2022, 12 f.). Dies gilt jedoch nur für die Jugendlichen, die den Mittelschulabschluss an der Förderschule erreicht haben – verlassen die Jugendlichen die Schule ohne Abschluss, sind keine Effekte feststellbar (vgl. ebd.). Das Label des Förderbedarfs „seems to lower the signalling value of school certificates for gate-keepers” (ebd., 14).

In Zusammenschau zeigen diese Befunde, dass die nachschulischen Übergangswege der eines großen Teils der Schüler:innen des Förderbedarfs Lernen problematisch ausfallen. Es dominieren, unter Anschluss an die identifizierten Übergangspfade (s. Kap. 2.4.4; 3.2.2) berufsbiografische Wege abseits eines unmittelbaren Übergangs in Ausbildung. Außerdem lassen sich verschiedene Stigmatisierungserfahrungen festhalten. Auch für die Institution Förderschule sind diese Ergebnisse brisant, da verschiedene Arbeiten im Kontext des Inklusionsdiskurses und dieser Ergebnisse zu Übergangswegen ihrer Schülerschaft ihr Existenzrecht infrage stellen. Dies bedarf einer vertiefenden Auseinandersetzung, was im Rahmen eines Exkurses erfolgt.

3.4.3 Exkurs: Diskussion um die Institution Förderschule im Kontext Übergang und Inklusion

Deutlich wird mit den zuvor beschriebenen Studien eine problematische Befundlage für die Institution Förderschule (hier mit dem Schwerpunkt Lernen), deren Implikation einer vertiefenden Diskussion bedarf. Dies zeigt sich beispielsweise in der Arbeit

von Blanck. Sie zieht auf Basis ihrer Befunde – neben den oben genannten Aspekten – auch folgende Schlussfolgerungen:

> „Die Praxis der Sonderbeschulung, welche derzeit vor dem Hintergrund der UN-BRK und dem menschenrechtlichen Anspruch auf Zugang zu einem inklusiven Bildungssystem öffentlich scharf verhandelt wird, [wird] durch die hier vorliegenden Ergebnisse weiter infrage gestellt“ (2020, 226).

> „Dass Förderschülerinnen und -schüler geringere Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu erlangen als *vergleichbare* Jugendliche von Hauptschulen, zeigt, dass die Schulform ihrem Anspruch nicht gerecht wird“ (ebd., 227; Hervorhebung im Original).

Ein noch deutlicheres Fazit zieht van Essen auf Basis seiner qualitativen retrospektiven Studie im Kontext von Selbst- und Fremdstigmatisierung (vgl. 2013, 403). Er resümiert:

> „Mit Blick auf die Debatten um Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit ist die Existenz der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus den im Rahmen dieser Arbeit dargelegten Gründen nicht legitimierbar“ (ebd.).

Damit wird das Existenzrecht der Institution Förderschule auf Basis der Forschungsbefunde zum Übergangserfolg ihrer ehemaligen Schüler:innen infrage gestellt (vgl. auch Powell & Pfahl 2008, 2 f.). Durchweg erreichen die in den dargestellten Studien untersuchten, an Förderschulen beschulten Jugendlichen seltener Schul- und Berufsabschlüsse und zeigen problematischere Verläufe als Regelschüler:innen, sodass die Förderschule gegenüber der Regelschule im betrachteten Bereich durchaus im Nachteil ist.

Dieses Faktum kann jedoch, im Gegensatz zur hier eingangs benannten Ursachenzuschreibung, unterschiedlich erklärt werden. Es seien drei prinzipiell denkbare Thesen als Ausgangspunkt der Diskussion genannt:

a) Die Förderschule hat negative Auswirkungen auf ihre Klientel, sodass die Schüler:innen geringere Leistungen entwickeln und daher seltener Abschlüsse erreichen – oder sie fördert sie zumindest nicht im gleichen Maße wie Mittelschulen ihre Schüler:innen. (*Kausaleffekt*)
b) Es besteht eine gesellschaftliche Stigmatisierung des Förderschulbesuchs und der dort erwerbbaren Zertifikate, was unabhängig der tatsächlichen Leistungsfähigkeit ihrer Absolvent:innen zu nachschulischer Diskriminierung führt. (*Stigmatisierungseffekt*)
c) Förderschüler:innen weisen unter anderem eine geringere Leistungsfähigkeit und eine erhöhte Problembelastung auf, da solchermaßen belastete Schüler:innen eher in diese Schulform überwiesen werden. (*Selektionseffekt*)

Die Schlussfolgerungen von Blanck und van Essen können im Bereich der Thesen *a) Kausaleffekt* und *b) Stigmatisierungseffekt* eingeordnet werden, auch da Blanck die These c) durch das verwendete Zwillingsverfahren statistisch ausgeschlossen hat. Es gibt auch gute Gründe, diese Erklärungsansätze zu verfolgen, wie die Autor:innen an-

hand ihrer Befunde zeigen. Dennoch seien zu diesen Schlussfolgerungen drei Aspekte zur Diskussion gestellt:

Erstens weisen Menze et al. (vgl. 2021) auf einer forschungsmethodischen Ebene – obwohl sie die gleichen Daten analysieren und auch wie oben beschrieben zu ähnlich ausfallenden Ergebnissen kommen, wie auch Blanck (vgl. 2020) – darauf hin, dass sich die für den Kausalnachweis relevanten beiden Vergleichsgruppen auch in anderen Merkmalen „neben einer möglichen Stigmatisierung durch den zumeist fehlenden Hauptschulabschluss oder den Besuch einer Förderschule" (Menze et al. 2021, 10) unterscheiden könnten – Dies adressiert das Erklärungsmodell *c) Selektionseffekt*, demzufolge diese Kinder und Jugendlichen komplex und stärker belastet sind. Diese Beobachtung ist außerdem mit dem Subsidiaritätsprinzip sonderpädagogischer Förderung, demzufolge ein Förderschulbesuch mit zunehmender Belastung wahrscheinlicher werden muss, plausibel übereinzubringen. Daher ist ihrer Einschätzung nach genau aufgrund dieser Unsicherheit ein „direkter Vergleich der Schulform und eine näherungsweise Abschätzung der kausalen Wirkung von Förderschulen auf Bildungs- und Erwerbsverläufe für Kinder mit Förderbedarf mit den vorliegenden Daten nicht möglich" (ebd.). Es verbleiben also methodische Unsicherheiten, wobei nochmal darauf hingewiesen sei, dass Blanck mittels des beschriebenen statistischen Verfahrens diese Problematiken unmittelbar adressiert (vgl. 2020, 123 ff.). Gleichzeitig ist anzunehmen, dass eine Fülle „weicher" Faktoren existiert, die in den Studien nicht operationalisiert sind – ähnlich, wie bereits im Forschungsüberblick zum Übergang allgemein diskutiert (vgl. Kap. 2.5.2).

Auf der wohl relevanteren inhaltlichen Ebene ist es zweitens wichtig darauf hinzuweisen, dass das Existenzrecht der Institution Förderschule sicher nicht alleinig von der Vorbereitung auf den regulären Übergang in Erwerbsarbeit abhängig gemacht werden darf – trotz der hohen Bedeutung dieser Funktion, die auch die vorliegende Arbeit herausstellt, sind die Funktionen von Schule darüberhinausgehend zu diskutieren. Auch erbringen die Einrichtungen in der Bandbreite sonderpädagogischer Förderung zusätzlich andere Leistungen, die in den Fragestellungen dieser Studien nicht erfasst werden. Damit wäre die Forderung nach Schließung nur aufgrund dieser Befunde verkürzt. Weiterhin zeigt der Blick in die Schweiz, dass der Darstellung von Häfeli, Hofmann und Schellenberg folgend der dortig teilweise vollzogene Abbau von Förderschulen „nicht automatisch zu einer Integration der Jugendlichen ins berufliche Ausbildungssystem geführt, sondern teilweise neue Probleme geschaffen" (2014, 135) hat.

Drittens ist in Bezug auf das Modell *b) Stigmatisierungseffekt* der Mechanismus offen zu legen, der der Argumentationslinie, die Stigmatisierung der Schulart ziehe die Notwendigkeit ihres Abbaus nach sich, zugrunde liegt: Hier wird die Verantwortung für gesellschaftliche Stigmatisierung den Stigmatisierten zugewiesen – Es ist das ihnen zugefügte Label und deren stigmatisierte Institution, auf die verzichtet werden müsse. Diese Logik ist problematisch: Die Verantwortung für Stigmatisierung ist nicht bei den *Stigmatisierten*, sondern bei den *Stigmatisierenden* zu suchen – alles andere könnte als eine Art Täter-Opfer-Umkehr eingeordnet werden. Es geht im Kontext der

Stigmatisierung, etwa im Sinne Goffmans, gerade nicht um feste Eigenschaften (etwa die der Förderschule oder ihrer Schülerschaft), die aus sich heraus stigmatisierend seien – dies wäre in der Tat ein Argument für die Abschaffung –, sondern um die Relationen, in denen sich negative Zuschreibungen vollziehen (vgl. Kastl 2017, 189). Dies schreibt auch Blanck: „Eine Eigenschaft ist jedoch nie an sich diskreditierend, sondern wird erst im Kontext sozialer Beziehungen und Verhältnisse als eine solche wahrgenommen" (2020, 67). Damit ist aber ja gerade nicht das Label oder die Institution an sich verantwortlich, sondern ihre Relation, ihre Beziehung zur Öffentlichkeit oder zur öffentlichen Wahrnehmung – hier zu Gatekeepern im Übergang. Ein wichtiger und notwendiger Ansatzpunkt wäre daher der gesellschaftsweite Abbau von Stigmatisierung im Übergangsgeschehen (vgl. z. B. Kranert 2020, 87), bzw. die Öffentlichkeitsarbeit für die Förderschule (vgl. Speck 2011b, 124 f.), anstelle auf den Abbau von stigmatisierten Kategorien oder Institutionen abzuheben, die für marginalisierte Gruppen wichtige Unterstützungsstrukturen darstellen und die dabei retrospektiv auch positive Rückmeldungen von ehemaligen Schüler:innen erhalten (vgl. z. B. Hofmann-Lun 2011, 138; 2014, 377; van Essen 2015, 214). Hierzu sei auf die Arbeiten von Hofmann-Lun hingewiesen, die anhand ihrer Untersuchung die Förderschulen des Schwerpunkts Lernen im Hinblick auf den Übergang in Berufliche Bildung durchaus kritisch, aber ausgewogen diskutiert (vgl. 2011; 2014). Außerdem sei auf Speck verwiesen, der ein vergleichbares Argumentationsmuster wenngleich ohne Hinweis auf empirische Daten bereits im Jahr 2011 kritisch diskutiert:

> „Indem die Autoren [Speck bezieht sich hier auf Powell & Pfahl 2008, Anm. PH] die Schuld an den verringerten Chancen lernschwacher Jugendlicher auf dem Arbeitsmarkt den Sonderschulen und stigmatisierenden berufsbildenden Rehabilitationsmaßnahmen zusprechen, ignorieren sie die sattsam bekannte Tatsache, dass der Arbeitsmarkt heute höhere Ansprüche an die Schulabgänger stellt und dass diese Schüler auch ohne Sonderschulbesuch kaum Chancen auf eine qualifizierte Ausbildung und einen entsprechenden Arbeitsplatz haben" (Speck 2011b, 117).

Die hier diskutierten Aspekte müssten, dies sei abschließend angemerkt, für den Förderschwerpunkt EsE in besonderer Weise bedacht und die Konsequenzen der Diskreditierung und Forderung nach Abschaffung der Förderschule sorgsam im Blick behalten werden: Diese Schülerschaft ist in Regelschulsettings besonders intensiv von sozialen Ausgrenzungsprozessen betroffen (vgl. z. B. Stein & Ellinger 2015, 93 ff.; Crede et al. 2019; Schürer 2020). Die Problematik einer solchen individuellen Diskriminierung im Regelschulsetting anstelle einer institutionellen Diskriminierung im Förderschulsetting beschreibt bereits Speck (vgl. 2011b, 127; vgl. auch Stichweh 2013).

3.4.4 Psychische Belastungen im Übergang und im Zusammenhang mit Erwerbslosigkeit

Eine weitere Perspektive zur Einschätzung nachschulischer Übergangsverläufe der Förderschüler:innen mit dem Förderschwerpunkt EsE wird durch den Blick auf die Verbreitung von psychischen Belastungen im Übergangsbereich und im Zusammenhang mit Erwerbslosigkeit eingenommen. So zeigen verschiedene Studien aus den

Teilsystemen der Beruflichen Bildung, dass psychische Belastungen als ein „Querschnittsthema [anzusehen sind], welches sich über diese und weitere sozialrechtliche Kategoriensysteme ‚hinwegsetzt'" (Kranert 2020, 75). Solche Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens sind ein wichtiges Thema für die Berufsbildung (vgl. Stein & Kranert 2020b; Kranert 2020, 75).

Dies gilt erstens für die *Benachteiligtenförderung*: Auch wenn „psychisch belastete Jugendliche nicht explizit als Zielgruppe der BNF benannt" (Heisler & Schlemmer 2022, 164) werden, tauchen bereits in der Kategorisierung der (sozialen) Benachteiligung explizite Benennungen von Verhaltensauffälligkeiten auf (vgl. Kap. 2.4.3.2). Dementsprechend „gelten psychische Probleme und Belastungen als ein Merkmal benachteiligter Jugendlicher" (Heisler & Schlemmer 2022, 165). Auch werden Verhaltensauffälligkeiten in der Zielgruppenbeschreibung der (sozialen) Benachteiligung der Agentur für Arbeit explizit benannt (vgl. BA 2020b, 14).

Zweitens zeigt sich auch im Bereich der *beruflichen Rehabilitation*, dass psychische Erkrankungen nicht nur einen relevanten Teil an der Gruppe der Rehabilitand:innen ausmacht – im Jahr 2021 waren dies 28 % (vgl. Tophoven, Reims & Tisch 2022, 70) – sondern auch, dass dieser seit einigen Jahren ansteigt (vgl. Bömelburg, Sponholz & Jochmaring 2022, 101 f.; Kranert 2020, 75; Reims, Rauch & Nivorozhkin 2023, 2). Jedoch kommen gerade die Jugendlichen mit psychischen Erkrankungen in der beruflichen Rehabilitation am seltensten direkt aus der Schule, sondern waren vorher zumeist erwerbslos (vgl. Tophoven 2020, 50; 60; Tophoven, Reims & Tisch 2022, 73; Reims, Rauch & Nivorozhkin 2023, 3). Auch hier zeigt sich, dass *Dropouts in Erwerbslosigkeit* und der *NEET-Status* in Zusammenhang mit psychischen Belastungen als weiterer Bereich in die Betrachtung mit einzubeziehen sind.

Für *Erwerbslosigkeit* sind enge Verschränkungen zu psychischer Belastung nachgewiesen (vgl. Gumpelmaier & Jäger 2018, 194): Erwerbslosigkeit begünstigt, auch in Zusammenhang mit dem mit Arbeitslosigkeit einhergehendem Wegfall von positiven latenten Funktionen von Erwerbsarbeit (vgl. Kap. 1; Jahoda 1981; 1983) eine negative Entwicklung des Wohlbefindens, wie etwa Bähr, Batinic und Collischon empirisch zeigen (vgl. 2022). Erwerbslosigkeit bedeutet konkret „finanzielle Probleme, relative Armut, erhöhtes Stressniveau, Verzweiflung, Apathie und Resignation" (Gumpelmaier & Jäger 2018, 194) und erhöht so das Risiko für psychische Belastungen. Andererseits führen vorliegende psychische Belastungen „zu Schwierigkeiten bei der Suche und Vermittlung einer neuen Arbeitsstelle und erhöhen die Wahrscheinlichkeit, den Arbeitsplatz zu verlieren" (ebd., 195). Diese Verschränkungen zeigen Paul und Moser mit einer Metaanalyse: Sie stellen einen mittleren Einfluss von Erwerbslosigkeit auf die psychische Gesundheit fest ($d = 0{,}51$; vgl. 2009, 277; 271 ff.). Das Erfahren von Erwerbslosigkeit erhöht die psychische Belastung und desto länger sie anhält, desto höher fällt die psychische Belastung aus. Bei Wiederbeschäftigung reduziert sich die Belastung (vgl. ebd., 272 ff.; Gumpelmaier & Jäger 2018, 195 ff.). Auf der anderen Seite haben bereits psychisch belastete Personen ein höheres Risiko, nach der Schule keine Arbeit zu finden oder ihren Arbeitsplatz zu verlieren (vgl. Paul & Moser 2009, 278). Für die Gruppe der erwerbslosen Jugendlichen beschreiben Sabatella und Mirer entsprechend

ein deutlich höheres Ausmaß von Phänomenen psychischer Belastung, so etwa „signifikant mehr Aufmerksamkeitsprobleme, mehr delinquentes Verhalten sowie mehr aggressives Verhalten, als erwerbstätige Jugendliche“ (2018, 65). Weiterhin schlussfolgern sie, „dass sich die psychische Gesundheit der Jugendlichen verschlechtert, wenn sie arbeitslos werden oder keine Lehrstelle finden“ (ebd., 68). Auch andere Studien bestätigen diesen Zusammenhang: So bildet eine belgische Studie mit n = 540 jungen Erwachsenen im Alter von 18 bis 29 Jahren, die bei der Brüsseler Arbeitsagentur arbeitslos gemeldet sind, mittels 24-monatiger längsschnittlicher Erhebungen Verlaufstypen (vgl. Huegaerts, Wagener & Vanroelen 2020, 1553 ff.). Die Autor:innen fokussieren die Frage des Übergangs in Beschäftigung und beziehen explizit die psychische Gesundheit mit ein (vgl. ebd., 1556 f.). Sie zeigen, dass eine geringe psychische Gesundheit bei Männern ungünstige Übergangsverläufe in Erwerbsarbeit i. S. von Erwerbslosigkeit vorhersagt (vgl. ebd.,1560 f.). Mit psychischen Belastungen geht somit ein erhebliches Risiko des Ausschlusses aus Erwerbsarbeit einher (vgl. Kranert, Hascher & Stein 2022, 266 ff.), auch da diagnostizierte psychische Erkrankungen aus Sicht der Arbeitgeber oftmals ein Ausschlusskriterium darstellen: Psychisch erkrankte Menschen haben ein höheres Risiko, dass ihnen unter anderem Zuverlässigkeit, Belastbarkeit und Leistungsfähigkeit abgesprochen werden (vgl. Schneider, Kawohl & Lay 2018, 78; 84).

3.4.5 Internationale Befunde zu Entkoppelungsprozessen in Übergangsverläufen und psychischen Belastungen

Anknüpfend an die vorherige Perspektive werden im Folgenden weitere internationale Studien berichtet, die sich mit dem Einfluss von Momenten psychischer Belastung auf Entkoppelungsprozesse in Übergängen und Bildungsverläufen befassen. Hierzu wurden zahlreiche Studien gesichtet und thematisch in fünf Gruppen geordnet (s. u.). Zuvor sind terminologische Erläuterungen notwendig, um solche internationalen Befunde einordnen zu können: Die Studien rekurrieren erstens vor allem auf den NEET-Terminus,[49] der jedoch sehr uneinheitlich aufgefasst werden kann (vgl. Kap. 2.5.2). Dies gilt zweitens auch für Terminologien um psychische Belastungen, die im internationalen Forschungsstand keineswegs einheitlich gehandhabt werden. Dies macht vermutlich nicht nur rein sprachlich, sondern auch in den betrachteten Gruppen einen Unterschied (vgl. z. B. Gariépy et al. 2022, 1118). So wird im US-amerikanischen Sprachraum etwa der Begriff der „emotional or behavioral problems“ (Young et al. 2015, 197) [EBDs] korrespondierend mit public-health-Studien beschrieben, die eine Prävalenz von etwa 15 bis 20 % ausweisen (vgl. ebd., 197; 204). In den USA zeigen die hierunter subsummierten Phänomene ähnlich wie auch im deutschen Sprachraum Überschneidungen zwischen sonderpädagogischen Förderbedarfen im Sinne des „Individuals With Disabilities Education Act“ [IDEA] (APA o. J.; Young et al. 2015, 204) der USA und klinisch-psychiatrischen Diagnosen der DSM-V (vgl. Young et al. 2015, 203 f.). In Anbe-

49 Spezifische Befunde zu diesem Status und Aspekten psychischer Belastung sind für den deutschen Sprachraum bisher sehr selten. Hingewiesen sei auf eine qualitative Studie (vgl. Rheingold 2023), die jedoch der grauen Literatur zuzuordnen ist.

tracht dieser begrifflichen Unschärfen, die auch an den Diskurs im deutschen Sprachraum erinnern, werden im Folgenden die verwendeten Begriffe der Studien zur Einordnung jeweils knapp benannt.

Eine erste Gruppe mit hier zwei berichteten Studien beschreibt explizit *negative Übergangsverläufe von Jugendlichen mit EBDs* (vgl. Metzner, Wichmann & Mays 2020; Wagner & Newman 2012):

Eine längsschnittliche Studie, die US-amerikanische Paneldaten auswertet, vergleicht Startkohorten von Highschoolabgänger:innen der Jahre 1990, 2005 und 2009 im Alter von je 18 bis 21 Jahren bis zum jeweiligen Alter von 21 bis 25 Jahren hinsichtlich des Erreichens von Abschlüssen, der Teilnahme an Ausbildung und Beschäftigung sowie des Auftretens delinquenten Verhaltens. Die Studie stellt Jugendliche mit „emotional disturbances" (Wagner & Newman 2012, 199) in den Fokus, erläutert jedoch diesen Begriff nicht näher. Gemäß des Lexikons der APA zeigt sich, dass der Begriff nicht nur, wie zunächst zu vermuten wäre, internalisierende Phänomene beschreibt, sondern als „a fear-, anxiety-, or other emotionally based condition that results in maladaptive behavior – ranging from withdrawal and isolation to acting out and aggression" (APA o. J.) verstanden werden kann. Das Vorliegen solcher emotional disturbances in verfestigter Form ist ein Hinweis auf die Notwendigkeit der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs i. S. des IDEA der USA (vgl. ebd.). Im Zeitvergleich zeigt sich zwar eine Verbesserung der Schulabschlussquoten und der Teilnahme an weiterführenden Bildungsangeboten späterer Kohorten zu derjenigen des Jahres 1990, jedoch bleibt die Gruppe der Jugendlichen mit emotional disturbances stets unter den Durchschnittswerten der Vergleichsgruppe (vgl. Wagner & Newman 2012, 203 ff.). In der aktuellen Kohorte sind im Jahr 2009 49,6 % der Jugendlichen mit emotional disturbances in Beschäftigungsverhältnissen (vs. 66,1 % der Gesamtgruppe) – und 60,5 % sind mindestens einmal verhaftet worden. Letzterer Wert wird ohne spezifische Angabe als erheblich höher als derjenige der Vergleichsgruppe beschrieben (vgl. ebd., 204 f.).

Das systematische Review von Metzner, Wichmann und Mays beschreibt den internationalen Forschungsstand allgemein zu Bildungsübergängen von Schüler:innen mit klinisch relevanten emotionalen oder Verhaltensstörungen. Die Autor:innen zeigen anhand von 22 einbezogenen Studien bis einschließlich Publikationsjahr 2017 die besondere Problematik dieser Jugendlichen (vgl. Metzner, Wichmann & Mays 2020, 233 f.): Sie machen häufiger negative Übergangserfahrungen, haben am neuen Bildungsort einen schlechteren Start und brauchen längere Eingewöhnungszeiten. Weiterhin stehen Übergänge dieser Gruppe mit zusätzlichen Belastungen, etwa in Form von Stress, depressiven Symptomen, Angst, Substanzmissbrauch und geringer Motivation in Zusammenhang (vgl. ebd., 244 ff.). In Gesamtschau werden die Befunde jedoch als uneindeutig interpretiert, sodass nicht eindeutig von prinzipiell problematischeren Übergangsverläufen ausgegangen werden kann – auch wenn verschiedenste Befunde hierfür sprechen (vgl. ebd., 246).

Eine zweite Gruppe von Studien befasst sich mit der Verbreitung von *mental health Problemen innerhalb der Jugendlichen im NEET-Status* (vgl. Davidson & Arim 2019; Gariépy et al. 2022; Lörinc et al. 2020):

Eine Metaanalyse einer kanadischen Arbeitsgruppe spezifisch zur Frage von mental health der Jugendlichen im NEET-Status bezieht 20 internationale Studien mit ein und zeigt enge Zusammenhänge zwischen den beiden Faktoren in verschiedenen Phänomenbereichen (vgl. Gariépy et al. 2022, 1110 ff.):

> „Being NEET was associated with mental health problems, substance use problems, and all measures combined in aggregate analyses. When disaggregated, NEET was most consistently associated with suicidal behaviours, drug use problems, any psychiatric disorders, cannabis use problems, behavioural problems, and mood problems“ (ebd., 1117).

Eine weitere kanadische Übersicht zeigt ebenso erheblich höhere Verbreitungen psychischer Belastungen bei Jugendlichen im NEET-Status, als bei diejenigen ohne diesen Status (vgl. Davidson & Arim 2019, 11 ff.).

Eine britische Studie zeigt für n = 239 Jugendliche im Alter von 18 Jahren, die im Rahmen einer größeren Panelstudie im NEET-Status erfasst wurden (vgl. Goldman-Mellor et al. 2015, 199 ff.), dass diese zwar durchaus sich selbst als „committed to work“ (ebd., 199) einschätzen, jedoch in anderen Faktoren beeinträchtigt sind: So weisen sie etwa erheblich geringere „‚soft' skills (such as problem-solving, leadership, and time management)“ (ebd.) auf und haben pessimistischere Zukunftserwartungen (vgl. ebd.). Vor allem weisen sie wesentlich höhere Raten an psychiatrischen Diagnosen und an substanzmissbräuchlichem Verhalten auf: Die Jugendlichen im NEET-Status haben nach Kontrolle von Störvariablen und inklusive der Kontrolle psychischer Vorbelastung im Phänomenbereich depressiver Episoden ein erhöhtes relatives Risiko [RR] von 1,68, für generalisierte Angststörungen ein RR = 1,84, für Alkoholabhängigkeit ein RR = 1,42, für Abhängigkeit von Cannabis gar ein RR=3,93 (vgl. ebd., 200). Die Autor:innen beschreiben die Gruppe daher als „burdened to an excess degree by mental health and substance use problems“ (ebd., 199). Ferner sind die Jugendlichen im NEET-Status auch in zahlreichen sozioökonomischen Parametern benachteiligt, weisen jedoch keine geringeren persönlichen Motivationsniveaus auf (vgl. ebd.). Die Autor:innen fassen zusammen: „This glimpse into the lives of NEETs indicates that while NEET is clearly an economic and mental health issue, it does not appear to be a motivational issue“ (ebd., 200).

Aus qualitativer Perspektive zeigt eine Studie aus Großbritannien anhand von n = 53 Jugendlichen im NEET-Status, dass die Lebensumstände und Biografien dieser Jugendlichen von starker Belastung und Phänomenen zeugen, die auf psychische Belastungen hindeuten und die auch im Erfahrungsspektrums des Förderbedarfs EsE in Deutschland liegen könnten: „the majority of participants faced a multitude of challenges which interacted in complex ways. For example, many young people mentioned struggling with personal problems on the path to becoming NEET, such as mental health issues, illness, behavioural problems and family breakdown” (Lörinc et al. 2020, 420). Hinzu kamen außerdem geringe Bildungserfolge, Mobbingerfahrungen und Ar-

mut, die insgesamt sowohl zum Abrutschen in den NEET-Status als auch zum Verbleiben in diesem wesentlich beitragen (vgl. ebd., 413 f.; 417 f.). Einige der Jugendlichen weisen außerdem sonderpädagogische Förderbedarfe auf (vgl. ebd., 420). Als besonderes Problem stellen die Autor:innen außerdem eine unzureichende Unterstützung dieser Jugendlichen bei der Vorbereitung auf den Übergang durch Bildungsinstitutionen heraus (vgl. ebd., 421).

Ein dritter Strang besteht aus Studien, die eine geringe psychische Gesundheit oder Probleme im Spektrum *mental health als Risikofaktor für den NEET-Status* nachweisen (vgl. Hakkarainen, Holopainen & Savolainen 2016; Rahmani & Groot 2023; Rodwell et al. 2018; Tayfur et al. 2022; Witt et al. 2018):[50]

Rahmani und Groot stellen in ihrem systematischen Review 96 verschiedene Risikofaktoren für den NEET-Status dar, die sie aus 91 Studien zusammengetragen haben (vgl. 2023, 4 ff.; App. C1). Diese gliedern sie in acht Bereiche: „individual characteristics; education and school; work; health; addiction; social; family; and environment" (ebd., 5). Im Bereich health identifizieren sie unter anderem auch Behinderung, psychische Erkrankungen, geringe psychische Gesundheit, Depression, Angst und Mobbing als risikoerhöhende Einflüsse (vgl. ebd., App. C1).

Eine Studie mit französischen Paneldaten der Jahre 2006 bis 2010 (n = 10.016) zeigt für Männer mit psychischen Erkrankungen („mental illness", Witt et al. 2018, 619) nach Kontrolle verschiedener intermittierender Einflüsse enge Zusammenhänge mit dem Risiko des NEET-Status ($OR_m = 2{,}35$; $OR_w = 1{,}15$, n. s.) (vgl. ebd., 622). Das Vorliegen einer psychischen Erkrankung bereits im Jugendalter erwies sich als deutlicher Risikofaktor für die Arbeit in einfachen Tätigkeiten und mit geringeren Verdienstmöglichkeiten (vgl. ebd., 624).

In einer australischen Studie befassen sich Rodwell und Kolleg:innen mit den Ursachen des NEET-Status anhand von längsschnittlichen Paneldaten der Jahre 1992 bis 2003 (n = 1.520) (vgl. 2018, 861 ff.) unter Bezug auf psychische Erkrankungen („common mental disorders", ebd., 863) und auf weitere Phänomene wie „disruptive behaviors" (ebd., 864) und „cannabis use" (ebd.). Berechnet wurde der Einfluss des Vorliegens dieser Phänomene im Alter von ca. 15 bis 17 Jahren auf das Vorhandensein eines NEET-Status im jungen Erwachsenenalter von 20 bis 24 Jahren (vgl. ebd., 863). Sie weisen nach Kontrolle konfundierender Variablen für diese Indikatoren einen je unabhängigen, großen Einfluss nach: So liegen die odds ratios für einen späteren NEET-Status bei persistierenden common mental disorders bei OR = 1,60, bei Cannabiskonsum bei OR = 1,74 und im Faktor des disruptive Behavior bei OR = 1,71 (vgl. ebd., 868; 876).

Eine Studie aus Großbritannien zeigt anhand von längsschnittlichen Paneldaten der Jahre 2005 bis 2015 (n = 2.224) für den Phänomenbereich der „common mental health problems" (Tayfur et al. 2022, 1400) ebenfalls nach Kontrolle von Störvariablen den Einfluss verschiedener Phänomene in der Adoleszenz (Jugendliche im Alter von 15 bis 16 Jahren) auf das Vorliegen eines NEET-Status im jungen Erwachsenenalter

50 Hingewiesen sei außerdem auf eine Studie älteren Datums, die anhand der Daten der neuseeländischen Dunedin-Studie ebenso signifikante Einflüsse von externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten auf die Erwerbsbeteiligung feststellt (Caspi et al. 1998).

(25 bis 26 Jahre) (vgl. ebd., 1400 ff.). Besonders ein niedriges Selbstwertgefühl (OR = 1,76), das Fehlen arbeitsbezogener Aspirationen (OR = 1,58) und eine geringe körperliche Aktivität (OR = 1,90) stellen sich als deutlich risikoerhöhende Faktoren heraus, während eine positive Einstellung zur Schule (OR = 0,97) das Risiko eines NEET-Status leicht und die Abwesenheit von eigenen Mobbingerfahrungen das Risiko deutlich (OR = 0,63) reduzieren (vgl. ebd., 1404). Verhaltensprobleme („behavioral Problems", ebd.) zeigen eine OR = 1,14, erreichten jedoch deutlich keine Signifikanz ($p = 0.481$) (vgl. ebd.).

Eine Studie aus Finnland berichtet für n = 597 Jugendliche nach dem Übergang aus allgemeinbildenden Schulen im Alter von 16 Jahren bis zu Alter von 21 Jahren die Einflüsse der Dimensionen Lese- und Rechenschwierigkeiten, externalisierenden Problemen und geringen Sozialkompetenzen auf Übergangswege (vgl. Hakkarainen, Holopainen & Savolainen 2016, 173 ff.). Das errechnete Strukturgleichungsmodell zeigt, dass alle Dimensionen den Übergangspfad beeinflussen, aber auch in interdependenten Zusammenhängen stehen. Vorliegende externalisierende Probleme erhöhten die Wahrscheinlichkeit eines verspäteten Schulabschlusses, geringe soziale Kompetenzen diejenige des Einmündens in den NEET-Status (vgl. ebd., 181 ff.).

Ferner zeigt auch die Metaanalyse von Gariépy et al. mit den dort einbezogenen längsschnittlichen Daten, dass mental health problems im Jugendalter das Auftreten eines NEET-Status im jungen Erwachsenenalter vorhersagen (vgl. Gariépy et al. 2022, 1117 f.).

Viertens könnte auch der *NEET-Status im Jugendalter mit negativen Auswirkungen auf die psychische Gesundheit im (jungen) Erwachsenenalter* assoziiert sein (vgl. Gutiérrez-Garcia et al. 2017; Baggio et al. 2015):

Eine achtjährige Längsschnittstudie mit n = 1.071 Jugendlichen aus Mexiko zeigt negative Folgen des NEET-Status im Jugendalter auf die psychische Gesundheit im Erwachsenenalter unter Bezug auf das Auftreten von Stimmungsschwankungen (mood disorder), Substanzmissbrauch und Verhaltensstörungen (behavioral disorder), nicht jedoch für Angststörungen (anxiety disorder) (vgl. Gutiérrez-García et al. 2017, 1462 ff.).

Eine Schweizer Längsschnittstudie zeigt die über den Beobachtungszeitraum von knapp 1,5 Jahren und männlichen Jugendlichen im Alter von durchschnittlich 20,0 Jahren zum ersten Zeitpunkt *keine* signifikante Vorhersagekraft des NEET-Status auf die psychische Gesundheit zum zweiten Zeitpunkt. Dementgegen weist unter Anschluss an die zweite Studiengruppe eine hohe psychische Gesundheit (OR = 0,90) wie auch der Phänomenbereich Depression (OR = 1,11) zum ersten Zeitpunkt einen gewissen Zusammenhang mit dem Vorhandensein eines NEET-Status zum zweiten Zeitpunkt auf (vgl. Baggio et al. 2015, 240 f.).

In der Metaanalyse von Gariépy et al. berichten die Autor:innen, dass der NEET-Status im Jugendalter das spätere Auftreten von psychischen Problemen nicht eindeutig vorhersagt (vgl. Gariépy et al. 2022, 1118). „Nonetheless, there was evidence for NEET status predicting individual mental health/substance use problems, suggesting

that being out of school and work, especially in early youth, could lead to mental health and substance use problems“ (ebd.).

Eine fünfte Gruppe an Studien setzt sich breiter mit dem *Einfluss von Übergangsverläufen auf psychische Gesundheit* auseinander (vgl. Symonds et al. 2016; Thounin et al. 2023):

Eine kanadische Längsschnittstudie zeigt für Jugendliche aus benachteiligten Highschools (n = 386), dass auch nach Kontrolle des Ausgangsniveaus der psychischen Belastung zum Ende der Schulzeit und weiterer Faktoren die psychische Gesundheit vier Jahre nach Schulaustritt entlang des vollzogenen Übergangspfades differiert (vgl. Thounin et al. 2023, 1575 f.; 1582 f.): So weisen junge Erwachsene, die einer erfüllenden beruflichen Tätigkeit nachgehen, ein wesentlich höheres Ausmaß psychischer Gesundheit auf, als diejenigen, die in Aushilfsjobs bzw. eher prekären Beschäftigungsverhältnissen arbeiten oder diejenigen, die im NEET-Status sind. Sie ist auch höher, als die psychische Gesundheit der Gruppe in beruflicher Ausbildung (vgl. ebd.). Dies zeigt nochmals die engen Zusammenhänge zwischen erfüllender beruflicher Tätigkeit und psychischer Gesundheit auf. Jedoch geben nur 10 % der Stichprobe an, in einer solchen erfüllenden beruflichen Tätigkeit zu arbeiten (vgl. ebd., 1579).

Ähnliche Befunde zeigt eine Studie für Bildungsübergänge nach der britischen comprehensive school, diese ist am ehesten mit deutschen Gesamtschulen der Sekundarstufe I vergleichbar. Die Studie berichtet längsschnittliche Daten von n = 13.678 Jugendlichen im Zeitraum von einem Jahr vor bis einem Jahr nach dem Übergang aus der comprehensive school hinsichtlich ihrer Übergangswege und Veränderungen im Bereich mental health, hier verstanden als die Phänomenbereiche Depression, Angst und positive functioning i. S. eines gesunden Bewältigungsverhaltens (vgl. Symonds et al. 2016, 655 f.). Die Autor:innen zeigen nach Kontrolle von Störvariablen eine Verbesserung der psychischen Gesundheit besonders für diejenigen Jugendlichen, die in Ausbildungsverhältnisse der beruflichen Bildung übergegangen sind, während entkoppelte Jugendliche im NEET-Status die stärksten Verschlechterungen der psychischen Gesundheit aufweisen. Jugendliche auf akademischen Bildungswegen sowie diejenigen, die direkt in Erwerbsarbeit übergegangen sind, zeigen eine weniger starke positive Entwicklung, als diejenigen in Ausbildungsverhältnissen (vgl. ebd., 657 ff.). Die berichteten Effektstärken sind zwar oft als hochsignifikant, jedoch auch als eher klein einzustufen. Der mit d = 0,34 stärkste Effekt findet sich bei der Zunahme von depressiven Symptomen bei Jugendlichen im NEET-Status (vgl. ebd., 663; vgl. Bleher & Gingelmaier 2022, 88).

Aus dieser Übersicht können folgende zusammenfassende *Schlussfolgerungen* hinsichtlich der internationalen Befundlage gezogen werden:

- Jugendliche mit emotionalen oder Verhaltensstörungen [EBDs] zeigen eher negative Übergangsverläufe (Studiengruppe 1).
- Innerhalb der Gruppe der Jugendlichen im NEET-Status finden sich deutlich höhere Raten an psychischen Belastungen (Studiengruppe 2).
- Phänomene im Bereich der psychischen Belastung im Jugendalter stellen einen gewichtigen Risikofaktor für das Auftreten des NEET-Status im Erwachsenenalter dar (Studiengruppe 3).

- Es ist nicht eindeutig geklärt, ob der NEET-Status im Jugendalter ein Risiko für die psychische Gesundheit im Erwachsenenalter darstellt (Studiengruppe 4).
- Risikohafte Übergangsverläufe weisen negative Einflüsse auf die psychische Gesundheit auf, während gleichzeitig das erfolgreiche Einmünden in eine berufliche Ausbildung als protektiver Faktor für die psychische Gesundheit verstanden werden kann (Studiengruppe 5).

Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass die hier berichteten Zusammenhänge unter Verweis auf die Vielzahl der im Review von Rahmani und Groot zusammengetragenen Risikofaktoren (vgl. 2023, 4 ff.; App. C1) nur einen Ausschnitt der Ursachendiskussion für das Einmünden in den NEET-Status darstellen. Insgesamt ist ein multifaktorielles Bedingungsgefüge anzunehmen. Hinsichtlich des deutschen Forschungsstandes ist außerdem darauf hinzuweisen, dass weder die zwanzig Studien umfassende Metaanalyse von Gariépy et al. (vgl. 2022, 1109 f.), noch das 91 Studien umfassende Review von Rahmani und Groot (vgl. 2023, 4; App. A1; B2) deutsche Arbeiten zu mental health und NEET-Status aufnehmen konnten.[51] Dies illustriert nochmals eindrucksvoll den Mangel an entsprechenden Arbeiten mit deutschen Stichproben und damit auch die oben erfolgten Analysen des hiesigen Forschungsstandes.

Ferner finden sich auch in der internationalen Forschungslage, korrespondierend zu den Einschätzungen des deutschsprachigen Forschungsstandes, Hinweise zu weiteren Forschungsbedarfen in der Frage von Übergängen, psychische Belastung und NEET – besonders wenn es um die engere Gruppe derjenigen Jugendlichen geht, deren psychische Belastung bereits erkannt ist: „Empirical findings on educational transitions of students with clinically relevant EBDs are few and are characterised by methodological restrictions" (Metzner, Wichmann & Mays 2020, 247). Auch andere Autor:innen kommen zu vergleichbaren Einschätzungen: „Adolescents with common mental health problems are poorly understood in their transitions from school to further education and employment" (Tayfur et al. 2022, 1398). Brigham, McKenna und Brigham charakterisieren den Forschungsstand als „woefully inadequate unto the challenges faced by students with EBD and their teachers and parents/guardians" (2019, 49).

3.4.6 Zwischenfazit

Die Darstellungen des Kapitels lassen sich knapp in folgende Erkenntnisse zusammenfassen:

1. Es liegen keine belastbaren (aktuellen, repräsentativen, längsschnittlichen) Studien zum Übergangsverlauf von Schüler:innen des Förderschwerpunkts EsE im deutschen Sprachraum vor (vgl. Kap. 3.3; 3.4).
2. Querschnittliche Untersuchungen der Gruppe zeigen, dass die Realisierung eines Normallebenslaufes für diese Schülerschaft eine große Rolle spielt, hierzu

51 In den Selektionskriterien bei Gariépy et al. wurden keine Sprachen oder Länder ausgeschlossen (vgl. 2022, 1108), Rahmani und Groot limitieren die Studien auf die englische Sprache (vgl. 2023, 2) und geben nur eine ausgewählte Studie aus Deutschland an. Diese bezieht sich jedoch nicht auf NEET, sondern auf Arbeitslosigkeit von Eltern und Übergängen (vgl. ebd., App. A1).

gehört auch der Wunsch nach selbstständiger Existenzsicherung durch Erwerbsarbeit (vgl. Kap. 3.4.1).

3. Für den Förderschwerpunkt Lernen lassen sich eher problematische Übergangswege und Stigmatisierungserfahrungen nachzeichnen. Die Institution Förderschule nimmt hier eine ambivalente Rolle zwischen Förder- und Stigmatisierungsort ein (vgl. Kap. 3.4.2; 3.4.3).
4. Unter dem Oberbegriff psychischer Belastungen zeigt sich ein enger Zusammenhang zum Entstehen und zur Aufrechterhaltung von Erwerbslosigkeit. Psychische Belastungen sind als Querschnittsthema ferner sowohl in der Benachteiligtenförderung als auch in der beruflichen Rehabilitation anzutreffen (vgl. Kap. 3.4.4).
5. Es besteht eine sehr belastbare internationale Befundlage nicht nur für Zusammenhänge zwischen psychischer Belastung und NEET-Status, sondern auch für eine Prädiktorenrolle von Phänomenen psychischer Belastungen im Schulalter für das Einmünden in den NEET-Status im jungen Erwachsenenalter (vgl. Kap. 3.4.5).

Dennoch ist für den deutschen Sprachraum und den Förderschwerpunkt EsE wie beschrieben nicht nachgewiesen, welchen Übergangsverlauf die Schüler:innen tatsächlich vollziehen. Die hier benannten Forschungsstränge lassen sich jedoch als deutlichen Hinweis auf eine insgesamt *problematische Übergangssituation* werten. In einem letzten Schritt soll nun ein genauerer Blick auf die Übergangschancen der Förderschüler:innen mit dem Förderbedarf EsE geworfen werden, indem eine vergleichende Analyse zwischen Einflussfaktoren im Übergang und Charakteristika dieser Gruppe vollzogen wird.

3.5 Vergleichende Analyse zwischen Einflussfaktoren im Übergang und Förderschüler:innen im Förderschwerpunkt EsE

In Kapitel 2.5.2 wurden Einflussfaktoren im Übergangsgeschehen beschrieben, die über die Wahrscheinlichkeit des Einmündens in Clustergruppen von Übergangsverläufen Aufschluss geben. Diese lassen sich zusammenfassen, wie in Tabelle 1 gezeigt. Im Folgenden wird anhand ausgewählter empirischer Befunde aufgeschlüsselt, welche empirischen Erkenntnisse im Bereich dieser relevanten Einflussfaktoren zur spezifischen Zielgruppe der Förderschüler:innen im Schwerpunkt EsE vorliegen. Dies dient dem Ziel einer vergleichenden Einschätzung. Gleichzeitig wird so die Gruppe der Schüler:innen unter Anschluss an Kapitel 3.1. näher beschrieben. Wenn also beispielsweise festgestellt wird, dass der Faktor des erreichten Schulabschlusses für das Einmünden in eine Ausbildung von hoher Relevanz ist – und gleichzeitig viele dieser Schüler:innen keinen Schulabschluss erreichen – so lässt dies den Schluss zu, dass diese Gruppe im Kontext dieses Faktors vermutlich belastet ist. Der hier exemplarisch vollzogene Vergleich lässt sich auch für alle weiteren Faktoren anstellen:

Schulabschluss und Schulleistung

Im Hinblick auf *schulische Leistung* und *Schulabschlüsse* der Gruppe muss zunächst konstatiert werden, dass zumindest zur schulischen Leistung der Schüler:innen mit Förderschwerpunkt EsE in der Förderschule kaum Publikationen auffindbar sind und die Gruppe nur selten in größeren Leistungserhebungen berücksichtigt wird. Ausgehend davon, dass psychische Belastungen allgemein mit niedrigerem Bildungserfolg assoziiert sind (vgl. z. B. Schlack et al. 2021, 12), ist in dieser hoch belasteten Gruppe begründet annehmbar, dass die schulische Leistung niedriger ausfällt als bei anderen Gruppen der Schüler:innen. Vergleichende Analysen zu Schul*noten* sind nicht auffindbar.

Eine der wenigen Studien des Bildungsmonitorings, die auch Förderschwerpunkte mit einbezieht, ist der „IQB-Bildungstrend" des Jahres 2016. Diese Studie vergleicht auf einer breiten Datenbasis (n = 29.259 Schüler:innen der vierten Klassenstufe) Leistungen und Merkmale von Schüler:innen in Deutschland und gibt somit auch Hinweise auf das schulische Leistungsvermögen der Förderschüler:innen des Förderschwerpunkts EsE. Diese Gruppe blieb in den untersuchten Aspekten Lesen (Mittelwert = 388), Zuhören (M = 385), Orthografie (M = 394) und Mathematik (M = 401) für jeden untersuchten Parameter ca. eine Standardabweichung unter dem Mittelwert der Gesamtstichprobe (M = 500) (vgl. Kocaj et al. 2017, 308). Sie erreichten jedoch durchweg höhere Werte als die Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (vgl. ebd., 312). Einschränkend sei darauf hingewiesen, dass diese Studie Viertklässler:innen untersucht hat, sodass eine Übertragbarkeit auf das Übergangsalter nicht unmittelbar gegeben ist.

Blickt man auf die erreichten *Schulabschlüsse* in der Förderschule, wird das Bild noch etwas deutlicher: In einer aktuellen Übersicht für acht Bundesländer zeigt Klemm, dass beinahe die Hälfte (49,2 %) aller Schüler:innen ohne Schulabschluss in Deutschland aus Förderschulen kommen (vgl. 2023, 16). In Nordrhein-Westfalen machen die Förderschüler:innen 52,2 % der Gesamtgruppe aus, die im Berichtsjahr 2020 die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen hat (vgl. ebd., 27). Spezifisch für den Förderschwerpunkt EsE zeigt die Schulabschlussstatistik für das Abgangsjahr 2021 für das Bundesland NRW, dass insgesamt 2.053 Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt EsE die Förderschule verlassen haben. Hiervon erreichten 1.013 (49,3 %) den Hauptschulabschluss, 905 (44,1 %) blieben ohne Hauptschulabschluss. 135 (6,6 %) erreichten einen mittleren Schulabschluss (vgl. DESTATIS 2022a, Tab. 21111–14, Zeilen 260, 269, & 277). Ähnliche Verteilungen finden sich in Bezug auf ganz Deutschland, hier erreichten 2.355 Schüler:innen (49,7 %) den Hauptschul- und 363 (7,7 %) den mittleren Schulabschluss, während 2.018 Schüler:innen (42,6 %) die Förderschule ohne Abschluss verließen (vgl. ebd., Zeilen 485, 497 & 508). Damit erlangen diese Jugendlichen besonders häufig keinen oder einen niedrigen Schulabschluss (vgl. Heuschmidt 2020, 36). Ein gewichtiger Anteil dieser Schüler:innen durchläuft also das Bildungssystem bis zum Ende der Sekundarstufe I, ohne einen der vorgesehenen Abschlüsse zu erreichen – und soll anschließend in ein System beruflicher Bildung übertreten, in

dem ein solcher Abschluss eine zentrale Zugangsvoraussetzung darstellt (vgl. Schwager 2021, 10; Kap. 2.5.2).

Schulart

Die engere Zielgruppe der vorliegenden Arbeit konstituiert sich aus der Schülerschaft der Förderschule des Förderschwerpunkts EsE – entsprechend beziehen sich die ausgewählten Studien auf die Klientel dieser Schulart. Grundsätzlich steigt mit eher geringem Förderbedarf die Wahrscheinlichkeit an, „dass ein Kind in einer allgemeinen Schule und nicht in einer Förderschule unterrichtet wird" (Kocaj et al. 2017, 306). Es unterscheiden

> „sich die Problembelastung der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Gemeinsamen Lernen und an der Förderschule [...], da davon ausgegangen werden könnte, dass die Unterstützungssysteme an der Förderschule für die Schülerinnen und Schüler mit hohen Risiken eine höhere Passung aufweisen" (Hennemann et al. 2020, 44).

Gleichzeitig ist auf die gesellschaftliche Stigmatisierung des Labels Förderbedarf EsE, der Förderschule, psychischer Krankheiten oder auch Behinderung allgemein hinzuweisen (vgl. Baier 2007, 394; Fasching & Pinetz 2008, 34; Jochmaring 2019a, 270; Schneider, Kawohl & Lay 2018, 79; Wertgen 2009, 308). Insbesondere wird Stigmatisierung oftmals unmittelbar mit der Schulart verknüpft (vgl. Kap. 3.4.3). Diesen Jugendlichen wird also „nicht die notwendige Leistungs- und Sozialfähigkeit zugesprochen" (Fasching & Niehaus 2008, 730), was zum Ausschluss der Jugendlichen führen kann – unabhängig ihrer tatsächlichen Fähigkeiten.[52] Die Jugendlichen bleiben missverstanden und die hinter dem sichtbaren Verhalten stehende „Notlage [...] wird nicht erkannt, sondern eher durch Umweltreaktionen verstärkt" (Fasching & Niehaus 2008, 730) – und damit Benachteiligung reproduziert.

Negative Lebensereignisse

Eine Untersuchung älteren Datums zeigt, dass 87 % der Schülerschaft einer Förderschule EsE (n = 47) Erfahrungen der Vernachlässigung und 66 % Verlusterfahrungen (etwa die Herausnahme aus der Familie) erlebt haben – so die Schilderung der befragten Lehrkräfte (vgl. Julius 2001, 92 f.). Diese berichten weiterhin bei 60 % der Schüler:innen von physischer Misshandlung und für ganze 49 % der Stichprobe sind Erfahrungen sexuellen Missbrauchs (hier zu 13 % diagnostiziert und 36 % im Verdacht) dokumentiert. In dieser Untersuchung sind außerdem Lehrkräfte einer Regelgrundschule zu ebenso vielen Schüler:innen ihrer Klassen befragt worden, in denen diese verschiedenen negativen Lebensereignisse hoch signifikant erheblich seltener aufgetreten sind (vgl. ebd.).

52 Ein solches Stigma „bewirkt und begründet soziale Distanz, es erspart die Auseinandersetzung mit dem Einzelfall, die Begegnung und differenzierende Bewertung, erst recht die kritische Selbstreflexion, es reduziert soziale Komplexität" (Wertgen 2009, 314). Aufseiten der Stigmatisierten führen diese Vorgänge jedoch zum Erleben von schmerzhaften Abwertungen ihrer Person, es kommt zu einer „Bedrohung des Selbst" (Baier 2007, 104) – was zu einer „beschädigten Identität" (ebd.) führen kann. Es werden also an diese Jugendlichen trotz ihrer Belastungen nicht nur dieselben Anforderungen gestellt, wie an andere Bewerber:innen (vgl. Jochmaring 2019a, 271), sondern sie müssen sich zusätzlich gegen diese Stigmatisierungsprozesse behaupten.

Küwen (2020) vollzieht mittels aktuellerer Schulakten (n = 138) eine Dokumentenanalyse von Förderschulen in Niedersachsen (vgl. 2020, 199). Bei drei Vierteln der Akten wird „das Verhalten der Schülerinnen und Schüler als aggressiv, impulsiv, gewalttätig mit fremd- sowie selbstverletztendem Potential beschrieben" (ebd., 200; im Original teilweise hervorgehoben). Bei 93 % der Stichprobe werden Schulwechsel benannt (vgl. ebd.). 37 % der Stichprobe wiesen neben dem Förderbedarf EsE einen weiteren Förderschwerpunkt auf, auch wurden bei 74 % mindestens eine, bei 35,5 % sogar drei bis sieben psychiatrische Diagnosen benannt (vgl. ebd., 200 f.). Weiterhin beschreibt Küwen konkrete Hinweise auf Lebensumstände und krisenhafte biografische Erlebnisse: „In 44 Akten der Studie [31,9 %, Anm. PH] gab es Angaben zu (sexuellen) Gewalterfahrungen und traumatisierenden Erlebnissen in der Familie" (2020, 201). In Anbetracht einer zu erwartenden eher großen Dunkelziffer in diesem Bereich, besonders wenn es um rein schulische Akten geht, muss dieser Wert als sehr hoch eingeschätzt werden. Bei 66,4 % der Akten finden sich Angaben zu getrennt lebenden Eltern (vgl. ebd.). Insgesamt heißt das für die Wohnsituation, „dass lediglich 27,7 % der Jugendlichen bei beiden Elternteilen in ihrer Ursprungsfamilie leben" (ebd.). Diesen Befund bestätigt Heuschmidt in einer Befragung von 1.153 Förderschüler:innen an Förderschulen EsE aus 13 Bundesländern: Gerade einmal 29 % seiner umfangreichen Stichprobe geben an, mit beiden leiblichen Elternteilen zusammen zu leben (vgl. 2020, 116; 153). Es zeigt sich hier deutlich, dass die Schüler:innen biografisch mit „Ausgrenzungs- und Trennungserfahrungen und kontinuierlichen Beziehungsabbrüchen" (Küwen 2020, 202) konfrontiert sind.

Eine aktuelle deskriptive Studie mit Angaben zu n = 885 Schüler:innen des Förderschwerpunkts aus Baden-Württemberg mit Fokus auf die Verbreitung verschiedener Formen von Kindesmisshandlung zeigt aus der Fremdeinschätzung der Lehrkräfte heraus ein hohes Vorkommen aller entsprechender Phänomene dieses Bereichs (vgl. Dees & Schwarzer 2023, 424 f.): „Bei insgesamt 69.7 % ihrer Schülerinnen und Schüler vermuten Lehrkräfte emotionale Vernachlässigung, bei 65.8 % emotionale Misshandlung, bei 52.7 % körperliche Misshandlung, bei 45.6 % körperliche Vernachlässigung und bei 16.2 % sexuellen Missbrauch" (ebd., 425). Diese Werte fallen ganz wesentlich höher aus als in der Gesamtgruppe, wie ein deskriptiver Vergleich mit nationalen und internationalen Prävalenzraten zeigt (vgl. ebd., 426).

Dies bestätigt den Eindruck aus der Literatur, demnach viele Schüler:innen dieses Förderschwerpunkts „oft schon in frühester Kindheit einschneidende, intensive, kaum zu ertragende, bisweilen traumatisierende biografische Erfahrungen" (Stein & Müller 2015, 36; Müller 2023, 192) machen, die sich auch in Form körperlicher und/oder sexueller Misshandlung durch primäre Bezugspersonen äußern können (vgl. z. B. Herz & Zimmermann 2015, 152 f.). Dies verdeutlicht die hohe Bedeutung, die bindungsorientierten Theoriemodellen und den konkreten biografischen Bindungs- und Beziehungserfahrungen dieser Gruppe zukommt (vgl. Bolz 2021, 135 f.; Bolz et al. 2023, 235 ff.; Schwarzer & Gingelmaier 2020, 186). Diese Feststellungen sind kompatibel mit dem Befund von Bolz & Wittrock (vgl. 2020) mit 129 Schüler:innen aus zehn Schulen des Förderschwerpunkts, nach dem unsichere Bindungsmuster (unter Bezug auf bindungsbezogene Angst und Vermeidung) bei dieser Gruppe häufig auftreten und diese

in Zusammenhang mit externalisierenden und internalisierenden Auffälligkeiten stehen (vgl. ebd., 128 ff. sowie Bolz et al. 2023; für aggressives Verhalten vgl. auch Bolz & Koglin 2020). Die Hinweise auf zerrüttete Familienverhältnisse bei vielen Schüler:innen des Förderschwerpunkts zeigen sich auch bei der Häufung von Jugendhilfemaßnahmen bei dieser Gruppe: In der Stichprobe von Schmid et al. erhielten 86 % eine Maßnahme der Jugendhilfe nach SGB VIII, hiervon nahmen 34 % stationäre Maßnahmen im Sinne einer Heimerziehung (§ 34 SGB VIII) teil, 18 % befanden sich in einer Tagesgruppe (§ 32 SGB VIII) (vgl. 2007, 284). Küwen konnte in 44,2 % der Fälle Hinweise auf Maßnahmen des SGB VIII finden (vgl. 2020, 201).

Insgesamt kann daher für diese Gruppe angenommen werden, dass sie „in hochbelasteten familiären Problemlagen" (Laubenstein 2016, 493) aufwachsen und dabei „nicht nur familiär, sondern auch in pädagogischen Settings häufig zahlreiche Abbrüche und Ausschlüsse" (ebd.) erleben. Damit prägen „Trennungen und damit wiederkehrende Verlusterfahrungen [...] die lebensgeschichtliche Erfahrung fast aller Kinder und Jugendlicher mit emotional-sozialem Förderbedarf" (Herz & Zimmermann 2015, 154).

Soziale und personale Kompetenzen sowie psychische Belastungen

Der Förderbedarf EsE beschreibt geradezu tautologisch eine hohe Belastung der Schülerschaft im Bereich sozialer Kompetenzen. Gerade diese Ebene ist – im Bereich externalisierender problematischer Verhaltensweisen und im Kontext von Kompetenz und Performanz – ein häufiger Grund für die Beschulung an der Förderschule. Jedoch ist keine Studie auffindbar, die die sozialen Kompetenzen der Schülerschaft des Förderschwerpunkts EsE exploriert. Immerhin sind einige Studien vorhanden, die sich mit den Ausprägungen von Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens oder psychischen Belastungen dieser Gruppe befassen (vgl. Stein 2022, 26 f.).[53] Besonders externalisierende Phänomene könnten in diesem Spektrum als Bedarf an sozialer Kompetenzförderung gelesen werden.

Schmid et al. (2007) weisen in einer Erhebung an acht baden-württembergischen Schulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (n = 573) mittels der Achenbach-Skalen nach, dass insgesamt

> „77 % der Schüler einen T-Wert von 60 oder höher (Cut-Off-Werte) in der Gesamtskala des TRF (Teacher Report Form, also in der Einschätzung durch Lehrkräfte) erreichen und immerhin 28 % der Schüler einen T-Wert ≥ 70 [...]. Vergleichbar klinisch auffällige Werte erreichen nur 2 % der Normalbevölkerung" (ebd., 285).

59 % der Stichprobe liegen in der internalisierenden Gesamtskala bei einen T-Wert von 60 oder höher, bei 79 % ist dies in der externalisierenden Skala der Fall (vgl. ebd., 285). 34 % der Stichprobe werden zum Zeitpunkt der Erhebung mit Psychopharmaka behandelt, bei 41 % liegt eine bekannte psychiatrische Diagnose vor und 12 % befinden

53 Die beiden Termini werden von Stein ausführlich diskutiert und miteinander verbunden (vgl. 2022). Nachdem spezifisch für soziale Kompetenzen keine Studien vorliegen, die diese Schülerschaft spezifisch beschreiben, werden hier mit dem weiteren Begriff psychischer Belastungen verschiedene Studien herangezogen, die sich unter diesem Oberbegriff mit der Schülerschaft befassen – eben da psychische Belastungen sicherlich einen Signalwert für soziale Kompetenzen enthalten, auch wenn die Begriffe selbstverständlich nicht gleichzusetzen sind.

sich innerhalb der letzten zwölf Monate in stationärer Behandlung in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie (vgl. ebd., 284). Insgesamt ergibt sich „eine extrem hohe Symptombelastung in beiden standardisierten Fragebögen" (ebd., 287), die sehr vielschichtig ausfällt. Eine kleine Erhebung an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt EsE in Nordrhein-Westfalen (n = 31) bestätigt ebenfalls unter Einsatz der Achenbach-Skalen eine hohe Verbreitung psychischer Belastungen und stellt mittels anderer standardisierter Instrumente eine erweiterte Belastungskonstellation fest (vgl. Hascher, Kranert & Stein 2020).

Mit einer Erhebung an sieben Förderschulen des Förderschwerpunkts in Nordrhein-Westfalen (n = 745) zeigen Hanisch et al. ebenfalls hohe Belastungsraten der Schülerschaft. Die Lehrkräfte schätzten hier mittels des DIPSYS-III die Schüler:innen ein (vgl. 2023, 25 ff.). 31,5 % der Schüler:innen zeigten sich im Phänomenbereich ADHS im Vergleich zur klinischen Norm als sehr auffällig, im Bereich Störungen des Sozialverhaltens 34,2 %, die generalisierten Angststörung gar 54,7 %, im Bereich Trennungsangst 39,5 % und im Bereich Depression 44,0 % (vgl. ebd., 28 f.). Dementsprechend bestehen zahlreiche Komorbiditäten und Mehrfachbelastungen in der Schülerschaft (vgl. ebd., 29 f.). Bei 539 Schüler:innen lagen Angaben zu psychiatrischen Diagnosen vor, 70,3 % dieser Schüler:innen wiesen eine solche auf (vgl. ebd., 27). Die Befunde bestätigen die sehr hohe und mehrfache psychische Belastung der Schülerschaft der Förderschule des Förderschwerpunkts EsE (vgl. ebd., 30; siehe auch Hennemann et al. 2020). Beide Studien zeigen vorhandene Auffälligkeiten im externalisierenden Bereich, aber auch internalisierenden Belastungen in einem nicht zu vernachlässigenden Ausmaß.

In vergleichenden Studien wird darüber hinaus deutlich, dass die psychischen Belastungen dieses Schwerpunkts höher ausfallen als in anderen Förderschwerpunkten. Dies zeigen Vrban & Hintermair im Vergleich mit dem Förderbedarf Lernen mittels statistischer Zwillinge (vgl. 2015, 59; 63 ff.). Dies gilt sowohl für den externalisierenden als auch für den internalisierenden Bereich (vgl. ebd.). Weiterhin ist ein höheres Ausmaß der Belastung der Schüler:innen des Schwerpunkts EsE auch für exekutive Funktionen, die kognitive Elemente der Verhaltensregulation und -kontrolle beschreiben, im Vergleich mit den vier Förderschwerpunkten Lernen, Hören, Sehen und geistiger Entwicklung, nachweisbar (vgl. Vrban, Wagner & Hintermair 2014, 151; 156). Dies kann im Übrigen als ein Hinweis dafür gesehen werden, dass die Kritik am Begriff der EsE, er vernachlässige kognitive Aspekte (vgl. Kap. 3.1), durchaus auch empirisch berechtigt ist. Weiterhin konnte Auer zeigen, dass zahlreiche Persönlichkeitsvariablen bei Schüler:innen aus Förderschulen EsE (n = 577) im Vergleich zur Normstichprobe (also zu Regelschüler:innen) des verwendeten Selbsteinschätzungsverfahrens deutlich „jeweils in soziohygienisch oder psychohygienisch ungünstigen Richtungen ausfallen" (2021, 165; vgl. ebd., 259). Auf der Ebene sichtbaren Verhaltens äußern sich solche schwerwiegenden psychischen Belastungen in dem, was als Verhaltensauffälligkeiten oder mangelnden sozialen Kompetenzen beschrieben wird. Bleher und Gingelmaier beschreiben die teilweise erhebliche psychische Belastung des Klientels als zusätzliche Erschwernis für Übergänge (vgl. 2022, 85; siehe auch Hascher, Kranert & Stein 2020, 618 ff.).

Geschlecht

Es besuchen wesentlich *mehr Jungen* die Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung als Mädchen. Dies zeigte sich in zahlreichen Studien, bei diesen sich der Jungenanteil zwischen 76 % und 92,5 % bewegt: Bei Hanisch et al. 81,0 % Jungenanteil (vgl. 2023, 27), 76 % bei Heuschmidt (vgl. 2020, 101), 92,5 % bei Küwen (vgl. 2020, 200), 85 % bei Schmid et al. (vgl. 2007, 284) und 82,2 % bei Vrban, Wagner & Hintermair (vgl. 2014, 153). Unter Einbezug verschiedener Förderorte berichten Dees und Schwarzer von einem Jungenanteil von 73,5 % in ihrer Stichprobe (vgl. 2023, 424).

Migrationshintergrund

Ein Migrationshintergrund tritt im Förderschwerpunkt nicht häufiger auf als in der allgemeinen Bevölkerung (vgl. Kölm, Gresch & Haag 2017, 297): In einer Untersuchung zum Förderschwerpunkt lag „bei 22 % der Kinder und Jugendlichen ein Migrationshintergrund vor, dies liegt nahe bei der durchschnittlichen Prävalenz von 21 % aller schulpflichtigen Gleichaltrigen in westdeutschen Bundesländern“ (Hennemann, Ricking & Hillenbrand 2009, 134). Auch in der Studie von Heuschmidt wiesen 20 % der befragten Förderschüler:innen einen Migrationshintergrund auf (vgl. 2020, 115). Etwas höhere Werte finden sich in der Studie der Baden-Württemberg Stiftung, hier weisen 37,7 % der Stichprobe einen Migrationshintergrund auf (vgl. 2022, 25). In Deutschland haben etwa 38,9 % aller Menschen unter 18 Jahren einen Migrationshintergrund im weiteren Sinne (vgl. DESTATIS 2022b, 61),[54] sodass angenommen werden kann, dass die Schüler:innen dieses Förderschwerpunkts sogar eher seltener einen Migrationshintergrund aufweisen als der Gesamtschnitt junger Menschen in Deutschland.

Sozioökonomischer Status

Auch weisen diese Schüler:innen bzw. deren Herkunftsfamilien im Schnitt einen geringen sozioökonomischen Status auf. Dies zeigt der IQB-Bildungstrend: In dieser Studie wird beschrieben, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Feststellung eines Förderbedarfs und dem sozioökonomischen Status des Elternhauses besteht (vgl. Kölm, Gresch & Haag 2017, 295 f.). Dies gilt besonders für den Förderschwerpunkt Lernen, jedoch auch für den Schwerpunkt EsE (vgl. ebd.) und ist als Hinweis auf „Bedingungen sozialer Marginalisierungen“ (Laubenstein 2016, 493) dieser Gruppe verstehbar. Auch erweist sich der sozioökonomische Status als hoch relevanter Prädiktor für das Auftreten von Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens (vgl. z. B. Klipker et al. 2018, 40; Reiss et al. 2019, 11; RKI 2021, 67 ff.; Schmidtke et al. 2021, 25).

Angebot an Ausbildungsplätzen

Schüler:innen des Förderschwerpunkts EsE müssen sich ebenso am Ausbildungsmarkt behaupten, wie alle anderen Jugendlichen. Derzeit ergibt sich, wie gezeigt (vgl.

54 Der Wert von 38,9 % wurde anhand der vorliegenden Statistiken berechnet. Herangezogen wurden die Gesamtzahl der Personen unter 18 Jahren in Deutschland sowie die Gesamtzahl der Personen unter 18 Jahren in Deutschland mit einem Migrationshintergrund im weiteren Sinn (vgl. hierzu DESTATIS 2022b, 5 f.).

Kap. 2.5.2), eine positive Grundsituation für Bewerber:innen im Ausbildungsmarkt. Vor dem Hintergrund des konjunkturellen und regionalen Angebots an Ausbildungsplätzen ist daher derzeit keine besondere Beeinträchtigung dieser Jugendlichen zu erwarten, während gleichzeitig die vorliegenden Darstellungen in anderen Faktoren zeigen, dass im Konkurrenzverhältnis zu anderen Jugendlichen andere vorhandene Benachteiligungen erhebliche Auswirkungen haben dürften. Die Tendenzen zu höheren Anforderungen und Qualifizierungen sowie einen Verdrängungseffekt durch Besserqualifizierte stellen jedoch Fragen nach den zukünftigen Perspektiven dieser Gruppe (vgl. Fasching & Niehaus 2008, 731; Sabatella & Mirer 2018, 69). Bleher und Gingelmaier halten hierzu fest: „In diesem Sinne kann der aktuelle Mangel an Arbeitskräften auch als hoffnungsvolle Chance für Jugendliche mit eher holprigen, unsteten und mitunter komplizierten berufsbiografischen und psychischen Wegen aus der Förderschule EsE gesehen werden“ (2022, 89).

Vergleichende Analyse

Zunächst ergibt sich aus der erfolgten Darstellung ein komplexes Bild einer multidimensional belasteten Gruppe der Schüler:innen im Förderschwerpunkt EsE: Diese Schülerschaft besteht insgesamt aus jungen Menschen, maßgeblich Jungen, mit problematischen biografischen Erfahrungen und „ungünstige[n] Bedingungen des Aufwachsens“ (Ricking & Wittrock 2021, 14) und mit einer „Vielzahl von psychosozialen und sozioökonomischen Risiken“ (ebd.), die aber auch mit sich im Hier und Jetzt realisierenden Benachteiligungen und Belastungen leben. „Insofern liegt immer ein Leidensdruck vor, auf Seiten der betroffenen Kinder und Jugendlichen, auf Seiten der Personen in ihrem Umfeld – und oft auf beiden Seiten“ (Stein 2019b, 21). Die Schüler:innen zeigen dieses Konglomerat an Belastungen in Form von Verhaltensweisen, die als auffällig und störend wahrgenommen werden – dies gilt im Besonderen für externalisierende Auffälligkeiten an dieser Schulform, auch wenn gerade die internalisierenden Aspekte nicht aus den Blick geraten sollten. „Gravierende Verhaltensauffälligkeiten machen überdeutlich auf eine emotionale Notlage aufmerksam, welche die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nachhaltig gefährdet“ (Müller & Stein 2015, 231 f.). Gleichzeitig erfüllen die als auffällig empfundenen Verhaltensweisen stets eine Funktion für das Individuum im Sinne einer „Strategie, intra- und interpersonale Konflikte zu bewältigen“ (ebd., 232): Es handelt sich somit um einen „Ausdruck eines dramatischen Lösungsversuchs“ (Herz 2014, 8) einer komplexen oder auch überfordernden Situation. Insgesamt bestätigen die hier beschriebenen Befunde somit den Eindruck Ahrbecks, demzufolge „ein Förderbedarf im Allgemeinen nicht vorschnell und leichtfertig erteilt wird“ (2017, 3). Für die schulische sonderpädagogische Arbeit in diesem Förderschwerpunkt ziehen diese Ausgangsbedingungen hohe Anforderungen an professionelles Handeln nach sich (vgl. Kap. 4.4).

In Bezug auf die im Übergang als relevant identifizierten Faktoren kann entlang der dargestellten empirischen Befunde zum Förderschwerpunkt EsE folgender Vergleich angestellt werden:

Tabelle 2: Vergleich von Einflussfaktoren im Übergangsgeschehen mit Charakteristika der Schülerschaft des Schwerpunkts EsE*

Einflussfaktor	Beschreibung (s. Kap. 2.5.2)	Exemplarische Belege	Schülerschaft der Förderschule EsE betroffen	Exemplarische Belege
Schulleistung & -abschluss	Chancen steigen mit Niveau von Schulleistungen und -abschluss; fehlender Schulabschluss sehr problematisch	(vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Lex & Geier 2010; Michaelis et al. 2022)	im Jahr 2021 verlassen 42,6 % der Schüler:innen die Förderschule EsE ohne Abschluss; schulische Leistungen unterdurchschnittlich	(vgl. DESTATIS 2022a; Klemm 2023; Kocaj et al. 2017)
Schulart	Stigmatisierung von Haupt- und Förderschulen; Schulart bestimmt erreichbare Abschlüsse	(vgl. Häfeli & Schellenberg 2009; Holtmann, Menze & Solga 2018; Michaelis et al. 2022)	Schulart & Förderbedarf stigmatisiert	(vgl. Baier 2007; Fasching & Pinetz 2008; Fasching & Niehaus 2008)
negative Lebensereignisse	konfliktbehaftetes Elternhaus; Berührungspunkte mit Polizei & Justiz	(vgl. Gaupp et al. 2011; Dietrich, Patzina & Kretschmer 2019; Neuenschwander & Schaffner 2011)	hohe Verbreitung von Misshandlungs-, Missbrauchs-, Vernachlässigungs-, und Trennungserfahrungen; intaktes Elternhaus eher selten	(vgl. Dees & Schwarzer 2023; Julius 2001; Küwen 2020)
soziale und personale Kompetenzen	uneinheitliche Begriffsverwendung; als betriebliches Selektionskriterium jeweils von sehr hohem Einfluss; auch im Sinne von Verhaltensproblemen	(vgl. Neuenschwander & Wismer 2010; Häfeli & Schellenberg 2009; Thielen 2016; 2018)	sehr hohe Verbreitung psychischer Belastungen, einhergehend auch Defizite bei sozialen Kompetenzen; entsprechend dem Förderbedarf	(vgl. Schmid et al. 2007; Hanisch et al. 2023)
Geschlecht	widersprüchliche Befunde	(vgl. Hupka-Brunner et al. 2011; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008)	erheblich mehr Jungen als Mädchen	(vgl. Hanisch et al. 2023; Heuschmidt 2020; Schmid et al. 2007)
Migrationshintergrund	deutliche Benachteiligung	(vgl. Beicht & Walden 2019; Busse 2020)	Migrationshintergrund nicht häufiger	(vgl. Hennemann, Ricking & Hillenbrand 2009; Kölm, Gresch & Haag 2017)

(Fortsetzung Tabelle 2)

Einflussfaktor	Beschreibung (s. Kap. 2.5.2)	Exemplarische Belege	Schülerschaft der Förderschule EsE betroffen	Exemplarische Belege
sozioökonomischer Status	übergeordneter Sammelfaktor etwa für elterliche Berufstätigkeit, familiäre finanzielle und soziale Ressourcen (z. B. elterliche Unterstützung & Rollenvorbilder)	(vgl. Dietrich, Patzina & Kretschmer 2019; Eberhard et al. 2013; Häfeli & Schellenberg 2009; Michaelis et al. 2022)	geringer sozioökonomischer Status des Elternhauses	(vgl. Kölm, Gresch & Haag 2017; Klipker et al. 2018; Schmidtke et al. 2021)
Ausbildungsplatzangebot	aktuell günstige Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt; zahlreiche unbesetzte Ausbildungsplätze; ebenfalls jedoch hohe Zahl unversorgter Jugendlicher ohne Ausbildungsplatz und im NEET-Status	(vgl. BMBF 2023; 2024; Dohmen, Bayreuther & Sandau 2023)	Marktlage ist für alle Jugendlichen eine gleiche Ausgangsbedingung; Verdrängungseffekte durch Konkurrenzverhältnis wahrscheinlich	–

* In einer reduzierten Form findet sich ein solches Vorgehen beispielsweise bei Fasching & Niehaus, die Leistungsvermögen, soziale Herkunft, Qualifikationsniveau, Berufswahlkompetenzen und Geschlecht mit einbeziehen (vgl. 2008, 728 ff.) – als „Problemfelder bei der beruflichen Integration" (2008, 728; im Original hervorgehoben; siehe auch Schultz 2010, 92 f.). Einige dieser Faktoren lassen sich ebenso als Risikofaktoren für das Auftreten psychischer Belastungen diskutieren, wie etwa das RKI in einer Übersicht zeigt (vgl. 2021, 77 ff.). Als übereinstimmende Faktoren werden dabei Geschlecht, negative Lebensereignisse, Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status berichtet. Besonders eine Kumulation von Risikofaktoren im Sinne von Mehrfachbelastungen erhöht das Auftretensrisiko psychischer Auffälligkeiten erheblich (vgl. ebd., 77 ff.). Ob ein solches Muster auch für die hier vollzogene Zusammenstellung gilt, kann hier nicht nachgewiesen werden, wäre aber denkbar.

Hier wird deutlich, dass die Schülerschaft des Schwerpunkts EsE in jedem untersuchten Faktor, der zuvor als relevante Einflussgröße auf das Übergangsgeschehen beschrieben wurde, betroffen zu sein scheint – unter Ausnahme des Migrationshintergrundes, der in diesem Schwerpunkt seltener auftritt als in der Gesamtbevölkerung. Für die Jugendlichen mit diesem Förderbedarf und mit Migrationshintergrund gilt dies jedoch logischerweise nicht, sondern begründet eine verschärfte Benachteiligung. Die einzelnen Faktoren sagen jedoch noch nichts über den Vergleichsmaßstab, die Intensität und die Wechselwirkungen der Benachteiligungen aus, ebenso wenig wie über den Einzelfall. Hierüber kann vollzogene heuristische Übersicht keine Aussagen treffen. Dennoch scheint angesichts dieser offensichtlichen Parallelen der Schluss zulässig,

dass das Vorliegen eines Förderbedarfs EsE einen bedeutsamen Benachteiligungs- und Risikoindikator für den Übergang von der Schule in die Berufliche Bildung darstellt.

Innerhalb der so kategorisierten Gruppe kulminieren zahlreiche Aspekte, auch im Sinne einer „Verdichtung von psychischen Schwierigkeiten" (Bleher & Gingelmaier 2022, 88), die sich als hinderlich für die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs erweisen. Das heißt, dass diese Aufhäufung von belastenden und benachteiligten Faktoren „in ein lebenslang auszubalancierendes Berufsleben massiv hineinspielt" (ebd.). So kann davon gesprochen werden, dass ein „komplexes Feld unterschiedlicher Faktoren" (Kranert & Stein 2019, 213) entsteht, in dem einzelne Einflussgrößen „in individuell unterschiedlicher Ausprägung den Einstieg in berufliche Bildungsprozesse erschweren" (ebd.).

Für diese Annahme spricht weiterhin auch die Häufigkeit, mit der im Übergangsbereich explizit oder implizit Begriffe aus dem Spektrum dieser Schülerschaft verwendet werden: Sowohl das verhaltensbezogene Mismatch zur Erklärung von Passungsproblemen (vgl. Kap. 2.4.1), als auch die Betonung der „psychologischen Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit" (BA 2009, 17) im Rahmen des Konstrukts Ausbildungsreife sowie die sozialrechtliche Förderkategorie der sozialen Benachteiligung (vgl. Kap. 2.4.3.2; vgl. Stein 2019a, 187) zeigen, dass Aspekte auffälligen Verhaltens für den Übergang in jeglicher Hinsicht von hoher Bedeutung sind (siehe auch Balz & Nüsken 2012, 192). In einer aktuellen Evaluationsstudie zur Berufsorientierung werden diejenigen Jugendlichen als im Übergang gefährdet beschrieben, die „neben grundlegenden schulischen bzw. Lernschwierigkeiten [...] insbesondere familiäre Belastungen (z. B. familiäre Konflikte oder finanzielle Schwierigkeiten), soziale Probleme, Schulmüdigkeit oder Schulabsentismus und weiterführende gesundheitliche Aspekte sowie Traumata" (Heinzelmann et al. 2022, 111) aufweisen. Ergänzend sei auch auf die Erkenntnisse zu den wechselseitigen Zusammenhängen zwischen psychischer Belastung und Erwerbslosigkeit hingewiesen (vgl. Kap. 3.4.4). Weiterhin zeigen die vorhandenen Längsschnittstudien zu Übergangsverläufen von Förderschüler:innen des Schwerpunkts Lernen, dass problematische Übergänge und Maßnahmekarrieren innerhalb der Gruppe der Förderschüler:innen keine Ausnahmeerscheinung sind, sondern sich Benachteiligungen im Übergang regelhaft in langfristigen problematischen

Beeinträchtigungen der Lebensverläufe äußern können (vgl. Kap. 3.4.2). Darüber hinaus sind die internationalen Befunde zum Übergangs(miss-)erfolg im Zusammenhang mit psychischen Belastungen als eindeutig zu bewerten (vgl. Kap. 3.4.5).

Es gibt somit gewichtige Anhaltspunkte dafür, dass es gehäuft zu problematischen Übergangsverläufen innerhalb dieser Gruppe kommt – und argumentativ mindestens ebenso relevant: Es konnte kein einziger Anhaltspunkt dafür gefunden werden, dass diese Schüler:innen *nicht* vor besonders großen Problemen im Übergangsprozess von der Schule in Berufliche Bildung sowie in den Beruf stehen sollten. Aufgrund der fehlenden spezifischen Übergangsstudien ist es jedoch abschließend noch einmal wichtig zu betonen, dass es noch keine ausreichend gesicherte und explizite Evidenz dafür gibt, dass dies tatsächlich so ist.

3.6 Prozessebene der Übergangsbewältigung

Blickt man abseits der Einflussfaktoren im Übergangsgeschehen abschließend noch mehr auf eine individuelle Ebene, stellt sich die Frage, inwiefern Schüler:innen des Förderbedarfs EsE in diesem Prozess der Übergangsbewältigung möglicherweise besonders herausgefordert sind.

Der Übergang löst zahlreiche Veränderungen „der persönlichen Lebenslage" (Mays et al. 2019, 369) aus: Das über viele Jahre kennengelernte allgemeine Schulsystem mit seinen bekannten Erwartungen und Routinen wird ebenso verlassen, wie das gewohnte schulische Umfeld, inklusive der schulischen Peers, Lehrkräfte, etc.. Auch kann etwa durch ein Ausbildungsangebot ein Umzug in eine fremde Stadt anstehen, einhergehend mit der Ablösung vom Elternhaus (vgl. ebd.; Fasching & Pinetz 2008, 29; Ricking & Wittrock 2021, 21). Auch aufgrund dessen können „Übergänge als besonderes Risiko für psychische Belastungen" (Hascher, Kranert & Stein 2022, 402) aufgefasst werden. Auf der anderen Seite müssen neue Beziehungen in den anschließenden Bezügen aufgebaut, gestaltet oder auch ausgehalten – und neue Regeln eingehalten werden. Die Anschlussoptionen sind konzeptionell und pädagogisch bisweilen stark unterschiedlich zu den intensiven sonderpädagogischen Settings und zeichnen sich etwa durch „Anpassung an die Anforderungen der Arbeitswelt" (Schwager 2021, 9; vgl. Neuenschwander 2022, 725) aus. Zu diesen Veränderungen sind maßgeblich zwei Aspekte anzumerken:

Erstens setzt gerade die Pädagogik bei Verhaltensstörungen auf die Etablierung von Strukturen, sicheren Rahmenbedingungen und dem Gewinnen von Stabilität und Verlässlichkeit im Kontext Schule. Die Förderschule ist als „gewohnte sichere und behütete Umgebung" (Mays 2014, 47) und damit auch als Schonraum angelegt – der daher seine Aufhebung stets mitbedenken muss (vgl. Kap. 3.2). Dennoch kollidiert diese Schwerpunktsetzung mit den gerade skizzierten Charakteristika von Übergängen und betont die Relevanz, diese vorzubereiten und anzubahnen (vgl. Stein 2019a, 177).

Zweitens kommt in diesem Förderschwerpunkt der bewussten Gestaltung von Beziehungen im Kontext von Erziehungsprozessen eine mindestens so hohe Bedeu-

tung zu – dies gilt im Besonderen für die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung im Förderschwerpunkt (vgl. Kap. 4.4.2; Baier 2007, 94). Diese Beziehungen entfallen jedoch zum Ende der Schulzeit, womöglich ohne aufgrund ihrer spezifischen Qualität einfach ersetzt werden zu können. Somit kommt es nicht nur auf organisatorischer Ebene zu einem „Bruch in der Betreuungskoordination" (Fasching & Pinetz 2008, 32), sondern vor allem auf psychohygienischer Ebene um den Verlust der Orientierung, Stabilität und Sicherheit durch bewusst gestaltete Beziehungen. Damit gehen Übergänge „gezwungenermaßen immer mit einem Gefühl des Verlustes einher" (Mays 2014, 47) und können somit ganz konkrete negative Emotionen hervorrufen. Mays resümiert daher für schulische Übergänge, dass gerade für diese Schüler:innen „ein Schulwechsel den bis zu diesem Zeitpunkt systemimmanent erreichten therapeutischen und sonderpädagogischen Erfolgen kontraindizierend entgegenstehen kann" (ebd.). Der Übergang aus der Schule in den Beruf hingegen scheint im Gegenteil zu innerschulischen Übergängen im Sinne der ‚Ausschulung' unausweichlich (vgl. Kap. 3.2) – und entfaltet infolgedessen eine hohe Dramatik.

All diese Prozesse um den Übergang von der Schule in den Beruf stehen schließlich in engem Zusammenhang mit der Identitätsentwicklung, die als zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalters durch diese Veränderungen vorangetrieben oder auch beeinträchtigt werden kann (vgl. Fasching & Pinetz 2008, 31; Mays et al. 2019, 369; Stein & Kranert 2020a, 132 f.). Nach der Darstellung von Heuschmidt sind die Schüler:innen dieses Förderschwerpunkts „mit einer deutlich höheren und intensiveren Auseinandersetzung mit Problemen (auch: Entwicklungsaufgaben) beschäftigt" (2020, 40), was auch Herausforderungen im Kontext der Berufswahl bedeutet (vgl. ebd.). Der normative Druck des Normallebenslaufs wirkt sich auch auf die Lebensentwürfe dieser Jugendlichen aus, auch im Kontext der Chancen, einen solchen realisieren zu können (vgl. ebd., 82).

Diese Aspekte zeigen insgesamt, dass der Vollzug des Übergangs von der Schule in den Beruf auf der Ebene der Bewältigung von emotionalen, sozialen, aber auch identitätsbezogenen Entwicklungsprozessen konkrete Auswirkungen hat und daher gerade für die Gruppe der Jugendlichen im Förderschwerpunkt EsE eine besondere Herausforderung darstellt (vgl. Kranert 2020, 86) – während dieser Prozess gleichzeitig bislang kaum wissenschaftlich erschlossen worden ist (vgl. Mays et al. 2019, 381). Auch könnten Übergangsprozesse die Intensität vorliegender Belastungen und Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens noch erhöhen, wenn Strategien fehlangepasst sind, ganz fehlen und die Bewältigung misslingt: So wären Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens als „die sichtbaren Folgen eines Mangels von angemessenen und flexibel einsetzbaren Anpassungsleistungen angesichts neuer Herausforderungen und Aufgaben" (Ricking & Wittrock 2021, 21; vgl. auch Langer 2016, 17) begreifbar.

Auf der anderen Seite sollte nicht übersehen werden, dass mit Übergängen allgemein – und damit auch mit diesem nachschulischen Übergang – „zugleich neue bedeutsame Veränderungsmöglichkeiten" (Mays 2014, 47; vgl. Ricking & Wittrock 2021, 21) einhergehen. Das Ende der allgemeinen Schulzeit könnte auch als eine regelrechte Befreiung oder Entlastung vom ‚Zwangskontext' Schule empfunden werden, wenn die

jeweiligen Schüler:innen beispielsweise längerfristige Aversionen gegen diesen Lernort entwickelt haben (vgl. Ricking & Wittrock 2021, 14). Übergänge können „einen Entwicklungs- bzw. Anpassungsreiz darstellen" (Langer 2016, 18), sie beschleunigen Entwicklungsprozesse und können die Chance eines Neuanfangs beinhalten – auch als „einen weiteren Schritt in Richtung Unabhängigkeit und Autonomie" (Mays 2014, 47).

Trotz dieser insgesamt als problematisch zu bewertenden Gesamtlage formulieren die Schüler:innen dieses Förderschwerpunkts eine hohe Orientierung an Zielen des Normallebenslaufes, nennen realistische Berufswünsche, sehen Möglichkeiten aktiver persönlicher Einflussnahme durch Anstrengung und Leistung auf ihre Zukunft und demonstrieren damit insgesamt ihre Bereitschaft, sich auf das Ausbildungssystem, auf die Erwerbsarbeit auf Basis der Beruflichkeit und auf die damit einhergehenden meritokratischen Logiken einzulassen (vgl. Kap. 3.4.1; vgl. Baier 2007; Heuschmidt 2020). Sie zeigen also nach den vorliegenden Befunden eine *Bewältigungsbereitschaft*. Mit Hiller können sie weiterhin als junge Menschen beschrieben werden, die als Bewältigungsfähigkeit „eine bemerkenswerte Kreativität im Umgang mit Konflikten und Belastungen und ein Standhaltenkönnen in schwierigsten Lebenslagen" (2010, 416) entwickelt haben. Dies ist in Anbetracht der Scheiternserfahrungen und der Stigmatisierung rund um diese Gruppe keinesfalls selbstverständlich und kann eine besondere Ressource darstellen. Das heißt zumindest am Willen und an den Ambitionen der Jugendlichen gemessen also nicht, dass „ein biografischer Bruch vorprogrammiert wäre" (Heuschmidt 2020, 154). Gleichzeitig kann dieser Optimismus auch so gedeutet werden, dass den Jugendlichen ihre strukturell verursachten Benachteiligungen nicht bewusst sind oder sie diese nicht wahrhaben wollen oder können (vgl. Kap. 3.4.1; Deneke 2012; Margraf & Pinquart 2015) – immerhin müsste dies eine weitere Selbstentwertung bedeuten. Ein Erleben von Scheitern am Übergang im Kontext von persönlichen Belastungen und strukturellen Hürden – und zwar trotz der Anstrengungen der Schüler:innen – könnte so eine besondere Problematik darstellen und auch zu Resignationen führen. Dies zeigen etwa die retrospektiven Untersuchungen des Schwerpunkts Lernen, in deren Rahmen häufige Diskontinuitäten und Bruchbiografien festgestellt wurden (vgl. z. B. van Essen 2015, 213 f., vgl. Kap. 3.4.2). Heuschmidt spricht daher insgesamt bei den Schüler:innen dieses Förderschwerpunkts von „deutlich höhere[n] Risiken als bei anderen Jugendlichen, dass sie die angestrebten Normallebensverläufe nicht realisieren können" (2020, 170). Umso relevanter werden angesichts dieses Ausblicks die Vorbereitung, Begleitung und Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf.

Eine ausreichende Lösung dieser Problematiken scheint bislang nicht gefunden oder etabliert – und ist vielleicht in Anbetracht der intensiven und heterogenen Problem- und Bedarfslagen auch nicht möglich. Nach Stein und Kranert steht eine „systematische Analyse des Übergangsgeschehens aus dem Blickwinkel von jungen Menschen mit psychischen Belastungen [...] noch aus" (2020a, 123), die hierfür eine elementare Grundlage wäre. Möglicherweise können die erfolgten Darstellungen des vorliegenden Buches einen ersten Schritt einer solchen systematischen Analyse darstellen – die Notwendigkeit umfangreicher empirischer Forschung zur Exploration

dieses Übergangsgeschehens bleibt davon jedoch unberührt. Bömelburg, Sponholz und Jochmaring fassen zusammen: „Für Jugendliche mit psychischen Belastungen ist der Übergang folglich eine kritische Lebensphase mit vielfachen Anforderungen" (2022, 97; vgl. auch Tophoven, Reims & Tisch 2022, 76).

3.7 Zwischenfazit

Unter Anschluss an die übergangstheoretischen Überlegungen des doing transitions (vgl. Kap. 2.2) ist nicht einfach präskriptiv festlegbar, was einen „guten" oder „schlechten" bzw. einen „gelungenen" oder „gescheiterten" Übergangsprozess ausmacht – auch nicht für die Schüler:innen des Förderschwerpunkts EsE. Stattdessen handelt es sich dabei um diskursive Zuschreibungsprozesse (vgl. Andresen et al. 2022, 22), die etwa den Normalitätsvorstellungen der Institution Lebenslauf entsprechen können und der kritischen Reflexion bedürfen.

Gemessen am Leitziel der Teilhabe an Erwerbsarbeit auf Basis der Beruflichkeit und damit einer absolvierten Berufsausbildung (vgl. Kap. 1) lässt sich postulieren, dass die erfolgreiche Einmündung in eine duale, außerbetriebliche oder schulische Berufsausbildung einen wichtigen Schritt für den Übergang von der Schule in den Beruf darstellt und dies auch für die Gruppe der Schüler:innen mit Förderbedarf EsE gilt. Bei besonders intensiven Belastungen und antizipierten Schwierigkeiten im Übergangsverlauf kann weiterhin bereits der Verbleib in „den Regelstrukturen der beruflichen Bildung und der Vermeidung prekärer Karrieren" (Hascher, Kranert & Stein 2020, 612) und damit der Vermeidung von Dropout und NEET-Status ein Ziel des Übergangshandelns sein, wozu etwa auch ein Übergang in Maßnahmen des Übergangssektors gehört. Ein Minimalziel wäre somit eine Vermeidung von Dropout-Prozessen, denn solche „Übergangspfade führen regelhaft nicht in wirtschaftliche und soziale Unabhängigkeit, sondern sehr häufig in brüchige Lebensverhältnisse" (Lindmeier 2019, 23). Die langfristigen beruflichen Perspektiven und Entwicklungen dieser Gruppe sind ungeklärt – ob prekäres (Über-)Leben im Sinne eines „working poor" (Bude 2008, 129; im Original hervorgehoben), delinquente Karrieren oder doch sozialversicherungspflichtige Beschäftigung in einem erlernten Ausbildungsberuf vorherrschen, kann auch nach allen hier vollzogenen Betrachtungen nicht eindeutig gesagt werden. Die beschriebenen Indikatoren weisen jedoch eher in erstere Richtungen. Gleichzeitig ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass im Sinne der subjektiven Bewältigungsfähigkeit von Übergängen auch „die Aneignung einer lebenslangen Berufsorientierungskompetenz und die Fähigkeit, insbesondere in Krisensituationen (prekäre Beschäftigung, Arbeitslosigkeit, Neuorientierung) handlungsfähig zu bleiben" (Bömelburg, Sponholz & Jochmaring 2022, 98) ein relevantes pädagogisches Ziel ist.

Für das schulische Übergangshandeln – und für Lehrkräfte der Sonderpädagogik als die ausführenden Personen – werfen die bis hierher dargestellten komplexen individuell und strukturell determinierten Übergangskonstellationen und die Befunde zum Übergangsgeschehen verschiedene Fragen auf:

- Wie schätzen Lehrkräfte die nachschulische berufliche Zukunft ihrer Schüler:innen ein?
- Auf welche Ursachen führen sie ihre Einschätzungen zurück? Welche der hier als prinzipiell bedeutsam identifizierten Aspekte der Benachteiligung werden wahrgenommen?
- Welche Konsequenzen ziehen Lehrkräfte aus diesen Aspekten für ihre professionelle pädagogischen Arbeit?

Mit anderen Worten:

> „Von besonderem Interesse dürfte die Bewältigung dieses multiplen Krisenszenarios durch die Jugendlichen und ihr Umfeld [und damit auch durch ihre Lehrkräfte, Anm. PH] sein: Welche Strategien werden priorisiert, welche Ressourcen werden aktiviert und wie ist das subjektive Erleben dieser Prozesse einzuordnen“ (Kranert & Stein 2019, 218)?

Ein erstes zentrales Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit besteht darin, eine theoretisch und empirisch gestützte Auseinandersetzung mit dem Übergangsprozess der Förderschüler:innen des Schwerpunkts EsE zu vollziehen (vgl. Kap. 1). Mit den bis hierher erfolgten Darstellungen ist dieser erste Abschnitt abgeschlossen.

Hierauf aufbauend möchte das vorliegende Buch jedoch ein zweites wesentliches Erkenntnisinteresse erfüllen: Die empirische Exploration der Wahrnehmung dieser Grundkonstellationen durch die zuständigen sonderpädagogischen Lehrkräfte sowie deren Handeln in der förderschulischen Übergangsvorbereitung (vgl. Kap. 1). Hierzu müssen zunächst noch weitere Grundlagen geschaffen werden. Daher werden in den Folgekapiteln erstens wesentliche theoretische Grundlagen für diese Tätigkeitsbereiche der Lehrkraft – Selbst, Handeln und Professionalität – geklärt, einhergehend mit einer vertiefenden Auseinandersetzung mit professionellem sonderpädagogischem Handeln im Förderschwerpunkt EsE (vgl. Kap. 4). Zweitens werden Aspekte schulischer Berufsorientierung und Übergangsvorbereitung und der jeweiligen Forschungsstände (vgl. Kap. 5) beschrieben. Auf dieser Basis kann anschließend ein Forschungsdesign entwickelt (vgl. Kap. 6) und realisiert (vgl. Kap. 7) werden.

II. Sonderpädagogische Übergangsvorbereitung durch Lehrkräfte im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

4 Theoretische Grundlegung der drei Kernbegriffe Selbst, Handeln und Professionalität sonderpädagogischer Lehrkräfte

Dieses Kapitel verfolgt das Ziel, Leitbegriffe für die empirische Untersuchung der Wahrnehmung von Lehrkräften in der schulischen Übergangsvorbereitung zu entfalten. Aus dem Erkenntnisinteresse der Untersuchung wird deutlich, dass die Lehrkraft als aktives Subjekt im Zentrum des Interesses steht – im Sinne ihrer Wahrnehmung ihrer Situation. In dieser Situationswahrnehmung sind bereits zwei Facetten zu unterscheiden: Erstens die Selbst-Wahrnehmung der Lehrkraft, also die Wahrnehmung ihrer eigenen Person als Subjekt, sowie zweitens die Wahrnehmung ihres Tuns, also ihrer Aktivität.

Für die erste Facette bietet das *Selbst* sowie das psychologische Konstrukt des *Selbstkonzepts* einen zielführenden Zugang (Kap. 4.1). Hier eröffnen sich verschiedene Modellvorstellungen, von denen ein für die intendierte Untersuchung besonders tragfähiges Konzept näher vorgestellt wird.

Hinsichtlich der zweiten Facette des Tätig-Seins sind weniger klare Konstrukte auffindbar, auf die rekurriert werden könnte. Eine einfache Tätigkeitsbeschreibung wird vermutlich ebenso wenig das komplexe Anforderungsfeld einer Lehrkraft erfassen können, wie ein Begriff des „Tuns" von Lehrkräften. Vielmehr bedarf es eines ausgearbeiteten Begriffes von „Handeln" – wie zu zeigen sein wird (Kap. 4.2).

Die beiden Facetten sind außerdem um eine Dritte zu erweitern: Denn es geht nicht um ein unspezifisches Handeln von Privatpersonen und deren Selbstwahrnehmung, sondern um das berufliche Handeln von ausgebildeten Fachkräften im spezifischen Kontext der Förderschule im Schwerpunkt EsE und im Anforderungsbereich der Übergangsvorbereitung. Hier bildet der Leitbegriff der Professionalität einen hilfreichen Zugang, der ebenso einer Annäherung bedarf (Kap. 4.3).

Schließlich werden diese Aspekte auf die Sonderpädagogik bezogen und für den Kontext der vorliegenden Arbeit konkretisiert (Kap. 4.4).

Dass diese drei Begriffe – Selbst, Professionalität und Handeln – zusammen gedacht werden müssen, zeigt sich etwa an der intensiven Verwendung dieser Begriffe: Genannt werden beispielsweise „das ‚professionelle Selbst'" (Helsper 2002, 91) oder die typische Sentenz „professionelles Handeln" (vgl. z. B. Dlugosch 2005, 30 f.). In der Alltagssprache mag es bisweilen genügen, sich auf ein wörtliches Verständnis dieser Begriffe zu beschränken; „man wisse, was gemeint sei". Die folgenden Ausführungen zeigen jedoch womöglich, dass dies so einfach nicht ist – und eine empirische Unter-

suchung ist zwingend auf eine theoretische Grundlegung und Definition ihrer Kernbegriffe[55] angewiesen (vgl. Stein & Müller 2016, 142 f.).

4.1 Selbst und Selbstkonzept

4.1.1 Grundlegendes

Die Termini Selbst und Selbstkonzept entstammen maßgeblich der psychologischen Forschung. Unter dem Begriff Selbst werden „die Inhalte des Wissens oder der Annahmen, die das Individuum über die eigene Person entwickelt, und die kognitiven Prozesse, durch die dieses Wissen hervorgebracht wird" (Hannover & Greve 2018, 560) verstanden. Es geht also um einen aktiven Konstruktionsvorgang einer Person, bei dem sie sich selbst wahrnimmt und beschreibt. Diese Grundlegung geht auf einen „Begründer der Selbstkonzeptforschung" (Möller & Trautwein 2021, 189) zurück: William James (vgl. Lohaus & Vierhaus 2019, 205; Oerter 2008, 230; Rosenberg 1979, 3), der das Selbst in das wahrnehmende Subjekt – „I" – und in das wahrzunehmende Objekt – „Me" – trennt. Umschrieben werden hier letztendlich die Teile des Satzes „Ich nehme mich wahr": Das *Subjekt* im Sinne eines „self as a knower" (Möller & Trautwein 2021, 189) wird als konstruierendes, bewusstes Element aufgefasst, das ein Objekt betrachtet. Mit der Annahme eines solchen „agentischen Aspekts des Selbst" (Morf & Koole 2014, 143) wird eine aktive Rolle des eigenen Bewusstseins bei der Konstruktion des Selbst betont – das „Ich". Das *Objekt* ist das wahrgenommene Selbst – im Sinne eines „self as known" (Möller & Trautwein 2021, 189), also das „Mich" –, dessen geordnetes Ergebnis als ein „hierarchisches und multidimensionales Selbstkonzept" (ebd.) gelten kann (vgl. Oerter 2008, 230). Das Selbstkonzept meint daher „die mentale Repräsentation der eigenen Person" (Möller & Trautwein 2021, 188), die nicht nur Beschreibungen, sondern auch Bewertungen der eigenen Person enthält. Das Selbstkonzept ist „the totality of the individual´s thoughts and feelings with reference to himself as an object" (Rosenberg 1979, 7; im Original hervorgehoben).

Das Selbstkonzept wird durch unterschiedliche Ebenen der Selbstwahrnehmung geprägt: So etwa durch Beobachtung des eigenen geistig-mentalen Erlebens (Introspektion), des eigenen Verhaltens, der Reaktionen anderer Menschen auf die eigene Person und durch den Vergleich mit anderen (vgl. Morf & Koole 2014, 145 ff.). Die Konstruktion des Selbstkonzepts ist daher stark verzerrungsanfällig und sein Ergebnis muss „nicht mit dem übereinstimmen, was eine Person objektiv kennzeichnet, oder auch nur mit dem, was andere über sie denken" (Hannover & Greve 2018, 560; vgl. Rosenberg 1979, 27 f.). Selbstkonzepte können bereichsspezifisch und hierarchisch gefasst werden. Der in einer Situation angewandte bzw. aktivierte Teil des Selbstkonzepts wird als „Arbeitsselbstkonzept (working self-concept)" (Morf & Koole 2014, 154)

55 Neben den hier gewählten Konstrukten wären auch andere theoretische Grundlagen für die Konzeptionalisierung der Studie denkbar: etwa subjektive Theorien bzw. beliefs, Rollen oder Aufgabenbeschreibungen. Auch wenn diese Aspekte im Laufe der zu beschreibenden Forschungsstände (vgl. Kap. 4.3; 5.4) auftauchen, wird auf sie aufgrund der in diesem Kapitel zu zeigenden Passung der Begriffstrias Selbst, Handeln und Professionalität in der realisierten empirischen Untersuchung nicht unmittelbar rekurriert.

bezeichnet. Selbstkonzepte enthalten außerdem nicht nur kognitive, sondern auch affektive und handlungssteuernde Komponenten (vgl. Hannover & Greve 2018, 560; Pinquart 2019, 318; Rosenberg 1979, IX; Stein 2004, 14 ff.): So wird etwa eine negative Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in einem Bereich unter Umständen negative (Selbstwert-)Gefühle auslösen und das eigene Verhalten beeinflussen, beispielsweise in Richtung eines Meidungsverhaltens. Auch können Handlungsergebnisse wiederum das eigene Selbstkonzept beeinflussen und verändern. Deutlich wird hier bereits, dass das Selbst(konzept) und das aktive Handeln von Personen in einem engen, wechselseitigen Verhältnis stehen. Mit Stein ist „ein Konsens dahingehend festzustellen, dass das globale Selbstkonzept und das Selbstkonzept im Lebensbereich Beruf einen Einfluss auf Handeln *haben* oder zumindest *haben können*" (2004, 31; Hervorhebung im Original). Auch entwickelt sich das Selbst überhaupt erst „durch ein ‚Handeln' [...] in der sozialen Welt" (Morf & Koole 2014, 143).

4.1.2 Die Selbstdiskrepanztheorie nach Higgins

Mit den bisherigen Darstellungen ist das Selbst grundlegend als ein „duales Phänomen" (Lohaus & Vierhaus 2019, 205; im Original hervorgehoben) aus Subjekt und Objekt verstehbar. Für empirische Forschungen ist diese Trennung in „I" und „Me" einerseits erhellend, denn sie ermöglicht, entweder das erkennende, konstruierende Subjekt, oder das erkannte, konstruierte Objekt stärker in den Blick zu nehmen. Andererseits vermischen sich beide Facetten auch, indem sie die gemeinsame Einheit des Selbst bilden, in der das Selbstkonzept eine entsprechend prägende Rolle für die Beschreibung dieses Selbst einnimmt.

Für das Erkenntnisinteresse der zu konzipierenden Studie ist festzustellen, dass vor allem die Exploration des aktiven Handelns der Person und die Wahrnehmung dieses Handelns im Zentrum steht – in den Worten von James also etwas mehr das „I" im Sinne des „unmittelbare[n] Selbsterleben[s]" (Lohaus & Vierhaus 2019, 205), als das „Me". Möller und Trautwein vollziehen entlang dieses Dualismus eine Unterscheidung psychologischer Forschungstraditionen: Sie beschreiben, dass das „Me" als geordnetes, hierarchisches Selbstkonzept besonders von pädagogischen Psychologie beforscht wird, „während bedeutsame Anteile der sozialpsychologischen Selbstkonzeptforschung eine Präferenz für das ‚I', die aktive Seite des Selbst, haben" (2021, 192). Unter Anschluss an Rosenberg steht in der sozialpsychologischen Forschung dann oftmals die emotionale, affektive Facette des Selbst im Zentrum: Das Selbstwertgefühl, das etwa aus Erfahrungen von Erfolg und Misserfolg und dem sozialen Vergleich entsteht (vgl. ebd.; Möller & Trautwein 2021, 190; Rosenberg 1979, 67).

Als Sozialpsychologe stellt Edward Tory Higgins in seiner Selbstdiskrepanztheorie einerseits die subjektive Seite des „I" ins Zentrum seiner Überlegung (vgl. 1987, 319 f.). Ihn leitet die Frage, wie und welche (negativen) Emotionen und Selbstwertgefühle im Selbstkonzept entstehen: „A primary purpose of self-discrepancy theory, then, is to predict which types of incompatible beliefs will induce which kinds of negative emotions" (ebd., 320). Andererseits unterscheidet er in verschiedene Domänen des Selbstkonzepts im Sinne eines „Me": Denn zentral ist für ihn die Annahme, dass die

Vorstellung des Selbstkonzepts als eine Beschreibung des gegenwärtigen Ist-Zustands nicht ausreicht, sondern um zwei Facetten zu erweitern ist. Nach seiner Ansicht enthält das Selbstkonzept erstens „auch unser erwünschtes Selbst: unsere Ziele, unsere Hoffnungen und Ängste, unsere Ideale und Standards" (Morf & Koole 2014, 155). Bereits Rosenberg beschreibt ein „desired self" (1979, 38) als „our pictures of what we wish to be like" (ebd.). Zweitens können auch die Erwartungen, die andere an uns richten, „von denen wir [...] meinen, es sei unsere Pflicht oder Verpflichtung, sie einzuhalten" (Morf & Koole 2014, 156), als Teil des Selbstkonzepts angesehen werden.

Dementsprechend unterscheidet Higgins strukturell in drei Domänen des Selbstkonzepts:

- Das Aktual-Selbst (actual self) enthält die Wahrnehmungen dessen, wie man sich selbst tatsächlich sieht, oder wie man denkt, dass andere einen wahrnehmen. Es ist also konkret auf das eigene, aktuelle Selbst bezogen.
- Das Ideal-Selbst (ideal self) beschreibt Ziele, Wünsche und Hoffnungen für sich selbst, wie man sich also wünscht, wie man sei – oder wie man denkt, dass andere sich einen wünschen würden.
- Das Sollen-Selbst (ought self) besteht aus den Erwartungen, Verpflichtungen oder Verantwortlichkeiten, die man selbst an sich richtet, oder von denen man denkt, dass andere sie an einen richten (vgl. Higgins 1987, 320 f.; Mason et al. 2019, 2; Morf & Koole 2014, 155 f.; Stein 2004, 18 ff.).

Higgins weist darauf hin, dass nicht bei jeder Person alle drei Domänen gleichermaßen besetzt sein müssen (vgl. 1987, 321). Auch geht aus der Beschreibung der Domänen bereits hervor, dass diese Dreiteilung noch um eine weitere Untergliederung zu ergänzen ist. Für Higgins sind zwei maßgebliche Quellen oder auch Perspektiven auf das Selbst („standpoints on the self"; ebd.) relevant: Die des Subjekts selbst, also eine *Selbstwahrnehmung* („own"; ebd.), und was das Subjekt meint, dass andere von ihm denken, also eine *angenommene Fremdwahrnehmung* („other"; ebd.; vgl. Stein 2004, 19 f.). Verbindet man diese beiden Blickwinkel mit den drei Domänen ergeben sich sechs Typen der Beschreibung des Selbstkonzepts: actual-own, actual-other, ideal-own, ideal-other, ought-own und ought-other. Higgins beschreibt die ersten beiden als das klassische Selbstkonzept, während die anderen vier „self-directive standards or acquired guides for being – in brief, *self-guides*" darstellen (1987, 321). Nach seiner Annahme strebt das Individuum nach einer möglichst hohen Passung zwischen seinen Leitlinien und seinem tatsächlichen Selbst, die dann vollbracht ist, wenn man so ist, wie man sein möchte und eigene und fremde Erwartungen erfüllt. Dieser Idealzustand ist jedoch von eher utopischem Charakter. Wenn es andererseits nun Abweichungen, Widersprüche, *Diskrepanzen* zwischen den sechs Typen gibt, kann dies nach Higgins etwa zu Veränderung motivieren oder auch, je nach Typ und Ausmaß der Diskrepanz, psychische Belastungen erzeugen (vgl. Higgins 1987, 321; Stein 2004, 19). An zwei Beispielen erläutert:

a) Weichen actual-own und ideal-own voneinander negativ ab, erfüllt man seine eigenen Wunschvorstellungen derzeit nicht. Dies kann etwa zu Gefühlen von Frustration, Unzufriedenheit oder Traurigkeit führen.
b) Weichen actual-own und ought-other voneinander negativ ab, hat man die Wahrnehmung, die Erwartungen anderer bzw. seine Pflichten derzeit nicht zu erfüllen. In diesem Fall können Emotionen wie „Angst, Bedrohungsgefühle und Scham" (Stein 2004, 20) entstehen (vgl. Higgins 1987, 322 ff.; Stein 2004, 20 f.; Morf & Koole 2014, 156).

Mit diesen Annahmen können einerseits bestimmte Aspekte emotionalen Erlebens andererseits auch bestimmte Handlungen erklärt werden: Ein Mensch kann die handlungsleitende Motivation entwickeln, Diskrepanzen zu vermeiden oder aufzuheben (vgl. Higgins 1987, 321).

Die Grundlegungen von Higgins sind „durch eine Fülle analysierter Untersuchungen" (Stein 2004, 21) belegt, wobei sich „keine absoluten Zusammenhänge, sondern lediglich (deutliche) Tendenzen bestimmen" (ebd.) lassen. Dies haben etwa van Hook und Higgins gezeigt (vgl. 1988, 632). Eine aktuelle Übersichtsarbeit greift auf Higgins Annahmen zurück: Mason et al. haben eine Metaanalyse mit 70 Studien zum Erklärungspotenzial solcher Diskrepanzen für die Genese psychischer Erkrankungen vorgelegt, bei der zwar die Existenz und die negativen emotionalen Folgen der Diskrepanzen an sich gut belegt werden (vgl. 2019, 10 ff.), diese jedoch nicht durchgehend auch zur Erklärung der Genese beitragen (vgl. ebd., 13 ff.).

Für das vorliegende Buch sei noch einmal darauf hingewiesen, welche Funktion die Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Selbstkonzept und der Selbstdiskrepanztheorie einnimmt: Es geht darum, grundlegende Begriffe theoretisch zu fundieren – so auch die Frage danach, wie Selbstwahrnehmung gefasst werden kann, wenn es um die Person der Lehrkraft und ihr Handeln in der Übergangsvorbereitung geht. Mit der Unterscheidung von Higgins in drei Domänen des Selbstkonzepts wird es möglich, zwischen *aktuellem, erwünschtem und erwarteten Selbst (und Handeln)* zu differenzieren und dies als verschiedene Perspektiven auf die förderschulische Übergangsvorbereitung durch Lehrkräfte in die Erhebung einfließen zu lassen. Darüber hinaus bieten die Diskrepanzen eine weitere Möglichkeit zur analytischen Vertiefung. In den Fragestellungen der empirischen Erhebung findet sich diese theoretische Grundlegung ebenso wieder, wie im Erhebungsinstrument und der Auswertung der Erhebung (vgl. Kap. 6; 7). Bevor jedoch auf diese Punkte näher eingegangen werden kann, ist es zunächst erforderlich, die beiden weiteren Termini – Handeln und Professionalität – ebenso zu erläutern und für die Erhebung theoretisch zu fundieren.

4.2 Handeln

Der Begriff des Handelns scheint in der Literatur zur Tätigkeit von Lehrkräften nur selten erläutert zu werden. Auch wenn einzelne Grundlagenwerke der allgemeinen Didaktik eine Definition vornehmen (z. B. Wiater 2015, 55), kann nicht von einem ge-

klärten und kohärenten Begriff gesprochen werden. Zum Zweck einer vertiefenden Erläuterung dieses Terminus wird sich dem Begriff des Handelns aus den Blickwinkeln dreier verschiedener Disziplinen angenähert: aus den analytischen Handlungstheorien der praktischen Philosophie, aus handlungstheoretisch gestützten Ansätzen der pädagogischen Psychologie und aus der Soziologie. Dabei können keinesfalls hinreichend viele Arbeiten aller drei Disziplinen so rezipiert werden, dass es zu einem allgemeingültigen Überblick kommt oder allgemeine Aussagen getroffen werden könnten. Stattdessen werden nur ausgewählte Arbeiten und Positionen beschrieben, die den disziplininternen Diskussionsstand nicht erschöpfend erschließen können, aber dem Leitziel der Erarbeitung eines Arbeitsbegriffes dienlich sind. Für das Handeln von Schüler:innen oder von Lernenden allgemein scheint im Gegensatz zu dem Handeln von Lehrenden die Auseinandersetzung weiter gediehen zu sein, wie Arbeiten aus allgemeinen Didaktik (vgl. Gudjons 2008, 39 ff.), der Pädagogik bei Geistiger Behinderung (vgl. Pitsch & Thümmel 2019, 65 ff.) oder der Arbeitspädagogik (vgl. Schelten 2005, 21 ff.) zeigen – dies würde hier jedoch zu weit führen.

4.2.1 Analytische Handlungstheorien der Philosophie

Handlungstheorien aus der Philosophie sind „sprachanalytisch geprägt“ (Bubner 1976, 91), untersuchen also den Begriff der Handlung auf sprachlicher Ebene und beschäftigen sich grundlegend mit seinen Bedeutungshorizonten – begonnen damit, welche Akte als Handlung angesehen werden können, und welche nicht. Die Analytische Handlungstheorie ist ein „Kernbereich der mit den Methoden der Analytischen Philosophie betriebenen Praktischen Philosophie“ (Meggle 1985, VII). Sie ist hier vor allem dazu geeignet, elementare Grundlagen des Handlungsbegriffs zu bestimmen.

Rescher nennt verschiedene Analyseebenen, die für die Deskription einer Handlung relevant sind: Zur Beschreibung von Handlungen benötigt es ein Subjekt (wer?), einen Akt (was?), eine Modalität (wie?) sowie einen Kontext, Gründe und Ursachen (warum?) (vgl. Rescher 1967/1985, 1 f.). Es ist jedoch nicht geklärt, inwiefern diese Kriterien notwendige oder hinreichende Bedingungen für die Beurteilung dessen sind, ob ein Akt eine Handlung ist, oder nicht. Dies wird im Band von Meggle anhand verschiedener Vertreter:innen eindrücklich gezeigt (vgl. 1985). Damit ist allein schon die „Definition von Handlung in der Philosophie eine sehr kontroverse Frage“ (Martin 1972/1985, 133). Im Folgenden wird daher als eine erste Annäherung entlang solcher analytischen Handlungstheorien eine Unterscheidung vom Begriff des *Handelns* zu dem des *Tuns* und des *Machens* vollzogen.

Der hierfür gewählte Ausgangspunkt ist die Unterscheidung zwischen komplexer Handlung und Basishandlung. Handlungen setzen sich dieser Annahme folgend aus verschiedenen Teilhandlungen zusammen, die wiederum aus Teilhandlungen bestehen können, und so weiter. Diese Ausdifferenzierung führt bis zum angenommenen kleinsten und unteilbaren Teil einer Handlung, der sog. Basis-Handlung (vgl. Martin 1972/1985, 132). Die Basishandlungen sind die „analytisch einfachsten Einheiten der komplexeren Zusammenhänge, die wir pauschal mit dem Namen Handlung belegen“ (Bubner 1976, 91). Solche voraussetzungslosen Basishandlungen bilden den

„‚Ausgangspunkt' für den Vollzug anderer Handlungen" (Martin 1972/1985, 134). Dies kann bereits das absichtsvolle Bewegen eines Fingers sein, der auf eine Taste eines Klaviers gedrückt wird – als Teil der Handlung „Klavier spielen" und damit als Teil einer Kausalkette (vgl. ebd., 111 f.) – und damit sind Basishandlungen für sich eigentlich keine Handlungen, sondern vielmehr Ausdruck eines *Tuns* (vgl. Bubner 1976, 95). Eine Basis-Handlung ist von einem bloßen Tun dadurch abgegrenzt, dass sie in den größeren Sinnzusammenhang einer Handlung eingebettet erfolgt – und ein Handeln kann durch Analyse seiner Basishandlungen rekonstruiert werden (vgl. ebd., 92 f.). Demzufolge ist jedoch nicht jede Form menschlicher Aktivität des Tuns auch ein Handeln: „Zahlreiche Autoren haben darauf hingewiesen, daß man nicht von allen Dingen, die wir tun, sagen kann, daß wir damit eine Handlung vollziehen" (Martin 1972/1985, 121). Andersherum „sind Handlungen natürlich selbst Tätigkeiten" (ebd.). *Damit ist nach dieser Theorie jedes Handeln zwar ein Tun, aber nicht jedes Tun auch ein Handeln.*

Es gibt folglich Tätigkeiten, die kein Handeln sind: So kann zwar das Schlafen als Tun beschrieben werden (etwa als Antwort auf die Frage: „Was tut die Person?"), nicht aber als eine vollzogene Handlung (vgl. ebd., 122). Andere Tätigkeiten können zu einem Handeln werden, wenn sie in einen übergeordneten Sinnzusammenhang intentional eingebunden sind und Aufmerksamkeit voraussetzen: „Tätigkeiten, auf die man nicht achtet, [...] sind keine Handlungen" (ebd., 123). Aufmerksamkeit und Bewusstheit sind eine notwendige Bedingung für das Handeln. Ein Handeln setzt somit körperliche und geistige Aktivität voraus (vgl. Martin 1972/1985, 122 f.) und steht in einem Sinnzusammenhang.

Bubner eröffnet eine weitere Ebene rund um den Begriff des Handelns, indem er es von der Vorstellung eines herstellenden *Machens* abgrenzt. Dies vollzieht er anhand der aristotelischen Unterscheidung von Produktion (bzw. Poiesis) und Praxis, indem er der Produktion das Herstellen bzw. Machen, und der Praxis das Handeln zuschreibt (vgl. Bubner 1976, 66 ff.). Diese Unterscheidung vollzieht sich entlang der Zielfrage der Aktivität: Ein Herstellen hat ein Produkt zum Ziel, während Handeln nicht nur vom Ergebnis her, sondern bereits im Prozess sinnhaft ist. „Die Praxis konzentriert sich ganz auf den Vollzug [des Handelns, Anm. PH] an sich, indem sie ihr Ziel im Akt verwirklicht" (ebd., 70). Konstitutiv für das Handeln ist damit der in der Handlung liegende Zweck, weshalb Handeln gerade nicht ziel- oder wahllos ist (vgl. ebd., 87; 125). Bubner nennt dies das „Worumwillen" (ebd., 125), das Handlung und Ziel miteinander verknüpft (vgl. ebd.). Poiesis wird damit zu einer Durchführung mit einer Orientierung am Ergebnis, sodass diese Durchführung auch nur durch ein gelungenes Ergebnis sinnvoll wird. Praxis jedoch wird zu einem handelnden Vollzug mit einer Orientierung am Prozess, der inhärent sinnhaft ist (vgl. ebd., 75). Es kann auch aufgrund dieser Offenheit und Orientierung am Prozess auch keine poietischen Anleitungen oder Rezepte für das Handeln geben (vgl. Bubner 1976, 80 f.); stattdessen müssen die Subjekte ihr Handeln in der Praxis aktiv gestalten. Die Grundunterscheidung von Praxis und Poiesis kann an weiteren Stellen fruchtbar gemacht werden, so etwa bei wissenschaftstheoretischen (vgl. Ellinger & Hechler 2019, 32 f.; Müller 2015, 237; Stein & Müller,

2016, 47 f.) oder erziehungstheoretischen (vgl. Müller 2018, 14 ff.) Auseinandersetzungen. Nach Bubner diffundieren jedoch die Begriffe Handeln und Machen in der Alltagssprache, was „reale Folgen im gesellschaftlichen Zusammenleben der Menschen hat“ (ebd., 74). Dies zeigt sich etwa unmittelbar darin, ob Erziehung als Poiesis oder als Praxis ausgelegt und verstanden wird (vgl. Müller 2018, 15), oder ob solche Unterscheidungen nicht reflektiert werden. Es ist der Praxisbegriff, der sich „auf das selbstverantwortete und selbstbestimmte Handeln eines Menschen“ (Müller 2018, 15) bezieht, während populäre Forderungen nach Praxisorientierung eigentlich mehr auf Poiesis, denn auf Praxis zielen (vgl. ebd., 15 f.). Im Kontext der Professionalität von Lehrkräften erfährt diese Frage zusätzliches Gewicht (vgl. Kap. 4.3).

Zunächst können mittels dieser Annäherung aus philosophischen Handlungstheorien ex negativo verschiedene Bestimmungen des Begriffs Handeln abgeleitet werden: Handeln ist kein simples Tun oder eine Tätigkeit, sondern absichtsvoll, bewusst und der Reflexion zugänglich – es enthält aber immer Momente des Tätig-seins. Handeln ist aber auch kein herstellendes Machen eines Produkts, sondern ein zielorientiertes Gestalten in der Praxis.

4.2.2 Pädagogische Psychologie auf handlungstheoretischer Grundlage

Die „pädagogische Psychologie beschäftigt sich [...] mit der Schnittmenge der Gegenstandsbereiche von Psychologie und Pädagogik“ (Hussy 2018, 15; im Original teilweise hervorgehoben; vgl. Dietrich 1984, 11) und akzentuiert ebenfalls einen Handlungsbegriff: „Der Gegenstand der Pädagogischen Psychologie ist das menschliche Erleben, Verhalten und Handeln im Kontext der Prozesse des Erziehens, Unterrichtens und Bildens“ (Hussy 2018, 15; im Original teilweise hervorgehoben). Damit sind ihre Konzepte dazu geeignet, Handeln in pädagogischen Situationen näher zu charakterisieren, während die dargestellten philosophischen Annäherungen dies nicht aus sich heraus unmittelbar leisten.

In einem aktuellen Lehrbuch[56] der pädagogischen Psychologie findet sich eine Definition des Handlungsbegriffs: „Handeln ist bewusstes zielorientiertes Verhalten. Es ist in seinen Ausführungen direkt beobachtbar, nicht aber in seinen planenden (kognitiven) Anteilen“ (Hussy 2018, 13). *Jedes Handeln enthält also ein Verhalten, aber nicht jedes Verhalten ist auch ein Handeln*, ähnlich wie dies mit dem Begriff des Tuns in der Philosophie diskutiert wurde.

G. Dietrich konstatiert in seinem Lehrbuch der pädagogischen Psychologie dem Handlungsbegriff eine „zentrale Bedeutung [...] für die Bearbeitung der theoretischen und praktischen Fragen der Pädagogischen Psychologie“ (1984, 57).[57] Seiner Ansicht fragt die pädagogische Psychologie nach den „Veränderungen der Handlungskompetenz und des Handlungsrepertoires des Educanden unter pädagogischer Einfluß-

56 Andere Lehrbücher der pädagogischen Psychologie thematisieren den Handlungsbegriff nicht, so z. B. Wild & Möller (vgl. 2021). Hier werden maßgeblich drei psychologische Arbeiten herangezogen, die den Handlungsbegriff akzentuieren.

57 Auch aus der Motivationspsychologie heraus wird dem Handeln – hier verstanden als „motivierte“, d. h. geplante und gewollte Aktivität – eine hohe Bedeutung zugewiesen, wobei ein zentrales zugehöriges Standardwerk mit dem Titel „Motivation und Handeln“ den Handlungsbegriff jedoch abseits dieser Bestimmung nicht näher zu erläutern scheint (vgl. Heckhausen & Heckhausen 2010, 1).

nahme“ (ebd., 49) sowie nach den Handlungsstrukturen aller beteiligten Personen, inklusive der der pädagogischen Fachkräfte (vgl. ebd., 78 ff.). Bei ihm findet sich entsprechend eine nähere Definition des Handlungsbegriffes: Er versteht Handeln als eine „zielgerichtete (intentionale) Tätigkeit, in der eine Person versucht, mittels Veränderung von Selbst- und/oder Weltaspekten einen für sie befriedigenden (bedeutsamen, wertvollen) Zustand zu erreichen oder aufrechtzuerhalten“ (ebd., 58). Solches Handeln findet immer in der Auseinandersetzung einer Person mit Situationen statt (vgl. ebd.; Gudjons 2008, 46 f.; Stein 2004, 40 f.).

Einen besonderen Schwerpunkt legt Dietrich auf die Frage, welche personenbezogenen Faktoren das individuelle Handeln steuern. Hierzu differenziert Dietrich in zwei Komponenten: Als erste Komponente benennt er Dispositionen, die zeitlich und situationsübergreifend eher stabil, konsistent und *unbewusst* als Eigenschaften bzw. als „angeborene oder erworbene Bereitschaften zum Vollzug von Erlebens- oder Erlebensweisen“ (1984, 59) charakterisiert werden können. Die zweite Komponente besteht aus Positionen, die eher *bewusst* und reflektiert als „Prozeß und Resultat einer eigenproduktiven Gestaltungsleistung der Person“ (ebd.) gelten. Damit entscheiden über das Handeln einer Person sowohl unbewusste als auch bewusste bzw. reflektierte Anteile. Dies geschieht abhängig des Charakters der jeweiligen Anforderungssituation: Je nach dem Anforderungsniveau der Situation können eher wenig bewusste, automatisierte und dispositionelle Routinen genügen oder konzentrationsaufwendige, bewusste und positionelle Handlungen notwendig werden. Er verwendet zur Illustration das Beispiel des Steuerns eines Autos in einer entspannten versus in einer herausfordernden Verkehrslage, in denen je entsprechend dispositionelle oder positionelle Anteile überwiegen (vgl. ebd., 60). Ähnliches wird in der Theorie der Selbst- und Handlungsregulation diskutiert, die ein Phasenmodell des Handelns (Aufforderung, Suche nach Optionen, Realisierung und Evaluation) und „vier Ebenen der Bewusstheit“ (Stein 2019a, 97) unterscheidet: sensu-motorisch, perzeptiv-anschaulich, intellektuell und reflexiv sowie personal-ideologisch (vgl. ebd., 97 f.). Dietrich ergänzt in seiner Annahme die Unterscheidung zwischen Dispositionen und Positionen außerdem um eine sozio-kulturelle Komponente, die diese situativen Anteile des Handelns nochmals vertieft: Für ihn ist das Handeln auch durch externe, institutionelle Erwartungen reguliert, die im Hintergrund konkreter Anforderungssituationen wirksam sind. Solche Erwartungen sind für ihn „Handlungsstrukturen […], die ursprünglich aus aktuellen Problemlösungsprozessen entstanden sind, diese Problemlösungen dann als allgemein verbindliche Handlungsmuster verfestigt haben und nunmehr auf dieser Grundlage das Handeln von Einzelpersonen normativ zu regulieren und zu leiten versuchen“ (Dietrich 1984, 57; vgl. ebd., 73). Solche normativen Handlungsbeschreibungen an Lehrkräfte werden in einem Folgekapitel konkretisiert (vgl. Kap. 4.3.2).

Nach der Theorie von Dietrich erwirbt jede Person über die Zeit hinweg ein Handlungsrepertoire, das sowohl reproduktive (eher dispositionelle) Strategien zur Lösung bekannter Probleme und Bewältigung von Anforderungssituationen, als auch Heuristiken zur adaptierten, reflektierten (positionellen) Anwendung in neuen Situationen enthält (vgl. ebd., 61 f.; Aebli 1998, 185 f., s. u.). Für pädagogische Fachkräfte

weist er darauf hin, dass eine Beschränkung auf dispositionelle Strategien für die Qualität ihres Handelns eher nachteilig, eine Ergänzung durch positionelle, also reflektierte und bewusste Strategien von Vorteil ist (vgl. ebd., 69 f.). Damit übersetzt Dietrich seine Handlungstheorie in eine inhaltliche Bestimmung zur Qualität des Handelns pädagogische Fachkräfte und deren Handlungsschemata. Vereinfachend ausgedrückt kann eine erste Schlussfolgerung gezogen werden: *Pädagogisches Handeln bedarf der bewusstmachenden Reflexion*. Dieser Allgemeinplatz kann auch aus völlig anderen theoretischen Annahmen heraus begründet werden, aber eben auch aus handlungstheoretischer Sicht. Gleichzeitig führt Dietrich auch den Begriff der „Handlungskompetenz" (ebd., 70) ein, der sich in kompetenzorientierten Modellen zur Professionalität von Lehrkräften wiederfindet (vgl. Kap. 4.3.4).

Eine weitere Annäherung findet sich bei Aebli, der im den Handlungsbegriff im Kontext seiner „zwölf Grundformen des Lehrens" (1998) als eine der Formen, „einen Handlungsablauf erarbeiten" (ebd., 181), entfaltet. Er grenzt Handlungen von Verhalten sowie von Fähigkeiten und Fertigkeiten ab, denn Handlungen sind in seinem Verständnis „zielgerichtete, *in ihrem inneren Aufbau verstandene Vollzüge*, die ein faßbares Ergebnis erzeugen" (ebd., 182; Hervorhebung im Original) – sie sind also bewusst, durchdacht und strukturiert (vgl. ebd., 182 ff.). Er bezieht den Handlungsbegriff einerseits auf die Lehrperson, die seiner Ansicht nach

> „in einem tiefen Sinn handlungsfähig ‚praktisch' sein sollte: daß sein Wissen bis hinunter zur Fähigkeit der praktischen Verwirklichung reiche, daß er – mit anderen Worten – nicht nur *über* das Handeln der Menschen zu reden wisse, sondern Handeln selber vorzulegen möge" (ebd., 26; Hervorhebung im Original).

Andererseits entfaltet er das Handeln ausführlich für die Schüler:innen, die – eng anschlussfähig an die Überlegungen Dietrichs – Handlungsschemata erarbeiten und so ihr Handlungsrepertoire erweitern können (vgl. ebd., 185 f.). Solche Schemata sind in Teilhandlungen zerlegbar, die mit Schüler:innen schrittweise und mit jeweils fassbaren Ergebnissen erarbeitet werden können (vgl. ebd., 189). Sein Handlungsbegriff entfernt sich mit dieser vergleichsweise produkthaften Akzentuierung von dem der Philosophie und ist poietischer geprägt: „Im Handlungsergebnis steckt die Handlung, die es erzeugt hat. [...] Im Ergebnis objektiviert sich die Handlung" (ebd.).

In der Zusammenschau werden also vertiefende Elemente des Handlungsbegriffes aus der Pädagogischen Psychologie heraus deutlich. Dazu sind die Abgrenzungen zu Verhalten und Erleben, handlungskonstituierende Determinanten, externe Erwartungen an Handeln sowie die Betonung des planerischen Durchdenkens mit einer Zielorientierung zu nennen. Dies rückt das Handeln im Gegensatz zur philosophischen Annäherung etwas mehr in Richtung poietischer Verständnisse, bedeutet aber dennoch kein reines Machen oder Herstellen. Beide Ansätze scheinen sich einig, dass Handeln immer Momente der Bewusstheit, Reflexion und des Absichtsvollen beinhalten.

4.2.3 (Soziales) Handeln in der Soziologie

Der Begriff des Handelns ist zentral für die Soziologie: „Soziologische Theorien beschreiben und erklären das soziale Handeln in der Lebenswelt des Alltags, in Organisationen und gesellschaftlichen Systemen“ (Miebach 2022, V). Handeln ist damit „ein konstitutives Element des ‚theoretischen Bezugsrahmens‘“ (Balog 1988/2012, 11) der Soziologie, „ein zentraler Ausgangspunkt […], insofern die soziale Wirklichkeit erst durch menschliches Handeln hervorgebracht wird“ (Bonß et al. 2020, 7). Zwar bestehen innerhalb der Soziologie zahlreiche Handlungsbegriffe, wie beispielsweise Bonß et al. zeigen (vgl. 2020), vor allem aber bestimmt eine zentrale Gründungsfigur der Soziologie, Max Weber, „Handeln als den fundamentalen Grundbegriff der Soziologie“ (Balog 1988/2012, 12). Gerade die grundsätzlichen Klärungen Webers können als weitgehend akzeptiert gesehen werden (vgl. Miebach 2022, 17) und werden daher im Folgenden knapp skizziert. Eine einheitliche Handlungstheorie hat die Soziologie hingegen nicht entworfen (vgl. Balog 1988/2012, 11; 35).

Weber begreift die Soziologie als „eine Wissenschaft, welche soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will“ (Weber 1922, 1; zit. n. Bonß et al. 2020, 61). Handeln wird dabei „als sinnhaftes Verhalten“ (Miebach 2022, 17) aufgefasst. Hier taucht die begriffliche Unterscheidung zwischen Verhalten und Handeln, die die pädagogische Psychologie deutlich später formulierte, bereits auf. Sinn wird hierbei näher als „subjektiver Sinn“ (Bonß et al. 2020, 61), als „für die Handelnden selbst wirklich“ (ebd., 62) verstanden. Bonß et al. stellen heraus, dass die Handelnden „über eine eigenständige Deutung ihrer Situation verfügen [müssen]; sie müssen wissen, was sie machen und ihre Aktivitäten begründen können“ (ebd., 67). Dies erweitert in der Darstellung von Miebach den Sinnbegriff, den Weber Handlungen unterlegt, um verschiedene Dimensionen:

> „Einerseits wird darunter der vom Akteur angestrebte *Zweck* des Handelns verstanden. Andererseits kann Sinn als die *Bedeutung* der Handlung für den Akteur definiert werden. Den *Sinn* kann der Akteur anderen durch Kommunikation vermitteln, und der Forscher kann den Handlungssinn *deutend verstehen*“ (Miebach 2022, 17; Hervorhebung im Original).

Damit verbinden Handlungen die Aspekte Intentionalität, Bedeutungszuweisung und intersubjektive Nachvollziehbarkeit miteinander (vgl. Balog 1988/2012, 15; Bonß et al. 2020, 62): Handlungen müssen absichtsvoll sein und von anderen verstanden werden können. Damit ist der subjektive Sinn des Handelns einer Person – und hier ist die empirische bzw. methodologische Seite der vorliegenden Arbeit unmittelbar berührt – *rekonstruierbar*: „Eine Handlung zu identifizieren […], heißt also die Tätigkeit einer Person aus deren eigenen Perspektive zu rekonstruieren, ihre Vorstellungen, Glaubensannahmen und Absichten aufzuzeigen“ (Balog 1988/2012, 13). Weber nennt diese Rekonstruktion „das aktuelle Verstehen des gemeinten Sinnes einer Handlung“ (1964, 6; zit. n. Balog 1988/2012, 13). Damit lässt sich Handeln, durchaus in Abgrenzung zu behavioristischen Verständnissen innerhalb der Soziologie, nicht hinreichend durch äußere Beobachtung, sondern vielmehr durch rekonstruierendes Verstehen erfassen

(vgl. Bonß et al. 2020, 60 ff.; 70). Weber bezieht mit diesem Grundsatz eine Position für interpretativ-verstehende Methodologien auf Basis seines Handlungsbegriffes. Bubner kritisiert jedoch aus philosophischer Perspektive, dass Weber mit dieser Positionierung den Sinnbegriff maßgeblich methodologisch verankert und so inhaltlich unterbestimmt (vgl. 1976, 19 ff.).

Weber konkretisiert seinen Handlungsbegriff mit dem Terminus des *sozialen Handelns*. Gemeint ist hiermit eine bestimmte Teilmenge des Handelns als ein „auf andere bezogenes Handeln" (Miebach 2022, 17; vgl. Bonß et al. 2020, 61). Soziales Handeln findet nur in der Interaktion zwischen Personen statt, in der ein Sinn auch vom Gegenüber als „‚wirklichkeitswirksam' anerkannt" (Bonß et al. 2020, 62) wird. Diesem sozialen Handeln gilt sein Hauptinteresse: Die Soziologie stellt insgesamt weniger die Erklärung individuellen Verhaltens oder Handelns ins Zentrum, sondern vielmehr die Rekonstruktion *sozialer Phänomene* (vgl. Balog 1988/2012, 12 f.; 18). Solche sozialen Phänomene entstehen aus der Verknüpfung mehrerer, zusammenhängender (sozialen) Handlungen von Personen (vgl. ebd., 18). Eine soziale Handlung meint damit einen Ausschnitt eines sozialen Phänomens, die wiederum intersubjektiv nachvollziehbar sein muss. Damit können auch soziale Phänomene durch ihre (sozialen) Teilhandlungen rekonstruiert werden (vgl. ebd., 35 f.). Besonders relevant erscheint außerdem die Ergänzung, dass Handlungen zwar „von Individuen ausgeführt" (Miebach 2022, 31) werden, auch aber „als Elemente der sozialen Systeme [...] einer Systemlogik folgen und aus dem System ihre Impulse und Dynamiken beziehen" (ebd.). Damit kann individuelles Handeln nie losgelöst von strukturellen Einflüssen betrachtet werden, sondern diese Einflüsse manifestieren sich vielmehr in individuellem Handeln. Weber folgend können „alle Formen sozialer Regelungen normativer und faktischer Art in den Handlungen der Akteure festgemacht werden" (Balog 1988/2012, 16). In ihnen zeigen sich Einflüsse sozialer Strukturen. Diese Überlegungen zeigen auch eine hohe Anschlussfähigkeit an das Leitkonzept des doing transitions, das die Realisierung von Übergangsprozessen in einem solchen Verhältnis akzentuiert (vgl. Kap. 2.2).

Auf Basis einer Weiterentwicklung der Handlungsdefinitionen Webers entwirft Nerowski einen handlungstheoretischen Schulbegriff und geht hier auf Lehrkräfte ein, die entsprechend als Repräsentanten einer Institution handeln (vgl. 2015, 124 ff.), er wendet somit den soziologischen Handlungsbegriff direkt auf die Institution Schule und auf Lehrkräfte an. Institutionen selbst können seiner Darstellung folgend nicht handelnd auftreten, sondern „nur Individuen haben Motive, können Handlungspläne entwerfen und Erlebnisse sinnhaft reflektieren" (ebd., 124). In der Institution Schule sind dies nach Nerowski im Kern – unter Akzeptanz einer damit einhergehenden Simplifizierung – die sozialen Handlungen der Lehrkräfte, die auf die Schüler:innen ausgerichtet sind (vgl. ebd., 129). Diese Handlungen enthalten, anknüpfend an die Grundlegungen zu Beginn, Intentionalität sowie intersubjektiven Sinn und sind damit, auch empirisch rekonstruierbar. Mit diesem Beispiel wird deutlich, wie der soziologische Handlungsbegriff unmittelbar auf empirische Untersuchbarkeit bezogen werden kann und gleichzeitig individuelles Handeln in den Kontext von Strukturen setzt.

4.2.4 Arbeitsverständnis zum Begriff Handeln

Zwischen den bisher vorgestellten Annäherungen an den Begriff des Handelns bestehen zwischen und innerhalb der Disziplinen jeweils Gemeinsamkeiten, aber auch Widersprüche und Unterschiede. Besonders deutlich zeigt dies Bubner, der aus philosophischer Sicht soziologische Handlungsbegriffe ausführlich kritisiert (vgl. 1976, z. B. 11 ff.; 132 ff.). Die hier vollzogenen Annäherungen basieren auf unterschiedlichen Grundannahmen und Verständnissen der jeweiligen Disziplinen und deren Handlungsbegriffe. Daher muss sich eine Zusammenführung dieser Annäherungen zu einem Arbeitsverständnis dem Vorwurf eines Eklektizismus oder mindestens aber dem einer Simplifizierung stellen. Würden jedoch die jeweiligen Stärken der begrifflichen Klärungen nicht gemeinsam genutzt werden, müsste innerhalb des jeweils begrenzten Handlungsbegriffs einzelner Disziplinen, genauer innerhalb einer ausgewählten Position einer Disziplin, verblieben werden, was die analytische Tiefe und Brauchbarkeit des Begriffes für die vorliegende Arbeit limitieren würde. Daher wird hier ein solches übergreifendes Verständnis thesenartig und im Sinne eines Arbeitsbegriffes angeboten, welcher zwar auf Basis der bisherigen Ausführungen theoretisch fundiert ist, aber nicht frei eines eklektizistischen Vorgehens ist und daher ohne jede Ambition auftritt, eine eigene Theorie darstellen zu wollen.

Der Arbeitsbegriff ergibt sich mittels folgender Punkte:

- Handeln meint im Anschluss an die philosophische analytische Handlungstheorie ein praktisches Gestalten und kein simples Tätig-sein oder herstellendes (poietisches) Machen, enthält aber die aktive Komponente eines Tuns. Handeln fußt auf Absichten und ist bereits als Prozess und ohne Produkt sinnhaft.
- Aus der Pädagogischen Psychologie heraus wird die Bewusstheit und Zielorientierung des Handelns betont und vom Begriff des Verhaltens abgegrenzt, wobei beständig auch nicht reflektierte, reflexhafte Anteile am Handeln vorhanden sind. Handeln vollzieht sich weiterhin in Abhängigkeit des Anforderungscharakters der jeweiligen Situation, wozu auch externe, normative Erwartungen an die Handelnden gehören. Personen entwickeln über die Zeit hinweg ein Handlungsrepertoire an Strategien und Schemata, die auch gelehrt und gelernt werden können.
- Aus soziologischer Perspektive setzen sich soziale Phänomene aus einer Reihe von Handlungen zusammen. Handeln ist dabei intentional und intersubjektiv nachvollziehbar – es kann also, auch aus seinen Begründungen und Absichten heraus, von anderen rekonstruiert und verstanden werden. Damit werden Handeln und soziale Phänomene empirisch und durch rekonstruktive Verstehensprozesse untersuchbar. Die qualitative Ausrichtung der empirischen Untersuchung lässt sich so auch auf Basis des Handlungsbegriffes begründen (vgl. Kap. 6).

4.3 Professionalität

4.3.1 Grundlegendes

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Professionalität konkretisiert Handlungsanforderungen im Kontext des Lehrberufes. Wird über Professionalität gesprochen, ist die Formulierung des *professionellen Handelns* eine typische Sentenz, deren adjektivierter Bestandteil eine Aussage über Kontext und Qualität treffen will. Dieses Teilkapitel befasst sich mit grundlegenden Bestimmungsformen dessen, was professionelles Handeln im Beruf der Lehrperson ausmachen könnte. Hierzu wird zuerst eine nähere Unterscheidung zwischen den Begriffen der *Profession*, der *Professionalisierung* und der *Professionalität* vollzogen (vgl. z. B. Nittel 2002, 253 ff.). Anschließend werden einleitend und in aller Kürze normative Beschreibungen skizziert und darauffolgend zwei maßgebliche lehrberufsbezogene Theoriefamilien – kompetenzorientierte und strukturtheoretische Ansätze – zur Beschreibung des professionellen Handelns von Lehrpersonen erläutert. Abschließend wird das professionelle Handeln im Arbeitsfeld der sonderpädagogischen Disziplinen näher entfaltet.

Der Begriff der *Profession* geht nach Reinisch auf die berufssoziologische Unterscheidung zwischen professions als akademische und occupations als sonstige Berufe im angloamerikanischen Sprachraum zurück. Dabei zeichnen sich professions durch eine besondere fachliche, durch akademische Studiengänge erworbene Expertise und durch eine besondere Autonomie ihrer Arbeit aus, während occupations fremdbestimmter und fachlich weniger anspruchsvoll sind (vgl. Reinisch 2009, 33 f.). Professionen setzen sich „mit komplexen und insofern immer ‚riskanten' technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten" (Terhart 2011, 204) auseinander. Sie haben einen gesellschaftlichen „Zentralwertbezug" (Nittel 2002, 254), sie „verwalten gesellschaftliche Güter, seien es Gesundheit, Recht, Seelenheil oder Bildung" (Baumert et al. 2011, 10; vgl. Helsper 2004, 62; 2016, 107; 2021, 28 ff.). Daher wurden klassischerweise gerade Berufe aus den Bereichen der Medizin, der Theologie und der Rechtswissenschaften als Professionen anerkannt (vgl. Terhart 2011, 203; Jank & Meyer 2020, 165). Deutlich wird also, dass bei weitem nicht alle verberuflichten Formen von Erwerbsarbeit den Status einer Profession aufweisen, jedoch jede Profession aus Berufen besteht (vgl. Helsper 2021, 54). Eine zementierte Unterscheidung hinsichtlich dessen, welche Berufe den Status einer Profession aufweisen, gilt jedoch im Wesentlichen als veraltet – weshalb es auch nicht notwendig scheint, überhaupt zu diskutieren, ob der Lehrberuf zu den Professionen zu zählen sei, oder nicht (vgl. Terhart 2011, 203; Helsper & Tippelt 2011, 271 f.; Tenorth 2006, 580) – auch wenn verschiedene Autor:innen davon ausgehen (vgl. z. B. Baumert et al. 2011, 10; Helsper 2021, 32 ff.). Nach Terhart vermag „dieses Konzept [der festen Bestimmung eines Berufs als Profession, Anm. PH] heute nicht einmal mehr als Attrappe zu überzeugen" (2011, 215; Entgegnung bei Helsper 2021, 54 f.).

Ein Handeln wird also, diese Kritik am Professionsbegriff aufnehmend, nicht alleine dadurch professionell, dass es durch Mitglieder einer Profession ausgeübt wird, sondern dadurch, dass es eine bestimmte Qualität aufweist – also auf bestimmte Weise vollzogen wird. Es geht somit um Prozesse, nicht um Status (vgl. Helsper & Tippelt

2011, 272; Helsper 2021, 55), weshalb eine „Profession als Strukturperspektive" (Grummt 2019, 75) wenig analytische Tiefe aufweist.

Zwei weitere Begriffe heben diese prozesshafte Komponente, wenn auch in unterschiedlichen Facetten, hervor: Erstens die *Professionalisierung* und zweitens die *Professionalität*.

Die *Professionalisierung* nimmt einerseits das berufsbiografische Gewordensein von Professionalität bei einer Einzelperson unter einer Entwicklungsperspektive in den Blick. Hierzu gehört die „(berufs-)biographische Herausbildung von Wissensbeständen, Orientierungen, Motiven und Praxen als individuelle Voraussetzung für die Ermöglichung von Professionalität" (Helsper 2021, 57). Andererseits befasst sich der Professionalisierungsdiskurs mit der gesellschaftlichen, kollektiven Ermöglichung solcher berufsbiografischen Entwicklungsprozesse von Professionalität. Hierzu gehört „die Institutionalisierung von beruflichen Bildungsprozessen" (ebd.) und somit die dreiphasige Organisation der Lehrkräftebildung (Studium, Referendariat, Fortbildung). Ferner wird der Professionalisierungsbegriff auch zur Beschreibung des Entwicklungsprozesses eines Berufs zu einer Profession verwendet (vgl. Nittel 2002, 254 f.).

Die Ansätze unter dem Leitbegriff der *Professionalität* versuchen, die Qualität bzw. die Beschaffenheit des als professionell charakterisierten beruflichen Handelns zu beschreiben und zu erklären – unabhängig dessen, ob der jeweils zugeordnete Beruf als Profession zu bezeichnen ist, oder nicht (vgl. Helsper & Tippelt 2011, 272). Professionalität ist also eine *Handlungs*perspektive (vgl. Grummt 2019, 83 f.). Handlungstheoretische Betrachtungen sind somit für die Auseinandersetzung mit dem Professionalitätsbegriff als notwendig und hilfreich anzusehen (vgl. Nittel 2002, 255), was die Relevanz der Klärung des Handlungsbegriffs verdeutlicht. Die Professionalität fragt nach der „Rekonstruktion der Handlungs- und Anforderungsstruktur" (Helsper & Tippelt 2011, 272) eines Berufs und damit nach den Wesensmerkmalen eines professionellen Handelns. Ansätze, die solche Merkmale sammeln und strukturieren, versuchen, Professionalität „aus den Eigenarten dieser Arbeit selbst zu bestimmen" (Terhart 2011, 205). Für den Lehrberuf können nach Maßgabe der Literatur maßgeblich zwei Theoriefamilien herangezogen werden (vgl. z. B. Baumert & Kunter 2006, 469; Nittel 2002, 255 f.; Reinisch 2009, 36 f.; Terhart 2011, 202),[58] die im Folgenden näher vorgestellt werden:

Einerseits *kompetenzorientierte Ansätze* als maßgeblich in der empirischen Bildungsforschung verortete Theoriengruppe (vgl. Reinisch 2009, 40), hier nach Baumert und Kunter (vgl. 2006; 2011; Baumert et al. 2011; Helmke 2015; Tenorth 2006) sowie andererseits *strukturtheoretische Ansätze* als „professionssoziologisch inspirierte Forschung im Gefolge Oevermanns" (Reinisch 2009, 40), hier nach Helsper (vgl. 2002; 2004; 2007; 2016; 2021).

58 Terhart ergänzt die beiden im Folgenden beschriebenen Ansätze um einen dritten, den berufsbiografischen Ansatz. Dieser „versteht Professionalität zuallererst als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem" (2011, 208) und interessiert sich daher vor allem für die Entwicklungsprozesse von Professionalität – also letztlich für die beschriebene individuelle Facette von Professionalisierung. Dieser Ansatz wird hier nicht näher aufgegriffen, da Professionalisierung im Gegensatz zu Professionalität von geringerer unmittelbarer Bedeutung für das vorliegende Vorhaben ist. Verwiesen sei weiterhin auf die ausführliche Darstellung weiterer professionstheoretischer Ansätze bei Helsper (vgl. 2021, 60 ff.).

Trotz verschiedener Differenzlinien und wechselseitiger Kritik zwischen diesen Ansätzen (vgl. z. B. Baumert & Kunter 2006; Tenorth 2006; Helsper 2007), bestimmen beide doch prinzipiell die Professionalität bzw. professionelles Handeln von Lehrkräften als Zielbegriff und gehen von einer besonderen Komplexität dieses Berufsfeldes aus – das „mit höchsten Anforderungen an die Berufsinhaber" (Rothland 2016, 9) verbunden ist. Solche Anforderungen drücken auch die *normativen Tätigkeitsbeschreibungen* des Handelns von Lehrkräften aus, die einleitend knapp skizziert werden.

4.3.2 Normative Beschreibungen des Handelns von Lehrkräften

Die erste und unmittelbare Annäherung an das Handeln von Lehrkräften bieten Aufgabenbeschreibungen. Sie sind mit Rothland als „Ausdruck normativer gesellschaftlich-kultureller Wertvorstellungen und Funktionszuweisungen an Schule, Unterricht und den Lehrerberuf" (2016, 11) beschreibbar – also „was Lehrerinnen und Lehrer [...] gleichsam offiziell können sollen" (ebd.). Damit wird versucht, ein Bestimmungskatalog von Professionalität entlang von Aufgaben zu umreißen. So werden Lehrkräfte etwa in der „Bremer Erklärung" als „Fachleute für das Lernen" (KMK 2000b, 2; im Original hervorgehoben) beschrieben. „Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation" (ebd.). Weitere Aufgaben liegen in den Feldern Erziehung, Beurteilung, beruflicher Weiterbildung und Schulentwicklung (ebd., 2 ff.). Ähnlich finden sich diese Bereiche in den kompetenzorientierten Standards zur Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2004, 3; 2008; Helmke 2015, 161 f.; siehe hierzu die kritische Auseinandersetzung bei Böttcher 2008, 198 ff.) und in der klassischen Gliederung des deutschen Bildungsrates aus dem Jahr 1970, der von den Aufgaben Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren spricht (vgl. Rothland 2016, 11 f.; Stein 2004, 86).

Diese katalogartigen Beschreibungen sind Ausdruck einer von staatlicher Seite formulierten Sollbestimmung der Tätigkeit von Lehrkräften und sind dabei weder theoretisch noch empirisch stringent entwickelt (vgl. Stein 2004, 79). Gleichzeitig werden sie in den jeweiligen bildungspolitischen Ausführungen zwar näher beschrieben, dies jedoch jeweils knapp und oberflächlich sowie ohne Kontrastierung oder Diskussion: Die Aufgaben stehen nebeneinander, ohne dass auf Spannungsfelder zwischen diesen eingegangen wird. Eine tiefergehende Analyse lassen normativen Beschreibungen zunächst also weniger zu. Jedoch bieten sie ein grundlegendes Raster, das vertieft und konkretisiert werden muss. Diese fachwissenschaftliche Konkretisierung und Fundierung wird von wissenschaftlicher Seite erbracht, wie auch im Folgekapitel beschrieben wird (vgl. Stein 2004, 85 ff.; 2019a, 192 ff.).

4.3.3 Der kompetenzorientierte Ansatz nach Baumert und Kunter

Dieser Ansatz ist aus dem COACTIV-Forschungsprogramm hervorgegangen, das sich als Reaktion auf die erste Pisa-Untersuchung exemplarisch mit der Didaktik der Mathematik befasst hat (vgl. Baumert et al. 2011, 7). Der Ansatz ist in der empirischen Bildungsforschung verankert und für diese von großer Relevanz (vgl. Bleck, Rzejak &

Lipowsky 2022, 621 f.). Ein besonderes Anliegen ist der Einbezug internationaler Forschungsbefunde um professionelle Standards und die Qualitätssicherung der Ausbildung von Lehrkräften (vgl. Baumert & Kunter 2006, 469). Dieses Programm „untersucht die Genese, Struktur und Handlungsrelevanz professioneller Kompetenz von Lehrkräften“ (Baumert et al. 2011, 7), es steht damit unter dem Leitbegriff einer *professionellen Handlungskompetenz* von Lehrkräften und hat eine möglichst genaue Tätigkeits- und Aufgabenbeschreibung des Lehrerberufs zum Ziel (vgl. Terhart 2011, 207).

Ausgangspunkt des Modells ist zunächst die Annahme, dass das Unterrichten die Kernaufgabe des Lehrerberufs darstellt – und beispielsweise Erziehung explizit nicht von Unterricht unterschieden und damit separat thematisiert werden kann, sondern Erziehung, als durch Unterricht und Schulstruktur vollzogen, sozusagen „mitgedacht“ wird (vgl. Baumert et al. 2011, 9 f.; Tenorth 2006, 585). Die Zentrierung auf das Unterrichten als Kernaufgabe ist nach Rothland durchaus als Konsens zu bezeichnen (vgl. 2016, 12). Die Schülerin oder der Schüler wird dabei außerdem „nicht […] in seiner ganzen Person und mit seiner ganzen Biografie thematisch, sondern als Teilnehmer an einem Bildungsprogramm in den Blick genommen“ (Baumert et al. 2011, 9). Dies begründet eine „*spezifische und sachliche* Rollenbeziehung zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern“ (ebd.; Hervorhebung im Original) im Kontext Unterricht. Dementsprechend steht die „Vorbereitung, Inszenierung, Durchführung und Auswertung von Unterricht“ (ebd.) im Kern der Beschreibung professionellen Handelns von Lehrkräften im Rahmen dieses Ansatzes. Hierzu wird der Begriff der Kompetenz angewandt, der unter anderem wie folgt entfaltet wird:

> „Der Begriff ‚Kompetenz‘ beschreibt die persönlichen Voraussetzungen zur erfolgreichen Bewältigung spezifischer situationaler Anforderungen. Kompetenz ist prinzipiell erlern- und vermittelbar“ (Baumert & Kunter 2011, 31).

Die Autor:innen beschreiben hiervon ausgehend ein „nichthierarchische[s] Modell der professionellen Handlungskompetenz“ (Baumert & Kunter 2006, 481). Sie berücksichtigen dabei Domänen deklarativen und prozeduralen *Wissens*, der berufsbezogenen *Einstellungen*, etwa Überzeugungen (beliefs) und subjektive Theorien, der *Motivation* sowie der *Selbstregulation* und beziehen Ergebnisse der Expertiseforschung auf das Berufsfeld Lehrkraft (vgl. Baumert & Kunter 2006, 481; 2011, 33 ff.; Baumert et al. 2011, 14 f.; Helmke 2015, 110 ff.). Abbildung 6 zeigt dieses Modell professioneller Handlungskompetenz:

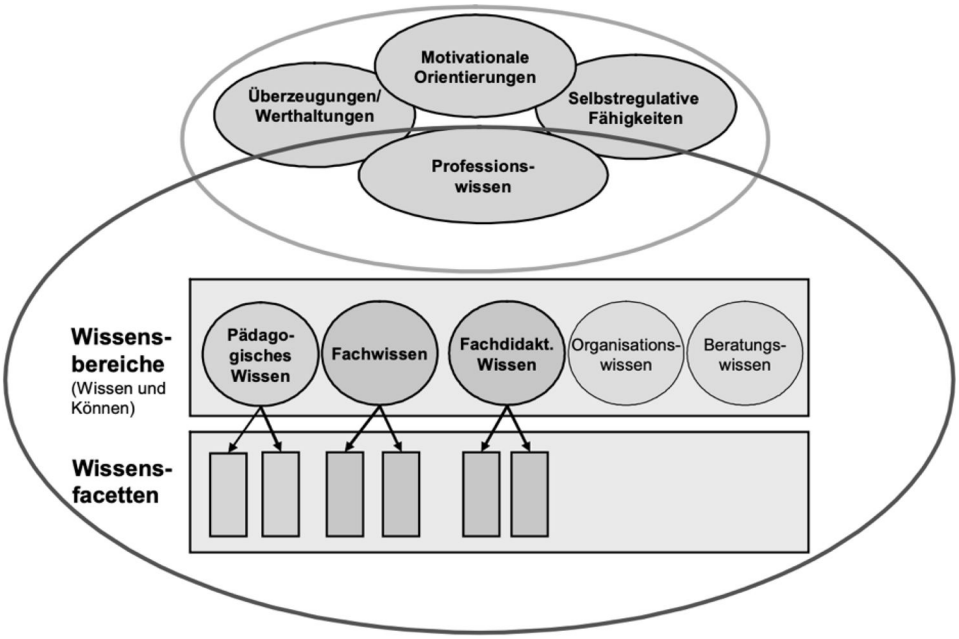


Abbildung 6: Modell professioneller Handlungskompetenz (entnommen aus Baumert & Kunter 2006, 482)

Grundlegend werden damit ein domänenspezifischer Wissensbegriff unterlegt und verschiedene, nichthierarchische Bereiche umrissen, die für professionelles Handeln sozusagen „gewusst" und „gekonnt" werden müssen – im Bereich des Professionswissens etwa pädagogisches, fachliches und fachdidaktisches Wissen sowie Organisations- und Beratungswissen. Im Fach Mathematik wäre solches Fachwissen etwa ein „tiefes Verständnis der Schulmathematik" (Baumert & Kunter 2011, 32), fachdidaktisches Wissen etwa das „Wissen über das mathematische Denken von Schüler(inne)n" (ebd.) und pädagogisches Wissen etwa das „Wissen über effektive Klassenführung" (ebd.). Diese Facetten sind „grundsätzlich erlern- und veränderbar" (ebd., 33) und bilden sich auch im Rahmen von Erfahrung aus (vgl. ebd., 35). Für die Übersetzung dieser Wissens- und Könnensdomänen in tatsächliches Handeln gehen die Autor:innen von einerseits einer mentalen Repräsentation theoretischer Wissensbestände und andererseits von erfahrungsbasierten, impliziten, bzw. sog. „praktischem Wissen *(knowledge in action)*" (ebd., 35; Hervorhebung im Original) aus, das jedoch prinzipiell der Reflexion zugänglich ist (vgl. ebd.). Lehrkräfte handeln also auf Basis ihrer Wissens- und Könnensbestände und deren Ausprägung; ein „adaptives und effektives Handeln in Berufssituationen" (ebd., 45) entscheidet über das Vorhandensein der Professionalität. Terhart fasst zu diesem Ansatz zusammen:

> „Professionell ist ein Lehrer dann, wenn er in den verschiedenen Anforderungsbereichen (Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung; Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen etc.) über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt" (2011, 207).

Mit diesen inhaltlichen Festlegungen wird eine vergleichende, standardisierte Untersuchung der individuellen Ausprägung solcher Wissensbestände bei Lehrkräften operationalisierbar gemacht – beispielsweise wurden bei der empirischen Untersuchung standardisierte Testverfahren und Fallvignetten verwendet. Gleichzeitig lässt sich so die Entwicklung solcher Kompetenzen bzw. Domänen im Rahmen der Lehrkräftebildung inhaltlich strukturieren (vgl. Baumert & Kunter 2011, 35 ff.; Kunter & Baumert 2011, 346; 356 f.).

4.3.4 Der strukturtheoretische Ansatz nach Helsper

Der strukturtheoretische Ansatz nach Helsper geht auf die ebenso strukturtheoretisch verorteten Arbeiten von Oevermann zu professionellem Handeln von Lehrkräften zurück (vgl. Helsper 2016, 106 f.). Im Kern stellt Oevermann[59] die Krise – im Sinne des Unplanbaren, Individuellen und Herausfordernden – als den Normalfall pädagogischen Handelns heraus, in dem pädagogische Professionelle auf Basis eines Arbeitsbündnisses stellvertretend handeln und bei der Bewältigung helfend unterstützen (vgl. Grummt 2019, 90; Helsper 2021, 103 ff.; Oevermann 2002a, 26 ff.; 2008, 57 f.). Oevermann beschreibt diese Hilfe als eine „*Interventionspraxis*" (2002a, 26; Hervorhebung im Original), die sich als „*Arbeitsbündnis zwischen Experten und Klienten*" (ebd.; Hervorhebung im Original) realisiert. Dieses Arbeitsbündnis stellt damit immer eine „Hilfe [...] zur Selbsthilfe" (ebd.) dar. Weiterhin legt Oevermann eine therapeutische Dimension pädagogischen Handelns zugrunde (vgl. 2008, 62 f.). Aufgrund dieser Komplexitäten unterscheidet Oevermann für das professionelle Handeln zwei zentrale Komponenten: eine „standardisierte Komponente, die auf bewährtem Wissen basiert" (2008, 59), auch „ingeneuriale Komponente" (ebd.) genannt, sowie die „nicht standardisierbare, nämlich im engeren Sinne die interventionspraktische" (ebd.) Komponente, welche den maßgeblichen Anteil des Handelns ausmacht. Entscheidend für professionelles Handeln ist somit die Annahme seiner nicht hinreichenden Standardisierbarkeit (vgl. ebd., 61 ff.; 2002a, 26 f.; Helsper 2021, 105). Aufgrund dessen ist der Lehramtsberuf für Oevermann hochgradig professionalisierungsbedürftig (vgl. 2002a, 35 ff.).

Helsper nimmt den Ansatz Oevermanns auf und entwickelt ihn weiter. Auch bei ihm ist die „Ermöglichung lebenspraktischer Autonomie durch Bildungsprozesse" (Helsper 2016, 108; vgl. 2002, 72; 2004, 63) der Schüler:innen das Ziel des Handelns der Lehrkräfte. Hier kommt es nun aber zu einem Problem: Schule soll Selbstbestimmung und Autonomie ermöglichen, setzt aber auf Zwänge und Heteronomie, etwa durch die Schulpflicht oder Curricula. Diese nach Benner „Grundparadoxie pädagogischer Tätigkeit" (Stein 2019a, 196) fordert von den pädagogisch Handelnden ein, dieses Spannungsverhältnis für jeden Einzelfall und in jeder Situation auszutarieren. Helsper identifiziert zahlreiche weitere solche Spannungsfelder (s. u.), die sich vor allem

59 Der Ansatz Oevermanns ist erheblich umfassender und komplexer, als in der in diesem Rahmen möglichen Darstellung deutlich werden kann. Verwiesen wird auf Oevermann (vgl. 2002a) sowie die intensive sonderpädagogische Rezeption bei Grummt (vgl. 2019).

durch das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler:innen sowie durch die Institutionalisierung von Bildung ergeben – also durch *Strukturen*.

Solche Strukturen – in diesem Ansatz der Darstellung von Jank und Meyer folgend verstanden „als *kollektiv geltende Muster und Regelmäßigkeiten menschlicher Praxis*" (2020, 167; Hervorhebung im Original) – sind Halt gebende, leitende, aber auch beschränkende Rahmenbedingungen des Handelns von Lehrkräften, die Spannungsfelder erzeugen und einen Aushandlungsprozess im Einzelfall verlangen (vgl. ebd.). So ist etwa die Dauer einer Unterrichtsstunde zunächst strukturell vorgeschrieben, in dieser soll jedoch ein individueller und aktiver Lernprozess nach eigenem Tempo der bzw. des Lernenden durch die Lehrkraft organisiert werden. Lehrkräfte sehen sich somit mit sehr unterschiedlichen, bisweilen gegensätzlichen Ansprüchen und Aufgabenbündeln konfrontiert. So benennt Benner etwa ein „Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichem und pädagogischem Auftrag" (2011, 7). Pädagogisches Handeln ist in dieser Betrachtung tief in Paradoxien und Widersprüchlichkeiten verstrickt– und Professionalität ergibt sich aus dem reflektierten Umgang mit diesen. Die Aufgabenerfüllung der Lehrkräfte wird im Kern als *Handeln* in den herausfordernden Widersprüchen, Gegensätzen und Spannungsfeldern *pädagogischer Praxis* gesehen. Helsper prägt hierzu den Leit- und Oberbegriff der *Antinomie* (vgl. Helsper 2002, 70; 2004, 49; 2016, 108; Jank & Meyer 2020, 167 f.; Terhart 2011, 206). Zu diesem Begriff führt Helsper aus:

> „Bezogen auf Bildungs- und Erziehungsprozesse ist eine Antinomie dadurch bestimmt, dass für das professionelle pädagogische Handeln widerstreitende Orientierungen vorliegen, die entweder beide Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht prinzipiell aufzuheben sind. Dadurch kann es in besonders schwierigen und zugespitzten pädagogischen Situationen zu Handlungsverstrickungen kommen, die als pädagogische Paradoxien zu bezeichnen sind" (2016, 111).

Solche nicht aufhebbare Handlungswidersprüche – als „Gegensatzpaare bzw. idealtypische, einander widersprechende Anforderungen [...], die gleichermaßen relevant sind" (Helsper 2004, 61) untergliedert Helsper in vier Ebenen des antinomischen Lehrerhandelns (vgl. 2002, 75 f.; 2004, 67 f.):

1. „Die konstitutiven, nicht aufhebbaren, sondern lediglich reflexiv zu handhabenden Antinomien des Lehrerhandelns" (Helsper 2004, 67; im Original teilweise hervorgehoben). Diese sind durch das pädagogische Verhältnis selbst bestimmt.
2. „Widersprüche des Lehrerhandelns, die aus den Formen der gesellschaftlichen Organisation des Bildungswesens" (ebd., 67; im Original teilweise hervorgehoben) und damit durch andere Einflüsse auf – oder mit Helspers Worten – durch die „Okkupation von Bildungsprozesse[n]" (2002, 75) entstehen. Diese sind prinzipiell aufhebbar, jedoch nur mit weitreichenden Strukturveränderungen (vgl. ebd.).
3. „Handlungsdilemmata und -ambivalenzen, die sich auf der direkten Handlungs- und Interaktionsebene in ihrer Spezifik ausformen" (Helsper 2004, 68; im Original teilweise hervorgehoben), hier geht es also um die Realisation der Antinomien in der tatsächlichen Umsetzung.

4. „Modernisierungsantinomien“ (ebd.; im Original hervorgehoben), „die von den umfassenden Modernisierungs- und Rationalisierungsschüben auf das professionelle Lehrerhandeln ausgehen“ (Helsper 2002, 76).

Helsper konkretisiert die Antinomien, insbesondere die ersten beiden Kategorien, in seinen Publikationen ausführlich (vgl. z. B. 2002, 76 ff.; 2004, 70 ff.; 2016, 111 ff.; 2021, 168 ff.). Tabelle 3 skizziert diese Antinomien in einer Zusammenschau. Die einbezogenen Übersichten akzentuieren die Antinomien jeweils leicht unterschiedlich, es wurde versucht, die Grundgedanken hier jeweils stichpunktartig zusammenzufassen.

Tabelle 3: Antinomien des Lehrerhandelns nach Helsper, zusammengestellt aus Helsper (2002, 76 ff.; 2004, 70 ff.; 2016, 111 ff.; 2021, 168 ff.), ergänzt mit Terhart (2011, 206)

Ordnung	Antinomie	Stichpunktartige Beschreibung
1. Konstitutive Antinomien	Begründungs-antinomie	Notwendigkeit kurzfristiger Entscheidung in der Anforderungssituation vs. Begründungs- und Rechtfertigungsbedürftigkeit von Entscheidungen
	Praxisantinomie	Handlungs- und Entscheidungsdruck in der Praxis vs. Notwendigkeit von Reflexion mittels Theorie ‚in Ruhe‘
	Subsumptions-antinomie	Einordnen von Einzelfällen in Klassifikationen und Routinen als Handlungsheuristiken (Subsumption) vs. Beachtung der Spezifika des Einzelfalls (Rekonstruktion)
	Ungewissheits-antinomie	Überzeugung, angestrebte Ziele zu erreichen (Erfolgsversprechen) vs. Nicht-Vorhersehbarkeit der tatsächlichen Entwicklung
	Symmetrie- bzw. Machtantinomie	asymmetrisches Machtgefälle zwischen Lehrkraft und Schüler:innen vs. Notwendigkeit von Symmetrie, etwa aufgrund der Unmöglichkeit des Erzwingens von eigenaktiven Lernprozessen durch Macht
	Vertrauens-antinomie	Notwendigkeit einer Vertrauensbasis vs. gegenseitiges Misstrauen, z. B. Offenlegung eigener Schwächen vs. Angst vor Bloßstellung
2. Widersprüche des Lehrerhandelns	Näheantinomie	emotionale Nähe und Unterstützung ganzer Personen vs. reduzierte, distanzierte Rollenausfüllung
	Sachantinomie	objektivistische Orientierung an Sachen, Inhalten und Lerngegenständen vs. subjektive bzw. alltagsweltliche Bedeutsamkeit und Orientierung an der Person
	Organisations-antinomie	normative und/oder institutionelle Vorgaben und Regelungen vs. notwendige Offenheit und Flexibilität im Einzelfall
	Differenzierungs-antinomie	Lerngruppenhomogenisierung als übergeordnetes Funktionsprinzip des Bildungssystems sowie Gleichbehandlungsgebot vs. Pluralität der Individuen, z. B. Bildungsbiografien und Lernvoraussetzungen und Notwendigkeit der Differenzierung
	Autononomie-antinomie	Aufforderung zu und Ermöglichung von Autonomie vs. heteronome Strukturen und organisatorische Rahmungen sowie noch nicht vollständig vorhandene Autonomie

Jede dieser Antinomien wäre nun jeweils separat begrifflich näher zu fassen, zu konkretisieren und zu diskutieren – so ist beispielsweise fraglich, ob es für pädagogisches Handeln tatsächlich eine Vertrauensbasis braucht, oder ob sich diese konstitutive Vertrauensantinomie nicht alleine dadurch aufheben lässt, dass vielmehr eine Verlässlichkeit zielführender sein kann (vgl. T. Müller 2022, 44 ff.; 2023, 193 f.) – oder dass es eine typische und nicht zwangsläufig antinomische didaktische Aufgabe darstellt, die objektivistisch bestimmte Relevanz des Bildungsgehalts eines Lerngegenstands mit der subjektiven, alltagsweltlichen Bedeutung für die Schüler:innen überein zu bringen (Sachantinomie) und dadurch zugänglich zu machen – damit wäre diese Antinomie eher in der dritten Gruppe der alltäglichen Ambivalenzen einzuordnen. All dies würde jedoch hier zu weit führen.

Mit der Annahme der *antinomischen Grundstruktur praktischen pädagogischen Handelns* wird jedoch die Vorstellung von Professionalität von Lehrkräften erheblich vertieft, da die Antinomien nicht nur vorhanden sind, sondern eine Aushandlung und Positionierung verlangen – und damit ein reflektiertes, praktisches und eben nicht poietisches Handeln. Dies zeigt eine hohe Anschlussfähigkeit dieser Position an den dargestellten Arbeitsbegriff des Handelns.

Weiterhin bezieht Helsper diese antinomischen Grundlegungen vertiefend auf die Lehrperson und explizit auf ihr Selbst (vgl. 2002, 91 ff.): „Die konstitutiven Handlungsantinomien […] umfassen zentrale Aspekte des lebensgeschichtlich gewordenen Selbst“ (ebd., 91) von Lehrkräften und Schüler:innen. Die Aushandlung der skizzierten Antinomien durch Lehrpersonen führt also zu konkreten Realisationen im Kontext Bildung und Schule, die wiederum das Selbst prägen – das der Lehrkräfte, das der Schüler:innen und auch das derjenigen Schüler:innen, die später selbst zu Lehrkräften werden (vgl. ebd., 91 f.).

> „In diesem Zusammenhängen zwischen dem Handeln in strukturellen professionellen Antinomien und den in sozialisatorisch erworbenen Selbst-Andere-Beziehungen erworbenen Dispositionen des Selbst liegt also strukturell das Recht, auf die ‚Lehrerpersönlichkeit‘ zu verweisen. Das professionelle Lehrerhandeln wurzelt hier in der fallspezifisch ausgeformten Struktur des Selbst und der Selbst-Andere-Verhältnisse“ (ebd., 92).

Helsper verbindet mit diesem Gedanken folglich die für dieses Kapitel zentralen Grundbegriffe Selbst, Handeln und Professionalität von Lehrkräften zu einem Ganzen (vgl. 2002, 91). Dies kann mit fünf Aspekten knapp vertieft werden: Das Selbst einer Lehrkraft ist entlang der Antinomien erstens biografisch und sozialisatorisch entwickelt und zweitens auch für aktuelles professionelles Handeln leitend. Es enthält drittens auch das „‚Handlungsrepertoire‘ […] bzw. die Handlungsmuster von Lehrern“ (ebd., 94 f.) und ist viertens, gerade aufgrund des Spektrums an möglichen Positionierungen innerhalb der Antinomien, hochgradig individuell (vgl. ebd., 95 f.): „Was für den einen Lehrer gut ist und in eine stimmige Handlungspraxis übersetzt werden kann, kann für einen anderen ein ungangbarer Weg sein, der in Paradoxien und Scheitern führt“ (ebd., 96). Fünftens ist das Selbst – im Gegensatz zu starren Vorstellungen stabiler Persönlichkeitseigenschaften – in der Annahme Helspers durchaus veränder-

bar, jedoch „nur dann, wenn es zu einer selbstreflexiven Bildungsarbeit am Selbst kommt“ (ebd., 93). Leitziel ist dabei die Herstellung „individuelle[r] ‚Passung‘ zwischen professionellem pädagogischen Handeln und dem eigenen Selbst“ (ebd., 95).

Somit realisiert sich Professionalität bzw. professionelles Handeln im Lehrberuf nach diesem Ansatz

> „in der Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und genannten Antinomien sachgerecht handhaben zu können. Kompetenter, reflektierender Umgang mit unabstellbarer, aber gleichwohl täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Undeterminiertheit werden im strukturtheoretischen Ansatz zum Kernstück pädagogischer Professionalität“ (Terhart 2011, 206).

4.3.5 Diskussion

Die Leistungen des kompetenzorientierten Ansatzes können in einer inhaltlichen Strukturierung und Konkretisierung des Handelns von Lehrkräften, einhergehend mit empirischer Überprüfbarkeit, verzeichnet werden. Der Lehrberuf ist mit diesem Ansatz kein „unmöglicher Beruf“ (Tenorth 2006, 583), sondern erlern- und gestaltbar: Es werden klar abgegrenzte Kompetenzbereiche professionellen Handelns beschrieben und konkretisiert, die nun „durch eine aktive Nutzung von Lerngelegenheiten in den drei Phasen der Lehrerbildung erworben“ (Bleck, Rzejak & Lipowsky 2022, 632) werden können. Tenorth spricht hierzu unter dem Leitbegriff der Handlungsschemata von einem „professionstheoretisch klar zu bezeichnenden Handlungsrepertoire“ (ebd., 584) zur näheren Bestimmung des Handelns. Baumert und Kunter begründen ihren Ansatz auch aus der Abgrenzung zum strukturtheoretischen Ansatz mit dem Ziel der Herstellung von Eindeutigkeit anstelle von Antinomien und kritisieren entsprechend den Ansatz von Helsper deutlich (vgl. z. B. 2006, 469 ff.). Sie beschreiben gerade diejenigen klaren inhaltlichen Bestimmungen professionellen Lehrerhandelns, die dem strukturtheoretischen Ansatz mit seinem Fokus auf Antinomien fehlen.

Jedoch ist abseits einer allgemeinen und grundsätzlichen Kritik im Kontext von Kompetenzorientierung, Standardisierung und Messbarkeit, sowie „Teaching to the Test“ (Böttcher 2008, 199), die an am Ansatz von Baumert und Kunter formuliert werden könnte, vor allem zu hinterfragen, ob alle Facetten des Handelns von Lehrkräften mittels dieses Modells abgebildet werden. Dies beginnt bei der Fokussierung auf Unterricht als Kerntätigkeit, während bereits normative Aufgabenbeschreibungen von Lehrkräften dieses Spektrum deutlich erweitern – Helsper sieht darin einen „Gestus der ‚Bereinigung‘“ (2007, 575). Auch blenden kompetenzorientierte Ansätze „soziale, institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen“ (Helsper 2021, 89) des professionellen Handelns zugunsten eines Fokus auf die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen der Lehrperson tendenziell aus (vgl. ebd.).

Demgegenüber zeigt der strukturtheoretische Ansatz, und das ist seine große Leistung, dass Eindeutigkeit im Lehrberuf selten und Widersprüchlichkeit der Normalfall ist – und diese nicht nur erkannt und reflektiert, sondern auch aktiv ausgehalten und ausgehandelt werden muss. Hierzu wird die Lehrkraft als ganze Person benötigt. Zurückgehend auf Oevermann ist dabei ein „Arbeitsbündnis“ zwischen Schüler:innen und den Lehrkräften notwendig (vgl. Helsper 2016, 109; 2021, 106). Entsprechend be-

steht nach der Definition im Standardwerk von Jank und Meyer die Professionalität von Lehrkräften „im Kern aus der Fähigkeit, die widersprüchliche Grundstruktur der Lehrerarbeit zu durchschauen und mit ihr umzugehen, ohne sich daran aufzureiben" (2020, 168).

Jedoch müsste, die antinomische Handlungsstruktur anerkennend, auch davon ausgegangen werden, dass pädagogisches Handeln angesichts dieser Widersprüche im Grunde zum ständigen Scheitern verurteilt sein muss (vgl. Terhart 2011, 206) – denn bei zwei sich ausschließenden, gegenläufigen und dabei gleichwertigen Erwartungen können gerade nicht beide erreicht werden, sondern es müsste ja mindestens eine enttäuscht werden: Eine Lehrkraft als Repräsentantin des Bildungssystems, die anhand kriterialer oder sozialer Bezugsnormen klassifiziert (also benotet und gar selektiert), könnte so wohl kaum gleichzeitig einen Schüler trösten, der über seine schlechte Note traurig, von seiner Leistung und sich selbst enttäuscht und bzw. oder auf die benotende Lehrkraft wütend ist (Näheantinomie). Gerade dieser Aspekt des vordergründig zwangsläufigen Scheiterns und damit der normalisierten Krisenhaftigkeit wird an diesem Ansatz – neben der therapeutischen Ausrichtung der theoretischen Grundlage Oevermanns (vgl. Baumert & Kunter 2006, 469 f.; Entgegnung bei Helsper 2007, 567 f.) – deutlich kritisiert (vgl. z. B. Baumert & Kunter 2006, 471; Tenorth 2006, 583 f.): Nach Baumert und Kunter ist gerade „nicht das Scheitern, sondern der Erfolg des Lehrerhandelns [...] der Normalfall" (2006, 473). Helsper setzt dem entgegen, dass erstens mit seinem Ansatz „das Scheitern [...] als unterhintergehbaren und immer wiederkehrenden Bestandteil professionellen pädagogischen Handelns entdramatisiert" (2004, 89) wird. Und zweitens werden die Antinomien „als spezifische Strukturvarianten pädagogischen Lehrerhandelns der Reflexion und Auseinandersetzung zugänglich gemacht" (ebd., 89): Das (An)Erkennen der Existenz der Antinomien führt zu Überlegungen von Lehrkräften, wie sie diese in ihrem Handeln austarieren können – auf Basis einer reflektierten und wissenschaftlichen Haltung (vgl. Helsper 2007, 570; 2016, 107). Um bei dem genannten Beispiel zu bleiben, bestünde Professionalität also genau aus dieser notwendigen Ausbalancierung: Als Lehrkraft sowohl eine distanzierte Bewerterin als auch eine emotional nahe Unterstützerin zu sein, dies zu erkennen und auszuhandeln, beschreibt somit einen Teil ihrer Professionalität und ihres professionellen Selbst.

Wichtig ist also die grundsätzliche Leistung dieses Ansatzes, auf die Komplexität und Widersprüchlichkeit des Handelns von Lehrkräften hinzuweisen. Dieses muss deshalb ein *Handeln als Praxis sein* und *kann kein Machen als Poiesis sein*. Damit steht dieser Ansatz auch jeder Form der Vermittlung von Rezepten, „Kniffs, Tricks, eine Art Handwerkszeug und Baukastensatz des richtigen Lehrerhandelns" (Helsper 2016, 103) ausgesprochen kritisch gegenüber. Dies zeigt, dass „professionelle Handlungen [...] in der Regel nicht-standardisierbar" (Grummt 2019, 92) sind. Ferner verweist Helsper auch darauf, dass das „Anliegen dieser strukturtheoretisch-rekonstruktiven Konzeption pädagogischen Lehrerhandelns nur durch immer wieder erfolgende Rekonstruktionen der Sinnstruktur des Lehrerhandelns zu realisieren" (2004, 90) ist. Er fordert

damit die empirische Untersuchung und Überprüfung solcher widersprüchlicher Handlungsmuster von Lehrkräften ein.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass die Erwartungen an das Handeln von Lehrkräften einem beständigen Wandel unterliegen – verschiedene Ansätze von Reformen der Organisation von Schule (etwa im Kontext Inklusion oder Ganztag), Lehrplanumstellungen (etwa im Kontext der Kompetenzorientierung) oder der bildungspolitischen Reaktion auf gesellschaftliche Entwicklungen (z. B. im Bereich Digitalisierung oder Deutsch als Zweitsprache) verändern notwendigerweise die Anforderungen und Rahmenbedingungen, in denen Lehrkräfte arbeiten (vgl. z. B. Böttcher 2008; Herzog 2018). Beispielsweise spricht Böttcher von „Entgrenzungen der Lehrertätigkeit“ (2008, 195). Herzog zeigt aus kritischer Perspektive, dass Anforderungen an Lehrkräfte unter dem Leitbegriff der Individualisierung (in Gesellschaft und Schule) deutlich steigen und der Beruf so durch Deprofessionalisierung bedroht sei (vgl. 2018). Er beobachtet dabei, dass von bildungspolitischer Seite nun dort, wo den Begriffen von Profession und Professionalität folgend bei steigender Anforderung – kohärent zur theoretischen Grundlage von Oevermann und Helsper (vgl. Grummt 2019, 92) – eigentlich höhere, autonome Gestaltungsfreiräume erforderlich seien, stattdessen „mit einer forcierten Standardisierung von Schule und Unterricht“ (Herzog 2018, 12) reagiert werde (vgl. ebd., 12 ff.). „Eine ökonomisch inspirierte Bildungspolitik reduziert Schule und Unterricht auf das Niveau von maschinellen Produktionsabläufen, die nicht nur für beherrschbar, sondern für fast beliebig steuerbar gehalten werden“ (ebd., 15; vgl. Böttcher 2008, 198 f.). Pädagogisches Handeln ist jedoch, den theoretischen Grundlagen Oevermanns und Helspers folgend, in Anbetracht seiner Widersprüche und Paradoxien gerade nicht standardisierbar (vgl. Oevermann 2008, 61 ff.; Dlugosch 2005, 31; Grummt 2019, 92). Helsper skizziert u. a. Aspekte von Ökonomisierung und Standardisierung als Problemfelder professionellen pädagogischen Handelns in der Schule (vgl. 2021, 290 ff.). Somit werden auch auf übergeordneter Ebene zunehmende Spannungsfelder erkennbar.

4.4 Annäherungen an „professionelles sonderpädagogisches Handeln“

4.4.1 Allgemeine Sonderpädagogik

Der Versuch, das Konstrukt sonderpädagogischer Professionalität näher zu bestimmen, ist eine ausgesprochen komplexe Aufgabe (vgl. Stein 2006, 333): Sie berührt die Kernfragen der Disziplin – die „oft Schwierigkeiten mit ihrer Eigendefinition als Disziplin hatte und hat“ (Haeberlin 2005, 13). Solche Kernfragen nennen Horster, Hoyningen-Süess und Liesen in der Einleitung einer Publikation zu sonderpädagogischer Professionalität: „Was ist Sonderpädagogik? Was kann Sonderpädagogik? Was soll Sonderpädagogik?“ (2005, 8). Als wären diese Fragen nicht global und komplex genug, so wurde hier der Begriff Sonderpädagogik verwendet. Dieser ist wiederum keines-

wegs selbstverständlich,[60] wie andere Begriffe, etwa „Heil-, Behinderten, Rehabilitations-, Förder- oder Integrationspädagogik“ (Moser et al. 2007, 448), illustrieren.

Dabei ist bei einer Begriffsbestimmung sonderpädagogischer Professionalität das große Spektrum der Sonderpädagogik zu bedenken, also etwa die unterschiedlichsten Institutionen, Handlungsfelder und die Subdisziplinen der Fachrichtungen – Ob es sich also bei der Sonderpädagogik „wirklich um eine geschlossene Disziplin handelt“ (Stein 2006, 333), ist keineswegs gesagt. Das sonderpädagogische Handeln als Lehrkraft ist also bereits in Bezug auf den jeweiligen Förderschwerpunkt und den Einsatzort unterschiedlich beschreibbar und auch ein fachrichtungsübergreifendes professionelles sonderpädagogisches Handeln von Lehrkräften wäre vermutlich anders zu bestimmen als das in außerschulischen Settings. Dennoch „wird zumeist die Tätigkeit als Lehrer an einer Förderschule mit der sonderpädagogischen Professionalität identifiziert“ (Dlugosch & Reiser 2009, 95), was auf den professionshistorischen Hintergrund der Institutionalisierung für das Feld Schule zurückgeführt werden kann (vgl. Haeberlin 2005, 25; Loeken 2000, 199 ff.). Jedoch stellen nicht nur die Breite sonderpädagogischer Handlungsfelder und ihrer Subdisziplinen diesen Fokus erheblich infrage, sondern auch die schulorganisatorischen Veränderungen unter dem Leitbegriff Inklusion (vgl. Lindmeier 2017, 52; Loeken 2000, 201; Stein 2006, 333).[61] Moser et al. formulieren angesichts dieser Heterogenität vermutlich zu Recht die Frage, „ob es überhaupt noch sinnvoll ist, ein bestimmtes übergreifendes Modell sonderpädagogischer Professionalität zu entwerfen“ (2007, 448).

Die bereits vorgestellten Ansätze zur näheren Bestimmung von Lehrerprofessionalität – also maßgeblich struktur- oder kompetenztheoretische Arbeiten werden nach der Einschätzung von B. Lindmeier von einem „große[n] Teil der sonder- und integrationspädagogischen Auseinandersetzung mit (sonder-)pädagogischer Professionalität […] (noch) nicht rezipiert“ (2017, 52). In der Tat beschreiten andere Arbeiten dieser Thematik einen eigenen Weg zur Bestimmung sonderpädagogischer Professionalität, so etwa aus konstruktivistischer (Greving 2011) oder geisteswissenschaftlicher (Gröschke 2008) Perspektive – oder sie nehmen keine näheren theoretischen Bestimmungen vor, sondern setzen andere Schwerpunkte (Ellger-Rüttgart & Wachtel 2010). Dennoch geben einige Arbeiten einen Überblick über Theorien zu Professionalität unter diesen Leitbegriffen der Strukturtheorie oder der Kompetenzorientierung und wenden diese auf sonderpädagogische Handlungsfelder an (vgl. etwa Dlugosch 2005; Dlugosch & Reiser 2009; Lindmeier 2015; 2017; Moser 2022; Theobald & Kramer 2022). Im Folgenden wird versucht, den fachwissenschaftlichen Stand im Bereich sonderpädagogischer Professionalität knapp und anhand exemplarischer Arbeiten zu skizzieren.

Kompetenzorientierte Ansätze, etwa in Form von Kompetenzstrukturmodellen, sind besonders dazu geeignet, vergleich-, mess-, und vermittelbare Inhalte sonderpädagogischer Professionalität zu beschreiben. So können sie etwa dazu beitragen, „zu

60 Zur Kritik an diesem Begriff vgl. etwa Haeberlin 2005, 19 ff.

61 Verschiedene Studien zeigen die Veränderung der Aufgabenprofile von sonderpädagogischen Lehrkräften im Kontext Inklusion, so etwa die Arbeiten von Melzer und Hillenbrand (vgl. 2013; 2015; Melzer et al. 2015).

bestimmen, ob und welche besonderen Wissensbestände und Kompetenzen Sonderpädagogen haben sollten“ (Lindmeier 2017, 69; vgl. Moser et al. 2007, 448). In Anbetracht der eingangs skizzierten Heterogenität gehen mit solchen Vorhaben ausgesprochen hohe Anforderungen einher. Bislang finden sich entsprechend wenige Ansätze, sodass solche Kompetenzkataloge weitestgehend inhaltlich ungeklärt und nur selten konkretisiert worden sind (vgl. ebd.; Moser et al. 2008, 84 f.). Verschiedene Ansätze der Entwicklung sonderpädagogischer Kompetenzstrukturmodelle beschreibt Hillenbrand knapp (vgl. 2007, 202 f.), er weist jedoch auch darauf hin, dass ein einheitliches Modell bzw. ein „explizites Leitbild“ (ebd., 202) noch fehlt. Auch Moser et al. stellen dies fest:

> „Neue handlungstheoretisch ausgerichtete Ansätze von Professionalität, die auf Handlungsorientierung und Handlungskompetenz im Sinne einer Expertise spezifischen Wissens und Könnens [...], eingebunden in einen professionellen Habitus setzen, sind in der sonderpädagogischen Diskussion weitgehend unbeachtet“ (2008, 84).

Einen Versuch stellen etwa die „Standards der sonderpädagogischen Förderung“ (Wember & Prändl 2009) des Verbands Sonderpädagogik [VDS] dar – hier werden fachrichtungsspezifische „Standards professioneller Lehrtätigkeit“ (VDS 2009, 51) beschrieben, mit Zielen der Steigerung von Transparenz, Effektivität und Effizienz sonderpädagogischer Förderung (vgl. ebd., 44). Willmann beschreibt die dort genannten Punkte als einerseits „vollkommen plausibel“ (2012, 124), sie spiegeln praktische Erfahrungswerte wider (vgl. ebd.). Jedoch werden die Standards andererseits vielstimmig kritisiert, etwa aufgrund ihrer unsystematischen Zusammenstellung, ihrer fehlenden wissenschaftlichen Fundierung und Operationalisierbarkeit sowie der übergeordneten Frage, ob sich sonderpädagogisches Handeln im klassischen Sinne überhaupt standardisieren lasse (vgl. Berner & Halbheer 2011, 193 ff.; Willmann 2012, 123 ff.) – nachdem gerade die Sonderpädagogik die Individualisierung als Grundsatz vertritt, erschiene nach Willmann eine Standardisierung widersinnig (vgl. 2012, 123).

Ein wissenschaftlich erarbeiteter Vorschlag für ein solches Kompetenzmodell findet sich bei Moser und Kropp (2015), die ausgehend von einer empirischen Aufgabenbeschreibung sonderpädagogischer Lehrkräfte in Regelschulsettings eine Aufgabenverteilung zwischen Sonder- und Regelschullehrkräften als Kompetenzstrukturmodell skizzieren (vgl. 2015, 193 ff.). Sie beziehen sich jedoch auf Ebene der Zielgruppe nicht auf die hier fokussierten Förderschulsettings und auf theoretischer Ebene nicht auf bestehende Kompetenzstrukturmodelle, wie etwa Baumert und Kunter vorgelegt haben (vgl. Kap. 4.3.3). Den Teilaspekt der Beliefs sonderpädagogischer Lehrkräfte, also ihre berufsbezogenen Überzeugungen, Einstellungen und subjektive Theorien, als Teilaspekt des Kompetenzmodells von Baumert & Kunter (vgl. 2006), beschreibt Moser (vgl. 2017). Sie sieht diesen Teilbereich als für die Sonderpädagogik am besten untersucht an (vgl. Moser 2022, 689).

Strukturtheoretisch ausgerichtete Arbeiten zu sonderpädagogischer Professionalität scheinen eine etwas längere Historie aufzuweisen und insgesamt etwas zahlreicher zu sein. Sie gehen von einer prinzipiellen Widersprüchlichkeit des pädagogischen Han-

delns aus und begreifen die Professionalität von Lehrkräften durch das erkennende und reflektierende Ausbalancieren dieser Widersprüche. Diese Arbeiten beschreiben zumeist unter Anlehnung an antinomische Grundbegriffe „Spannungsfelder sonderpädagogischer Professionalität" (Loeken 2000, 202; im Original hervorgehoben) oder stellen einzelne Leitbegriffe heraus, wie etwa das dem Ansatz Oevermanns entnommene Arbeitsbündnis[62] (vgl. ebd., 205 f.). Weiterhin werden unter Hinweis auf die antinomischen Strukturen pädagogischen Handelns auch ingenieuriale Selbstverständnisse von Pädagog:innen sowie rezeptologische „Machbarkeitsversprechungen" (Reiser 2006, 336) zur Überwindung des Technologiedefizits der Pädagogik kritisiert (vgl. ebd., 336 ff.). Reiser geht weiterhin beispielsweise auf die Paradoxie „Doppelauftrag der Bildung und Selektion" (ebd., 337) ein.

Ausführlich setzt sich Grummt mit einer strukturtheoretischen Betrachtung sonderpädagogischer Professionalität im Kontext Inklusion und unter Bezug auf Oevermann und Helsper (vgl. 2019) auseinander. Er betont drei Antinomien in diesem Kontext: Im Spannungsverhältnis von „Autonomie und Zwang" (ebd., 126; im Original hervorgehoben) weist er auf die Problematik der hohen Strukturierung von Lernprozessen hin, die zwar notwendig sind, aber stets auch eine Fremdsteuerung implizieren (vgl. ebd., 126 f.). Im zweiten Spannungsfeld von „Interaktion und Organisation" (ebd., 127; im Original hervorgehoben) betont er die Vorstrukturierung von Unterrichts- oder Lernprozessen durch organisatorische Regelungen, die pädagogische Interaktionen von vorneherein beschränken – etwa indem Rollen vordefiniert und Inhalte durch den Lehrplan vorgegeben sind (vgl. ebd.). Drittens weist er auf das Spannungsfeld von „Nähe und Distanz" (ebd., 129; im Original hervorgehoben) hin, das ein klassisches Thema und eine „der prominentesten Diskussionen der Pädagogik der letzten hundert Jahre" (ebd., 129) darstellt: Eine vollkommen distanzierte Rollenbeziehung verfehle die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen, während eine zu enge Beziehung das professionelle Verhältnis grenzüberschreitend auflösen würde (vgl. ebd.).

Dlugosch und Reiser benennen zwei zentrale Aspekte professionellen sonderpädagogischen Handelns: Erstens ist dieses Handeln „subsidiär, kompensierend oder ergänzend" (2009, 95; im Original hervorgehoben). Die Sonderpädagogik ist damit eine „Service-Leistung [...] bezogen auf den Normalfall der Pädagogik" (ebd.), sie geht von einer Normalität aus und will zu ihr verhelfen. Die Subsidiarität, gepaart mit dem Gedanken einer Service-Leistung kann in verschiedenen Organisationsformen realisiert werden (vgl. Grummt 2019, 51 ff.; hier ebenso eine kritische Diskussion des Begriffs Service-Dienstleistung) und zeigen sich konkret in den entsprechenden Modellen zur Organisation schulischer Sonderpädagogik. Zweitens gehen sie auf eine Paradoxie ein: „Akzeptieren oder Fördern" (2009, 95; vgl. ebenso Dlugosch 2009, 106).

62 Oevermann ist der Ansicht, der Sonderpädagogik sei aufgrund ihrer „Orientierung am Einzelfall" (Dlugosch 2003, 106), ihrer subsidiären Funktion und ihrer therapeutischen Ausrichtung unter den Lehramtsberufen am ehesten eine Professionalität unterstellbar (vgl. ebd.; Hillenbrand 2007, 201 f.; Loeken 2000, 206; Stein 2006, 337). Loeken nennt dies „verführerisch [...], wenn daraus lediglich die Legitimation für das quasi-therapeutische Handeln mit den ‚Ausgestoßenen' gezogen wird und nicht das Konzept des Arbeitsbündnisses [...] ernst genommen wird" (2000, 206). Ferner sei hier angemerkt, dass eine Therapeutisierung von (Sonder-)Pädagogik diese wohl ebenso zum Verschwinden brächte, wie eine Psychologisierung – auch wenn der Therapiebegriff, wie Moser kritisch anmerkt, noch so viel „Handlungssicherheit und Reputation zu versprechen" (2004, 306) scheint.

Hiermit ist gemeint, dass eine absolut gesetzte, wertgeleitete Haltung der Akzeptanz von Personen, ‚so wie sie sind‘, im Grunde Förderung (oder jedwede pädagogische Arbeit) verbieten würde, da ja bereits der Ist-Stand zu akzeptieren sei – und andersherum eine starke Betonung der Intervention und für notwendig gehaltener Veränderung zu wenig Akzeptanz beinhalte.

Insgesamt wird mit diesen Ausschnitten deutlich, dass der Diskurs um sonderpädagogische Professionalität zwar erste kompetenz- und strukturtheoretische Auseinandersetzungen vollzogen hat, eine grundsätzliche Adaption jedoch aussteht – während gleichzeitig im Kontext von Schulreformen das sonderpädagogische Selbstverständnis weiter infrage gestellt wird (vgl. z. B. Hillenbrand 2007, 201).

4.4.2 Förderschwerpunkt EsE

Ein professionelles sonderpädagogisches Handeln im Förderschwerpunkt EsE zu beschreiben, ist aufgrund der „Komplexität der Aufgaben und Ziele in der schulischen Erziehungshilfe“ (Hennemann, Ricking & Hillenbrand 2009, 131) wohl nicht leichter, als ein allgemein sonderpädagogisches Handeln beschreiben zu wollen: es treten ganz ähnliche Probleme auf, wie bereits eingangs für ein solches beschrieben (vgl. Stein 2004, 79 f.).

Eine Grundlage wird für das vorliegende Buch jedoch festgesetzt: Die zu betrachtenden Lehrkräfte arbeiten im Setting der Förderschule mit Schüler:innen, für die ein Förderbedarf EsE festgestellt worden ist. Aus den bereits erfolgten Beschreibungen dieser Gruppe (vgl. Kap. 3.1; 3.5) und der Institution Förderschule (vgl. Kap. 3.2) wird deutlich, dass diese Arbeit als besonders herausfordernd und facettenreich beschrieben werden kann (vgl. z. B. Opp 2007, 187). Die Frage nach professionellem sonderpädagogischen Handeln kann auch darauf bezogen werden, welche Anforderungen an genau diese Lehrkräfte gestellt werden. Dabei haben die folgenden, wenigen Aspekte die maßgebliche Funktion, einen Einblick in die Komplexität dieser Gemengelage und in die verschiedenen bestehenden Erwartungen an die Lehrkräfte zu geben. Dies ist eine notwendige Grundlegung, um übergangsbezogenes Handeln als denkbaren Teil des Tätigkeitsspektrums überhaupt einordnen zu können.

Eine bereits benannte Möglichkeit, sich dieser Komplexität anzunähern, besteht darin, die Erwartungen an das Handeln von Lehrkräften in Form von Aufgaben zu beschreiben, auch wenn diese eher als Heuristik, denn als theoretisch kohärente Beschreibung von Professionalität gelten können. Solche „Aufgaben von Sonderpädagogen im Kontext Verhaltensstörungen“ (Stein 2019a, 192) führt Stein aus und beschreibt dabei die Oberbegriffe Erziehung, Unterricht, Beratung, Kooperation, Verwaltung, Reflexion und Innovation (vgl. ebd., 192 ff.). Auch im Band von Ricking et al. findet sich eine Sammlung von Aufgabenfeldern, die jeweils in eigenen Beiträgen beschrieben werden: Beziehung, Erziehung und Förderung, Diagnostik, Beratung, Prävention, Unterricht, Kooperation sowie Qualifikation (vgl. 2021, 7 f.; 126 ff.).

Deutlich wird hier bereits, dass die Lehrkräfte sehr unterschiedliche Tätigkeiten vollziehen sollen, im Zweifelsfall auch gleichzeitig und im übergeordneten Rahmen der Institution Schule in Form von Unterricht in einem Gruppensetting, in dem die

oben genannten Aufgabenfelder ausbalanciert und integriert werden müssen. Es ist daher unmittelbar einleuchtend, dass diese Aufgaben nicht vollständig voneinander getrennt betrachtet werden können, denn sie finden zumeist gemeinsam statt. Sie können aber auch nicht einfach überein gebracht werden, denn es macht einen Unterschied, ob man etwa von Erziehung oder von Unterricht als (Kern-)Aufgabe ausgeht.

Ein Lösungsansatz für diese Problematik ist, eine Priorisierung unter den Aufgaben vorzunehmen. So werden in der Literatur Schwerpunktsetzungen formuliert: Etwa legen Stein und Stein für den Unterricht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen den Primat der *Erziehung* (vgl. 2020, 88; siehe auch Ricking 2021b, 148; Willmann 2007, 50) zugrunde – im Gegensatz zu einem „Primat des Lehrplans an der Regelschule" (Willmann 2007, 51) stehen im Rahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen an verschiedenen Lernorten, vor allem jedoch an der Förderschule des Förderschwerpunkts EsE, Aspekte der Erziehung im Vordergrund. Ist Erziehung grundsätzlich bereits eine anthropologisch bedingte Notwendigkeit (vgl. Zirfas 2021, 180), so stehen hier „besondere Erziehungsbedürfnisse im Mittelpunkt" (Müller 2014, 225). Die erziehungstheoretische Fundierung des Förderschwerpunkts ist facettenreich und kann an dieser Stelle nicht vertiefend dargestellt werden (vgl. zusammenfassend Müller & Stein 2013; 2018; 2019).

Zimmermann spricht wiederum von „einer passgenauen Begleitung und Förderung hoch belasteter Kinder und Jugendlicher" (2019, 14) als zentralen Aspekt der Professionalität dieser Fachkräfte. Bolz stellt die pädagogische *Beziehung* ins Zentrum der Professionalität (vgl. 2021; Bolz, Wittrock & Koglin 2019; siehe auch Giesecke 1999), während Hillenbrand einen „Primat der Beziehung für die Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen" (2008, 229) kritisch diskutiert (vgl. ebd., 229 f.). Jedoch sind diese Bestimmungen nicht so verschieden, wie zunächst angenommen werden könnte: Erzieherisches Handeln wird vor allem durch interpersonelle Beziehungsgestaltung möglich und gerade diese Schüler:innen sind auf bewusst gestaltete[63] und verlässliche Beziehungen angewiesen (vgl. Bolz 2021, 132 ff.; Bolz, Wittrock & Koglin 2019, 560 f.; Hillenbrand 2008, 229; Müller & Stein 2019, Müller 2023, 192 ff.; Stein 2004, 123 f.; Willmann 2012, 127). Die Betonung dieser Aspekte ist zweifellos die legitime Antwort auf die zentralen Bedarfe einer hoch belasteten Klientel – und die Lehrperson und ihr Selbst wird als Ganzes gefordert (vgl. Ricking 2021b, 155; Stein 2004, 124). „Lehrkräfte agieren insbesondere im Förderschwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung in vielen schulischen Situationen als ‚Beziehungspartner' oder gar als temporäre Bindungsperson" (Bolz, Wittrock & Koglin 2019, 568). Ein wichtiger, wenn nicht sogar der entscheidende Bezugspunkt der Schüler:innen findet sich somit in der Institution Schule und der sonderpädagogisch professionalisierten Lehrkraft: „Das Gelingen der pädagogischen Praxis ist wesentlich von der Beziehungsqualität abhängig, die Kindern und Jugendlichen angeboten wird" (Müller 2023, 200).

63 „Bewusst gestaltet" meint auch in diesem Kontext nicht zwangsläufig „(emotional) eng" (vgl. z. B. Giesecke 1999, 251) – ganz im Gegenteil kann etwa eine distanzierte, sachbezogene Beziehung für bestimmte Schüler:innen wesentlich hilfreicher sein.

Gleichzeitig stehen Beziehung und Erziehung für Aushandlungsprozesse, die sich auch mit antinomischen Spannungsfeldern fassen lassen – so geht es etwa um Autonomie und Heteronomie, Macht und Ohnmacht, um Selbst- und Fremdbestimmung oder um Nähe und Distanz im Be- und Erziehungshandeln (vgl. Müller 2018, 16 ff.; Müller & Stein 2018, 5). So beschreibt Bolz die Dramatik des Spannungsfeldes zwischen Nähe und Distanz auf bindungstheoretischer Grundlage so:

> „Im schulischen Handlungsfeld lassen sich zum einen bspw. ambivalente Verhaltensweisen wie Ablehnung bei gleichzeitiger Suche nach Bestätigung und Hilfe beobachten. Auf der anderen Seite können schulische Interaktionen von der Suche nach Nähe bei gleichzeitiger Wahrung von Distanz geprägt sein“ (Bolz 2021, 136).

Es geht also nicht nur um die Lehrkräfte, die ihre Nähe und Distanz zu den jeweiligen Schüler:innen ausbalancieren müssen – sondern von ihnen werden durch die Schüler:innen möglicherweise beide Aspekte gleichzeitig eingefordert. Deutlich wird auch hier, dass das Aushandeln von Spannungsfeldern als wichtiges Kriterium pädagogischer Professionalität gefasst werden kann.

Trotz eines proklamierten Primats der Erziehung haben die *Lehrkräfte* der *Schule* im Förderschwerpunkt EsE die Aufgabe, *Unterricht* und damit auch schulische Leistungsentwicklung in verschiedenen Lernbereichen und Fächern zu verfolgen – Hennemann, Ricking und Hillenbrand beschreiben dies als „duale[n] Auftrag schulischer Erziehungshilfe“ (2009, 131), sodass „zwei grundlegende Handlungsziele deutlicher als in anderen Schulen um Bedeutung“ (ebd., 132) ringen: Auch von Schüler:innen des Förderschwerpunkts wird eine schulische Leistungsentwicklung bis hin zu einem Schulabschluss erwartet, die vorliegenden Lehrpläne sind an denjenigen der allgemeinen Schule orientiert (vgl. ebd.). Diese Erwartungen umzusetzen ist wiederum Aufgabe der Lehrkräfte, während gemäß der vorherigen Ausführungen doch die beziehungsorientierte Erziehungsarbeit im Vordergrund stehen sollte. Auf dieses Spannungsfeld zwischen auf fachliches Lernen bezogenem Unterricht einerseits und Erziehung bzw. der Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen[64] andererseits haben verschiedene Autor:innen der Fachszene hingewiesen (vgl. Dlugosch 2009, 107; Hennemann, Ricking & Hillenbrand 2009; Ricking 2018, 215 f.; Stein 2004, 123).

Mit diesen ersten Beispielen wird bereits deutlich, wie stark diese pädagogische Arbeit in Spannungsfeldern und widersprüchlichen Aufträgen verstrickt ist. Dies zeigt die hohe Anschlussfähigkeit der grundlegenden Überlegungen Helspers für den Förderschwerpunkt (vgl. auch J. Müller 2022). Dezidiert kompetenzorientierte Auseinandersetzungen mit den Lehrkräften im Förderschwerpunkt EsE sind hingegen bislang nur vereinzelt auszumachen. Beispielsweise zeigen Müller und Stein mit einem Bestimmungsversuch von Erziehungskompetenz die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen kompetenzorientierter Modellbildungen zur Strukturierung sonderpädagogischer Professionalität auf (vgl. 2019).

64 Die beiden Begriffe Erziehung und Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen sind keineswegs gleichzusetzen, in den hier angeführten Publikationen werden beide Begriffe verwendet. In den jeweiligen Publikationen haben sie jedoch unter Berücksichtigung dieser erheblichen Differenz doch eine gemeinsame Funktion: auf das sonderpädagogisch besonders Betonte, in Abgrenzung zum allgemein schulischen Handeln hinzuweisen und ersteres zu so zu symbolisieren.

Prinzipiell ist davon auszugehen, dass die grundsätzlichen Widersprüchlichkeiten des Lehrerhandelns – und damit auch die Antinomien nach Helsper – ebenso oder sogar ganz besonders für das Handeln sonderpädagogischer Lehrkräfte des Förderschwerpunkts gelten können (vgl. Stein 2004, 115), wie hier an wenigen Beispielen beschrieben werden kann: So sind etwa bei der Rezeption etwaig vorhandener medizinisch-psychiatrischer Diagnosen von Schüler:innen besonders auch die Spezifika des Einzelfalls zu beachten (*Subsumptionsantinomie*). Auch sind Symmetrien und Asymmetrien im Kontext machtvoller Erziehungsverhältnisse (*Symmetrie- bzw. Machtantinomie*) für diese Zielgruppe von besonderer, auch biografisch bedingter Brisanz (vgl. Müller 2018, 30 ff.). Auf weitere Aushandlungsprozesse innerhalb von Erziehung, wie etwa Nähe und Distanz (*Näheantinomie*) wurde bereits hingewiesen (s. o.). Und das Leitziel von Autonomie scheint gerade bei einigen dieser Kinder und Jugendlichen mit der Notwendigkeit starker Heteronomie in Form von Strukturgebung konfrontiert (*Autonomieantinomie*), worauf z. B. Opp hinweist (vgl. 2007, 188; siehe auch Stein & Stein 2020, 99). Ein für Förderschule EsE spezifischer Aspekt, der sich bei Helsper nicht findet, ist das oben bereits skizzierte *Spannungsfeld zwischen schulischer Leistungsentwicklung und Erziehung*, ebenso wie auch das bereits benannte Ausbalancieren zwischen *Akzeptieren und Fördern*. Auch ist zwischen einerseits aufgrund der Ausschulung notwendigen *Realitätsorientierung* und andererseits aufgrund der Belastungen der Schülerschaft hilfreichen *Schonraumorientierung* im Kontext des therapeutischen Milieus (vgl. Kap. 3.2) hinzuweisen.

Ferner beschreibt Stein die „Antinomie der Lehrer-Rolle“ (2004, 113) unter dem Leitbegriff *„Beamter versus Lehrer“* (ebd.; Hervorhebung im Original), was eine weitere Facette eröffnet: Lehrkräfte treten einerseits „als Beamter und damit als Anwalt öffentlicher Ansprüche und der Gesellschaft einerseits sowie dem Lehrer als Erzieher und Anwalt des Kindes und Jugendlichen andererseits“ (ebd.) auf. Gerade im Rahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen wird eine Parteinahme oder Anwaltschaft für ihre marginalisierten Schüler:innen besonders eingefordert (vgl. Bleher & Gingelmaier 2019, 98; Stein 2004, 112; 124 f.; Wevelsiep 2015, 147 f.; Zimmermann 2019, 16; zur Kritik vgl. z. B. Loeken 2000, 202 f.), was einerseits aufgrund der notwendigen Nähe-Distanz-Balance (vgl. Wevelsiep 2015, 147 f.) und andererseits aufgrund der Ablehnung, die diesen Schüler:innen entgegenschlägt (vgl. Müller 2023, 197 f.; Stein 2004, 124 f.) eine herausfordernde Aufgabe ist.

Mit diesen Facetten wird die Widersprüchlichkeit und Komplexität der Anforderungen an das sonderpädagogische Handeln im Förderschwerpunkt deutlicher. Aus den strukturtheoretischen Betrachtungen wurde die hieraus erwachsende Konsequenz der Notwendigkeit reflektierten Erkennens, Aushaltens und Aushandelns solchen Antinomien durch die Lehrkräfte bereits gezogen (vgl. Kap. 4.3.4; Dlugosch 2003, 102 f.; Opp 2007, 187 ff.). Notwendig ist daher die „Akzeptanz eines widerspruchsoffenen Theoriekonzepts und der Öffnung für Ungewissheit“ (Wevelsiep 2015, 76). Damit können das sonderpädagogische Handeln und die dahinterstehende Professionalität weniger in Eindeutigkeiten, sondern mehr durch den durch den gestaltenden Umgang mit Ungewissheit definiert werden – und eine Standardisierung scheint auch daher kaum

möglich zu sein (vgl. Giesecke 1999, 262 ff.). Nach Ricking ist Professionalität „in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen […] untrennbar mit einer ausgeprägten pädagogischen Reflexivität verbunden“ (2021b, 145; vgl. auch Müller 2023, 200; Willmann 2012, 153). Bolz fasst dies zusammen:

> „Die pädagogische Arbeit im Handlungsfeld des Förderschwerpunkt ESE setzt eine gelingende Balance zwischen Nähe und Distanz, ein hohes Maß an Reflexionsleistung und Frustrationstoleranz und die unerschütterliche Bereitschaft, den jungen Menschen als Person anzuerkennen, voraus. Die Beziehungsgestaltung muss von Transparenz, Berechenbarkeit und Verlässlichkeit geprägt sein“ (2021, 139).

Aufseiten der Lehrperson wird zur Beschreibung einer solchen reflektierten Wahrnehmung der Klientel häufig der Begriff der *Haltung* verwendet, es handelt sich bei ihr um „eine prominente sonderpädagogische Argumentationsfigur“ (Dlugosch 2017, 219; vgl. Moser 2022, 688), die „die normative Färbung eines sittlich guten Tuns“ (ebd.). umfasst – auch im Sinne von Individualisierung, Wertschätzung, Echtheit und einfühlendem Verstehen (vgl. Dlugosch 2009, 103 f.) oder im Sinne einer „verinnerlichte[n] Haltung, dass das Verhalten eines Kindes oder Jugendlichen vor dem Hintergrund der Erfahrung und des Erlebens immer sinnvoll ist“ (Zimmermann 2017, 58; vgl. Schwarzer & Gingelmaier 2020, 186 ff.; 191). Auch der Umgang mit Paradoxien erfordere eine Haltung als Leitlinie (vgl. Dlugosch & Reiser 2009, 96). Ricking beschreibt diese Haltung als eine, „die das Kind als Menschen trotz der Beeinträchtigung im Verhalten akzeptiert und im pädagogischen Handeln das Verhalten des Zu-Erziehenden empathisch dekodiert, die Kommunikation positiv-konstruktiv gestaltet und ggf. entstehenden Rachegefühlen oder aufkommender Straflust Einhalt gebietet“ (Ricking 2021b, 146;). Eine solche Haltung symbolisiert auch „im Sinne einer inneren Verpflichtung“ (Müller & Stein 2019, 102) die Zuständigkeit für die vielschichtigen Aufgaben der sonderpädagogischen Arbeit – und enthält die Hauptaufgabe einer „Erziehung als Haltung“ (Müller & Stein 2019, 99; vgl. Müller 2018, 27). Weiß, Kollmansberger und Kiel zeigen dabei empirisch, dass gerade Facetten einer Haltung für die berufsbezogene, professionelle Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte des Förderschwerpunkts von hoher Bedeutung sind (vgl. 2013, 204). Stein beschreibt eine besonders starke Betonung der Erziehungsfunktion in der Wahrnehmung der Lehrkräfte dieses Förderschwerpunkts (vgl. 2004, 413), die sich insgesamt „verglichen mit den Gruppen in anderen Arbeitsbereichen in hochsignifikant stärkerem Maße als ‚besondere Lehrer‘ [sehen], also als Lehrer, deren Aufgaben sich besonders deutlich von denjenigen der Regelschullehrer, aber auch anderer sonderpädagogischer Förderschwerpunkte unterscheiden“ (ebd., 475).

Nach Moser wurden solche Haltungen jedoch „bislang eher beschworen […] denn empirisch geprüft“ (2017, 202) vielleicht auch weil sie, wie Haeberlin anmerkt, eigentlich kaum mittels wissenschaftlicher Methoden zu erfassen sind. Er spricht vom „wissenschaftlich unfassbaren Sachverhalt der ‚Haltung‘“ (2005, 36), was jedoch die Bedeutung einer „Heilpädagogik als Haltung“ (ebd., 35) nicht schmälert. Hingewiesen sei

auf Schwarzer und Gingelmaier, die mentalisierende Haltungen im Förderschwerpunkt erfassen (vgl. 2020).

Nicht vergessen werden sollten außerdem die *Aspekte fachlichen Wissens und Könnens*, die auch als Teil einer sonderpädagogischen Professionalität gesehen werden können – hierzu könnten kompetenzorientierte Ansätze vertiefend Aufschluss geben, wären sie vorhanden. Diese Lehrkräfte verfügen nach Willmann „über ein hoch spezialisiertes und exklusives (z. B. methodisch-didaktisches) Wissen und spezielle Kompetenzen" (2012, 153). Für professionelles Handeln in der Kernaufgabe der Erziehung sind ist beispielsweise die „Aneignung und stetige Aktualisierung von Fach- und Sachkompetenz" (Müller & Stein 2019, 100), etwa im Bereich Fachwissen zu Theorien der Erziehung, elementar (vgl. ebd.).

Zimmermann fasst das Verhältnis zwischen Fachwissen und Reflexivität treffend zusammen: „So wie fachliche Expertise ohne Reflexionsfähigkeit unnütz ist, dürfte eine hohe Reflexionsfähigkeit ohne fachliche (akademische) Grundlagen vielfach zur Küchenpsychologie werden" (2019, 15). Dies zeigt, dass die vielstimmige Forderung nach der Verbindung kompetenzorientierter und strukturtheoretischer Theorien (vgl. z. B. Dlugosch 2017, 218; Lindmeier 2017, 52; Moser et al. 2008, 86; Theobald & Cramer 2022, 7) einige Berechtigung hat. So schreibt Stein von „der Kompetenz und Bereitschaft zu kritischer und systematischer Reflexivität" (2006, 342), die „unter besonderer Berücksichtigung von berufstypischen Spannungsfeldern" (ebd.) verlaufen sollte. B. Lindmeier schlägt vor, „Fachwissen, Handlungskompetenzen und reflexive Fallkompetenz als gleichermaßen wichtige Bestandteile des professionellen Selbst anzuerkennen" (2017, 52). Lindmeier verwendet hier den Begriff des Selbst, was noch einmal zeigt, dass notwendigerweise die Aspekte der Professionalität in der Person der Lehrkraft, in ihrem Selbst zusammenlaufen. Ricking fasst die komplexen und vielfältigen Anforderungen an professionelles sonderpädagogisches Handeln unter strukturtheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt zusammen:

> „Der oder die Professionelle repräsentiert den intensiven Subjektbezug und hat beziehungs- und konfliktsicher, deeskalierend und präsent zu sein, reflektierend bzgl. pädagogischer Antinomien [...] gleichzeitig dranbleibend, haltend sowie Kontinuität, Struktur und Stabilität vermittelnd [...]. Gefordert ist ein theoriereflektierter Praktiker, der in der Lage ist, eine Vielzahl an Handlungsmustern und Verfahren diagnostisch abgesichert, systematisch und flexibel umzusetzen" (2021b, 146).

4.5 Zwischenfazit

Die hier erläuterten Aspekte erlauben folgende beiden zentralen Schlussfolgerungen dieses Kapitels:

1. Die Oberbegriffe Selbst, Handeln und Professionalität bilden eine aufschlussreiche Trias, um eine theoretische Fundierung für die empirische Untersuchung der Praxis sonderpädagogischer Lehrkräfte grundzulegen – auch in der Frage ihres Handelns in Bezug auf den Übergang aus der Schule in den Beruf.

2. Als tragfähige Analyseperspektiven können für dem empirischen Teil der vorliegenden Arbeit vor allem die Selbstdiskrepanztheorie nach Higgins (vgl. Kap. 4.1), der erarbeitete Arbeitsbegriff des Handelns (vgl. Kap. 4.2) und die antinomische Grundstruktur pädagogischen Handelns nach Helsper (vgl. Kap. 4.3.4) aufgenommen werden.

Drittens liegen verschiedene nähere inhaltliche Bestimmungen vor, die die Komplexität des professionellen Handelns von Lehrkräften, genauer auch von sonderpädagogischen Lehrkräften im Fach Pädagogik bei Verhaltensstörungen, illustrieren:

3. Es handelt sich bei diesen Aufgabenbündeln um komplexe Anforderungen, in der Lehrkräfte auch angesichts widersprüchlicher, antinomischer Verhältnisse und mit einer herausfordernden Zielgruppe in Praxis handeln und handlungsfähig sein müssen (vgl. Kap. 4.4).

Sonderpädagogische Lehrkräfte des Förderschwerpunkts haben also sehr vielfältige und hoch anspruchsvolle Aufgaben. Dies wirft auch die Frage auf, welche Position und Ausformung die Vorbereitung auf den Übergang aus der Schule in den Beruf in diesen Erwartungen und im Handeln der Lehrkräfte einnimmt. Dieses Themenfeld wird im Folgenden dargestellt, sodass anschließend alle benötigten Bausteine für die Konzeptionalisierung der eigenen Erhebung erarbeitet sind.

5 Förderschulische Übergangsvorbereitung im Förderschwerpunkt EsE

Die Vorbereitung von Jugendlichen auf den Übergang in Ausbildung und Beruf ist eine komplexe und anspruchsvolle Aufgabe von Schulen und Lehrkräften (vgl. Dreer & Weyer 2020, 547; KMK 2017b; Köck 2018, 233; Kohlrausch 2020, 509; Schudy 2002, 104; Stein & Stummbaum 2010, 188) und damit auch von Förderschulen (vgl. z. B. KMK 2000a).

Dieses Kapitel befasst sich mit den zentralen Grundbegriffen, Konzepten und Maßnahmen, mit denen eine förderschulische Übergangsvorbereitung näher skizziert werden kann. Es baut auf den bisherigen Kapiteln auf, sowohl im Hinblick auf die Schülerschaft und deren Übergangsprozess (vgl. Kap. 3), als auch im Hinblick auf die entwickelten Grundbegriffe Selbst, Handeln und Professionalität von Lehrkräften (vgl. Kap. 4). Das Kapitel beginnt mit einer übergeordneten Diskussion um die Funktionserwartungen an die Institution Schule am Übergang (Kap. 5.1). Anschließend wird der Blick näher auf die Leitbegriffe der Berufsorientierung (Kap. 5.2) und der Übergangsvorbereitung (Kap. 5.3) gerichtet, die auch für die hierauf folgende Studie relevant sind. Hierzu gehört auch eine abschließende Betrachtung des Forschungsstandes zur schulischen Übergangsvorbereitung von Lehrkräften (Kap. 5.4).

5.1 Funktionen der Institution Schule am Übergang

Eingangs ist auf einer übergeordneten Ebene die Rolle der Institution Schule im Hinblick auf den Übergang in Ausbildung und Beruf kritisch zu diskutieren, da dies einen breiteren Bezugsrahmen für die Berufsorientierung und Übergangsvorbereitung schafft. Hierbei geht es nicht nur darum, inwiefern die Vorbereitung auf diesen Übergang eine schulische Aufgabe darstellt, sondern auch um die bewusst sehr allgemein formulierte Frage, welche Aufgaben und Funktionen der allgemeinbildenden Schule generell aufgetragen sind.

Blickt man auf die bisherigen Betrachtungen des Übergangsprozesses, etwa hinsichtlich der beschriebenen Einflussfaktoren, zeigen sich zahlreiche Erwartungen des Arbeits- und Beschäftigungssystems gegenüber dem Qualifikations- und Kompetenzprofil der jungen Menschen, die die Schule verlassen und sich um Ausbildungsplätze bewerben – wie etwa Schulabschlüsse oder eine Ausbildungsreife (vgl. Kap. 2.5). Damit wird der *Bildungserfolg* der Jugendlichen zur zentralen „Bestimmungsgröße für die individuellen Zugangschancen zum Arbeitsmarkt und zu den vertikal und horizontal gegliederten Positionen des Beschäftigungssystems“ (Georg & Sattel 2020, 220). Betont wird hierbei der *„meritokratische Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigung“* (ebd.; Hervorhebung im Original) – der jedoch wie beschrieben auch durch Dis-

kriminierungs- und Stigmatisierungsprozesse verzerrt wird (vgl. ebd., 226; Kap. 2.5). Diese Erwartungen werden auf struktureller Ebene auch an das Bildungssystem mit seinen Institutionen herangetragen, aus dem die Aspiranten beim Übergang in das Ausbildungs- und Erwerbssystem kommen. „Insofern ist das Bildungssystem selbst *ein wesentliches Konstruktionselement des Arbeitsmarkts*" (Georg & Sattel 2020, 220; Hervorhebung im Original). Dementsprechend stellt sich die Frage, ob Schule diejenigen Jugendlichen formen oder herstellen soll, die der Arbeitsmarkt braucht?

Ein aktuelles Gutachten, herausgegeben von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft[65] betont die Notwendigkeit, schulische Bildungsprozesse stärker auf Aspekte des Berufslebens und Berufsorientierung hin auszurichten (vgl. Anders et al. 2023, 11 ff.). Entscheidend ist die folgende Argumentationslinie:

> „Aus volkswirtschaftlicher Sicht muss eine souveräne Berufsorientierung dazu befähigen, dauerhaft Berufe auszuüben, die nicht nur individuell zu Lebenszufriedenheit führen, sondern auch zum Nachfrageprofil am Arbeitsmarkt passen, damit sie zukunftsfähig sind. Im Folgenden wird argumentiert, dass die zentrale Herausforderung beruflicher Souveränität daher darin besteht, Mismatch im Sinne einer fehlenden Passung zwischen den am Arbeitsmarkt angebotenen und nachgefragten Berufsprofilen zu verhindern" (ebd., 29).

Erkennbar wird hier ein Verständnis von Berufsorientierung, das auf Strukturebene vor allem das berufsfachliche Mismatch explizit adressiert.[66] Insgesamt bemerken die Autor:innen eine „Geringschätzung der Berufsausbildungsaufgabe des Bildungssystems" (ebd., 16) und sehen in einer verbesserten Berufsorientierung eine Möglichkeit, dem Fachkräftemangel entscheidend entgegenzusteuern (ebd., 30). Betont wird also eine gesellschaftliche Funktion von Schule, auf Beruf und Arbeit hinzuwirken. Ebendiese Teilhabe an Beruf und Arbeit ist selbstverständlich ein wesentliches Mittel der Existenzsicherung und gesellschaftlichen Partizipation (vgl. Kap. 1; Anders et al. 2023, 30 f.). Deshalb ist die Position, die Anders et al. vertreten, in mehrfacher Hinsicht nachvollziehbar: Natürlich gewinnen nicht nur die Volkswirtschaft oder die Arbeitgeber und Unternehmen, wenn sie geeignete Mitarbeiter:innen ausbilden und akquirieren können – auch die Arbeitnehmer:innen gewinnen dann besonders, wenn sie betriebliche Nachfrageprofile erfüllen, so einen Arbeitsplatz erhalten und idealerweise in einem Normalarbeitsverhältnis stehen: Dies eröffnet weite Räume, die eigene Existenz zu sichern, sie zu gestalten und von den zahlreichen psychosozialen Funktionen von Erwerbsarbeit zu profitieren.

Fend fasst aus schultheoretischer Perspektive die gesellschaftlichen Funktionen von Schule unter dem Leitbegriff der Reproduktion und geht hierbei auf ähnliche Aspekte ein. Er beschreibt Schulen als gesellschaftliche Institutionen, „die sich im Prozess der Soziogenese der Gesellschaft ausdifferenziert haben und zur Lösung grundlegender Probleme gesellschaftlichen Lebens dienen" (Fend 2011, 41). Seine Überlegungen stehen unter dem Leitbegriff der Reproduktion der Gesellschaft, die notwen-

65 Hingewiesen sei auf die kritische Diskussion dieses Herausgebers bei Krautz (vgl. 2007, 209 ff.).
66 Die beiden anderen Formen des regionalen und des verhaltensbezogenen Mismatches (vgl. Kap. 2.4.1) adressieren die Autor:innen zumindest an dieser Stelle nicht.

dig ist, wenn sie „nicht in einen primitiveren Zustand zurückfallen will“ (ebd.). Er spricht von der „Doppelfunktion von Bildungssystemen in der Moderne“ (ebd., 42; im Original hervorgehoben): „einmal mit dem Blick auf die Reproduktion der Gesellschaft, zum anderen mit der Konzentration auf das Werden der Persönlichkeit“ (ebd.). Fend nennt vier verschiedene Reproduktionsfunktionen der Sozialstruktur als gesellschaftliche Funktionen des Bildungssystems (vgl. z. B. 2009, 49 f.; 2011, 43 ff.):

- *Enkulturation* im Sinne der Einführung der Individuen in Kulturtechniken wie Sprache oder auch Schrift bis hin „zur Internalisierung grundlegender Wertorientierungen“ (2009, 49).
- *Qualifikation* als „Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen [...], die zur Ausübung ‚konkreter‘ Arbeit erforderlich sind“ (ebd., 50). Fend betont damit explizit ökonomische Funktionen von Schule zur „Aufrechterhaltung und Verbesserung der *wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit*“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Ursprünglich fasste Fend diese ersten beiden Funktionen zusammen (vgl. 1974/2012, 162).
- *Allokation* beschreibt die Aufrechterhaltung der „soziale[n] Gliederung einer Gesellschaft nach Bildung, Einkommen, Kultur und sozialen Verkehrsformen“ (Fend 2009, 50) und die „Aufgabe, die Verteilungen auf zukünftige Berufslaufbahnen und Berufe vorzunehmen“ (ebd.). Das zeigt auch die Relevanz von schulischer Zertifizierung über Noten, Zeugnisse und Schulabschlüsse: Diese „sind Teil der Allokationsfunktion von Bildung in meritokratischen Systemen“ (Sackmann 2013, 125) und sollen dem Leistungsprinzip folgen (vgl. Amos 2013, 918). Diese Zertifikate symbolisieren daher auch, dass das Individuum erfolgreich den Vorgaben des Lebenslaufregimes entsprochen hat. Sie „verifizieren [...] einen ganzen Lebenslauf“ (Dausien 2017, 96).
- *Integration und Legitimation* beschreiben die Funktion, die Gesellschaft zu stabilisieren und ihren Fortbestand zu sichern. Es sollen „die innere Kohäsion einer Gesellschaft“ (Fend 2009, 50) und die „Zustimmung zum politischen Regelsystem“ (ebd.) gewährleistet werden.

Eine *Selektionsfunktion* des Bildungssystems, die oftmals ebenfalls genannt wird, schließt Fend in neueren Publikationen aus (vgl. z. B. 2009, 50; 2011, 44) und begründet dies damit, dass „nicht die Ausschließung aus erwünschten Bildungslaufbahnen im Vordergrund stehen kann, sondern eine legitimierbare Allokation von Personen“ (2009, 50). Kritisch anzumerken ist, dass hiermit faktisch Selektionen einhergehen, unabhängig davon, ob sie benannt werden – noch explizit aufgeführt wurde die Funktion bei Fend in der Publikation des Jahres 1974 (vgl. 1974/2012, 162 ff.). Die Schule ist faktisch auch heute ein „Ort sozialer Selektion“ (Balzereit & Kolbe 2014, 51) und weist stark meritokratische und damit leistungsselektierende Akzentuierungen auf. Dies kann und sollte kritisiert werden, wie etwa Klafki zeigt (vgl. 1996, 221 ff.). Faktisch aber treten damit das Bildungssystem und damit auch die Pädagogik als zuständige Fachdisziplin sowie die Lehrkräfte als ausführendes Personal hier als Umsetzer gesellschaftlicher Erwartungen auf – und Schulen werden zu „Verteilungsinstanzen für so-

ziale und berufliche Positionen“ (Storz & Griesinger 2006, 132). Niemeyer spricht in diesem Kontext und in Anbetracht der Selektionsfunktion vom „Risikofaktor Schule“ (2002, 210).

Allerdings sind Schulen auch Orte für persönliches Wachstum, soziales Lernen und Teilhabe an Gemeinschaft. Sie dienen, den individuellen Funktionen von Fend folgend, „kulturelle[r] Teilhabe und Identität“, „Berufsfähigkeit“, „Lebensplanung“ und „soziale[r] Identität und politische[r] Teilhabe“ (2011, 47; vgl. auch 2009, 53). Diese werden bei ihm jedoch bei weitem nicht so ausführlich diskutiert, wie die gesellschaftlichen Funktionen (vgl. ebd.). Nach Klafki könnte man auch von dem Ort sprechen, an dem Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität gelernt werden (vgl. Klafki 1996, 52; Kuhlmann 2013, 227 f.). Krautz schreibt hierzu: „Im Mittelpunkt von Bildung und Erziehung steht nicht die Frage, wie man möglichst gut verdienende Arbeitnehmer herstellt. […]. Im Mittelpunkt steht der Mensch und seine freie Entwicklung zu mehr Menschlichkeit“ (2007, 16; vgl. Lederer 2014, 499).

Dieses Spannungsfeld kann somit nicht nur aus schultheoretischer, sondern auch aus bildungstheoretischer Perspektive betrachtet werden; mit den beiden Seiten wird ebenso die Diskussion um humanistische und philanthropische Bildungsverständnisse erkennbar. Erstere suchen die Bildung „aus der Abhängigkeit von Verwertungssituationen des Gelernten zu befreien und geistigen Tätigkeiten einen Vorrang gegenüber solchen der Lebensbewältigung zuzuerkennen“ (Benner 2011, 13). Zweitere stellen die Bedeutung „der Arbeit beim Übergang von Leben und Schule“ (ebd., 12) heraus und fragen nach der konkreten „Verwendung des Gelernten im praktischen Leben“ (ebd.) – also tatsächlich nach der Brauch- und Verwertbarkeit der Inhalte und Prozesse von Bildung (ausführlich vgl. Stein, Müller & Hascher 2023, 18 ff.; siehe auch Krautz 2007). Diskussionen um Kompetenzorientierung, Standardisierung und Ökonomisierung von Bildung werfen hierzu Fragen auf, Benner sieht hierin „ein spätes Nachspiel zum Philanthropinismus-Neuhumanismus-Streit um 1800“ (2011, 21). Zu der Ausbalancierung von individuellen und gesellschaftlichen Funktionen schulischer Bildung fasst Kuhlmann prägnant zusammen:

> „Im Zeitalter einer starken Ökonomisierung der Bildungsinstitutionen ist das Menschenrecht auf zweckfreie Bildung immer schwerer einzufordern. Hier kann ein Rückgriff auf Humboldts Bildungsideal als zweckfreie und persönlichkeitserweiternde Bildung durchaus an eine fast vergessen [sic!] Dimension von Bildung erinnern“ (2013, 49).

Nichtsdestotrotz sind junge Menschen darauf angewiesen, durch schulische Bildungsprozesse mit guten Startbedingungen für ihre Zukunft ausgestattet zu werden. Hierzu gehören anerkannte und erwünschte Wissensstände und Fähigkeiten ebenso, wie gesellschaftlich anerkannte Zertifikate – also ist die philanthropische Frage nach der „Brauchbarkeit“ schulischer Bildungsprozesse nicht illegitim. Die KMK beschreibt den Kern des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule damit,

> „Schülerinnen und Schüler angemessen auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten und sie zu einer aktiven und verantwortlichen Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben zu befähigen. Dazu gehört, dass die Schülerinnen und Schüler auf die Berufs- und Arbeitswelt vorbereitet werden“ (2017b, 2).

Dementsprechend sind die Maßnahmen schulischer Berufsorientierung unter dem Leitfach Arbeitslehre „als Bestandteil des schulischen Allgemeinbildungsauftrages aufzufassen“ (Brüggemann & Rahn 2020, 15; vgl. Friese 2023, 20 ff.).[67] Zwangsläufig ergeben sich aber auch unter dieser Perspektive Spannungsfelder pädagogischen Handelns von Lehrkräften; zuallererst unter der Verhandlung von individuellen und gesellschaftlichen Teilfunktionen von Schule. Dementsprechend komplex ist die Aufgabe von Schule hinsichtlich der Vorbereitung auf Arbeit und Beruf (vgl. Köck 2018, 233). Für die Berufsorientierung zeigt sich dieses Spannungsfeld ebenso, wie für schulische Bildung im Allgemeinen:

Ist es *erstens* ein erstrebenswertes pädagogisches Ziel, didaktisch auf die Herstellung einer „realistischen“ Berufsvorstellung hinzuwirken, in der also individuelle Potenziale mit betrieblichen Erwartungen übereingebracht werden müssen – auch wenn jungen Menschen dafür Wünsche, Ideale oder Träume ‚ausgeredet‘ werden müssen („Cooling-Out“)?

Ist *zweitens* das Ausrichten schulischen Handelns auf eine Normalerwerbsbiografie auf Basis von Beruflichkeit ein sinnvolles pädagogisches Ziel, oder ist andererseits vielmehr eine Fokussierung von Bildung auf „die alltägliche Existenzbewältigung in einer globalisierten Risikogesellschaft“ (Storz & Griesinger 2006, 142) bzw. in Form einer konsequenten Lebensweltorientierung (vgl. Schudy 2002, 14 f.; Niemeyer 2002, 210 f.), oder einer „realitätsnahen Schule“ (Hiller 1994, 15) notwendig? Im Extrem bis hin zu einer Hartz-IV-Schule, in der sich schulischer Kompetenzerwerb auf das Umgehen-Können mit „Zeiten der Arbeitslosigkeit“ (Angerhoefer & Heilmann 2002, 194; vgl. ebd., 200 ff.) oder mit staatlichen Sozialleistungen reduziert (vgl. Grund 2010; krit. hierzu Stein, Müller & Hascher 2023)?

Nimmt man die benannten gesellschaftlichen Reproduktionsfunktionen von Schule ernst, auch im Sinne der Allokation und der Erfüllung der Ansprüche der Wirtschaft an ihren Personalnachwuchs, stellt sich *drittens* die gerade aus sonderpädagogischer Perspektive besonders virulente Frage danach, was mit jenen jungen Menschen geschieht oder geschehen soll, die dieses Nachfrageprofil *erfüllen können, dies aber nicht wollen* – oder mit denjenigen, die diese Ansprüche *erfüllen wollen, dies aber nicht können*. Für sie gelten die Funktionen des Bildungssystems ebenso, wie für alle anderen – sodass sie in der Gefahr stehen, in eine Verliererrolle zu fallen. Alle bisher erfolgten Analysen der vorliegenden Arbeit jedoch weisen in die Richtung, dass die Förderschüler:innen des Förderschwerpunkts EsE Teil einer solchermaßen benachteiligten Gruppe sind (vgl. Kap. 3.5) – obwohl sie, wie mittels empirischer Befunde gezeigt, sich den Erwartungen des Normallebenslaufes stellen, eine Bewältigungsbereitschaft erkennen lassen und durchaus belastbare Berufswahlentscheidungen treffen (vgl. Kap. 3.4.1; 3.4.6) – sie also nach diesen Forschungsständen die an sie gestellten Ansprüche *erfüllen wollen, dies aber nicht ausreichend können*. Dieses *Nicht-Können* könnte angesichts der wirkmächtigen strukturellen Einflüsse im Übergang auch abseits einer per-

67 An dieser Stelle wäre auch das historisch gewachsene Verhältnis wie auch die institutionelle Trennung von allgemeiner und Beruflicher Bildung zu diskutieren – was hier jedoch aus Gründen von Prägnanz und Umfang nicht erfolgen kann. Hingewiesen sei auf Friese (vgl. 2023) und Kranert (vgl. 2023).

sonorientierten Ursachenzuschreibung weiterhin Aspekte eines *Nicht-Dürfens* enthalten – was äußere Erwartungen kritischer in den Blick nähme.

All diese Aspekte werfen auch Fragen nach den Perspektiven auf, die die Lehrkräfte dieser Schüler:innen einnehmen – und wie sie ihre Aufgabe der Berufsorientierung und Übergangsvorbereitung realisieren. Diese Begriffe werden im Folgenden geklärt. Gleichzeitig zeigt diese Betrachtung die analytische Tragweite strukturtheoretischer Professionalitätskonzeptionen auf, da sie ermöglichen, solche antinomische Grundstrukturen praktischen pädagogischen Handelns aufzudecken. Hiller hielt es bereits 1994 für

> „zwingend erforderlich, daß Sonderpädagogen, die mit Schwerpunkt in den Oberstufen der Schulen für Lernbehinderte und der Schulen für Erziehungshilfe arbeiten, sich genauerer Kenntnisse über die faktischen Berufskarrieren ihrer Klientel verschaffen und diese gründlich analysieren" (1994, 183).

Inwiefern Lehrkräfte dies heute tun, zu welcher Einschätzung der Ausbildungs- und Berufswege ihrer Schüler:innen sie kommen und welche Schlüsse sie daraus ziehen, ist ebenfalls Teil der folgenden empirischen Studie.

5.2 Berufsorientierung: Konstrukt und schulische Realisierung

5.2.1 Grundlegendes

Der Begriff der Berufsorientierung ist als Leitbegriff für alle Bemühungen rund um die Integration junger Menschen in berufliche Bildungsprozesse und anschließend auch in Erwerbsarbeit charakterisierbar. Er wird jedoch „relativ vieldeutig verwendet" (Köck 2018, 236). Schudy zeigt vier Bedeutungsvariationen auf, die dies illustrieren (vgl. 2002, 9 f.; 2008, 103 f.; Hübner 2019, 43 ff.; Nentwig 2018, 27 f.):

- Erstens kann Berufsorientierung als „eine Eigenschaft bzw. Haltung seitens der Schülerinnen und Schüler" (2002, 9) aufgefasst werden, auf einen Beruf bzw. auf Beruflichkeit hin orientiert zu sein – also „Arbeit und Beruf als ein maßgebliches Element im individuellen Lebensentwurf zu berücksichtigen" (2008, 103).
- Zweitens kann Berufsorientierung als Orientierung schulischer Bildungsprozesse auf sich ändernde berufliche Anforderungen der Arbeitswelt verstanden werden (vgl. ebd., 2002, 9): Im Sinne einer Anpassung schulischen Handelns auf das, was in der Arbeitswelt benötigt wird. Mit in den Blick käme hier die Frage der Employability, die als Gegenentwurf zum Konzept der Beruflichkeit diskutiert wird (vgl. Kap. 2.3.2).
- Als dritte Variante nennt er das bekannteste Verständnis einer „Berufsorientierung im Sinne von Berufswahlvorbereitung" (2002, 9; im Original hervorgehoben). Hier geht es vor allem darum, mit den Schüler:innen eine erste, durchdachte, rationale und realistische, d. h. zwischen eigenen Fähigkeiten und Interessen und Anforderungen des jeweiligen Berufes abgewogene Berufswahl-

entscheidung zu erarbeiten. Die meisten der Instrumente der Berufsorientierung zielen primär auf dieses Verständnis (vgl. ebd.; 2008, 103).
- Die vierte Bedeutungsebene meint eine „Berufsorientierung im Sinne arbeitsweltbezogener Allgemeinbildung“ (Schudy 2008, 104) und damit die schulische Aufgabe, ökonomische, technische und soziale Zusammenhänge der Arbeitswelt zu erschließen (vgl. Schudy 2002, 10).

Mit diesen vier Bedeutungsebenen wird ein breites Verständnis von Berufsorientierung deutlich. Sie ist außerdem in Anbetracht des Rückgangs der Realisierbarkeit der Normalerwerbsbiografien (vgl. Kap. 2.1; Nentwig 2018, 30 f.) durch die Berücksichtigung aller vier Varianten als „lebenslang notwendige individuelle Disposition und Grundlage für die berufliche Mobilität“ (Köck 2018, 236) aufzufassen.

In der konkreten Umsetzung wird die Berufsorientierung dennoch maßgeblich auf das Erreichen einer belastbaren Berufswahlentscheidung reduziert (vgl. Butz 2008, 42; 52; Schudy 2008, 104 f.). Dementsprechend lässt sich Berufsorientierung Köck folgend

> „als längerfristiger Prozess definieren, der sowohl alle didaktischen Maßnahmen als auch individuellen Entwicklungsschritte zur Ausbildung unterschiedlicher Dispositionen umfasst, die eine rationale Wahl für eine berufliche Option (Berufswahl), deren zielstrebige Realisierung oder eine flexible, den Arbeitsmarktbedingungen angepasste Modifizierung ermöglichen“ (2018, 236; vgl. 2010, 33).

Das erwünschte Ergebnis der Berufsorientierung ist somit das Erreichen einer „Berufswahlreife“ (Köck 2018, 238; vgl. Hartkopf 2020, 47), die nach der dritten Variante nach Schudy (s. o.; vgl. 2002, 9) als Treffen einer Berufswahlentscheidung verstanden werden kann, die sich aus einem Abgleichprozess von – sich durchaus entwickelnden und verändernden – persönlichen Fähigkeiten und Interessen sowie den auch in Veränderungsprozessen befindlichen Anforderungsprofilen von Berufen konstituiert (vgl. Herzog, Neuenschwander & Wannack 2006, 24 f.; Hartkopf 2020, 45). Friese beschreibt dieses Verständnis treffend als „Normierung der Berufswahl in der Dialektik von subjektiver Entscheidung und objektiver Bedarfsanpassung“ (2023, 24). Erkennbar wird hier die „doppelte Normierung“ (Brüggemann 2015b, 66) bzw. die „Bipolarität des Begriffs“ (Butz 2008, 50) der Berufsorientierung, die für jeden Jugendlichen die „Vereinbarkeit der beiden Pole Individualperspektive versus Arbeitsmarktperspektive“ (Brüggemann 2015b, 66) herzustellen versucht (vgl. Brüggemann & Rahn 2020, 12; Butz 2008, 51; Köck 2010, 19). Der Prozess ist auf eine zunehmende Entwicklung dieses Passungsverhältnisses angelegt, wie auch Entwicklungsmodelle der Berufswahl zeigen (vgl. Kap. 2.3.2).

Neuere Ansätze fassen diese Berufswahlreife als Berufswahlkompetenz, die sich zunehmend als Leitbegriff durchsetzt (vgl. Hartkopf 2020, 47 f.; Köck 2018, 238; Ratschinski 2015, 95). Das Konstrukt grenzt sich von eher biologistischen Reifebegriffen ab und betont stärker die für die Berufswahl notwendigen Fähigkeiten (vgl. Hartkopf 2020, 43 ff.). Als Teil der Berufswahlkompetenz werden etwa ein Orientierungswissen

zu Berufen (*Fachkompetenz*), *Methodenkompetenzen* wie Recherchieren, Informieren und Bewerben, *soziale Kompetenzen* wie Kommunikation und Kooperation sowie *Individualkompetenzen* wie die Entwicklung positiver Einstellungen zum Erwerbssystem, Durchhaltevermögen sowie Motivation gezählt (vgl. Köck 2018, 240 f.). Die Berufswahlkompetenz hebt auch auf die Entwicklung des beruflichen Selbstkonzepts ab, das sich hier als „Abgleich und [...] Anpassung zwischen personalen Merkmalen und den beruflichen Rollenbildern und Anforderungen" (Hartkopf 2020, 45) beschreiben lässt. Kritisch vermerkt Hirschi, dass mittels der Berufswahlkompetenzen kognitive Fähigkeiten einseitig betont und damit sowohl für die Berufswahl entscheidende Umweltfaktoren wie auch affektive Komponenten nicht berücksichtigt werden (vgl. 2007, 16 f.).

Jugendlichen wird dementsprechend eine aktive Rolle bei der Berufsorientierung zugewiesen. Sie müssen diese „als eigenverantwortliche Aufgabe verstehen, [...] damit sie den – mehr oder weniger großen – Spielraum nutzen können, der ihnen bei der Gestaltung ihrer beruflichen Laufbahn jeweils zur Verfügung steht" (Brüggemann & Rahn 2020, 12). Der Prozess zur Entwicklung einer solchen Berufswahlreife bzw. -kompetenz wird als Entwicklungsaufgabe des Jugendalters beschrieben, die gesellschaftlich an die Jugendlichen herangetragen wird und eine aktive Bewältigung erfordert (vgl. Brüggemann & Rahn 2020, 11 ff.; Hartkopf 2020, 44; Hirschi 2007, 3 f., Kap. 2.3.2). Dieser Prozess lässt sich jedoch nicht als gleichschrittige und interindividuell gleichförmige Entwicklung verstehen, sondern ist hochgradig individuell (vgl. Butz 2008, 57). Diese Verantwortungszuweisung an die Jugendlichen wird in verschiedenen weiteren Beschreibungen deutlich, so etwa in der Konzeptionierung einer „erwerbsbiografische[n] Selbstverantwortung" (Neises & Weiß 2023, 40), in der Schüler:innen noch einer Berufswahlentscheidung vorgelagert „ein Gefühl von Zuständigkeit und Handhabbarkeit ihrer Lebensentscheidungen entwickeln" (ebd.) sollten. Ähnlich stellt auch das Agency-Konzept der Übergangsforschung die Untersuchung der individuellen Handlungsfähigkeit der Jugendlichen ins Zentrum der Betrachtung (vgl. Raithelhuber 2013, 99 f.). Gleichzeitig ist der Berufswahlprozess nicht nur in hohem Maße von personalen Ressourcen, sondern auch von sozialen Ressourcen abhängig: Herzog, Neuenschwander und Wannack nennen hier persönliche Werthaltungen, berufliche Interessen und die Informationsbereitschaft der Jugendlichen als personale Ressourcen sowie die soziale Unterstützung durch Bezugspersonen im privaten Bereich als wesentliche soziale Ressource (vgl. 2006, 85 ff.). Weiterhin spielen auch die Schule sowie die dort verwendeten Instrumente als „*institutionelle* Form der sozialen Unterstützung des Berufswahlprozesses" (ebd., 101; Hervorhebung im Original) eine wichtige Rolle (vgl. ebd., 101 ff.; Häfeli & Schellenberg 2009, 66); auch die Entwicklung erwerbsbiografischer Selbstverantwortung ist nach Neises und Weiß Gegenstand einer pädagogischen Beziehungsarbeit (vgl. 2023, 41 ff.). Berufsorientierung ist in diesem Verständnis nicht nur eine Aufgabe der Jugendlichen, stattdessen kann Berufsorientierung auch als „kontinuierliche Begleitung individueller Entwicklung junger Menschen im Berufswahlprozess" (Driesel-Lange et al. 2020, 57) durch Lehrkräfte verstanden werden.

Aus bildungspolitischer Sicht wird in Deutschland die Realisierung der Berufsorientierung bei Jugendlichen zuallererst als *schulische Aufgabe* verstanden (vgl. Brüggemann 2015a, 18; Dreer 2013, 52 ff.; 2020, 521; Schudy 2002, 10). Diese wird letztlich mit dem Ziel der Herbeiführung einer Berufswahlentscheidung bzw. der Förderung von Berufswahlkompetenz umgesetzt. Dies zeigt sich auf bildungspolitischer Ebene etwa in der Erklärung des Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (vgl. 2009), in der die Kultusministerkonferenz, die Wirtschaftsministerkonferenz, die Agentur für Arbeit und zahlreiche Berufsverbände gemeinsame Leitlinien festschreiben – mit dem Ziel einer Stärkung der Berufsorientierung von Jugendlichen, „damit sie eine fundierte Berufswahl treffen können" (ebd., 1). Notwendig ist hierzu aus Sicht dieser Gremien auch eine langfristige, übergangsübergreifende Berufswegeplanung, die entlang intensiver Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft erfolgen soll (vgl. ebd., 1 ff.). Zusätzlich wird das aus wissenschaftlicher Perspektive vielkritisierte Konstrukt der Ausbildungsreife als notwendige Bedingung betont (vgl. ebd., 4 sowie Kap. 2.4.1). Auch die Kultusministerkonferenz versteht in den entsprechenden Empfehlungen die Berufsorientierung als „langfristig angelegten Prozess" (KMK 2017a, 2), bei dem sich die Schüler:innen „reflektiert, selbstverantwortlich, frei von Klischees und aktiv für ihren weiteren Bildungs- und Berufsweg, vor allem für einen Beruf und damit für eine Ausbildung bzw. ein Studium oder ein Berufsfeld [...] entscheiden" (ebd.). Die KMK betrachtet die Berufsorientierung als Aufgabe aller Schulen, die entsprechend der föderalen Grundstruktur des deutschen Bildungssystems unter Hoheit der Länder landesspezifisch geregelt wird (vgl. ebd., 3).[68] Wurde die Schulform der Hauptschule bereits seit ihrer Konstituierung eng mit der Aufgabe beruflicher Orientierung verknüpft (vgl. Brüggemann & Rahn 2020, 14 f.; Dreer 2013, 56), wurde diese Aufgabe spätestens zum Ende der 1990er Jahre (vgl. Brüggemann & Rahn 2020, 15) für alle Schulen „als Bestandteil des schulischen Allgemeinbildungsauftrages" (ebd.; vgl. Dreer 2020, 521) festgehalten.[69] Dementsprechend ist eine fortlaufende Zunahme der Bedeutung von Schule für die Berufsorientierung festzuhalten (vgl. Dreer 2013, 61).

Methodisch können vielfältige Instrumente zum Einsatz kommen, die etwa den Funktionen „Information, Beratung, Begleitung, Diagnose sowie Angebote zur Selbsterprobung" (Köck 2018, 234) zugeordnet werden können. Köck bietet hier einen entsprechenden Gesamtüberblick:

68 Die KMK bietet hierzu Überblicke über die Organisation der schulischen Berufsorientierung der einzelnen Bundesländer hinsichtlich der gesetzlichen Regelungen (vgl. 2017c, 4 ff.) sowie der Landeskonzepte zur Berufsorientierung (vgl. ebd., 16 ff.).

69 Ausführlichere Beschreibungen der geschichtlichen Entwicklung schulischer Berufsorientierung finden sich bei Dreer (vgl. 2013, 55 ff.).

Tabelle 4: Didaktische Funktionen verschiedener methodischer Ansätze der schulischen Berufsorientierung nach Köck (2018, 244 f.)

Didaktische Funktion	Methodische Ansätze
Information	• Besuch des Berufsinformationszentrums (BIZ) • Auswertung von Informationsmaterial und Internetangeboten der Bundesagentur für Arbeit • Schnupper- oder Informationstage an einer Hochschule • Ausbildungs- oder Kontaktbörse in der Schule • Besuch von Ausbildungs- oder Studienangebotsmessen • Arbeitsplatzerkundung, Betriebserkundung • Experteninterviews (z. B. mit Berufsschullehrer:innen, Ausbilder:innen, Verbands- oder Kammervertreter:innen, Betriebsinhaber:innen) • virtuelle Betriebserkundung • Fallstudie, Szenario-Technik, Zukunftswerkstatt
Beratung	• Elternarbeit (z. B. Informationsveranstaltungen, spezielle Beratung für Migrant:innen) • Berufsberatung (einzeln oder in der Gruppe) • psychologische Beratung
Begleitung	• Paten-, Coaching oder Mentorenprogramme (z. B. durch Auszubildende, Studierende oder berufserfahrene Ansprechpartner:innen)
Diagnose	• Führung von Kompetenzinventaren (z. B. Berufswahlpass) • Bearbeitung von Selbsterkundungsbögen • Interessen- und Berufsorientierungstests • Eignungs- und Persönlichkeitstests
Angebote zur Selbsterprobung	• Betriebspraktika • Bewerbertraining • schulische und außerschulische Projekte • Rollenspiel, Planspiel, Schülerfirma • Teilnahme an Hochschulveranstaltungen • Schnupperkurse in beruflichen Bildungseinrichtungen • Berufliche Simulationen

Insgesamt sollten die einzelnen Maßnahmen zu einem fächerübergreifendem Berufswahlcurriculum verzahnt werden (vgl. Brüggemann 2015b, 71; Butz 2008, 43), das von der schulischen über die regionale bis hin zur Länderebene angesiedelt sein kann (vgl. Dreer 2020, 521; Köck 2018, 246). Nicht nur ggf. heterogene Zusammensetzungen der Schüler:innen je nach Einzugsgebiet, sondern auch „die Verschiedenheit lokaler und regionaler schulexterner Partner und deren Angebote zur Berufsorientierung, legen für eine erfolgreiche Netzwerkarbeit individuelle Lösungen und Strukturen am jeweiligen Schulstandort nahe“ (Dreer 2020, 521). Berufsorientierung wird damit zu einem Gegenstand der Schulentwicklung – und auch der Entwicklung des dort tätigen Personals (vgl. ebd.).

An *Lehrkräfte* wird aus dieser Perspektive die Anforderung herangetragen, den Berufsorientierungsprozess am Lernort Schule didaktisch und methodisch zu gestalten und zu begleiten (vgl. Sittig 2023, 15). Hierzu gehört nicht nur die konkrete Ausgestaltung von den oben benannten Elementen, sondern auch eine Netzwerkarbeit mit außerschulischen Kooperationspartner:innen. Diese Aufgabe ist in mehrfacher Hin-

sicht herausfordernd, denn nicht nur sind die „breit gefächerten Voraussetzungen und Lernniveaus einer äußerst heterogenen Schülerschaft“ (Friese 2023, 25) didaktisch aufzugreifen, sondern hierbei auch die Fragen von „Bildungsungleichheit“ (ebd.) und „sozialer Selektion“ (ebd.) zu berücksichtigen: Eine ‚rationale‘ oder ‚realistische‘ Berufswahl heißt nicht nur, Jugendliche ihre Interessen und Stärken erkunden zu lassen, sondern sie auch mit ihren Grenzen zu konfrontieren. Auch die genaue Kenntnis „über die nach Beendigung der Schule vorhandenen Anschlussmöglichkeiten“ (Köck 2010, 47) stellt für die didaktische Arbeit eine wichtige Bedingung dar. „Lehrpersonen haben also vielfältige Funktionen im Berufswahlprozess von Jugendlichen, die über die Weitergabe von Informationen hinausgehen“ (Neuenschwander et al., 2012, 184).

Die Umsetzung der Berufsorientierung in der Institution Schule wird auch *kritisch diskutiert*. Schudy stellt eine „defizitäre Verankerung“ (2008, 104) der Berufsorientierung und des zugehörigen Faches Arbeitslehre fest, Dreer spricht von einer „traditionellen Randständigkeit“ (2013, 65). Die Aufgabe werde nur an bestimmten Schularten, vor allem an Förder-, Mittel- und Gesamtschulen ernst genommen und selbst hier werde „Berufsorientierung auf Berufswahlunterricht“ (Schudy 2008, 105) verkürzt – und auch werde die Berufsorientierung erst dann stärker adressiert, „wenn der Ernstfall der notwendigen Entscheidung für eine berufliche Ausbildung bzw. für den weiteren schulischen Bildungsgang unmittelbar bevorsteht“ (ebd.; vgl. Butz 2008, 42). Zusätzlich konstatiert Brüggemann für die letzten Jahre „eine Flut von Förderinitiativen und Projektschienen“ (2015, 17), die dazu führt, „dass Instrumente und Maßnahmen zur Unterstützung am Übergang Schule-Beruf geradezu wie Pilze aus dem Boden schießen […], und man konstatieren kann, dass Berufsorientierung nicht nur ‚boomt‘, sondern gewissermaßen wuchert“ (ebd.). Auch das Qualifikations- und Kompetenzprofil des Lehrpersonals wird im Aspekt der Berufsorientierung kritisch betrachtet (vgl. Butz 2008, 58; Dreer 2020, 522; vgl. Kap. 5.4). Dementsprechend wird ein großer Handlungsbedarf im Bereich schulischer Berufsorientierung konstatiert, bei dem externe Unterstützungen mittels verschiedener Programme erforderlich werden – auch unter Einbezug der Wirtschaftsunternehmen.

Im Folgenden werden zentrale Elemente der Umsetzung der Berufsorientierung in Schulen knapp erläutert. Dies erfolgt entsprechend der empirischen Ausrichtung der Arbeit mit Blick auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen sowie unter Bezug auf die Förderschüler:innen des Schwerpunkts EsE. Anschließend werden empirische Befunde zur Berufsorientierung beschrieben; auch mit Blick auf die angesprochenen Aspekte der Umsetzungsqualität in Schulen.

5.2.2 Schulische Berufsorientierung in Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen liegt ein landesweit vereinheitlichtes und verbindliches Landeskonzept zur Berufsorientierung an Schulen vor: Das Programm „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (MAGS 2020) [KAoA]. Das Programm bezieht sich hierbei nicht nur auf allgemeinbildende Schulen – von den Förderschulen bis zu den Gymnasien –, sondern nimmt auch den Übergang nach Ende der allgemeinbildenden Schulzeit in die Maßnahmen des Übergangssektors, in die Bildungsgänge der Sekundarstufe II und in

den Tertiärbereich in den Blick[70] (vgl. ebd., 3). Das Programm wurde auf Basis des Beschlusses eines „Spitzengesprächs im Ausbildungskonsens“ (MAGS 2020, 119) im Jahr 2011 entwickelt. Es soll die Forderung nach einem „Neuen Übergangssystem Schule – Beruf in NRW“ (ebd.) einlösen – aus seinem Entstehungshintergrund heraus ist es also nicht nur auf schulische Berufsorientierung bezogen, sondern auch auf die Organisation nachschulischer Übergänge. Gleichzeitig wird schulische Berufsorientierung als Basis dieser Übergangsprozesse eingeordnet (vgl. ebd., 119 f.).

Das Programm wurde ab dem Jahr 2011 in Modellversuchen implementiert und evaluiert (vgl. Stöbe-Blossey et al. 2016, 6 f.; vgl. Kap. 5.4). Seit dem Schuljahr 2016/2017 nehmen alle Schulen des Landes teil (vgl. MAGS 2020, 3). Das Programm KAoA unterscheidet in vier Handlungsfelder: „Berufliche Orientierung“ (ebd., 3), „Übergänge gestalten“ (ebd.), „Steigerung der Attraktivität der dualen Ausbildung“ (ebd.) und „Kommunale Koordinierung“ (ebd.).

Das erste Handlungsfeld der beruflichen Orientierung ist nicht nur für das vorliegende Buch von besonderer Bedeutung, sondern nimmt im Programm auch den größten Umfang ein – wie bereits aus den Kapitelumfängen des zugehörigen Handbuches deutlich wird (vgl. ebd., 5). Das Handlungsfeld zielt auf die „Förderung der Berufswahlkompetenz“ (ebd., 6), mit der die Schüler:innen „Berufswahl und die Gestaltung ihrer Berufsbiografie als lebensbegleitenden Prozess und nicht als einmalige Entscheidung […] verstehen“ (ebd.) und „die Fähigkeit zu kompetentem Handeln in biografischen Übergängen […] entwickeln“ (ebd.) sollen. Dies zeigt konzeptionell eine enge Anschlussfähigkeit an die eingangs benannten Charakteristika schulischer Berufsorientierung. Das Programm folgt, wie für schulische Berufsorientierung typisch (vgl. Köck 2010, 34), einem Phasenmodell der beruflichen Orientierung, das in die verschiedene Schritte unterscheidet:

- „Potenziale entdecken und den eigenen Standort bestimmen“ (MAGS 2020, 8),
- „Berufsfelder erkunden und Informationen sammeln“ (ebd.),
- „Praxis der Arbeitswelt kennenlernen und erproben“ (ebd.) und
- „Gestaltung der Übergänge“ (ebd.).

Diesen Schritten werden jeweils einzelne Maßnahmen – hier bezeichnet als „Standardelemente“ (ebd., 7; vgl. im Überblick ebd., 9 ff. sowie Hübner 2019, 51 ff.; Stöbe-Blossey et al. 2016, 5 ff.) zugeordnet. Diese Standardelemente sind von den Schulen verpflichtend durchzuführen (vgl. MAGS 2020, 7). Ferner unterscheidet KAoA in drei verschiedene Gruppen von Schüler:innen, denen teilweise zusätzliche oder abgewandelte Standardelemente verfügbar gemacht werden: die Gesamtgruppe aller Schüler:innen, die Schüler:innen „mit Bedarf an individueller Förderung in der Beruflichen Orientierung“ (ebd., 9) sowie diejenigen, „die an den KAoA-STAR-Standardelementen teilnehmen“ (ebd.). Letztere beziehen sich auf Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen im Bereich geistige oder körperliche Entwicklung, Hören, Sehen oder bei

70 Einen Gesamtüberblick über das Bildungssystem in Nordrhein-Westfalen bietet etwa die Bundesagentur für Arbeit (vgl. BA 2023b o. S.).

anerkannter Schwerbehinderung gemäß § 2 Abs. 2 SGB IX (vgl. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 21.04.2020 12–21, 3).

Die erste Phase setzt planmäßig zu Beginn der achten Jahrgangsstufe ein. Hier sollen die Schüler:innen also eigene Stärken und Interessen wahrnehmen. Ein Ziel ist, Prozesse ‚realistischer' Selbstwahrnehmungen im beruflichen Kontext anzustoßen. Zum Einsatz kommen eintägige *Potenzialanalysen*, die durch Bildungsträger durchgeführt und ausgewertet werden (vgl. ebd., 36 f.). Hierbei erhalten die Schüler:innen außerdem ein *Portfolioinstrument*, das in Form eines Ordners mit verschiedenen Vorlagen und Registern den weiteren Prozess der Berufsorientierung fortlaufend begleitet und hierzu Informationen bereit hält (vgl. ebd., 33 ff.; Köck 2018, 248 f.). Empfohlen wird der „Berufswahlpass NRW" (MAGS 2020, 35; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB NRW] 2022a). Dieser enthält auch eine Übersicht über die einzelnen Standardelemente (vgl. ebd.).

Anschließend sollen auf dieser Basis *Berufsfelderkundungen* durchgeführt werden, bei denen die Schüler:innen wiederum in Bildungsträgern oder aber Betrieben insgesamt drei verschiedene Berufsfelder jeweils eintägig kennenlernen, etwa in Form typischer Arbeitsplätze, -abläufe oder -produkte (vgl. MAGS 2020, 44 ff.). Diese Phase soll das Berufswahlspektrum der Schüler:innen erweitern und eine Grundlage für die nächste Phase schaffen (vgl. ebd., 45).

In dieser dritten Phase sind in der neunten und zehnten Jahrgangsstufe verschiedene Formen von *Praktika* enthalten: Verpflichtend ist das klassische *Betriebspraktikum* (vgl. ebd., 51 ff.), aber auch sogenannte Praxiskurse (vgl. ebd., 58 ff.) oder Langzeitpraktika (vgl. ebd., 59 ff.) sind möglich. *Praxiskurse* finden trägergestützt, optional auch in Betrieben als „angeleitete Lerneinheiten in betrieblichen/betriebsnahmen Kontexten" (ebd., 58) statt, in denen typische Arbeitsabläufe selbst nachvollzogen werden können. Hier können entweder bereits bekannte Berufsfelder vertieft oder neue kennengelernt werden. *Langzeitpraktika* richten sich an die Schüler:innen mit individuellem Förderbedarf in der Berufsorientierung und können in den Jahrgangsstufen acht und neun ein bis zwei Tage der Woche, in Jahrgangsstufe zehn einen Tag der Woche bei flexibler Gesamtdauer umfassen (vgl. ebd., 59 ff.). Im Rahmen solcher Praktika können Schüler:innen potenziell die authentische Arbeitswelt am Lernort Betrieb und entsprechende Berufsfelder kennenlernen, Selbstwirksamkeit durch praktisches Tun erfahren und eigene Fähigkeiten und Interessen mit einer Arbeits- und Berufsrealitäten abgleichen (vgl. Beinke 2020, 472 f.). Auch können gerade Praktika die Wirkmächtigkeit betrieblicher Selektionskriterien in der Akquise von Auszubildenden abschwächen. So weisen etwa Bellmann et al. darauf hin, dass Betriebe mit unbesetzten Ausbildungsplätzen durchaus etwa bei schlechteren schulischen Qualifikationen kompromissbereit sind – vor allem, „wenn diese zuvor erfolgreich ein Praktikum absolviert oder sonst einen guten Eindruck gemacht haben" (2021, 87). Hinter diesem Mechanismus steht auch das Unterbrechen von Diskreditierungs- und Stigmatisierungsprozessen, da die Betriebe die Jugendlichen individuell und in der konkreten Tätigkeit kennen lernen und so auch Stigmata überwinden können (vgl. Eberhard et al. 2013, 53; Goik, Fuchs-Dorn & Wissinger 2011, 258; Lex & Geier 2010, 178; Kohlrausch 2013, 227; 2020, 515 ff.;

Kohlrausch & Solga 2012, 770 f.). Jugendliche brauchen daher „Gelegenheiten, die Fähigkeiten, die sie trotz niedriger oder fehlender Schulabschlüsse haben, unter Beweis zu stellen“ (Baas & Philipps 2017, 415). Erwächst aus solchen Erprobungsmöglichkeiten das Angebot eines Ausbildungsplatzes, wird von Klebeeffekten gesprochen (vgl. etwa Brüggemann 2015a, 21; 2015b, 73; Goik, Fuchs-Dorn & Wissinger 2011, 255 ff.; Köck 2010, 42 f.; 2018, 250 ff.). Gleichzeitig weisen Goik, Fuchs-Dorn und Wissinger darauf hin, dass Betriebe nicht automatisch didaktisch durchdachte und hilfreiche Lernorte darstellen. Sie können dementsprechend auch nicht von vornherein mit jeder Klientel pädagogisch agieren. Die Gestaltung der konkreten Umsetzungsbedingungen sind daher von hoher Relevanz, ebenso wie eine Vor- und Nachbereitung und Begleitung durch die Lehrkräfte (vgl. 2011, 252 ff.). Auch Beinke weist kritisch darauf hin, dass die postulierten positiven Effekte von Betriebspraktika keineswegs Automatismen sind, sondern didaktisch gerahmt und gestaltet werden müssen (2020, 427 ff.).

Prozessbegleitend sollen im Programm KAoA schulintern außerdem ab Jahrgangsstufe neun die Inhalte und Vorgehensweisen beim Verfassen von Bewerbungen sowie das Verhalten in Bewerbungsgesprächen erlernt und etwa bei der Akquise von einem Praktikumsplatz angewandt werden (vgl. MAGS 2020, 83). Weitere prozessbegleitende Elemente sind Einbindung der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit (vgl. ebd., 19 f.) sowie der Eltern (vgl. ebd., 23 ff.).

Zum Ende der Sekundarstufe I wird davon ausgegangen, dass eine Berufswahlentscheidung getroffen wurde. Für den Übergang von der Schule in die angedachte Anschlussoption sieht KAoA eine „koordinierte Übergangsgestaltung mit Anschlussvereinbarung“ (ebd., 89) vor. Mit der Erarbeitung einer *Anschlussvereinbarung* soll unter Einbezug der Schüler:innen sowie der Eltern der Gesamtprozess der Berufsorientierung in einem Gespräch reflektiert und eine „realistische, auch regional bedingte konkrete Anschlussperspektive“ (ebd., 89) schriftlich festgehalten werden. Hierbei können auch weitere Kooperationspartner wie etwa Berufsberatung, Schulsozialarbeit, Jugendhilfe und Vertreter der Anschlusslösung einbezogen werden (vgl. ebd., 90). Ferner besteht ein Ziel darin, diejenigen Schüler:innen zu identifizieren, die die Schule ohne eine Anschlussperspektive verlassen und für diese eine anschließende Begleitung und Betreuung zu organisieren (vgl. ebd.). Hierzu wird auf die Berufseinstiegsbegleitung oder andere Formen der Übergangsbegleitung als denkbare Maßnahme hingewiesen (vgl. MAGS 2020, 87 ff.; Hübner 2021, 56). Die Schüler:innen dokumentieren die geplanten Anschlusswege mittels eines Onlinetools[71] (vgl. MAGS 2020, 91 f.). Im Jahr 2022 wurde zusätzlich die „Verantwortungskette“ (MSB NRW 2022b, 1) ins Leben gerufen, die den Fokus nochmals auf Schüler:innen richtet, für die „zu Beginn des zweiten Halbjahres der Abschlussklasse“ (ebd.) noch keine Anschlusslösung vorliegt. Für diese Jugendlichen soll eine engere Begleitung im Übergang ermöglicht werden: Erstens melden Lehrkräfte diese Jugendlichen der Berufsberatung der Agentur für Arbeit (vgl. ebd., 1 f.). Zweitens wird der abgebenden Schule – und dieser Aspekt ist besonders hervorzuheben – neben der Kommune eine explizite Verantwortung für die weitere Begleitung der Jugendlichen auch nach formalem Ende des Besuchs der abgebenden

71 https://www.schulministerium.nrw.de/BiPo/EckO_Eingabe/online

Schule zugeschrieben. Hierzu erhalten die Schulen eine zusätzliche Entlastungsstunde (vgl. ebd., 2).

Trotz des hier deutlich werdenden Einbezugs außerschulischer Kooperationspartner wie Bildungsträger, Betriebe, Eltern und Berufsberatung verbleibt die gesamte Organisation dieses Prozesses in der Verantwortung der Schule (vgl. Stöbe-Blossey et al. 2016, 22 f.). Dies betrifft nicht nur die Begleitung der Schüler:innen, sondern vor allem wird auch eine intensive Vor- und Nachbereitung der einzelnen Elemente im Unterricht eingefordert (vgl. z. B. MAGS 2020, 37; 44; 52). Die Berufsorientierung wird hierbei „als fächerübergreifende Querschnitts- und Gemeinschaftsaufgabe" (KMK 2017c, 22) verstanden, ohne dass hierzu ein „Leit-/Ankerfach" (ebd.) vorgegeben wäre (vgl. Hübner 2019, 51). Stattdessen entwickelt jede Schule ein internes Curriculum zur Berufsorientierung, in dem die einzelnen Fächer und Standardelemente verknüpft werden (vgl. MAGS 2020, 7; 27 ff.).

Ein letztes hier darzustellendes Kernelement von KAoA sind Lehrkräfte in der Funktion der *Koordination der Studien- und Berufswahlorientierung* [StuBo]. Diese Funktion kann pro Schule einer oder mehreren Lehrkräften durch die Schulleitung übertragen werden (vgl. MAGS 2020, 7). StuBos übernehmen Aufgaben auf verschiedenen Ebenen: Begonnen bei der Unterstützung der Schulentwicklung, Fortbildung und Information des Kollegiums und der Entwicklung des schulinternen Berufsorientierungscurriculums sowie der Aufstellung von Jahresplänen, über die außerschulische Kooperationen mit Trägern, Betrieben, Eltern und Berufsberatung bis hin zur Koordination der verschiedenen Standardelemente und der individuellen Beratung von Schüler:innen. Diese Lehrkräfte werden für ihre Aufgabe spezifisch fortgebildet und nehmen an schulübergreifenden Arbeitskreisen teil (vgl. MAGS 2020, 30 f.; RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 21.04.2020 12–21, 1). Die Schulen erhalten für diese Aufgaben Entlastungsstunden (vgl. ebd.; Stöbe-Blossey et al. 2016, 24). An jeder Schule wird außerdem ein Berufsorientierungsbüro eingerichtet, das den StuBos einen Arbeitsplatz bietet, aber auch als Beratungs- und Informationsstelle für den Kontakt mit Schüler:innen dient (vgl. MAGS 2020, 32 f.). Stöbe-Blossey et al. weisen darauf hin, dass diese Funktion bereits vor Einführung des Programms KAoA bestand, nun jedoch eine deutliche Ausweitung erfahren hat (vgl. 2016, 23 f.).

Neben dem hier beschriebenen Handlungsfeld der beruflichen Orientierung enthält das Programm KAoA wie eingangs benannt drei weitere Handlungsfelder, die zwar in Teilen auch die allgemeinbildende Schule der Sekundarstufe I mit betreffen, im Kern jedoch andere Ebenen ansprechen: Das Handlungsfeld „Übergänge gestalten" adressiert die Kommunen, die in jedem Kreis bzw. kreisfreier Stadt Koordinierungsstellen einrichten und auch unversorgte Jugendliche weiter begleiten sollen (vgl. MAGS 2020, 92 f.). Hierzu werden vor allem Maßnahmen des Übergangssektors herangezogen (vgl. ebd., 94 ff.). Im Handlungsfeld „Steigerung der Attraktivität der dualen Ausbildung" (ebd., 112) stehen auf Basis der Beschlüsse des Ausbildungskonsens NRW entsprechende strategische Ausrichtungen der beteiligten Partner im Vordergrund. Das vierte Handlungsfeld „Kommunale Koordinierung" (ebd., 114) verdeutlicht nochmals die bereits im zweiten Handlungsfeld anklingende Bedeutung der Kommu-

nen für die Übergangsprozesse, auch in Form der Koordinierungsstellen. Diesen kommt auch die Aufgabe zu, die verschiedenen beteiligten Rechtskreise und zugehöriger Institutionen (etwa SGB III – Agentur für Arbeit, SGB II – Jobcenter, SGB VIII – Jugendhilfe; vgl. Kap. 2.4.3.2; aber auch Betriebe und Kammern) ohne Auflösung ihrer jeweiligen Zuständigkeiten miteinander zu vernetzen (vgl. ebd., 114 f.). Damit wird deutlich, dass zwar im Sinne des ersten Handlungsfeldes die Berufsorientierung zentral an den Schulen angesiedelt ist, im Verständnis des Programms KAoA nachschulisch bzw. im Übergang diese Zuständigkeit auf struktureller Ebene jedoch an andere Stellen abgegeben wird.

5.2.3 Berufsorientierung in Förderschulen des Förderschwerpunkts EsE

Der Berufsorientierung kommt bei Förderschüler:innen und in Förderschulen EsE nach Angaben aus der Literatur eine große Bedeutung zu (vgl. z. B. Nentwig 2018, 80 ff.; Stein, Kranert & Hascher 2020, 99), die auch normativ vonseiten der KMK explizit eingefordert wird: „Berufsorientierung und Vorbereitung auf Beruf und Leben sind Schwerpunkte in den allgemeinen Schulen und Sonderschulen des Sekundarbereichs I“ (2000a, 362).

Hierzu orientiert sich die schulische Berufsorientierung zunächst an den für alle Schularten geltenden Verständnis von Berufsorientierung sowie deren Zielen und Vorgehensweisen. So wird auch in den Empfehlungen des Förderschwerpunkts „die Entwicklung eines realistischen Selbstkonzeptes“ (ebd.) als „Voraussetzung für eine tragfähige Berufswahlentscheidung“ (ebd.) angesehen. Das Leitziel der gesamten sonderpädaogischen Förderung ist nach diesen noch immer geltenden Richtlinien „die bestmögliche schulische, berufliche und soziale Eingliederung“ (ebd., 344). Auch wenn die Berufsorientierung innerhalb der gängigen Aufgabenkataloge sonderpädagogischer Lehrkräfte (vgl. Kap. 4.4) keine primäre Rolle zu spielen scheint, ist als Leitziel jedweden (sonder-)pädagogischen Arbeitens doch die Ermöglichung einer „aktive[n] Teilhabe am gesellschaftlichen Leben […], in erster Linie durch Literalität und berufliche Integration“ (Bos, Müller & Stubbe 2010, 385) festzuhalten.

Auf methodischer Ebene greifen die Förderschulen maßgeblich auf die in der schulischen Berufsorientierung allgemein verwendeten Ansätze zurück (vgl. Fasching & Niehaus 2008, 731) – „es wurden bisher keine speziellen Überlegungen für bestimmte Zielgruppen getroffen“ (ebd.), auch gibt es „keine speziellen Richtlinien“ (ebd.). Solche allgemeinen Elemente zeigen etwa Bleher und Gingelmaier entlang einer Übersicht über „typische Bausteine der schulischen Vorbereitung auf Arbeit und Leben an Förderschulen ESE“ (2022, 84):

Kompetenzanalysen

- Durchführung von Berufseignungstests wie HAMET II (https://hamet.diakonie-stetten.de/hamet-2.html)
- Ermittlung von Kompetenzprofilen (z.B. Profil -AC in Ba-Wü; https://www.profil-ac.de/)

Kooperation mit der Berufsberatung

- Berufsberater:in im Klassenunterricht und bei Elternabenden
- Informationsbeschaffung im Berufsinformationszentrum (BIZ)
- Recherchieren und Kennenlernen von Berufsfeldern und -bildern im Berufswahlunterricht, im BIZ und durch eigene Recherchen (z.B. BerufeNET)

Berufswegeplanung

- Berufswünsche erfassen
- Auswertung der Informationen aus den Recherchen beim BIZ
- Auswertung der Praktikumserfahrungen
- Anbahnung einer Berufswahlentscheidung
- Maßnahmen der Übergangsbegleitung
- Biografiearbeit

Fachunterricht

- Sammlung vorberuflicher Erfahrungen im Fachunterricht (Technik, Hauswirtschaft/TW, Wirtschaft, Informationstechnische Grundbildung) und in Fächerverbünden

Schülerfirmen

- Arbeiten und Lernen in Schülerfirmen
- ggf. Kooperation mit ausgewählten Betrieben
- 'verlängerte Werkbank', d.h. ein Teil des Fertigungsprozesses findet im Technikunterricht der Schule statt.

Betriebspraktika

- Praktikums- bzw. Betriebstag je Woche
- Praktika über mehrere Tage und Wochen
- Wünschenswert: Praktika in verschiedenen Berufsfeldern und Berufsbildern als Grundlage einer fundierten Berufswahlentwcheidung

Aspektorientierte Betriebserkundungen

- Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Arbeitsplatz- und Betriebserkundungen*

Einsatz von Expert/innen im Unterricht

- Fachkräfte aus ausgewählten Berufen in relevanten Berufsfeldern (z.B. Gewerblich-technischer Bereich, kaufmännischer Bereich, sozial-pflegerischer Bereich, Dienstlesitung, Gesundheit, Landwirtschaft/Gartenbau)
- Ausbilder:innen,Mitarbeiter:innen der Personalabteilung
- ehemalige Schüler:innen

Berufswahlmesse

- in Kooperation mit anderen Schulen und Betrieben
- als Informationsquelle und Kontaktbörse zwischen Betrieben, Schüler:innen und deren Eltern bzw. Personensorgeberechtigten
- ggf. Anbahnung von Ausbildungsverträgen

Abbildung 7: „Bausteine der schulischen Vorbereitung auf Arbeit" (entnommen aus Bleher & Gingelmaier 2022, 84; vgl. auch Myschker & Stein 2018, 425)

Hier wird vonseiten der KMK ebenso wie aus der wissenschaftlichen Literatur besonders die Rolle von Praktika betont (vgl. KMK 2000a, 362; Fasching & Niehaus 2008, 733):

> „Die Schülerinnen und Schüler gewinnen durch die Betriebspraktika Sicherheit im Umgang mit neuen Situationen und Personen. Sie lernen, sich in die vorgegebenen Bedingungen der Arbeitswelt einzuordnen und die dort erforderlichen Arbeitshaltungen einzuüben. Gleichzeitig erhalten sie ein realistisches Bewährungsfeld für ihr emotionales und soziales Handeln“ (KMK 2000a, 362).

Ferner wird vor dem Hintergrund eines angenommenen prolongierten und problematischen Berufsorientierungs- und Übergangsprozesses „mit ‚Zusatzschleifen‘“ (Bömelburg, Sponholz & Jochmaring 2022, 98) dieser Gruppe auf die Notwendigkeit eines frühen Beginns der Berufsorientierung hingewiesen (vgl. ebd.). Über die hier von Bleher und Gingelmaier benannten Aspekte hinausgehenden Elemente sind außerdem der „Aufbau einer engen Kooperation mit den […] Erziehungsberechtigten“ (Fasching & Niehaus 2008, 732) und die Verbesserung von Schlüsselqualifikationen im Rahmen sozialer Kompetenzförderung sowie weitergehende Kooperationen und Netzwerkbildungen (vgl. ebd., 732 f.). Weitere grundsätzliche Konkretisierungen einer spezifisch förderschulischen Übergangsvorbereitung und Berufsorientierung des Förderschwerpunkts sind nicht auffindbar – die sich etwa genauer mit der Frage bewusst gestalteter Beziehungen und deren notwendigen Abbau zum Ende der Schulzeit befassen (vgl. Fasching 2019, 23).

In Nordrhein-Westfalen gelten die Vorgaben der KAoA-Initiative ebenso für die Förderschulen des Förderschwerpunkts EsE, sodass die Standardinstrumente auch mit den Förderschüler:innen des Schwerpunkts umgesetzt werden sollen. Die Gruppe wird innerhalb der Initiative jedoch nur selten spezifisch adressiert: Die Potenzialanalyse kann von einem auf zwei Tage ausgeweitet werden und dann durch Träger, die Erfahrungen mit dieser Gruppe aufweisen, durchgeführt werden (vgl. MAGS 2020, 37 f.). Auch die Praxiskurse können für diese Gruppe von 21 Stunden auf einen Umfang von 35 Stunden ausgeweitet werden (vgl. ebd., 59). Die vermutlich bedeutsamste Ergänzung liegt in einem Langzeitpraktikum, das sich an die Schüler:innen mit individuellem Förderbedarf in der Berufsorientierung richtet und in den Jahrgangsstufen acht und neun ein bis zwei Tage der Woche bei flexibler Gesamtdauer umfassen kann (vgl. ebd., 59 ff.). Ziel ist hier, die „Motivation für den weiteren Schulbesuch und das Erreichen eines Schulabschlusses [zu] stärken“ (ebd., 60), die „Chancen im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt [zu] verbessern, ohne das Erreichen des Hauptschulabschlusses zu beeinträchtigen“ (ebd.) und die Berufsorientierung allgemein zu stärken (vgl. ebd.). Eine kritische Auseinandersetzung mit den Instrumenten des Programms für benachteiligte Jugendliche vollziehen Seib und Laubenstein (vgl. 2024). Hier wird unter anderem „die Delegation des Kompetenzfeststellungsverfahrens an externe Bildungsträger im Rahmen einer schulischen Lern- und Perspektivbegleitung als fragwürdig“ (ebd., 252) eingestuft: (Fach-)Fremdes Lehrpersonal könne mit diesen Zielgruppen wesentlich weniger zielführend arbeiten, als die hierzu spezifisch professionalisierten Lehrkräfte, die die wesentlichen Bezugspersonen darstellen (vgl. ebd., 252 f.). Auch wird eine unzureichende Verfügbarkeit der Berufseinstiegsbegleitung kritisiert (vgl. ebd., 255 f.).

Über den aktuellen Status Quo hinausgehende Ansätze hinsichtlich der Berufsorientierungsprozesse wie auch der Übergangsvorbereitung im Förderschwerpunkt

sind erstens in schulischen Modellprojekten erkennbar. Ein solches zeigt der Evaluationsbericht eines Projekts einer Förderschule des Förderschwerpunkts EsE in NRW auf: Dieses Projekt mit dem Titel „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“ (Stein, Kranert & Hascher 2020, 11) enthält vier modulare Bausteine: „Lernen und Arbeiten“ (ebd., 43) im Sinne von Langzeitpraktika in Betrieben, „individualisiertes schulisches Lernen“ (ebd., 46) als im Umfang und Anspruch angepasstes Lernen parallel zum Langzeitpraktikum, „kompensatorische Erziehung und Unterstützung“ (ebd., 47) im Sinne der Begleitung der Schüler:innen durch ehrenamtliche Patinnen und Paten sowie und ein projektbegleitendes „Case-Management“ (ebd., 49) durch die Schulsozialarbeit. Hier zeigt sich der von Bleher und Gingelmaier benannte Bedarf eines passfähigen, flexiblen und leistbaren schulischen Angebots zur Berufsorientierung und Übergangsvorbereitung (vgl. 2022, 88 f.) in einer möglichen Umsetzungsform.

Zweitens wird auf den Bedarf einer über die Schulzeit hinausgehenden außerfamiliären Übergangsbegleitung, etwa im Sinne eines Paten- oder Mentorenkonzepts hingewiesen (vgl. Fasching & Niehaus 2008, 733; Kap. 2.4.3.6). Entsprechend adaptierte Konzepte stehen jedoch noch aus (vgl. Kranert 2020, 87), in institutionalisierter Weise findet sich eine solche Begleitung in Form der Berufseinstiegsbegleitung (vgl. Kap. 2.4.3.3). Zu fragen wäre in Anbetracht der intensiven Beziehungsgestaltung innerhalb des Lernorts Förderschule außerdem, inwiefern eine solche nachschulische Begleitung auch als schulische Aufgabe verstanden werden könnte. Bislang endet – unter Ausnahme der in KAoA etablierten Verantwortungskette – der Zuständigkeitsbereich der Schule mit der Ausschulung aus dem allgemeinbildenden Schulsystem; dies stellt „häufig eine Zäsur dar, mit der ihre [die der Schulen, Anm. PH] Arbeit, ihr pädagogisches Bemühen und ihre sonderpädagogische Unterstützung abrupt enden“ (Schwager 2021, 1). Daher ist durchaus fraglich, inwiefern eine solche über die Schulzeit hinausgehende Betreuung eine sonderpädagogische Aufgabe sein kann oder sollte (vgl. ebd.). Gleichzeitig wird auch der pädagogischen Beziehungsgestaltung „in der Bildungs-und Berufsberatung von der Schule in (Aus-)Bildung und Beschäftigung kein bedeutsamer Stellenwert eingeräumt“ (Fasching, Felbermayr & Hubmayer 2019, 172).

Drittens ist aus dem internationalen Forschungsstand rund um die Übergänge von Schüler:innen mit emotional and/or behavioral disorders auf ein in den USA breit etabliertes Unterstützungsinstrument hinzuweisen: Die Übergangsplanung als „transition planning“ (Brigham, McKenna & Brigham 2019, 38) bzw. als „Individual Transition Plan“ (Greene 2018, 146). Dieser ist fester Bestandteil sonderpädagogischer Förderung in den USA, dementsprechend ist diese Vorgehensweise nicht nur für den Förderschwerpunkt EsE relevant, sondern kommt ebenso bei anderen Unterstützungsbedarfen wie dem Förderschwerpunkt Lernen zum Einsatz (vgl. Brigham, McKenna & Brigham 2019, 38; Greene 2018, 146). Eine solche Übergangsplanung sollte vor dem 16. Lebensjahr einsetzen, individualisiert und ressourcenorientiert sein, die persönlichen Zielsetzungen des jungen Menschen mit einbeziehen und „opportunities to develop functional skills for work and community life“ (Brigham, McKenna & Brigham 2019, 38) eröffnen. Auch diagnostische Informationen finden Eingang in die Übergangsplanung, bis hin zur spezifisch entwickelten Testbatterie „Transition Plan-

ning Inventory“ (Patton & Clark 2021). Im Prozess wird für jede Schülerin bzw. jeden Schüler ein runder Tisch installiert, bestehend mindestens aus den zuständigen Lehrkräften (etwa Klassenlehrkraft, sonderpädagogische Lehrkraft), der Schülerin bzw. dem Schüler und den Erziehungsberechtigten, die kooperativ einen solchen Übergangsplan entwerfen (vgl. Brigham, McKenna & Brigham 2019, 38). Beispiele für solche Pläne finden sich bei Greene (vgl. 2018, 148; 153 f.). Der ITP ist zwar in der deutschsprachigen sonderpädagogischen Literatur in Ansätzen rezipiert worden (vgl. Fasching & Niehaus 2008, 735; Fasching, Felbermayr & Hubmayer 2019, 171), scheint in der Breite jedoch bislang kaum wahrgenommen worden zu sein. Eine gewisse Verwandtschaft besteht wohl mit dem KAoA-Standardelement der Anschlussvereinbarung.

5.2.4 Empirische Befunde zur Berufsorientierung im Allgemeinen

Für einen Überblick zum Forschungsstand schulischer Berufsorientierung werden im Folgenden Studien dargestellt, die die Perspektive der Schüler:innen auf Berufsorientierung erheben. Diese beschreiben zumeist die wahrgenommene Bedeutsamkeit bestimmter *Ansprechpersonen* oder bestimmter *Methoden*. In einem dritten Aspekt werden außerdem die *Evaluationen des Programms KAoA* aufgrund ihrer Bedeutung für den empirischen Teil der Arbeit näher erläutert. Der empirische Forschungsstand zu Perspektiven der Lehrkräfte in der Berufsorientierung wird aufgrund seiner besonderen Relevanz für den empirischen Teil in einem eigenen Teilkapitel ausführlicher beschrieben (vgl. Kap. 5.4).

Für die Bedeutung verschiedener *Ansprechpersonen* im Rahmen der Berufsorientierung sei zunächst auf die Befunde im Rahmen der ersten Evaluation von KAoA mit n = 4.789 Schüler:innen aller Schularten inklusive Förderschulen hingewiesen (vgl. Stöbe-Blossey et al. 2016, 55). Deutlich wird hier aus Sicht der Schüler:innen eine äußerst hohe Bedeutung des familiären Bereichs: Als relevante Informationsquellen werden zuallererst Eltern (90,4 %), Peers (63,8 %), weitere Verwandte (51,0 %) und Geschwister (36,9 %) benannt. In der Schule wird der Unterricht mit 53,9 % noch am häufigsten genannt, der Klassenlehrkraft kommt mit 36,5 % bereits eine deutlich geringere Bedeutung zu, als den Mitschüler:innen (47,2 %). StuBos liegen mit 9,1 % auf dem letzten Platz. Außerschulische Partner wie die Agentur für Arbeit (14,2 %), Betriebe (12,5 %) und das Berufsinformationszentrum (12,4 %) spielen ebenfalls vergleichsweise untergeordnete Rollen (vgl. ebd.). Die aktuelle Evaluationsstudie von KAoA bestätigt diese Befunde (vgl. Heinzelmann et al. 2022, 128 ff.). Hier wird somit dem Lernort Schule wie auch der Lehrperson vonseiten der Schüler:innen eine im Vergleich zu anderen Informationsquellen geringe Bedeutung zugewiesen, was weitere Einschätzungen aus der Literatur bestätigt (vgl. Dreer 2013, 47 ff.; 70 ff.; 2020, 522 f.; Schudy 2002, 10 f.; 2008, 105).

Andererseits werden in einer bundesweiten Befragung von n = 1.169 Hauptschüler:innen zwar die Eltern von 83 % der Jugendlichen als sehr wichtige bzw. wichtige Ansprechpersonen benannt, die Lehrkräfte jedoch auch von 76 % der Stichprobe als solche eingeschätzt – gefolgt von Verwandten (73 %) und Peers (63 %). Gleichzeitig werden gerade Praktika (88 %) und die schulische Berufsorientierung (82 %) von den Befragten als sehr wichtige bzw. wichtige Maßnahmen benannt (vgl. Reißig et al. 2018,

29). Ähnliche Befunde zeigen Schleer und Calmbach (vgl. 2022, 64). Neuenschwander weist darauf hin, dass vor allem „die Aufgabe von Lehrpersonen gegenüber Jugendlichen mit fehlender oder geringer familiärer Unterstützung im Berufswahlprozess [noch] zu klären“ (2022, 727) sei. Die Einschätzung der Relevanz von Lehrkräften ist hier als uneindeutig zu bewerten.

Hinsichtlich der verschiedenen *Methoden der Berufsorientierung* ist festzuhalten, dass es „kaum Studien zur Wirksamkeit schulischer Maßnahmen im Bereich der Berufsorientierung“ (Neuenschwander 2017, 13; vgl. Michaelis et al. 2022, 72 f.) gibt – obwohl dem Lernort Schule im Rahmen der Berufsorientierung wie beschrieben aus bildungspolitischer wie didaktischer Sicht eine hohe Bedeutung beigemessen wird (s. o.; vgl. Neuenschwander 2017, 12). Hierauf aufbauend zeigen Neuenschwander und Hofmann mittels längsschnittlicher Befunde jedoch positive Effekte schulinterner Berufsorientierungsmaßnahmen auf die berufliche Selbstwirksamkeit und auf das Wissen über die Arbeitswelt von Schüler:innen (vgl. 2021, 331 f.). Auch haben Neuenschwander und Schaffner mit n = 461 Schweizer Jugendlichen aus neunten Jahrgangsstufen unter anderem die Effekte schulischer Berufsorientierungsmaßnahmen untersucht (vgl. 2011, 331). Sie stellen verschiedene signifikante Einflüsse auf das Einmünden in eine berufliche Ausbildung fest. Hierzu gehören auch einige der einbezogenen berufswahlspezifischen Methoden, wie das Üben von Bewerbungsschreiben und die Information über Anschlusswege, sodass „spezifisch für die Berufsorientierung eingesetzte Unterrichtsmethoden die Chancen im Lehrstellenmarkt verbessern können, ohne jedoch die Nachteile eines tiefen Schulniveaus und einer ungünstigen Klassenkomposition damit aufzuheben“ (ebd., 337). Auch Michaelis et al. zeigen positive Zusammenhänge zwischen verschiedenen berufsorientierenden Maßnahmen (wie Berufseignungstests, Praktika und Berufsberatungen) und dem Einmünden in stabile Ausbildungsverläufe (vgl. 2022, 71 f.).

Außerdem sei auf Hübner verwiesen, die $n_{t1} = 201$; $n_{t2} = 80$ Förderschüler:innen des Schwerpunkts Lernen aus Nordrhein-Westfalen unter anderem hinsichtlich der Bedeutung verschiedenen Elemente des Programms KAoA längsschnittlich im Abstand von einem Jahr befragt hat (vgl. 2019, 80 ff.). Zum Ende der Abschlussklasse (t_1) wird von denjenigen Schüler:innen, die eine Berufseinstiegsbegleitung erhalten, dieser auch die höchste Bedeutung zugewiesen (vgl. ebd., 124; 148). 45 % der Befragten, die keine entsprechende Unterstützung erhalten, würden sich eine solche wünschen (vgl. ebd., 148 f.). Auch Langzeit- und Betriebspraktika werden als besonders bedeutsam eingeordnet (vgl. ebd., 124; 150 f.). Der Berufswahlpass spielt dem gegenüber eine eher untergeordnete Rolle (vgl. ebd., 124; 152 f.). Zum zweiten Zeitpunkt ein Jahr nach Verlassen der Schule haben sich die Einschätzungen der Schüler:innen nur im Bereich der Berufseinstiegsbegleitung signifikant und leicht negativ verändert (vgl. ebd., 158). Dennoch stellt sie als systemverbindende und beratende Person eine wichtige Unterstützung dar, die auch „zur sozialen und emotionalen Stabilisierung“ (ebd., 176) beitragen kann.

Das *Programm KAoA* wird in einem ländervergleichenden Gutachten als positives Beispiel der Organisation von Berufsorientierung hervorgehoben: Dies betrifft „die konkrete Implementation in den schulischen Lehrplänen und Curricula“ (Anders et al.

2023, 129), die „enge Verschränkung zwischen curricularen Vorgaben in den Lehrplänen und konkreten schulischen Implementationsmaßnahmen“ (ebd.) sowie die intensive Netzwerkarbeit, die durch das Programm etabliert werde (vgl. ebd., 130). Eine aktuelle empirische Analyse zeigt, dass sich Jugendliche in Bundesländern mit einer solchen netzwerkbildenden Landesstrategie stärker durch die Schule unterstützt fühlen als diejenigen in Ländern ohne eine solche Strategie (vgl. Sittig 2023, 106 f.). Jedoch fallen die dort festgestellten Unterschiede nur geringfügig aus (vgl. ebd.).

Am Programm wird jedoch die Verkürzung von Berufsorientierung auf die Herbeiführung einer Berufswahlentscheidung kritisiert (vgl. Hübner 2019, 57). Eine solche wird aus den explizit formulierten Zielen des Programms im Handlungsfeld Berufsorientierung zweifelsfrei erkennbar (vgl. MAGS 2020, 6). Gleichzeitig wird der Blick auch geweitet, dies erfolgt bereits innerhalb dieses Handlungsfeldes mit dem Ziel, eine „Fähigkeit zu kompetentem Handeln im Übergängen“ (ebd.) zu entwickeln. Auch sollen die Schüler:innen etwa die „Wichtigkeit der Ausbildungs- und Studienwahl erkennen“ (ebd., 7), was die erste Facette nach Schudy (vgl. 2002, 9) anspricht. Ferner wird auch das in der Literatur explizit beschriebene Desiderat der Etablierung von Kooperationsnetzwerken und rechtskreisübergreifender Zusammenarbeit explizit verfolgt (vgl. MAGS 2020, 3). Ob all diese Aspekte auch faktisch eingelöst werden, ist differenziert zu betrachten.

Die 2016 veröffentlichte Evaluation des KAoA-Programms (vgl. Stöbe-Blossey et al. 2016) zieht insgesamt aus Sicht der Beteiligten ein positives Fazit (vgl. ebd., 76 f.). Die qualitativ befragten Lehrkräfte geben jedoch die vergleichsweise kritischsten Rückmeldungen (vgl. ebd., 23 ff.): So nehmen die Lehrkräfte in StuBo-Funktion ihren Aufgabenbereich anstelle ihrer koordinativen Rolle als alleinige Zuständigkeitszuweisung durch ihre Kolleg:innen wahr – sodass die Idee einer fächerübergreifenden Querschnittsaufgabe nicht konsequent umgesetzt wird (vgl. ebd., 24 f.). Sie fühlen sich ferner häufiger zeitlich und räumlich unzureichend ausgestattet (vgl. ebd., 25 f.). Gleichzeitig äußern die Lehrkräfte an Förderschulen „eine Verdrängung ihrer bisherigen Angebote durch ‚Kein Abschluss ohne Anschluss‘, was in erster Linie damit begründet wurde, dass die Berufsorientierung an diesen Schulen vorher mit einer höheren Intensität durchgeführt worden war“ (ebd., 28; vgl. ebd., 67). Gerade die Förderschüler:innen nehmen jedoch das höchste Ausmaß an Unterstützung durch ihre Lehrkräfte wahr: Diese fühlen sich deutlich häufiger sehr gut (24,7 %) oder gut (36,3 %) unterstützt – während dies an Gymnasien nur 1,8 % der Befragten als sehr gut und 18,3 % als gut einschätzen (vgl. ebd., 26).[72] Die einzelnen Standardelemente, hier die Potenzialanalysen (vgl. ebd., 31 ff.) und die Berufsfelderkundungen (vgl. ebd., 36 ff.) werden überwiegend positiv beurteilt. Bei diesen Elementen auftauchende Problematiken betreffen etwa die Qualität der Angebote der Bildungsträger und Betriebe (vgl. ebd., 32 f.; 37). Hervorgehoben wird die Bedeutung der schulischen Vor- und Nachbereitung der einzelnen Elemente (vgl. ebd., 42 f.). Die Anschlussvereinbarung wird von der Gesamtgruppe der befragten Schüler:innen nur selten als nützlich wahrgenommen, eine deut-

72 Hierfür können vielfältige Ursachen diskutiert werden, etwa auch die von vorneherein das Förderschulsetting prägende intensivere individuelle Unterstützung.

lich positivere Einschätzung erfolgt durch die Förderschüler:innen (vgl. ebd., 46 f.). Offen bleibt die Frage, inwiefern sich das Programm auf die langfristige Bildungs- und Erwerbsbeteiligungen der Schüler:innen auswirkt (vgl. ebd., 87 f.; Hübner 2019, 58 f.).

Eine aktuelle Evaluationsstudie des Programms bestätigt die positiven Einschätzungen der vorherigen Studie des Jahres 2016 und stellt gleichzeitig Weiterentwicklungen dar (vgl. Heinzelmann et al. 2022, II ff.; 25 ff.). In der Evaluation wurden Schüler:innen aller Schularten, Lehrkräfte und StuBos, kommunale Koordinierungsstellen sowie Betriebe befragt (vgl. ebd., 6 ff.). Hervorgehoben werden die Vernetzung der Akteure sowie die einzelnen Standardelemente und ihre „strukturierende und systematisierende Funktion" (ebd., II). Der „Prozessbegleitung durch die Lehr- und Fachkräfte an den Schulen sowie die Eltern/Erziehungsberechtigten" (ebd., III) wird ein hoher Einfluss auf die Berufsorientierung der Schüler:innen zugewiesen, während die Lehrkräfte gleichzeitig bei „Schülerinnen und Schülern mit multiplen Problemlagen […] trotz hohen individuellen Engagements an die Grenzen der Möglichkeiten ihrer Begleitungsfunktion" (ebd.) stoßen. Als solche Problemlagen werden „psychische Krankheiten, Traumatisierungen, Drogen- oder Schuldenproblematiken" (ebd., 103) identifiziert, für die einzelne Lehrkräfte unter anderem von Förderschulen „auf eigene massive Überforderungen durch eine nicht mehr handhabbare Vielzahl individueller Problemlagen und Unterstützungsbedarfe" (ebd.) hinweisen. Für diese Problematiken wird von „Grenzen der Umsetzungsmöglichkeiten" (ebd., 153) gesprochen. Deutlich wird weiterhin, dass die vorgesehenen Elemente in der Breite der Schulen etabliert sind (vgl. ebd., 66 ff.) und von Lehrkräften überwiegend als positive Weiterentwicklung der Berufsorientierung angesehen werden (vgl. ebd., 78 f.). Eine Berufswahlentscheidung wird zum Ende der Schulzeit in der Sekundarstufe I von einer „überwiegende[n] Mehrheit der Schülerinnen und Schüler" (ebd., 101) erreicht. Dieser Befund wird aus der Forschung auch für die Gruppe benachteiligter Jugendlicher gestützt, die ebenfalls größtenteils eine solche realistische Berufswahlentscheidung erreichen (vgl. Kohlrausch 2020, 514 ff.; Kohlrausch & Solga 2012, 770 f.; Kap. 3.4.1).

In der Literatur wird beschrieben, dass in Anbetracht der heterogenen Lernausgangslagen und „der Unterschiede in den Entwicklungsständen der beruflichen Orientierungen" (Brüggemann 2015b, 73) nicht zu erwarten ist, dass es „*die* Fördermaßnahme zu *einem* Zeitpunkt für *alle* Jugendlichen geben" (ebd.; Hervorhebung im Original) könne. Diese Idee von Standardisierung wird jedoch von Programmen wie KAoA verfolgt, und dies augenscheinlich mit einigem Erfolg hinsichtlich der Herbeiführung einer Berufswahlentscheidung. Gleichermaßen werden auch bestimmte Bedarfe sichtbar, die sich besonders auf individuelle Lösungsansätze für die benannten Jugendlichen „mit multiplen Problemlagen" (Heinzelmann et al. 2022, III) beziehen – zu denen aller Wahrscheinlichkeit nach auch Förderschüler:innen des Schwerpunkts EsE gehören. Ein zentraler Handlungsbedarf besteht nach Einschätzung der Steuerungsgremien von KAoA darin, die Übergänge von Jugendlichen ohne Anschlussperspektive zu verbessern (vgl. Heinzelmann et al. 2022, 110).

5.3 Berufsorientierung und Übergangsvorbereitung

Mit den bisherigen Betrachtungen wird deutlich, dass schulische Berufsorientierung in Nordrhein-Westfalen mittels der KAoA-Initiative einen hohen Stellenwert einnimmt. Insgesamt wird das bildungspolitisch geforderte Ziel einer belastbaren, realistischen Berufswahlentscheidung zum Ende der allgemeinbildenden Schulzeit in Gesamtschau für die meisten der Schüler:innen zuverlässig erreicht. Dies ist auch anschlussfähig an die in Kapitel 3.4.1 beschriebenen Befunde hinsichtlich der beruflichen Orientierung von Schüler:innen des Schwerpunkts EsE. Gleichzeitig finden sich auch Hinweise darauf, dass die berufs- und übergangsbezogenen Bedarfe bestimmter Zielgruppen mittels der enthaltenen Instrumente noch nicht ausreichend adressiert werden.

Diese Ergebnisse stehen bei oberflächlicher Betrachtung in einem erheblichen Widerspruch zu den zuvor ausführlich dargestellten problematischen Übergangsverläufen bestimmter Gruppen – denn wenn die an Schule übergebene Aufgabe der Berufsorientierung im Gesamtbild augenscheinlich erfüllt wird, stellt sich die Frage, wie es dann zu solchen problembehafteten Übergangsverläufen kommen kann.

Dieses Missverhältnis ist in erster Linie mit dem Hinweis aufzulösen, dass für den Übergang von der Schule in die Berufliche Bildung eine erfolgreiche Berufsorientierung, auch im Sinne einer belastbaren Berufswahlentscheidung, zwar als eine *notwendige Bedingung* gesehen werden könnte – denn für den Übergangsweg bräuchte jede Schülerin und jeder Schüler eine Vorstellung darüber, in welche berufliche Richtung sie oder er gehen möchte. Gleichzeitig ist diese berufliche Orientierung noch *keine hinreichende Bedingung* für einen gelingenden Übergang (vgl. Kohlrausch 2020, 517; Nentwig 2018, 26). Dies ist unmittelbar einleuchtend: Selbst wenn eine solche Berufswahlentscheidung erreicht wird, heißt dies noch lange nicht, dass sich Jugendliche auch auf einen passenden Ausbildungsplatz bewerben, geschweige denn dieses Bewerbungsverfahren erfolgreich abgeschlossen wird – und anschließend der Übergang gelingt. Wie beschrieben sind am Übergang zahlreiche Faktoren wirkmächtig, die sich auf struktureller Ebene im Selektionsverhalten von Gatekeepern niederschlagen, aber auch in individuellen Aspekten. „Schon lange bevor ein Jugendlicher eine Entscheidung für (oder gegen) einen Ausbildungsplatz treffen kann, hat er bereits institutionelle, ideologische und soziale Selektions- und Normierungsprozesse durchlebt, die seine Chancen auf dem Ausbildungsmarkt wesentlich prägen“ (Niemeyer 2002, 210 f.). Brüggemann und Rahn gehen in Anbetracht dessen noch weiter:

> „Das Gelingen der Beruflichen Orientierung ist weder eine notwendige noch eine hinreichende Voraussetzung für den Übergang in Ausbildung: Auch desorientierte Jugendliche finden zuweilen etwa durch die sozialen Netzwerke ihrer Familien einen Ausbildungsplatz. Umgekehrt sind in Zeiten eklatanten Ausbildungsplatzmangels auch gut orientierte und ‚ausbildungsreife‘ junge Menschen beim Übergang in Ausbildung chancenlos“ (2020, 12; vgl. auch Hirschi 2007, 7).

Damit wird einerseits erneut die strukturelle Dimension des Übergangsprozesses verdeutlicht. Andererseits zeigt sich auch, dass in Anbetracht dessen eine Berufsorientierung im engeren Sinne einer Berufswahlentscheidung nicht alleine zu einem erfolgreichen Übergang führt. Für pädagogisches Handeln könnte daher eine begriffliche und konzeptionelle Erweiterung hilfreich sein: Auch wenn sich „‚Berufsorientierung' als Oberbegriff für alle Aktivitäten im Kontext der Vorbereitung und Begleitung der Transition etabliert hat" (Nentwig 2018, 27), könnte ihm zusätzlich auch ein weiterer Terminus beiseitegestellt werden. Dementsprechend wird für das vorliegende Buch der Blick weg von einer reinen Berufsorientierung im engen Verständnis hin zu einer *Übergangsvorbereitung* geweitet. Aspekte einer Übergangsvorbereitung könnten so über die Berufsorientierung hinaus gehen: Hirschi spricht hier beispielsweise von der Übergangsbereitschaft anstelle einer Berufswahl (vgl. 2007, 7 f.), Köck sammelt verschiedene „Übergangskompetenzen" (2018, 239; vgl. 2010, 27 ff.). Eine solchermaßen verbreiterte Perspektive auf schulisches Handeln hinsichtlich des Übergangs in berufliche Bildungsprozesse könnte bereits das Erreichen von Schulabschlüssen, aber auch Aspekte der Förderung von sozialen Kompetenzen und Möglichkeiten zum Abbau von Stigmatisierungs- und Diskreditierungsprozessen als konzeptionellen Kern enthalten. Andererseits könnte die „Übergangsvorbereitung im Rahmen der Berufsorientierung" (Bömelburg, Sponholz & Jochmaring 2022, 94) verortet werden.

Der Begriff der Übergangsvorbereitung ist bislang in der wissenschaftlichen Diskussion kaum verankert. Dies zeigt sich bereits an seiner Repräsentation in wissenschaftlichen Datenbanken: So führt die Suche in der Datenbank FIS Bildung[73] (Stand 23. November 2023) mit dem Suchbegriff „Berufsorientierung" zu 9.707 Treffern, während der Begriff „Übergangsvorbereitung" zu nur vier Ergebnissen führt. Ähnliches gilt für die themenspezifische Datenbank „VET-Repository"[74], bei der 3.132 Ergebnisse für „Berufsorientierung" und zwölf Ergebnisse für „Übergangsvorbereitung" erscheinen. Eine deskriptive Analyse mittels Google-Diensten zeigt für Buchpublikationen eine kaum vorhandene Verwendung des Begriffes „Übergangsvorbereitung" – was bei Gegenüberstellung mit dem Begriff „Berufsorientierung" deutlich wird (vgl. Abb. 8):[75]

73 https://www.fachportal-paedagogik.de
74 https://lit.bibb.de/vufind/
75 Die Abbildung wurde mittels des Google-Dienstes „Google Books NGram Viewer" erstellt und ist unter diesem Link abrufbar: https://books.google.com/ngrams/graph?content=Berufsorientierung%2CÜbergangsvorbereitung&year_start=1950&year_end=2019&corpus=de-2019&smoothing=3. Hierbei wird der bei Google Books hinterlegte Publikationskorpus nach den Stichworten durchsucht und ihre relative Häufigkeit in Prozent aufgetragen.

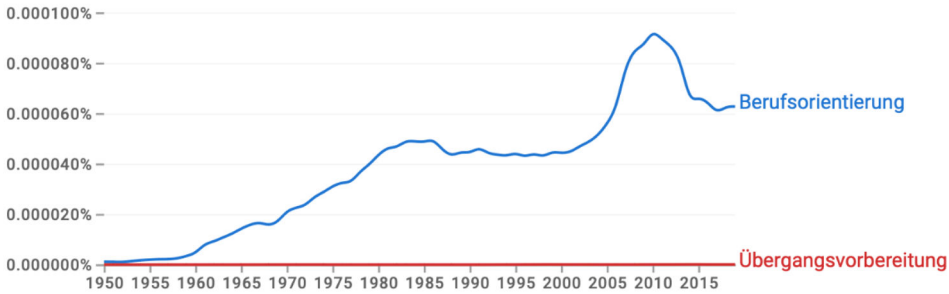


Abbildung 8: Google NGram zu Berufsorientierung und Übergangsvorbereitung (vgl. auch Brüggemann 2015a, 17)

Für die folgenden Darstellungen der vorliegenden Arbeit ist die „Übergangsvorbereitung" als ein Oberbegriff zu verstehen, unter dem eben nicht nur die schulische Berufsorientierung, sondern auch andere Facetten schulischen Handelns gefasst werden können, die mit dem Übergang in Zusammenhang stehen. In diesem heuristischen Verständnis wird er im Folgenden verwendet.

5.4 Empirische Befunde zur (förder-)schulischen Übergangsvorbereitung von Lehrkräften

Lehrkräften kann aus verschiedenen Perspektiven eine Bedeutung für die Berufsorientierung und die Übergangsvorbereitung zugewiesen werden (vgl. Dreer 2020, 552): Nicht nur sind sie aus Sicht der Schüler:innen durchaus relevante Ansprechpersonen für die Berufsorientierung in einer *beratenden Funktion* – sie nehmen zuerst auch *didaktische Funktionen* ein, indem sie verschiedene Methoden der Berufsorientierung umsetzen, die auch von Schüler:innen als hilfreich wahrgenommen werden. Daher könnte bereits hiervon ausgehend „ein sehr positiver Einfluss" (Heinzelmann et al. 2022, 130) der Unterstützung der Lehrkräfte auf die Berufsorientierung der Schüler:innen konstatiert werden. Zusätzlich wird ihnen häufig eine *unterstützende und begleitende Funktion* zugewiesen: „Eine gute familiäre und schulische Unterstützung kompensiert strukturelle Benachteiligungen. [...]. Für Jugendliche ohne diese elterliche Unterstützung erhalten engagierte Lehrpersonen und ein Netz von Beraterinnen und Beratern besondere Bedeutung" (Neuenschwander et al. 2012, 331; vgl. Fasching & Niehaus 2008, 733; Stein & Stummbaum 2010, 188). In einer Befragung von n = 439 Schüler:innen der neunten und zehnten Klassen aus vier Gymnasien und fünf Haupt- und Realschulen in Thüringen zu ihrer wahrgenommenen Unterstützung ihrer Lehrkräfte bei der Berufswahl in verschiedenen Dimensionen zeigt Schindler (vgl. 2012, 77) einen „positiven Zusammenhang von Lehrerunterstützung und dem Explorationsverhalten, der Planung, der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit sowie der berufsbezogenen Unsicherheit" (ebd., 112) auf. Die Studie betont eine hohe Relevanz „von sozialer

Unterstützung durch Lehrkräfte im Berufswahlprozess junger Menschen“ (ebd., 191). Dabei ist die wahrgenommene Unterstützung an den Haupt- und Realschulen deutlich höher ausgeprägt als an Gymnasien (vgl. ebd., 191 f.). Neuenschwander und Schaffner zählen unter anderem „die Lehrpersonen zu den protektiven Faktoren im Berufsorientierungsprozess der Jugendlichen“ (2011, 328). Gerade dezidiert sonderpädagogische Publikationen betonen die Bedeutung der Lehrkraft als unterstützende und begleitende Person im Kontext der Übergangsvorbereitung – auch über die eigentliche Schulzeit hinaus (vgl. Kranert 2019, 220; Siegert 2021, 282). Gleichzeitig beschreibt der Evaluationsbericht von KAoA mit Blick auf benachteiligte Schüler:innen auch, dass Lehrkräfte allgemeiner Schulen mit dieser Klientel bisweilen an ihre Grenzen stoßen:

> „Der deutliche Zusammenhang von Lehrkräfte- und Elternunterstützung mit der Entwicklung von Berufswahlkompetenzen gilt dabei für alle Schülerinnen und Schüler. Gerade aber für Schülerinnen und Schüler mit Herausforderungen im Übergang und/oder ohne relevante familiäre Unterstützung bildet die schulische Begleitung eine zentrale Lotsen- und Stützfunktion. Insbesondere an Schulen bzw. in Klassen mit hohen Anteilen an Schülerinnen und Schülern mit Multiproblemlagen stoßen viele Lehrkräfte an Grenzen ihrer Möglichkeiten der Begleitfunktion – bei vielfach sehr hohem persönlichem Engagement“ (Heinzelmann et al. 2022, 159).

Zusätzlich zu diesen postulierten Einflüssen stellt sich auch die Frage, wie das eigentliche Qualifikationsniveau von Lehrkräften hinsichtlich dieser Aufgabe beschrieben werden kann. Hierzu finden sich eindeutige Einschätzungen:

> „Im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerqualifikation zeigen sich Lücken in praktisch allen denkbaren Bereichen. Es fehlt an Berufs- und Arbeitswelt bezogenem fachlichem Wissen, es fehlt an entwicklungspsychologischem Wissen, es fehlt an kommunikativen Fähigkeiten, es fehlt an organisatorischem Wissen“ (Butz 2008, 58; vgl. Dreer 2020, 522).

Weiterhin werde „dem Thema [der Berufsorientierung, Anm. PH] vielerorts traditionell wenig Raum sowie personelle und finanzielle Ressourcen zugesprochen“ (Dreer 2020, 521), sodass „nur wenige Lehrpersonen überhaupt Qualifikationen erwerben konnten, die heute für eine als Querschnittsthema verstandene Berufsorientierung von Bedeutung sind“ (ebd., 522). Dementsprechend werden die „Professionalität und Professionalisierung des […] Bildungspersonals diskutiert“ (Dreer 2013, 30). Hierzu gehören auch Fragen des Habitus bzw. der Einstellung von Lehrkräften hinsichtlich Fragen der Berufsorientierung: Butz beschreibt etwa „traditionelle Deutungsmuster“ (2008, 48), bei denen Lehrkräfte Vorstellungen einer Normalerwerbsbiografie inklusive „unbefristeter sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung“ (ebd., 49) unterliegen, die gleichzeitig von der Lebenswelt ihrer Schüler:innen weit entfernt sind (vgl. Butz 2008, 42). Dies ist anschlussfähig an die Kritik, die Hiller bereits in den 1990er-Jahren formulierte (vgl. z. B. 1994, 25 f.) und auch in aktuelleren Texten aufrechterhält (vgl. 2010, 403; 2011, 180): Da Lehrkräfte einer der privilegierten Berufsgruppen angehören, bei denen ein Normallebenslauf noch realisierbar sei, könnten diese „sich bis heute etwas Ande-

res kaum vorstellen“ (Hiller 2011, 180; vgl. Stein & Stummbaum 2010, 182). Thielen spricht von einem „ausgeprägten Mittelschichts-Bias“ (2016, 119) bei Lehrkräften – das sich aber auch in den „Verhaltenserwartungen von Ausbildungsbetrieben“ (ebd.) niederschlägt.

Dass Schüler:innen wie in manchen Studien festgestellt ihren Lehrkräften eine geringe Bedeutung für ihre Berufsorientierung zuweisen (vgl. Kap. 5.2.4) kann auch „in Verbindung mit den (mangelnden) Qualifikationen der Lehrpersonen gesehen werden“ (ebd., 70). Jedoch steht die empirische Überprüfung der Zusammenhänge dieser Fähigkeiten und Eigenschaften von Lehrkräften mit der Qualität der Berufsorientierungsprozesse bei Schüler:innen noch aus: „Über die Wirkung kompetent handelnder Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung ist […] kaum etwas bekannt“ (Dreer & Weyer 2020, 550; vgl. auch Neuenschwander 2022, 727).

Im Folgenden werden diejenigen empirischen Befunde zur schulischen Übergangsvorbereitung berichtet, die die Wahrnehmung der Lehrkräfte ins Zentrum stellen. Im Kern geht es dabei nicht um die Fremdeinschätzung durch andere Personen, sondern um die subjektive Sicht der Lehrkräfte hinsichtlich der Berufsorientierung und Übergangsvorbereitung. Für die nachfolgende empirische Erhebung stellt diese Perspektive den Nukleus der für das Erkenntnisinteresse zu rezipierenden Forschungsstände dar. Die Darstellung der Befunde erfolgt sofern möglich parallel zur dargestellten Auseinandersetzung mit den Ansätzen zu (sonder-)pädagogischer Professionalität gegliedert in allgemeinschulische und sonderpädagogische sowie hierin in kompetenzorientierte und strukturtheoretische Ansätze mittels der jeweils auffindbaren Studien, die Lehrkräfte im Hinblick auf die schulische Übergangsvorbereitung einbezogen haben.

5.4.1 Studien aus Sicht von Regelschullehrkräften

Zunächst ist auf verschiedene qualitative Studien des kompetenzorientierten Ansatzes hinzuweisen, die sich auf Einschätzungen von *Lehrkräften der Regelschule* zum Übergangserfolg ihrer Schüler:innen und bzw. oder auf schulische Berufsorientierung beziehen.

Epp hat zur Exploration subjektiver Theorien von Lehrkräften zu ungünstigen Einflussfaktoren auf den Übergang von der Schule in den Beruf mittels Experteninterviews nach Meuser und Nagel (vgl. Kap. 6.2.2) 15 Lehrkräfte der Hauptschule und 15 Lehrkräfte der integrierten Sekundarschule befragt (vgl. 2018, 976). Er entwickelt eine Typologie von „Lehrer*innentheorienprofile[n]“ (ebd., 981), die zeigt, dass es einerseits Lehrkräfte gibt, die ein vielschichtiges Wissen über multikausale Einflussfaktoren im Übergangsgeschehen artikulieren und so eine differenzierte Einschätzung zum Übergangserfolg vornehmen können, auf deren Basis sie individuelle Unterstützungen leisten (vgl. ebd.). Am anderen Ende des Spektrum stehen Lehrkräfte, die im Sinne einer „vereinfachend-reduktiven und stereotypen Beurteilung von komplizierten Sachverhalten“ (ebd., 984) ein Scheitern im Übergang einseitig auf familiäre Hintergründe oder zugeschriebene Eigenschaften der Schüler:innen zurückführen und infolgedessen ihre eigenen Einflussmöglichkeiten als ausgesprochen gering einschät-

zen (vgl. ebd.). Die Einschätzung der Rolle der Eltern im Berufsorientierungsprozess durch Lehrkräfte wird auch in anderen Studien mindestens ambivalent eingeschätzt: So eröffnet sich ein Spektrum zwischen einerseits einer zu geringen Unterstützung in der Berufswahl und andererseits sehr rigiden bis unrealistischen Vorstellungen der Zukunft ihrer Kinder (vgl. Stöbe-Blossey et al. 2016, 56 f.). In dieser Lesart können es Eltern „aus Perspektive der Professionellen eigentlich nur falsch machen. Sie werden entweder dafür kritisiert, nicht engagiert genug zu sein – oder alternativ: zu sehr engagiert zu sein, sprich: über keine ‚realistische' Einschätzung der Potentiale ihrer Kinder zu verfügen" (Stauber 2014, 106).

Bylinski hat in einer qualitativen Studie vier Berufsgruppen, die in einem regionalen Übergangsmanagement eingebunden sind, mittels acht Gruppen- und 32 Einzelinterviews befragt: Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, sozialpädagogische Fachkräfte sowie Ausbilder:innen (vgl. 2014, 27 ff.). Sie zeigt, dass die beteiligten Berufsgruppen ihre Handlungskonzepte stark an den Logiken ihrer Institutionen ausrichten, beispielsweise agieren die Ausbilder:innen unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten (vgl. ebd., 44). Die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule artikulieren die Notwendigkeit der Kooperation mit Betrieben, mittels derer sie ihren Schüler:innen praktische Erfahrungen ermöglichen und als übergeordnetes, wichtigste Ziel eine Berufsausbildung vermitteln möchten (vgl. ebd., 49; 61 f.). Sie stellen „die Begleitung des Berufswahlprozesses (Fokus: Individuum) ins Zentrum und sehen das Lernen in der betrieblichen Praxis als ein Prinzip von Berufsorientierung (Fokus: betriebliches Lernen)" (ebd., 54; im Original teilweise hervorgehoben). Hier zeigt sich, dass Lehrkräfte ein Verständnis von Berufsorientierung als Berufswahlentscheidung internalisiert haben (vgl. Butz 2008, 42). In der Darstellung von Bylinski beschreiben die befragten Lehrkräfte jedoch zusätzlich zum ausbildungsintegrierenden Ziel die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung als Zielstellstellung (vgl. 2014, 62). Weitere Befunde beschreiben einen „Zielkonflikt zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern [...]: Während sich die Schülerinnen und Schüler in der Schule primär auf den Beruf vorbereiten möchten (Anschlussorientierung), sind die Lehrpersonen abschlussorientiert" (Neuenschwander et al. 2012, 39; vgl. Dreer 2013, 70 f.). Hier wird die Ausrichtung der Handlungskonzepten an eigenen Institutionen erkennbar.

„Gleichzeitig zweifeln die Lehrkräfte, ob ihr hohes Engagement zum Ziel führt" (Bylinski 2014, 62). Zu den Ursachen hierfür führen die Lehrkräfte negative Merkmale ihrer Schüler:innen an, die die Vermittlung in eine betriebliche Ausbildung verhindern (vgl. ebd., 64), während gleichzeitig auch die Zusammenarbeit mit Betrieben „nicht ‚auf Augenhöhe' erlebt" (ebd., 90; im Original teilweise hervorgehoben) wird. Bylinski entwickelt abschließend ein *„Gesamttableau an Kompetenzen für pädagogisches Übergangshandeln"* (ebd., 128; Hervorhebung im Original), das sich nicht nur an Lehrkräfte, sondern an alle in diesem Feld pädagogisch Tätigen richtet. Sie identifiziert zwei Anforderungsbereiche mit jeweils zwei Kompetenzfeldern:

- „Die individuelle Begleitung und Unterstützung" (ebd., 129; im Original hervorgehoben) enthält erstens Kompetenzen im Bereich der schulischen Berufsorien-

tierung sowie zweitens im Bereich der schwellenübergreifenden Übergangsbegleitung (vgl. ebd.).
- Die „Vernetzung und Kooperation“ (ebd.; im Original hervorgehoben) beschreibt Kompetenzen im Bereich regionaler Vernetzung von Institutionen und der Kooperation mit verschiedenen Fachkräften dieser Institutionen (vgl. ebd.).

Diese Bereiche werden anschließend ausdifferenziert (vgl. ebd., 129 ff.). Bylinski schreibt abschließend dem professionellen Handeln von pädagogischen Fachkräften eine Schlüsselrolle in der Übergangsgestaltung zu (vgl. ebd., 145). Ergänzend zu Bylinski sei auf Dreer hingewiesen, der ein Kompetenzmodell spezifisch für Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung entwickelt hat (vgl. 2013, 148 f.). Er identifiziert unter Anschluss an die kompetenztheoretischen Beschreibungen von Professionalität im Bereich Professionswissen „die vier Kompetenzbereiche *Unterricht, Organisation, Kooperation* und *professioneller Akteur*“ (2020, 524; Hervorhebung im Original; vgl. 2013, 148 f.).

Fletemeyer hat zur Erfassung berufsbezogener Beliefs zur Berufsorientierung insgesamt 19 Lehrkräfte aus Gymnasien und Gesamtschulen in Niedersachsen mittels problemzentrierter Interviews befragt (vgl. 2021, 4; 94). Dabei zeigt sie, „dass sich die Lehrpersonen häufig zunächst als alleinig handelnde Akteure verstehen“ (ebd., 224), die verschiedene als relevant erachtete Methoden der Berufsorientierung umsetzen, so etwa Praktika, Bewerbungstrainings und die Teilnahme an Berufsmessen. Auch externen Kooperationen, wie der Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit und Betrieben, weisen sie eine hohe Bedeutung zu (vgl. ebd., 145). Ihren eigenen Einfluss auf den Prozess der Berufsorientierung schätzen sie dennoch als gering ein – unter anderem aufgrund wirkmächtigerer familiärer Einflüsse (vgl. ebd., 175). Nach ihren Idealvorstellungen gefragt artikulieren die Lehrkräfte die Wunschvorstellung einer fächer- und jahrgangsübergreifenden sowie individualisierten Berufsorientierung, die mit klareren Aufgabenverteilungen versehen und „durch mehr Praxiskontakte gekennzeichnet“ (ebd., 219) ist (vgl. ebd., 219 f.).

Neben diesen am kompetenztheoretischen Paradigma pädagogischer Professionalitätsforschung ausgerichteten Studien wären außerdem strukturtheoretisch ausgerichtete Arbeiten zu schulischem Übergangshandeln von hoher Relevanz. Solche waren jedoch für die Ebene der Lehrkräfte nicht auffindbar.

Jedoch hat Bigos auf Schulebene die Rolle der Institution Schule in der kooperativen Berufsorientierung mittels der Grounded-Theory-Methodologie in Form von 15 Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen der Regelschulen der Sekundarstufe I untersucht (vgl. 2020, 153 ff.; 181 ff.) und dabei die strukturtheoretische Ausrichtung mit einbezogen (vgl. ebd., 90 ff.). Auch in vergleichender Perspektive zu anderen Akteuren im Übergangsgeschehen weist Bigos der Schule eine herausragende Bedeutung für die Übergangsvorbereitung zu, die sich auch bereits durch die Zeit begründet, die die Jugendlichen in dieser Institution verbringen (vgl. ebd., 363). Gleichzeitig gibt er auf Systemebene Hinweise auf eine widersprüchliche Rolle der Schule einerseits als begleitende und fördernde Institution und andererseits als selektierende, marktorien-

tierte Instanz. Im Kern unterscheidet er daher in die Rollen der „Schule als Begleiter […] und Schule als Selektor“ (ebd., 365; im Original teilweise hervorgehoben; vgl. ebd., 212). Vor allem durch den Einbezug außerschulischer Kooperationspartner:innen, die keine schulbezogene Selektionsfunktion aufweisen, können nach seiner Analyse Jugendlichen Freiräume zur beruflichen Orientierung ermöglichen (vgl. ebd., 212 f.). Als maßgebliche Gelingensbedingung schulischer Berufsorientierung auf Organisationsebene identifiziert er zusammenfassend die „innerschulische Bedeutung in Kollegium und Schulleitung“ (ebd., 371) sowie die Etablierung und langfristige Pflege außerschulischer Kooperationsbeziehungen (vgl. ebd., 371 f.).

Thielen und Kurth setzen sich ebenfalls auf Organisationsebene der Schule mittels einer „Heuristik der Übergangskultur“ (2023, 2) empirisch mit fünf schulischen Konzepten zur Berufsorientierung auseinander, die auch auf strukturtheoretische Ansätze bezogen werden (vgl. ebd., 6 f.). Sie zeigen starke Kontraste zwischen den untersuchten Ober- und Gesamtschulen in Niedersachsen auf: Das Personal einer Schule beschreibt die Institution selbst eher als prekär gelegen und ausgestattet sowie auch die Klientel als hoch belastet, sodass insgesamt die Akquise von Betrieben für Praktika erheblich erschwert wird. Die Schule versteht sich selbst „als heimliche Förderschule“ (ebd., 14) und die Übergangsvorbereitung vor allem als „eine (nach)erziehende Anpassung an mit Ausbildungsreife assoziierte[n] Merkmale[n]“ (ebd., 13). Eine andere Schule steht in einer „privilegierte[n] Sonderrolle“ (ebd., 11), sie nimmt ihre (selektiv gewählte) Schülerschaft positiver wahr und richtet die Berufsorientierung an einem allgemeinbildenden Anspruch und an den Wünschen und Interessen der Jugendlichen aus (vgl. ebd., 8 ff.). Aufgrund dieser erheblichen Unterschiede betonen Thielen und Kurth die Notwendigkeit, in der Betrachtung der Berufsorientierung nicht auf Ebene der Schulart zu verbleiben, sondern die einzelne Schulkultur näher in den Blick zu nehmen (vgl. ebd., 14 f.).

Auch Keil und Schmidt zeigen mit einem Fallvergleich der Übergangsgestaltung zweier Berliner Schulen Unterschiede der Schulkulturen auf (vgl. 2016, 89 ff.). Die erste Schulkultur beschreiben sie als „Übergangsgestaltung als technokratisches Projekt“ (ebd., 90), bei der ein an Normallebensläufen orientierte Programm der Übergangsvorbereitung vollzogen wird, das mittels des Einbezugs externer Partner, die „diese Kernaufgaben der Schule größtenteils übernehmen“ (ebd., 92), etwa Potenzialanalysen, Praktika, Berufserkundungen und Beratungsangebote enthält (vgl. ebd., 90 ff.). „Es gilt, die Schüler ‚auf die Spur zu bringen‘“ (ebd., 91). Zumindest die Grundidee der Programmgestaltung weist dabei Parallelen zu KAoA auf. Die befragten Lehrkräfte und Schulleitungen artikulieren dabei ein Bildungsverständnis, das die Autorinnen als instrumentell bezeichnen (vgl. ebd., 106): „Das Wissen wird als zu verwertendes Kapital in der Arbeitswelt erachtet“ (ebd.) und unter dem Leitbegriff erforderlicher Kompetenzen gefasst. Damit diene „Schule […] vornehmlich der Vorbereitung auf die (Produktions-)Arbeitswelt“ (ebd., 107). Die zweite Schulkultur wird „als subjektorientierter Integrationsprozess“ (ebd., 126) beschrieben. Hier stehen ebenfalls Übergangsvorbereitungen mittels der Zusammenarbeit mit externen Partnern im Vordergrund (vgl. ebd., 130 ff.), wobei hier stärker „ein *individuelles Vorgehen* in der Beratungspraxis

und der Zusammenarbeit der Akteure“ (ebd., 138; Hervorhebung im Original) im Vordergrund steht. Anstelle eines gleichförmigen Programms werden hier individuelle Anpassungen und Zielvereinbarungen hervorgehoben und die Schüler:innen zu einer möglichst aktiven Rolle motiviert (vgl. ebd.). Leitbild ist die Entwicklung einer Anschlussperspektive, da eine unmittelbare Integration in Ausbildung als unrealistisch angesehen wird (vgl. ebd., 142 f.). Gleichzeitig werden die Berufswünsche der Jugendlichen ebenso als realitätsfern angesehen, die besonders durch unmittelbare Praxiserfahrungen in Praktika korrigiert werden müssen (vgl. ebd., 150 f.). Kulturell steht gleichzeitig eine Schonraumorientierung der Schule im Vordergrund (vgl. ebd., 159). Insgesamt verstehen beide Schulkulturen die Übergangsvorbereitung als Berufsorientierung, die mittels externen Kooperationspartnern auf die Herbeiführung einer Berufswahlentscheidung im Spektrum einer Normalerwerbsbiografie ausgerichtet ist (vgl. ebd., 164 ff.). Beidseitig formulierte Problemlagen sind „mangelnde Ressourcen hinsichtlich Zeit, Personal, Geld und Ausstattung“ (ebd., 165), eine „mangelnde Transparenz der Angebote und der Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Akteuren im Übergangsbereich“ (ebd.) sowie ein fehlendes Wissen über die tatsächlichen nachschulischen Übergangswege (vgl. ebd.).

5.4.2 Studien aus Sicht sonderpädagogischer Lehrkräfte

In Bezug auf die schulische Berufsorientierung und Übergangsvorbereitung im Spektrum der *Sonderpädagogik* ist auf vier empirische Studien[76] hinzuweisen:

Hofmann-Lun hat sich in einer umfangreichen Studie mit vielfältigen Fragestellungen rund um Förderschüler:innen des Schwerpunkts Lernen im Übergang von der Schule in den Beruf befasst, wobei die Fragestellungen von Überweisungsgründen an die Förderschule bis hin zu pädagogischen Zielstellungen nachschulischer Maßnahmen des Übergangssystems reichen (vgl. 2011, 12 f.). In der qualitativen Studie wurden verschiedene Personenkreise mittels leitfadengestützter Interviews befragt, so etwa 21 ehemalige Förderschüler:innen, die sich in Angeboten des Übergangssystems befinden, sowie die Eltern von zehn Jugendlichen und elf Lehrkräfte aus Förderschulen (vgl. ebd., 13 ff.).[77] Hofmann-Lun identifiziert entlang der elf Interviews mit Lehrkräften *drei zentrale Themenfelder sonderpädagogischer Arbeit zum Übergang*: Die „soziale Förderung und Unterstützung und Schaffung eines positiven Lernklimas“ (ebd., 33, vgl. ebd., 33 ff.), die „schulleistungsbezogene Förderung“ (ebd., 33; vgl. ebd., 41 ff.) sowie die „Berufsorientierung und Anschlussplanung“ (ebd., 33, vgl. ebd., 57 ff.). Zu ersterem zählt sie ein hohes Ausmaß individueller Förderung in einem geschützten Setting sowie die Bedeutung von Beziehungsgestaltung sowie die Förderung sozialer

76 Ergänzend sei außerdem die Studie von Nentwig benannt, die sich im kompetenzorientierten Ansatz mit der Berufsorientierung in inklusiven Settings befasst und dabei insgesamt 230 Regelschul- und 141 sonderpädagogische Lehrkräfte quantitativ befragt hat (vgl. 2018, 199 ff.). Eines der zahlreichen Ergebnisse ist eine deutlich geringere Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte im Umgang mit Schüler:innen mit Förderbedarfen im Kontext der Berufsorientierung (vgl. ebd., 333; 371 ff.). Aufgrund ihrer Ausrichtung auf inklusive Settings wird diese Studie hier jedoch nicht näher rezipiert.

77 Da die Studie als Ergebnisbericht, bzw. als „Broschüre“ (Hofmann-Lun 2014, 376) des deutschen Jugendinstituts vorliegt (vgl. Hofmann-Lun 2011), können keine näheren Einschätzungen zum Forschungsdesign und damit auch zur Ergebnisgüte getroffen werden. Aufgrund ihrer Bedeutung für das vorliegende Buch wird die Arbeit dennoch hier ausführlicher einbezogen.

Kompetenzen (vgl. ebd., 36 ff.). Dies soll auch die schulischen Leistungen der Jugendlichen weiterentwickeln, wobei Schulabschlüsse nach Einschätzung der Lehrkräfte kaum erreichbar sind und damit ein regulärer Übergang in betriebliche Ausbildungen verhindert wird (vgl. ebd., 53 ff.). Ein weiteres gewichtiges Problem stellt die Stigmatisierung der Schulart dar (vgl. ebd., 54 f.). Insgesamt zeichnen die Lehrkräfte so „ein eher problematisches Bild ihrer Schülerschaft" (ebd., 55).

Die Berufsorientierung setzt an Förderschulen des Schwerpunkts Lernen nach den befragten Lehrkräften maßgeblich auf die enge Kooperation mit den Berufsberater:innen der Agentur für Arbeit (vgl. ebd., 67 ff.) sowie auf Praktika (vgl. ebd., 69 ff.). Für diese bestehen üblicherweise bereits Kooperationsbeziehungen – die Betriebe zeigen jedoch keine Bereitschaft, die Schüler:innen später auch auszubilden. Gleichzeitig stellen Klebeeffekte nach den Befunden von Hofmann-Lun „bei vielen Lehrkräften keine explizite Zielsetzung" (ebd., 77) dar. Die Lehrkräfte begleiten die Praktika intensiv, wobei sich die negative Wahrnehmung der Schüler:innen auch innerhalb der Praktika fortsetzt: Ihnen fehle es an Durchhaltevermögen, Selbstbewusstsein und sozialen Kompetenzen (vgl. ebd., 70). Die Jugendlichen werden nach Hofmann-Lun in der Wahrnehmung der befragten Lehrkräfte in erheblichem Maße problematisiert beschrieben: Sie seien zum „Ende der Förderschule häufig demotiviert, lustlos, ohne Selbstbewusstsein, Eigenengagement und ohne Selbstwirksamkeitsüberzeugung" (ebd., 73) und „durch den problematischen familiären Hintergrund so belastet, dass die Kraft, eigene Wege zu entwickeln und auch zu gehen, nicht vorhanden sei" (ebd.). Insgesamt seien die Schüler:innen somit „zum überwiegenden Teil [...] nicht ausbildungsreif" (ebd., 74). Insgesamt sehen die befragten Lehrkräfte „ihre Einflussmöglichkeiten auf das Gelingen einer beruflichen Integration als sehr gering an" (ebd., 76; vgl. 2014, 382). Diese Möglichkeiten beziehen sich in der Wahrnehmung vornehmlich auf personenbezogene Interventionen, etwa im Bereich sozialer Kompetenzförderung oder einer realistischen Berufswahlentscheidung (vgl. 2011, 75 f.; 87). In Anbetracht dieser weitreichend formulierten Schlussfolgerungen sei jedoch noch einmal auf die eher kleine Stichprobe von elf Lehrkräften hingewiesen.

Schellenberg und Hofmann haben die „Gestaltung der Berufswahlvorbereitung" (2013, 9) von Schweizer Jugendlichen mit Behinderungen mittels eines Mixed-Method-Designs untersucht und dabei sowohl Jugendliche als auch Lehrkräfte sowohl integrativer als auch förderschulischer Settings befragt (vgl. 2012, 13; 2013, 9). Insgesamt wurden mit 24 sonderpädagogischen Lehrkräften Interviews geführt, drei unterrichten in Sonderklassen, elf in Regelschulen und zehn in Förderschulen (vgl. 2013, 25). Mittels Fragebögen wurden außerdem 201 Sonderpädagog:innen befragt, von denen 27 % an Förderschulen „für Lern- und Verhaltensprobleme" (2013, 30) unterrichten, die restliche Stichprobe arbeitet an Regelschulen oder Förderschulen anderer Fachrichtungen (vgl. ebd.). Die qualitativ befragten Lehrkräfte gehen davon aus, dass der Prozess der Berufsorientierung bei Schüler:innen mit Förderbedarfen ähnlich heterogen abläuft, wie bei ihren Mitschüler:innen ohne Förderbedarf, auch wenn erstere zumeist intensivere Bedarfe und ein höheres Maß individualisierte Zuwendungen benötigen (vgl. 2013, 34 f.). Sie problematisieren auf der Konzeptebene den förderschulischen

Schonraumcharakter, der den „Erfahrungshorizont und die sozialen Vergleichsmöglichkeiten“ (2012, 14) stark einschränkt, während die Schüler:innen andererseits so auch vor Abwertungen und „ständigen sozialen Vergleichen“ (2013, 37) geschützt sind. Der Übergang von der Förderschule in die Berufliche Bildung stellt jedoch ihrer Analyse nach einen „eher einen abrupten Wechsel“ (ebd., 38) anstelle eines schrittweisen Übergangs dar, bei welchem die Jugendlichen „eine besonders intensive Begleitung brauchen“ (ebd., 38). Die Lehrkräfte weisen der Organisation von Praxiserfahrungen eine ausgesprochen hohe Bedeutung zu (vgl. ebd., 39 f.). Jedoch bestehen große Herausforderungen bei der Organisation von Praxiserfahrungen im ersten Arbeitsmarkt (vgl. 2012, 14). In Bezug auf die Berufswünsche konstatieren die Lehrkräfte eher überzogene und unrealistische Vorstellungen der Jugendlichen mit Förderbedarfen, die Cooling-Out-Prozesse notwendig machen würden (vgl. 2012, 14; 2013, 38; 43). Es sei „schwierig, sie zuerst einmal ‚runterzuholen‘ und sie dann gleichzeitig wieder zu motivieren“ (ebd., 43).

In der Schule sind die Lehrpersonen für die Berufsorientierung zuständig, sie wird daher nur selten an spezifisch zuständige Personen wie „Berufswahlkoordinator[en]“ (2012, 15) delegiert (vgl. ebd., 14 f.; 2013, 55 ff.). In Bezug auf die Inhalte der übergangsbezogenen Förderung stellen die Autorinnen „die Themen Förderung von ‚Soft-Skills‘ […], Auseinandersetzung mit der eigenen Person, Traumberufe, Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdbild, Umgang mit Scheitern“ (2012, 15; vgl. 2013, 59) in den Vordergrund der sonderpädagogischen Arbeit, was außerdem mit einer engen pädagogischen Beziehungsgestaltung und zahlreichen Möglichkeiten zur Praxiserfahrung flankiert wird (vgl. 2013, 38). Die Lehrkräfte artikulieren eine aktive Rolle bei der Suche nach Kontakten zu Betrieben und „tragen neben den Eltern viel Verantwortung für den Berufswahlprozess ‚ihrer‘ Jugendlichen“ (2012, 16). Sie spielen also „als Verantwortliche für die Berufswahl in der Schule eine sehr zentrale Rolle“ (2013, 130) und „agieren in der Gestaltung des Berufswahlunterrichts relativ autonom“ (ebd.).

Spezifisch für die Klientel von Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten sei ferner auf die Studie hingewiesen, die Dieterich berichtet (vgl. 1989) und die bereits an anderer Stelle zur Sprache kam (vgl. Kap. 3.4.2). Die erheblichen Limitationen dieser Studie hinsichtlich ihrer heutigen Aussagekraft sind dort bereits beschrieben und werden hier daher nicht erneut ausgeführt. Die in der Studie mittels qualitativer Interviews befragten 19 Lehrkräfte geben im Hinblick auf die schulische Berufsvorbereitung an, dass die Schüler:innen „durch Betriebspraktika und die Sonderform der Berufsberatung“ (Dieterich 1989, 384) nach ihrer Einschätzung ausreichend auf den Übergang vorbereitet waren, während die Schüler:innen dennoch nur in Ausnahmefällen einen erfolgreichen und stabilen Übergangsprozess vollziehen können. Die Lehrkräfte führen dies maßgeblich auf „die ‚schwierige‘ Persönlichkeitsstruktur der Jugendlichen“ (ebd., 385) zurück, etwa in Form geringer Frustrationstoleranz und Motivation sowie geringem Selbstvertrauen (vgl. ebd.). Hier finden sich somit die bereits in den anderen Studien aufgetretenen personenorientierten Ursachenzuschreibungen. Nächsthäufig weisen die Lehrkräfte jedoch auf die eher strukturellen Aspekte

einer „unzureichende[n] Betreuung während der Ausbildung“ (ebd.) sowie auf „zu wenig Ausbildungsstellen“ (ebd.) hin.

Eine vierte Studie bezieht sich auf die pädagogische Übergangsgestaltung von Heimschüler:innen aus der Schweiz (vgl. Schaffner 2014; Schaffner & Läber 2017). Der Übergangsbegriff wird hier weiter gefasst, indem etwa auch Aspekte von Wohnen und eigenständiger Lebensführung berücksichtigt werden. Befragt wurden nicht ausschließlich Lehrkräfte, sondern mittels zweier Gruppendiskussionen die „sozial- und sonderpädagogischen Fachpersonen“ (Schaffner 2014, 46), die in der Einrichtung sowohl in schulischer wie auch betreuender Funktion arbeiten. Die Auswertung der Gespräche mit den Lehrkräften zeigt eine „zentrale Orientierung an einem normalbiografischen Übergang von der Schule in die Erwerbsarbeit“ (ebd., 49 f.), ein zentrales Ziel stellt das Finden einer Anschlusslösung auf Basis einer erarbeiteten, realistischen Berufsorientierung dar. In langfristiger Perspektive erwarten die Lehrkräfte, dass es auch in der weiteren Biografie der Jugendlichen zu Friktionen und Abbrüchen kommen wird (vgl. ebd., 49 f.). Für ihre pädagogische Arbeit weisen sie besonders auf erzieherische Funktionen hin, die sich auf das „Lernen von Verhaltensregeln und der Anpassung an Strukturen“ (ebd., 51) und damit auch das Erlernen von „Arbeitsmarkttugenden“ (ebd., 52) beziehen. Auch wird praktischen „Arbeitserfahrungen“ (ebd., 53) eine hohe Bedeutung zugewiesen. Schaffner interpretiert die Einschätzung der Lehrkräfte als „Begleitung eines Selektions- und Sozialisationsprozesses für das unterste Arbeitsmarktsegment“ (ebd., 58). Bei den befragten sozialpädagogischen Fachkräften zeichnen sich ebensolche Orientierungen an beruflicher Integration ab, gleichzeitig bleibt unklar, wie abseits des alltäglichen erzieherischen Handelns „die Jugendlichen auf die soziale Integration und die Verselbstständigung vorzubereiten sind“ (ebd., 55). Beide befragten Gruppen weisen der beruflichen Integration der Schüler:innen eine hohe Bedeutung für ihre Arbeit zu (vgl. Schaffner & Läber 2017, 421).

5.4.3 Zwischenfazit

Aus dieser Übersicht des Forschungsstandes zu Einschätzungen zur Berufsorientierung durch Lehrkräfte können für das Vorhaben der vorliegenden Arbeit verschiedene Schlussfolgerungen gezogen werden:

a) Hinsichtlich der Befragten werden in mehreren Studien Lehrkräfte der Regelschulen, in zwei weiteren Studien Sonderpädagog:innen anderer Förderschwerpunkte bzw. fachrichtungsübergreifend befragt. Diese Studien können auch für die vorliegende Arbeit Orientierungspunkte darstellen. Zusätzlich liegt eine studentische, veraltete und in ihrer Aussagekraft daher fragliche Studie zum Übergang „verhaltensgestörter Jugendlicher“ (Dieterich 1989, 383) vor – sowie eine Untersuchung einer Schweizer Heimschule. Spezifisch zum heutigen Förderschwerpunkt EsE in Deutschland sind jedoch keine Studien zur Perspektive der Lehrkraft auf schulisches Übergangshandeln auffindbar.
b) Auf inhaltlicher Ebene wird den Lehrkräften eine hohe Bedeutsamkeit für schulische Übergangsvorbereitung zugewiesen, die klassischerweise unter dem Leitbegriff der Berufsorientierung beschrieben wird. Gleichzeitig schätzen die Lehr-

kräfte ihre Einflussmöglichkeiten trotz ihrer eher hohen Gestaltungsfreiheit der schulischen Berufsorientierung zumeist als beschränkt ein, was einhergehend mit einer hohen Defizitorientierung überwiegend auf personenbezogene Problematiken oder die familiären Hintergründe der Jugendlichen zurückgeführt wird.

c) Auf Ebene der theoretischen Fundierung und Ausrichtung der bestehenden Studien wird, sofern der Professionalitätsdiskurs herangezogen wird, nahezu durchgehend auf das kompetenztheoretische Paradigma Bezug genommen. Strukturtheoretische Betrachtungen stellen die Ausnahme dar.

Erkennbar wird damit ein *Desiderat im Hinblick auf die Exploration schulischer Übergangsvorbereitung im Förderschwerpunkt EsE*, die auch die vielschichtigen Herausforderungen der Zielgruppe im Übergangsprozess aufnimmt und so die Übergangspraxis in den Blick nimmt. Eine strukturtheoretische Perspektive auf diese Übergangsvorbereitung könnte hier eine zusätzliche fruchtbare Vertiefung darstellen (vgl. auch Kühnel & Zifonun 2016, 9). Dementsprechend wird der folgende empirische Teil auf diese Desiderate hin ausgerichtet.

III. Empirische Studie zur förderschulischen Übergangsvorbereitung sonderpädagogischer Lehrkräfte

6 Forschungsdesign

Der empirische Teil des vorliegenden Buches verfolgt das Ziel, die Wahrnehmungen sonderpädagogischer Lehrkräfte zum nachschulischen Übergangsverlauf ihrer Schüler:innen sowie ihre Selbstwahrnehmungen und ihr professionelles Handeln zur Übergangsvorbereitung zu erheben. In diesem Kapitel wird das Forschungsdesign der Studie näher beschrieben.

In der Literatur finden sich verschiedene Beschreibungen des Entwicklungsprozesses eines Forschungsdesigns, so etwa bei Döring (vgl. 2022, 25 ff.), bei Helfferich (vgl. 2011, 168 ff.), bei Stein und Müller (vgl. 2016, 137 ff.) oder bei Gläser und Laudel (vgl. 2010, 61). Bei Sichtung solcher Publikationen wird eine große Vielfalt der Zugänge, Methoden und Auswertungsverfahren der empirischen Sozialforschung unmittelbar erkennbar, über die in diesem Kapitel kein umfassender Überblick gegeben werden soll. Auch können im Folgenden nicht alle Alternativen, die bei jedem Entwicklungsschritt des Designs möglich gewesen wären, ausgeführt und abwägend diskutiert werden. Stattdessen wird im Folgenden aus Gründen der Prägnanz das Ergebnis dieser Entscheidungen als Forschungsdesign vorgestellt und jeweils begründet, bei Bedarf auch abgegrenzt – nicht aber jede denkbare Alternative im Detail diskutiert.

Grundsätzlich nimmt der Entwicklungsprozess einer empirischen Studie einen typischen Verlauf ein: Ausgangspunkt ist ein Forschungsthema mit einer *Fragestellung* (vgl. Döring 2022, 27; Gläser & Laudel 2010, 61; Walter-Klose 2015, 281; Kap. 6.1) Diese Fragestellung legt das grundlegende Erkenntnisinteresse der Studie fest. Anschließend wird das Forschungsdesign im Sinne einer *Untersuchungsplanung* auf Basis theoretischer Vorüberlegungen in verschiedenen Facetten (vgl. Kap. 6.2) konkretisiert, so etwa in Bezug auf den Wirklichkeitszugang, die Methodenwahl, die Entwicklung eines Instruments sowie die Stichprobenziehung. Nach diesen Festlegungen werden die Daten erhoben und begleitend das Vorgehen der *Durchführung* (vgl. Kap. 6.3) sowie das Prozedere der *Datenaufbereitung, -auswertung und -interpretation* beschrieben (vgl. Kap. 6.4; Döring 2022, 25 ff.). Das vorliegende Kapitel folgt strukturell diesem typischen Verlaufsmuster, während die Ergebnisse der Studie im Folgekapitel beschrieben werden (vgl. Kap. 7).

6.1 Fragestellungen

Fragestellungen sollen darauf ausgerichtet sein, „dem Wissensbestand etwas hinzuzufügen“ (Gläser & Laudel 2010, 62); und sie sollen sich auf vorhandene Theorien bzw. auf allgemeine, übergreifende Zusammenhänge beziehen. Sie sind daher „ein Bindeglied zwischen den theoretischen Vorüberlegungen“ (ebd., 90) und der gewählten Untersuchungsmethodik (vgl. ebd.).

Die vorliegende Studie untersucht folgende Hauptfragestellung:

Wie nehmen Lehrkräfte an Förderschulen des Förderschwerpunkts EsE die nachschulische berufliche Zukunft ihrer Schüler:innen sowie sich selbst und ihr professionelles Handeln in der Vorbereitung auf den Übergang ihrer Schüler:innen aus der Schule in Berufliche Bildung wahr?

Diese gewählte Fragestellung begründet sich aus der im vorherigen Kapitel hinsichtlich der Praxis schulischer Übergangsvorbereitung im Bereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen gezeigten Leerstellen im Forschungsstand (vgl. Kap. 5.4.3) – auch hinsichtlich der Übergangsverläufe der Schüler:innen (vgl. Kap. 3.3; 3.4). Diese Thematik stellt, gepaart mit der erheblichen Bedeutung von Erwerbsarbeit für die eigenständige Lebensführung und für die psychische Gesundheit (vgl. Kap. 1), ein hoch relevantes Forschungsdesiderat dar. Da sonderpädagogischen Lehrkräften im Fachdiskurs ebenso wie in der Praxis im Kontext der Realisierung schulischer Bildungs- und Erziehungsprozesse inklusive Aspekte der Übergangsvorbereitung eine wesentliche Relevanz zugewiesen wird, ist eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen Aspekten der Übergangsvorbereitung von essenzieller Bedeutung. Dies bezieht sich nicht nur auf den Ist-Stand didaktischer Ausgestaltung der schulischen Berufsorientierung, sondern auch auf das Gesamtkonglomerat aus Strukturen, in dem sich diese Schüler:innen vor und im Übergang von der Schule in berufliche Bildungsprozesse befinden.

Daher sollen mit der zu entwickelnden Studie Erkenntnisse zu solchen lehrkraftbezogenen Aspekten der Übergangsvorbereitung im Förderschwerpunkt EsE gewonnen werden. Die Studie bezieht sich dabei auf *Konstruktebene* vor allem auf die dargestellten theoretischen Grundlagen zu der Begriffstrias Selbst, Handeln und Professionalität von Lehrkräften, unter anderem in Bezug auf die Selbstdiskrepanztheorie nach Higgins, den entwickelten Arbeitsbegriff zum Handeln sowie auf die strukturtheoretische Betrachtung der Professionalität von Lehrkräften nach Helsper (vgl. Kap. 4). Auf *inhaltlicher Ebene* nimmt die Studie die beschriebenen Forschungsstände zum Übergangsprozess der Förderschüler:innen des Schwerpunkts EsE (vgl. Kap. 3) sowie zur schulischen Übergangsvorbereitung (vgl. Kap. 5) auf. Eine empirische Untersuchung der tatsächlichen Übergangsverläufe ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch nicht möglich (vgl. Kap. 3.3.2). Durch das inhaltliche Erkenntnisinteresse des Handelns von Lehrkräften wird außerdem ein Zugang über Einschätzungen dieser Fachkräfte selbst als zielführend angesehen, während das Einholen einer Schüler:innenperspektive hierauf weniger aussagekräftig sein dürfte. Ferner sind die Selbsteinschätzungen der Schülerschaft zur eigenen beruflichen Zukunft im Förderschwerpunkt bereits untersucht worden (vgl. Baier 2007; Heuschmidt 2020; Kap. 3.4.1). Auch finden sich die Schüler:innen des Förderschwerpunkts zwar an verschiedenen Schularten des allgemeinbildenden Schulsystems; um jedoch erstens die gemäß des subsidiären Förderprinzips identifizierte Kernzielgruppe des Förderschwerpunkts EsE und die hierauf eng abgestimmten institutionellen Rahmenbedingungen zu adressieren sowie zwei-

tens eine möglichst hohe Vergleichbarkeit der Fälle der Stichprobe zu erreichen, wird die Studie auf Förderschulen des Förderschwerpunkts EsE beschränkt. Das Stichprobenprofil wird unten ausführlicher ausgeführt und begründet (vgl. Kap. 6.2.5).

Die Hauptfragestellung der Studie untergliedert sich in fünf Teilfragestellungen, die das Erkenntnisinteresse entlang der theoretischen Grundlagen und Forschungsstände entfalten:

a) Wie schätzen die Lehrkräfte die nachschulische berufliche Zukunft ihrer Schüler:innen ein?
b) Wie handeln die Lehrkräfte in der Übergangsvorbereitung und wie nehmen sie sich selbst dabei wahr?
c) Welche Erwartungen werden in der Wahrnehmung der Lehrkräfte an sie und an ihr Handeln in der Übergangsvorbereitung gestellt?
d) Welche Wünsche und Ideale beschreiben die Lehrkräfte für den Übergang sowie für sich selbst und ihr Handeln in der Übergangsvorbereitung?
e) Welche Diskrepanzen und Antinomien lassen sich feststellen und welche Gelingensbedingungen formulieren die Befragten für die Gestaltung der Übergangsvorbereitung?

Die Teilfragestellung a) adressiert Einschätzungen zu Übergangsverläufen der Schüler:innen. Die Fragestellungen b) bis e) orientieren sich primär an den Kernbegriffen nach Higgins (vgl. etwa 1987, 320 f.), die eine analytische Unterscheidung verschiedener Wahrnehmungsebenen des Übergangshandelns ermöglichen; sowie am strukturtheoretischen Professionalitätsbegriff, der besonders den Blick auf Antinomien eröffnet. Fragestellung b) bezieht sich dementsprechend auf Aspekte des Aktual-Selbst, c) auf das Sollen-Selbst, d) auf das Ideal-Selbst und e) auf mögliche Diskrepanzen und Antinomien sowie auf Gelingensbedingungen. Diese Teilfragestellungen fließen in die Konzeption des Erhebungsinstruments und in die Auswertungsmethodik ein.

6.2 Untersuchungsplanung

6.2.1 Wirklichkeitszugang und Klassifikation des Designs

Eine erste Einordnung der vollzogenen Entscheidungen erfolgt im Anschluss an die „Klassifikationskriterien für Untersuchungsdesigns“ (Döring 2022, 185). Hierbei werden zentrale Eckpfeiler der gewählten, übergeordneten Methodologie beschrieben, auf denen die Wahl der Methode aufbaut (vgl. ebd., 9).

Für die Studie wird im Anschluss an die formulierten Forschungsfragen ein *qualitativ-rekonstruierender* Wirklichkeitszugang gewählt. Der qualitative Forschungsansatz zeichnet sich dadurch aus, dass „offene Forschungsfragen an wenigen Untersuchungseinheiten sehr detailliert mit unstrukturierten oder teilstrukturierten Datenerhebungsmethoden untersucht [werden]. Ziel ist eine Gegenstandsbeschreibung samt Theoriebildung“ (Döring 2022, 186). Bei dieser Methodologie geht es um „eine verstehend-interpretative Rekonstruktion sozialer Phänomene in ihrem jeweiligen

Kontext [...], wobei es vor allem auf die Sichtweisen und Sinngebungen der Beteiligten ankommt“ (ebd., 63). Das Paradigma geht davon aus, dass soziale Wirklichkeit durch die „Interpretationshandlungen“ (Lamnek & Krell 2016, 46) der beteiligten Subjekte entsteht (vgl. Helfferich 2011, 22). Damit steht der „in einem sozialen Kontext lebende und handelnde Mensch, das soziale Individuum“ (Lamnek & Krell 2016, 27) im Zentrum des Interesses, dessen subjektive Sichtweisen und Wirklichkeitskonstruktionen sowie die sich hieraus ergebenden Handlungen empirisch rekonstruiert und interpretiert werden (vgl. ebd.; Friebertshäuser & Langer 2013, 437).

Das bedeutet gleichzeitig, dass der Mensch nicht als Forschungsobjekt begriffen, sondern als ein „erkennendes Subjekt“ (Lamnek & Krell 2016, 44) wahrgenommen wird, dessen subjektive Konstruktion und Sinngebung nicht vorschnell objektiviert werden sollte: „Es geht demnach nicht darum, ob sich das Erfahrene wirklich so zugetragen hat, sondern mit welchen Bedeutungen bestimmte Erfahrungen durch Subjekte versehen werden“ (Müller 2015, 236). Als solche Konstruktionen können sowohl die subjektbezogenen Wirklichkeitsdefinitionen der Befragten, als auch die interpretierende Rekonstruktionen der Forschenden begriffen werden (vgl. ebd.), sodass Forschende das subjektive „Verstehen [der Befragten] verstehen“ (Helfferich 2011, 21) wollen.[78]

Somit steht im qualitativen Paradigma die subjektive Konstruktion der sozialen Realität im Zentrum des Interesses. Folgerichtig muss diese soziale Realität auch der Ausgangspunkt des Erkenntnisweges sein (vgl. Lamnek & Krell 2016, 120 ff.), qualitative Forschung folgt somit dem Weg der Induktion und schließt ausgehend von der vorgefundenen und rekonstruierten Praxis auf theoretische Zusammenhänge (vgl. Döring 2022, 25). Gegenüber dem qualitativen Wirklichkeitszugang steht die quantitative Forschungsmethodik, die auf andere Grundlagen und Methoden zurückgreift. Ausführliche Diskussionen der beiden Paradigmen finden sich etwa bei Döring (vgl. 2022, 15 ff.). Die qualitative Forschung geht anders als das quantitative Paradigma nicht deduktiv von vermuteten Theorien und Hypothesen aus, die sie an der sozialen Realität prüft – dennoch müssen auch induktive Vorgehensweisen insofern theoriegeleitet sein, als dass sie „an vorhandenes theoretisches Wissen über den Untersuchungsgegenstand“ (Gläser & Laudel 2010, 31) anschließen.

Qualitative Forschung orientiert sich damit, unter einer hohen inhaltlichen Anschlussfähigkeit an die theoretische Grundlage des Handlungsbegriffs (vgl. Kap. 4.2), an der sozialen Praxis – und nicht an poietischen Wirklichkeitsbegriffen (vgl. Müller 2015, 236). Sowohl Wahrnehmungen des Selbst als auch des Handelns sind der kommunikativen Vermittlung eines Subjekts und der verstehenden Rekonstruktion zugänglich (vgl. z. B. Miebach 2022, 17; Bonß et al. 2020, 60 ff.; 70; Kap. 4.2). Rekonstruierende Untersuchungen fragen also „nach dem ‚Wie‘“ (Gläser & Laudel 2010, 62) der Mechanismen, mit denen Subjekte ihre soziale Wirklichkeit herstellen (vgl. ebd.). Hierzu passend beginnt auch die gewählte Forschungsfrage der Erhebung mit einem

78 „Verstehen“ ist somit ein wichtiger Begriff des qualitativen Paradigmas, der hier als intersubjektives Nachvollziehen von kommunizierten subjektiven Realitätskonstruktionen aufgefasst wird. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Begriff findet sich z. B. bei Lamnek & Krell (vgl. 2016, 85 f.; 176; 229).

solchen „Wie“. Die hier zu erschließenden sozialen Phänomene sind in Bezug auf die Fragestellung der Untersuchung die subjektiven Wahrnehmungen des Selbst und des professionellen Handelns sonderpädagogischer Lehrkräfte im Förderschwerpunkt EsE hinsichtlich der Übergangsvorbereitung, die nachvollzogen und verstanden werden sollen. Hieraus begründet sich die Wahl eines qualitativen Wirklichkeitszugangs, dessen hohe Kompatibilität zum Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie so besonders deutlich wird. Ein quantitativer Zugang erweist sich in Anbetracht dieser Grundkonstellationen der Studie als deutlich weniger zielführend: So könnten Einschätzungen etwa auch über quantitativ ausgerichtete Fragebogeninstrumente eingeholt werden, diese verblieben jedoch vielmehr an der Oberfläche – die Beantwortung der Forschungsfragen der Erhebung wäre so vermutlich deutlich erschwert.

Die qualitative Sozialforschung wird mit verschiedenen „abstrahierten Grundannahmen und Grundprinzipien“ (Döring 2022, 53) beschrieben, „die von den verschiedenen qualitativen Richtungen weitgehend geteilt werden“ (ebd.). Solche Grundprinzipien werden etwa bei Döring (vgl. ebd., 64 ff.) sowie bei Lamnek und Krell (vgl. 2016, 33) und Gläser und Laudel (vgl. 2019, 30 ff.) im Detail auch leicht abweichend näher erläutert und sollen hier, der Auflistung nach Döring folgend, genannt werden:

1. „Ganzheitliche und rekonstruktive Untersuchung lebensweltlicher Phänomene,
2. Reflektierte theoretische Offenheit zwecks Bildung neuer Theorien,
3. Zirkularität und Flexibilität des Forschungsprozesses zwecks Annäherung an den Gegenstand,
4. Forschung als Kommunikation und Kooperation zwischen Forschenden und Beforschten,
5. Selbstreflexion der Subjektivität und Perspektivität der Forschenden“ (Döring 2022, 64).

Mit dieser Auflistung werden zentrale Grundannahmen der qualitativen Forschung nochmals verdeutlicht, die sich auch in spezifische Gütekriterien übersetzen lassen (vgl. Kap. 6.2.6). Das Prinzip der Offenheit sei hierbei besonders hervorgehoben: Dieses betont die Notwendigkeit, „den Wahrnehmungstrichter empirischer Sozialforschung so weit wie möglich offen zu halten, um auch unerwartete und dadurch instruktive Informationen zu erhalten“ (Lamnek & Krell 2016, 33), weshalb die qualitative Forschung etwa von der Formulierung von Hypothesen absieht.

Entlang weiterer „Klassifikationskriterien für Untersuchungsdesigns“ (Döring 2022, 185) kann die gewählte Untersuchungsplanung nach qualitativer Methodologie weiter spezifiziert werden: Die Studie ist *grundlagenwissenschaftlich empirisch* ausgerichtet, sie zielt somit primär auf den „wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt“ (ebd., 187) und nicht auf die unmittelbare „Lösung praktischer Probleme“ (ebd.) im Sinne einer Anwendungsforschung ab. Nachdem entsprechend der identifizierten Forschungslücken keine verwertbaren Daten zur Sekundäranalyse verfügbar sind, ist sie weiterhin *primäranalytisch* und damit auf das Gewinnen eigener Daten ausgerichtet (vgl. ebd., 193). Ebenso aufgrund der skizzierten Forschungslücken ist die Studie weiterhin *explorativ* angelegt. Sie dient daher „der genauen Erkundung und Beschreibung eines Sachverhaltes mit dem Ziel, wissenschaftliche Forschungsfragen, Hypothesen

und Theorien zu entwickeln“ (ebd., 194), sodass vor allem bislang kaum erschlossene Gegenstandsbereiche exploriert werden sollen. Damit werden weder explanativ vermutete Kausalzusammenhänge noch große Populationen deskriptiv mittels quantitativer Methodologie untersucht. Mit dieser Unterscheidung in drei Gruppen des Erkenntnisinteresses empirischer Studien nach Döring – explorativ, explanativ und deskriptiv – bleibt jedoch dem qualitativen Paradigma im Ausschlussverfahren auch nur die explorative Rolle übrig (vgl. ebd.). Die qualitative Forschung stünde so jedoch in der Gefahr, ausschließlich „Handlangerdienste für die quantitative Sozialforschung“ (Lamnek & Krell 2016, 95) zu übernehmen, was Lamnek und Krell deutlich kritisieren. Unter Anschluss an die oben erläuterten Eigenschaften des qualitativen Paradigmas ist daher auf ihre *theoriebildende* und *interpretative* Funktion hinzuweisen (vgl. ebd.), die die Unterscheidung des Erkenntnisinteresses nach Döring (vgl. 2022, 194) ergänzt[79] und auch für die hier vorzustellende Studie mit einbezogen wird. Zusammengefasst: Das Erkenntnisinteresse der Studie liegt in einem *explorativ-theoriebildenden* Bereich.

Weiterhin stehen weniger die Entwicklungsprozesse der Wahrnehmungen des Selbst und des professionellen Handelns der Lehrkräfte im Vordergrund, sondern die aktuelle Selbstwahrnehmung und das Übergangshandeln in einem Gesamtzusammenhang. Daher ist eine längsschnittliche Untersuchungsanlage nicht notwendig, stattdessen ist eine *querschnittliche* Studie, also eine Erhebung mit nur einem Untersuchungszeitpunkt (vgl. Döring 2022, 212), ausreichend. Möglicherweise wäre dies bei der Betrachtung der nachschulischen Bildungsverläufe der Schülerschaft oder auch des berufsbiografischen Gewordenseins der Professionalität von Lehrkräften, d. h. ihrer Professionalisierung anders; jedoch stehen beide Aspekte weniger im Zentrum. Auch sollen nicht einzelfallbezogenene Wahrnehmungen vertieft und jeweils für sich erfasst, sondern ein möglichst belastbarer Gesamteindruck der Vielfalt der Wahrnehmung schulischer Übergangsvorbereitung mittels fallübergreifender thematischer Analyse gewonnen werden (vgl. Kap. 6.4.2). Daher müssen mehrere Personen befragt werden, weshalb es sich nicht um eine Einzelfallstudie, sondern um eine *Gruppenstudie* handelt (vgl. ebd., 216 f.).

Mit diesen grundsätzlichen Festlegungen wird die Wahl einer konkreten Forschungsmethode möglich und begründbar, die folgend näher beschrieben wird.

6.2.2 Methodenwahl: das theoriegenerierende Experteninterview

Aus der Vielfalt qualitativ ausgestaltbarer Erhebungsmethoden wird für die vorliegende Studie das Interview gewählt. Ein wissenschaftliches Interview schafft über die „sprachliche Erfassung von Bedeutungsmustern“ (Lamnek & Krell 2016, 330) einen Zugang zur subjektiven Erlebens- und Erfahrungswelt der befragten Personen. Es handelt sich bei einem Interview um „eine Interaktions- und Kommunikationssituation, in der unter den konkreten Bedingungen des Settings, der Interaktionsdynamik und des persönlichen Verständigungsprozesses zwischen den am Interview Beteiligten eine spezifische, kontextgebundene Version einer symbolischen Welt erzeugt

79 An anderer Stelle betont Döring diese theoriebildende Funktion explizit (vgl. 2022, 25).

wird“ (Helfferich 2022, 877 f.). Diese Situation wird also „bewusst und gezielt von den Beteiligten hergestellt“ (Lamnek & Krell 2016, 313).

In der qualitativen Methodologie sind Interviews eine häufig verwendete Methode (vgl. Lamnek & Krell 2016, 330). Dies liegt unter anderem an der hohen Kompatibilität der Methode zu den wissenschaftstheoretischen Grundannahmen im qualitativen Paradigma: „Der Konstitutionsprozess von sozialer Realität wird durch das qualitative Interview hervorragend dokumentiert, rekonstruiert, interpretiert und letztlich auch erklärt“ (ebd., 331). Dies wird auch entlang der oben benannten Prinzipien qualitativer Forschung deutlich: In einer (nicht- oder teilstandardisierten) Interviewsituation kann Offenheit gewahrt bleiben. Auch setzen Interviews ein kooperatives Verhältnis zwischen befragten und forschenden Personen voraus, deren subjektive Perspektiven das zentrale Erkenntnisinteresse des Interviews sind (vgl. ebd., 330 ff.; Döring 2022, 353 f.). Forschung ist so „als Kommunikation zu denken“ (Lamnek & Krell 2016, 34) und die Befragten erhalten die Möglichkeit, ihre Perspektiven in den Forschungsprozess einzubringen (vgl. Müller 2015, 237). Das Medium des Interviews sind verbale Informationen, die dialogisch vermittelt werden. Damit dient „die Sprache als Mittel der Erkenntnis“ (Lamnek & Krell 2016, 121). Interviews eignen sich besonders, um „Aspekte subjektiven Erlebens“ (Döring 2022, 353) und „nicht direkt beobachtbare Ereignisse und Verhaltensweisen“ (ebd.) zu erfassen. Unter Anschluss an die formulierten Forschungsfragen wird deutlich, dass es sich bei dem hier verfolgten Erkenntnisinteresse um ebensolche Aspekte handelt, die zudem abseits inhaltsbezogener Argumente mittels Interviews auch aus forschungsökonomischer Sicht zielführend erhoben werden können (vgl. ebd., 354).

Es existieren zahlreiche verschiedene Interviewformen, die jeweils andere Ziele, Kommunikationssituationen, Strukturen und Erzählflüsse besonders unterstützen können. Eine ausführliche Unterscheidung entlang sechs verschiedener Klassifikationskriterien findet sich bei Döring (vgl. 2022, 355 ff.). Unterschieden werden können im Bereich der Interviewtechnik etwa das narrative, das problemzentrierte, das episodische, das fokussierte, das Leitfaden- oder das Experteninterview. Überblicke über diese und weitere Interviewvarianten finden sich etwa bei Helfferich (vgl. 2011, 36), Lamnek und Krell (vgl. 2016, 315; 338 ff.), Gläser und Laudel (vgl. 2010, 41 ff.), Walter-Klose (vgl. 2015, 282) sowie Friebertshäuser und Langer (vgl. 2013, 441 ff.). Dabei sind die Abgrenzungen zwischen diesen Formen nicht immer trennscharf, so setzen etwa einerseits zahlreiche halbstrukturierte Interviewformen auf einen Leitfaden, andererseits wird ein solches halbstrukturiertes Leitfadeninterview bisweilen auch als eigene Interviewvariante beschrieben. Welche Interviewform sich für eine qualitative Studie besonders eignet hängt von den Fragestellungen, dem weiteren Forschungsdesign und dem zu befragenden Personenkreis ab (vgl. Friebertshäuser & Langer 2013, 438).

Die vorliegende Studie wird unter Anschluss an diese Grundlegung methodisch als ein *theoriegenerierendes Experteninterview* umgesetzt. Diese Interviewform erfolgt leitfadengestützt und ist halbstandardisiert angelegt. Sie lässt sich vor allem mit zwei zentralen Aspekten charakterisieren, die im Folgenden näher beschrieben und be-

gründet werden: Die Zielgruppe mittels des Expertenbegriffes sowie die Strukturierung mittels eines Leitfadens (vgl. Helfferich 2022, 875).

Die Methode des Experteninterviews geht im deutschsprachigen Raum auf Meuser und Nagel zurück (vgl. Döring 2022, 371; Littig 2008, 3). Die Methode ist stark durch die Definition des gewählten Expertenbegriff geprägt. Meuser und Nagel beschreiben in ihrer ersten Publikation zur Methode den Expertenbegriff folgendermaßen:

> „Im Unterschied zu anderen Formen des offenen Interviews bildet bei ExpertInneninterviews *nicht* die Gesamtperson den Gegenstand der Analyse, d. h. die Person mit ihren Orientierungen und Einstellungen im Kontext des individuellen oder kollektiven Lebenszusammenhangs. Der Kontext, um den es hier geht, ist ein organisatorischer oder institutioneller Zusammenhang" (Meuser & Nagel 1991/2002, 72; Hervorhebung im Original).

Im Sinne dieser ersten Näherung an die Methode wird also eine Person in Bezug auf ein bestimmtes Handlungsfeld befragt. Damit wird der thematische Bezug der Erzählungen im Interview enger gefasst als bei anderen Interviewformen, es „erfolgt eine Bezugnahme auf klar definierte Wirklichkeitsausschnitte […]; der Experte wird als Repräsentant einer Organisation oder Institution angesehen" (Lamnek & Krell 2016, 687). Etwa für ein biografisches Erkenntnisinteresse, das die ganze Person beträfe und eine narrative Ausrichtung bedeutete, wäre diese Methode also nicht geeignet. Für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie ist diese umfassende Ganzheit jedoch weniger von Bedeutung, denn hier sollen Lehrkräfte gerade im spezifischen Bezug auf ihr professionelles Handeln im Kontext Schule befragt werden.

Dies klärt jedoch noch nicht, inwiefern Lehrkräfte überhaupt als Experten gelten können. Hier bieten die „drei Zugänge zur Bestimmung des Experten" (Bogner & Menz 2009, 67) eine nützliche Hilfe. Bogner und Menz unterscheiden hierbei in einen *voluntaristischen*, einen *konstruktivistischen* und einen *wissenssoziologischen* Expertenbegriff (vgl. ebd., 67 ff.).

Ein *voluntaristischer* Expertenbegriff geht davon aus, dass jeder Mensch als Experte für seine individuelle Lebenssituation angesehen werden kann (vgl. ebd., 67 f.; vgl. Helfferich 2022, 887) – und daher auch für ein Experteninterview mit entsprechender Fragestellung eine geeignete Befragungsperson sein kann. Die *konstruktivistische* Definition sieht Expertise als äußere Zuschreibung eines Status an eine Person durch das Forschungsinteresse oder durch gesellschaftliche Zuschreibung von Expertise, unabhängig ihres Vorhandenseins (vgl. Bogner & Menz 2009, 68 f.): Ein Experte ist, wer entweder das spezifische Forschungsinteresse erfüllt und/oder aufgrund seines gesellschaftlichen Status als solcher gelten kann – vergleichbar zu der skizzierten berufssoziologischen Festlegung eines Berufs als Profession (vgl. Kap. 4.3.1). Meuser und Nagel lehnen die beiden ersten Varianten unter dem Hinweis auf die „Gefahr einer inflationären Ausdehnung des Expertenbegriffs, in deren Folge schließlich jeder zum Experten wird" (2009, 37), deutlich ab. Sie gehen jedoch auch davon aus, dass die Zuschreibung von Expertise prinzipiell relational ist, d. h. dass es vom Erkenntnisinte-

resse abhängt, welche Personen als Experten gelten können (vgl. 1991/2002, 73; Littig 2008, 4).

Die dritte Variante der *wissenssoziologischen* Grundlegung schreibt Personen den Status eines Experten zu, wenn sie ein spezifisches Fach- und Erfahrungswissen aufweisen, es geht um einen „Wissensvorsprung" (Meuser & Nagel 2009, 37), den diese Personen im Vergleich zu anderen haben. Bogner und Menz differenzieren in diesem Wissensbereich zunächst in technisches und Prozesswissen, das sich also auf besondere Kenntnisstände zu Inhalten und Abläufen eines Aufgabengebiets bezieht, die ein Alleinstellungsmerkmal der Befragten darstellen (vgl. 2009, 71). Ein solches „Expertenwissen kann in kanonischer Form über Ausbildungen und eine wissenschaftliche Gemeinschaft vermittelt sein und/ oder auf vertieftem Erfahrungswissen beruhen" (Helfferich 2022, 887). Neben diesem technischen und Prozesswissen, das Formen von explizitem Fach- oder Spezialwissen annimmt, steht jedoch das subjektive „Deutungswissen" (Bogner & Menz 2009, 71) der Befragten im Vordergrund: „jene subjektiv relevanten Regeln, Sichtweisen und Interpretationen des Experten, die das Bild vom Expertenwissen als einen heterogenen Konglomerats nahelegen" (ebd.). Damit geht es gerade nicht primär um reines Buch- oder Fachwissen, sondern um entlang der Herausforderungen der Praxis erarbeitetes Handlungswissen, das sich auf einen spezifischen institutionellen Kontext bezieht (vgl. Döring 2022, 371; Littig 2008, 4 ff.; Meuser & Nagel 2009, 43 f.; 51). Weiterhin müssen Experten an diesem institutionellen Kontext aktiv und handelnd beteiligt sein (vgl. Meuser & Nagel 2009, 44; 1991/2002, 73), im Sinne einer Wirksamkeit in der Praxis (vgl. Bogner & Menz 2009, 73 f.). Meuser und Nagel sprechen für die Aufgabe des Experteninterviews auch von der „Erfassung von praxisgesättigtem Expertenwissen, des know how derjenigen, die die Gesetzmäßigkeiten und Routinen, nach denen sich ein soziales System reproduziert, enaktieren und unter Umständen abändern" (2013, 457 f.). Dieses Wissen wird weiterhin in der Rekonstruktion zu einer „Abstraktions- und Systematisierungsleistung des Forschers" (Bogner & Menz 2009, 71), sodass die Äußerungen der Befragten der systematisierenden Auswertung und Deutung bedürfen (vgl. ebd.). Bogner und Menz fassen diese Überlegungen prägnant zusammen:

> „Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf ein spezifisches Handlungsfeld bezieht, in dem er in relevanter Weise agiert [...]. Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen" (2009, 73; im Original hervorgehoben).

In der vorliegenden Studie stehen Lehrkräfte in Bezug auf ihre Selbstwahrnehmung und ihr professionelles Handeln im Kontext der Übergangsvorbereitung im Zentrum. Damit werden die Personen in Bezug auf einen bestimmten Kontext (Schule und Unterricht) befragt. Es kann davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte aufgrund ihrer Ausbildung und ihrer hohen zugewiesenen Bedeutung für die Realisierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen ein solches „technisches, Prozess- und Deutungswis-

sen“ (Bogner & Menz 2009, 73) entwickelt haben, das qualitativ rekonstruiert werden kann. Der Begriff des Deutungswissens wird hier als Gehalt der subjektiven Selbst- und Handlungswahrnehmungen interpretiert, die die Befragten äußern. Außerdem weisen Lehrkräfte aufgrund ihrer Aufgaben die ebenso eingeforderte aktive Beteiligung am interessierenden Handlungsfeld auf. Damit treffen die hier benannten Kriterien für die Zielgruppe der vorliegenden Studie vollumfänglich zu. Dies zeigt sich auch in der Darstellung von Meuser und Nagel, nach denen sich das Erkenntnisinteresse der Methode „auf das Erfahrungswissen und die Faustregeln [bezieht], wie sie sich aus der alltäglichen Handlungsroutine in z. B. Schule, Berufsbildungssystem, Arbeitsförderung, Sozialarbeit, Erwachsenenbildung herauskristallisieren“ (2013, 457). Damit werden zentrale Handlungsfelder der vorliegenden Arbeit explizit benannt.

Das Experteninterview ist jedoch nicht als eine einheitliche Methode zu bezeichnen, Meuser und Nagel bemerken ein geringes Ausmaß an Systematisierung der zahlreichen Umsetzungsmöglichkeiten des Experteninterviews (vgl. 2013, 459). Hier bieten Bogner und Menz eine „Typologie des Experteninterviews“ (2009, 63; im Original hervorgehoben) an, die entlang der jeweiligen Zielstellung der Methode unterscheidet. Sie trennen in das *explorative*, das *systematisierende* und das *theoriegenerierende* Experteninterview (vgl. ebd., 63 ff.; Littig 2008, 5). Die rein explorative Form hat die Aufgabe, ein „Untersuchungsgebiet thematisch zu strukturieren und Hypothesen zu generieren“ (Bogner & Menz 2009, 64), ohne dass das Erkenntnisinteresse näher zu beschreiben oder einzugrenzen wäre. Die systematisierende Variante zielt auf die „Teilhabe an exklusivem Expertenwissen“ (ebd., 64), das im Sinne einer systematischen und möglichst vollständigen Informationsgewinnung mehr auf spezielles Fachwissen ausgewählter Personen bezogen ist, als auf das oben benannte Handlungs- und Deutungswissen (vgl. ebd.; Helfferich 2022, 877). Bogner und Menz favorisieren die dritte Form des theoriegenerierenden Experteninterviews, das sie im engen Bezug zu Meuser und Nagel verorten (vgl. 2009, 66):

> „In diesem Falle dient der Experte nicht mehr nur als Katalysator des Forschungsprozesses bzw. zur Gewinnung sachdienlicher Informationen und Aufklärung. Das theoriegenerierende Interview zielt im Wesentlichen auf die kommunikative Erschließung und analytische Rekonstruktion der ‚subjektiven Dimension‘ des Expertenwissens. Subjektive Handlungsorientierung und implizite Entscheidungsmaximen der Experten aus einem bestimmten fachlichen Funktionsbereich bezeichnen hier den Ausgangspunkt der Theoriebildung“ (ebd., 66).

Damit steht also nicht nur das jeweilige Wissen in seiner Beschaffenheit, etwa in Form der „zugrundeliegenden Konzepte, Deutungen und Konstruktionen“ (Helfferich 2022, 877) im Zentrum des Interesses, sondern besonders seine Adaption in Anforderungssituationen der Praxis – was die hohe Eignung dieses Typs für das Erkenntnisinteresse der Studie unterstreicht. Weiterhin kann nach Bogner und Menz nur diese Form des Experteninterviews als „besondere und eigenständige Methode der Datenerhebung“ (ebd., 93) gelten, während die beiden Alternativen sich maßgeblich über die Beschreibung einer bestimmten Population mit einem Spezialwissen definieren und etwa die

Aspekte des Handlungs- und Deutungswissens sowie die aktive Beteiligung am Handlungsfeld eher unbeachtet bleiben (vgl. ebd.).

Auch das theoriegenerierende Experteninterview verwendet als zentrales Instrument einen *Leitfaden*, der als „Liste offener Fragen" (Döring 2022, 367) zum einen das Interview inhaltlich strukturiert und zum anderen auch für eine prinzipielle Vergleichbarkeit der geführten Interviews in Ablauf und Inhalt sorgt (vgl. ebd.; Helfferich 2011, 38; 2022, 881). Damit schränkt der Leitfaden das Prinzip der Offenheit qualitativer Forschung insofern ein, als dass er das Gespräch in eine vorgesehene Richtung lenken soll und so auch „die möglichen Ergebnisse vor[strukturiert]" (Friebertshäuser & Langer 2013, 438). Dies ist im Sinne einer „bewussten methodologischen Entscheidung" (Helfferich 2022, 875) begründungsbedürftig. Im Fall des Experteninterviews sind wie beschrieben bestimmte Bereiche des Deutungs- und Handlungswissens von mehreren Personen eingebettet in einem spezifischen Funktionskontext relevant. Um diese kontextbezogenen Wahrnehmungen zu rekonstruieren, muss auch explizit nach ihnen gefragt werden, und zwar so, dass die jeweiligen Antworten anschließend miteinander verglichen werden können. Die Verwendung eines Leitfadens unterstützt dieses Anliegen, wie auch die Autor:innen des Experteninterviews explizit betonen (vgl. Bogner & Menz 2009, 66; Gläser & Laudel 2010, 111; Meuser & Nagel 1991/2002, 77; 2009, 51; Lamnek & Krell 2016, 689). „Üblicherweise sind Experteninterviews Leitfadeninterviews" (Lamnek & Krell 2016, 682). Die sprachliche Gestaltung des Leitfadens sollte an das Vokabular der zu befragenden Personen angepasst und so ein möglichst hohes Maß der Alltagsnähe hergestellt werden (vgl. Lamnek & Krell 2016, 333). Gleichzeitig sollte die Verwendung eines strukturierenden Leitfadens nicht mit einem rigiden Frage-Antwort-Schema verwechselt werden, das eher an Fragebögen des quantitativen Paradigmas erinnert. Stattdessen kann der Leitfaden „flexibel an die jeweilige Interviewsituation angepasst werden" (Döring 2022, 367; vgl. Gläser & Laudel 2010, 142). Das heißt, dass im Gesprächsfluss spontane Abweichungen wie Veränderungen der Fragereihenfolge oder vertiefende Nachfragen nicht nur gestattet, sondern bisweilen notwendig sind.

Insgesamt kann mit Helfferich festgehalten werden: „Qualitative, leitfadengestützte Interviews sind eine verbreitete, ausdifferenzierte und methodologisch vergleichsweise gut ausgearbeitete Methode, qualitative Daten zu erzeugen" (2022, 875).

6.2.3 Instrument: Interviewleitfaden

Die Fragen eines Leitfadens lassen sich „erst auf der Basis fundierter, theoretischer oder empirischer Kenntnisse [...] formulieren" (Friebertshäuser & Langer 2013, 439). Wichtig ist dabei, dass die Fragen einerseits das Forschungsinteresse, die Forschungsfragen und die theoretischen Grundlagen aufnehmen (vgl. Gläser & Laudel 2010, 63) und andererseits auch für die Befragten verständlich und beantwortbar sind. Detaillierte Hinweise zur Gestaltung eines Leitfadens finden sich etwa bei Helfferich (vgl. 2011, 178 ff.), Aufschlüsselungen zu verschiedenen Arten und Hinweise zur Formulierung von Fragen finden sich ausführlich bei Gläser und Laudel (vgl. 2010, 122 ff.).

Der erarbeitete Interviewleitfaden wurde in Erstfassung auf Basis der Teilfragestellungen und nach dem sog. „SPSS-Prinzip" (Helfferich 2011, 182 ff.; 2022, 884 f.; vgl.

auch Lamnek & Krell 2016, 333 f.) erarbeitet, das vier Schritte vorsieht: Zuerst werden mittels eines Brainstormings und entlang der Fragestellung und Vorkenntnisse möglichst viele Fragen gesammelt („S"). Diese werden anschließend geprüft („P"), indem nur die Fragen behalten werden, die keine reinen Faktenfragen sind, die nicht auf die Bestätigung bekannter Wissensbestände aus sind und die die Möglichkeit für inhaltlich neue und überraschende Äußerungen enthalten (vgl. Helfferich 2011, 182 ff.). Die übrigen Fragen werden anschließend in thematische Einheiten sortiert („S"), die sich etwa am Forschungsinteresse oder an inhaltlichen Zusammenhängen orientieren. Diese thematischen Einheiten werden im vorliegenden Fall mit einer Zuordnung zu den Teilfragestellungen der Erhebung und damit zu den zugehörigen theoretischen Grundlagen gebildet. Im vierten Schritt werden die Fragen der jeweiligen thematischen Einheiten soweit möglich untereinander subsumiert („S") und sofern notwendig mit Erzählaufforderungen versehen (vgl. ebd., 185). Abschließend wurden in intensivem Diskurs im Betreuergremium sowie im Doktorand:innenseminar verschiedene Überarbeitungen und Ergänzungen vorgenommen, bis die Endfassung erarbeitet war. Insgesamt ist so ein Interviewleitfaden entstanden, der mittels Erzählimpulsen und offenen Fragen die Teilfragestellungen der Untersuchung aufnimmt. Er zielt auf eine Gesprächsdauer von etwa einer Stunde. Der Leitfaden ist im digitalen Anhang zu finden (vgl. Kap. 13.1). Er umfasst 17 Leitfragen, von denen jede einer der Fragestellungen der Untersuchung zugeordnet ist. So bezieht sich die Frage 1) mit dem Inhalt „Wie schätzen Sie die langfristige berufliche Zukunft Ihrer Schüler:innen ein?" auf die Teilfragestellung a); die Frage 6) mit dem Inhalt „Welchen konkreten Beitrag leisten Sie derzeit zur Vorbereitung Ihrer Schüler:innen auf den Übergang in den Beruf?" auf die Teilfragestellung b). Diese Leitfragen sollen in jedem Interview gestellt werden. Ist darüber hinaus ein zusätzlicher Frageimpuls notwendig, sind für acht der Leitfragen zusätzliche vertiefende Nachfragen formuliert, die als weiterer Denkanstoß dienen. Auch ist in einigen Fällen der Frage ein Erzählimpuls vorneangestellt, der etwa in das Thema einführt oder ein mögliches inhaltliches Spektrum eröffnet. So findet sich etwa einleitend zu Frage 1) folgender Erzählimpuls:

> „Dann starte ich jetzt die Aufzeichnung und möchte Ihnen zu Beginn erläutern, warum mir dieses Thema des Übergangs von der Schule in den Beruf überhaupt so wichtig ist.
>
> Mich treibt sehr um, was mit den Schüler:innen unseres Förderschwerpunkts passiert, nachdem sie die Schule verlassen haben – wie es ihnen geht, ob sie eine Ausbildung und Arbeit finden und ebenso auch, wie Lehrkräfte darüber denken und welchen Beitrag sie zur Vorbereitung auf diesen Übergang leisten oder leisten können. Diese Fragen sind für unsere Schüler:innen bisher überhaupt nicht untersucht worden!
>
> Ich kann mir offen gesagt ganz verschiedene Versionen der Zukunft dieser Schüler:innen vorstellen, irgendwo im Spektrum zwischen dem erfolgreichen Absolvieren einer beruflichen Ausbildung und anschließender zufriedenstellender und dauerhafter Arbeit im erlernten Beruf oder aber eher prekärer Zukünfte in Formen kurzfristiger Beschäftigung, dem Leben am Existenzminimum oder sogar krimineller Karrieren. Sie als Expertin/Experte für Ihre Schüler:innen,
>
> Wie schätzen Sie die langfristige berufliche Zukunft Ihrer Schüler:innen ein?" (Kap. 13.1)

Ein solcher Impuls ermöglicht es der befragten Person, sich in das Thema und das Gespräch einzudenken, ohne sofort auf eine Frage antworten zu müssen. Gleichzeitig wird in diesem Fall auch ein mögliches Antwortspektrum eröffnet. Dieses Vorgehen schränkt einerseits die zu erwartenden Antworten ein – denn die befragte Person wird vermutlich diese Einordnung nicht direkt ablehnen, sondern sich erstmal innerhalb dieser orientieren. Gleichzeitig ist der Impuls auch – unter Anschluss an die prinzipiell denkbaren Übergangswege – sehr offen gehalten; Suggestivfragen sind prinzipiell zu vermeiden (vgl. Döring 2022, 398). In Bewusstsein dessen wurden Erzählimpulse eingesetzt, um das Gespräch anzureichern und idealerweise die Antwortqualität zu erhöhen. Die Fragen sind inhaltlich nach Reihenfolge der Teilfragestellungen geordnet, der Leitfaden geht somit von der Einschätzung zur Übergangssituation der Schüler:innen (a) über die aktuelle Selbst- und Handlungswahrnehmung (b), wahrgenommene Erwartungen (c) und Ideale (d) hin zu Spannungsfeldern und Gelingensbedingungen (e). Fragen zu Diskrepanzen (ebenfalls Teilfragestellung e) sind nach inhaltlicher Passung in den Interviewverlauf eingestreut.

6.2.4 Modalität

„Leitfaden-Interviews können persönlich, telefonisch (telefonisches Leitfaden-Interview) und online (Online-Leitfaden-Interview) [...] durchgeführt werden“ (Döring 2022, 368). Für die Erhebungsmethode des Interviews ist es wichtig, eine möglichst authentische, alltagsnahe und niedrigschwellige Gesprächssituation herzustellen, in der sich die Befragten möglichst offen und ungezwungen äußern können. Daher ist aus inhaltlicher Sicht eine face-to-face-Situation einem telefonischen Gespräch stets vorzuziehen (vgl. Lamnek & Krell 2016, 315). Gleichzeitig sind telefonische Interviews aufgrund des Entfalls von aufwändiger Reise- und Ortsplanung erheblich ökonomischer durchführbar (vgl. ebd., 327), sie erhalten jedoch „durch das fehlende visuelle Element einen unpersönlichen, anonymen Charakter“ (ebd.).

Eine onlinebasierte Interviewdurchführung mittels Videotelefonie ermöglicht es, die Vorteile eines telefonischen Gesprächs und einer face-to-face-Situation zu vereinen: „Durch audiovisuelle Online-Interviews können die Vorteile von Telefoninterviews genutzt werden, ohne Abstriche bei visuellen Elementen machen zu müssen“ (Lamnek & Krell 2016, 328). Einschränkend sei darauf hingewiesen, dass vermutlich eine Videotelefonie eine persönliche Begegnung nicht gleichwertig ersetzen kann. Jedoch bieten auch solche Interviews „einerseits eine reichhaltige Kommunikationssituation, sie erlauben ein höheres Maß an Anonymität und sie sind flexibel und mit weniger Ressourcen einzusetzen als persönliche Interviews“ (ebd.). Bei ihnen ist besonders auf technische Hürden zu achten, da diese Modalität hohe Anforderungen an die technische Ausstattung der Befragten stellt (vgl. ebd.). Für die vorliegende Studie wurde sich aufgrund der benannten Vorteile für eine onlinebasierte Interviewstudie entschieden; für die Durchführung wurde die Videokonferenzsoftware „Zoom“ verwendet. Die technischen Rahmenbedingungen wurden vorab kommuniziert und mittels Anleitungen erläutert sowie eine zusätzliche telefonische Erreichbarkeit sichergestellt.

6.2.5 Stichprobenbeschreibung und -akquise

Im Gegensatz zu bestimmten quantitativen Forschungsdesigns ist im qualitativen Paradigma nicht die randomisierte Zusammenstellung von Befragungspersonen zur Sicherstellung von Repräsentativität das Ziel der Stichprobenziehung, sondern die „bewusste bzw. absichtsvolle Auswahl von Fällen" (Döring 2022, 303; im Original hervorgehoben) mit der Absicht, das Besondere oder das Typische zu einer Fragestellung tiefgehend und durchaus auch generalisierbar beschreiben zu können (vgl. Lamnek & Krell 2016, 179). Es geht um „vertiefte Analysen von spezifischen Gruppen" (ebd., 671) auf Basis des Erkenntnisinteresses der Studie (vgl. ebd., 672). Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse qualitativer Studien ist dabei aufgrund der kleinen Stichprobenumfänge und dem Verzicht auf Randomisierung „ein grundsätzliches Problem qualitativer Forschung" (Helfferich 2011, 172). Es stellt sich gemäß des induktiven Vorgehens des Forschungsdesigns „die Frage, ob und wie das Allgemeine im Besonderen zu fassen ist" (ebd., 173): Denn auch wenn keine Repräsentativität angestrebt wird, ist doch eine Generalisierbarkeit von Interesse (vgl. Lamnek & Krell 2016, 176 ff.). Notwendige Bedingung hierfür ist ein Stichprobenumfang, der nach Maßgabe der Literatur sich zumindest im Rahmen von etwa 20 Befragten bewegen sollte (vgl. Helfferich 2011, 173; Döring 2022, 303). Ein wesentlich geringerer Umfang läuft Gefahr, sich zu sehr am Einzelfall zu orientieren, während ein größerer Umfang schon aus forschungsökonomischen Gründen nur selten möglich ist (vgl. Döring 2022, 303). Für explorative Designs sind „kleine, nicht-zufällige Stichproben ausreichend" (ebd., 299).

In der Literatur sind verschiedene Möglichkeiten der qualitativen Stichprobengewinnung beschrieben, so etwa die theoretische Stichprobenziehung, der qualitative Stichprobenplan oder die gezielte Auswahl bestimmter Fälle (vgl. etwa Döring 2022, 303 ff.; Lamnek & Krell 2016, 363 ff.; Gläser & Laudel 2010, 98 ff.). Ferner können auch Formen nicht-probabilistischer Stichprobenziehung der quantitativen Methodologie für qualitative Vorhaben relevant sein, so etwa Gelegenheitsstichproben oder Schneeballverfahren (vgl. Döring 2022, 307 ff.). Letztere sind bei Experteninterviews eine gängige und akzeptierte Methode (vgl. Meuser & Nagel 2013, 464). Für das vorliegende Forschungsvorhaben wurde ein Vorgehen primär gemäß der *gezielten Auswahl bestimmter Arten von Fällen* gewählt (vgl. Döring 2022, 306; Lamnek & Krell 2016, 180). Übergeordnetes Ziel dieser Rekrutierungsstrategie ist eine Auswahl von Fällen, die sich in bestimmten, fragestellungsbezogenen Merkmalen möglichst ähnlich sind (vgl. ebd.). Das Ziel einer solchen „kriteriengeleiteten bewussten Auswahl" (Akremi 2022, 414) ist die oben angesprochene *„theoretische Generalisierbarkeit"* (ebd.; Hervorhebung im Original) der Befunde. Für die vorliegende Studie ist die hierzu erforderliche kriteriengeleitete Beschreibung der spezifischen Gruppe möglich und in Anbetracht des Erkenntnisinteresses zielführend. Dementsprechend wird für die Stichprobenakquise entlang der bisher vollzogenen theoretischen Klärungen und der Fragestellungen eine solche kriteriengeleitete Beschreibung des erwünschten Profils der Befragten formuliert. Dieses wird in der folgenden Tabelle 5 beschrieben und begründet:

Tabelle 5: Erwünschtes Profil der zu befragenden Personen

Profilmerkmal *Spaltenabwärts zu lesen* Befragt werden sollen	**Erläuterung & Begründung**
sonderpädagogische Lehrkräfte,	Eine Lehrkraft ist im Sinne der vorliegenden Studie „sonderpädagogisch“, wenn sie in entsprechenden Einrichtungen arbeitet. Natürlich sind sonderpädagogische Lehrkräfte auch in anderen Schulformen und Einrichtungen tätig und auch dann in sonderpädagogischer Funktion – dies wird in der vorliegenden Studie jedoch nicht adressiert (s. u.). Auch wenn weiterhin im Prozess der Berufsorientierung bzw. der Übergangsvorbereitung verschiedene Berufsgruppen relevant sind, stellen doch die Lehrkräfte den Kern des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Studie dar. Daher wird ausschließlich diese Gruppe befragt. Die berufsbiografische Professionalisierung der Lehrkräfte (etwa das Studienfach, etc.) wird nicht als Profilmerkmal herangezogen, da diese wiederum kein Kerninteresse der Studie darstellt.
die mit Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt EsE	Die schulische Sonderpädagogik arbeitet mit Schüler:innen mit unterschiedlichen Förderbedarfen. Die Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt EsE sind nicht nur die Klientel der befragten Lehrkräfte, sondern auch die übergeordnete interessierende Zielgruppe des vorliegenden Vorhabens. Für diese Schüler:innen ist ein sonderpädagogischer Förderbedarf gemäß §§ 10–16 AO-SF (Verordnung zur Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung vom 29. April 2005 des Landes Nordrhein-Westfalen, s. u.) formal festgestellt worden.
an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt EsE	Die Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt EsE werden in verschiedenen Organisationsformen beschult. Mit dem Ziel einer möglichst hohen Vergleichbarkeit der Fälle ist die Fokussierung auf die Beschulung der Befragten in möglichst ähnlichen schulischen Organisationsformen eine hilfreiche Eingrenzung. Auch findet sich gemäß des subsidiären Prinzips sonderpädagogischer Förderung die Kernzielgruppe an dieser Schulform. Daher werden ausschließlich Lehrkräfte dieser Schulform befragt.
in Nordrhein-Westfalen arbeiten und	Im Kontext der föderalen Struktur des deutschen Bildungssystems ist die schulische Organisation der Berufsorientierung in den Bundesländern unterschiedlich geregelt. Auch differieren die rechtlichen Anforderungen für Erhebungen an Schulen bzw. Befragungen von Lehrkräften zwischen den Ländern z. T. erheblich. Daher ist es sowohl aus inhaltlicher Perspektive der Vergleichbarkeit von Rahmenbedingungen als auch aus formaler, rechtlicher Perspektive erstrebenswert, in der Erhebung innerhalb eines Bundeslandes zu verbleiben. Nordrhein-Westfalen ist nicht nur das größte Bundesland, sondern auch sind die dort geltenden formalen Voraussetzungen für die Erhebung an Schulen realistisch erfüllbar.
Klassen der höheren Sekundarstufe I derzeit unterrichten, bereits unterrichtet haben und/oder die Funktion als StuBo ausüben.	Die Übergangsvorbereitung erhält bereits aufgrund der curricularen Strukturierung mit zunehmender Klassenstufe höhere Relevanz. Lehrkräfte mit Erfahrung in diesen Jahrgangsstufen stellen daher für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie die relevante Zielgruppe dar. Die in Nordrhein-Westfalen flächendeckend eingeführten StuBos sind noch intensiver mit Aufgaben im Rahmen der Berufsorientierung betraut und sind damit für die vorliegende Studie mindestens ebenso relevant. Eine Unterscheidung der Befragten nach ihrer Rolle ist abseits der hier vorliegenden Beschreibung nicht vorgesehen.

Im Prozess der Stichprobenaquise wurden auf Basis dieser Kriterien mittels eines vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen bereitgestellten Onlinedienstes zur Schulsuche (vgl. MSB NRW 2023) diejenigen Schulen identifiziert, die auf institutioneller Ebene diesen Kriterien entsprechen: Entlang der Suchmaske wurde nach Förderschulen (öffentlich wie privat) in Nordrhein-Westfalen gesucht, die *auch* den Förderschwerpunkt EsE anbieten. Eine genauere Differenzierung ist mit diesem Dienst nicht möglich, sodass bei den im Ergebnis 172 angezeigten Schulen zum Teil auch Förderzentren mit mehreren Förderschwerpunkten sowie Schulen mit reiner Primarstufe enthalten sind. Anschließend wurden daher entlang der Beschreibungen sowie der Internetauftritte der Schulen die Förderschulen identifiziert, die *ausschließlich* den Förderschwerpunkt EsE beschulen *und* eine Sekundarstufe I anbieten. Die so identifizierten 57 Förderschulen wurden inklusive der Kontaktdaten und Internetadressen tabellarisch festgehalten. Die Lehrkräfte dieser Schulen stellen die Population der Erhebung dar. Insgesamt besuchen nach den aufsummierten Angaben des Onlinedienstes 6.891 Schüler:innen des Förderschwerpunkts diese Schulen, durchschnittlich daher 120,9 Schüler:innen pro Schule (vgl. MSB NRW 2023; eigene Berechnung).

Die Schulleitungen dieser 57 Schulen wurden am 2. Mai 2023 per Mail mittels der offiziellen Kontaktadressen mit der Bitte um die Genehmigung der Erhebung sowie Weiterleitung der Teilnahmebitte an das Kollegium versandt. Diese Mail enthielt neben einem Anschreiben eine Datenschutzerklärung (vgl. Helfferich 2011, 190 f.), technische Hinweise zur Interviewdurchführung, einer Stellungnahme der Betreuer und eine Kurzfassung des Leitfadens. Die Unterlagen erfüllen soweit beurteilbar die schulrechtlichen Vorgaben des Landes Nordrhein-Westfalen zur Durchführung empirischer Erhebungen an Schulen (vgl. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 15.07.1996, GABl. NW. I S. 152; Nr. 2 sowie § 47 (8) ASchO vom 25. Juni 2002). Knapp zwei Wochen später, am 17. Mai 2023 wurde an diejenigen Schulen, von denen keine Rückmeldung eingegangen war, eine Erinnerung versandt. Ergänzend wurden Kontakte durch Kolleg:innen verschiedener sonderpädagogischer Lehrstühle in Nordrhein-Westfalen vermittelt und persönliche Kontaktnetzwerke genutzt. Nach den nordrhein-westfälischen Sommerferien wurde am 21. August 2023 an die Schulen, von denen noch keine Rückmeldung eingegangen war, eine erneute Erinnerung versandt. Ebenfalls wurden die bereits befragten Lehrkräfte gebeten, Kolleg:innen zur Teilnahme zu motivieren, was einem Schneeballverfahren (s. o.) entspricht. Mit diesem Vorgehen werden die Hinweise von Meuser und Nagel zur Stichprobenaquise bei Experteninterviews umgesetzt (vgl. 2013, 464). In einem letzten Schritt wurden die Schulen ohne bisherige Reaktion am 15. und 16. November 2023 telefonisch kontaktiert.

6.2.6 Gütekriterien qualitativer Forschung

Gütekriterien legen Grundsätze zur Bestimmung der Qualität empirischer Forschung fest (vgl. Döring 2022, 80 f.; Mayring 2022, 118; 2023, 119) und präzisieren allgemeine „Standards der Wissenschaftlichkeit“ (Döring 2022, 89). Inwiefern die klassischen, am quantitativen Paradigma orientierten Haupt- und Nebengütekriterien empirischer For-

schung auch auf qualitative Methodologien angewandt werden können, wird kritisch diskutiert (vgl. Döring 2022, 106 f.; Flick 2005, 195 f.; 2020, 250 f.; Helfferich 2011, 154 f.; Kuckartz & Rädiker 2022, 234 f.; Mayring 2022, 119). Einerseits finden sich durchaus Ansätze, bei denen etwa Interrater-Reliabilitäten im Codierprozess qualitativer Datenauswertung beschrieben oder eingefordert werden (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, 239 ff.); andererseits trennen verschiedene Publikationen auch deutlich zwischen qualitativen und quantitativen Gütekriterien oder formulieren quantitative Gütekriterien deutlich um (vgl. Döring 2022, 92 ff.; Flick 2005, 196 ff.; 2020, 251; Mayring 2023, 119 f.). Gleichzeitig sind qualitative Gütekriterien bislang nicht so eindeutig katalogisiert, wie dies bei den quantitativen Gütekriterien der Fall ist (vgl. Döring 2022, 107; Lamnek & Krell 2016, 142) – möglicherweise ist dies dem Offenheitsgrundsatz qualitativer Forschung auch angemessen (vgl. Flick 2020, 255 f.). Flick geht dabei so weit, das Grundkonzept der Zusammenstellung von Katalogen an Gütekriterien für qualitative Studien grundsätzlich infrage zu stellen: „Es gibt berechtigte Zweifel, ob dies ohne Aufgabe wesentlicher Eigenschaften und Stärken qualitativer Forschung gelingen wird" (2020, 261) – während Döring davon ausgeht, „dass sich auch in der qualitativen Forschung mittel- bis langfristig verbindliche Qualitätskriterien etablieren und durchsetzen werden" (2022, 107).

Für das Forschungsvorhaben wird als Bezugspunkt ein eher verbreiteter Katalog (vgl. Döring 2022, 113; Lamnek & Krell 2016, 145 f.) an Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (vgl. 2023) herangezogen. Mayring listet folgende sechs Gütekriterien:

1. Verfahrensdokumentation,
2. Interpretationsabsicherung mit Argumenten,
3. Regelgeleitetheit,
4. Nähe zum Gegenstand,
5. kommunikative Validierung und
6. Triangulation (vgl. Mayring 2023, 123 ff.).

Die vorliegende Erhebung wird nach Abschluss der Ergebnisbeschreibung unter anderem entlang dieser Kriterien kritisch diskutiert; um Redundanzen zu vermeiden werden die Kriterien auch erst an dieser Stelle knapp erläutert (vgl. Kap. 7.8.1).

6.3 Durchführung der Untersuchung

Im Erhebungszeitraum vom 2. Mai 2023 bis 28. November 2023 konnten insgesamt n = 18 Interviews realisiert werden. Die Interviews weisen eine durchschnittliche Dauer von 58 Minuten (range 40–78 Minuten) auf. Technische Probleme, wie etwa größere Verbindungsabbrüche, sind in der Durchführung nicht aufgetreten. Es kam in wenigen Fällen zu kleineren Unterbrechungen, etwa durch eingehende Telefonanrufe oder den Raum betretende Kolleg:innen der befragten Lehrkräfte. Diese sind in den Transkripten (s. u.) entsprechend notiert. Die Befragten stammen aus 14 unterschied-

lichen Förderschulen des Schwerpunkts EsE in Nordrhein-Westfalen. In zwei Fällen wurde auf Wunsch der Befragten ein Duo aus Lehrkraft und Schulleitung interviewt. Diese werden in den Transkripten zwar als getrennte Personen benannt, jedoch nicht nach ihrer Rolle unterschieden – da diese Unterscheidung wiederum nicht im Erkenntnisinteresse der Studie liegt, ebenso wenig wie die zwischen Klassenlehrkraft und Lehrkraft in StuBo-Funktion. Insgesamt wurden also 20 Personen (elf weiblich, neun männlich) in 18 Gesprächen befragt. Der Stichprobenumfang wird als Zahl der Interviews ausgewiesen und liegt daher bei n = 18.

6.4 Auswertungsmethodik

6.4.1 Datenaufbereitung: Transkription

Die Transkription ist die zentrale „Voraussetzung wissenschaftlicher Untersuchung mündlicher Kommunikationsprozesse“ (Dittmar 2009, 31). Bei den im Rahmen der Erhebung mittels Interviews gewonnenen Daten handelt es sich um verbale Äußerungen, die in einer Kommunikationssituation spontan entstehen. Die Dokumentation und Verstetigung solcher „flüchtiger kommunikativer Austauschprozesse“ (ebd., 52) ist Kernaufgabe der Transkription (vgl. ebd.). Diese hat also das Ziel, die wesentlichen Sinngehalte eines solchen Gesprächs zu dokumentieren und für die weitere Auswertung aufzubereiten (vgl. Dresing & Pehl 2020, 836). Es liegen zahlreiche Transkriptionssysteme vor, die beispielweise auch Intonation oder Dialekt erfassen. Überblicke über verschiedene Systeme finden sich etwa bei Dittmar (vgl. 2009, 64 ff.), Dresing und Pehl (vgl. 2020, 843) sowie Fuß und Karbach (vgl. 2019, 29 ff.). Üblicherweise können neben dem Zugriff auf vollständige Transkriptionssysteme auch eigene Transkriptionsrichtlinien festgelegt werden, die in einem eigenen Leitfaden festgehalten werden. Ein solcher Leitfaden macht deutlich, „wie das jeweilige Transkript entstanden ist, welche Elemente ausgelassen und welche berücksichtigt wurden“ (Dresing & Pehl 2020, 838). Damit handelt es sich bei einem Transkript um „ein forschungsgeneriertes Artefakt, das nicht mit der ursprünglichen Gesprächssituation gleichzusetzen ist“ (Döring 2022, 363; vgl. Dresing & Pehl 2020, 837 ff.; Kuckartz & Rädiker 2022, 199). Der Transkriptionsvorgang ist somit keinesfalls neutral, denn welche Anteile der verbalen (und nonverbalen) Kommunikation des Gesprächs als wesentlich angesehen und daher schriftlich fixiert werden, ist stark von der Vorgehensweise bei der Transkription abhängig. Bereits hier findet also eine interpretative Reduktion statt. Die erwünschten Informationsgehalte der Transkription sind nach Maßgabe der Literatur von den übergeordneten Erkenntnisinteressen und den Forschungsfragen abhängig (vgl. Dittmar 2009, 209 f.; Dresing & Pehl 2020, 842). Im Falle der vorliegenden Studie wird ein Erkenntnisinteresse deutlich, das auf Informationsgehalte im Sinne der Beschreibung der Wahrnehmungen und Einschätzungen der Lehrkräften bezogen ist. Damit steht im Kern der Analyse, *was* eine Person sagt und weniger, *wie* sie es sagt. Daher wird eine wörtliche Transkription anstelle einer lautsprachlichen Variante für die Zwecke der Studie als ausreichend angesehen. Für den Transkriptionsvorgang wurde ein Leit-

faden erarbeitet, der sich eng am Vorschlag von Kuckartz und Rädiker orientiert (vgl. 2022, 200 f.). Er ist dem digitalen Anhang beigefügt (vgl. Kap. 13.2.1).

Für die Transkription wurde in einem ersten Schritt die automatisierte Software „f4x“ (dr. dresing & pehl GmbH 2024) verwendet, die auch in der Literatur empfohlen wird (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, 201 f.; Dresing & Pehl 2020, 850). Kuckartz und Rädiker zeigen entlang ihres Leitfadens auf, welche Bereiche mittels solcher automatisierter Spracherkennungssoftware bereits zufriedenstellend bearbeitet werden können, und welche nicht (vgl. 2022, 200 f.). Es ist zusätzlich zwingend notwendig, automatisiert erstellte Transkripte in einem zweiten Schritt manuell zu korrigieren und zu ergänzen (vgl. Dresing & Pehl 2020, 840; Kuckartz & Rädiker 2022, 203). Dies wurde für die Transkripte umgesetzt. Hierbei wurden, wie in der Datenschutzerklärung vereinbart und im Transkriptionsleitfaden vorgesehen (vgl. Kap. 13.2.1), etwaige personenbezogene Informationen im Transkript, wie etwa Namen von Personen, Einrichtungen oder Städten mit Platzhaltern versehen (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, 204 f.).

6.4.2 Datenauswertung: qualitative Inhaltsanalyse

Das aufbereitete Datenmaterial der vorliegenden qualitativen Studie besteht aus Texten, die als reduzierte Verschriftlichung bestimmter, interessierender Inhalte der ursprünglich mündlichen Kommunikation gelten können. Für die Auswertung solcher Texte besteht eine große Vielfalt an inhaltsanalytischen Verfahren (vgl. etwa Döring 2022, 590 ff.), die das Ziel verfolgen, „*den Sinn eines sprachlichen Ausdrucks* zu verstehen“ (Kuckartz & Rädiker 2022, 50; Hervorhebung im Original). Es wird unterstellt, dass ein solcher Sinn nicht nur dem formulierten sprachlichen Ausdruck einer Person zugrunde liegt, sondern gleichermaßen dem Inhalt bzw. dem Gegenstand, der durch das Subjekt gerade beschrieben wird (vgl. ebd.). Diese Grundannahme ist anschlussfähig an die vollzogene theoretische Grundlegung des Handlungsbegriffes, für den das Vorhandensein eines subjektiven Sinnes konstitutiv ist, der von anderen rekonstruierend verstanden werden kann (vgl. Kap. 4.2). Es geht also „um das Sinnverstehen von sozialem Handeln und das Sinnverstehen von Aussagen und Argumentationen“ (Kuckartz & Rädiker 2022, 50).

Solche inhaltsanalytischen Verfahren lassen sich mit Lamnek und Krell paradigmenorientiert in quantitative und qualitative Vorgehensweisen unterscheiden (vgl. 2016, 448; 475). Es gibt erstens Inhaltsanalysen, die auf die quantifizierende Feststellung der Häufigkeiten bestimmter, wortwörtlich zu definierender Textsegmente abheben. Hierbei soll beispielsweise aus der Anzahl der Nennungen eines Begriffes oder der Zuordnung von Äußerungen oder Codierungen zu einer vorab bestimmten Kategorie eine Erkenntnis über die Relevanz des jeweiligen Inhalts gewonnen werden (vgl. ebd., 448). Für Lamnek und Krell scheidet diese Form für qualitative Studien „aus methodologischen und pragmatischen Gründen aus“ (ebd., 379). Die für qualitative Untersuchungen erheblich relevantere zweite Gruppe versammelt verschiedene Formen von Inhaltsanalysen, die sich wiederum in kodierend-kategorisierende sowie in sequenzielle Verfahren untergliedern lassen (vgl. ebd., 482 f.; Döring 2022, 592): Erstere Verfahren entnehmen einzelne bedeutungstragende Aussagen aus dem ursprünglichen Zusammenhang, also aus dem Gesprächsverlauf, und ordnen sie in themati-

sche Kategorien – so etwa die klassischen Formen qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2022) oder nach Kuckartz und Rädiker (vgl. 2022). Sequenzielle Verfahren hingegen, wie etwa die objektive Hermeneutik nach Oevermann (vgl. 2002b; Lamnek & Krell 2016, 497 ff.), stellen den Ablauf des einzelnen Gesprächs und dessen Kontext ins Zentrum (vgl. Lamnek & Krell 2016, 482; Döring 2022, 592). Ferner ist zwischen der fallbezogenen und der fallübergreifenden Auswertungsebene zu unterscheiden, wobei die Auswertungsverfahren üblicherweise aufeinander aufbauend beide Ebenen adressieren (vgl. Döring 2022, 592 f.).

Dem qualitativen Paradigma angemessen sind alle bestehenden Formen qualitativer Analyse an das spezifische Erkenntnisinteresse der einzelnen Studie anpassbar (vgl. z. B. Döring 2022, 590; Mayring 2022, 50). In jedem Fall ist jedoch eine transparente, nachvollziehbare und regelgeleitete Auswertungsmethodik „im Gegensatz zu ‚freier Interpretation" (Mayring 2022, 50) im Kontext einer wissenschaftlichen Auswertung erforderlich (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, 31).

Für die vorliegende Studie bietet sich aufgrund ihrer themenorientierten Fragestellungen eine *kategorienbildende Auswertungsmethodik* an: Es wird darum gehen, aus den verschriftlichten Gesprächsverläufen übergreifende Themen zu entnehmen und die benannten inhaltlichen Aspekte zur Beantwortung der Fragestellungen zu bündeln. In der Literatur zur Methode des Experteninterviews findet sich ebenfalls die explizite Empfehlung für eine kategorienbildende Auswertungsmethode gegenüber einer sequenziellen Auswertung: „Anders als bei der einzelfallinteressierten Interpretation orientiert sich die Auswertung von Experteninterviews an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen – nicht an die Sequenzialität von Äußerungen je Interview" (Meuser & Nagel 2009, 56; vgl. 2013, 466). Es geht also darum, „das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten" (Meuser & Nagel 1991/2022, 80).[80]

Dieses Ziel kann mittels Kategorienbildung erreicht werden. Eine *Kategorie* ist „das Ergebnis der Klassifizierung von Einheiten" (Kuckartz & Rädiker 2022, 53). Im Prozess der Kategorisierung werden zusammengehörige sinntragende Elemente unter einer Kategorie gesammelt. Diese Einheiten werden in der Inhaltsanalyse als *Codes* bezeichnet, der Vorgang der Zuweisung von Codes zu Textteilen als *Codierung* (vgl. ebd., 59 f.; Döring 2022, 593). Die so inhaltlich gefüllten Kategorien können wiederum zu Oberkategorien kombiniert werden, wodurch das Ergebnis einer solchen Inhaltsanalyse entsteht: Ein Kategoriensystem, das hierarchisch angeordnete Kategorien mit jeweils Codierungen enthält. Gemäß der Kriterien von Kuckartz und Rädiker sollen diese Kategorien in engem Zusammenhang mit den Forschungsfragen stehen und diese aus den Daten erschöpfend beantworten können. Sie sollen weiterhin verständlich und nachvollziehbar, untereinander trennscharf und ihr Aufbau kohärent sein (vgl. 2022, 63 ff.).

80 Zwar schlagen Meuser und Nagel selbst eine spezifische Schrittfolge zur Auswertung von Experteninterviews vor (vgl. 1991/2002, 83 ff.; 2009, 56 f.; 2013, 466 ff.) – diese wird jedoch nur in Ansätzen und für eine detaillierte Bezugnahme nicht ausreichend konkretisiert; sie wird daher hier nicht umgesetzt.

Verschiedene Formen und Abläufe der qualitativen Inhaltsanalyse drehen sich zentral um die Frage, in welchen Schritten und auf welchem Weg diese Kategorien entwickelt werden (vgl. etwa Mayring 2022; Kuckartz & Rädiker 2022). Eine wichtige Unterscheidung hierzu ist die in eine induktive und in eine deduktive Kategorienbildung. Auf dem induktiven Weg werden Kategorien entlang des Datenmaterials und parallel zur Codierung gebildet. Deduktiv erfolgt diese Kategorienbildung bereits a priori entlang von Fragestellungen und Vorannahmen vor dem Codierungsprozess. Ersteres Vorgehen ist daher eher bei qualitativen, letzteres eher bei quantitativen Inhaltsanalysen üblich (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, 69 ff.). Kuckartz und Rädiker sprechen jedoch von einem „Kontinuum" (ebd., 71) zwischen den beiden Polen; auch Döring bemerkt, dass „diese pointierte Gegenüberstellung [...] zu relativieren" (2022, 533) ist, da etwa auch induktive, qualitative Inhaltsanalysen vorausbestimmte, d. h. deduktive Anteile enthalten können (vgl. ebd.). Dies beginnt bereits bei der berechtigten Forderung danach, dass ein Kategoriensystem sich an den Fragestellungen einer Erhebung orientieren sollte, um diese auch beantworten zu können. Hierfür könnten die (Ober-)Kategorien nun einerseits induktiv am Material oder andererseits ebenso deduktiv entlang der Fragestellungen vorab entwickelt werden.

Die Erkenntnisinteressen der Erhebung wurden in Teilfragestellungen übersetzt und entlang dieser Fragestellungen die Interviewfragen im Leitfaden entwickelt. Dies bedeutet zwangsläufig, dass diese Strukturen auch im gewonnenen Datenmaterial enthalten sein werden. Ein solches Vorgehen ist zur Gewährleistung eines fundierten Aufbaus des Instruments sowie als hilfreiche Vorstrukturierung des Gesprächsablaufes auch explizit intendiert. Dementsprechend wäre es für die Auswertung der vorliegenden Erhebung inkonsequent und kaum zielführend, diese Strukturen nun zugunsten einer rein induktiven Kategorienbildung zu ignorieren – bei der Entwicklung eines Kategoriensystems ist es daher sinnvoll, zunächst a priori eine Grundstruktur festzulegen, die diese Aspekte von vorneherein wahrnimmt. Daher wird aus dem Spektrum der Formen qualitativer, kategorienbildender Inhaltsanalyse ein Weg ausgewählt, der diesen Bedarf an einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung aufnimmt. Dies ist die *inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* nach Kuckartz und Rädiker (vgl. 2022, 129 ff.).

Diese kann „als Kernmethode der qualitativen inhaltsanalytischen Verfahren betrachtet werden" (ebd., 104). Wie bereits aus der Bezeichnung des Verfahrens deutlich wird, geht es der Methode darum, „mittels Kategorien und Subkategorien eine inhaltliche Strukturierung der Daten" (ebd., 133) zu erzeugen. Kuckartz und Rädiker beschreiben einen siebenstufigen Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse:

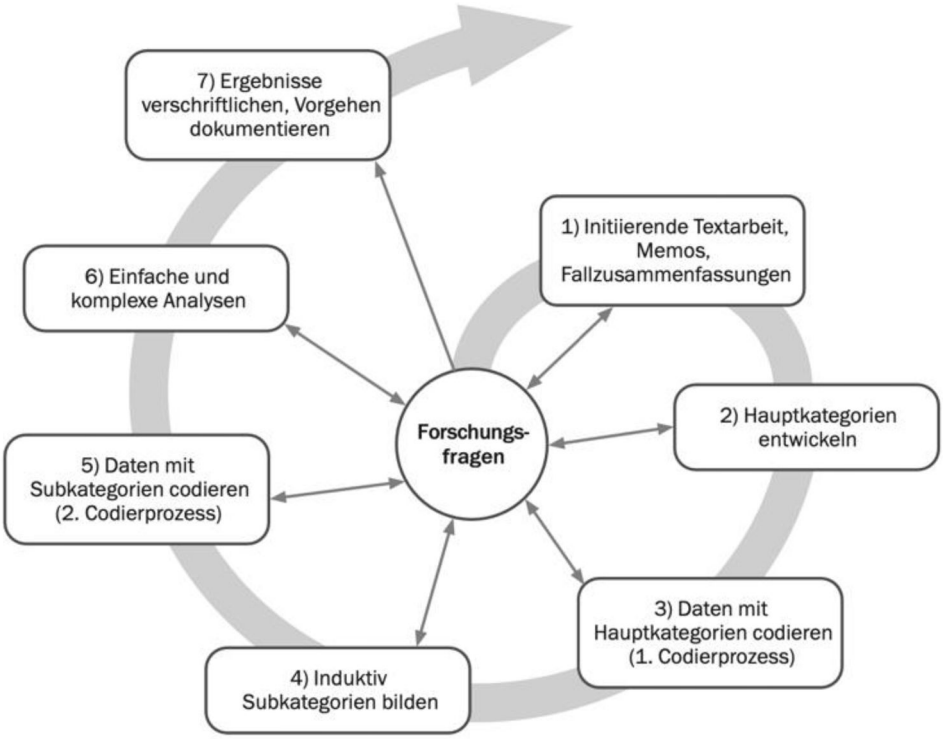


Abbildung 9: Ablaufmodell der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (entnommen aus Kuckartz & Rädiker 2022, 132)

Das Ablaufmodell verdeutlicht zunächst eine spiralförmige Anordnung der einzelnen Schritte: Sie können mehrfach und wiederholend angewandt werden. Jeder Schritt ist außerdem an die Forschungsfragen rückgekoppelt.

Im ersten Schritt wird zunächst ein Gesamtüberblick über das Datenmaterial geschaffen. Alle Transkripte werden intensiv gelesen und alle beim Lesen aufkommenden Gedanken, Fragen oder Ideen mittels Memos festgehalten. Auch Fallzusammenfassungen sind denkbar (vgl. ebd., 132 f.).

Anschließend werden zweitens die Hauptkategorien der codierenden Auswertung aus den Forschungsfragen heraus deduktiv bestimmt und schriftlich definiert. Für die Hauptkategorien kann unter Anschluss an die obige Diskussion ausgegangen werden, dass die hier interessierenden „Themen bereits bei der Erhebung von Daten leitend waren“ (ebd., 133). Jedoch können in der ersten Phase auch bereits neue, übergreifende Themen identifiziert worden sein, die ebenfalls als Hauptkategorien festgehalten werden (vgl. ebd.).

Drittens werden nun im ersten Durchlauf alle Transkripte mittels der Hauptkategorien codiert. Damit werden die für die weitere Auswertung relevanten Textteile identifiziert und zu einer oder zu mehreren Hauptkategorien zugeordnet (vgl. ebd., 134).

„Nicht sinntragende Textstellen oder Textpassagen, die für die Forschungsfrage nicht relevant sind, bleiben uncodiert“ (ebd.).

Daraufhin wird in einem vierten Schritt für die nun codierten Hauptkategorien „eine Ausdifferenzierung der zunächst noch relativ allgemeinen Kategorien vorgenommen“ (ebd., 138), indem induktiv entlang eines Teils des Gesamtmaterials pro Hauptkategorie mehrere Subkategorien gebildet werden, die das jeweilige Oberthema in verschiedene Facetten untergliedern. Diese Subkategorien werden ebenfalls festgehalten.

Anschließend folgt der fünfte Schritt, in dem mit einem vollständigen zweiten Durchlauf alle Codierungen einer Hauptkategorie mittels der bestimmten Subkategorien erneut codiert werden. Hier kann es erforderlich sein, beim Durchgang des gesamten Materials die zuvor entwickelten Subkategorien anzupassen und anschließend das bereits bearbeitete Material mit dem so erweiterten Kategoriensystem erneut zu codieren. Wichtig ist hier der Hinweis darauf, dass Antworten auch in Gänze oder in Teilen zu einer anderen (Haupt-)Kategorie zugeordnet werden können, als in der Frage vorgedacht ist. Handlungsleitend für diese Zuordnung – sowohl zu Haupt-, wie auch zu Subkategorien – ist somit die Passung des Inhalts der Interviewpassage zum Inhalt einer Kategorie, nicht ihr Gesprächskontext als Antwort auf eine bestimmte Frage. Auch kann dieselbe Aussage mehreren Kategorien zugeordnet werden. Wichtig ist eine Trennschärfe der Kategorien, die sich idealerweise nicht thematisch überschneiden sollten oder bei Überschneidungen verschiedene Bedeutungskontexte abbilden sollten.

Zum Ende dieser Phase ist nun ein ausdifferenziertes Kategoriensystem entstanden, in dem alle Kategorien benannt, mit Codierungshäufigkeiten versehen und mit wörtlichen Beispielen aus dem Material (sog. Ankerbeispielen) inhaltlich angereichert werden. In der nun folgenden sechsten Phase können unterschiedliche weitere Auswertungsschritte angelegt werden, um das Kategoriensystem auszuwerten (vgl. ebd., 147 ff.). Dies erfolgt zuerst wiederum unter Rückbezug auf die (Teil-)Fragestellungen und mittels einer Darstellung der jeweils zugehörigen Haupt- und Subkategorien – vollzogen wird eine „thematische Analyse“ (Döring 2022, 594). „Leitend ist hier die Frage ‚Was wird zu diesem Thema alles gesagt?‘ und ggf. auch die Frage ‚Was kommt nicht oder nur am Rande zur Sprache?‘“ (Kuckartz & Rädiker 2022, 148). Hier kann auch die Häufigkeit der Nennungen eine Rolle spielen – etwa in Bezug darauf, wie viele der Befragten eine bestimmte Aussage getätigt haben. Die Analyse sollte jedoch nicht bei solchen rein quantifizierenden Darstellungen verbleiben, stattdessen sollten Äußerungen und Kategorien für sich stehend beschrieben sowie interpretierend diskutiert werden (vgl. ebd., 148 f.). Entsprechend der gewählten Vorgehensweise wird der siebte und letzte Schritt der Ergebnisdarstellung vollzogen.

Zur Sicherung der Codierqualität empfehlen Kuckartz und Rädiker, den Codierprozess nicht nur durch eine Person zu vollziehen, sondern zumindest den dritten Schritt der Zuordnung von Textstellen zu den Hauptkategorien mittels konsensuellen Codierens abzusichern. Hierbei werden dieselben Interviews durch mindestens zwei Personen unabhängig voneinander codiert. Anschließend werden Gemeinsamkeiten und Differenzen der Textstellenzuordnung gemeinsam besprochen und diskutiert.

„Bei Differenzen sind die Begründungen auszutauschen und möglichst ein Konsens über die angemessene Codierung zu erzielen“ (ebd., 137). Die Bestimmung einer Intercoder-Reliabilität ist in diesem Verfahren nicht vorgesehen (vgl. ebd.), was aufgrund der eher quantitativen Ausrichtung dieses Gütekriteriums auch plausibel ist. Im Ergebnis soll über dieses reflektierende Verfahren die Kategorienzuordnung genauer durchdacht und verbessert werden.

Die hier beschriebene Auswertungsmethode wurde für die geführten und transkribierten Interviews mittels der Analysesoftware MaxQDA (VERBI Software Consult GmbH 2024; vgl. etwa Döring 2022, 598; Kuckartz & Rädiker 2020; 2022, 208 ff.) umgesetzt: Schritt 1 folgend wurden zunächst sämtliche erstellte Transkripte gesichtet und entlang der Tonaufzeichnungen korrigiert. Anschließend wurden die Hauptkategorien deduktiv entlang der Teilfragestellungen und der einzelnen Fragen im Interviewleitfaden gebildet und hierfür Definitionen sowie Ein- und Ausschlusskriterien entwickelt (Schritt 2). Daraufhin wurden sämtliche Transkripte mittels der Hauptkategorien codiert, d. h. es wurden Textstellen gemäß ihres thematischen Fokus zu den Hauptkategorien zugeordnet. Primärer Bezugspunkt war hier zunächst die gestellte Frage im Interview, jedoch wurden auch an anderen Stellen des Interviews geäußerte, thematisch passende Inhalte der jeweiligen Hauptkategorie zugeordnet (Schritt 3). Bei diesem Codierprozess wurde außerdem deutlich, dass die Antwortmuster auf einzelne Fragen (etwa auf die Fragen fünf und sechs, vgl. Kap. 13.1) inhaltlich ähnlich ausfielen. Zur Sicherstellung einer ausreichenden Trennschärfe zwischen den Hauptkategorien wurden in diesem Fall die Antworten in einer gemeinsamen Hauptkategorie gesammelt. Anschließend wurde dieser Zuordnungsprozess mit der Unterstützung einer in qualitativer Datenauswertung erfahrenen Kollegin per konsensuellem Codieren auf Basis zweier zufällig ausgewählter Interviews diskutiert und validiert. Hier wurden auch einzelne Kategoriendefinitionen präzisiert und Zuordnungen korrigiert. Hierauf folgend wurde der induktive zweite Codierprozess vollzogen: Entlang der erfolgten Zuordnung zu Hauptkategorien wurden nun mittels der enthaltenen Textstellen induktiv Kategorien entwickelt (Schritt 4) und begleitend im gesamten Datenmaterial codiert (Schritt 5). Die beiden Schritte wurden hier also eng miteinander verbunden. Die entstandenen und inhaltlich gefüllten Subkategorien wurden anschließend gesichtet und auf Trennschärfe geprüft; bei Bedarf wurden einzelne Subkategorien zusammengelegt oder in Teilfacetten untergliedert. Abschließend wurden nochmals sämtliche Transkripte auf nicht codierte Textstellen geprüft und ggf. nachcodiert sowie die endgültige Fassung des Kategoriensystems auf inhaltliche Kohärenz und Trennschärfte geprüft und überarbeitet.

Die Ergebnisse dieser Auswertung werden im Folgekapitel vertiefend beschrieben und interpretiert.

7 Ergebnisdarstellung

7.1 Struktur des Kategoriensystems und der Ergebnisdarstellung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interviewstudie unter Anschluss an die gewählte Auswertungsmethodik (vgl. Kap. 6.4) mit dem Ziel der Rekonstruktion der Wahrnehmung der Übergangssituation der Schülerschaft, der Selbstwahrnehmung sowie der Wahrnehmung des Handelns von sonderpädagogischen Lehrkräften in der Übergangsvorbereitung berichtet. Dies erfolgt im Wesentlichen, indem das erarbeitete Kategoriensystem schrittweise und entlang der Teilfragestellungen der Erhebung beschrieben und die entwickelten Kategorien und Codierungen interpretiert werden.

Das Kategoriensystem unterscheidet auf übergeordneter Ebene in fünf Kategoriengruppen, die die einzelnen Teilfragestellungen der Erhebung widerspiegeln (vgl. Kap. 6.1). Die Kategoriengruppen enthalten jeweils die deduktiv entlang der Fragestellungen und des Interviewleitfadens entwickelten Hauptkategorien sowie die induktiv entlang der Codierungen der Hauptkategorien gebildeten Subkategorien. Tabelle 6 zeigt diese Systematik in knapper Übersicht:

Tabelle 6: Überblick über das Kategoriensystem

Kategoriengruppe	Zuordnung zu Teilfragestellung	Zuordnung zu Fragen des Leitfadens[81]	Zahl der Hauptkategorien	Zahl der Subkategorien[82]	Codierungen
A: nachschulische berufliche Zukunft	a	1, 1a, 2, 3, 4, 4a	4	61	597
B: aktuelles Handeln & Selbstwahrnehmung der Lehrkraft	b	5, 6, 6a, 7, 8, 8a, 9	4	82	813
C: Erwartungen an die Lehrkraft & ihr Handeln	c	10, 10a, 11	2	27	186
D: Wünsche und Ideale der Lehrkraft & für ihr Handeln	d	13, 14, 15	3	26	225

81 Wie im Forschungsdesign beschrieben (vgl. Kap. 6.4), sind die einzelnen Fragen des Leitfadens zwar – gemeinsam mit den Teilfragestellungen – der Ausgangspunkt der deduktiven Hauptkategorienbildung, jedoch wurden im Gesprächsverlauf auch zusätzlich diejenigen Äußerungen hinzu codiert, die gemäß der Definition der Hauptkategorien zum jeweils angesprochenen Inhaltsbereich gehören – unabhängig der Frage, auf die die jeweilige Äußerung erfolgt ist.

82 Aufsummiert sind alle Kategorien unterhalb der Ebene der Hauptkategorien; wie aus dem Kategoriensystem hervorgeht, sind hier weitere Hierarchieebenen enthalten (vgl. Kap. 13.2.2).

(Fortsetzung Tabelle 6)

Kategoriengruppe	Zuordnung zu Teilfragestellung	Zuordnung zu Fragen des Leitfadens[81]	Zahl der Hauptkategorien	Zahl der Subkategorien[82]	Codierungen
E: Diskrepanzen & Antinomien	e	12, 12a, 15a	3	12	200
F: Gelingensbedingungen	e	16	10		67
Summe			234		2.088

Damit enthält das Kategoriensystem insgesamt 234 Kategorien in sechs Kategoriengruppen; in den zugrundeliegenden 18 Transkripten wurden 2.088 Codierungen vollzogen.

Das Datenmaterial der Auswertung der vorliegenden Studie wird auf zwei Wegen im digitalen Anhang dokumentiert: Erstens zeigen die Tabellen 11–16 das entwickelte Kategoriensystem in Gänze. Hier werden alle Hierarchieebenen der Kategorien aufgeschlüsselt sowie für die Subkategorien jeweils Ankerbeispiele unter Angabe der Fundstelle im Transkript berichtet. Auch werden die Definitionen und die Fundstellenhäufigkeit der Hauptkategorien sowie die Anzahl der Codierungen der einzelnen Subkategorien aufgeführt (vgl. Kap. 13.2.2). Zweitens sind außerdem für alle Subkategorien sämtliche Codierungen inklusive Fundstelle im Transkript im digitalen Anhang aufgelistet, sodass abseits des ausgewählten Ankerbeispiels alle weiteren Codierungen der Kategorie, die jeweils in Teilen auch in der folgenden Ergebnisdarstellung berichtet werden, nachvollzogen werden können (vgl. Kap. 14). Die Subkategorien sind im Kategoriensystem entweder nach ihrer Codierungshäufigkeit oder nach inhaltlichen Logiken geordnet.

Als Nomenklatur für die Verweise auf einzelne Kategorien sowie auf spezifische Textstellen der Interviewtranskripte gelten folgende Grundregeln: Kategorien werden im Kürzel nach Hierarchieebene mit Nummerierungen bezeichnet. Dies beginnt mit den Kategoriengruppen (etwa A; B; C), setzt sich in den Hauptkategorien fort (etwa A.1; A.2; B.1) und folgt den weiteren Untergliederungen des Kategoriensystems entsprechend (etwa A.1.1.; A.1.2; B.1.1 sowie A.1.1.1; A.1.1.2). Ausführlichere Erläuterungen und Beispiele finden sich im digitalen Anhang (vgl. Kap. 13.2.2). Die Fundstellen einzelner Interviewaussagen werden bei Zitation im Fließtext unter Angabe der Interview- sowie der Zeilennummer(n) kenntlich gemacht, so etwa (Int01, 4) oder (Int13, 139–145).

Im Weiteren werden die Ergebnisse der Studie entlang der Kategoriengruppen *beschrieben* und *interpretiert*. Die Trennung zwischen diesen beiden Ebenen ist einer-

81 Wie im Forschungsdesign beschrieben (vgl. Kap. 6.4), sind die einzelnen Fragen des Leitfadens zwar – gemeinsam mit den Teilfragestellungen – der Ausgangspunkt der deduktiven Hauptkategorienbildung, jedoch wurden im Gesprächsverlauf auch zusätzlich diejenigen Äußerungen hinzu codiert, die gemäß der Definition der Hauptkategorien zum jeweils angesprochenen Inhaltsbereich gehören – unabhängig der Frage, auf die die jeweilige Äußerung erfolgt ist.

82 Aufsummiert sind alle Kategorien unterhalb der Ebene der Hauptkategorien; wie aus dem Kategoriensystem hervorgeht, sind hier weitere Hierarchieebenen enthalten (vgl. Kap. 13.2.2).

seits kennzeichnend für empirische Studien und ein wichtiges Qualitätskriterium – andererseits enthält qualitative Forschung wie beschrieben in jedem Schritt bereits interpretative Anteile, die anzuerkennen und zu reflektieren sind. In Anbetracht dessen sowie zur Vermeidung von Redundanzen wird hier keine vollständige Trennung zwischen Darstellungs- und Interpretationsteil vollzogen, sondern stattdessen werden schrittweise pro Kategoriengruppe die Ergebnisse zunächst beschrieben, anschließend interpretiert und die zugehörige Teilfragestellung beantwortet (Kap. 7.2–7.6). Abschließend wird die Hauptfragestellung zusammenfassend beantwortet (Kap. 7.7) und die Studie entlang von Gütekriterien und Limitationen diskutiert (Kap. 7.8).

7.2 Nachschulische berufliche Zukunft der Schüler:innen

7.2.1 Ergebnisbeschreibung

Die Kategoriengruppe „A nachschulische berufliche Zukunft" (vgl. Kap. 13.2.2.1) enthält vier Hauptkategorien (A.1-A.4) und insgesamt 61 Subkategorien.

Die Hauptkategorie *„langfristige berufliche Zukunft"* (A.1) unterscheidet in drei Teilbereiche: Allgemeine Einschätzungen zur langfristigen beruflichen Zukunft (A.1.1), Äußerungen zur konkreten berufs- und arbeitsbezogenen Situation der Schülerschaft (A.1.2) und zu Berufsfeldern (A.1.3).

Allgemeine Einschätzungen zur langfristigen beruflichen Zukunft (A.1.1) lassen sich mittels vier Subkategorien unterscheiden: 13 Codierungen aus elf Interviews beschreiben eine *heterogene Zukunftserwartung* (A.1.1.1); die Zukunft wird etwa als „sehr unterschiedlich" (Int03, 23) beschrieben. Dabei wird auf eine große Bandbreite hingewiesen, wie etwa:

> „Und ja, würde sagen, dass da die Perspektiven sehr heterogen, sehr individuell sind, also wirklich von ganz erfolgreichen Verläufen, die wir zum Glück beobachten können, bis hin zu völligem Abtauchen, nicht mehr auffindbar sein, völlig aus dem System fallen nach Verlassen der Schule, nach den Sommerferien. Also da ist die Range sehr groß, würde ich sagen" (Int01, 31–35).

Entsprechend wird das im Interviewleitfaden als Impuls gesetzte Spektrum möglicher Zukünfte (vgl. Kap. 13.1) häufiger als zutreffend bestätigt (vgl. z. B. Int05, 17; Int07, 25–26; Int13, 25–26). *Eindeutig negative*[83] *Zukunftserwartungen* sind achtmal in sechs Interviews codiert (A.1.1.2), die hier enthaltenen Äußerungen formulieren, dass nur die wenigsten Schüler:innen einer regulären Erwerbstätigkeit auf Basis eines Berufsabschlusses nachgehen werden (vgl. z. B. Int03, 23–27; Int15, 339–344). Besonders deutlich wird dies in Interview zwölf:

83 Bereits hier ist der Hinweis auf die dieser Wertung zugrundeliegende Bezugsnorm wichtig. Wie auch aus den Äußerungen der Lehrkräfte hervorgeht (vgl. Kap. 7.5.) wird eine der Normalbiografie folgenden Form von Erwerbsarbeit auf Basis von Beruflichkeit als positive Zukunftserwartung, andere Formen von Erwerbsarbeit sowie Delinquenz und Dropout eher als negative Zukunftserwartung betrachtet.

> „Ja, ich darf ja ganz offen reden, es platzt schon aus mir raus. Absolut negativ, das muss ich einfach so sagen. Also bei uns ist es wirklich ganz klar so die, die Sternchen, sag ich mal, die so den ersten Weg einschlagen, den Sie sagten, also auf dem ersten Bildungsweg da wirklich regulär eine Ausbildung machen, die auch bis zum Ende durchstehen und dann da auch noch weiter arbeiten, das sind, also ich glaub ich mache das. Ich mache den Job jetzt seit circa zehn Jahren, jetzt sind es elf. Ich kann mich vielleicht an zwei erinnern spontan, die mir einfallen würden und ich habe die Abgänger immer“ (Int12, 19–27).

Die drei Codierungen enthaltende Subkategorie zu *eindeutig positiven Zukunftserwartungen* beschreiben Äußerungen, die davon ausgehen, dass der Großteil der Schüler:innen früher oder später in Arbeitsverhältnissen stehen werden (vgl. Int01, 90–93; Int18, 67), oder dass die Abgänger:innen der eigenen Schule im Vergleich zu anderen Förderschulen häufiger in Arbeitsverhältnisse eintreten können (vgl. Int13, 268–279). Ferner finden sich an zehn Stellen in sieben Interviews Äußerungen dazu, dass eine *Einschätzung der langfristigen beruflichen Zukunft schwierig* ist (A.1.1.4, vgl. z. B. Int16, 22). Zurückgeführt wird dies besonders auf das Ende der eigenen Zuständigkeit (vgl. z. B. Int14, 43–48) und auf den damit einhergehenden Kontaktabbruch mit den meisten Schüler:innen. Die Einschätzungen basieren daher vor allem auf Berichten derjenigen Schüler:innen, die nach Ende der Schulzeit zu Besuch kommen (vgl. Int06, 30–35; Int18, 45–49).

Einschätzungen zur *konkreten berufs- und arbeitsbezogenen Situation* der Schüler:innen (A.1.2) sind in sechs Subkategorien gegliedert. Ein *Normalarbeitsverhältnis* – hier verstanden als reguläre, stabile Berufstätigkeit auf Basis einer Berufsausbildung (vgl. Kap. 2.1) – wurde in fünf Textstellen angesprochen (vgl. A.1.2.1). Hierbei gehen zwei Befragte davon aus, dass etwa die Hälfte ihrer Klasse in ein solches Normalarbeitsverhältnis eintreten wird (vgl. Int04, 26–27; Int08, 34–40), zwei weitere befragte Personen beschreiben dies eher als Einzelfall (vgl. Int05, 20–23; Int07, 56–60). *Atypische Beschäftigungsverhältnisse* – sprich solche in Teilzeit, Geringfügigkeit, kurzfristige und ggf. auch ungelernte (vgl. Kap. 2.1) – werden in acht Fällen und in einem Drittel der Interviews benannt (vgl. A.1.2.2). Bezeichnet werden solche Beschäftigungen als „komische Sachen“ (Int07, 43), „Gelegenheitsjobs“ (Int11, 61), „irgendwelche Arbeitsstellen“ (Int14, 40) oder „Aushilfsjobs, wobei wir uns über die meistens schon freuen, wenn sie die durchhalten“ (Int12, 35–36). Auch finden sich Hinweise auf häufig wechselnde Arbeitsverhältnisse (vgl. Int18, 43–45). In zwei Fällen sind Äußerungen dokumentiert, die sich auf die weiblichen Jugendlichen des Förderschwerpunkts beziehen, „die flüchten sich in Familie“ (Int09, 518), indem sie anstelle von Erwerbsarbeit eigene Familien gründen und so maßgeblich unbezahlte *Sorgearbeit* (A.1.2.3) leisten (vgl. Int09, 518–528; Int10, 49–53). Vier Codierungen erfolgen im Bereich von *Erwerbslosigkeit bzw. sozialer Grundsicherung* (A.1.2.4):

> „es gibt mit Sicherheit einige, die nach ihrer Schulzeit irgendwann in die Arbeitslosigkeit rutschen, weil sie beispielsweise keine Ausbildung machen“ (Int14, 37–39);

> „die einfach zu Hause bleiben und die Hartz-IV-Karrieren fortsetzen“ (Int04, 31–32).

Mit acht Codierungen in sieben Interviews bildet neben den atypischen Arbeitsverhältnissen auch der Bereich *Kriminalität & Strafvollzug* (A.1.2.5) einen Schwerpunkt, hier werden Schüler:innen beschrieben, „die ins kriminelle Milieu abwandern oder schon abgewandert sind" (Int04, 28), „die im Knast landen" (Int15, 341) oder „die gewalttätig geworden sind" (Int07, 42). Außerdem wurden in sechs Fällen Äußerungen zu vollständigen *Entkoppelungen und Dropout-Prozessen* getätigt (vgl. A.1.2.6), die mit „völligem Abtauchen, nicht mehr auffindbar sein, völlig aus dem System fallen nach Verlassen der Schule" (Int01, 33–34), „die 50 %, die wirklich in der Versenkung verschwinden, von denen keiner etwas weiß" (Int03, 56–57) sowie Hinweisen auf Drogenabhängigkeit (vgl. Int03, 57–58; Int05, 26) zusammengefasst werden können.

Konkrete Berufsfelder (A.1.3), in denen die Schüler:innen arbeiten werden, wurden eher selten genannt – hier dominiert mit sechs Codierungen das *Handwerk* (A.1.3.1) als „das, was am realistischsten ist und was auch zu dem Klientel, was wir hier haben, in aller Regel am besten passt" (Int16, 87–88), gefolgt vom *sozialen Bereich* mit drei Codierungen (A.1.3.2). Hier werden vornehmlich pflegerische Berufe benannt (vgl. Int01, 88–89; Int02, 54; Int16, 90). Eine Codierung beschreibt den Bereich *Informatik* für Schüler:innen mit Autismus-Spektrums-Störung (A.1.3.3; vgl. Int01, 79–86).

Die Hauptkategorie zum *unmittelbaren nachschulischen Übergangsverlauf* (A.2) umfasst neun Subkategorien zu verschiedenen Anschlusswegen, von denen zwei (A.2.1; A.2.2) jeweils in weitere Teilbereiche untergliedert sind.

Eine *Ausbildung* (A.2.1) als nachschulische Anschlussstation wird mit großem Schwerpunkt als *reguläre (duale) Berufsausbildung* beschrieben (A.2.1.1, 17 Codierungen in 13 Interviews). *Vollzeitschulische Ausbildungen* werden einmal (A.2.1.2), *geförderte Ausbildungen* zweimal (A.2.1.3) thematisiert. Bei Letzteren wird explizit auf den Bildungsgang Lernen und die Fachpraktikerausbildung im Bereich der beruflichen Rehabilitation (§ 66 BBiG; § 42r HWO) Bezug genommen (vgl. Int06, 37–39). Die regulären dualen Ausbildungen werden zwar häufig benannt (vgl. A.2.1.1), jedoch meistens unter Hinweis darauf, dass diese nur für wenige Schüler:innen eine unmittelbare Anschlussoption darstellen (vgl. z. B. Int06, 42–43; Int07, 184–200; Int08, 77; Int12, 98–99; Int15, 158–159).

Maßnahmen des Übergangssektors sind mit vier Subkategorien in der Kategorie A.2.2 gesammelt. Insgesamt finden sich hier mit 57 Codierungen deutlich mehr Nennungen als im Bereich der Ausbildung (20 Codierungen, A.2.1). Innerhalb der Struktur des Übergangssektors (vgl. Kap. 2.4.3) werden in 25 Fällen und in 15 der 18 Interviews *Maßnahmen am Berufskolleg* (A.2.2.1) als Anschlussmaßnahme benannt, so etwa das „Berufsvorbereitungsjahr" (Int02, 571) und weitere Bildungsgänge; maßgeblich unter Verweis auf die Schulpflicht (vgl. z. B. Int05, 120; Int06, 43–44) und mit dem Ziel, einen Schulabschluss zu erwerben oder zu verbessern (vgl. z. B. Int03, 37–38; Int04, 87; Int10, 57–72; Int12, 100–101) – „Mit der Perspektive, dann danach eine Ausbildung anzustreben" (Int01, 106–107). *Außerschulische Maßnahmen* unter dem Dach der *Benachteiligtenförderung* (A.2.2.2) wurden in 13 Fällen aus zehn Interviews codiert, typischerweise werden hier „berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme[n]" (Int05, 125; vgl. Int12, 107–108; Int16, 145–148) sowie „Jugendwerkstätten" (Int06, 169; vgl. Int07, 195) ge-

nannt. Die *Berufseinstiegsbegleitung* als Maßnahme der Benachteiligtenförderung nimmt hier insofern eine Sonderrolle ein, als dass sie bereits während der allgemeinen Schulzeit einsetzt (vgl. Kap. 2.4.3.3). Ihre neun Nennungen wurden daher mittels einer eigenen Subkategorie (A.2.2.4) erfasst (vgl. z. B. Int10, 96–101). *Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation* wurden in der Hälfte der Interviews und zehnmal codiert (A.2.2.3), hier überwiegen allgemeine Nennungen des gesamten Bereichs (vgl. z. B. Int02, 57; Int06, 188; Int09, 88–93; Int15, 160–161) gegenüber vereinzelten Nennungen konkreter Maßnahmen wie Werkstätten für behinderte Menschen (vgl. z. B. Int13, 31). Typischerweise werden diese Bereiche – entsprechend auch den Zielgruppendefinitionen (vgl. Kap. 2.4.3.2) – als für diejenigen Schüler:innen als mögliche Anschlussoptionen benannt, die an der Förderschule EsE im Bildungsgang Lernen unterrichtet werden (vgl. Int06, 187–197; Int13, 29–31); in zwei Fällen jedoch auch über den Begriff der seelischen (§ 2 Abs. 1 SGB IX; Int06, 201) bzw. „psychischen" (Int16, 118) Behinderung als explizite Zielgruppe der Werkstatt für behinderte Menschen (vgl. Int16, 109–135).

Anschließend an die bereits in der Kategorie A.1.2.2 als langfristige Perspektive angesprochenen *atypischen Arbeitsverhältnisse* wurden in zwei Fällen solche Arbeitsverhältnisse auch als unmittelbare Anschlussstationen benannt (A.2.3), auch als Nebentätigkeit zu einer besuchten Maßnahme (vgl. Int03, 54–55). Ebenso unter Anschluss an die Dropout-Phänomene in Kategorie A.1.2.6 werden solche *vollständige oder zeitweilige Dropouts* in zehn Codierungen von einem Drittel der Befragten auch als unmittelbare nachschulische Entwicklung benannt (vgl. A.2.4): Es „rutschen auch ein großer Teil durchs Raster" (Int09, 95–95). Diese Entwicklung setzt als Absentismusprozess durchaus auch bereits während der Schulzeit ein (vgl. z. B. Int01, 214–215; Int15, 167–174). Eine befragte Person beschreibt diese Dropoutphasen als normalisierten Prozess:

> „für manche gehört vielleicht auch einfach mal so ein Leerlaufjahr dazu. Also ich habe auch schon Schüler gesprochen, die dann gesagt haben ‚Ja, ich habe nach der Schule ein Jahr lang gekifft' und ja, irgendwie kam dann von irgendwoher entweder selbst oder von dem anders dann doch der Arschtritt und dann, dann haben sie halt was verändert im Leben" (Int06, 672–676; vgl. Int02, 34–37).

Eine andere Lehrkraft spricht von diesen Phänomenen eher problematisierend als

> „Geschichten. Eigentlich dürfte es das nicht geben, weiß ich, aber es kommt trotzdem vor, egal wie sehr man sich bemüht. [...][84] Also den werden wir komplett verlieren" (Int04, 70–75).

Als letzte Gruppe explizit benannter Anschlussstationen wird außerdem noch das *freiwillige soziale bzw. ökologische Jahr* benannt (A.2.5), in einem Fall wird diese Station kategorisch ausgeschlossen (vgl. Int07, 196), in einem anderen als „zunehmend" (Int12, 111) beschrieben.

Die weiteren Kategorien der Hauptgruppe A.2 beschreiben erstens nicht *näher spezifizierte Formen der Anschlussvermittlung* (A.2.6), auch unter Hinweis, alle Schü-

84 Drei Punkte in eckigen Klammern „[...]" innerhalb eines Interviewzitats beschreiben wie auch bei Literaturzitaten eine vorgenommene Auslassung bzw. Kürzung. Finden sich innerhalb eines Interviewzitats drei Punkte in runden Klammern „(...)" markiert dies gemäß des Transkriptionsleitfadens (vgl. Kap. 13.2.1) eine Gesprächspause der befragten Person.

ler:innen mit einer Anschlusslösung ausgestattet zu haben (vgl. Int08. 81–82; Int14, 67–68). Zweitens finden sich in zehn Codierungen *Hinweise auf spätere Abbrüche* nach Einmünden in eine Anschlusslösung (A.2.7, in neun Interviews) sowie drittens in sechs Codierungen – auch unter Anschluss an die Kategorie A.1.1.1 – Beschreibungen insgesamt sehr *unterschiedlicher Verläufe* der Schülerschaft (A.2.8), die insgesamt das Spektrum der Angebote (A.2.1 bis A.2.5) abdecken. Ebenfalls parallel zur langfristigen nachschulischen Perspektive (A.1.1.4) finden sich abschließend drei Hinweise darauf, dass eine *Angabe zu unmittelbaren nachschulischen Anschlussstationen schwer* sei (A.2.9), da „wir dann eigentlich erst mal gar nicht so viel mitkriegen mehr von den Schülern" (Int13, 59–60).

Die Hauptkategorie A.3 sammelt von den befragten Lehrkräften wahrgenommene *Einflüsse auf den Übergangsverlauf und auf die berufliche Zukunft* der Schüler:innen. Hier wird somit die zuvor in langfristige (A.1) und unmittelbare (A.2) Perspektive getrennte Zukunftseinschätzung zusammengeführt. Auch wenn die zugehörige Frage nach diesen Ursachen im Gesprächsverlauf unmittelbar nach der Frage nach der langfristigen Zukunft gestellt wurde (vgl. Kap. 13.1), sind die entstandenen Codierungen mindestens ebenso für den unmittelbaren Übergangsverlauf relevant – und in dessen Kontext wurden dann oftmals weitere Gründe benannt, die hier mit aufgenommen wurden. Eine trennscharfe Unterscheidung der Ursachendiskussion in diese beiden Perspektiven ließ sich hingegen nicht konsistent umsetzen. Die Hauptkategorie enthält insgesamt 13 Subkategorien mit verschiedenen benannten Einflüssen, von denen drei Kategorien (A.3.1, A.3.3, A.3.4) aus inhaltlichen Gründen nochmals näher untergliedert sind.

Der mit 30 Codierungen mit Abstand am häufigsten benannte Einflussbereich beschreibt Aspekte von *Begleitung und Unterstützung* der Absolvent:innen (A.3.1). Die Codierungen lassen sich in familiäre Unterstützung (A.3.1.1, 23 Codierungen in 13 Interviews) und professionelles Helfersystem (A.3.1.2, sieben Codierungen in sechs Interviews) unterteilen. Der *familiären Unterstützung* der Schüler:innen (A.3.1.1) wird durch die Befragten eine besonders hohe Bedeutung zugewiesen und deren Ausmaß gleichzeitig nahezu durchgehend erheblich problematisiert (vgl. z. B. Int03, 43–46; Int05, 38–39; Int06, 66–75; Int12, 425–427). Hierzu gehört auch die Vorbildrolle, die Eltern einnehmen – oder auch nicht einnehmen:

> „Und das ist eben, dass viele Eltern, und dass viele Eltern das eben auch nicht können, also nicht die, die einfach selber da so unvermögend sind, selber sehr unselbstständig/ unselbstständig durchs Leben wandern und überhaupt nicht die Möglichkeit haben, ihre Kinder darauf so vorzubereiten" (Int09, 197–201; vgl. Int07, 110–116; Int17, 33–39).

Gleichzeitig finden sich auch Hinweise darauf, dass Eltern ihre Kinder in die aus Sicht der Lehrkräfte falsche Richtungen hin beraten:

> „dass häufig diese unrealistischen Ziele oder meistens, wenn die Schüler so unrealistische Ziele haben, dass das von den Eltern unterstützt, wenn nicht sogar befeuert wird, also dass die Eltern die Schüler in eine Richtung beraten, die einfach für das, was die Schüler hier zu dem Zeitpunkt mitbringen, unrealistisch ist" (Int16, 229–233).

Aus diesen grundsätzlichen Problematisierungen der familiären Unterstützung ziehen einige der befragten Lehrkräfte dann auch Schlussfolgerungen für ihre eigene Aufgabe:

> „Wir sehen, im Elternhaus passiert nichts, in dem Umfeld passiert nichts. Wer kommt denn dann noch? Da bleibt dann nicht mehr viel übrig. Wenn die Eltern und das soziale Umfeld, die Freunde, wenn das alles so gebaut ist, dass aus dem Kind einfach nichts werden kann, ist danach die Schule dran" (Int15, 349–352).

Dem *professionellen Helfersystem* (A.3.1.2) wird eine hohe Bedeutung zugewiesen (vgl. z. B. Int04, 58–61), unter anderem in Form stationärer Jugendhilfe (vgl. z. B. Int03, 102–105; Int11, 44–48), der Berufseinstiegsbegleitung (Int04, 58–91; Int10, 80–81) sowie auch der Lehrkräfte selbst (vgl. Int04, 59; Int10, 81).

Die zweithäufigsten Codierungen in der Frage der Einflüsse auf den Übergangsverlauf und auf die berufliche Zukunft bezieht sich auf die *Eigeninitiative* der Schüler:innen bzw. deren „Ernstnehmen der Situation" (A.3.2, 20 Codierungen), die von zwei Dritteln der Befragten angeführt wird. Gemeint ist hier die Frage, inwiefern die Schüler:innen den Ernstcharakter der anstehenden Übergangssituation als solche erkannt haben und in Anbetracht dessen nicht resignieren (vgl. A.3.3.1, s. u.), sondern eine erkennbare Initiative zeigen. Beschrieben wird diese etwa so:

> „Aber dass man dafür Eigeninitiative ergreifen muss, im Vorfeld etwas machen muss, sich eine Praktikumsstelle suchen oder vielleicht auch mal über den Tellerrand hinaus gucken müssen, das können die nicht. Und da ist viel, viel Motivation unsererseits natürlich getan, dass wir die abholen müssen, dort wo sie stehen. Aber ganz viel muss man auch irgendwann sagen, sind sie auch so ein bisschen in der Eigenverantwortung" (Int03, 110–115; vgl. Int11, 31–38).

> „Und dann sieht man halt auch relativ genau, wer nimmt denn jetzt seine Zukunft wirklich in Angriff, Wer hat das auf dem Schirm? So, wer kümmert sich drum oder wer lebt halt immer noch nur in den Tag hinein und kümmert es auch nicht bei was morgen ist. Und da finde ich, kann man schon ganz gut so unterscheiden, wem das wichtig ist" (Int04, 53–58).

Auch inwiefern ein Schüler oder eine Schülerin das Ziel formuliert, „so einen normalen Lebenslauf einzuschlagen" (Int05, 30–31; vgl. Int07, 145–146) oder „während der Schulzeit schon einen klaren Plan hat, was man machen möchte" (Int14, 55–56) ist hierbei aus Sicht der Lehrkräfte eine wichtige Grundbedingung. Gleichzeitig erfüllen viele der Schüler:innen diese Anforderungen nicht (vgl. z. B. Int10, 162–165; Int16, 155–162). „Manchmal ist es ein Gefühl, dass die Schüler eigentlich noch gar nicht soweit sind" (Int05, 481–482; vgl. Int08, 45–46). In zwei Fällen wird hierzu der Begriff der Reife verwendet, die als Signal für das Einsetzen dieser Eigenständigkeit wahrgenommen wird (vgl. Int09, 203; Int11, 50).

Möglicherweise eng in Zusammenhang mit dieser Wahrnehmung stehen die beiden folgenden Kategorien der *Belastungen* (A.3.3) und der *Zukunftserwartungen und Berufswahlentscheidungen* (A.3.4). Belastungen werden insgesamt in 24 Fällen benannt

und in vier Subkategorien untergliedert. Elf Codierungen aus acht Interviews entfallen auf Formen der *Angst* vor den Veränderungen, die der Übergang mit sich bringt (vgl. A.3.3.1):

> „Das andere ist die Welt da draußen. Es wird erst mal als feindselig wahrgenommen, als fremd. Und Angst. Man hat Angst vor dem Neuen, vor der Veränderung" (Int10, 178–180); die Schüler:innen „haben wirklich Angst davor, hier rauszugehen und in die Arbeitswelt überzutreten" (Int16, 575–576; vgl. auch Int17, 543–547).

Weiterhin werden in fünf Fällen unterschiedlichste Phänomene von *psychischen Belastungen und auffälligem Verhalten* als Einflussfaktoren beschrieben (A.3.3.2), unter anderem psychische Erkrankungen (Int03, 101–102), Drogenmissbrauch (Int05, 36–38), Delinquenz (Int05, 109) und „Verhaltensauffälligkeiten, die ja nicht plötzlich weg sind, wenn sie die Schule verlassen" (Int13, 74–75). Ebenso in fünf Fällen wird eindrücklich auf die *familiäre und biografische Belastung* der Schülerschaft verwiesen (A.3.3.3):

> „die Belastung oder der Grad der Belastung, den die Jugendlichen im häuslichen Umfeld erfahren. Also haben sie überhaupt die Kapazität, sich auch außerhalb von Schule Gedanken darüber zu machen, was sie sich für ihre eigene Zukunft wünschen einerseits und dann auch die Ressourcen, um die für diese Wünsche notwendigen Schritte gehen zu können" (Int01, 45–49).

> „weil unsere Schülerschaft zeichnet sich halt dadurch, dass es sehr, sehr fragile Lebensumstände sind, sehr instabil, sich schnell wechseln und meistens zum Negativen wechselnde Lebensumstände sind. [...] und dass man da natürlich dann ich sag mal Berufsvorbereitung oder Übergang Schule-Beruf dass das so immer mehr in den Hintergrund rückt oder dass man da keinen Kopf für hat, das verstehe ich dann" (Int04, 124–136).

Außerdem werden in drei Fällen negative Entwicklungen der Belastung durch *die Covid-19-Pandemie* angesprochen (A.3.3.4), die sich auf eine größere Unsicherheit (vgl. Int01, 107–110), geringere Selbstständigkeit (vgl. Int03, 131–134) und höheren Medienkonsum (vgl. Int04, 150–154) beziehen.

Hinsichtlich der *Zukunftserwartungen und Berufswahlentscheidungen* der Schülerschaft, die ebenfalls als relevante Einflüsse beschrieben werden (A.3.4), wird mittels dreier Subkategorien ein heterogenes Bild erkennbar: Acht Codierungen beschreiben eine Wahrnehmung der Zukunftserwartungen und Berufswahlentscheidungen als *unrealistisch* (A.3.4.1): „Ganz viele der Jugendlichen haben ja, wenn sie kommen, eine Selbsteinschätzung, die nicht zur Realität passt" (Int02, 82–83). Sieben Codierungen entfallen auf Einschätzungen zum *Fehlen klarer Zukunftsvorstellungen* (A.3.4.2), etwa in Form von „Perspektivlosigkeit" (Int08, 117) oder „so Phasen, wo sie dann auch denken, wir kriegen gar nix hin" (Int12, 593–594). Vier Codierungen beziehen sich auf *klare und am Normallebenslauf orientierte Zukunftsvorstellungen* (A.3.4.3, vgl. Int10, 30–42; Int17, 32–35). Eine Lehrkraft sagt aus:

> „Es ist nur wenig zwischendrin, was sagt, ‚ja okay, ich könnte tatsächlich das und das schaffen'. Also ein realistisches Bild haben ganz wenige tatsächlich von dem, was sie mal machen werden, bzw. ein realistisches Bild in einem legalen Bereich muss man, muss man auch noch mal differenzieren" (Int08, 30–34).

Eine andere Lehrkraft ist der Auffassung, als realistisch wahrgenommene Berufswünsche seien verbreiteter:

> „die meisten schon, würde ich sagen. Ja. Ja, ich glaube schon“ (Int01, 515–516).

Soziale und personale Kompetenzen werden in 15 Fällen und in der Hälfte der Interviews als relevante Einflussfaktoren auf den Übergangsverlauf beschrieben (A.3.5). Subsumiert werden hier Aspekte wie „Arbeitsverhalten und Sozialverhalten“ (Int05, 224), „Schlüsselkompetenzen“ (Int12, 162), Selbstständigkeit (vgl. Int11, 164–168; Int15, 299–300), „Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen“ (Int15, 302–303; vgl. Int16, 58) oder Fragen wie „Wie organisiere ich mein Leben, wie führe ich mein Leben?“ (Int06, 62–63). Diese Aspekte werden nahezu durchweg für die Schülerschaft klar als problematisch beschrieben (vgl. z. B. Int12, 163; 188–191); „Nur sind das halt genau die Sachen, die unsere nicht schaffen“ (Int12, 805–806).

Für die Schülerschaft des Förderschwerpunkts EsE werden außerdem in 14 Codierungen aus acht Interviews die *aufnehmenden Systeme als unpassend* charakterisiert (A.3.6). Maßgeblich dominieren hier Einschätzungen des Lernorts Berufskolleg als überfordernd für die Zielgruppe:

> „Und die Erfahrung ist eigentlich die, das erste große Problem, das war jetzt auch die Rückmeldung von den Berufskollegs ist, dass der Übergang in so ein riesiges System, was die Berufskollegs ja in der Regel sind und in ein System, das absolut auf Selbstständigkeit aufgebaut ist […], dass dieser Übergang eigentlich die größte Hürde also bildet so“ (Int05, 132–145).

> „Bei uns an der Schulform gibt es zwei Lehrer, einen Raum, zehn Schüler. Und dann gehe ich zum Berufskolleg. 1000 Schüler für 100 verschiedene Räume, irgendwelche Nummern. Da fliegen an die Namen, die Nummern nur so um die Ohren. Das macht Angst. Und diese Angst muss man irgendwo mit den Schülern gemeinsam abbauen und die stark dafür machen“ (Int10, 180–184).

> „Ja, das ist nach unserer Schule dann vorbei. Dann kommen sie, wenn sie ans Berufskolleg kommen in eine dreißiger Klasse und wenn sie da nicht mehr auftauchen, sind sie halt raus, bums aus und das war's. So, das ist so mein Gefühl“ (Int11, 159–162).

Dieser erhebliche Kontrast der Lernorte wirft verschiedene Fragen auf, die zu einem späteren Zeitpunkt ausführlicher betrachtet werden (vgl. Kap. 7.6). Eng hiermit in Zusammenhang stehen auch Aspekte des *Wegfalls schulischer Sicherheit und Unterstützung* durch den Übergang, die mit sechs Codierungen in Kategorie A.3.9 gesammelt sind. Gleichzeitig wird in vier Fällen auch die *Dauer bzw. die Intensität der sonderpädagogischen Unterstützung* als relevante Einflussgröße auf den Übergang beschrieben (A.3.11), es macht

> „tatsächlich einen Unterschied, wie lang man die Jugendlichen in einem System betreuen kann. Also in der Tendenz würde ich sagen, dass wir diejenigen Jugendlichen erfolgreicher begleiten können, die eher länger bei uns im System sind und viele Erfahrungen mit einer festen Bezugsperson machen können und so dieses System, das wir in der Schule durchlaufen oder entwickelt, entwickelt haben, durchlaufen können und darüber dann

> verschiedene Praktika machen können, Reflexionsphasen haben, eine enge Anbindung auch mit unseren sozialpädagogischen Kolleginnen haben, um darüber dann ja den den Übergang möglichst gut bewältigen zu können" (Int01, 50–58).

Weiterhin werden *Schulabschlüsse* in elf Fällen und zehn der Interviews benannt (A.3.7), die als notwendige Bedingung für den Erhalt eines Ausbildungsplatzes beschrieben werden (vgl. z. B. Int04, 38–39; Int08, 558–564; Int09, 257–261) – und selbst wenn ein guter Abschluss erreicht wird, genügt dieser nach Einschätzung einer befragten Lehrkraft nicht:

> „Also deswegen, leider muss ich sagen, für mich gefühlt ist es oft, finde ich ganz frustrierend, weil wir freuen uns darüber ja und denken dann, wir können den wenigstens irgendwas mitgeben mit dem, gerade mit dem 10a. Ich meine der Neuner, ja es ist nett, wenn sie ihn haben, aber der 10a ist ja schon mal ein bisschen was anderes. Aber gefühlt ändert es, wird es nicht viel daran geändert, ob die jetzt wirklich in reguläre Ausbildung kommen, weil es einfach an den Sachen scheitert" (Int12, 163–176).

Als „Sachen" sind hier Schlüsselkompetenzen gemeint (vgl. Int12, 161–163). Andere Befragte weisen dem Abschluss durchaus einen hohen Einfluss auf den Erhalt eines Ausbildungsplatzes zu (vgl. Int02, 72–73; Int13, 88–90). Auch die *Stigmatisierung* der Schulart wird in fünf Codierungen aus drei Interviews diskutiert (A.3.10); hier gehen die Einschätzungen zwischen „Die möchte ja auch böse gesagt im Vorfeld ja keiner haben. Man ist froh, wenn man sie los ist" (Int03, 504–505; vgl. Int14, 339–345; Int17, 554–560) und „Also Vorbehalte? Glaube ich eigentlich nicht" (Int17, 357–358) weit auseinander. Insbesondere positive Erfahrungen in *Praktika* (A.3.12) können eine „sehr positive Verbindung" (Int05, 83–97) zwischen Schüler:in und Betrieb schaffen,

> „um dann darüber den Betrieben schon zu zeigen, „Hier ist jemand, der es er es wirklich kann. Jetzt gerade völlig ungeachtet jedes Abschlusses, gucken Sie sich denen doch schon mal an, finden die den toll und dann über einen Langzeitpraktikum, denjenigen da so mit nem Fuß in die Tür zu kriegen" (Int08, 572–577).

Abschließend ist auf zwei Einflussbereiche hinzuweisen, die dezidiert als vorteilhaft für die Schüler:innen beschrieben werden: Die derzeitige *Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt* (A.3.8) und *Aspekte fachlichen Lernens* (A.3.13). Erstere kommt „unseren Schülern gerade sehr entgegen" (Int04, 40), Betriebe sind „viel offener [...]. Das würde ich mal sagen, hätte es vor fünf Jahren überhaupt nicht gegeben" (Int04, 216–219).

> „Das Schöne ist, dass sich von der anderen Seite immer mehr öffnet [...]. Ich meine, es ist ja auch die ganzen Fachkräfte fehlen. Also ‚Ja, hier, da sind wir!'" (Int09, 420–423).

Es gibt daher derzeit

> „unheimlich viele Möglichkeiten, auch für unsere Schüler, weil nicht mehr vorrangig auf den Abschluss geguckt wird, weil die sich weil die sich das gar nicht mehr leisten können, die Betriebe, sondern die gucken im Moment wirklich nur noch darauf, wer ist pünktlich, wer ist zuverlässig und wer ist arbeitswillig? Und das eröffnet eine Riesenchance für unsere Schüler" (Int16, 33–38).

Eng hiermit zusammen hängen fachliche Aspekte (A.3.13), da Betriebe inzwischen „einfach Leute“ (Int09, 643) brauchen und daher in der Wahrnehmung der befragten Lehrkraft die Haltung vertreten, „Das ist mir egal, was du für Noten hast“ (Int09, 643–644);

> „Das Fachliche würde ich auch gerade im Moment bei der Marktlage und Ausbildungslage gar nicht so ansehen“ (Int16, 71–72).

In der vierten Hauptkategorie werden abschließend Äußerungen zu konkreten *Bedarfen der Schüler:innen im Übergangsprozess* gesammelt (A.4); hier wurden sieben Subkategorien gebildet. Mit weitem Abstand (25 Codierungen aus zwölf Interviews) dominieren hier Äußerungen der Lehrkräfte, die auf einen Bedarf an *Begleitung und Unterstützung* der Schülerschaft hinweisen (A.4.1): „Ja, im Prinzip brauchen die wirklich jemanden, der sie eins zu eins an die Hand nimmt“ (Int03, 385–387; vgl. Int08, 96–99), es braucht „ein gutes Unterstützungssystem, multiprofessionell plus die Eltern und hoffentlich halbwegs stabile Lebensumstände“ (Int04, 146–147). Dies betrifft verschiedenste Lebens- und Aufgabenbereiche, so etwa die Aufrechterhaltung einer Anbindung über die Sommerferien hinweg (vgl. Int11, 360–369), eine psychosoziale Unterstützung „in einer Phase […], die eine unglaubliche Unsicherheit für unsere Schüler beinhaltet“ (Int16, 574–575) und auch die Unterstützung bei Behördengängen bzw. beim Kontakt zur Agentur für Arbeit (vgl. Int11, 162–164; Int18, 125–128). Die Realisierung dieser Bedarfe wird jedoch als problematisch beschrieben, eine solche Unterstützung „haben sie aber nicht/ Da gibt es einfach keine Möglichkeit in Ausbildung oder an den Berufsfachschulen“ (Int12, 225–227), „das ist nicht machbar“ (Int03, 387) – auch aufgrund des Wegfalls der engen sonderpädagogischen Unterstützung (vgl. Int05, 138–149).

Mit sieben Codierungen und in sechs Interviews wurde der Bedarf einer *Klarheit über Anforderungen in Anschlusslösungen* am zweithäufigsten benannt (A.4.2): Die Schüler:innen brauchen einerseits „auf jeden Fall von uns alle Informationen darüber, was im Leben möglich ist“ (Int02, 119–120), andererseits „Personen, die Schüler dann erstmal zurück in die Realität holen“ (Int04, 143–144):

> „Die Transparenz größtenteils. Also ich glaube, dass man ehrlich mit den Schülern sein muss, wo die Stärken und Schwächen liegen und schon auch sie gezielt darauf vorbereiten muss, was es heißt, auf ein Berufskolleg zu gehen“ (Int14, 87–90).

Auch werden Hospitationen in Anschlusslösungen wie etwa Berufskollegs als wichtige Maßnahme angesehen (vgl. z. B. Int05, 168–171; Int14, 90–93; Int17, 292–297); auch um Ängste der Schüler:innen abzubauen (A.3.3.1).

Als weitere Bedarfe werden mit jeweils fünf Codierungen unter Anschluss an problematische Einschätzungen aufnehmender Systeme (A.3.6) das Vorhalten *passender Angebote im Übergangssektor* (A.4.3) sowie *aufnahmebereite Betriebe* (A.4.4) benannt, „die bereit sind, auch etwas besondere Kinder zu nehmen“ (Int09, 236–237), „die ein großes Herz haben“ (Int18, 599) bzw. „Arbeitgeber, die sagen, „ja ich war früher genauso“ (Int18, 461). Selten werden außerdem Aspekte *sozialer und personaler Kompetenzen*

(A.4.5, zwei Codierungen), *Selbstvertrauen* (A.4.6, zwei Codierungen) und *klare Zukunftserwartungen* (A.4.7, eine Codierung) als spezifische Bedarfe benannt.

7.2.2 Interpretation der Ergebnisse

Die Einschätzung der befragten Lehrkräfte zur langfristigen beruflichen Zukunft (A.1) ihrer Schüler:innen lassen sich vor dem Bewertungsmaßstab einer Normalbiografie maßgeblich als heterogen und negativ (A.1.1) interpretieren. Zwar besteht in der Wahrnehmung der Befragten eine große Heterogenität der nachschulischen Verläufe, optimistische Einschätzungen stellen jedoch die Ausnahme dar. Dies äußert sich auch in Einschätzungen zur konkreten berufs- und arbeitsbezogenen Situation der Jugendlichen (A.1.2), bei der Normalarbeitsverhältnisse zwar als Option im Einzelfall benannt werden, deutlich überwiegen in der Artikulation der Lehrkräfte jedoch atypische Beschäftigungen, Formen von Kriminalität und Strafvollzug sowie Dropout-Prozesse, die insgesamt auf ein hohes Ausmaß prekärer Beschäftigungsverhältnisse und Formen von Erwerbslosigkeit hindeuten. Insgesamt sind die Wahrnehmungen der Lehrkräfte hinsichtlich der weiteren Biografie ihrer Schüler:innen stark negativ geprägt; diese seien kaum in der Lage, einen Normallebenslauf zu realisieren. Dies stellt einen deutlichen Unterschied zur optimistischeren Selbstwahrnehmung der Schüler:innen zu ihrer Zukunft dar, die verschiedene empirische Studien zeigen (vgl. Kap. 3.4.1; Baier 2007; Heuschmidt 2020; Margraf & Pinquart 2015). Die hier zum Ausdruck kommenden Wertungen – etwa eine positive oder negative Zukunftserwartung – orientieren sich an der Normativität des Normallebenslaufs.

Im unmittelbaren nachschulischen Übergangsverlauf werden innerhalb der Strukturen der Beruflichen Bildung als Anschlussmaßnahmen erstens Formen dualer Berufsausbildung und zweitens erheblich häufiger Maßnahmen des Übergangssektors benannt (vgl. A.2). Die Äußerungen zur dualen Berufsausbildung enthalten hierbei häufig kritische Einschätzungen dahingehend, dass nur wenige Schüler:innen einen unmittelbaren Übergang in eine Ausbildung schaffen (vgl. A.2.1). Beim Übergangssektor dominieren berufsschulische Maßnahmen (vgl. Kap. 2.4.3.4; A.2.2.1), gefolgt von Maßnahmen der Benachteiligtenförderung (vgl. Kap. 2.4.3.2; A.2.2.2, A.2.2.4) und auch Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation (vgl. Kap. 2.4.3.2; A.2.2.3). Letztere sind aufgrund der höherschwelligen Zugangsbedingungen nur für wenige Schüler:innen eine Option (vgl. ebd.). Zusätzlich sind Dropout-Phänomene auch unmittelbar im Übergang häufig beschrieben worden (A.2.4). Nicht genannt wurden ferner akademische Bildungswege. Abbildung 10 zeigt diejenigen Übergangswege aus dem Spektrum der möglichen nachschulischen Verläufe der Schülerschaft (vgl. Kap. 3.3.2; Abb. 5), die in den Analysen der Wahrnehmung der Lehrkräfte einen Schwerpunkt einnehmen. Erkennbar wird, dass der unmittelbare Übergang in den Ausbildungsmarkt, der Übergang in geförderte Berufsausbildungen sowie unmittelbar in den Arbeitsmarkt eher selten (gelb: 1, 3 & 5), ein Übergang in Maßnahmen des Übergangssektors sowie Dropout-Prozesse häufig benannt werden (rün: 2 & 5).

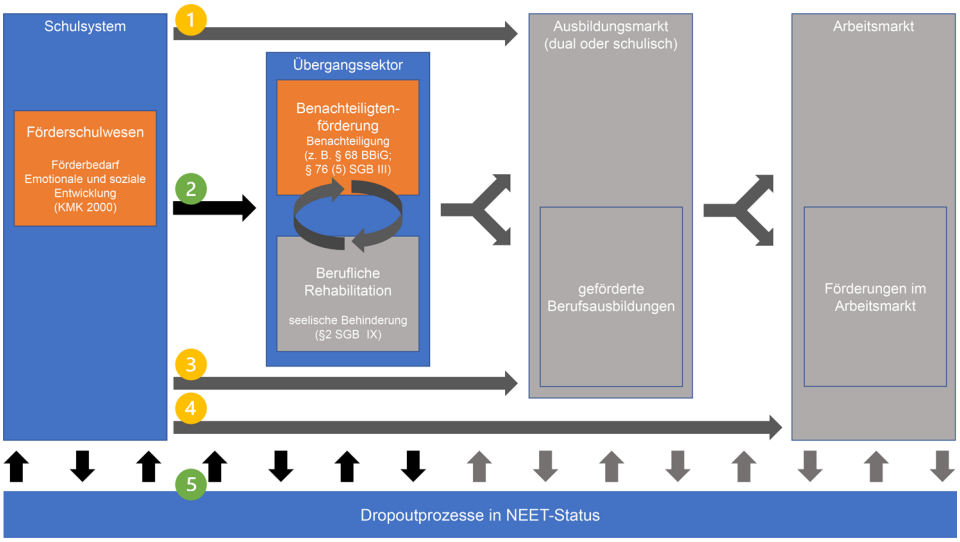


Abbildung 10: Schwerpunkte der Übergangswege für Förderschüler:innen des Förderschwerpunkts EsE aus der Schule in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt unterhalb der Hochschulreife aus Sicht der befragten Lehrkräfte (eigene Darstellung)

Mit diesen Analysen liegt – abseits einer älteren Studie (vgl. Dieterich 1989) – erstmals für den deutschen Sprachraum eine empirisch erhobene Fremdeinschätzung durch Lehrkräfte zum Übergangsverlauf dieser Schülerschaft vor. Gleichzeitig bestätigen diese Befunde erstens den Eindruck des Forschungsstandes, etwa aus dem Förderschwerpunkt Lernen (vgl. Kap. 3.4.2; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Basendowski & Werner 2010; Blanck 2020; Ginnold 2008; Hübner 2021; Menze et al. 2021), der von eher problematischen Übergangsverläufen dieser verwandten Gruppe ausgeht; sowie zweitens die Schlussfolgerungen aus den weiteren referierten Forschungsständen im vorliegenden Buch (vgl. Kap. 3.4.6; 3.5). Auch andersherum zeigt diese Übereinstimmung, dass die Lehrkräfte eine Zukunftseinschätzung formulieren, die mit dem Stand der Forschung übereinzubringen ist. Ferner findet sich die Einschätzung von Stein et al., der zufolge für die meisten Schüler:innen des Förderschwerpunkts entweder keine sozialrechtlich kategorisierte Förderung in der Beruflichen Bildung erfolgt, oder sie im Rahmen der Benachteiligtenförderung adressiert werden (vgl. 2022, 148 f., vgl. Kap. 3.3.1), hier in der Wahrnehmung der befragten Lehrkräfte empirisch wieder. Typische Anschlussstationen sind daher berufsschulische Bildungsgänge wie das BVJ/BOJ sowie BvBs. Gleichzeitig wird gerade der Übergang in den Lernort Berufsschule aufgrund des Kontrasts der beiden Institutionen Förder- und Berufsschule durch die Lehrkräfte erheblich problematisiert (A.3.6). Außerdem sind häufiger Berufseinstiegsbegleitungen installiert (A.2.2.4).

Insgesamt nehmen damit auch die befragten Lehrkräfte eine *problematische Übergangssituation der Schüler:innen des Förderschwerpunkts* wahr. Hingewiesen sei jedoch auch auf die bereits berichteten, grundsätzlich auch heterogenen Einschätzungen so-

wie einzelne positive Wahrnehmungen und Beschreibungen der Übergangssituation (vgl. A.1.1.1, A.1.1.3), sodass diese Schlussfolgerung sicher nicht gleichermaßen für alle Schüler:innen gelten kann. Auch sei darauf hingewiesen, dass die Maßnahmen des Übergangssektors durchaus auch positive Effekte aufweisen (vgl. Kap. 2.4.3.5), sodass die Einmündung in eine solche Maßnahme zuungunsten eines Ausbildungsplatzes nicht automatisch problematisch sein muss.

Die Lehrkräfte benennen zahlreiche verschiedene Ursachen für bzw. Einflüsse auf diese Übergangsverläufe (A.3), wobei hier eine Dominanz der Bereiche Begleitung und Unterstützung (A.3.1) sowie Fragen der Eigeninitiative und „Ernstnehmen der Situation" (A.3.2) festzuhalten ist. Ersteres ist für den Förderschwerpunkt insgesamt prägend, zweiteres verweist auch auf den Bedarf der Entwicklung einer „erwerbsbiografische[n] Selbstverantwortung" (Neises & Weiß 2023, 40; vgl. Kap. 5.2.1). Auch werden die Zukunftserwartungen und Berufswahlentscheidungen insgesamt zwar als heterogen wahrgenommen (A.3.4), im Gegensatz zur Erhebung aus Schüler:innenperspektive bei Heuschmidt (vgl. 2020; Kap. 3.4.1) überwiegen hier aus Sicht der Lehrkräfte aber als unrealistisch bezeichnete oder nicht vorhandene Zukunftsperspektiven (A.3.4). Ferner wird häufig ein Mangel an sozialen und personalen Kompetenzen konstatiert (A.3.5), denen gleichzeitig in der Arbeits- und Berufswelt eine hohe Bedeutung zugewiesen wird (vgl. Kap. 2.5.2). Diese insgesamt negativen Beschreibungen der Schülerschaft findet sich auch in berichteten Studien des Förderschwerpunkts Lernen wieder (vgl. z. B. Hofmann-Lun 2011, 70 ff.).

Besonders die Bereiche von Eigeninitiative, unrealistischer Zukunftsperspektiven sowie sozialer und personaler Kompetenzen legen zunächst eine ursächliche Verantwortungszuweisung der Lehrkräfte an die Schüler:innen nahe, die angesichts wirkmächtiger struktureller Einflüsse im Übergangsverlauf durchaus zu problematisieren wäre (vgl. Kap. 2.5.3; vgl. auch Epp 2018). Gleichzeitig jedoch zeigt der identifizierte Bedarf an Begleitung und Unterstützung der Schülerschaft im Übergang ebenso wie die beschriebenen Formen psychischer Belastung der Schüler:innen (A.3.3) sowie die graduelle Inkompatibilität der Lernorte (A.3.6), dass durch die befragten Lehrkräfte keine rein individualisierende Verantwortungszuweisung erfolgt. Stattdessen wird erstens das wahrgenommene Fehlen einer solchen Eigeninitiative zum einen durch die komplexe Belastung der Schülerschaft sowie der durch den Übergang entstehenden Belastung erklärt, was zweitens zur Artikulation des Bedarfs an Begleitung und Unterstützung führt. Die Schüler:innen seien also nicht aufgrund ihres eigenen Verschuldens nun sich selbst zu überlassen. Hier taucht die Perspektive eines „*Wollens, aber nicht Könnens*" viel deutlicher auf als die eines „*Könnens, aber nicht Wollens*" (vgl. Kap. 5.1). Eine solche, klassisch individualisierende Schuldzuweisung wie in letzterem Fall wäre dann zu vermuten, hätte eine Kategorie im Kontext der Übergangsfaktoren gebildet werden können, die etwa Aussagen enthält wie „die sind einfach faul", „sie wollen halt nicht" oder „die machen einfach nichts" – gerade solche Aussagen sind in

diesem Kontext aber kaum gefallen.[85] Wenn eine individualisierende Verantwortungszuweisung festzustellen ist, dann am ehesten im Bereich der elterlichen Unterstützung, die durch die Lehrkräfte erheblich problematisiert wird (A.3.1.1). Dieses Muster ist einerseits in verschiedenen berichteten Studien aufgetreten (vgl. Kap. 5.4.1; z. B. Epp 2018; Fletemeyer 2021; Stauber 2014), andererseits zeigt sich dieses auch an anderen Stellen im Datenmaterial deutlich (s. u.). Dass aber durchaus die Fähigkeiten und auch Zertifikate bzw. Schulabschlüsse der Schüler:innen ein wirkmächtiger Einfluss im Übergangsprozess sind, ist empirisch unstrittig (vgl. Kap. 2.5.2) und wird auch von den Lehrkräften wahrgenommen (A.3.5, A.3.7). Gleichzeitig werden jedoch diese betrieblichen Normalitätserwartungen – etwa im Spektrum des aus wissenschaftlicher Sicht sehr kritikwürdigen Konstrukts der Ausbildungsreife (vgl. Kap. 2.4.1) sowie wirkmächtige strukturelle Einflüsse im Übergangsverlauf (vgl. Kap. 2.5.3) vonseiten der Lehrkräfte kaum problematisiert oder kritisiert.

Besonders sei hier außerdem auf den häufig codierten Belastungsbereich der Angst der Schüler:innen des Förderschwerpunkts EsE vor den Veränderungen hingewiesen, die der Übergang mit sich bringt (A.3.3.1). Für Rückschulungen innerhalb des Schulsystems beschreibt Mays, dass Ängste dieser Schüler:innen einen erfolgreichen Übergang verhindern können (vgl. 2014, 121; 131). In einer Schlussbemerkung hält Mays fest:

> „Sollte sich in ergänzenden Studien belegen lassen, dass Schülerinnen und Schüler der Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung während einer Rückschulung über längere Zeiträume hinweg verstärkt angstbesetzten und sorgenvollen Situationen ausgesetzt werden, ohne dass ausreichend Kapazitäten zur professionellen Begleitung der Rückschüler durch fachlich geschultes Personal zur Verfügung stehen, dann müssen wir uns die Frage gefallen lassen, wie ernst es uns mit einer Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen der Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung und der allgemeinen Schule wirklich ist. Aufgrund des aktuellen Forschungsstandes wäre eine solche Rückschulungspraxis nicht mehr zu rechtfertigen“ (2014, 134).

Dass solche Ängste die Schüler:innen auch vor dem nachschulischen Übergang betreffen können, belegen die dargestellten Beschreibungen der Lehrkräfte – während dieser Übergang, anders als eine Rückschulung, aufgrund des klaren Endes der allgemeinbildenden Schulzeit im Sinne der Ausschulung unausweichlich ist (vgl. Kap. 3.2; 3.6). Dass die Lehrkräfte hieraus maßgeblich die Bedarfe der Schülerschaft im Bereich von Begleitung und Unterstützung (A.4.1), einer Klarheit über Anforderungen (A.4.2) sowie förderlicher und aufnahmebereiter Anschlusslösungen (A.4.3, A.4.4) benennen, kann als konsequente Schlussfolgerung aus den hier dargestellten Ausgangsbedingungen betrachtet werden. Jedoch sind auch Einflussbereiche, die die Lehrkräfte zuvor als relevante Einflussfaktoren (A.3) benannt haben, als Bedarf der Schüler:innen (A.4) er-

85 In anderem Kontext als pädagogische Handlungsrahmung (B.1.1.3, vgl. Kap. 7.3) jedoch durchaus, etwa: „So, und das finde ich ganz wichtig und natürlich ist das ja nicht so, „Dann akzeptiere ich das so und dann bleibt das so“, sondern immer wieder „Du bist auch sehr faul. Das liegt jetzt bei dir“. Die Verantwortung immer wieder zurückgeben. „Wenn du das so machst, dann eröffnen sich auch andere Wege“. Das ist so eine ständige Zusammenarbeit jeden Tag mit den Kindern, mit den Eltern, mit den Institutionen“ (Int09, 398–403).

heblich seltener genannt worden, so etwa soziale und personale Kompetenzen (A.3.5, 15 Codierungen vs. A.4.5, zwei Codierungen) oder klare Zukunftserwartungen (A.3.4.1 und A.3.4.2, insgesamt 15 Codierungen vs. A.4.7, eine Codierung). Möglicherweise wurden sie auch deshalb nicht genannt, weil sie in der unmittelbar vorhergehenden Frage (Kategoriengruppe A.3) bereits ausgeführt worden sind; oder diese Einflussfaktoren spielen aus Sicht der Lehrkräfte im Vergleich zum Bedarf an Begleitung und Unterstützung eine tatsächlich untergeordnete Rolle.

Insgesamt lassen die hier gebildeten Kategorien einen Vergleich mit den bisherigen theoretischen bzw. aus den Forschungsständen gestützten Einflussfaktoren im Übergangsprozess (vgl. Kap. 2.5.2; 3.5) zu. Dieser ist in Tabelle 7 ausgeführt.

In der Gesamtschau wird ersichtlich, dass die zuvor identifizierten Einflussbereiche durch die Lehrkräfte der Stichprobe benannt wurden; unter Ausnahme des Geschlechts und des Migrationshintergrundes. Ersteres jedoch ist auch empirisch nicht eindeutig geklärt (vgl. Kap. 2.5.2), zweiteres betrifft den Förderschwerpunkt deutlich seltener (vgl. Kap. 3.5). Zusätzlich benennen die Lehrkräfte Einflussfaktoren, die in den Studien zum Übergangsprozess nicht oder eher am Rande adressiert wurden, so die Eigeninitiative (A.3.2), Zukunftserwartungen und Berufswahlentscheidungen (A.3.4) sowie die Kompatibilität von Anschlusslösungen (A.3.6) und der Wegfall der schulischen Unterstützung (A.3.9). Mit den Aspekten der Eigeninitiative sowie der Zukunftserwartungen und Berufswahlentscheidungen rücken die befragten Lehrkräfte zentrale Bezugspunkte schulischer Berufsorientierung in den Vordergrund. Auch wird der Eindruck aus der Analyse der Einflussfaktoren, demzufolge es weitere Faktoren geben kann als in den zugehörigen Studien erfasst wurde (vgl. Kap. 2.5.2), hier mit der Sicht der Lehrkräfte bestätigt. Dies unterstreicht auch die Bedeutsamkeit qualitativer empirischer Zugänge zum Übergangsgeschehen. Vonseiten der Lehrkräfte eher selten problematisiert wurden hingegen Aspekte von Stigmatisierungs- und Diskreditierungsprozessen (A.3.10).

Insgesamt zeigt sich eine multikausale Perspektive der befragten Lehrkräfte auf Einflüsse im Übergangsprozess, die sich von einer rein personalisierenden Ursachenzuschreibung abhebt. Wie Epp mittels einer Typologie gezeigt hat, können sich diese Perspektiven jedoch von Lehrkraft zu Lehrkraft erheblich unterscheiden (vgl. 2018; Kap. 5.4.1). Inwiefern diese Unterschiede im hier erhobenen Datenmaterial auch auf Ebene des Einzelfalls enthalten sind, könnte nur mit einer anderen Auswertungsmethodik gezeigt werden.

Tabelle 7: Vergleich von Einflussfaktoren im Übergangsgeschehen mit Charakteristika der Schülerschaft des Schwerpunkts EsE und den vonseiten der befragten Lehrkräfte benannten Einflussfaktoren

Einflussfaktor	Beschreibung (s. Kap. 2.5.2)	Exemplarische Belege	Schülerschaft der Förderschule EsE betroffen (s. Kap. 3.5)	Exemplarische Belege	Von den befragten Lehrkräften als Einflussfaktor benannt (Kategoriengruppe A.3)
Schulleistung & -abschluss	Chancen steigen mit Niveau von Schulleistungen und -abschluss; fehlender Schulabschluss sehr problematisch	(vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Lex & Geier 2010; Michaelis et al. 2022)	im Jahr 2021 verlassen 42,6 % der Schüler:innen die Förderschule EsE ohne Abschluss; Schulische Leistungen unterdurchschnittlich	(vgl. DESTATIS 2022a; Klemm 2023; Kocaj et al. 2017)	A.3.7 Schulabschluss
Schulart	Stigmatisierung von Haupt- und Förderschulen; Schulart bestimmt erreichbare Abschlüsse	(vgl. Häfeli & Schellenberg 2009; Holtmann, Menze & Solga 2018; Michaelis et al. 2022)	Schulart & Förderbedarf stigmatisiert	(vgl. Baier 2007; Fasching & Pinetz 2008; Fasching & Niehaus 2008)	A.3.10 Stigmatisierung
negative Lebensereignisse	konfliktbehaftetes Elternhaus; Berührungspunkte mit Polizei & Justiz	(vgl. Gaupp et al. 2011; Dietrich, Patzina & Kretschmer 2019; Neuenschwander & Schaffner 2011)	hohe Verbreitung von Misshandlungs-, Missbrauchs-, Vernachlässigungs-, und Trennungserfahrungen; intaktes Elternhaus eher selten	(vgl. Dees & Schwarzer 2023; Julius 2001; Küwen 2020)	A.3.3.3 familiäre & biografische Belastungen
soziale und personale Kompetenzen	uneinheitliche Begriffsverwendung; als betriebliches Selektionskriterium jeweils von sehr hohem Einfluss; auch im Sinne von Verhaltensproblemen	(vgl. Neuenschwander & Wismer 2010; Häfeli & Schellenberg 2009; Thielen 2016; 2018)	sehr hohe Verbreitung psychischer Belastungen, einhergehend auch Defizite bei sozialen Kompetenzen; entsprechend dem Förderbedarf	(vgl. Schmid et al. 2007; Hanisch et al. 2023)	A.3.5 soziale und personale Kompetenzen
Geschlecht	widersprüchliche Befunde	(vgl. Hupka-Brunner et al. 2011; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008)	erheblich mehr Jungen als Mädchen	(vgl. Hanisch et al. 2023; Heuschmidt 2020; Schmid et al. 2007)	nicht benannt
Migrationshintergrund	deutliche Benachteiligung	(vgl. Beicht & Walden 2019; Busse 2020)	Migrationshintergrund nicht häufiger	(vgl. Hennemann, Ricking & Hillenbrand 2009; Kölm, Gresch & Haag 2017)	nicht benannt

(Fortsetzung Tabelle 7)

Einflussfaktor	Beschreibung (s. Kap. 2.5.2)	Exemplarische Belege	Schülerschaft der Förderschule EsE betroffen (s. Kap. 3.5)	Exemplarische Belege	Von den befragten Lehrkräften als Einflussfaktor benannt (Kategoriengruppe A.3)
sozioökonomischer Status	übergeordneter Sammelfaktor etwa für elterliche Berufstätigkeit, familiäre finanzielle und soziale Ressourcen (z. B. elterliche Unterstützung & Rollenvorbilder)	(vgl. Dietrich, Patzina & Kretschmer 2019; Eberhard et al. 2013; Häfeli & Schellenberg 2009; Michaelis et al. 2022)	geringer sozio-ökonomischer Status des Elternhauses	(vgl. Kölm, Gresch & Haag 2017; Klipker et al. 2018; Schmidtke et al. 2021)	A.3.1.1 familiäre Unterstützung
Ausbildungsplatzangebot	aktuell günstige Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt; zahlreiche unbesetzte Ausbildungsplätze; ebenfalls jedoch hohe Zahl unversorgter Jugendlicher ohne Ausbildungsplatz und im NEET-Status	(vgl. BMBF 2023; 2024; Dohmen, Bayreuther & Sandau 2023)	Marktlage ist für alle Jugendlichen eine gleiche Ausgangsbedingung; Verdrängungseffekte durch Konkurrenzverhältnis wahrscheinlich	–	A.3.8 positive Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt
weitere Faktoren	–	–	–	–	A.3.2 Eigeninitiative A.3.4 Zukunftserwartungen & Berufswahlentscheidungen A.3.6 aufnehmende Systeme unpassend A.3.9 Wegfall schulischer Sicherheit und Unterstützung

7.2.3 Beantwortung der Teilfragestellung a)

Die Teilfragestellung a lautet:

Wie schätzen die Lehrkräfte die nachschulische berufliche Zukunft ihrer Schüler:innen ein?

Die im Rahmen der vorliegenden Analysen erarbeiteten Kategorien weisen auf eine heterogene bis negative Zukunftseinschätzung der Schüler:innen durch die befragten Lehrkräfte hin. Die Regelstrukturen der Beruflichen Bildung im Sinne dualer oder vollzeitschulischer Berufsausbildungen werden nach Einschätzung der Befragten zumindest unmittelbar nach Ende der Schulzeit nur von einem kleineren Teil der Schüler:innen erreicht, stattdessen dominieren Wege in den Übergangssektor, Phänomene von Dropout und Entkoppelung sowie auch Kriminalität. Die Lehrkräfte identifizieren besonders Aspekte der nachschulischen Begleitung und Unterstützung der Schüler:innen als wesentliche Einflussgrößen im Übergangsverlauf sowie folgerichtig auch als Bedarf der Schüler:innen, ebenso wie eine Bewältigungsbereitschaft der Schüler:innen im Sinne aktiver Beteiligung. Insgesamt wird eine auch über diese Aspekte hinausgehende multikausale Perspektive der Lehrkräfte erkennbar, so werden ebenso etwa Schulabschlüsse sowie soziale und personale Kompetenzen als relevante Einflussfaktoren identifiziert. Im Vergleich zu den Darstellungen der Forschungsstände zum Übergangsverlauf ergeben sich großflächige Überschneidungen der Wahrnehmung der Lehrkräfte. Gleichzeitig werden tradierte Normalitätsvorstellungen im Übergangsbereich (etwa im Kontext Ausbildungsreife als betriebliche Normalitätserwartung) kaum problematisiert, sondern eher als gegeben akzeptiert.

7.3 Aktuelles Handeln & Selbstwahrnehmung

7.3.1 Ergebnisbeschreibung

Zur Kategoriengruppe B „aktuelles Handeln & Selbstwahrnehmung“ (vgl. Kap. 13.2.2.2) gehören vier Hauptkategorien (B.1-B.4) mit insgesamt 82 Subkategorien.

Die Hauptkategorie B.1 sammelt Aussagen, mit denen die Befragten ihr *aktuelles Handeln und ihre Selbstwahrnehmung in der Übergangsvorbereitung* beschreiben. Maßgeblich sind ihr die Interviewfragen fünf und sechs zugeordnet. Zu dieser Hauptkategorie gehören insgesamt sieben Subkategorien erster Ordnung (B.1.1-B.1.7), die teilweise in weitere Subkategorien untergliedert sind. Insgesamt enthalten diese Kategorien in erster Linie Tätigkeits- und Aufgabenbeschreibungen, die hier nach Codierhäufigkeit sortiert sind (B.1.1-B.1.6) – sowie auch einige spezifische Selbstwahrnehmungen (B.1.7).

Die Subkategorie B.1.1 *„allgemeine Arbeit mit Schüler:innen zum Übergang“* enthält alle schüler:innenbezogenen Beschreibungen eigenen Handelns, die nicht spezifische Elemente schulischer Berufsorientierung (B.1.2) oder die Arbeit mit ehemaligen Schüler:innen (B.1.4) adressieren. Unter solchen allgemeinen Aspekten der Arbeit mit Schüler:innen zum Übergang wurde am häufigsten der Tätigkeitsbereich *„begleiten*

und unterstützen" (B.1.1.1, 25 Codierungen in 13 Interviews) benannt. Die Kategorie enthält zahleiche entsprechende Äußerungen der Befragten, wie etwa:

> „Und es ist für sie eher so, dass ich sie ganz oft an der Hand nehme und sage ‚Wir müssen das jetzt noch machen, du musst dich darum kümmern', ich Kontakt mit den Eltern aufnehme, den Eltern ganz klar sage, was sie zu tun haben und wir das dann so gemeinschaftlich anleiten. [...] Das ist eher so mittlerweile mein Part geworden" (Int03, 239–245).

> „und auch mit einer gemeinsamen Anmeldung beim Berufskolleg. Das ist jetzt nicht so, dass ich hier sitze und melde den Schüler irgendwo an, sondern man begleitet den Prozess. Man erklärt noch mal ganz genau" (Int05, 311–313).

Es geht nach Ansicht der Befragten um eine enge Beziehungsarbeit; „an unserer Schule setzen wir, also sind wir sehr, sehr stark in der Begleitung" (Int02, 190–191; vgl. Int15, 192–198). Lehrkräfte beschreiben dies auch dahingehend, nicht nur die Schüler:innen zu begleiten, sondern auch deren Eltern (vgl. Int03, 239–245) oder gar deren Aufgaben zu übernehmen:

> „Das fängt damit an, dass wir mit den Berufsberatern zusammen in Gesprächen sitzen, wo eigentlich Eltern oder Gruppen sitzen müssten, die aber jetzt einfach nicht da sind" (Int05, 254–256).

Diese Aspekte von Begleitung adressieren auch die Unterstützung bei der Akquise von Praktikumsplätzen oder anderen Elementen der Berufsorientierung (vgl. z. B. Int01, 185–187; Int03, 207–212; Int06, 441–447) sowie die Anmeldung in Anschlusslösungen (vgl. z. B. Int05, 311–313; Int06, 441–447). Dieses Handeln wird vor allem vor dem Hintergrund der Wahrnehmung einer geringen Eigenständigkeit (siehe auch A.3.2) und hohen Ängsten der Schülerschaft (siehe auch A.3.3.1) begründet. Eine „emotionale Unterstützung in dem Berufsfindungsprozess" (Int08, 218) ist notwendig, etwa „wenn die Angst haben, wenn die einen außerplanmäßigen Termin haben bei der Arbeitsagentur" (Int07, 367–368). Folgende Aussage illustriert dies:

> „Also ich rufe mit denen an, ich suche mit den Sachen raus. Das sind genau diese Basisfähigkeiten, wo es einfach schon absolut hapert. Stichwort Selbständigkeit. Können die einfach nicht, also machen die nicht. Da sind ja auch erstaunlich unsicher oft. Die haben ja sonst die größte Klappe, die man sich vorstellen kann. Aber das ist ja ganz oft so, sobald sie in so/ Ich sage mal realen Kontakt mit irgendwie einfach freundlichen Menschen gehen, sind geht, sind die ja völlig verunsichert. Das heißt die schaffen es nicht, alleine Telefonate zu führen, Adressen rauszusuchen, da hinzugehen und das machen wir dann oft wirklich im schulischen Rahmen zusammen. Also das würde ich sagen ist eh unser Job als Klassenleitung oder als Sonderpädagogin" (Int12, 266–277).

Neben der Begleitung und Unterstützung benennen die Lehrkräfte auch die *Entwicklung von Zielen und realistischen Berufswünschen* (B.1.1.2, 19 Codierungen) als Teil ihres Handelns. Hierzu gehört

> „das Abgleichen mit beruflichen Wünschen, beruflichen Vorstellungen und dann versuchen, auf einen Nenner zu kommen, der realistisch ist, mit dem der Schüler gut leben kann und was halt auch erreichbar ist" (Int04, 179–182; vgl. Int06, 365–368; Int14, 165–174),

ebenso wie auch das Identifizieren von Stärken und Ressourcen der Schüler:innen (vgl. Int08, 214–221; Int11, 247–253) und die Überführung dieser Ziele und Berufswünsche in konkrete, umsetzbare Anschlussmöglichkeiten (vgl. Int06, 385–391; Int14, 122–123; Int16, 310–318).

Ebenso häufig wird auch die Aufgabe des *Stabilisierens und Verselbstständigens* der Schüler:innen benannt (B.1.1.3, 19 Codierungen). Im Gegensatz zur Entwicklung eines konkreten Berufswunsches erweitern die hier subsummierten Textteile unter Anschluss an die benannten Bedarfe der Schülerschaft (s. o.) die Perspektive hin zu übergeordneten Aspekten wie „Förderung der Selbstständigkeit" (Int15, 299–300) oder ein „Stärken der Schüler" (Int13, 489–490) bzw. die Aufgabe, „Selbstbewusstsein aufzubauen" (Int14, 124):

> „Zur Stabilisierung der Emotionalität und auch zur Stabilisierung auf längere Sicht, dass die Tools an die Hand kriegen, wie sie sich selber stabilisieren können und wie sie selber gucken können, dass sie sich Hilfe holen und auch eine Idee haben, wo sie sich die holen" (Int02, 162–165; vgl. Int13, 575–596).

> „Das heißt, wir arbeiten an dem Selbstbewusstsein. Wir versuchen, all diese Punkte zu verbessern, damit sie in der Lage sind, zum Telefon zu greifen, nach dem Praktikum zu fragen, da hinzugehen, sich vorzustellen und ein Gespräch durchzustehen" (Int15, 305–308).

Hierzu gehören aus Sicht einiger Lehrkräfte einerseits wiederum die Begleitung und Unterstützung (B.1.1.1), aber eben auch, die Schüler:innen stärker in die Verantwortung zu nehmen:

> „So, und das finde ich ganz wichtig und natürlich ist das ja nicht so, ‚Dann akzeptiere ich das so und dann bleibt das so', sondern immer wieder ‚Du bist auch sehr faul. Das liegt jetzt bei dir'. Die Verantwortung immer wieder zurückgeben. ‚Wenn du das so machst, dann eröffnen sich auch andere Wege'" (Int09, 398–402).

Eng mit diesen Aspekten zusammenhängend ist außerdem die Aufgabe, die Schüler:innen *auf nachschulische Realität hin zu orientieren* (B.1.1.4). Gemeint sind damit Zielstellungen im Sinne eines breiteren Verständnisses von Berufsorientierung (vgl. Kap. 5.2.1) hin etwa dazu, „wenn ich den Schülern den Sinn vermittle dahinter, arbeiten zu gehen" (Int06, 333; vgl. Int09, 186–189), „diese Arbeitswelt den Schülern offen zu legen" (Int16, 196; vgl. Int18, 609–613) und bei ihnen „Begeisterung [zu] wecken für eine schöne Zukunft" (Int06, 338). Hierzu gehört auch, auf das nahende Ende der Schulzeit hin vorzubereiten (vgl. Int10, 172–178) – und auf die spätestens dann eintretende Konkurrenzsituation am Arbeitsmarkt:

> „Wir müssen wieder dahin, denen deutlich zu machen ‚Es gibt eine Konkurrenz, in der ihr euch befindet. Auch wenn die Lage auf dem Arbeitsmarkt jetzt gerade gut ist. Und das, was wir euch anbieten, das ist nicht etwas, weil wir euch was zumuten wollen, sondern weil wir euch fit machen wollen für das, was auf euch zukommt'. Und das brauchen die immer wieder" (Int13, 714–718).

Darüber hinausgehend beschreibt auch die Hälfte der Befragten das konkrete *Finden von Anschlusslösungen* (B.1.1.5) als Tätigkeit, „wirklich die Anmeldung an den Berufs-

kollegs“ (Int03, 301–302), „wir überlegen, welche Maßnahmen vielleicht passen“ (Int17, 188–189),

> „oder auch zu überlegen, ‚Was macht denn Sinn? Macht das Sinn, dass du hiernach in die Maßnahme gehst oder in die Maßnahme? Oder dass du vielleicht noch einen weiteren Schulabschluss machst?‘ Ja, so, da sehe ich tatsächlich die Hauptaufgabe“ (Int11, 264–267).

> „Also man versucht während dieses Schuljahrs irgendwie alle irgendwo unterzubringen, irgendwo anzumelden“ (Int14, 111–112).

> „Aber hier geht keiner raus, der keine Anschlussperspektive von uns bekommen hat“ (Int16, 149–150).

Hierbei spielt auch die *Ermöglichung von Hospitationen in den Anschlusslösungen* aus Sicht einiger Lehrkräfte eine bedeutsame Rolle (B.1.1.6, 11 Codierungen in 8 Interviews). Hierzu gehören besonders die Berufskollegs (vgl. Int03, 714–719; Int05, 310–311; Int06, 358–359; A.2.2.1), etwa mittels Tage der offenen Tür (vgl. Int17, 138–142) oder spezifischen Kooperationen (vgl. Int03, 714–719; Int14, 90–93), sowie auch Jugendwerkstätten (Int06, 436–442; Int07, 308; A.2.2.2) und Berufseinstiegsbegleitungen[86] (A.2.2.4):

> „Wir bemühen uns hier, mit dem mit den Maßnahmen der Arbeitsagentur frühzeitig anzufangen. Also das heißt schon im laufenden Schuljahr, damit zum Beispiel die Menschen, also Berufseinstiegsbegleiter, die Schüler schon kennenlernen, so dass nachher dann der Übergang besser gelingen kann“ (Int05, 151–155).

Ferner beschreiben acht Codierungen aus sechs Interviews die spezifische *Förderung sozialer und personaler Kompetenzen* (B.1.1.7) als Tätigkeit im Kontext der Übergangsvorbereitung (vgl. Int04, 171–178; Int06, 328–330), „Also dieses Nachholen von, ich sag mal, den erzieherischen Bereich“ (Int12, 323–324) aber auch unter Hinweis darauf, dass dieser Aspekt „sowieso schon immer unser Kerngeschäft gewesen“ (Int18, 277–278; vgl. Int12, 318–325; Int13, 679–683) sei.

Ebenso acht Codierungen entfallen auf den Bereich *„durch Beziehung Sicherheit geben“* (B.1.1.8), hier werden im Gegensatz zur Tätigkeitsbeschreibung „begleiten und unterstützen“ (B.1.1.1) nochmals besonders die Notwendigkeit wie auch die positiven Folgen der Realisierung dieser Aufgabe im Allgemeinen hervorgehoben:

> „Die fühlen sich wohl. Die haben endlich ein positives Erlebnis und wissen, dass wir sie haben nie fallen lassen. Das ist das Wichtigste einfach. Also es ist ja auch so ein bisschen Leitbild, jeder Tag eine neue Chance. Also ich kann den Tag vorher noch so viel Blödsinn gemacht haben. Es gibt immer wieder eine neue Chance und eine neue Möglichkeit zurückzukommen. Und wir vergessen das, wir sind nicht nachtragend und und und. Es kommt natürlich immer darauf an, was passiert ist, ob bei uns werden verschiedene Sachen anders gehandhabt. Aber das ist etwas, was für die Schüler wichtig ist, dass wir einfach da sind. Stabilität würde ich es nennen“ (Int03, 463–471).

86 Für diese ist nicht nur ein Kennenlernen, sondern bereits eine intensivere gemeinsame Arbeit während des letzten Schuljahres ein konzeptionelles Kernelement (vgl. Kap. 2.4.3.3).

> „würde ich sagen, dadurch, dass man die halt dann über Jahre begleitet, hat es schon Vorteile den, den Bedürfnissen da schon gerechter zu werden, weil die dann einen doch dann dann lassen und unterstützen und helfen, dann annehmen“ (Int07, 418–420).

Entsprechend ermöglicht dies aus Sicht der Befragten überhaupt ein Arbeiten mit den Jugendlichen,

> „dass sie dann nicht gehen und sauer sind. [...]. Sondern dass sie uns zuhören. Dass ich glaube, dass sie schon wissen, dass wir so das Beste für sie möchten. Und das auch sehr realistisch für sie, genau“ (Int11, 421–424).

Dies zeigen auch retrospektive Einschätzungen ehemaliger Schüler:innen, die von Befragten berichtet werden:

> „Und das ist glaube ich, auch das, was unsere Schüler rückblickend immer wieder spiegeln, dass sie sagen, es wäre für sie unheimlich wichtig gewesen, dass wir einfach für sie verfügbar gewesen wären, dass wir auch das durchgestanden hätten mit ihnen, wenn dann zum Beispiel mal schwierige Phasen gewesen wären. Ich glaube, diese individualisierte Bindung auch mit denen, das ist schon absolut wichtig“ (Int13, 537–542).

Auch das *Hinwirken auf einen Schulabschluss* (B.1.1.9, acht Codierungen in sechs Interviews) ist Teil der Handlungsbeschreibung der Lehrkräfte, wie folgende Auszüge zeigen:

> „was klar ist, ist einmal die unterrichtliche Komponente. Da ist ganz klar, dass wir uns die Anforderungen angucken für die jeweiligen Abschlüsse“ (Int05, 303–305),

> „Also erst mal würde ich natürlich sagen hauptsächlich die Vermittlung von schulischen Inhalten und das Arbeiten auf einen Schulabschluss hin“ (Int06, 316–318),

> „weil ich ja vorrangig natürlich möchte, dass die mit dem bestmöglichen Abschluss gehen. Das kann ich aber nur erreichen, wenn ich den das Drumherum so gestaltet, dass sie aufgrund ihrer Besonderheiten überhaupt erst mal ein Setting finden“ (Int09, 363–366).

Als letzte Teilkategorie mit vier Codierungen werden außerdem Handlungsziele deutlich, die nochmals einen breiteren Fokus auf eine *„allgemeine Lebensvorbereitung“* setzen (B.1.1.10):

> „Aber was heißt das auch ganz konkret: Wie richte ich ein Konto ein? Was sind überhaupt meine Fixkosten? Wie komme ich an eine Wohnung? Und da mache ich/ Zu Hause machst du Licht an und aus, wenn du alleine wohnst und du zahlst das nicht, machst du das, dann geht aber kein Licht an! So und das, was gibt es alles für Kosten, Wie kannst du sparen, wie kannst du damit umgehen und so diese Motivation zu eröffnen, das ist einfach auch ein guter Weg, das irgendwann für mich selber zu schaffen“ (Int09, 191–197; vgl. Int03, 46–52; Int07, 494–502).

Neben all diesen Aspekten einer allgemeinen Arbeit mit den Schüler:innen zum Übergang (B.1.1) benennen die Lehrkräfte einige *spezifische methodische Elemente und Maß-*

nahmen der Berufsorientierung als Teil ihres Handelns. Diese sind in der Subkategorie B.1.2 gesammelt.

Hierbei dominieren mit 51 Codierungen verschiedene Aspekte rund um *die Organisation und Durchführung von Praktika* (B.1.2.1); diese sind wiederum in Subkategorien unterteilt. Hierzu gehören zunächst allgemeine Beschreibungen der *Durchführung von Praktika* in verschiedenen Formen (B.1.2.1.1, 18 Codierungen in zehn Interviews):

„In Form von Praktika auf jeden Fall, in Form verschiedenster und vielfältigster Praktika, also auch in Form von zweiwöchigen Praktika am Stück, aber auch von schulbegleitenden immer dienstags Praktika, ein halbes Jahr oder oder oder. Also da gibt es, alles ist möglich, da an der Stelle" (Int02, 443–446).

„Also ich habe tatsächlich für mich irgendwann den Beschluss gefasst, häufiger Praktika zu machen. Ich schicke jeden Schüler ab der siebten Klasse jedes Jahr ins Praktikum und dann ist es auch erst mal egal, ob das ein Praktikum ist, wo ich sage, das ist genau das, was ich machen möchte, sondern es dient mir dazu. Na ja, wenn ich dann abgrenzen kann und sagen, ‚das möchte ich eben nicht machen', dann ist das ja auch schon mal ein Schritt weiter. Das ist mir ganz wichtig" (Int08, 140–146).

Nicht nur in diesen Aussagen, sondern auch an anderen Stellen innerhalb dieser Subkategorie wird die Bedeutung von Praktika hervorgehoben, „das ist wirklich da so unser Hauptaugenmerk tatsächlich" (Int11, 34–35),

> „Wir fangen ja schon in der achten Klasse mit Praktika an. Das heißt, unsere Schüler machen, bis sie weggehen zwischen mindestens fünf Praktika, manche aber auch sechs oder sieben Praktika" (Int15, 138–142).

Die Schüler:innen werden dabei in den Praktika intensiv von den Lehrkräften *begleitet und besucht* (B.1.2.1.2, acht Codierungen): Einerseits, um „zu überwachen, zu gucken, dass die in den verschiedenen Betrieben ankommen" (Int03, 225–226; vgl. 314–319), andererseits auch, um eine enge Unterstützung zu gewährleisten, „man begleitet das und gibt natürlich Sicherheit und versucht das irgendwie so angenehm wie möglich für die Schüler zu machen" (Int14, 120–122; vgl. Int15, 325–328) – sowie um mit Betrieben „Kontakte da zu halten" (Int03, 226, vgl. auch B.1.3.3, s. u.).

Innerhalb der verschiedenen Formen von Praktika werden in sieben Codierungen *Langzeitpraktika* hervorgehoben (B.1.2.1.3):

> „Also ich mache seit acht Jahren immer nur die Klasse zehn jedes Jahr aufs Neue und es entwickelt sich in den letzten Jahren etwas besser, weil wir seit circa drei, vier Jahren in der zehnten Klasse ein Langzeitpraktikum machen. Das heißt die gehen einmal in der Woche in einen Betrieb ihrer Wahl. Wir starten vorher immer mit einem zweiwöchigen Blockpraktikum und darin an, nach den Herbstferien schließt das Langzeitpraktikum an. Dadurch finden wir tatsächlich im Schnitt drei Schüler pro Jahrgang wirklich einen Ausbildungsplatz" (Int03, 28–34).

Hierbei wird die Schulbesuchszeit pro Woche längerfristig reduziert, um einen tageweisen Besuch von Langzeitpraktika zu ermöglichen (vgl. auch Int01, 159–164; Int15, 398–403). Unter Anschluss an die Schilderungen aus Interview drei (s. o.) weisen auch

weitere Befragte gerade Langzeitpraktika als Möglichkeit zum Finden eines Ausbildungsplatzes eine hohe Bedeutung zu (vgl. Int08, 193–195; Int12, 235–247; Int17, 52–58), während andererseits gleichzeitig auch eine eher skeptische Einschätzung erfolgt:

> „Oder auch bei ganz schwierigen Schülern bei uns, wo dann auch eventuell kein Schulabschluss im Raum steht. Da bieten wir dann auch ein Langzeitpraktikum an. Dass die sich einfach auch über Arbeit empfehlen, klappt dann muss man dazu sagen, allerdings auch nicht so oft. Meistens ist das dann auch selbst das dann schwierig, weil wie sollte das auch einfach sein, wenn andere Sachen da überhaupt nicht klappen. Aber für den einen oder anderen Schülern ist das dann auch wirklich noch mal ein Weg, ja sich für die Arbeit zu empfehlen" (Int18, 287–294).

Hier finden sich also zumindest in einigen Codierungen die in der Literatur benannten Klebeeffekte (vgl. Kap. 5.2.2) wieder. Zwei Lehrkräfte beschreiben außerdem die *Vorbereitung der Schüler:innen auf Praktika* als Tätigkeit (vgl. B.1.2.1.4; Int04, 210; 221–222), indem etwa soziale Anforderungen thematisiert werden (vgl. Int09, 580–581).

Insgesamt finden sich 14 Codierungen, bei denen *Praktika als hilfreich* eingeschätzt werden (vgl. B.1.2.1.5). Die vonseiten der Befragten benannten Vorteile beziehen sich dabei auf die Möglichkeit, berufliche Erfahrungen zu sammeln (Int08, 208–209; Int12, 303–310) sowie positive Erlebnisse zu machen und Selbstwirksamkeit durch praktisches Tun zu erfahren (Int09, 66–74; 143–147; Int17, 80–81; Int18, 297). Auch treten die bereits bei Langzeitpraktika benannten Klebeeffekte hier wieder auf:

> „und darüber haben wir wirklich schon gute Erfahrungen gemacht, dass der Betrieb auch danach gesagt hat, als die allgemeine Schulpflicht zu Ende war, ‚Okay, probieren wir es mal mit einer Ausbildung' und das hat einfach manchmal zum Erfolg geführt. Nicht immer, aber manchmal. Und das bestätigt mich irgendwie auch darin, dass man wirklich langsam mal anfangen muss, anders zu denken. Ja, es reicht nicht zu jammern, zu sagen wir haben Fachkräftemangel, ja. Und man macht sich keine Gedanken über alternative Lösungsmöglichkeiten" (Int15, 403–410; vgl. Int11, 35–38; Int13, 490–495; Int16, 28–31; Int17, 80–83).

Gleichzeitig konnte keine Kategorie mit kritischen Anmerkungen vonseiten der Lehrkräfte zu Praktika gebildet werden.

Neben Praktika realisieren die befragten Lehrkräfte Aspekte der Berufsorientierung im *Lernbereich Arbeitslehre*[87] (B.1.2.2, 17 Codierungen). Hierzu gehören Elemente wie das Verfassen von Lebensläufen und Bewerbungsschreiben (vgl. Int02, 448–449; Int03, 297–301; Int16, 224–226), die Auseinandersetzung mit eigenen Interessen, Zielen, Stärken und Schwächen (vgl. Int08, 196–198; Int09, 190–191) und das Üben von Bewerbungsgesprächen (vgl. Int09, 613–617). In diesem Lernbereich spielen nach Ansicht einiger Befragter Aspekte der Berufsorientierung und Übergangsvorbereitung eine zentrale Rolle, „also im Fach Wirtschaft geht es im letzten Jahrgang eigentlich um

87 Der Begriff „Lernbereich Arbeitslehre" wird in Nordrhein-Westfalen als Oberbegriff für je nach Schulart und Klassenstufe auch unterschiedlich benannte Fächer und Fächerkombinationen (etwa Arbeitslehre, Wirtschaft, Hauswirtschaft, Technik) genutzt (vgl. MSB NRW 2013, 11).

fast nichts anderes mehr“ (Int04, 208–210; vgl. Int08, 179–181); dieses Fach ist besonders auf die nachschulische Zukunft bezogen:

> „Da muss man natürlich immer einen Bezug zur Praxis ziehen und zu, zu dem späteren, also zum späteren Werdegang. Wir machen das jetzt hier, was jetzt hier passiert, das machen wir für die Zeit danach“ (Int10, 150–152).

Weiterhin finden sich in neun Interviews Beschreibungen der Tätigkeit, weitere Maßnahmen der Berufsorientierung für Schüler:innen zu *koordinieren und zu verwalten* (B.1.2.3, 14 Codierungen). Im Rahmen dieser Codierungen wird auf die Rolle als StuBo hingewiesen, die einige der Befragten einnehmen.

> „Also im Moment ist meine Aufgabe in dieser Vorbereitung fast nur Organisation. Weil ich das ganze eben von der organisatorischen Seite die Verantwortlichkeit habe. Das heißt, ich organisiere alle Termine, ich koordiniere alles mit der mit der Reha-Beraterin“ (Int02, 134–137).

Die hier durch die Befragten als zu organisieren beschriebenen Maßnahmen und Elemente entsprechen denjenigen des KAoA-Programms, unter dessen Dach ebenso die StuBo-Rolle verortet werden kann (vgl. Kap. 5.2.2). Neben den bereits beschriebenen Praktika werden vonseiten der Befragten die Potenzialanalyse (Int08, 199; Int09, 293), Berufsfelderkundungen (vgl. Int01, 151; Int08, 146–158) sowie auch die Auswahl und Adaption einzelner Elemente für die jeweiligen Schüler:innen (vgl. Int01, 177–180; Int11, 125–129) benannt. Die Anschlussvereinbarung, ebenfalls ein relevantes KAoA-Element, wird vonseiten der Lehrkräfte nur an wenigen Stellen überhaupt erwähnt – und hier wird sie kritisiert (vgl. Int13, 163–166; Int16, 639–642).

Ferner beschreiben einige Befragte auch die Tätigkeit, das *Kollegium zu solchen Elementen zu informieren und es bei der Organisation zu unterstützen* (B.1.2.4, neun Codierungen). Auch dies entspricht einer typischen Aufgabe der StuBo-Rolle, die folgendes Beispiel idealtypisch beschreibt:

> „Das heißt, wir haben wirklich ab Klasse acht tabellarisch aufgeführt für alle Kollegen, was kann man im Bereich der Berufsorientierung machen, wo kann ich mir Hilfe holen, wo kann ich Kontakte finden? Welche Unternehmen kann ich mit meinen Schülern besuchen? Welche Tage der offenen Türen gibt es? Was kann ich machen? Das haben wir für alle Jahrgänge bis Klasse zehn dann auch gemacht. Und das nicht an Daten gedrückt, sondern immer nach Quartal sortiert. Weil die Kollegen, muss man relativ ehrlich sein, natürlich wenig Lust haben, sich dort immer einzuarbeiten und sehr dankbar, sind sie nehmen, sie können es nachschlagen, da mache ich den einfachen Weg. Das variiert natürlich auch von Klassenlehrern und Kollegen ganz unterschiedlich. Das ist etwas, wo wir großen Wert darauf legen, wo wir auch ganz viel Zeit rein investieren“ (Int03, 335–346; vgl. Int09, 333–340).

Als letzten Aspekt der spezifisch auf die Berufsorientierung bezogenen Handlungsbeschreibungen ist außerdem auf die *Neuentwicklung von Maßnahmen und Instrumenten* hinzuweisen (B.1.2.5, sechs Codierungen in zwei Interviews), von denen besonders auf

den Einzelfall des Interviews 13 hinzuweisen ist. Hier findet sich erstens die Beschreibung der Neuentwicklung eines ausführlichen Übergabebogens:

> „Und mit der Agentur, mit KAoA, mit dem KAoA-Team haben wir einen einen Ansatz gemacht, einen Übergabebogen zu entwickeln, den/ Da mussten die Eltern dann zustimmen, ob sie einverstanden sind, dass wir diesen Übergabebogen führen und zwar das spätestens beginnend ab Klasse neun, wo dann alle Dinge drin standen, wie zum Beispiel abgeleistete Praktika, besondere Fähigkeiten, aber auch besondere, ja weiterhin bestehende Förderbedürfnisse, Freizeitinteressen, sportliche Betätigung, Ehrenamtstätigkeiten, Situationen in der Klasse, die noch mal wichtig wären zu wissen, alle Sachen aufgelistet und das haben wir dann mitgegeben an die Berufskollegs. Aber leider ist das System vor Ort so groß, dass das nie weitergegeben worden ist. Also die Idee ist gut und die Eltern haben das auch befürwortet. Wir haben das dann eben gemeinsam auch geführt mit der Agentur für Arbeit. Auch diese, dieses Konzept an sich ist mit der Agentur für Arbeit gemeinsam entwickelt worden, weil die dann zum Beispiel ihre wichtigen Fragen dann noch mit haben einfließen lassen. Und auch die Berufskollegs haben die Fragen mit [...] in unser Screening reingepackt, die für sie nachher beim Übergang wichtig wären. Also das Wir/ War wirklich einzigartig. So was gab es überhaupt noch nicht und das war gemeinsam entwickelt mit der Handwerkskammer und es ist eingeschlafen“ (Int13, 125–143).

Dieser Übergabebogen geht nach Ansicht der Befragten weit über die im KAoA-Programm vorgesehene Anschlussvereinbarung hinaus (vgl. Int13, 163–166), ist jedoch letztendlich als derzeit gescheitert anzusehen (vgl. Int13, 125–143). Zweitens wurden an dieser Schule sogenannte „Minizertifikate“ (Int13, 205) entwickelt, bei denen berufsfeldbezogene Teilleistungen der Schüler:innen in Zusammenarbeit mit der Handwerkskammer anerkannt werden (vgl. Int13, 193–231), auch sind drittens Schülerfirmen installiert (vgl. Int13, 321–330; 361–365).

Nach den bisher beschriebenen Aspekten der Arbeit mit den Schüler:innen (B.1.1) und spezifischen Elementen der Berufsorientierung (B.1.2) thematisiert die dritte Subkategorie Aspekte der *Kooperation mit unterschiedlichen Partnern* (B.1.3). Mit 14 Codierungen am häufigsten wurden dabei die *Berufsberatungen bzw. die Agentur für Arbeit* benannt (B.1.3.1, etwa Int04, 92–100). Wenn Wertungen dieser Zusammenarbeit getroffen werden, fallen diese positiv aus (vgl. Int13, 99–110; Int16, 562–564):

> „Und wir sind immer heilfroh, weil auch die Zusammenarbeit mit den Beraterinnen der Agentur für Arbeit sehr, sehr gut läuft. Und das ist schon sehr etabliert hier“ (Int13, 99–101).

Beinahe ebenso häufig wird die *Kooperation mit Eltern* benannt (B.1.3.2), deren Relevanz einerseits herausgestellt wird (Int09, 395; Int13, 102–103), andererseits aber auch die Notwendigkeit der Unterstützung und Motivation der Eltern durch die Befragten betont wird, sich im Übergang ihrer Kinder zu engagieren (vgl. Int03, 241–242; Int11, 258–260; Int13, 106) – oder die Eltern aus Sicht der Lehrkräfte sogar kontraproduktive Funktionen einnehmen:

> „In Klasse 9, 10 ist es dann häufig noch so, dass man sehr intensiv auch in die Elternberatung gehen muss, weil ich hatte ja eben schon mal angedeutet, dass häufig diese unrealistischen Ziele oder meistens, wenn die Schüler so unrealistische Ziele haben, dass das von den Eltern unterstützt, wenn nicht sogar befeuert wird“ (Int16, 227–231; vgl. A.3.1.1).

Auch *Betriebe* werden als relevante Kooperationspartner benannt (B.1.3.3, elf Codierungen in sechs Interviews). In dieser Zusammenarbeit werden einerseits ermutigende Schilderungen deutlich, bei denen einerseits vonseiten der Betriebe nur wenige oder keine Vorbehalte gegenüber der Schülerschaft bestehen:

> „also ich mache eher positive Erfahrungen. Also klar, der eine oder andere Betrieb hat da Vorbehalte und möchte es nicht, aber die sind dann auch nicht auf dem Tablett. Also man/ Es gibt erstaunlich viele Betriebe, die sagen ‚ja, nee, das möchten wir versuchen'. Die sehen das auch als persönliche Herausforderung" (Int18, 584–588).

Weiterhin werden Betriebe als zunehmend offen (vgl. Int04, 210–221) und die Zusammenarbeit als belastbar beschrieben, sodass Betriebe auch nach einem negativen Erlebnis „uns signalisieren, aber trotzdem können Sie uns immer gerne noch Schüler:innen schicken" (Int09, 592–593). Hierbei werden besonders kleinere Betriebe favorisiert:

> „am besten nach meiner Erfahrung sind echt immer kleine Betriebe, wo man den Chef dann auch kennt, wo der Chef wirklich der Ansprechpartner ist, was weiß ich, kleines Handwerksunternehmen, vier fünf Mitarbeiter, wo der Chef auch sehr früh den, den Schüler oder die Schülerin dann kennenlernt und irgendwie auch eine Beziehung aufbaut. [...] Also wo man echt auch das Gefühl hat, der hat irgendwie, der nimmt jetzt vielleicht Auffälligkeiten in Kauf oder findet den Typen irgendwie cool. So das funktioniert oft am besten, weil dann einfach auch eine Bindung entsteht" (Int13, 921–929).

Andererseits finden sich auch einzelne Hinweise auf eine geringere betriebliche Offenheit:

> „Also ganz oft ist es tatsächlich auch so ein bisschen ‚Ah ja Förderschüler, okay, was machen die für einen Abschluss?' Das ist leider immer noch nicht da, dass es genauso der Hauptschulabschluss ist, wie man ihn an der Hauptschule erwirbt. Da braucht es viel Überzeugungsarbeit der Kollegin, die sich dafür einsetzt. Also die muss da schon immer sehr Klinkenputzen gehen und trifft da immer wieder auf Ablehnung" (Int08, 171–176).

Auch wird von zwei Befragten die Notwendigkeit beschrieben, nur bestimmte Schüler:innen zu Betrieben zu lassen:[88]

> „So, und das sind mittlerweile, wenn es immer mehr Bereiche in der Altenpflege auch, wo wir gute Erfahrungen machen und dann aber auch unseren Schülern sagen, „wir schicken da auch nur welche hin, wo wir uns sicher sind, dass du das auch machst, dass wir dir vertrauen. Mit denen arbeiten wir jahrelang zusammen. Das würden wir auch gerne weiterhin machen. Also verbocke es nicht" (Int09, 645–650).

> „Na, da ist dann irgendwann ist dann auch bei mir der Punkt erreicht, wo ich sage ‚okay, ich will mir jetzt auch die Betriebe nicht versauen. Ich muss ja auch an die anderen denken'. Ich muss immer, das ist so, ich muss immer an die kleine Anzahl Schüler denken,

88 Diese Aspekte treten intensiver nochmals bei konkreten betrieblichen Erwartungen auf (C.1.2.3, vgl. Kap. 7.4). Die hier benannten Äußerungen sind jedoch nicht in jenem Kontext gefallen und werden daher an dieser Stelle berichtet.

> die einen Abschluss schaffen und ich kann mir irgendwie Praktikumsstellen nicht versauen, weil ich da immer wieder jemanden hinschicke, der das Personal beleidigt, der da nicht hinkommt, der irgendwie Sachen kaputt macht. Das geht nicht“ (Int15, 661–668; vgl. 672–678).

Bei den Aussagen zur *Zusammenarbeit mit Berufskollegs* (B.1.3.4, acht Codierungen) treten diese Muster nicht auf. Im Gegensatz zu Betrieben, die als schulischer Kooperationspartner besonders für Praktika beschrieben werden, wird die Zusammenarbeit mit Berufskollegs besonders auf den Übergang hin bezogen: Etwa im Kontext wechselseitiger Hospitationen (vgl. Int03, 719–731) oder der Organisation von Übergabegesprächen (vgl. Int09, 284–289):

> „Wir sind mit einem Berufskolleg, haben wir es schon so organisiert, dass es quasi eine Übergabe gibt. Also man trifft sich mit den Lehrern, die in den betreffenden Klassen arbeiten. Wie die Schüler vielleicht landen oder wo die hinkommen. Und dann ist es halt so, dass, man eine Übergabe macht, dass sie eine Einschätzung haben, dass sie dann auch wissen, wie es ist, teilweise“ (Int05, 162–166).

> „Mit diesem einen Berufskolleg treffen wir uns dann nach Beginn des Berufsschuljahres. Also ich sage mal nach drei Wochen, um dann nochmal zu gucken, wie läuft es denn gerade bei den Schülern? Sind die angekommen? Wenn nicht, warum nicht? Und dann wissen wir viel mehr über die Schüler als die Berufsschulkollegen natürlich. Und dann versuchen wir da noch mal Tipps zu geben, was man noch machen könnte“ (Int05, 171–176).

An anderer Stelle wird von Desinteresse der Berufskollegs berichtet:

> „Ja, also ich verstehe auch nicht ganz, warum das die Berufskollegs offensichtlich nicht interessiert. Also zum Beispiel, ich kenne es da teilweise so, wenn man zum Beispiel auf einer weiterführenden Schule dann in den Sek I Bereich wechselt von der Grundschule, da gibt es ja schon immer diese Informationstage, zumindest gibt es das hier, dass man sich dann noch mal mit den alten Klassenlehrer zusammensetzt, über die Schüler spricht [...]. ich verstehe nicht, warum so was nicht dann da auch irgendwie gemacht wird. Weil eigentlich müssen die Kollegen dann an den Berufsschulen ja auch ein großes Interesse daran haben, dass wir es auch mal so ein bisschen sagen, welche Auffälligkeiten da bestehen und worauf man achten müsste. Aber irgendwie, wie gesagt, trotz dieses Riesenprojekts ist da die Bereitschaft zur Zusammenarbeit gering“ (Int13, 144–155).

Als weitere Aspekte der Zusammenarbeit benennen die Befragten – jedoch in geringerem Umfang – die *schulinterne Kooperation* (B.1.3.5, sieben Codierungen, vgl. auch B.1.2.4) sowie die *Kooperation in kommunalen Arbeitskreisen* (B.1.3.6, sechs Codierungen), mit der *Jugendberufsagentur* (B.1.3.7, zwei Codierungen) sowie mit der *Jugendhilfe* (B.1.3.8, eine Codierung).

Eine weitere Gruppe an Subkategorien beschreibt das Arbeiten von Lehrkräften mit *ehemaligen Schüler:innen* (B.1.4). Hierzu gehört zunächst, dass einige der Befragten explizit Angebote machen, auch nach Ende der Schulzeit weiterhin für ehemalige Schüler:innen *ansprechbar zu sein* (B.1.4.1, 13 Codierungen in acht Interviews):

> „Also wir betreuen zum Teil nach dem Abschluss immer noch Schüler, also die wissen, die können sich immer an uns wenden bei Problemen und das nutzen auch einige, was natürlich eigentlich nicht so ganz unsere Aufgabe ist bzw. was natürlich schwierig vom Zeitmanagement ist, auch. Also ich arbeite nur vier, fünf Stunden und meine Teamkollegin halt auch nur 14 Stunden. Ja, aber wo wir auch dann sehen, okay, sonst macht das auch keiner. Und gerade die Schüler, die diese Unterstützung im Elternhaus einfach nicht haben, dann machen wir das natürlich auch gerne, wenn wir sehen, das klappt“ (Int11, 145–153).

> „Ja, also im Grunde das ja, was wir als Förderschullehrer ständig machen und immer machen und so ein bisschen Mutti sein und hinterhertelefonieren und auch überlegen, ‚wie weit gehen wir das jetzt überhaupt noch diesen Weg mit?‘“ (Int11, 169–171)

Einerseits werden wie hier beschrieben explizite Angebote gemacht, bei denen die ehemaligen Schüler:innen aktiv werden müssen; „denen auch zu sagen, dass die sich auch dauerhaft immer wieder bei uns melden können“ (Int07, 533–534). Andererseits wird teilweise eine die ehemaligen Schüler:innen ansprechende und aufsuchende Übergangsbegleitung zumindest bis zur Ankunft an der Anschlusslösung berichtet (vgl. Int03, 75–79; Int05, 172–174; Int09, 54–60). Insgesamt wird dies von manchen Befragten als Überschreitung eigener Aufgaben angesehen, wie oben beschrieben (vgl. Int11, 148–149), andere sehen dies als ihre genuine Aufgabe (vgl. Int06, 292–293; Int07, 399–400).

> „Also, es ist nicht so, dass wir uns aufopfern. Also es ist nur eine Struktur, die so was möglich macht. Und tatsächlich, das Verständnis ist so hier, hier redet keiner über Anrechnungsstunden, hier macht man die Arbeit dann, wenn die da ist“ (Int05, 371–373).

Eng verbunden hiermit ist die Aufgabe der Nachverfolgung, die – im Gegensatz zu anderen Formen der Nachsorge – spätestens seit der Aufnahme der Verantwortungskette in KAoA zum Aufgabenbereich der abgebenden Schulen gehört. Diese *Nachverfolgung* (B.1.4.2) wurde in fünf Interviews und sechs Codierungen als Aufgabe benannt (vgl. etwa Int01, 113–124; Int18, 107–114). Weiterhin wurden in drei Fällen Aussagen gesammelt, die beschreiben, dass Lehrkräfte *ehemalige Schüler:innen in ihren Unterricht einladen*, damit diese den aktuellen Schüler:innen von ihrem Werdegang berichten (B.1.4.3, vgl. Int07, 502–507; Int13, 615–631). Verschiedene Aspekte der Arbeit mit ehemaligen Schüler:innen tauchen außerdem auch im Kontext der Frage nach dem Einfluss der Lehrkräfte auf den Übergangsprozess auf, die in einer separaten Hauptkategorie dargestellt werden (B.2, s. u.).

Ein weiterer Schwerpunkt der Handlungsbeschreibungen der Lehrkräfte adressiert die *Netzwerkarbeit* (B.1.5, 14 Codierungen in sieben Interviews). Gemeint ist hiermit erstens die Akquise eines Pools an Betrieben für konkrete Praktikumsvereinbarungen (vgl. Int03, 345–348; Int09, 75–81):

> „Aber ich sag mal so, der ganz klassische EsE Schüler oder Schülerin, die halt einfach in so Systemen dann nicht klarkommen, da ist einfach noch sehr wenig und da versuchen wir gerade auch so uns zu vernetzen, die in die Betriebe zu begleiten und sagen so irgendwie, wenn man den lässt und der an Leute gerät, die ihn vielleicht auch mal so nehmen und über manche Schrulligkeiten hinweg gucken, machen die einen richtig guten Job“ (Int09, 138–143).

Dies kann in der Darstellung der hier befragten Person zu längerfristig positiven Folgen führen:

> „Wir sind da auch sehr penetrant, wir können super nerven und das zahlt sich aus. Aber dass die auch oft dann. Das finde ich sehr cool, dass sie dann auch sagen ‚Nee, wir nehmen gerne Schüler von der [Name der Schule], da wissen wir, was wir haben. dafür, die sind da und da können die das nicht, aber die, die die können schaffen, die machen das so'. Und dann ist das im Umkehrschluss für unsere Schülerschaft so eine kleine Auszeichnung. Das macht was mit dem Selbstbewusstsein" (Int09, 239–245; vgl. 619–634).

Zweitens gehört hierzu, wie auch aus den Kategorien zu verschiedenen Kooperationspartnern deutlich wurde (B.1.3) die Etablierung längerfristiger Kooperationsbeziehungen mit unterschiedlichen Institutionen und Maßnahmen des Übergangssystems – die insgesamt zu einer Netzwerkbildung führen (vgl. Int09, 28–40; Int14, 312–324). Einzelne Lehrkräfte beschreiben auch, in bestimmten Fällen ihre privaten Netzwerke etwa zur Akquise von Praktikums- oder Ausbildungsplätzen zu nutzen:

> „Man fragt ja auch schon mal aktiv bei einem selber im Freundeskreis nach hier, ‚Wie schaut das aus? Kannst du mal einen Praktikanten nehmen oder, oder, oder dann auch mal in die Ausbildung?' Und da ist halt immer die Frage, da tue ich mich dann schwer, wenn ich weiß, der Schüler erfüllt nicht so viele Erwartungen. Der, der ist zwar lieb und nett, hat aber, weiß nicht, kognitive Schwierigkeiten oder manchmal auch leichte Verhaltensauffälligkeiten, wie es bei uns ist. Und dann tue ich mich manchmal schwer im Freundeskreis sozusagen für den aktiv/ Wenn ich weiß/ also wenn ich nicht 100 % weiß, zieht er das denn jetzt auch richtig durch. Dann belaste ich zum Beispiel jetzt Freunde und Kumpels seltener oder ungern damit" (Int07, 798–808; vgl. Int12, 813–824).

Mit diesen Netzwerkbeziehungen ist, wie aus den benannten Auszügen deutlich wird, häufig die Motivation verbunden, Stigmatisierungen und Vorurteilen gegenüber den Schüler:innen entgegenzutreten (vgl. Int09, 138–143; 239–245; Int13, 284–293). Hierzu gehört abschließend auch die Frage *schulischer Öffentlichkeitsarbeit* (B.1.6), die besonders in einem Interview deutlich wird:

> „Also das wird jetzt zum Beispiel, also was ich eben als Foto gemacht habe, das werde ich bei Instagram reinpacken und dann werde ich natürlich die Handwerkskammer [Region] verlinken, Ich werde die IHK verlinken, ich werde den [Kreis] verlinken, ich werde die Berufskollegs verlinken, dass alle wissen, dass wir jetzt dieses Thema bei uns wieder aufgegriffen haben" (Int13, 294–298).

> „Und das ist so eine Sache, wo wir versuchen, für die Schüler auch immer in der Außendarstellung eine Wertigkeit drin zu haben" (Int13, 406–407).

> „Also da sehe ich, das sehe ich schon als unsere Hauptaufgabe, dass man eben den halt mehr mitgibt als, als die anderen. Dass ja, dass Arbeitgeber eben mal sehen, dass wir super Schüler haben. Das finde ich das Wichtigste" (Int13, 533–536).

> „Und ich glaube, wir haben den ganz großen Vorteil, dass wir hier als Schule bekannt sind für unsere außergewöhnlichen Dinge, die wir tun. Und das hat natürlich auch viel damit zu tun mit der Außendarstellung" (Int13, 542–544).

Im Gegensatz zu den hier deutlich gewordenen ausführlichen und facettenreichen Beschreibungen des eigenen Handelns in der Übergangsvorbereitung werden *spezifische Selbstwahrnehmungen*, auch als actual own im Sinne Higgins (vgl. Kap. 4.1.2; Higgins 1987, 320 f.) eher selten beschrieben (B.1.7). Die vorhandenen Selbstwahrnehmungen skizzieren erstens eine Wahrnehmung der *Übergangsvorbereitung als Kerntätigkeit*, sodass sich in den hier codierten Aussagen (B.1.7.1, 8 Codierungen) Äußerungen zu dieser Schwerpunktsetzung finden. Diese beziehen sich auch stark auf Koordinations- und Verwaltungsaufgaben im Kontext der Tätigkeit als StuBo (vgl. Int04, 436), wie eine befragte Person besonders deutlich äußert:

> „Ja, das hat sich in den letzten Jahren sehr geändert. Wenn ich überdenke, ich war einfach nur mal Klassenlehrerin einer zehnten Klasse, die ganz normale Fächer unterrichtet hat, natürlich in Absprache mit meinem Kollegen oder manchmal auch alleine. Je nach Klassengröße bin ich mittlerweile eher der Part, der gefühlt gar nichts anderes mehr macht, in Klasse zehn, als Arbeitslehre zu unterrichten, das Praktikum zu überwachen, zu gucken, dass die in den verschiedenen Betrieben ankommen, die Kontakte da zu halten“ (Int03, 220–226).

> „Ich sage ganz oft bin ich manchmal auch böse gesagt, eine teure, bezahlte Sekretärin. Und gar nicht mehr Lehrerin in der Hinsicht und bekomme ja auch unwahrscheinlich viele Verwaltungsstunden dafür“ (Int03, 245–247).

Auch findet sich eine Aussage zu einer Ausweitung der Selbstwahrnehmung über das Tätigkeitsfeld einer Lehrkraft hinaus:

> „Also wo, wenn da ein Schüler ist, den man kennt und man weiß, der will ja auch, aber es ist, der ist jetzt alleine. Dann, dann hat das gerade jetzt auch nichts mit Job zu tun. Das ist eher so ein so ein Gesamtpaket“ (Int05, 354–356).

Eine zweite Gruppe enthält Aussagen, die Selbstwahrnehmungen als eher neutraler *Dienstleister und Begleiter* versammelt (B.1.7.2). Neben allgemeiner gehaltenen Beschreibungen der eigenen Person (vgl. Int05, 247–250; Int17, 412–414) betonen zwei befragte Personen die eigene Neutralität als Spezifikum:

> „Aber ich würde sagen, Lehrkräfte sind da oft ein bisschen realistischer, was die Kompetenzen angeht als zum Beispiel Eltern das oft sind. Also. Und da es natürlich dann so ein bisschen der Nenner zu finden zwischen okay, man berät die Eltern dann auch in Richtung, was im Rahmen des Möglichen ist und was nicht. Und dann muss man irgendwie auf einen Nenner kommen, der funktioniert für alle Beteiligten“ (Int14, 303–308).

> „Und wir sind so die einzige Instanz zusammen mit der Berufsberatung, die aber ja viel seltener an den Schülern dran ist als wir, die so unabhängig den Überblick behalten. Die Schüler haben ihre Wünsche und stecken da manchmal drin fest. Die Eltern haben auch ihre Vorstellungen für ihr Kind, sind natürlich sehr nah am Kind. Und wir sind von diesen drei Parteien zumindest noch die unabhängigsten, die ein bisschen Erfahrung haben über die Jahre, was der Arbeitsmarkt so hergibt, mit welchen Stärken und Schwächen welcher Beruf realistisch ist, dass man als Eltern, gerade wenn es das erste Kind in dem Alter ist, ja auch nicht unbedingt hat, den Überblick und da den Überblick zu behalten und da so ein bisschen durch zu navigieren, würde ich sagen, ist unser Job dabei“ (Int16, 321–330; vgl. 259–269).

Eine weitere Facette wird in Interview fünf deutlich, in der der Befragte sich folgendermaßen beschreibt:

> „Aber insofern ist die Rolle, die wir als Sonderschullehrer, Förderschullehrer, Sonderpädagogen übernehmen eigentlich eine, die so ein Zwischending ist zwischen Sozialarbeiter, Lehrer, Eltern, Erziehungsbegleiter würde ich es dann nennen. Ich will da jetzt uns auch nicht wichtiger machen als wir sind. Und wir wissen, wir haben für uns auch sehr klar, dass das eine Dienstleistung ist. Also man darf ja nicht zu persönlich da rangehen, sonst wird es wirklich schwierig. Aber die Aufgaben übernehmen wir schon häufig" (Int05, 279–286).

Drittens beschreiben manche Befragte ihre eigene Person als eingebettet in *Teamstrukturen* (B.1.7.3), „da freue ich mich, dass ich da kein Einzelkämpfer mehr bin" (Int04, 256), „dass man halt einfach nicht alleine dasteht, sondern dass einfach viele, viele Leute da sind, die unterstützen" (Int04, 357–359).

> „Und das funktioniert bei uns, weil wir im Team arbeiten. Also wir sind immer doppelt besetzt, so dass wir das dann auch händeln können für die anderen Schüler" (Int05, 297–299).

Inwiefern diese Selbstwahrnehmungen insgesamt einen tragfähigen Gesamteindruck ermöglichen, ist als Limitation kritisch zu diskutieren (vgl. Kap. 7.8.2).

Die zweite Hauptgruppe im Bereich des aktuellen Handelns und der Selbstwahrnehmung beschreibt den vonseiten der Befragten wahrgenommenen *eigenen Einfluss auf den Übergangsprozess* (B.2). Zugeordnet sind hier vor allem Antworten auf die Interviewfragen 8 und 8a. Die Hauptgruppe enthält dementsprechend zwei größere Subkategorien, die auf Beschreibungen des eigenen Einflusses (Frage 8, B.2.1) sowie auf das Selbsterleben des Endes der Zuständigkeit (Frage 8a, B.2.2) bezogen sind.

Der *eigene Einfluss auf den Übergangsprozess* lässt sich in vier Subkategorien akzentuieren. Die erste versammelt wiederum allgemeine Einschätzungen des eigenen Einflusses in verschiedenem Umfang (B.2.1.1). Ein *als groß wahrgenommener Einfluss* der Befragten findet sich in neun Codierungen aus acht Interviews (B.2.1.1.1):

> „Also ich glaube, dass mein Einfluss, wenn man das wirklich jetzt auf dieser Teamarbeit, also ich selbst, also mein Einfluss selber würde ich sagen, ist schon groß, würde ich sagen. Gerade wenn man sich das jetzt auch in Zusammenarbeit mit diesem Team, mit unserem BO-Team [...] anguckt, dann würde ich sagen, wir haben da viele verschiedene Perspektiven, die da drauf gucken. Die Realitätschecks machen, die wirklich, ja Wege anbahnen immer so das Beste für den Schüler erreichen zu wollen. Genau. Also ich würde dann schon sagen, der Einfluss ist schon groß" (Int04, 302–309; vgl. Int16, 309–310; Int18, 225–226).

> „Ich glaube schon, dass das für die Schüler entscheidend ist, was wir in der Schule machen und wie das mit den Praktika läuft" (Int08, 207–208).

Demgegenüber beschreiben jedoch noch mehr Befragte (16 Codierungen aus elf Interviews) einen *beschränkten Einfluss auf den Übergangsprozess* der Schüler:innen (B.2.1.1.2):

> „Und dann muss ich mir aber schon auch immer wieder gewahr machen, oder mir dessen gewahr werden, dass meine, mein Handlungsspielraum, meine Macht beschränkt sind, dass das auch richtig ist" (Int01, 264–266).

> „wir werden nicht alle erreichen, und das wird auch nicht funktionieren. Da wird man wahrscheinlich machen können, was man will" (Int03, 567–568).

> „Also da bin ich jetzt nicht derjenige, der auf den Knopf drückt und sagt plötzlich kommt bei dir ein guter Auszubildender raus" (Int06, 605–606).

> „Und da kann man sagen, das hat man wirklich nicht in der Hand. Also weil wir können sie ja nicht alle adoptieren und so lange begleiten, bis man sicher ist und selbst dann wäre man nicht sicher, glaube ich. Also das ist die, die große Krux" (Int05, 404–407).

Dies wird zum einen auf schwerwiegende Belastungen der Schüler:innen zurückgeführt, die einen stärkeren Erfolg des eigenen Handelns verhindern:

> „Da ist schon so viel kaputt, dass dieser Weg auch nichts bringt. [...] Das ist tatsächlich so da kann man wirklich nur das Möglichste machen. Und wenn das reicht, ist das schön und dann freut man sich. Aber wir machen uns nichts vor, es reicht auch ganz oft nicht. Und es reicht öfter nicht, als dass es reicht. So, das muss man auch sagen. Und es ist auch frustrierend, dass das muss man schon. Also man, man muss sich schon an den Erfolgen irgendwie auch festhalten" (Int05, 393–416; vgl. 326–335; Int12, 617–631).

Ein solches Frustrationserleben äußern auch andere Befragte:

> „Also gefühlt immer zu wenig. Irgendwie gefühlt reicht es einfach nie. Ich glaube, das deswegen habe ich gerade so gestoppt, weil ich finde, das ist einfach wahnsinnig frustrierend. Gefühlt machen wir wahnsinnig viel, aber es bleibt total wenig davon über. (...) Ja, ich wüsste auch nicht, an welcher Stelle mehr" (Int12, 299–303).

Zum anderen wird auch das Ende der eigenen Zuständigkeit als Ende der Einflussmöglichkeiten beschrieben: Eine bestmögliche Vorbereitung auf den Übergang ist dieser Lesart nach eine Form der Einflussnahme (B.2.1.2, s. u.), während die Schüler:innen nach Ende der Schulzeit „erst mal in die Welt rausgegeben [werden] und da beginnt die Verantwortlichkeit von anderen Personen" (Int16, 387–389); „was dann passiert, liegt irgendwie so gar nicht mehr in unserer Gewalt" (Int17, 114–115).

Weitere zehn Codierungen beschreiben Aussagen darüber, dass die Befragten in ihrer Wahrnehmung ihren eigenen Einfluss *so weit ausgestalten, wie es möglich ist* (B.2.1.1.3):

> „Ja, ich glaube, ich kann das mit meinen Möglichkeiten, die schöpfen wir alle aus schulisch. Und ich glaube, damit erreichen wir schon eine ganze Menge und der Rest ist der Sache bedingt, dass es so ist, wie es ist. Und da muss ich mich auch mit abfinden. Ich erreiche nicht all das, was ich wie ich meine Kapazität einsetze. Also jetzt wir als Schule, da meine ich ja jetzt gar nicht nur uns StuBos mit, ich glaube, wir sind da echt sehr gut aufgestellt und da denke ich nach Hause und sage ich bin zufrieden und das ist gut so, wie es ist. Mehr kann ich nicht" (Int09, 413–420; vgl. Int04, 244–250).

Auch weitere Aussagen beschreiben eine solche Einschätzung, „wir haben irgendwie gefühlt alles versucht, was man machen kann“ (Int12, 422–423), „wir versuchen alle Hebel in Bewegung zu ziehen“ (Int17, 150).

Auch finden sich sieben Codierungen dazu, dass letztendlich die *Schüler:innen über das Ausmaß des Einflusses der Befragten entscheiden* (B.2.1.1.4), inwiefern sich diese etwa auf die Beratung der Lehrkraft einlassen (vgl. Int04, 87–88; Int14, 201–206).

> „Wenn die uns klar sagen, ‚habe ich keinen Bock drauf, mach ich nicht‘, kann ich sie nicht zwingen, dann arbeite ich anders mit ihnen“ (Int11, 437–438; vgl. Int09, 526–528).

Abschließend ist auf fünf Codierungen hinzuweisen, in denen Befragte äußern, dass die Frage nach dem eigenen Einflusses *schwierig zu beantworten* ist (vgl. B.2.1.1.5).

Abseits dieser allgemeinen Einschätzungen beschreiben einige Befragte ihren Einfluss als einen, den sie durch eine *schulische Vorbereitung und Förderung* ausüben (B.2.1.2, zwölf Codierungen in neun Interviews), wie folgendes Beispiel illustriert:

> „Na ja, schon, durch die Sachen, die eben gesagt worden sind, würde ich sagen. Also wie gesagt schon durch unsere pädagogische Arbeit, wo die/ Wie wir eben sagten, die Schlüsselkompetenzen geschult werden. Dann wo auch einfach überhaupt mal so/ Das ist ja, alles also wo Selbstbewusstsein aufgebaut wird, dass sie sich überhaupt irgendwas zutrauen. Also da könnte man ja ganz viele Dinge benennen. So was wie Selbstständigkeit üben wir ja mit sämtlichen Maßnahmen, die wir irgendwie schulisch machen, wie gesagt, pünktlich kommen. In der Schule anwesend sein, haben wir auch diverse, die einfach nur vorher geschwänzt haben bevor sie bei uns waren. Also ja durch diesen Bereich. Ja, und wie ich eben sagte, Praxis. Also ich würde sagen die zwei Bereiche und natürlich auch den Schulabschluss. Wobei ich den halt, ja aber leider als aus meiner Erfahrung als eher, ja gar nicht den Schlüssel irgendwie erlebe zurzeit“ (Int12, 394–405; vgl. Int06, 430–436; Int15, 459–476; Int17, 134–135).

Diese Formen des Einflusses beziehen sich somit auf die Schulbesuchszeit der Schüler:innen. Hierzu gehört auch die *Zusammenarbeit mit Anschlusslösungen*, die in vier Codierungen als Einflussmöglichkeit benannt werden (B.2.1.3):

> „Direkt im engen Austausch bin auch im Vorfeld Kontakt zu den Schulen schon habe. Wir geben die Förderpläne mit an die entsprechenden Schulen, mit Einverständniserklärung der Eltern, bzw. leiten die ans Schulamt weiter, die leiten die an die Schulen weiter. Das ist etwas, was wir denen anbieten. Genauso bieten wir an, wenn Probleme sind, dass sie uns kontaktieren können, die Schulen“ (Int03, 417–422; vgl. Int13, 730–731).

Auf die Frage nach der eigenen Einflussnahme wurden außerdem in drei verschiedenen Facetten Kontakte zu ehemaligen Schüler:innen als Formen *nachschulischen Einflusses* benannt (B.2.1.4):[89]

89 Auch als Handlungsbeschreibung, sprich als Antwort auf die Fragen fünf und sechs, wurden solche Facetten benannt (B.1.4). Deutlich häufiger finden sich diese Aspekte bemerkenswerterweise jedoch als Antwort auf die Frage nach eigener Einflussnahme, weshalb sie hier in diesem Kontext auch als eigene Kategorien berichtet werden.

Als erste Facette ist auf Formen *nachschulischer Betreuung* hinzuweisen (B.2.1.4.1, 15 Codierungen in elf Interviews), bei der Lehrkräfte auch nach Ende der Schulbesuchszeit ihrer Schüler:innen für diese relevante Ansprechpersonen bleiben; sie beraten und bei Problemen unterstützen:

> „Und ja, dann geht es dann bis hin tatsächlich wirklich zu, zu Unterstützung, die auch über das Schuljahr dann hinausgehen, obwohl die Schüler gar kein Schüler, also kein Schüler mehr sind, aber die immer noch wissen, wo wir sitzen und die immer noch unsere Nummern haben und wo wir dann auf jeden Fall noch immer weiter da sind" (Int05, 339–343).

Dabei finden sich auch häufiger Hinweise darauf, dass die befragten Lehrkräfte mit dieser Form von Einflussnahme ihre eigentlichen Aufgabenbereiche überschreiten (vgl. z. B. Int01, 229–231; Int16, 586–590) und dies teilweise auch in ihrer Freizeit leisten (vgl. Int01, 232–233; Int03, 448–449). Andererseits wird auch von festen Kontingenten für diese Betreuungsarbeit gesprochen (vgl. Int09, 456–460). Dabei wird aber auch häufig betont, dass der Wille der ehemaligen Schüler:innen über diese nachschulischen Angebote entscheidet,

> „wenn sie äußern, wir möchten das nicht, [...] also wir möchten in die Sommerferien gehen und dann nichts mehr mit der Schule zu tun haben, dann respektieren wir das" (Int01, 238–240; vgl. Int02, 266–271; Int13, 734–735).

> „Aber ich weiß auch, dass es wichtig ist loszulassen. Also ich, ich frag jetzt Schüler nicht, von denen. Ich nicht. Ich rufe die nicht an. Ich schreibe denen nicht. Ich denke, da sollte man auch professionell sein. Die Beziehungsarbeit ist wichtig, aber die endet dann. Und ich will nicht übergriffig sein. Das ist mir ganz wichtig. Die fangen einen neuen Lebensabschnitt an, und wenn ich an meine alten Lehrer denke, hätten die mich später noch dreimal angerufen, ich hätte es vielleicht auch übergriffig empfunden. Ich mach das nicht" (Int10, 267–274).

Zweitens beschreiben neun Codierungen die Einflussnahme der Befragten auf den Übergangsprozess über die *Überwachungspflicht* (B.2.1.4.2), die im Zuge der Verantwortungskette in KAoA besteht:

> „Und da sind wir auch tatsächlich ja verpflichtet dazu noch, dass wir schauen und nachverfolgen, wo sind die gelandet, die Schülerinnen und Schüler. Also das ist ja schon erst mal unser Auftrag. Das checken wir dann natürlich auch" (Int13, 731–734).

Drittens berichten zahlreiche Befragte davon, dass *ehemalige Schüler:innen von sich aus wieder die Schule besuchen* (B.2.1.4.3, 17 Codierungen in zwölf Interviews). Diese berichten dann von Erfolgen oder Misserfolgen (Int04, 373–374; Int08, 482–489; Int11, 206–215; Int13, 60–69) – oder versuchen, wieder in einer Schüler:innenrolle regulär am Unterricht teilzunehmen. Diese können „immer noch nicht die Schule loslassen" (Int07, 475–476). Das sind

> „solche, die an der Schule rumstromern, weil es halt irgendwie nicht geklappt hat und das so der einzige Punkt war, wo so ein, ja so eine Zulaufstelle war, ‚Da konnte ich immer

> hingehen, da war ich immer. Dann gehe ich da jetzt auch mal wieder hin, weil ich habe gerade nichts'" (Int08, 485–488).

> „Wo die einfach in ihrer Verzweiflung noch zu uns gehen, gerade wenn sie nicht woanders dann gut angedockt sind" (Int12, 67–69).

> „Also die sind dann so hilflos, dass die wieder in ihr System kommen und wenn sie nur zu Besuch kommen, aber sich dann auch direkt wieder in so eine Schülerrolle verfallen und sich dann da hinsetzen und mit Mittagessen und dies machen und das machen" (Int17, 221–224).

Letzteres wird von den Befragten teilweise auch kritisch gesehen, „und die haben dann ja keine Aufgabe da, die stören dann nur. Und dann muss das natürlich auch, dann geht es nicht" (Int02, 312–316). Positiv wahrgenommen wird hingegen, wenn die Schüler:innen gegenüber ihren ehemaligen Lehrkräften, „auch wenn sie es nicht formulieren, Dankbarkeit" (Int10, 277–278) zeigen. Die Befragten führen das Zurückkommen häufiger auf ihre enge Beziehungsarbeit zurück (vgl. Int08, 486; Int12, 40–41, Int13, 759–763):

> „Und ja, ich glaube einfach, durch unsere intensive Beziehungsarbeit ist es denen einfach wichtig, nochmal mit uns ins Gespräch zu kommen. Das passiert auch durchaus oft" (Int13, 66–69).

Diese Kontakte zu manchen der ehemaligen Schüler:innen halten in der Darstellung der Befragten Jahre bis sogar Jahrzehnte an (vgl. Int12, 71–72; Int13, 757–763; Int14, 237–238).

Diese Folgen enger Bindungs- und Beziehungsarbeit werfen Fragen auf – sowohl auf Schüler:innen, als auch auf Seiten der Lehrkräfte. Zu letzterem Punkt wurden diese dezidiert danach gefragt, wie sie das Ende ihrer Zuständigkeit zum Ende der Schulzeit erleben (Frage 8a). Die Antworten sind innerhalb der zweiten Subkategorie der Hauptkategorie B.2 geordnet (B.2.2).

Hierbei finden sich erstens Äußerungen, die auf ein eher *geringes Belastungserleben* hindeuten (B.2.2.1): Das Ende der Zuständigkeit sei normal und Teil des schulischen Alltags (B.2.2.1.1, 5 Codierungen), „es ist ja gut, dass dann Schule irgendwann auch vorbei ist, weil die müssen sich dann ja auch abnabeln" (Int07, 473–474), „das Leben funktioniert ja nur so, dass irgendwas beendet ist und was Neues anfängt" (Int02, 333–334):

> „das ist ja bei uns als EsE-Lehrer immer so, dass man sich da schon auch abgrenzen muss und dass das so ein Stück weit dann die Professionalität auch ist" (Int11, 395–397, vgl. Int18, 401–411).

Hierbei finden sich auch in vier Codierungen aus zwei Interviews eine deutlich formulierte *Zuständigkeitsübergabe an die Familien oder die Schüler:innen selbst* (B.2.2.1.2):

> „Aber dann ist auch irgendwann Schluss. Die sind dann alt genug, dann müssen sie es einfach schaffen, wenn sie es nicht schaffen, finde ich sehr schade" (Int09, 513–515; vgl. 504–509).

Weiterhin beschreiben vier Codierungen, dass Lehrkräfte zum Ende der Zuständigkeit besonders den Blick auf eigene Erfolge richten und besonders *das Positive wahrnehmen* möchten (B.2.2.1.3). In zwei Interviews wird auch deutlich, dass das *Ende der eigenen Zuständigkeit in manchen Fällen als Erleichterung* empfunden wird (B.2.2.1.4),

> „Aber ich bin auch ehrlich. Manchmal denke ich auch ‚Boah, da mache ich jetzt ein Haken dran und jetzt ist das Kapitel zu Ende, jetzt sind andere zuständig'. Da bin ich manchmal auch dankbar" (Int10, 279–281; vgl. Int06, 463–465).

Eher als belastend einzuordnende Äußerungen der Lehrkräfte (B.2.2.2) entfalten sich in drei Aspekte. Erstens wird die *Ungewissheit der weiteren Zukunft oder eine negative Zukunftserwartung* der ehemaligen Schüler:innen als problematisch erlebt (B.2.2.2.1, acht Codierungen):

> „Ja und ich, wie erlebe ich das, wenn die Übergänge, egal ob sie in der Klasse zehn oder auch in der Klasse sieben passiert sind, gut gestaltet sind, dann erlebe ich sie auch gut. Und wenn sie irgendwie haarig gestaltet sind und irgendwas schiefgegangen ist, dann erlebt ich das, dann erleben wir es als. Also ich als Lehrkraft erlebe es auch als sehr problematisch und man läuft mir das auch hinterher" (Int02, 336–341).

> „Man hat immer einzelne Fälle, die einem näher gehen und wo es einem in der Seele weh tut. Und was einen lange beschäftigt" (Int05, 439–440).

> „Was passiert mit den Schülern nach Klasse zehn oder nach Ende der Schulbesuchs? Jahre? Wo gehen sie hin? Was machen die dann? Und fühlen die sich da wohl? Und haben die das Gefühl, die werden da akzeptiert und angenommen? Und was passiert, wenn es ihnen nicht gut also. (stöhnt). Das ist schon schwer" (Int17, 539–543).

Zweitens wird auch das *Beziehungsende* mit den Schüler:innen als problematisch erlebt (B.2.2.2.2, sieben Codierungen), die hier gesammelten Codierungen weisen ebenso auf emotionale Belastungen der Lehrkräfte hin (vgl. etwa Int09, 501–504):

> „Furchtbar ist das. (lacht) Nee, also tatsächlich, Genau. Also ich finde, es ist immer eher so ein bisschen ist es vielleicht übertrieben, So, ‚ich lass dann meine Babys los', weil das immer so ein bisschen/ Bei uns ist es ja einfach eine andere Bindung. Naja, das ist schon so, dieses Gefühl" (Int12, 418–421).

> „Also ich bin ja noch nicht so richtig lange im Dienst. Ich finde es/ Ich bin da sehr zwiegespalten. Ich/ Wenn ich darüber nachdenke, dass ich die jetzt verabschieden muss. Im Sommer bin ich emotional sehr, sehr getroffen und bin darüber sehr traurig. Und das ist sicherlich auch dem geschuldet, was das Prinzip zumindest so wie wir es leben oder grundsätzlich an der Förderschule ist, dass es ja im Gegensatz zu Regelschulen keine Fachlehrer gibt, außer vielleicht mal für einen Kurs, sondern wir haben die 24/7 von morgens bis mittags immer die gleichen Kinder und das drei Jahre am Stück. Also die verbringen ja mehr Zeit bei uns als irgendwie im Zweifel zu Hause oder in gut situiert/ also auch nicht immer in gut situierten Situationen. Dass ich das schon/ Ich denke, ich finde das persönlich schon emotional belastend, dass ich mir denke, „dann sind die einfach weg" und irgendwie muss ja auch ich mich wieder von denen lösen. Auf der anderen Seite, ich meine, das ist ja unser Job, wir wissen ja alle, wir brauchen auf jeden Fall die Bindung, um denen was beizubringen. Der entscheidende Punkt ist dann jetzt auch den Schritt zu schaffen, ‚Wir müssen uns alle voneinander wieder lösen. So schön diese Zeit hier auch ist

> und auch gewesen ist, müssen wir zu dem Punkt kommen, so wird es nicht weiterlaufen', was glaube ich, schwer ist" (Int17, 161–177).

Drittens wird es auch als belastend wahrgenommen, wenn die Lehrkräfte aus ihrer Sicht *nicht alles erreicht haben*, was sie sich vorgenommen haben (B.2.2.2.3):

> „Ach, eigentlich ein bisschen wehmütig, muss ich ganz ehrlich sagen. Also Belastung, Entlastung, so habe ich das eigentlich noch nie gesehen. Manchen, bei manchen würde ich gerne noch weiterarbeiten, wo ich so denke, ne, die sind da noch nicht fündig geworden, die jetzt auch so ins Leben zu entlassen. In eine teilweise nur Aktivierungsmaßnahme, wo ich denke, wenn die jetzt noch länger bei uns wären zum Beispiel da könnte ich noch mehr erreichen" (Int04, 331–336).

Abschließend ist noch auf zwei weitere Muster hinzuweisen, die in der Frage des Erlebens des Endes der eigenen Zuständigkeit aufgetreten sind: Zum einen beschreiben sechs Codierungen aus fünf Interviews, dass mit zunehmender Berufserfahrung bei den Lehrkräften eine *bessere Distanzierungsfähigkeit* eintritt (B.2.2.3.1):

> „Dann bringt mit Sicherheit auch was die 15 Jahre Erfahrung dazu, die mich das lockerer sehen lassen, weil ich natürlich weiß, ich kann nicht jeden retten und ich kann nur die retten, die sich auch helfen lassen wollen. Das ist so etwas, meine Einstellung, die sich im Laufe der Jahre geändert hat und trotzdem aber auch zu wissen, die meisten schaffen es. Ich darf nicht das Ziel haben zu wissen, es müssen 100 % schaffen. Das wird nicht sein in der Realität. Aber wenn es 80, 85, 90 % nachher wirklich schaffen, ihr Leben alleine dementsprechend hinzubekommen, dann ist ja das eigentlich schon all das, was wir erreichen wollten" (Int03, 492–500; vgl. Int11, 402–404).

> „Ich glaube trotzdem, dass man mit den Jahren professioneller wird und sich das auch besser aushalten kann, wenn es auf manchen oder für manche Schüler nicht so klappt, wie man sich das erhofft oder gewünscht hätte. Da bin ich noch sehr weit von entfernt. Ich wünsche mir, dass alle was Tolles finden, was ihnen viel Spaß macht, auch wenn ich weiß, dass das wahrscheinlich erst mal eine Utopie sein wird" (Int17, 508–513).

Zum anderen weisen abschließend zwei Codierungen eines Interviews darauf hin, dass diese Aspekte eine stark *individuelle Frage* seien (B.2.2.3.2, Int08, 284–285; 291–292).

Die dritte Hauptgruppe der Kategoriengruppe B sammelt Codierungen zu der übergeordneten *Bedeutung der Übergangsvorbereitung*, die ihr die Lehrkräfte in ihrem alltäglichen Handeln zuweisen (B.3, Interviewfrage neun). Sie enthält fünf Subkategorien.

Eine *große Bedeutung* der Übergangsvorbereitung wird in 13 Codierungen aus neun Interviews erkennbar (B.3.1), „die Berufsorientierung, also das wird bei uns ganz großgeschrieben" (Int03, 331), „von daher prägt es eigentlich schon mein ganzes, mein ganzes Arbeitsleben (Int02, 371–373; vgl. Int11, 421–432).

> „Eigentlich würde ich doch sagen bei uns eine sehr große, bestimmt. Also vielleicht weil wir einfach auch gefühlt alle wissen, wie schwer es ist. Also weil alle wirklich bei uns immer sehr ja schon auch sehr aktiv gefühlt diesen Moment auch vorbereiten. Also bei uns also gefühlt ab Klasse zehn Anfang, dass auch die Schüler einfach emotional nochmal sehr interessant werden sagen wir es mal so. Also ich würde schon sagen, dass bei uns

> sowohl. Also generell gestalten wir bei uns Übergänge sehr bewusst, so würde ich das sagen. Also sei es jetzt von der Grundschule in die Mittelstufe. Wir haben verschiedene Stufen bei uns oder von der Mittelstufe in die Oberstufe, weil wir einfach wissen, wie schwer die für die Schüler sind, also auch für uns oft glaube ich, wie eben gesagt aber, nein. Also ich würde schon sagen, das hat einen großen Stellenwert" (Int12, 448–458).

Dies wird z. B. vor dem Hintergrund einer hohen Bedeutung von Erwerbsarbeit für die Psychohygiene und der Existenzsicherung begründet:

> „Und, und da ist Arbeiten auf jeden Fall ein wichtiger Punkt weil natürlich für soziale Teilhabe da hilft Geld schon ungemein. Und wenn ich einen guten Arbeitsplatz habe, hilft mir das ja auch so grundsätzlich zufrieden/ Also das ist jetzt Ansichtssache vielleicht, aber ich würde erst mal sagen, das hat ja auch sehr viel mit Zufriedenheit und mit Selbstwirksamkeit zu tun" (Int06, 514–518).

Weiterhin beschreiben zwölf Codierungen, dass Aspekte, die für den Übergang von Bedeutung sind, auch *im schulischen Alltag unterschwellig adressiert* werden (B.3.2) – sodass auch hier eine hohe Bedeutung erkennbar wird. Hierbei geht es um allgemeine Aufträge schulischer Bildung und Erziehung, die auch für den Übergangsprozess und die weitere Laufbahn der Jugendlichen relevant sind:

> „Und unser/ Und unsere Nahziele in der täglichen Arbeit sind ganz häufig ganz, ganz andere. Also das also gerade heute noch, kann dann das Ziel sein, so, wir arbeiten heute im Klassenraum und halten Gruppe aus, was dann ja eher perspektivisch dazu beitragen würde, so auch in der Ausbildung schaffe ich es dann vielleicht so in im Berufskolleg in der Klasse zu sitzen und am Unterricht teilnehmen zu können, soziale Kontakte knüpfen zu können. Also das ist so miteinander verwoben, würde ich sagen" (Int01, 294–300).

> „Irgendwie hat ja alles, was ich tue, damit zu tun, was nach der Schule passiert. Ich meine, wie oft hält man dann irgendwie eine Ansage und sagt ‚So pass mal auf, kommst du bei einem Arbeitgeber jedes Mal fünf Minuten zu spät, dann hat sich das', irgendwie so, also man bezieht das ja schon auch immer in jeder Situation schon auf die Situation später mit ein. Deswegen nimmt das schon auch eine große Rolle, das direkt miteinander zu verbinden" (Int08, 305–310).

Dies betrifft etwa auch Aspekte von Selbstwirksamkeitsförderung (vgl. Int06, 518–526) oder auch fachlicher Leistung, etwa in Mathematik (vgl. Int07, 586–589). In einigen Schilderungen werden auch Unterrichtsgegenstände über ihre Bedeutsamkeit für die nachschulische Zukunft legitimiert und begründet, etwa Aufgaben im Fach Mathematik (vgl. Int09, 538–547).

> „Und ich glaube, manchmal ist man sich dessen gar nicht so bewusst, weil das ja jetzt nicht klar ein Fach ist oder sagt ‚wir unterrichten das', Übergangs-, also Übergangsvorbereitung, sondern das passiert alles noch nebenbei" (Int17, 438–441).

Weiterhin zeigen zehn Codierungen auf, dass die Bedeutung der Übergangsvorbereitung während der Schulzeit *zunimmt, desto höher die Klassenstufe ist* und je näher der Übergang rückt (B.3.3):

„Nun, ich würde sagen, je höher die Klassenstufe, desto relevanter“ (Int14, 277; vgl. Int08, 310–312; Int16, 363–365).

Auch wird in vier Codierungen deutlich, dass die Aspekte, die im Rahmen einer Übergangsvorbereitung adressiert werden, *auch für andere Lebensbereiche von Bedeutung* sind (B.3.4):

„Also das ist, es ist einfach vielleicht eine andere Seite der Medaille oder bestimmter Fokus jetzt drauf, dass natürlich in der Lebensphase es dann ansteht, eine Anschlussmaßnahme oder halt eine Ausbildung oder Geldverdienen oder so. Aber wenn ich von Schlüsselqualifikationen spreche, sind das natürlich auch die Sachen, die ich brauche, um vielleicht irgendwann Freundschaften pflegen zu können, mit der Familie klar zu kommen, eine Partnerin zu haben, einen Partner zu haben. Das sind ja alles Sachen, das überschneidet sich ja sehr. ‚Welche sozialen Skills brauche ich, um mich manchmal auch einfach nur arrangieren zu können mit blöden Umständen?‘ Das brauche ich nicht nur, wenn ich irgendwo eine Ausbildung mache. Das brauche ich auch, wenn ich vielleicht in der Schlange im Bäcker stehe und am Ende doch meine Brötchen mitnehmen möchte und einfach mal durchhalte“ (Int06, 527–538).

„Ich würde sagen, dass es so das Hauptfeld an sonderpädagogischer Förderung das geht ja weit über die die StuBo-Tätigkeit oder die die Berufswahl, die Unterstützung bei der Berufswahlentscheidung hinaus. Das ist das, was wir versuchen, hier den Schülern zu vermitteln. Eigentlich ja ab der Klasse, die, die hier bei uns sind. Also man hat ja immer den Blick darauf: ‚Was brauchst du, um in unserer Gesellschaft und da zählt der Beruf ja nun mal später zu, ordentlich Fuß fassen zu können und entspannt zu existieren, ohne ständig irgendwo anzuecken‘“ (Int16, 340–347).

Abschließend sind zwei Äußerungen codiert, die auf gänzlich *andere Ziele* als die Übergangsvorbereitung hinweisen (B.3.5),

„Aber es gibt natürlich auch noch eine ganze Reihe andere Aufgaben, die eben nichts, nur nicht nur was mit den Übergängen zu tun haben, sondern die eben mit einzelnen Zielen, die sich Jugendliche setzen, zu tun haben, mit schulischen Zielen zu tun haben“ (Int02, 373–376; vgl. Int01, 198–206).

Die vierte und letzte Hauptgruppe im Bereich des aktuellen Handelns und der Selbstwahrnehmung von Lehrkräften in der Übergangsvorbereitung wurde rein induktiv während der Materialsichtungen angelegt; sie hat somit keine eigene Interviewfrage als Grundlage. Sie umfasst kritische und positive Rückmeldungen, Wertungen und *Diskussionspunkte zu verschiedenen Facetten der Übergangsvorbereitung* (B.4). Die Hauptgruppe ist zunächst in Hinweisen zu KAoA (B.4.1) und zu Anschlusslösungen (B.4.2) unterteilt.

Bei ersterer Facette ist auf zahlreiche Einschätzungen zu KAoA hinzuweisen, die eine zu geringe *Passung des Programms für die Bedarfe der Schüler:innen mit Förderbedarf EsE* und die Rahmenbedingungen der Förderschule beschreiben (B.4.1.1, 13 Codierungen in sieben Interviews). Diese Einschätzungen adressieren unpassende und zu kurze Angebote bei Berufsfelderkundungen (vgl. Int01, 388–393, Int16, 540–549), eine zu geringe oder nicht vorhandene Begleitung der Schüler:innen zu und in den Angeboten,

die zu Überforderung und Ablehnung führen (vgl. Int01, 393–401, Int02, 419–435, Int09, 147–159) sowie eine Überforderung des Personals des jeweiligen Trägers des Angebots mit der Gruppe der Schüler:innen (vgl. Int01, 401–408, Int09, 298–303).

> „Ich muss ehrlich sagen, von den KAoA-Standardelementen finde ich nicht viel sinnvoll. Die Praktika sind sinnvoll, wobei wir an unserer Schule ja deutlich intensivere Praktika machen, als es in den KAoA-Standardelementen vorgeschrieben ist. Deswegen würde ich sagen, sind wir da deutlich über Standard. Den ganzen Rest könnte man für uns weglassen“ (Int16, 558–562).

Weiterhin wird die *Potenzialanalyse* deutlich kritisiert (B.4.1.2, sieben Codierungen in drei Interviews), etwa für einen zu geringen zeitlichen Umfang (vgl. Int15, 419–430), einen zu geringen Ertrag im Vergleich zu einem hohen Vor- und Nachbereitungsaufwand (vgl. Int16, 533–539; 629–631) oder gar aus Sicht der Befragten ein Verfehlen der Ziele:

> „weil ich das Gefühl habe, dass die Schüler tatsächlich auch da rausgehen und entweder ein völlig falsches Bild von sich selber bekommen oder total frustriert sind und sich fragen, „Warum war ich denn da jetzt überhaupt?“ Das stresst mich wie gesagt deshalb nicht, sondern das ärgert mich viel mehr“ (Int16, 739–743).

Ferner wird der hohe *Verwaltungsaufwand*, der für Lehrkräfte durch das Programm entsteht, in vier Codierungen aus drei Interviews kritisiert (B.4.1.3, vgl. z. B. Int18, 717–729).

Gleichzeitig finden sich auch fünf Codierungen mit *positiven Einschätzungen* des Programms (B.4.1.4):

> „Also im Grunde ist finde ich dieses Programm fast unmöglich durchs Raster zu fallen. Aber natürlich, das ist wie bei uns in Schule, auch wenn. Wenn sie nicht ansprechbar sind, wenn sie die Tür nicht öffnen und nicht ans Telefon gehen, dann fallen sie auf jeden Fall durchs Raster. Bei allen anderen, die da ansatzweise bemüht sind, die würden, würde ich sagen, die kommen dann auch an“ (Int11, 114–122; vgl. 93–95).

> „Und ich glaube, man muss die, die diese KAoA-Elemente sind schon wirklich gut. Die müssen dann auch fristgerecht kommen und funktionieren. Da habe ich eigentlich bei uns ein ganz gutes Gefühl“ (Int18, 654–657).

Hinsichtlich der *Anschlusslösungen* (B.4.2) ist abschließend zunächst auf *den Umfang und die Qualität der Berufseinstiegsbegleitung* hinzuweisen, die in fünf Codierungen kritisiert wird (B.4.2.1). Hierbei wird – auch aufgrund der hohen Bedeutung, die einer Übergangsbegleitung dieser Schüler:innen zugewiesen wird (A.4.1), in erster Linie angemerkt, dass diese Maßnahme zu wenigen Schüler:innen zur Verfügung steht (vgl. Int03, 148–166; Int06, 125–138; Int08, 101–108). Außerdem findet „nicht jeder Berufseinstiegsbegleiter […] einen Draht zu unseren schwierigen Schülern“ (Int16, 180–181; vgl. 564–579).

Auch wird in vier Codierungen kritisch auf die *Unübersichtlichkeit* und häufigen Wechsel der Maßnahmen im Übergangssektor hingewiesen (B.4.2.2, vgl. z. B. Int05,

195–221; Int12, 287–290) – und in zwei Fällen auf den *Wegfall der sonderpädagogischen Ressource* im Übergangsprozess (B.4.2.3):

> „Also, ich glaube, dass/ Ich, ich bin der Meinung, dass die Schüler:innen ja schon ihren Schonraum verlassen dadurch, dass sie Förderschule verlassen. Aber wenn die bei uns einen Abschluss machen, haben die keinen Förderschwerpunkt mehr, wird der aufgehoben mit dem Abschluss. Und das ist etwas, das finde ich persönlich ganz, ganz kritisch, weil. Man kann den ja während der Schullaufbahn jederzeit aufheben, wenn man sagt, ‚das ist jetzt alles so im Rahmen. Kann man den jederzeit aufheben'. Es gibt eine jährliche Überprüfung für den Förderbedarf, wo er weiter fortgeschrieben werden muss. Aber wenn sie aufs Berufskolleg gehen, haben die keine spezielle Unterstützung mehr" (Int14, 388–396).

7.3.2 Interpretation der Ergebnisse

In der Gesamtschau zeigt sich ein ausgesprochen vielfältiges Handlungsportfolio der befragten Lehrkräfte (B.1). Die Lehrkräfte identifizieren, wiederum kohärent zu den von ihnen maßgeblich benannten Bedarfen und Belastungen der Schülerschaft (A.3.1, A.3.3, A.4), die alltägliche Begleitung und Unterstützung der Jugendlichen im pädagogischen Alltag wie auch in der Übergangsvorbereitung (B.1.1.1) als Hauptaufgabe, was auch anschlussfähig an bestehende Befunde ist (vgl. z. B. Bylinski 2014; Heinzelmann et al. 2022; Hofmann-Lun 2011; Schindler 2012; vgl. Kap. 5.4). Auch verfolgen sie die Entwicklung (realistischer) Ziele (B.1.1.2), das Stabilisieren und Verselbstständigen der Schüler:innen (B.1.1.3), das Erreichen einer Realitätsorientierung (B.1.1.4) sowie das Finden von Anschlusslösungen (B.1.1.5) als Tätigkeitsfelder – gefolgt von Hospitationen in Anschlusslösungen (B.1.1.6), der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen (B.1.1.7) und dem Geben von Sicherheit mittels Beziehungen (B.1.1.8).

Das Hinarbeiten auf einen Schulabschluss (B.1.1.9) sowie die Vermittlung alltagspraktischer Fähigkeiten (B.1.1.10), wie etwa von Hiller intensiv angemahnt (vgl. z. B. 1994, vgl. Kap. 5.1), nehmen die letzten Plätze ein. Interessanterweise wird das schulabschlussbezogene Handeln vonseiten der Befragten häufig als Selbstverständlichkeit verbalisiert: „was klar ist, ist einmal die unterrichtliche Komponente" (Int05, 303), „klar, geht es um diese Orientierung Schulabschluss natürlich" (Int06, 371–372). Zahlreiche Aussagen verwenden das Wort „natürlich" (Int07, 320; Int09, 363; Int11, 35; Int14, 160; 284) in diesem Kontext. Betrachtet man die Schulabschlussstatistik des Förderschwerpunkts (vgl. Kap. 3.5) wird jedoch deutlich, dass zwar das Ziel an sich einen „natürlichen" Kernauftrag der Schule darstellt, dieses Ziel jedoch keineswegs „natürlich" erreicht wird. Stattdessen kann der Eindruck entstehen, dass der Schulabschluss hier nur ein mögliches Ziel neben zahlreichen anderen Handlungszielen ist, die mit jeweils anderen Herangehensweisen adressiert werden.

Mit diesem Handlungsspektrum wird jedoch insgesamt deutlich, dass die zuvor dargestellten Bedarfe und Herausforderungen der Schülerschaft durch die Lehrkräfte in ihrem Handeln auch adressiert werden. Bemerkenswert ist dabei, dass gerade nicht nur ein klassisches enges Verständnis von Berufsorientierung im Sinne einer belastbaren Berufswahlentscheidung verfolgt wird, sondern auch eine grundsätzliche Berücksichtigung von „Arbeit und Beruf als ein maßgebliches Element im individuellen Le-

bensentwurf“ (Schudy 2008, 103; vgl. Kap. 5.2.1). Gleichzeitig spielen Aspekte einer Beschäftigungsfähigkeit bzw. Employability (vgl. Kap. 2.3.2) im Vergleich zur Bedeutung der traditionellen Berufsorientierung eine untergeordnete Rolle. Hier zeigen die Handlungsbeschreibungen jedoch auf, wie eng grundsätzliche Handlungsziele des Förderschwerpunkts EsE – etwa in Formen von Beziehung, Erziehung und Förderung von sozialer wie personaler Kompetenzen mit übergangsrelevanten Inhalten und Themen verknüpft sind. Dies kann einerseits als eine Indifferenz der pädagogischen Handlungsziele gelesen werden – im Sinne dessen, dass die befragten Lehrkräfte unabhängig des gefragten Themas die gleichen Antworten geben, nämlich diejenigen, die ihr alltägliches Handeln maßgeblich prägen. Andererseits kann dies aber auch auf die hohe Relevanz gerade dieses Handelns auch unter Bezug auf die Übergangsvorbereitung interpretiert werden – im Kontext eines förderschulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags, der von vorneherein auch auf eine Vorbereitung auf die nachschulische Zukunft hin abzielt (vgl. KMK 2000a, 362) und der mittels dieser Handlungslogiken realisiert wird.

Methodisch setzen Lehrkräfte dies auch mit unterschiedlichen Formen der Berufsorientierung um (B.1.2), die besonders durch das KAoA-Programm sowie den Lernbereich Arbeitslehre vorstrukturiert sind (vgl. Kap. 5.2.2; 5.2.3). Diese decken insgesamt eine große Bandbreite gängiger didaktischer Funktionen von Methoden schulischer Berufsorientierung ab (vgl. Köck 2018, 244 f.; Kap. 5.2.1): Information, Beratung, Begleitung, Diagnose und Selbsterprobung. Ein genauerer Blick sei auf den Punkt Begleitung gerichtet: Köck nennt hier „Paten-, Coaching oder Mentorenprogramme“ (2018, 245) – auch wenn die Lehrkräfte ihr eigenes Handeln während der Schulzeit zuallererst mit dieser Funktion beschreiben, ist jedoch gleichzeitig im gesamten Datenmaterial kein Hinweis auf die Installation solcher begleitender Angebote enthalten – im Gegensatz zur institutionalisierten Form der Berufseinstiegsbegleitung (A.2.2.4; B.4.2.1; D.2.1). Dieser Aspekt wird zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen (vgl. Kap. 7.5.2).

Einen besonderen Schwerpunkt des Handelns der Lehrkräfte nehmen im Kontext der Übergangsvorbereitung die Praktika ein (B.1.2.1), deren großer Nutzen besonders hervorgehoben wird (B.1.2.1.5) – etwa in Bezug auf das Kennenlernen der Arbeitswelt, das Erfahren von Selbstwirksamkeit und auch auf den Erhalt eines Ausbildungsplatzes im Sinne von Klebeeffekten. Die in einem Modellprojekt als hilfreich beschriebenen Langzeitpraktika (vgl. Stein, Kranert & Hascher 2020) werden von einigen Befragten besonders hervorgehoben (B.1.2.1.3). Weiterhin stehen die Lehrkräfte in zahlreichen Kooperationsverhältnissen (B.1.3), bei denen erneut in einzelnen Aussagen die Rolle der Eltern problematisiert wird (B.1.3.2). Gleichzeitig wird die Zusammenarbeit mit Betrieben im Kontext von Praktika in der Mehrheit als positiv, offen und von wenig Vorurteilen geprägt wahrgenommen (B.1.3.3). Dass bei betrieblichen Praktika jedoch besonders Klebeeffekte betont werden, die auch durch die Überwindung von Stigmatisierungen wirksam werden (vgl. 5.2.2), ebenso wie Aspekte notwendiger Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit (B.1.5; B.1.6) auch in der Zusammenarbeit mit Betrieben, hinterlässt zu dieser Einschätzung ein ambivalentes Bild: Entweder haben betriebliche

Partner tatsächlich keine Vorurteile – was in Anbetracht der Forschungslage hierzu überraschend wäre (vgl. etwa Kap. 2.5.1) – , oder es gelingt den befragten Lehrkräften in diesen Kooperationsbeziehungen, eine entsprechende Überwindung solcher Vorurteile zu gestalten. Gleichzeitig werden wie berichtet Formen von Stigmatisierung vergleichsweise selten als Einfluss im Übergangsprozess benannt (A.3.10).

Die Zusammenarbeit mit Berufskollegs wird unterschiedlich eingeschätzt (B.1.3.4), einerseits wird von Übergabegesprächen und wechselseitigen Hospitationen berichtet, andererseits auch von Desinteresse. Eine fest institutionalisierte Form der Zusammenarbeit wird, wenn überhaupt, dann als Ergebnis der einzelnen Bemühungen der Schule genannt.

Einen weiteren Schwerpunkt scheint der Kontakt mit ehemaligen Schüler:innen darzustellen (B.1.4), der abseits einer unmittelbaren Nachbetreuung in die Übergangslösung hinein sowie der Nachverfolgung im Kontext der Verantwortungskette in KAoA (vgl. Kap. 5.2.2, B.1.4.2) maßgeblich auf in Teilen auch langjährigen, wiederholten Kontaktaufnahmen der ehemaligen Schüler:innen beruht (vgl. B.1.4.1). Auch wenn die formale Zuständigkeit der Lehrkräfte spätestens nach Abschluss der Nachverfolgung endet und damit auch die verfügbaren Ressourcen wegfallen, so scheint doch in zahlreichen Fällen ein weiterer Kontakt zu bestehen. Dieser ergibt sich nicht einfach aus privatem Interesse, sondern wird als Teil der beruflichen Tätigkeit im Kontext Schule vollzogen (s. u).

Ihren eigenen Einfluss auf den Übergangsprozess (B.2) akzentuieren die befragten Lehrkräfte zum einen durch die Realisierung einer möglichst guten Vorbereitung (B.2.1.2), bei der die Lehrkräfte ihrer Wahrnehmung nach so viel tun, wie ihnen möglich ist (B.2.1.1.3), sowie vor allem durch ebendieses nachschulische Wiederaufsuchen durch Schüler:innen (B.2.1.4). Dies lässt den Schluss zu, dass die befragten Lehrkräfte durchaus der Ansicht sind, den Übergangsprozess vorbereiten zu können und sie als Bezugspersonen darüber hinaus für die Schüler:innen eine große und nachhaltige Bedeutung aufweisen. Unter Anschluss an die Befunde von Hofmann-Lun aus dem Förderschwerpunkt Lernen (vgl. 2011, 76; 2014, 382: vgl. Kap. 5.4.2) ist jedoch auch darauf hinzuweisen, dass insgesamt mehr Lehrkräfte Aspekte eines beschränkten eigenen Einflusses benennen als andersherum (B.2.1.1).

Damit kommen die Beziehungen zu den Schüler:innen auch nicht mit dem Ende der Schulzeit zu einem (abrupten) Ende, stattdessen kehren zahlreiche ehemalige Schüler:innen immer wieder zurück (B.2.1.4.3) – auch wenn aus struktureller Perspektive in Anbetracht des Wechsels in die Systeme Beruflicher Bildung zumindest eine Aufrechterhaltung der Beziehung nicht intendiert ist, arbeiten dennoch zahlreiche befragte Lehrkräfte auch mit ehemaligen Schüler:innen weiter, sie beraten und unterstützen sie (B.2.1.4.1) – und zahlreiche Schüler:innen können sich vom Lernort Förderschule (noch) nicht lösen. Dieses Muster gilt sicher nicht für alle Schüler:innen gleichermaßen, stattdessen werden auch Beispiele berichtet, bei denen ehemalige Schüler:innen oder Lehrkräfte bewusst nicht mehr an der Beziehung festhalten (vgl. z. B. Int01, 238–240; Int10, 267–274). In Anbetracht der kritischen Diskussion um die Institution Förderschule (vgl. Kap. 3.4.3) können im Übrigen diese Beobachtungen der

Lehrkräfte als wichtiges Signal interpretiert werden: Der Lern- und Beziehungsort Förderschule weist für seine Schüler:innen nicht nur während der Schulzeit, sondern auch im weiteren biografischen Verlauf eine große Bedeutung auf; er scheint Ausdruck eines stabilisierenden und stützenden Umfeldes zu sein – zumindest für diejenigen Schüler:innen, die dies möchten oder für die dieser Lernort geeignet ist.

> „ich denke, die erleben die die Schule als was Positives. Also natürlich haben wir unendlich viele Konflikte, also mehr als manchmal Unterricht. Ich denke aber es ist ganz klar/ Also es sind oft einfach Schüler dabei, wo wir die konstanteste Ansprechperson sind, wo wir wir einfach Beratung sind. Teils Elternersatz, auch wenn das hochgradig unprofessionell klingt“ (Int12, 62–67).

Gleichzeitig stellen sich auch kritische Fragen nach der Organisation des Beziehungsendes wie auch des Schonraumcharakters, auch im Sinne der zwangsläufigen Ausschulung (s. u.). In einer englischsprachigen Publikation wird dieses Grundverhältnis der Schüler:innen zu ihrer Schule treffend zusammengefasst:

> „Leaving school, even for students with EBD who often rebel against school, can place them in contact with cold realities of employment and adult living in ways that they may come to recall the supports of school as memories of the warmth. Effective transition programs are intended to provide students with the preparation to meet the icy challenges of postsecondary life and the autonomy of adulthood“ (Brigham, McKenna & Brigham 2019, 49).

Eine interviewte Person formuliert diesen Gedanken sehr ähnlich:

> „Ja, da gibt es auch Jugendliche, die dann sagen, ‚Ja, wir wollen lieber wieder hier in die Schule. Das war immer schön. Warum wussten wir das damals nicht?‘ Ne, also auch so. Also die sich wieder sehnen nach dieser (...) Aus dieser Sicht nach der heilen Welt, die sie da irgendwie dann doch erlebt haben. Oder nach der Behütung auch? Ja, oder nach der engen Begleitung kriegt natürlich auch nie im Leben wieder so eine enge Begleitung. Und das kann man natürlich erst spüren, wenn man weg ist, und nicht, wenn man noch dort ist“ (Int02, 303–309).

Insgesamt artikulieren zahlreiche Befragte auch prinzipiell eingeschränkte Einflussmöglichkeiten (B.2.1.1.2; vgl. auch Bylinski 2014; Fletemeyer 2021; Hofmann-Lun 2011), was einerseits auf Belastungen der Schüler:innen, andererseits auch auf das Ende der formalen Zuständigkeit zurückgeführt wird. Insgesamt häufen sich hier Aussagen, in denen Lehrkräfte ihrerseits Formen von Frustration und emotionaler Belastung formulieren (vgl. z. B. Int12, 299–303). In der Frage nach dem Erleben des Endes der eigenen Zuständigkeit (B.2.2) verschärft sich dies nochmals: Zwar erfolgen einige als eher wenig belastet einzuschätzende Aussagen, die das Ende der Zuständigkeit als Normalität beschreiben (B.2.2.1.1), insgesamt etwas häufiger sind aber auch belastende Momente codiert (B.2.2.2). Diese deuten teilweise auf ein sehr starkes Belastungserleben hin – sowohl hinsichtlich einer ungewissen oder negativen Zukunftserwartung (B.2.2.2.1, vgl. z. B. Int05, 439–440; Int17, 542–543), als auch hinsichtlich des Bezie-

hungsendes (B.2.2.2.2). Dies verdeutlicht nochmals die Notwendigkeit, dieses bewusst anzubahnen und zu gestalten, was bisweilen als schwere Aufgabe wahrgenommen wird (vgl. auch Int17, 172–117). In diesem Kontext ist ferner auch die Begriffsverwendung von „Professionalität" bemerkenswert: Das Wort fällt im gesamten Datenmaterial, abseits von Hinweisen auf Multiprofessionalität und Professionalisierung, eigentlich nur dann, wenn die Lehrkräfte von der Einnahme einer bewussten Distanz in der Beziehungsgestaltung und zum einzelnen Fall sprechen (vgl. z. B. Int10, 269; Int11, 397; Int12, 67; Int13, 757; Int17, 508; B.2.2.3.1). Dies ist ein deutlicher Unterschied zu den theoretisch entfalteten Dimensionen des Begriffes (vgl. Kap. 4.3).

In Anbetracht der bis hierhin erfolgten Darstellungen ist wenig überraschend, dass die Übergangsvorbereitung in vielfältigen Facetten aus Sicht der Befragten einen großen Schwerpunkt im pädagogischen Handeln einnimmt (B.1.7.1). Dies bestätigt sich auch in der expliziten Nachfrage hierzu auf unterschiedlichste Arten (B.3). Das gesamte pädagogische Handeln dieser Befragten scheint auf expliziten und impliziten Wegen von der Frage der Übergangsvorbereitung durchdrungen zu sein, auch im Kontext des allgemeinen schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags. Hieraus könnte nun einerseits abgeleitet werden, dass die Frage der Übergangsvorbereitung tatsächlich für Förderschulen des Schwerpunkts im Allgemeinen eine so große Bedeutung einnimmt, dass das Handeln der Lehrkräfte stark darauf ausgerichtet wird – gleichzeitig jedoch scheint in Anbetracht der Zusammensetzung der befragten Stichprobe ein solcher Rückschluss zu weit zu führen; ganz im Gegensatz würde es überraschen, wenn gerade diejenigen Lehrkräfte in StuBo-Funktion bzw. Klassenlehrkräfte höherer Stufen, die sich freiwillig zur Teilnahme an einstündigen Interviews zur Übergangsvorbereitung melden, ebendieser eine geringe Bedeutung zuweisen würden.

Abschließend zeigen die kritischen Rückmeldungen der Lehrkräfte zum Programm KAoA (B.4.1) sowie zum Übergangssystem (B.4.2) durchaus typische Probleme der jeweiligen Felder auf: So wurden beispielsweise in der ersten Evaluationsstudie des KAoA-Programms ähnliche Kritikpunkte formuliert, etwa was die Qualität der Angebote der Bildungsträger und Betriebe (vgl. Stöbe-Blossey et al. 2016, 32 f.; 37) betrifft. Kritischer als in der Evaluation (vgl. ebd., 31 ff.) wird vonseiten der befragten Lehrkräfte die Potenzialanalyse eingeschätzt (B.4.1.2; vgl. auch Seib & Laubenstein 2024, 252 f.). Besondere Spezifika liegen außerdem in der Adaption der Elemente auf die Bedarfe der Schülerschaft, die innerhalb des Programms nur unzureichend möglich zu sein scheinen (B.4.1.1). Auch ist die Unübersichtlichkeit im Übergangssektor (B.4.4.2) eine bekannte Herausforderung (vgl. Kap. 2.4.3.5). Dennoch scheinen insgesamt solche kritischen Rückmeldungen mit einer strukturellen Perspektive die Ausnahme zu sein. Die nachschulischen Übergangsstrukturen inklusive des Übergangssektors werden eher als mögliche Handlungsoptionen und Anschlussstationen akzeptiert, anstelle auch als problembehaftete Strukturen kritisch diskutiert. Einschränkend sei darauf hingewiesen, dass auch hierzu keine expliziten Fragen gestellt wurden – und darauf, dass die Maßnahmen des Übergangssektors durchaus positive Wirkungen erzielen können (vgl. Kap. 2.4.3.5).

Insgesamt kann zu diesem zweiten Teilbereich des aktuellen Handelns und der Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte festgehalten werden, dass die Lehrkräfte ihr Handeln eng an typischen pädagogischen Handlungsschwerpunkten im Bereich EsE und den bestehenden Programmen und Methoden der Berufsorientierung ausrichten. Sie fokussieren damit die Ermöglichung einer Normalerwerbsbiografie ihrer Schüler:innen, indem sie intensiv unter dem Leitbild des Einmündens ihrer Schüler:innen in Arbeitsverhältnisse auf Basis einer erfolgreichen beruflichen Orientierung und eines erfolgreichen Übergangs in Berufsausbildung arbeiten (vgl. Kap. 2.1; z. B. Hiller 2011; Schaffner 2014) – obwohl die Realisierung dieses Prozesses zur selben Zeit von ihnen als hoch problematisch beschrieben wurde (vgl. Kap. 7.2.2; siehe auch Kap. 7.5.2). Gleichzeitig geben diese Rahmenstrukturen ebendiese Handlungslogiken vor, wie etwa das KAoA-Programm eindrücklich zeigt (vgl. Kap. 5.2.2). Der Kritik von Hiller, der den aufgrund ihrer privilegierten Stellung beschränkten Horizonten von Lehrkräften die Verantwortung für das letztendlich als illusorisch angesehene Anstreben eines Normallebenslaufes für ihre Schüler:innen zuweist (vgl. z. B. 2011; Butz 2008, 48 f.), wird vor diesem Hintergrund widersprochen: Erstens zeigen die Äußerungen der Lehrkräfte insgesamt eine hohe Milieusensibilität, teilweise wird dies auch vonseiten der Befragten expliziert (vgl. z. B. Int07, 516–521; Int12, 649–654; Int13, 393–398), und zweitens ist das Vorbild einer Normalerwerbsbiografie auf Basis der Beruflichkeit als Leitprinzip nach wie vor eine zentrale und systematische Ausrichtung der Strukturen im Übergangsprozess, denen die Lehrkräfte ebenso unterliegen, wie ihre Schüler:innen.

An einigen Stellen gehen die Lehrkräfte jedoch auch weit über das Spektrum klassischer Methoden schulischer Berufsorientierung hinaus und fokussieren weitergehende Formen einer Übergangsvorbereitung und -begleitung – z. B., wenn es um Kooperationen mit aufnehmenden Institutionen (B.1.3.4; B.2.1.3) oder vor allem um die nachschulische Arbeit mit ehemaligen Schüler:innen (B.1.4) geht. Die Lehrkräfte sehen sich insgesamt in erster Linie in einer pädagogischen, an den Bedarfen der Schüler:innen orientierten Begleitungs-, Förderungs- und Unterstützungsfunktion, die auch einen Schwerpunkt in der Übergangsvorbereitung einnimmt (B.1.7). Eine Allokations- oder gar Selektionsfunktion (vgl. Fend 2009; Kap. 5.1) wird hingegen vonseiten der Befragten nicht artikuliert.

Ein außerdem im Kontext dieser vielfältigen Handlungsformen und Aufgabenbeschreibungen der Lehrkräfte für die weiteren Betrachtungen wesentlicher Hinweis ist der Folgende: Die zahlreichen identifizierten Handlungsformen können weder theoretisch noch praktisch einfach überein gebracht werden, gleichberechtigt nebeneinanderstehen oder gleichermaßen realisiert werden. So können nicht etwa einerseits Schulabschlüsse als selbstverständliches, „natürliches“ Ziel identifiziert und angestrebt (B.1.1.9) sowie andererseits umfangreiche außerunterrichtliche Maßnahmen wie (Langzeit-)Praktika betont werden (B.1.2.1), die wiederum mit einer Reduktion von Schulbesuchszeit einhergehen müssen – und so wiederum dem Ziel eines Schulabschlusses abträglich seien könnten. So eröffnen sich Handlungsziele mit gegenläufigen Polen. Dies gilt auch für eine Priorisierung einer engen Begleitung und Unterstüt-

zung einerseits (B.1.1.1) und dem Ziel der Verselbstständigung der Schüler:innen andererseits (B.1.1.3). Weiterhin stellt sich die Frage, inwiefern der förderschulische Schonraumcharakter, zu dem auch enge Beziehungsgestaltungen gehören (B.1.1.8), mit einer gleichzeitig notwendigen Realitätsorientierung (vgl. B.1.1.4) übereinzubringen ist. Zusätzlich werden häufig Berichte einer Aufrechterhaltung der Beziehungen sowohl vonseiten der Schüler:innen als auch vonseiten der Lehrkräfte erkennbar (B.2.1.4), während gleichzeitig das Beziehungsende durchaus von manchen Befragten auch als Belastung erlebt wird (B.2.2.2.2). Dies wirft Fragen nach der Organisation von Nähe-Distanz-Verhältnissen auf. Bereits entlang dieser knappen Punkte werden also Spannungsfelder und Antinomien (vgl. Kap. 4.3.4) sichtbar, die genauer aufgedeckt und analysiert werden können. Dies erfolgt in einer eigenen Teilfragestellung (vgl. Kap. 7.6) und mündet in einer theoriebildenden Übersicht (vgl. Kap. 8.2).

7.3.3 Beantwortung der Teilfragestellung b)

Die Teilfragestellung b lautet:

Wie handeln die Lehrkräfte in der Übergangsvorbereitung und wie nehmen sie sich selbst dabei wahr?

In den erfolgten Kategorisierungen ergibt sich ein insgesamt vielgestaltiges Bild des Handelns in der Übergangsvorbereitung, das gleichzeitig eng mit pädagogischen Grundmustern des Förderschwerpunkts und der schulischen Berufsorientierung übereingebracht werden kann.

Es wurden zahlreiche Handlungsformen identifiziert, die sich über verschiedene Formen der unmittelbaren Arbeit mit den Schüler:innen im pädagogischen Alltag und spezifisch in der Berufsorientierung, die Kooperation mit zahlreichen Akteuren bis hin zur Netzwerkbildung und Öffentlichkeitsarbeit erstrecken. Diese bilden soweit feststellbar auch die Anforderungen schulischer Berufsorientierung ab – was nicht bedeutet, dass die Anforderungen auch für alle Schüler:innen erfüllt werden (A.3.4; B.2.1.1.2). Die Lehrkräfte richten ihr Handeln primär an Bedarfen der Schüler:innen unter dem Leitbild der Ermöglichung einer Normalerwerbsbiografie und eines Übergangs in eine Anschlussoption aus und betonen besonders die Notwendigkeit einer Begleitung und Unterstützung im Prozess der Berufsorientierung und Übergangsvorbereitung. Weiterhin gehen die pädagogischen Beziehungen in zahlreichen Fällen auch über die eigentliche Schulbesuchszeit hinaus und halten teilweise jahrelang an, was vor allem von einem Teil der ehemaligen Schüler:innen eingefordert wird, während die Lehrkräfte eher selten und wenn, dann unmittelbar auf die Anschlussstation bezogen aufsuchend handeln. Wenn spezifische Selbsteinschätzungen vorliegen, dann nehmen die Lehrkräfte vor allem die Übergangsvorbereitung als Kern der eigenen Arbeit wahr, für dessen Umsetzung sie alles tun, was in ihrer Macht steht. Dennoch ist ihr wahrgenommener eigener Einfluss auf den eigentlichen Übergangsprozess letztendlich beschränkt, was von manchen Befragten als starke Frustration erlebt wird – ebenso wie das Ende der pädagogischen Beziehung für einige der Befragten eine Belastung darstellt.

7.4 Erwartungen

7.4.1 Ergebnisbeschreibung

Zur Kategoriengruppe C „*Erwartungen an die Lehrkraft & ihr Handeln*“ gehören zwei Hauptkategorien (C.1 & C.2) mit insgesamt 27 Subkategorien (vgl. Kap. 13.2.2.3).

Die Hauptkategorie C.1 enthält nach Codierhäufigkeit geordnet die *formulierten Erwartungen, die Lehrkräfte von verschiedenen Kooperationspartnern und sich selbst wahrnehmen*: Von Eltern (C.1.1), Betrieben (C.1.2), Schüler:innen (C.1.3), Schulleitung (C.1.4.), Selbsterwartungen (C.1.5), Kollegium (C.1.6), Agentur für Arbeit bzw. Berufsberatungen (C.1.7) und curriculare Erwartungen (C.1.8). Die ersten drei Subkategorien enthalten sehr unterschiedliche Erwartungen, die daher nochmals in Subkategorien untergliedert sind.

Am häufigsten wurden von den Befragten Erwartungen genannt, die *Eltern an die Lehrkräfte* richten (C.1.1). Innerhalb dieser Gruppe wurde wiederum am häufigsten eine Subkategorie codiert, die Aussagen dazu enthält, dass die *elterlichen Erwartungen an Lehrkräfte sehr hoch* sind, sie also viel von den Befragten fordern (C.1.1.1, 13 Codierungen in zehn Interviews):

> „Es gibt Eltern, die erwarten von uns, dass wir alle Verantwortung für jegliche Zukunftsperspektive übernehmen“ (Int02, 481–482).

> „Und hinten raus erwarten die Eltern schon immer mehr von uns, weil die Unterstützung dort weniger erfolgt, finde ich, Erwartungen, dass wir die sozusagen auch in Brot und Arbeit schicken. Und das ist mir dann einmal zu einseitig“ (Int07, 699–702).

> „Die Eltern geben sehr viel an die Schule ab“ (Int08, 330; vgl. Int09, 565–566).

Hier dominieren Einschätzungen, denen zufolge die Eltern in erheblichem Ausmaß Dinge von der Schule und damit von den Lehrkräften erwarten, die eigentlich aus Sicht der Befragten jedoch genuine Aufgabe der Eltern wäre. Damit geht „der größte Druck [...] eher von fordernden Eltern“ (Int03, 559) aus:

> „Dass die Eltern glaube ich teils oder nein weiß ich, sehr, sehr utopische Vorstellungen/ Dass sie denken, wir können jetzt als Schule dann irgendwie hexen plötzlich in Klasse zehn und egal wie die Kinder sich aufführen oder wie die nach wie vor nicht ihre Sachen auf die Kette kriegen, kriegen wir die schon irgendwie in eine vernünftige Stelle oder am besten noch eine Ausbildung reingezaubert. Und das funktioniert natürlich nicht“ (Int12, 527–532).

Auch bei Aufgaben, die auf die Kooperation zwischen Schule und Eltern angewiesen sind – wie die Übergangsvorbereitung oder das Bewerben auf einen Ausbildungsplatz, wird ein zu geringes elterliches Engagement intensiv kritisiert (vgl. Int07, 703–712; Int08, 331–338; Int15, 551–557, s. u.). Aus Sicht mancher Befragter gilt dies sogar für das Erreichen eines Schulabschlusses (C.1.1.4, s. u.), was ein genuiner schulischer Auftrag ist – dieser aber aufgrund einer wahrgenommenen unzureichenden elterlichen Unterstützung nicht erfüllt werden kann:

> „Aber wo das dann auch abgeschoben wird hier an Schule, wobei das ist glaube ich auch ein allgemeines Problem an Schule. Also ich gehe jetzt da rein und dann hast du gefälligst mit dem Schulabschluss rauszukommen. Und wenn du das da nicht schaffst, dann haben die Lehrer blöden Unterricht gemacht. So. Es ist so ein bisschen. Keine Ahnung, dass man dann dafür verantwortlich gemacht wird dass, dass da kein Unterricht lief, aber keiner Schulsachen dabei hat und man da erst mal gucken muss“ (Int05, 555–561; vgl. Int09, 565–574).

Die nächsthäufig codierte Kategorie führt die Kritik an den Eltern in einer anderen Akzentuierung fort, hier finden sich Aussagen aus drei Interviews dazu, dass die *Eltern unrealistische Vorstellungen vertreten* (C.1.1.2, sechs Codierungen). Dies betrifft erstens die nachschulische Zukunft:

> Ja, ich glaube, die Eltern sind sehr viel mit den Schülern oder mit ihren Kindern in Kontakt und sind da ein sehr wichtiger Ansprechpartner und Berater. Und nicht immer ist das dann auf einer Wellenlänge mit dem, was wir als Schule jetzt vielleicht möchten und beraten. Also da erinnert mich, finde ich mich auch an sehr viele Gespräche, wo dann einfach die Diskrepanz zwischen dem wo wir sagen, das ist irgendwie realistisch und dem was sich die die Schüler und die Eltern dann auch wünschen und wo das einfach weit auseinanderklafft. Und da müssen wir natürlich dann gucken, dass wir das so moderieren und einfach mit die, die Eltern dann auch so beraten, dass das dann irgendwie dazu führt, dass wir zusammenarbeiten“ (Int13, 877–886; vgl. 943–955).

Für die Lehrkräfte heißt dies, dass sie nicht nur mit ihren Schüler:innen gemeinsam an belastbaren Berufswahlen und möglichen Anschlusslösungen arbeiten (B.1.1.2), sondern dies mit den (oder gar gegen die) Eltern tun müssen (vgl. Int09, 382–390). Zweitens wird auch in der Wahrnehmung einzelner Befragter das Leistungsvermögen der Schüler:innen im Schulalltag überschätzt, sodass sonderpädagogische Ziele – wie etwa, eine Unterrichtsstunde durchhalten zu können – vonseiten der Eltern wenig anerkannt werden (vgl. Int09, 724–739). Eine befragte Person weist darauf hin, dass es auch „total realistische Elternteile“ (Int14, 313) gibt, „als auch welche, die eigentlich mehr von ihren Kindern erwarten, als die Kinder leisten können“ (Int14, 313–314).

Andererseits ist auch auf vier Codierungen aus vier Interviews hinzuweisen, denen zufolge Eltern nicht zu viel, sondern *zu wenig von ihren Kindern und von der Schule erwarten* (C.1.1.3): Auch hier wird das elterliche Engagement kritisiert (vgl. Int12, 484–487), die Eltern „agieren sehr im Hintergrund [...] und tragen daher auch wenig Erwartung an uns heran“ (Int01, 308–311):

> „die Eltern, wenn sie sich für ihre Kinder interessieren. Das muss man heutzutage bei unserem Förderschwerpunkt ja leider auch dazu sagen. Manchmal sind die auch erleichtert und sagen „okay, cool es kümmert sich jemand anderes drum, viel Spaß!“ Es gibt Eltern, denen ihre Kinder aber sehr wichtig sind“ (Int04, 492–496).

Wenn die elterlichen Erwartungen gering sind, bemerkt eine Lehrkraft, dass sie sich nicht „unter einen besonderen Druck gesetzt“ (Int06, 557).

Konkrete weitere Erwartungen, die in der Wahrnehmung der Lehrkräfte durch Eltern an sie gerichtet werden, betreffen einerseits das *Erreichen von Schulabschlüssen*

(C.1.1.4, vier Codierungen, vgl. Int05, 549–555; Int14, 292–295) sowie andererseits, über den Übergang und mögliche Handlungsoptionen zumindest punktuell (vgl. Int12, 486–495) *informiert zu werden* (C.1.1.5, vier Codierungen):

> „Und wenn Erwartungen kommuniziert werden, dann tatsächlich in der Hauptsache in Bezug auf Information beziehungsweise Information über schulische Angebote, also dass sie so einen Überblick darüber bekommen, was Schule für ihre Kinder anbietet und so wann was ansteht. Also gerade jetzt im Rahmen von KAoA. Und in Bezug auf den Bewerbungsprozess, Also sowas wie, begleitet ihr Bewerbungsgespräche, schreibt ihr die Bewerbungen mit unseren Kindern oder machen wir das zu Hause? Ja, aber viel mehr darüber hinaus, würde ich sagen, kommt tatsächlich eher nicht" (Int01, 313–320; vgl. Int17, 480–488).

Abschließend sind auch vier Äußerungen codiert, bei denen eine *Zufriedenheit der Eltern* formuliert sowie ein positiveres Bild von ihnen gezeichnet wird (C.1.1.6),

> „Alle, also die meisten Eltern, ich würde sagen, 90 %, sind sehr dankbar, dass es uns gegeben hat. Die wissen auch, was wir für Arbeit geleistet haben und haben endlich mal eine positive Erfahrung in Bezug auf Schule. Das ist etwas, wo auch Eltern noch anrufen, wenn sie Nachzügler haben" (Int03, 455–459; vgl. Int18, 526–540).

Vonseiten der wahrgenommenen *Erwartungen der Betriebe* (C.1.2) werden am häufigsten die *Verfügbarkeit von Ansprechpartnern und die Unterstützung während der Praktika* genannt (C.1.2.1, 10 Codierungen). Hierzu benötigt es „einen festen Ansprechpartner, [...] gute Kontaktmöglichkeiten, um Rückfragen stellen zu können" (Int01, 328–330; vgl. Int09, 578–580), „wenn es Probleme gibt" (Int04, 516):

> „Ja, und ich glaube, das erwarten dann auch die Betriebe, dass wenn man schon Förderschüler nimmt, sozusagen, dass man damit nicht alleine gelassen wird, sondern dass das einfach auch gut begleitet wird. Und da bin ich froh, dass ich in der Zeit ja dann auch wirklich freigestellt bin dafür und nicht irgendwo Vertretungsarbeit machen muss oder ähnliches" (Int04, 533–537).

Zu dieser Begleitung gehört nach einigen Aussagen auch, Betriebe in der Arbeit mit den Schüler:innen zu unterstützen und bei Konflikten zu vermitteln:

> „Dann die Betriebe erwarten von uns auch irgendwie häufig, dass wir die Schüler einschätzen, zu denen was sagen können. ‚Wie müssen wir mit denen umgehen? Was können wir mit dem machen? Wie, wie? Wie kriegen wir den hier integriert?'" (Int16, 478–481).

> „Und da muss man natürlich an manchen Stellen [...] natürlich erst mal die Wogen glätten. Verständlicherweise. Aber so, dass sie sich überhaupt noch vorstellen können, jemanden zu nehmen, wenn sie lesen, [Name der Schule]" (Int17, 401–405).

Gleichzeitig kommen Betriebe nach anderen Einschätzungen auch ohne eine solche enge Unterstützung aus (vgl. Int04, 515–525; s. u.).

Weiterhin erwarten die Betriebe aus Sicht von vier Befragten (C.1.2.2, fünf Codierungen), *nur geeignete Schüler:innen* zu erhalten – solche, die den betrieblichen Anforderungen genügen. „Da sind Betriebe auch sehr, sehr fordernd" (Int03, 582–583). Die hier befragte Person differenziert dies nach Berufsfeldern, so brauche das Baugewerbe Schüler:innen mit hohem Arbeitstempo (vgl. Int03, 583–585), der Einzelhandel sei andererseits „sehr dankbar, Die sind froh, wenn jede Woche irgendwer kommt, der mal ein bisschen anpacken und schleppen kann" (Int03, 586–587). Gleichzeitig wird auch in letzterem Fall jedoch erwartet, dass ein üblicher Arbeitstag durchgehalten werden kann – oder, „dass unsere kommen und nicht den ganzen Betrieb durcheinander bringen" (Int09, 593–594). Damit scheiden jedoch solche Praktika für viele Schüler:innen aus, die dies nicht leisten können (vgl. Int03, 588–594; 602–604).

Hier tritt damit auch das bereits bekannte Muster auf (vgl. Kap. 7.3.1, B.1.3.3), demzufolge ein:e Schüler:in nicht nur zur Vermeidung eines Scheiterns- und Frustrationserlebens nicht für einen bestimmten Praktikumsplatz ausgewählt wird – sondern auch, um den Betrieb nicht als Partner zu verlieren:

> „das ist jetzt ein bisschen böse, aber da schicke ich nicht jeden hin. Also Also es gibt natürlich auch Schüler, wo ich, wo die Gefahr sehr hoch ist, dass das einfach nicht funktioniert und dass da natürlich irgendwann so ein Betrieb kommt und sagt ‚[Name P2] schick uns bitte nicht nochmal so einen'" (Int06, 578–581).

Neben der Selektion geeigneter Schüler:innen werden auch für die ausgewählten Personen Erwartungen an die Lehrkräfte gerichtet: Diese sollten die Schüler:innen vorab ausstatten, etwa mit passender Arbeitskleidung oder auch Mahlzeiten (vgl. Int06, 583–588; Int07, 765–783).

Andererseits jedoch sind in sechs Codierungen aus fünf Interviews auch explizite Beschreibungen *geringer wahrgenommener Erwartungen der Betriebe* während Praktika an die Lehrkräfte gesammelt (C.1.2.3), was sich in erster Linie auf die hohe Besuchsdichte der Lehrkräfte in Praktika (B.1.2.1.2) bezieht – diese werde von betrieblicher Seite nicht erwartet (vgl. Int03, 600–602; Int08, 386–394; Int17, 376–380) oder gar kritisch gesehen (Int08, 367–377). „Andere, ja, waren ganz, ganz erfreut und überrascht oder sagten einfach, sie kennen das nicht, dass jemand so oft vorbeikommt" (Int08, 377–379).

Schüler:innen erwarten am häufigsten Aspekte der *Übergangsvorbereitung bzw. der Berufsorientierung* von ihren Lehrkräften (C.1.3.1, 7 Codierungen), wie besonders eine Lehrkraft betont:

> „Und da ist halt schon die Erwartung ganz klar, dass das jetzt mit, mit, mit Übergang, Schule, Beruf, dass das losgeht oder voll durchstartet" (Int04, 421–422).

> „Also ganz viele stehen wie in so einer Art Startblock. Die warten auf den Startschuss. Die haben in der Klasse acht wird bei uns viel los mit Berufswelterkundung, Potenzialanalyse. Das heißt KAoA-Programm läuft an [...]. Das heißt, die haben schon geschnuppert und werden älter und sehen dann auch langsam so das Ende ihrer Schulzeit kommen" (Int04, 469–474; vgl. 482–488).

Im Gegensatz hierzu findet sich eine andere codierte Aussage, der zufolge die Schüler:innen zwar zufrieden mit der Lehrkraft sind, sie gleichzeitig aber die Übergangsvorbereitung „noch gar nicht so auf dem Schirm“ (Int18, 541) haben.

Weiterhin tritt das bereits häufiger betonte Muster der *Begleitung und Unterstützung* der Schüler:innen auch hier als wahrgenommene Erwartung wieder auf (C.1.3.2, 4 Codierungen) – besonders, wenn die Schüler:innen noch keine eigene Perspektive entwickelt haben:

> „Und ich glaube auch, dass die Schüler von uns Orientierung brauchen oder gerne hätten, in welche Richtung es gehen könnte und da vielleicht häufig nicht so direkt, dass sie zu uns kommen und sagen ja/ Sondern aber eher so auf indirektem Weg, dass sie sich gerne leiten lassen würden, weil sie einfach noch orientierungslos sind“ (Int16, 481–486; vgl. Int08, 342–353).

Eine Lehrkraft begründet dies vor dem Hintergrund, dass für die Schüler:innen eine Unterstützung wichtig ist, weil diese zu ihrer Normalität gehört:

> „sondern sie empfinden das als normal. ‚Ja, die sind ja immer da und die helfen uns und die rufen mit uns auch da an und die kümmern sich‘“ (Int17, 494–496).

Das Erreichen eines *Schulabschlusses* wird ferner von zwei Befragten ebenfalls als explizite Erwartung der Schüler:innen benannt (C.1.3.3.).

Ebenso häufig wie Erwartungen der Schüler:innen wurden außerdem wahrgenommene *Erwartungen der Schulleitung* an die Lehrkräfte benannt (C.1.4, 13 Codierungen). Hierbei dominiert die Einschätzung, dass die Schulleitung maßgeblich erwartet, dass der Alltag reibungslos abläuft (vgl. z. B. Int04, 477–449; 500–501; Int10, 417–423; Int11, 459; Int18, 541–551). Auch müssen die formalen Verwaltungsakte, wie etwa die Dokumentation und Nachverfolgung der Schüler:innen, erfüllt werden (vgl. Int03, 559–566; Int05, 573–588).

Auch sind übergeordnete Erwartungen auf Ebene der Schulentwicklung formuliert,

> „Und unter anderem kam dann auch Schulleitung und hat gesagt „Wir wollen gerne, dass wir im Übergangsbereich uns aufstellen““ (Int02, 392–393).

Gleichzeitig wird insgesamt eine große Zufriedenheit im Verhältnis zu den Schulleitungen formuliert, „die arbeiten völlig für uns“ (Int09, 774) und geben „grundsätzlich super Rückendeckung“ (Int05, 575).

In einem Drittel der Interviews haben die Befragten außerdem von *Erwartungen berichtet, die sie an sich selbst richten* (C.1.5, 9 Codierungen). Hierzu gehört für das alltägliche Handeln im Unterricht, „dass der so weit wie möglich alle Schüler:innen irgendwie mitnimmt“ (Int14, 349–350), dass auch Schulabschlüsse und pädagogische Förderziele erreicht werden (vgl. Int14, 349–358) – sodass „sie eine gute Chance haben, in einen anderen Übergang zu geraten“ (Int17, 479–480). Es besteht hinsichtlich des Findens von Anschlusslösungen bei einzelnen Befragten der explizite „Anspruch von uns,

zu wissen, dass sie da gut untergebracht werden“ (Int03, 546), „dass sie alle versorgt sind, dass man sich da keine Sorgen machen muss“ (Int14, 302–303).

Vonseiten des *Kollegiums* (C.1.6, sieben Codierungen) lassen sich für die Lehrkräfte in StuBo-Rolle wiederum wahrgenommene Erwartungen im Bereich der Organisation von und Information zu KAoA-Elementen (z. B. B.1.2.3, B.1.2.4) sowie der Netzwerkpflege (B.1.5) festhalten (vgl. Int01, 334–344; Int10, 346–354, Int11, 452–458).

Die *Agentur für Arbeit*, auch in Person der Berufsberatung (C.1.7), wird in fünf Codierungen benannt, inhaltlich werden jedoch anstelle konkreter Erwartungen maßgeblich geringe Erwartungen bzw. eine gute Zusammenarbeit beschrieben (vgl. Int11, 482–483; Int13, 908–910; Int15, 584–591). In einem Fall wird die Erwartung einer „gute[n] Kommunikation“ (Int15, 596–597), in einem anderen Fall die einer genauen Kenntnis der einzelnen Schüler:innen beschrieben (vgl. Int16, 486–489).

Abschließend fallen drei Codierungen unter die Subkategorie der *Curricula* (C.1.8), die sich mit den grundsätzlichen und übergeordneten Erwartungen befassen:

> „Klar gibt es auch einen Lehrplan und Abschlussprüfungen, mit dem ich jetzt eben nicht so viel zu tun habe, aber das würde ich jetzt mal so grundsätzlich natürlich auch sagen, dass das ja auch gesetzt ist. Das, das ist ja von der Politik organisiert […]. Und dann gibt es klar auch diese formalen Erwartungen, wie ist das mit Berufsfelderkundungen und sonst wie? Also diese ganzen kleinen Schritte, die es da gibt“ (Int06, 559–565; vgl. 545–554; Int12, 467–481).

Die Hauptkategorie C.2 befasst sich mit der Frage, inwiefern die Lehrkräfte *die zuvor benannten Erwartungen als legitimen Anspruch an ihre Arbeit einschätzen*. Sie umfasst insgesamt fünf Subkategorien (C.2.1-C.2–5), von denen eine, die der elterlichen Erwartungen (C.2.2) nochmals untergliedert ist.

Auf übergeordneter Ebene beschreiben zunächst sechs Codierungen aus fünf Interviews eine *allgemeine Einordnung der an die Befragten gerichteten Erwartungen als legitim* (C.2.1):

> „Ja, ich finde das legitim. Also. Wie gesagt, dadurch, dass ich halt weiß, wie eine schlechte Berufsvorbereitung und schlecht gestalteter Übergang aussieht. Damals aus meiner eigenen Schulzeit, würde ich jetzt an mich auch die Erwartungen haben“ (Int04, 542–545).

> „Also legitim erst mal in den Erwartungen, finde ich ja“ (Int06, 606–607).

Die *Erwartungen seitens der Eltern* – die bereits oben intensiv durch einige Befragte negativ hervorgehoben wurden (C.1.1.1) – werden in zehn Codierungen aus acht Interviews wiederum *stark kritisiert* (C.2.2.1). Auch hier wird die wahrgenommene geringe Eigentätigkeit der Eltern bei gleichzeitig hohen Erwartungen an die Lehrkräfte problematisiert: Erstens allgemein,

> „dass einfach keine Verlässlichkeit da ist. So. Also man weiß ganz genau, also. Kleines Beispiel: Wir machen immer schon Klassenfahrten. Wir fahren auf einen Bauernhof, mit dem wir eine Kooperation machen, gehen da zelten usw., versuchen es auch möglichst kostengünstig zu machen, weil wir wissen, dass Hürden usw. und aber man rennt immer

hinter irgendwas her, da fehlt irgendwie da noch 5 €. Dann ist dann doch noch die Beschwerde, dass es noch zu teuer ist und solche Sachen, die nerven halt tierisch. Also das ist sehr unangenehm“ (Int05, 589–595).

„Aber ein bisschen Kooperation muss da sein [...]. Und wenn da sich die Eltern dann irgendwie verwehren, ja, dann finde ich es schwierig, dass sie dennoch die Erwartungshaltung haben, dass es in der Schule dann funktioniert“ (Int08, 405–408).

„Ich empfinde das oft als sehr dreist, weil ich denke, ich kann irgendwie/ Es hat ja auch Gründe, warum ein Kind dann vielleicht jetzt unsere Schulform besucht oder einfach gesellschaftlich aneckt, nicht so klarkommt, wie sich das jemand wünscht. Das heißt ja gar nicht ich suche jetzt da Schuld, Fehler, das ist ja sowieso Quatsch. Es ist dann so, wie es ist und dann muss ich ja gucken, wie ich damit umgehe. Aber mir fehlt die Verantwortung der Eltern. Die schieben das einfach ab und haben unglaublich hohe Erwartungen“ (Int09, 660–666; vgl. Int10, 371–376).

Zweitens zeigt sich dies auch konkret auf den Übergang bezogen:

„Aber die Erwartung sozusagen, dass wir uns darum kümmern und das/ Die ist ziemlich hoch, ja, das hört man dann meistens dann auch, sozusagen sozusagen am Ende der Schule: ‚Ja, ja, jetzt hat mein Sohn ja immer noch nichts‘ oder so was. ‚Ja, doch, er hat hier Schule, er hat die verschiedenen Praktika durchlaufen, er hat die Unterstützung bekommen, Wir haben auch tolle Gespräche geführt, Sie waren leider nicht dabei. Aber ja, er hat noch nichts. Haben Sie denn irgendwas für ihn? Haben Sie ihm denn irgendwas angeboten?‘ [...] Nee, nee. Aber ja, und dann passiert dann auch nichts. Aber die Erwartung, das ‚Mein Sohn hat ja immer noch nichts. Was bringt das denn hier?‘“ (Int07, 712–724; vgl. Int10, 363–381).

Hierbei werden auch eher verständnisvolle bis positive Einschätzungen formuliert:

„Und Erwartungen von Eltern. (...) Da gehört häufig noch eine andere Rahmung hin. Eltern, die bei uns landen mit ihren Jugendlichen, haben in der Regel ziemlich vieles erlebt, was sie hilflos gemacht haben und was sie, was sie nicht geschafft haben [...]. Also würde ich auch sagen, die sind, die sind in sich nicht legitim, weil an aber an ein Elternteil kann nicht an eine Institution herantreten und sagen ‚du musst jetzt alles wieder heile machen [...]‘. Also es ist halt kein Beinbruch, den man halt mit Zeit unterm Gips behebt. So, und das denken aber viele Eltern und wenn sie das aber verstanden haben, dann sind sie in der Regel auch wieder in einer anderen Rahmung unterwegs. Aber das ist nicht immer einfach“ (Int02, 499–509).

„Auf der anderen Seite haben wir tolle Eltern, die auch einfach so klar sehen, wo ihr Kind steht. Das so anerkennen und dann ist es, dann denke ich mir, dann ist ja alles offen, dann kann ich auch über alles offen reden. Und das kommt nur unseren Kindern zugute, wenn Schule und Elternhaus Hand in Hand arbeitet. Aber oftmals ist es anders“ (Int09, 675–680).

Hieran anknüpfend werden in fünf Interviews die *elterlichen Erwartungen als legitim* wahrgenommen (C.2.2.2, fünf Codierungen) – und zwar, dann wenn genuin schulische Aufgaben angesprochen werden, wie etwa die Umsetzung schulischer Berufsorientierung (Int08, 399–401; Int10, 385–386) sowie eine fachliche Expertise zum Übergangsprozess (vgl. Int04, 550–554). Eine Einschätzung geht hier noch weiter:

> „ist eigentlich finde ich unheimlich viel, was eigentlich Elternaufgabe ist in Familien, die funktionieren, wie ich das früher aus meiner Schulzeit kenne. Da haben genau diese Aufgaben die Eltern gemacht und nicht die Lehrer. Das wird aber immer mehr an uns abgegeben, oder was heißt immer mehr, das wird an dieser Schulform so an uns abgegeben, weil die Eltern das nicht leisten können. Das finde ich in Ordnung, weil das sehe ich als unsere Sonderpädagogenaufgaben an“ (Int16, 491–496).

Die *schulinternen Erwartungen* (C.2.3, drei Codierungen) – hier werden sowohl Erwartungen der Schulleitung als auch des Kollegiums subsummiert – werden in den drei berichteten Fällen als legitim angesehen (vgl. Int02, 492–494; Int03, 635–648; Int11, 494–501). Dies gilt ebenso für die beiden Codierungen, die die wahrgenommene Legitimität der *Erwartungen der Schüler:innen* beschreiben (C.2.4, vgl. Int02, 494–499; Int11, 501–503). Eine entsprechende Einschätzung findet sich außerdem bezüglich der *Betriebe* (C.2.5):

> „Wenn ich das seitens der Betriebe sehe, im Bereich der Baugesellschaft natürlich, wie sollen die das leisten? Für die ist das Geld, die müssen im Akkord arbeiten“ (Int03, 610–612).

Weitere Einschätzungen zur Legitimität betrieblicher Erwartungen sind nicht erfolgt.

7.4.2 Interpretation der Ergebnisse

Über die entwickelten Kategorien hinweg wird erkennbar, dass die befragten Lehrkräfte an sie gerichtete Erwartungen zahlreicher Akteure innerhalb und außerhalb der Schule sowie auch einige Selbsterwartungen beschreiben – im Sinne Higgins finden sich zahlreiche ought other, sowie auch einige ought own-Formulierungen (vgl. Kap. 4.1.2; Higgins 1987, 320 f.). Einen Schwerpunkt stellen hierbei die Eltern dar, deren Erwartungen vonseiten der Befragten gleichzeitig auch am deutlichsten kritisiert werden. Aus Sicht zahlreicher Interviewpartner:innen geben die Eltern zu viele Aufgaben an die Schule und die Lehrkräfte ab, stellen hohe Erwartungen an das Wirken der Lehrkräfte und teilweise auch zu hohe Erwartungen an ihre eigenen Kinder, während sie gleichzeitig ein erheblich zu geringes eigenes Engagement zeigen (C.1.1). Dieses Muster ist bereits an anderen Stellen aufgetreten, so etwa in Äußerungen zur familiären Unterstützung der Schüler:innen im Übergang (A.3.1.1) sowie im Handeln der Lehrkräfte in der Übergangsvorbereitung in Form von Begleitung und Unterstützung (B.1.1.1), bei der Kooperation mit Eltern (B.1.3.2) und bei der nachschulischen Betreuung ehemaliger Schüler:innen (B.1.4.1). An jedem dieser Punkte finden sich sehr kritische Einschätzungen der Rolle der Eltern. Demgegenüber stehen jedoch auch einzelne positive Beschreibungen von Eltern (C.1.1.6). Insgesamt werden die Erwartungen der Eltern vom überwiegenden Teil der Befragten als kaum legitim wahrgenommen, vor allem unter Verweis auf die geringe Beteiligung der Eltern (C.2.2.1). Anders stellt sich dies bei genuin schulischen Aufgaben dar: Wenn von Eltern die Erfüllung dieser Aufgaben erwartet wird, wird dies auch als legitim wahrgenommen (C.2.2.2). Dies zeigt nochmals deutlich auf, dass die befragten Lehrkräfte durchaus bereit sind, den Teil zum Gelingen der Übergangsvorbereitung beizutragen, zu dem sie sich zuständig

sehen – und auch im Sinne einer nachschulischen Begleitung darüber hinausgehen – sie gleichzeitig aber auch eine Imbalance im Vergleich zu den Eltern wahrnehmen.

Einerseits ergibt dies ein plausibles Gesamtbild, denn erstens ist die familiäre Situation im Allgemeinen bereits als gewichtiger Ursachen- und Risikobereich für emotionale und soziale Förderbedarfe erkannt (vgl. Kap. 3.5), das heißt es kann durchaus auch von einer tatsächlich problematischen Rolle mancher Eltern ausgegangen werden – und zweitens berichten auch andere Studien mit befragten Lehrkräften eine solche deutliche Kritik an der elterlichen Rolle, auch mit anderen Zielgruppen, als der Förderschüler:innen mit Förderbedarf EsE (vgl. Kap. 5.4; Epp 2018, 984; Stauber 2014, 106). Nachdem andererseits aber die Zusammenarbeit mit Eltern, auch aufgrund ihrer hohen Bedeutung in der Berufsorientierung wie auch im Übergang an sich (vgl. Heinzelmann et al. 2022, 159; Reißig et al. 2018, 29; Stöbe-Blossey et al. 2016, 55), einen wichtigen Teilbereich der Übergangsvorbereitung darstellt, könnte eine solche erhebliche Kritik, sei sie berechtigt oder nicht, für die Kooperation mit den Eltern und gemeinsame Ko-Konstruktion eines Übergangs (vgl. Kap. 2.2; Stein & Kranert 2020a, 139) auch hinderlich sein.

In der Zusammenarbeit mit Betrieben beschreiben die Lehrkräfte vergleichsweise geringere Erwartungen: Zwar wird häufiger eine Begleitung und Unterstützung in Praktika eingefordert (C.1.2.1), gleichzeitig wird auch von einer zurückhaltenden Erwartung der Betriebe in dieser Hinsicht berichtet (C.1.2.3). Eine deutliche Ambivalenz entsteht in der Frage der Auswahl und Zuweisung solcher Schüler:innen an die Betriebe, die den betrieblichen Erwartungen entsprechen – auch, um den jeweiligen Kooperationspartner nach einem Scheitern für zukünftige Praktika nicht zu verlieren (B.1.3.3; C.1.2.2). Hier vollzieht sich bereits im Kleinen, was nachschulisch im Kontext der Bewerbung auf Ausbildungsplätze im Großen geschieht: Eine Selektion nach nicht vollständig explizierbaren, bisweilen subjektiven Kriterien – hinsichtlich der Lehrkräfte jedoch insofern verschärft, als dass sie hier aktiv in einer selektierenden Funktion stehen und die Tätigkeit eines Gatekeepers einnehmen, die im Fall des Übergangs insgesamt vonseiten der Befragten nicht artikuliert wurde – obwohl sie, Fend folgend, im Kontext der Allokationsfunktion von Schule zweifelsohne zumindest im Hintergrund beständig realisiert wird (vgl. 2009; Kap. 5.1). Die wahrgenommene Legitimität der betrieblichen Erwartungen wird nur in einem Fall codiert (C.2.5), und zwar unter Bezug auf Erwartungen an das Leistungsvermögen der Schüler:innen. Diese wird auch als legitim wahrgenommen. So scheint einerseits die Zusammenarbeit mit Betrieben aus Sicht der Lehrkräfte durchaus zu gelingen, wie etwa auch bereits verschiedene andere positive Einschätzungen der Rolle der Betriebe gezeigt haben (A.3.8; A.4.4; B.1.2.1.2; B.1.3.3).

Andererseits werden wie beschrieben zwar die Übergangschancen der Schüler:innen vonseiten der Lehrkräfte erheblich problematisiert und multikausal diskutiert (vgl. Kap. 7.2.2). Diese Übergangschancen sind faktisch jedoch im Wesentlichen auch von betrieblichen Selektionsentscheidungen abhängig, weshalb folgerichtig vonseiten der Lehrkräfte auch Klebeeffekte von Praktika betont werden. Gleichzeitig wird diese Rolle der Betriebe vonseiten der befragten Lehrkräfte – auch im Sinne möglicher

Erwartungen an sie und die Schüler:innen – kaum problematisiert. All diese Aspekte sind als weitgehende Akzeptanz betrieblicher Normalitätserwartungen verstehbar.

Ferner werden zwar Erwartungen der Schüler:innen (C.1.3), der Schulleitung (C.1.4), des Kollegiums (C.1.6) und der Agentur für Arbeit (C.1.7) wahrgenommen, aber aus Sicht der befragten Lehrkräfte nicht als problematisch empfunden (C.2.3, C.2.4). Zusätzlich interessant ist die Formulierung von Selbsterwartungen (ought own im Sinne Higgins 1987, 302 f.), die sich auch auf das Sicherstellen einer nachschulischen Versorgung der Schüler:innen beziehen (C.1.5).

7.4.3 Beantwortung der Teilfragestellung c)

Die Teilfragestellung c lautet:

Welche Erwartungen werden in der Wahrnehmung der Lehrkräfte an sie und an ihr Handeln in der Übergangsvorbereitung gestellt?

Insgesamt richten in der Wahrnehmung der Lehrkräfte zahlreiche sowohl inner- wie außerschulische Akteure Erwartungen an sie und ihr Handeln, so etwa die Eltern, Betriebe, die Schüler:innen, die Schulleitung, Kolleg:innen, Agentur für Arbeit bzw. Berufsberater:innen, Curricula und nicht zuletzt sie selbst. In der Zusammenarbeit mit Betrieben nehmen Lehrkräfte kaum Erwartungen wahr, die sie aus ihrer Sicht problematisieren. Gleichzeitig stehen sie hier in einer selektierenden Funktion – aufgrund der wahrgenommenen betrieblichen Erwartung, nur geeignete Schüler:innen als Praktikant:innen zu erhalten, werden manche Befragte zu Gatekeepern hinsichtlich der Praktikumsplätze.

Im Wesentlichen werden jedoch die elterlichen Erwartungen herausgestellt und stark problematisiert. In der Wahrnehmung der Befragten stellen die Eltern der Schüler:innen hohe Erwartungen an die Schule, sowohl hinsichtlich der allgemeinen pädagogischen Arbeit wie auch der spezifischen Übergangsvorbereitung, des Erreichens von Schulabschlüssen sowie bis hin zu der Sicherstellung einer Anschlusslösung nach der Schule. Diese starke Verantwortungsdelegation wird dabei häufig als unzulässig empfunden, insbesondere aufgrund dessen, dass die Eltern aus Sicht der Befragten nur in Ausnahmefällen bereit sind, ihren eigenen Beitrag zum Gelingen des Übergangsprozesses zu leisten. Hieraus entsteht ein Ungleichgewicht, das durchaus in der Wahrnehmung mancher Befragter zu einer Ausweitung des eigenen Handelns über das übliche Tätigkeitsspektrum einer Lehrkraft hinaus führt; und manche Befragte so auch elterliche Funktionen übernehmen – intensiv bereits während der Schulzeit, jedoch auch im Kontext nachschulischer Betreuung. Dies wird in unterschiedlichem Umfang kritisch wahrgenommen, während einerseits Aussagen fallen, wie „ich bin nicht deren Mutti“ (Int11, 473), wird diese Delegation an die eigene Person in anderen Fällen als genuine sonderpädagogische Aufgabe interpretiert (vgl. Int16, 491–496). Bezieht man hier das Modell der Transition Schule-Beruf als ko-konstruktiven Prozess (Stein & Kranert 2020a, 139; vgl. Kap. 2.2) mit ein, wird erkennbar, dass im Modell die Aufgabe einer Begleitung im Übergang der Seite der Eltern, der Peers und des sozialen

Netzwerkes zugewiesen wird, während die Zuständigkeit der professionalisierten Seite der Lehr- und Fachkräfte des allgemeinbildenden Schulsystems mit Beginn des Übergangs endet. Realiter scheint sich dieses Verhältnis aus Sicht der Befragten geradezu umzukehren: Während Eltern dieser Funktion unzureichend nachkommen und gleichzeitig hohe Erwartungen an Lehrkräfte richten, weiten manche der Befragten ihr Aufgabenspektrum im Sinne einer solchen nachschulischen Begleitung aus oder fordern zumindest eine solche Begleitung durch andere ein, wie auch im weiteren Verlauf bei benannten Wünschen noch deutlich werden wird.

7.5 Wünsche und Ideale

7.5.1 Ergebnisbeschreibung

Zur Kategoriengruppe D „Wünsche und Ideale der Lehrkraft & ihres Handelns" gehören drei Hauptkategorien (D.1-D.3) mit insgesamt 26 Subkategorien (vgl. Kap. 13.2.2.4).

Die Hauptkategorie D.1 beschreibt die Antworten auf die Frage, *wie aus Sicht der Lehrkräfte ein idealer Übergang ihrer Schüler:innen aussähe*. Die hier codierten Antworten lassen sich zunächst in allgemeine (D.1.1) und spezifisch auf die Anschlusslösung bezogene (D.1.2) Subkategorien unterscheiden.

Allgemeine Aussagen beziehen sich erstens auf einen idealen Übergang als solchen, der eine *Berufsausbildung ermöglicht* (D.1.1.1, sieben Codierungen in fünf Interviews):

> „Also meiner Meinung nach ist das Beste immer, wenn sie auf den ersten Ausbildungsmarkt landen. Aber ob das ein Jahr später oder zwei Jahre später oder direkt passiert ist, ist mir eigentlich immer relativ egal, weil ich immer das Gefühl, wenn die mit 17 abgehen, die sind noch in der Findungsphase, haben vielleicht gerade die erste Freundin oder so was" (Int07, 823–827; vgl. 846–855).

Auch weitere Befragte treffen solche Einschätzungen, denen zufolge es auch nicht immer um einen unmittelbaren nachschulischen Übergang in Ausbildung gehen muss – aber früher oder später ein Ankommen in einer Berufsausbildung wichtig ist. Als besonders hilfreich werden auch hier wiederum schulische wie auch nachschulische (Langzeit-)Praktika in Betrieben benannt (vgl. Int07, 548–555; Int17, 593–596), sowie, „wenn ein Betrieb die Bereitschaft zeigt, dem Jugendlichen eine Chance zu geben" (Int15, 684–685).

Zweitens ist ein Übergang aus Sicht von fünf Befragten ideal, wenn sein Vollzug allgemein eine *selbstständige Lebensführung ermöglicht* (D.1.1.2, fünf Codierungen). Hierzu gehören „eine berufliche oder auch ja sozioökonomische Zukunft, die ihnen ein gutes Leben ermöglicht im besten Falle" (Int01, 428–430), sowie dass alle Schüler:innen auch unabhängig ihres erreichten Abschlusses „nicht in der Versenkung verschwinden, sondern [...] irgendwann ihr Leben selbstständig leben können und nicht auf etwaige Hilfe [...] angewiesen sind" (Int03, 680–683). Dies meint auch, Rückschläge

und Probleme möglichst eigenständig bewältigen zu können (vgl. Int09, 747–757; Int17, 598–601).

Spezifisch auf *Anschlusslösungen bezogene Aspekte eines idealen Übergangs* (D.1.2) sind erstens Facetten eines *guten Abschiedes von der Förderschule und die Vorfreude auf eine Anschlusslösung* (D.1.2.1, vier Codierungen in drei Interviews):

> „Ein strahlendes Lächeln auf der Abschlussfeier, wenn das Zeugnis in die Hände genommen wird und ein Tschüss, ich bin dann mal weg" (Int02, 541–542).

> „Also klar darf so eine gewisse Wehmut da sein, aber wenn der Lust auf was Neues hat, dann würde ich sagen, ist das auf jeden Fall ein Anzeichen, dass da schon mal irgendwas gut funktioniert hat" (Int06, 665–667).

> „Also ich würde schon gerne nur Schüler entlassen, die echt da mit Begeisterung von ihren Zukunftsplänen erzählen und dann auch konkrete Ziele haben" (Int13, 999–1001).

Hierbei wäre zugleich eine Ablösung von der Förderschule gelungen und eine zufriedenstellende Anschlusslösung gefunden, auf die sich die Schüler:innen freuen – gleichzeitig weist eine der befragte Personen darauf hin, sie habe das „noch nicht so oft erlebt" (Int06, 680).

Die innerhalb der Hauptkategorie D.1 am häufigsten codierte Subkategorie beschreibt einen idealen Übergang als einen, bei dem die Schüler:innen in der unmittelbaren nachschulischen *Anschlusslösung ankommen und dort auch verbleiben* (D.1.2.2, zwölf Codierungen in zehn Interviews):

> „Dann wäre ideal der Übergang natürlich anhand des Besuchs der jeweiligen Maßnahme. Egal ob Ausbildung oder Berufsschule oder was auch immer" (Int05, 683–685).

> „Dass sie in der Maßnahme bleiben, also dass sie die nicht nur, nur starten, sondern auch in der Maßnahme bleiben oder vielleicht klar dann in dieser Maßnahme dann was Besseres festgestellt haben und dann quasi den nächsten Schritt auch direkt gehen" (Int06, 667–671; vgl. Int10, 453–456).

Dabei werden verschiedene Maßnahmen benannt und zumeist als gleichwertig charakterisiert (vgl. z. B. Int05, 683–685; Int11, 528–530). Die Unmittelbarkeit des Übergangs wird auch deswegen als wichtig angesehen, weil einige Befragte ansonsten einen Dropout der Schüler:innen befürchten – auch aufgrund der nun fehlenden Unterstützung durch die Schule:

> „Ich glaube eine direkte, ein direkter Anschluss, also ohne viel Wartezeiten zwischendurch, damit sich gar nicht irgendwie so, so was einschleicht, dass man dann doch irgendwie keinen Bock mehr hat oder zögert oder wie auch immer. Also es müsste wirklich ein direkter Anschluss sein. [...]. Aber ansonsten, also ich glaube, das Direkte, das Unmittelbare, finde ich, glaube ich immer noch am wichtigsten, weil viele kommen sonst in so eine Lethargie und in so eine Hoffnungslosigkeit und so eine Abwärtsspirale, dass sie halt denken ‚Ja, okay, das hat jetzt nicht geklappt. Ja, dann habe ich jetzt nichts mehr und habe auch nichts mehr, woran ich mich halten kann, weil ich bin nicht mehr täglich in der Schule, wo man mir wieder sagen kann, was ich zu tun habe, sondern ich bin jetzt plötzlich auf mich allein gestellt. Das hat nicht geklappt und deswegen war es das jetzt'" (Int08, 458–470).

Bereits hier (ausführlich s. u.) werden außerdem in zwei Codierungen Formen von *Begleitung* als idealen Übergang beschrieben (D.1.2.3), als „einer in dem sie Ansprechpersonen haben, an die sie sich bei Bedarf wenden können“ (Int01, 425–426).

Weitere fünf Codierungen aus entsprechend vielen Interviews beschreiben außerdem die *Zufriedenheit in der Anschlusslösung* als explizite Aspekte eines idealen Übergangs (D.1.2.4), dass sie „erst mal glücklich sind“ (Int11, 527–528), „dass sie auch eine gewisse Form von Zufriedenheit dabei empfinden“ (Int10, 460–461), dass sie „sich wohlfühlen“ (Int03, 676–677).

In der Hauptkategorie D.2. sind vornehmlich diejenigen Antworten auf die Anschlussfrage danach gesammelt, *wie ein durch die befragte Person zuvor skizzierter idealer Übergang verwirklicht werden könnte*. Hier sind elf Subkategorien (D.2.1-D.2.11) enthalten, die hier nach Codierungshäufigkeit berichtet werden.

Mit weitem Abstand am häufigsten werden Aspekte einer *Übergangsbegleitung* bzw. die spezifische Maßnahme *Berufseinstiegsbegleitung* als das benannt, was zur Verwirklichung eines idealen Übergangs notwendig wäre (D.2.1, 19 Codierungen in elf Interviews):

> „Ganz konkret die Bereitstellung von Stellen für Fachkräfte, die in diesem Übergang angesiedelt sind, also die quasi ein Bindeglied bilden zwischen zum Beispiel Sekundarstufe I und Sekundarstufe II oder Schule und Ausbildung und die diese Transition begleiten können“ (Int01, 434–437; vgl. z. B. Int06, 119–121; Int09, 480–483; 768–785; Int11, 548–554).

> „Wenn ich einen Wunsch frei hätte, dann wäre das Berufseinstiegsbegleitung für jeden Schüler“ (Int04, 604–605; vgl. Int13, 1011–1019).

> „wenn da noch eine andere Unterstützung für die für den Zeitraum, wo einfach mal sechs Wochen keine Schule ist. Das wäre, glaube ich, schon nicht ganz unwichtig. Vielleicht wäre das mal eine Idee, dass die in den Ferien irgendwie begleitet werden“ (Int11, 371–374).

Ohne eine solche Begleitung wird trotz vorhandener Anschlusslösung ein nachschulischer Dropout befürchtet,

> „Aber wenn die bei uns den Abschluss machen, und dann die gehen ja noch zwei Wochen vorher und dann haben die jetzt nur acht oder zehn Wochen gefeiert und durchgesoffen, besteht natürlich die Gefahr, dass sie dann nicht mehr wirklich ankommen“ (Int11, 380–383).

Auch wird auch auf gute Erfahrungen verwiesen, die die Lehrkräfte mit einer solchen professionalisierten nachschulischen Begleitung gesammelt haben. So wird das Ende der Schulzeit – und damit auch das Ende der Beziehung zur Lehrkraft – zumindest etwas abgefedert:

> „Und ich finde das so toll und man merkt, wie wichtig das ist, gerade unsichere Schüler, dass die dann auch in der Berufsschule ankommen, weil da gehe ich nicht mit. Ich gehe nicht mit zu denen in den Vorbereitungskurs oder in den Kontakt mit den Jahren. Da ist bei uns eigentlich in Nordrhein-Westfalen ein sehr harter Cut. Aber das ist genau die Rolle, die dann halt die Berufseinstiegsbegleiter haben“ (Int04, 615–620).

Die Berufseinstiegsbegleitung wird gleichzeitig von verschiedenen Befragten als nicht ausreichend verfügbares Maßnahmeangebot skizziert (vgl. z. B. Int07, 201–212; 863–887; Int12, 688–695). Dies führt dazu, dass Lehrkräfte auch in der gatekeependen, selektierenden Funktion stehen, gemeinsam mit Kooperationspartner:innen festzulegen, welche der Schüler:innen diese Unterstützung erhalten sollen. Hier werden also Lehrkräfte an der Entscheidungsfindung beteiligt. Diese Funktion kann jedoch auch als belastend empfunden werden:

> „Also wir haben hier ein Kontingent von acht Schülern und, die das machen dürfen, wo wir im BO-Team dann zusammensitzen und überlegen, ‚Wer braucht das?' Und dann kommen wir immer wieder zu dem Schluss, es braucht eigentlich jeder. So, da auszusortieren, das ist, glaube ich, so die härteste Sitzung, die wir im Jahr machen" (Int04, 605–609).

In sieben Codierungen wird außerdem ein Mehrbedarf an *Hospitationen und Betriebsbesichtigungen* während der Schulzeit skizziert (D.2.2). Dies dient einerseits der schulischen Berufsorientierung im Sinne des Kennenlernens betrieblicher Lernorte und Berufsfelder (vgl. Int07, 678–682; 898–902; Int17, 646–651), andererseits auch dazu, nachschulische Anschlusslösungen wie etwa das Berufskolleg (vgl. Int07, 670–676; Int08, 499–502; Int14, 96–99) bereits kennenzulernen:

> „Ich glaube, es müsste ein Raum dafür geschaffen werden, dass die Schüler, die interessiert sind, sich Maßnahmen und Berufskollegs angucken können. Da ist eigentlich kein Raum für. Also es gibt da sogenannte Tag der offenen Tür, wo dann aber der Weg schwerfällt. Also eigentlich müssen wir das Ganze ein bisschen offener gestalten, sodass die Schüler auch mal reinschnuppern. Also Schnuppertage oder so was fände ich gut. Damit die Schüler mal einen Eindruck haben. Und auch wenn es nur die Angst vor dem großen Gebäude ist, man schon einmal durchgelaufen ist und weiß, wo ist das Sekretariat" (Int10, 469–476).

Fast genauso häufig wird mit sechs Codierungen zur Verwirklichung eines idealen Übergangs auf einen *Mehrbedarf an passenderen Anschlusslösungen* hingewiesen (D.2.3, sechs Codierungen). Hier versammeln sich unterschiedliche Impulse: Begonnen bei dem allgemeinen Wunsch nach für die Zielgruppe passenderen Maßnahmen und einer Ausweitung von Zielgruppendefinitionen (vgl. Int06, 811–829; Int13, 912–920; Int15, 371–389), über einen Ausbau von Angeboten wie dem freiwilligen sozialen oder ökologischen Jahr (vgl. Int12, 659–661) bis hin zur Einführung eines sozialen Pflichtjahrs (vgl. Int02, 600–608) dda. Auch werden mehr flankierende unterstützende Maßnahmen während einer Ausbildung gewünscht (vgl. Int12, 661–665), ebenso wie eine sonderpädagogische Professionalisierung des Bildungspersonals und zielgruppengerechtere Ausgestaltung von Anschlussmaßnahmen (vgl. Int12, 670–679):

> „Da werden dann halt auch zum Beispiel Sonderpädagogen an so Schulen einfach gefragt in meinen Augen, wo/ Oder andere sonderpädagogische Fortbildungsmaßnahmen für diese Lehrer dann oder wie auch immer. Aber dass da einfach, ja ein anderer Übergang möglich wäre. Und nicht dieser kalte, so für mich ist es wie gesagt dieser Abbruch" (Int12, 682–686).

Weiterhin werden mehr *Kooperationen mit Berufskollegs* (D.2.4, drei Codierungen) gewünscht:

> „Aber so was könnte ich mir vorstellen, dass das helfen würde, da mehr in den Austausch auch noch zu gehen. Es ist so viel so ja, Schule ist vorbei. Okay, das war der eine Punkt, und dann Berufskolleg, zack, und das muss jetzt der nächste Punkt sein. Aber die Kommunikation dazwischen ist glaube ich noch gar nicht so gegeben" (Int08, 507–511; vgl. Int13, 1011–1029).

Ebenso drei Mal wird der Wunsch nach *mehr Praktika* artikuliert (D.2.4), sowohl hinsichtlich einer Ausdehnung und Intensivierung bestehender Block- und Langzeitpraktika (vgl. Int03, 689–693) als auch zusätzlicher Betriebe und Kooperationspartner (vgl. Int07, 556–566; Int15, 605–608). Zwei weitere Kategorien mit nur je zwei Codierungen fordern erstens eine größere *Priorisierung des Schulfaches Arbeitslehre* (vgl. Int03, 693–701; Int15, 712–723) sowie zweitens eine *Flexibilisierung des Schulaustritts* (D.2.7). Letzteres wird nur von einer Person benannt, aber ausführlich beschrieben (vgl. Int05, 498–541; 690–717):

> „Und eigentlich ist/ wäre meine Idealvorstellung, dass man gerade bei der Förderschule EsE da eigentlich noch viel mehr als in der Förderschule geistige Entwicklung, genau eigentlich diese Berufspraxisschule bräuchte, wo die Berufsschulpflicht mit in die Förderschule reinfällt. Dass man mit 15 da reingeht und dann über 16, 17 bis hin zu 18 diesen Rahmen hat, den könnte man dann auch ein Stück weit auslaufen lassen, dass es nicht mehr so intensiv begleitet ist nachher damit. Also, damit dieser Bruch nachher nicht so krass ist. Aber das/ Das wäre eigentlich, finde ich, das ist das, was die Schüler bräuchten und was sie eigentlich in der Regel auch verdient haben. [...] Aber ich finde das würde glaube ich noch mal eine große Abbrecherzahl an den Berufsschulen verhindern. So. Vielleicht das, dass sich Berufskollegs und und Förderschulen zusammentun, dass es/ Es kann dann auch Projektklassen an den Berufskollegs geben, die dann sich verzahnen, so dass man diesen Übergang noch besser hinkriegt. Dass die Förderschulkollegen mit ihren Schülern an ein Berufskolleg vielleicht wechseln. Aber das sind natürlich strukturelle Probleme. Also das ist jetzt eine Utopie. Aber ich glaube tatsächlich eigentlich, wenn man wirklich konkret was erreichen will und wenn man auch schulisches Arbeiten intensivieren möchte, wenn man beruflich sich orientieren möchte, dann wäre aus meiner Sicht die Implizierung/ Also nicht die/ Nicht zwangsläufig, aber die Möglichkeit, die Berufsschulpflicht an der Förderschule abzuleisten, total super" (Int05, 519–541).

Als *Sonstiges* (D.2.8) sind abschließend drei einzelne Aspekte mit je einer Codierung zur Realisierung eines idealen Übergangs gesammelt: Die Schüler:innen zu stärken und zu verselbstständigen (vgl. Int02, 546–554), die explizite Förderung sozialer und personaler Kompetenzen (vgl. Int12, 371–387) und eine stärkere Unterstützung seitens der Eltern (vgl. Int15, 723–728).

Die dritte Hauptkategorie D.3 bezieht sich – im Unterschied zur vorherigen Hauptkategorie – nicht auf die allgemeine Frage nach den Realisierungsmöglichkeiten eines idealen Übergangs, sondern explizit auf *Wünsche der Befragten für ihre eigene Arbeit hinsichtlich der Übergangsvorbereitung*. Hier wurden elf Subkategorien gebildet (D.3.1-D.3.11).

Zunächst ist auf acht Codierungen aus sieben Interviews hinzuweisen, in denen die Befragten angeben, *keine Wünsche für die eigene Arbeit* zu haben bzw. allgemein zufrieden mit der eigenen Arbeit und den Rahmenbedingungen zu sein (D.3.1). Dies bezieht sich etwa auf die räumliche und technische Ausstattung, gute bestehende Kooperationsverhältnisse sowie zeitliche Ressourcen (vgl. Int04, 670–689; Int09, 789–795; Int16, 684–706). Auch wird eine Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit formuliert, so etwa:

> „Aber wenn ich jetzt für uns unsere Schule an sich nehme, dann glaube ich, dann tun wir da schon eine Menge. Also das muss ich schon. Also da kann ich wirklich guten Gewissens sagen, wenn ich die, wenn wir die hier abgeben, dann ist alles, was in unserer Macht steht und ist, getan. Ne, das würde ich schon so weit sagen“ (Int13, 1037–1041).

> „Aber ansonsten ist das, glaube ich, sind wir alle so zufrieden, wie es wie es momentan läuft. Und wenn jemand mal einen Verbesserungsvorschlag hat, dann kommt das auch meistens. Und ja, ich wüsste jetzt, mir fällt jetzt. Kein, nein, keine Person oder kein, kein Betrieb, Träger irgendwie ein, wo es nicht funktioniert hat. [...] Also insofern bin ich eigentlich zufrieden, obwohl eigentlich darf man nie zufrieden sein“ (Int15, 608–616).

> „Das gibt mir immer am Ende der Klasse zehn das gute Gefühl, alles getan zu haben. Das heißt nicht, dass wir immer erfolgreich sind. Ganz häufig sind wir es nicht. Aber zumindest mit dem Gefühl da rauszugehen: Wir haben alles Mögliche getan, was wir hätten tun können bis zur Klasse zehn, und alles andere ist jetzt in der Verantwortung der Schüler, das auszuprobieren, was sie sich gewünscht haben oder auch noch mal ein paar Jahre erwachsener zu werden“ (Int16, 698–704).

Die weiteren neun Subkategorien beschreiben andererseits durchaus verschiedene Wünsche für die eigene Arbeit. Am häufigsten wird dabei mit acht Codierungen in vier Interviews ein Bedarf an *Informationen zum nachschulischen Verbleib* der Schüler:innen benannt (B.3.2), etwa wie folgt:

> „Wie gesagt, ich fände so eine, so eine Rückmeldung, so nach einem halben Jahr, wie sind die Sachen wirklich angelaufen usw., wäre glaube ich noch mal ganz gut, aber ein bisschen was/ Ein Stück weit geht das ja auch über die Verantwortungskette. Die werden weitergemeldet. Aber so eine Rückmeldung von der neuen Schule nach einem halben Jahr wäre vielleicht nochmal ganz gut. Sind die wirklich angekommen? Wie sind sie angekommen? Gibt es da noch mal Fragen? Was für Probleme gab es vorher?“ (Int18, 337–343)

> Eine solche Rückmeldung könnte erstens dazu genutzt werden, ggf. nochmal aktiv zu werden und zu unterstützen (vgl. Int09, 483–491; Int18, 411–414) oder zweitens auch aus eigenem Interesse der Lehrkraft wichtig sein:

> „das fände ich schön, weil man ist ja doch daran interessiert zu wissen, was was läuft. Das fehlt mir so ein bisschen“ (Int13, 1005–1007).

> „Na, das wird mir schon noch mal irgendwie ein besseres Gefühl geben, wenn ich weiß, wo landen die“ (Int13, 1025–1026).

Sieben Codierungen in sechs Interviews beschreiben weiterhin den Wunsch nach *mehr schulinternen personellen Ressourcen* für die Berufsorientierung bzw. Übergangsvorbereitung, die auch für die eigene Arbeit entlastend wären (D.3.3). Hierzu gehört

der Wunsch nach einer Aufteilung der StuBo-Funktion auf zwei Personen (vgl. Int01, 441–465) und der allgemeine Wunsch nach mehr Unterstützung (Int02, 588–597; Int03, 705–706; Int07, 369–377; Int10, 392–393). Gleichzeitig beschreibt eine Lehrkraft eine vorhandene Unterstützung in Form von Schulsozialarbeit, die spezifisch für die Übergangsvorbereitung angestellt ist, als sehr positiv (vgl. Int18, 197–203; 713–717).

Ebenfalls wird der Wunsch nach mehr *zeitlichen Ressourcen für die Übergangsvorbereitung innerhalb der eigenen Arbeit* benannt (D.3.4, fünf Codierungen in fünf Interviews). Dies betrifft den Fachbereich Arbeitslehre (vgl. Int04, 628–632), die Möglichkeit, Ausgleichsstunden zu erhalten, wenn mit Schüler:innen am Wochenende Tage der offenen Türe besucht werden (vgl. Int07, 671–677) sowie den allgemeinen Wunsch nach einer Ausweitung der Entlastungsstunden für die StuBo-Funktion (vgl. Int10, 492–498).

Auch auf Ebene eigener zeitlicher Ressourcen wünschen sich drei Befragte *Zeit für die nachschulische Betreuung* ehemaliger Schüler:innen, die auch über die vorgesehene Verwaltungstätigkeit im Rahmen der Verantwortungsketten hinausgeht (D.3.5, sechs Codierungen):

> „Also vorgesehen ist, dass wir Formulare ausfüllen, zur rechten Zeit am rechten Ort und die zum richtigen Postkasten schicken. Vorgesehen ist aber nicht, also die Zeit haben wir im Grunde nicht, dass wir uns wirklich kümmern. Und das ist eigentlich schade. Also das gehört jetzt nicht fest zu unserem Aufgabenbereich und ich muss natürlich schon sagen, dann habe ich da wieder eine neue Klasse sitzen, die geht dann auch ruckzuck wieder schnell los und dann ist das natürlich der Mittelpunkt meiner Arbeit. Und ja, dann kann ich ja das Gespräch mit dem Berufskolleg vielleicht doch noch eine Woche weiter schieben oder auch noch eine Woche weiter schieben und dann ist es eventuell schon zu spät. Und ich glaube auch das wäre ein Punkt, der häufig unterstützen könnte“ (Int06, 272–282; vgl. Int07, 221–228).

> „und einfach so einen Betreuungspool, wie schon mal gesagt, die die abgebenden Lehrer, dass die einfach noch mal ein Jahr, anderthalb Jahre irgendwie ein Zeitfenster haben einmal im Monat, weiß ich nicht, oder zweimal im Monat die, die die Schüler nicht abzutelefonieren sondern wirklich körperlich Kontakt, also, also aktiv die zu sehen irgendwo zu Hause oder im Betrieb einfach sich mit denen Zeit nimmt. Also die Schüler finden das schon, finden das schon super, wenn drei Monate später der der Lehrer noch mal vorbeikommt und mit denen Kaffeetrinken geht oder so und über übers Leben spricht und wie es läuft und wo er noch mal Hilfe braucht. Also das wäre/ Aber das ist halt nicht vorgesehen, dafür gibt es keine Lehrerstellen, das kannst du on top tun“ (Int07, 887–897).

Dies wäre aus Sicht der befragten Person auch deshalb hilfreich, weil so auf der etablierten Beziehung ein stabilerer Kontakt möglich wäre, „Soll ja kein Fremder dann zu denen gehen“ (Int07, 941):

> „Ich wünsche mir, dass ich den Übergang mehr begleiten kann, als Bezugsperson. So, man sagt nicht ohne Grund, dass ohne Beziehung kein Lernen funktioniert und auch ohne Beziehung keine Erziehung und andersrum. Und wir sind sehr feste Beziehungspersonen für unsere Schüler:innen. Das gibt das System einfach her, so dass/ Beziehungsaufbau ist der Schlüssel. Und wenn man den noch ein bisschen ausschleichend fortführen könnte und nicht so einen/ Auch für uns ist es ein ganz klarer Cut mit dem Tag des Abschlusses und für die Schüler:innen auch“ (Int14, 417–423).

Weiterhin beschreiben vier Codierungen den Wunsch nach *besserer Zusammenarbeit mit externen Partnern* (D.3.6),

> „Na ja, dann wünsche ich mir eine deutlich ausgebaute und bessere Kooperation mit allen Institutionen, die da noch dranhängen. Also damit meine ich nicht nur Berufsschulen, sondern Betriebe. (...) Also im Grunde alles, was damit zusammenhängt. Also eine viel bessere Vernetzung. (...) Deutlich bessere Zusammenarbeit im Hinblick auf Was brauchen die Schüler und, und vielleicht brauchen das auch andere Schüler“ (Int17, 656–661; vgl. Int03, 708–710; Int05, 181–185).

Mit jeweils zwei Codierungen werden außerdem eine allgemeine *Flexibilisierung der Übergangsvorbereitung* (D.3.7, vgl. Int05, 736–739; Int16, 680–684), eine stärkere Etablierung von *aufsuchenden Angeboten*, die die Schüler:innen von der Hürde etwa einer neuen Umgebung entlasten (D.3.8, vgl. Int12, 351–370; 731–748) und eine *verbesserte schulinterne Zusammenarbeit* (D.3.9, vgl. Int01, 354–360; Int03, 706–707) gewünscht. Wiederum als *Sonstiges* subsummiert werden ferner verschiedene Aspekte einzeln benannt (D.3.10): Eine größere Offenheit für die Schulform (Int03, 707–708), eine Reduktion von Verwaltungsaufgaben (Int05, 717–736), eine Verkleinerung der Klassen (Int12, 728–731) sowie eine Ausweitung von Praxisphasen trotz Lehrplandrucks:

> „Ja, ich würde mir tatsächlich noch mehr Praxis wünschen. Aber Praxis, die sich irgendwie/ Also das ist immer so ein bisschen schwierig, weil man hat irgendwie ja doch viel Lehrplandruck auch bei uns dann haben wir diese Praxismöglichkeiten dann sind die Schüler aber den ganzen Tag raus, wie gestalte ich. Also eigentlich bräuchte ich/ Also dann ist man ein Schüler an dem Tag raus, der andere Schüler an dem Tag raus. Es ist so sehr zerfetzt, man hat dann kein Klassengefüge mehr, deswegen ist das schwierig. Also eigentlich bräuchte man wie so ein Praxistag, wo dann alle wirklich in irgendwie Betriebe gehen“ (Int08, 516–523).

7.5.2 Interpretation der Ergebnisse

Die Lehrkräfte beschreiben einen idealen Übergang ganz maßgeblich als Realisierung des strukturell vorgegebenen Übergangsweges – über das Ankommen und den Verbleib in einer Anschlusslösung (D.1.2.2) hin zur Einmündung in eine berufliche Ausbildung (D.1.1.1) und in einer möglichst eigenständigen Lebensführung (D.1.1.2). Sie folgen damit zunächst den im Bildungssystem transportierten Vorstellungen und Logiken – und auch der Vorstellung eines Normallebenslaufes, wie bereits an anderer Stelle bereits deutlich wurde (vgl. Kap. 7.3.2; Bylinski 2014). Alternative Übergangswege wie der Übergang in atypische Beschäftigungsverhältnisse, möglicherweise auch auf Basis einer herzustellenden Employability, werden kohärent zu ihrer Problematisierung (A.1.2.2; vgl. Kap. 7.2.1) nicht als Form eines idealen Übergangsprozesses beschrieben. Gleichzeitig wird der Blick jedoch auch über die klassische Idealvorstellung – der unmittelbaren Einmündung in ein qualifizierendes Ausbildungsverhältnis – hinaus geweitet: Das Absolvieren von Maßnahmen des Übergangssektors sowie damit einhergehende Ausdehnungen und Prolongierungen des Übergangsverlaufes werden ebenso als Teil eines für die Zielgruppe idealen Übergangs akzentuiert. Damit werden die Ansprüche des Bildungssystems für diese Gruppe hier von vorneherein reduziert – was in Anbetracht der vonseiten der Lehrkräfte beschriebenen erwarteten Problema-

tiken dieser Schüler:innen im Übergangsverlauf (vgl. Kap. 7.2.2) auch plausibel erscheint. Die im theoretischen Teil beschriebenen Perspektiven der Zielgruppe im Übergang, als Minimalziel zur Vermeidung von Dropouts ein Verbleiben in institutionellen Maßnahmen sicherzustellen (vgl. Kap. 3.7), wird hier vonseiten der Lehrkräfte somit ebenso akzentuiert. Hinzu kommt eine stärkere subjektbezogene Perspektive der Lehrkräfte, bei der ein Übergang auch mit einer erfolgreichen Ablösung von der Förderschule (D.1.2.1) und hohen Zufriedenheit der Jugendlichen (D.1.2.4) als gelungen angesehen werden kann. Dass der tatsächliche Übergangsweg vonseiten der Befragten wesentlich kritischer eingeschätzt wird, als der erwünschte Übergang (vgl. Kap. 7.2), führt zu einer erheblichen Diskrepanz zwischen Anspruch und Realisierbarkeit, der die vonseiten einiger Befragter artikulierten Frustrations- und Belastungsmomente (vgl. Kap. 7.3; B.2.1.1.2; B.2.2.2) nachvollziehbar macht.

Für die Realisierung eines solchen idealen Übergangs ist aus Sicht der befragten Lehrkräfte ganz wesentlich eines erforderlich: Die Sicherstellung einer persönlichen Begleitung der Schüler:innen im Übergang (D.2.1). Das Modell des Übergangs Schule-Beruf als ko-konstruktiver Prozess zeigt, dass diese Aufgabe der Begleitung über den Übergang hinweg dem privaten Feld zugewiesen wird (vgl. Kap. 2.2; Stein & Kranert 2020a, 139) – somit würde diese Aufgabe klassischerweise den Eltern zufallen. Diese erfüllen diese Aufgabe aus Sicht der Befragten unzureichend (A.3.1.1; Kap. 7.4.2), während in Anbetracht der Belastungen und Ängste (A.3.3) sowie einer geringen Eigenständigkeit der Schüler:innen (A.3.2) der zentrale Bedarf einer unterstützenden Begleitung intensiv beschrieben wurde (A.4.1). Damit wird diese bereits zuvor aufgenommene Argumentationslinie hier auf Ebene der Umsetzung eines idealen Übergangs konsequent fortgeführt. Die Lehrkräfte plädieren – in diesem Gesamteindruck auch sehr nachvollziehbar – für eine institutionelle und professionalisierte Form einer Übergangsbegleitung (vgl. auch Bylinski 2014, 129; Neuenschwander et al. 2012, 345).

Zur Realisierung dessen sind verschiedene Möglichkeiten denkbar: An dieser Stelle beschreiben die Befragten vornehmlich eine deutliche Ausweitung der bereits bestehenden Maßnahme der Berufseinstiegsbegleitung (vgl. Kap. 2.4.3.3; Hübner 2021, 124; 148 f.; Seib & Laubenstein 2024, 255). Weiterhin wurde an anderer Stelle bereits deutlich, dass die Lehrkräfte bereits jetzt – auch wenn dies über ihre eigentlichen Aufgaben hinausgeht – aus eigenem Engagement heraus und unter Verweis auf die Bedeutung der Beziehungsgestaltung innerhalb dieses Förderschwerpunkts ihre ehemaligen Schüler:innen bei Bedarf und Interesse auch weiter betreuen und unterstützen (vgl. Kap. 7.3; B.1.4; B.2.1.4). Eine dritte Möglichkeit bestünde in der Etablierung ehrenamtlicher Paten- oder Mentoringsysteme, die jedoch vonseiten der Befragten nicht benannt wurde. Ebenfalls nicht bzw. kaum benannt wurde der Wunsch nach einem stärkeren Engagement der Eltern in der Übergangsbegleitung (D.2.8; vgl. Int15, 723–728). Möglicherweise sind die Befragten der Auffassung, dass sich in diesem Bereich ohnehin keine Veränderung herbeiführen ließe – im Gegensatz zum Einbezug professioneller Akteure und zum eigenen Handeln.

Weiterhin benennen die Befragten auch weitere Aspekte, bei denen einerseits auch ein Angstabbau durch Kennenlernen der Anschlusslösung sowie andererseits eine Berufsorientierung im Vordergrund steht (D.2.2), während gleichzeitig auch pas-

sendere Anschlusslösungen gefordert werden (D.2.3). Diese werden jedoch nur in geringerem Ausmaß konkretisiert, sodass hier keine klare Schlussfolgerung gezogen werden kann. Interessant ist ferner die Idee einer befragten Person, den Schulaustritt aus der Förderschule zu flexibilisieren. Dieser Gedanke wird an anderer Stelle weitergeführt (vgl. Kap. 8.1).

Die konkreten Wünsche für die eigene Arbeit (D.3) kommen dem von Higgins beschriebenen ideal own (vgl. Kap. 4.1.2; Higgins 1987, 320 f.) wohl am nächsten. Dass sieben der Befragten angeben, keine Wünsche für ihre eigene Arbeit zu haben (D.3.1) überrascht in Anbetracht der bis hierher vonseiten der Lehrkräfte skizzierten Problematiken – besonders in Anbetracht der Differenz zwischen der Idealvorstellung des Übergangs und der derzeitigen Lage. Gleichzeitig wird häufig die Wahrnehmung artikuliert, alles in der eigenen Macht Stehende getan zu haben (vgl. etwa Int13, 1037–1041; Int16, 698–704) – dieses Muster ist auch bei der Frage nach dem eigenen Einfluss auf den Übergangsverlauf aufgetreten (vgl. Kap. 7.3; B.2.1.1.3) und ist insgesamt auch als selbstwertdienlich einzuschätzen. Die weiteren Subkategorien beschreiben verschiedene Wünsche, bei denen quantitativ erstens Informationen über den Verbleib ehemaliger Schüler:innen im Vordergrund stehen (B.3.2). Die Problematik fehlender – auch statistischer – Nachverfolgung der Schüler:innen mit Förderbedarfen aufgrund des Entfall des schulrechtlichen Terminus wurde bereits beschrieben (vgl. Kap. 3.3) und tritt hier auf Ebene der konkret Tätigen wieder auf. Damit ist es für Lehrkräfte nicht möglich, eine nachschulische Unterstützung bedarfsorientiert unter Einbezug solcher systematischer Erfahrungswerte zu realisieren. Bisher erfolgt dies informell etwa durch punktuelle Besuche ehemaliger Schüler:innen (B.2.1.4.3). Zweitens werden vielstimmig zusätzliche Ressourcen für die Realisierung der Übergangsvorbereitung eingefordert (D.3.3; D.3.4) – auch für eine nachschulische Betreuung ehemaliger Schüler:innen durch ihre ehemaligen Lehrkräfte (D.3.5). Auch werden zahlreiche weitere Wünsche für die eigene Arbeit benannt (D.3.6-D.3.10), dies jedoch von je nur einzelnen Befragten. Damit wird insgesamt eine große Heterogenität der insgesamt eher in geringem Umfang artikulierten Wünsche für die eigene Arbeit deutlich. Dies zeigt möglicherweise auch eine entsprechende Heterogenität der Schullandschaft und der schulspezifischen Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte. Schulinterne Übergangskulturen näher und im Einzelfall in den Blick zu nehmen (vgl. Thielen & Kurth 2023) stellt in Anbetracht dessen möglicherweise eine zielführende Perspektive dar.

7.5.3 Beantwortung der Teilfragestellung d)

Die Teilfragestellung d lautet:

Welche Wünsche und Ideale beschreiben die Lehrkräfte für den Übergang sowie für sich selbst und ihr Handeln in der Übergangsvorbereitung?

Die befragten Lehrkräfte charakterisieren einen idealen Übergang ihrer Schüler:innen als einen, der den Vorstellungen des Normallebenslaufs und den bestehenden Strukturen im Übergang folgt: Im Sinne des Einmündens in einer qualifizierenden Berufs-

ausbildung und der Ermöglichung einer eigenständigen Lebensführung. Gleichzeitig reduzieren die Lehrkräfte diesen Anspruch insofern, als dass bereits das Ankommen und dem Verbleib in einer Anschlusslösung einen idealen Weg für diese Gruppe darstellt. Dieser Minimalkonsens illustriert nochmals die großen Herausforderungen, vor denen die Schüler:innen des Förderschwerpunkts aus Sicht der Befragten stehen, was insgesamt die Schlussfolgerungen des ersten Teils der vorliegenden Arbeit bestätigt. Dennoch ist ein Auseinanderdriften zwischen Ideal und dessen Realisierbarkeit festzuhalten, was einige Befragte stark belastet. Als wesentlicher Handlungsbedarf zur Realisierung eines idealen Übergangs wird, auch unter Anschluss an zuvor identifizierte Bedarfe der Schülerschaft, die Gewährleistung einer persönlichen, unterstützenden Begleitungs- und Bezugsperson benannt – vornehmlich in Form der Berufseinstiegsbegleitung. Häufig benannte Wünsche für die eigene Arbeit umfassen Informationen zum Verbleib ehemaliger Schüler:innen und zusätzlicher zeitlicher und personeller Ressourcen für die Übergangsvorbereitung und -begleitung. Im Gesamtbild überwiegt jedoch der Eindruck, dass im konkreten Bezug auf die eigene Arbeit eher wenige Wünsche formuliert werden, wie auch in acht Codierungen explizit benannt wird, keine solchen Wünsche zu haben.

7.6 Diskrepanzen, Antinomien und Gelingensbedingungen

7.6.1 Ergebnisbeschreibung

Im Folgenden werden zwei Kategoriengruppen der Teilfragestellung e berichtet: Zunächst Aspekte von *Diskrepanzen und Antinomien* (Kategoriengruppe E; vgl. Kap. 13.2.2.5), gefolgt von den vonseiten der Befragten benannten *Gelingensbedingungen* (Kategoriengruppe F; vgl. Kap. 13.2.2.6).

Die Kategoriengruppe E enthält drei Hauptkategorien (E.1-E.3) mit insgesamt zwölf Subkategorien.

Hauptkategorie E.1 enthält Beschreibungen von *Diskrepanzen zwischen Erwartungen, die an die Lehrkräfte gerichtet werden, und deren Realisierung(smöglichkeiten)*. Die hier berichteten Aussagen lassen sich zunächst in allgemeine Einschätzungen (E.1.1) und den Umgang mit auftretenden Diskrepanzen (E.1.2) untergliedern.

Bei den allgemeinen Einschätzungen berichten die meisten Codierungen davon, dass die an Lehrkräfte gerichteten *Erwartungen eher erfüllt* werden (E.1.1.1, elf Codierungen aus zehn Interviews):

> „ich glaube, dass dieser, dass die Aufgaben, die rund um das StuBo-Sein anfallen, aktuell, ganz gut funktionieren, auch für das Kollegium. Und dass die Schüler:innen einige gewinnbringende Erfahrungen haben machen können“ (Int01, 377–380; vgl. Int02, 516–522; Int06, 612–626).

> „Ja, ich glaube schon. Dadurch, dass ich in der Rolle relativ neu bin, dass meine Kollegin dann auch irgendwann gesagt hat, ‚Mensch, wäre das nicht was für dich, diese Rolle, also gerade diese koordinatorische Rolle?‘ Ja, so ist natürlich auch, dass man diesen gesamten Prozess koordiniert. Es sind schon hohe Anforderungen und ich glaube, ich habe das ganz

> gut gemacht. Ich hoffe aber, dass das nächste Jahr noch besser mache, so, weil ich einfach die Abläufe dann auch noch besser kenne“ (Int04, 557–563).

Dies wird auch durch ein hohes Engagement der Befragten möglich (vgl. z. B. Int03, 652–668; Int04, 546–550) und geht mit einem ebenso hohen Anspruch an die eigene Arbeit einher:

> „Also ich glaube oder zumindest kann ich da für mein Kollegium sprechen. Ich glaube, wir haben alle einen relativ hohen Anspruch an das, was wir da machen. Ich habe das bei vielen Sonderpädagogen beobachtet, dass sie dann doch auch irgendwie wollen und dass man erst mal immer sagt ‚Nee, ist eigentlich nicht mein Job‘ und man macht das irgendwie dann trotzdem des Kindes zuliebe so, und ich glaube, deswegen erfüllt man die Erwartungen schon meistens immer, auch wenn man vorher gesagt hat, ‚ich mache das nicht oder ich kann das nicht oder es sollte nicht mein Ding sein‘. Ob das jetzt dann immer so gut ist, (lacht) auch im Erzieherischen den Eltern gegenüber, das ist auch immer so eine Sache. Aber, ja, also ich glaube, wir werden schon alle den Erwartungen schon gerecht in dem Punkt“ (Int08, 427–437; vgl. Int14, 372–376; Int15, 608–616).

Fünf Codierungen beschreiben ein *teilweises Erfüllen der Erwartungen* (E.1.1.2), vor allem im Sinne dessen, dass prinzipiell nie alle Erwartungen gänzlich erfüllbar sind:

> „Das weiß ich nicht. Ich versuche, sagen wir es mal so, Ich glaube, ein Stück weit. Ja. Über allen Erwartungen kann man wahrscheinlich nie gerecht werden“ (Int11, 517–518).

> „Das mit dem gerecht werden, ist es bei uns an der Förderschule ja immer so eine Sache. Also der Wunsch ist natürlich da. Wir wissen aber auch, dass wir dem nicht immer gerecht werden können, wo aber ich glaube, dass wir in unserer Arbeit hier schon die größtmögliche, also die die größtmögliche Arbeit investieren, um es möglichst vielen gerecht zu machen und möglichst allen Ansprüchen hier auch gerecht zu werden“ (Int16, 599–604).

Eine Lehrkraft sagt explizit aus, die Erwartungen der Eltern in der Regel zu erfüllen (vgl. Int10, 397), während die des Kollegiums vor dem Hintergrund einer zu starken Ausweitung des eigenen Tätigkeitsspektrums weniger erfüllt werden können (Int10, 397–417, s. u. E.1.2.1).

Weitere acht Codierungen aus sieben Interviews beschreiben, dass *Erwartungen eher nicht erfüllt* werden (E.1.1.3). Dies betrifft vor allem die Erwartung gegenüber den Schüler:innen (vgl. z. B. Int02, 513–513) bzw. „bei jedem Schüler erfolgreich“ (Int06, 608; vgl. Int11, 331–332) zu sein – auch wenn es „immer so zwei, drei Vorzeigeschüler“ (Int07, 788) geben kann. Eine Lehrkraft weist an dieser Stelle auf den vielschichtigen Auftrag der Schule hin, der ein Erfüllen aller Erwartungen verhindert:

> „Weil wir können das eigentlich alles nicht als Schule hier leisten was, was von uns gefordert wird. Das muss man schon so sehen: Wir sollen uns um die Verhaltensprobleme kümmern, dann sollen wir noch alle Fächer, alle Fächer abdecken“ (Int13, 960–964).

Eine Lehrkraft beschreibt auch explizit, dass sie ihrem eigenen Anspruch nicht immer gerecht werden kann:

> „Ich schaffe es wahrscheinlich nicht alle alle Sachen so meinem Anspruch oder wie ich es mir wünschen würde. Und das ist dann glaube ich schon so. Und das ist aber auch, das ist ja eine Teamfrage auch, also das machen wir ja nicht alleine. Und da gibt es ja mehrere Kolleginnen und Kollegen, die mit den Schülern arbeiten. Und ja, das kriegt ja eine Person alleine immer nicht hin, ja“ (Int06, 626–631).

Zum Umgang mit solchen Diskrepanzen (E.1.2) wurden Äußerungen in zwei Subkategorien unterschieden. Erstens beschreiben sechs Aussagen, dass es wichtig ist, bei der Erfüllung von Erwartungen *auf die eigenen Grenzen zu achten* (E.1.2.1):

> „Also, wenn ich diesen diese Erwartungen gut erfüllen kann, dann mache ich das gerne, weil ich halt weiß, okay, es macht sonst niemand anderes. Oder das Kind hat sonst keine anderen Möglichkeiten. Dann übernehme ich das gerne. Ja, aber manchmal denkt man sich auch nur so ‚Nee, man muss sich ja dann selber auch zurücknehmen und sagen das ist nicht mehr mein Verantwortungsbereich, das‘. Also man kann dann Hilfe zur Hilfe geben und sagen, das und das sind die Stellen, wo man sich dran wenden kann oder das und das sind die Seiten, auf denen man nachgucken kann. Aber irgendwann muss man, glaube ich, dann auch so seine, seine Grenze ziehen und seinen Cut ziehen, damit es nicht zu sehr ins Häusliche, Familiäre übergeht“ (Int08, 441–450).

Dieses Ende des eigenen Handlungsbereichs zugunsten der familiären bzw. elterlichen Zuständigkeit wird auch in weiteren Aussagen skizziert (vgl. Int10, 397–417; 424–446; Int13, 977–984). Hierzu gehört auch die Wahrnehmung, dass Kolleg:innen bisweilen ihr Tätigkeitsspektrum weiter fassen als die befragte Person selbst und hieraus „sehr viel Unstimmigkeiten bei den Kollegen“ (Int10, 406) entstehen:

> „Ein latenter Vorwurf manchmal, dass man zu wenig macht. Das ist so nach dem Motto ‚Wenn man so wenig macht wie jetzt der Herr Soundso, dann schafft auch keiner den Übergang‘. So ungefähr (lacht) ganz auf die Spitze getrieben. Das ist natürlich ein, ein bisschen moralischer Druck dahinter“ (Int10, 408–412).

Andererseits gibt es nach Aussage einer Lehrkraft auch Kolleg:innen, die das gleichzeitige Wissen um eine geringe Unterstützung der Schüler:innen vonseiten der Familie

> „als belastend empfinden, [und] das natürlich dann versuchen, irgendwie hin zu machen. Aber was natürlich auch schädlich, schädlich für für die Lehrergesundheit ist, glaube ich“ (Int07, 913–915).

Weiterhin beschreiben fünf Codierungen aus vier Interviews, dass es *normal und typisch für dieses Berufsfeld sei, nicht alle Erwartungen zu erfüllen* (E.1.2.2):

> „Den kann man nicht immer gerecht werden. Weil wir sind Menschen und die Schüler sind Menschen. Und wenn das so einfach wäre, dann wäre die ganze Pädagogik sehr einfach“ (Int02, 514–516).

> „mit dieser unperfekten Situation muss man schon leben. Also das/ dem muss man sich auch bewusst sein. Und es ist ja immer so, dass man die Ansprüche, die man selber hätte, gerne, die die werden ja nicht erreicht, so für die, für die Schüler. [...] Und das gehört finde ich dann auch mit zum Berufsbild dazu und so“ (Int05, 627–633; vgl. Int06, 636–653; Int16, 604–612).

Notwendig ist daher nach Aussage einer befragten Person auch eine Anpassung der Erwartungen an ihre realistische Erfüllbarkeit (vgl. Int05, 639–640).

Hauptkategorie E.2 enthält Beschreibungen von *Diskrepanzen zwischen Idealen der Lehrkräfte und deren aktuelle Realisierung(smöglichkeiten)*. Die Kategorie enthält fünf Codierungen. Eine Aussage beschreibt eine derzeit positive Entwicklung hin zur Verwirklichung der Ideale, da zunehmend Hospitationen durchgeführt werden (vgl. Int03, 714–731), während eine andere Lehrkraft das Ausbleiben einer erwünschten Veränderung als Enttäuschung beschreibt (vgl. Int01, 470–475). Auch hier zeigt eine weitere Aussage, dass die Lehrkräfte so viel tun, wie sie können und daher die Diskrepanz zu keiner zusätzlichen Belastung führe (vgl. Int11, 564–571), während gleichzeitig auch als notwendig empfundene Veränderungen auf struktureller Ebene im Bildungssystem nur sehr langsam vollzogen werden:

> „Es ist halt nun mal so. Nun ist es schwer im Bildungssystem Mechanismen zu ändern, die aber seit langer Zeit so sind. Ich glaube, das kennt jeder Pädagoge und jede Pädagogin, dass man gerne ganz viel ändern würde in diesem System. Aber das nicht so möglich ist und vor allen Dingen nicht auf die Schnelle umsetzbar. Von daher hat man sich, glaube ich, ein Stück weit mit dem Eintritt in diesen Beruf damit. (...) Nicht alles ändern kann so schnell. Also es ist ja immer gut was dafür zu tun, um es zu ändern. Aber ich glaube, ich wäre jeden Tag frustriert, wenn ich hinterher wäre, dass alles schnell geändert wird, so wie ich mir das vorstelle“ (Int14, 435–443).

Die Hauptkategorie E.3 enthält fünf Subkategorien, die jeweils einen Typ von Spannungsfeldern bzw. *Antinomien pädagogischen Handelns* (vgl. Kap. 4.3.4) beschreiben, die in Querlage im Datenmaterial aufgetreten sind. Hierbei ist wichtig herauszustellen, dass der Interviewleitfaden im Gegensatz zu den Diskrepanzen keine expliziten Fragen nach solchen Spannungsfeldern enthält. Stattdessen sind diese in den Beschreibungen und Antworten der befragten Lehrkräfte aufgetreten und wurden im Nachgang im Auswertungsprozess rein induktiv gebildet.

Eine erste Antinomie beschreibt das Spannungsfeld zwischen dem *Verfolgen des Lehrplans und dem Erreichen eines Schulabschlusses einerseits und sonderpädagogischen Förderzielen andererseits* (E.3.1, 17 Codierungen in 12 Interviews). Hier finden sich zunächst deskriptive Aussagen zum eigenen Handeln, das diese verschiedenen Ziele verfolgt:

> „Also so vor dem Hintergrund vom Förderschwerpunkt EsE sehe ich meine Aufgabe (...) neben dem Bildungsauftrag als solchen schon vor dem Übergang in einer Stabilisierung der Jugendlichen, also sie in die emotional und sozial möglichst gefestigte Lage zu bringen oder sie dabei zu unterstützen, so eine emotionale soziale Stabilität zu erreichen, dass sie diesen Übergang bewältigen können“ (Int01, 142–147; vgl. Int04, 167–178; Int06, 316–330).

Hier wird also einerseits der Bildungsauftrag benannt und andererseits auf eine notwendige Stabilisierung verwiesen, auch mit Blick auf den Übergang. Gerade für diesen ist ein Schulabschluss aus Sicht der Befragten eine sehr relevante Qualifikation und ein zentrales Ziel des Förderschwerpunkts (vgl. Int11, 278–293) – während die teilweise

hoch belasteten Schüler:innen andererseits auch mit intensiver Unterstützung dieses Ziel dennoch zu verfehlen drohen. Eindrücklich wird dies von einer befragten Person kritisiert:

> „Das ist aber das Problem irgendwie auch an diesen Förderschwerpunkten. Also zum einen auch mit Abschlüssen. Gerade beim Förderschwerpunkt EsE, beim Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist das wieder was ganz anderes. Also häufig/ Also die Schüler erfahren ja schon personell eine hohe Unterstützung. Und auch vom vom Wissen glaube ich und von einer von, von der Grundeinstellung, von der Haltung her, erfahren die schon Rahmen, der sehr sehr positiv ist. Die Krux ist natürlich immer, dass wir meisten Schüler haben, die wirklich ein Päckchen mit sich zu tragen haben und die vielleicht schon ab der Grundschule nicht funktionieren. Die funktionieren in unserer Gesellschaft nicht, deswegen landen sie dann irgendwann an der Förderschule. Gleichzeitig sollen die Schüler aber in genau der gleichen Zeit einen Abschluss machen. Also ein Schüler, der aus guten behüteten Verhältnissen kommt, an der Realschule ist, der hat zehn Schulbesuchsjahre und der macht dann seinen Abschluss. Und der Schüler, den wir haben, der vielleicht hochgradig traumatisiert ist, sexuelle Gewalt erfahren hat, wie auch immer, Abbrüche ohne Ende, der soll in genau derselben Zeit nachher den Abschluss machen. Und so sind auch die Lehrpläne gestrickt. Und das ist einfach eine Katastrophe, weil das ist auch eine Frechheit“ (Int05, 482–498; vgl. Int13, 962–966).

Dieses Spannungsfeld wird auf verschiedene Arten und Weisen bearbeitet: Erstens wird auf individueller Ebene für einzelne Schüler:innen zwischen diesen Polen abgewogen:

> „Also das ist auch eine eben dieser Aufgaben in unserem Feld jetzt, wie wir unterwegs sind, dass wir sehr individuell gucken und wo wir eben auch gucken, gerade wie wir, wie man ein Curriculum so gestalten kann, dass Abschlüsse möglich sind und was es auch braucht, dass Abschlüsse möglich werden oder wo auch gerade dann zu entscheiden ist: Jetzt ist der Abschluss nicht dran, jetzt ist was ganz anderes dran, jetzt muss erst mal was anderes geregelt werden, damit dann irgendwann so was wie ein Abschluss oder eine Weiterbildung überhaupt möglich“ (Int02, 86–93; vgl. 108–113).

Zweitens beschreiben verschiedene Befragte eine mit fortschreitendem Schulbesuch vorgenommene Intensivierung der schulleistungsbezogenen Bemühungen, während erzieherische oder förderbezogene Aspekte weniger Raum einnehmen (vgl. Int07, 594–601). Es ist aus Sicht einiger Befragter daher zunächst eine Stabilisierung notwendig, die anschließend eine stärker schulleistungsbezogene Förderung ermöglicht:

> „weil ich ja vorrangig natürlich möchte, dass die mit dem bestmöglichen Abschluss gehen. Das kann ich aber nur erreichen, wenn ich den das Drumherum so gestaltet, dass sie aufgrund ihrer Besonderheiten überhaupt erst mal ein Setting finden“ (Int09, 363–366).

Drittens wird von einer befragten Lehrkraft auch der Schulabschluss zuungunsten der sonderpädagogischen Arbeit klar priorisiert:

> Ja, also der Unterricht muss natürlich stattfinden. Also es ist ja klar, wenn wir auch, wir wollen die auch auf die zentralen Abschlussprüfungen bei uns vorbereiten, dann müssen

> die natürlich auch die anderen Sachen wissen und und der Unterricht, der muss auch nach wie vor der Leitfaden sein. Man darf sich jetzt nicht in die sonderpädagogischen Themen verlieren. Das ist dann auch, wenn es immer nur um die Schüler selbst kreist, das ist schwierig“ (Int18, 446–451).

Insgesamt wird auch erkennbar, dass dieser Balanceakt eine große Herausforderung bedeutet:

> „Was uns immer noch fehlt, ist der (...) Für uns klar zu kriegen, wann es soll die Waagschale mehr auf den auf der Emotions- und Stabilisierungsbegleitung liegen und wann soll die Waagschale mehr auf dem liegen? Wir müssen jetzt gucken, dass die Leistung da ist und dass also dieser Spagat, der ist ein spannendes Feld und ist, ist in der in der konkreten Handlung nicht immer gut zu bewerten, wenn man mittendrin steckt“ (Int02, 208–214).

> „Also da kommen natürlich schon die Anforderungen an uns irgendwie. Genauso ist es mit Unterrichtsstoff. Also da habe ich auch das Gefühl, man ist oft so ein bisschen in der Rechtfertigungslage, dass die pädagogische Arbeit in der Sonderpädagogik, wo ich gerade schon gesagt habe, dass ich die für enorm wichtig halte, auch für Berufschancen. Warum das vielleicht jetzt einen höheren Stellenwert hat, als [...] der Unterrichtsstoff an sich“ (Int13, 895–901).

Eine zweite Antinomie beschreibt wie zuvor *einerseits das Verfolgen des Lehrplans und das Erreichen eines Schulabschlusses, andererseits steht dem hier die Realisierung schulischer Berufsorientierung und das Finden einer Anschlusslösung gegenüber* (E.3.2, 18 Codierungen in 13 Interviews). Auch dieses Spannungsfeld wird zunächst beschrieben:

> „Also das ist immer so ein bisschen schwierig, weil man hat irgendwie ja doch viel Lehrplandruck auch bei uns dann haben wir diese Praxismöglichkeiten dann sind die Schüler aber den ganzen Tag raus [...]. Das ist so der Zwiespalt, in dem man so steckt, mehr Praxis zu wollen und dann Praxis zu geben. Aber dann hat man, ja muss man irgendwie gucken, dass die Sachen für den Abschluss halt trotzdem noch sitzen. Ist halt schwierig“ (Int08, 517–534).

> „Also ich bin Lehrerin, ich habe einen Bildungsauftrag, den nehme ich auch sehr ernst und trotzdem denke ich, es kann nur gehen, wenn die auch erfahren, was sie eigentlich später machen müssen. Und ich würde mir unser Schulsystem da auch schon anders wünschen, wo wir auch so ein bisschen bei sind in der Oberstufe, dass wir so mehr so Projekte machen und mehr“ (Int09, 308–313; vgl. Int03, 348–352; Int10, 229–240).

Dieses Spannungsfeld wird so bearbeitet, dass Prioritäten gesetzt und individuelle Lösungen verfolgt werden (vgl. Int04, 226–234; Int05, 259–279; Int08, 535–547; Int18, 309–316):

> „Und dann muss man eben noch diesen Spagat dann auch hinkriegen, dass man auch da mal bei dem schulischen Stoff manchmal so ein bisschen über seinen Schatten springt. Also man hat dann einen Lehrplan und man kann /Das geht, funktioniert nicht. Der steht da auf dem Papier und es ist gar nicht, dass man/ Man kommt halt in so eine Rolle, wo man selber entscheiden muss. Und das ist nicht unproblematisch, weil man selber entscheiden muss, was ist für den, für den Schüler jetzt gerade wichtig?“ (Int05, 262–268)

So wird etwa bei Bedarf der Schulabschluss weniger verfolgt und stattdessen über einen engeren Kontakt zu Betrieben eine Anschlusslösung – auch ohne Schulabschluss – anvisiert:

> „Also je nachdem, wie es dann auch aussieht: So ist ein Abschluss noch realistisch oder müssen wir den Fokus eher darauf setzen, dass wir die Beziehung zu den Betrieben schon mal möglichst festigen, um dann da schon die eine feste Perspektive zu schaffen" (Int01, 164–167; vgl. Int06, 766–778).

Hier wird die Bedeutung des Lehrplans und eines Schulabschlusses in einzelnen Beschreibungen stark relativiert, „also da muss man ja ehrlicherweise sagen, mit dem Zeugnis allein kann ich mir hinterher auch nix kaufen" (Int06, 773–774; vgl. Int12, 467–468). Andere Beschreibungen betonen wiederum die Bedeutung des Abschlusses (vgl. Int08, 558–564). Weiterhin wird auch hier eine Tendenz beschrieben, mit fortschreitender Klassenstufe Berufsorientierung und Anschlusslösung stärker zu fokussieren, „also einfach viel mehr vom Schulischen wegzugehen im zehnten Schuljahr" (Int07, 330–331; vgl. Int09, 316–318; Int10, 316–325). Eine befragte Person beschreibt außerdem Möglichkeiten, etwa eine Schülerfirma einerseits als Erfüllung von Bildungsansprüchen des Curriculums zu konzipieren, um diese dann vornehmlich für Aspekte der Berufsorientierung während der Unterrichtszeit und über die Fachgruppe Arbeitslehre hinaus begründet nutzen zu können (vgl. Int13, 241–251) – denn Fragen der Übergangsvorbereitung können auch als „eine Form von Bildung" (Int17, 446) angesehen werden. Auch hier wird diese Gratwanderung in einigen Codierungen als problematisch, herausfordernd oder schwierig beschrieben (vgl. z. B. Int05, 266–268; Int08, 534; 537–547; 571).

Eine dritte Antinomie führt den Aspekt der Berufsorientierung weiter und geht hier auf das *Spannungsfeld zwischen von den Schüler:innen gewünschten Berufsbildern einerseits und den für sie realistisch erreichbaren Berufen andererseits* ein (E.3.3, 10 Codierungen in acht Interviews):

> „Also da dann irgendwie so den Spagat zu schaffen zwischen ‚Was sind deine Wünsche, was sind deine Interessen?' und ‚Was ist irgendwie realistisch?', ohne die Kinder zu desillusionieren oder auszubremsen und da irgendwie so die Waage zu halten?" (Int01, 507–510)

Das Spannungsfeld wird etwa so bewältigt, indem individuelle Lösungen und Kompromisse entwickelt werden, sodass etwa im gewünschten Berufsfeld eine Alternative mit geringeren Anforderungen gefunden wird:

> „Also zum Beispiel hatten wir mal einen Schüler, […] der jetzt vielleicht, sagen wir mal, in der Lage gewesen wäre, einen schwachen Hauptschulabschluss zu machen. Der wollte aber Tierarzt werden und dann kam die Mutter auch und sagt ‚Ja, wieso sagen Sie meinem Sohn, er kann kein Tierarzt werden? Der kam mal ganz geknickt kam er nach Hause und ja, wieso ist das denn alles?' Ja, dann müssen wir natürlich erst mal erklären, dass das einfach nicht realistisch ist. Und ja, irgendwann hat sie es dann auch verstanden und man konnte sich dann irgendwie auf aufs Ziel Tierhelfer oder so was in die Richtung einigen" (Int13, 886–895; vgl. Int01, 522–537; Int07, 430–436; Int15, 482–485; Int16, 276–285).

Andererseits finden sich auch Äußerungen, die eine eher härtere Gangart der Konfrontation der Schüler:innen mit ihren realistischen Möglichkeiten nahelegen – auch hinsichtlich erreichbarer Schulabschlüsse:

> „Wenn jemand Pilot werden will, hier bei uns an der Schule, gut, da sag ich ja gut, eine Chance gibt es natürlich immer. Aber wie realistisch ist denn das? So, also es heißt, man braucht halt schon die Personen, die Schüler dann erst mal zurück in die Realität holen, die dann relativ nüchtern dann auch auf Bildungsabschlüsse gucken, weil davon daher maßgeblich die berufliche Perspektive danach ab" (Int04, 140–145; vgl. 310–317; Int07, 579–594).

Hierzu bietet sich aus Sicht einer Lehrkraft auch an, die Schüler:innen in Kontakt mit einem Auszubildenden des Wunschberufes zu bringen, der dann „denen dann einfach nur mal die Schulmaterialien zeigt" (Int07, 426–427). Eine andere befragte Person betont hier die Bedeutung der Berufsberatung der Agentur für Arbeit (vgl. Int16, 285–294). Im Kontext dieser Vorgehensweisen wird andererseits auch auf die Offenheit der Möglichkeiten verwiesen, die dann aber dennoch ihre Schranken in der Realität finden:

> „Der Traum darf ja weiter bestehen bleiben und jeder kann das machen was er will und jeder kann das schaffen was er will. Ist ja auch alles/ Klingt ja auch immer alles gut. Aber ja, wenn die Tierärztin werden wollen, muss man denen auch sagen, ‚Ja, also mit dem Englisch, dass das klappt ja nicht so gut, auch wenn du gerne Tiere magst, aber du wirst meiner Ansicht nach keinen/ kein Abitur machen und kein erfolgreiches Studium, um um diesen Beruf nachzugehen'. Das ist dann also da, trifft dann Bedürfnis und Wirklichkeit dann so an Grenzen" (Int07, 441–448).

Ein viertes Spannungsfeld beschreibt das *Spannungsfeld zwischen einerseits notwendiger pädagogischer Unterstützung der Schüler:innen und andererseits dem Entwicklungsziel ihrer Eigenständigkeit* (E.3.4, sieben Codierungen in sechs Interviews):

> „Wir [...] servieren denen alles auf dem goldenen Tablett, wir gehen mit denen dorthin, wir machen mit denen die Anmeldung, sie bekommen von uns die Unterlagen. Dann sind wir weg und dann müssen sie das auf einmal alles alleine können. Deswegen ist es schon im Vorfeld finde ich an uns, die dorthin zu kriegen, dass wir natürlich da sind, dass wir denen Hilfestellung geben, aber die müssen selber machen" (Int03, 123–128).

> „Ich will ihnen ja nicht alles abnehmen, weil die müssen es ja auch selber machen, dass wir sie so schon auch in die Selbstständigkeit bringen, aber so begleiten, dass sie erst mal anfangen" (Int09, 290–292; vgl. Int15, 204–209).

> „Ich glaube, es ist auch eine Gratwanderung zwischen, einerseits der emotionalen Komponente zu sagen ‚Ich bin da und egal bei welcher Angst und welche Sorge und egal um welche Tages- und Nachtzeit, kontaktiere mich, ruf mich an, ich hole dich auch irgendwo ab. Wir kriegen das schon alles geregelt' hin zu ‚So wird es aber laufen und das müsst ihr jetzt an der Stelle auch schnallen und kapieren'" (Int17, 417–422).

Trotz dieses Ziels der Eigenständigkeit beschreiben manche Befragte dennoch sogar Abschlussschüler:innen stark in Basisaspekten wie Schreibmaterialien (vgl. Int12,

191–201) und Mahlzeiten (vgl. Int17, 236–241) zu unterstützen – auch wenn die Schüler:innen ihrer Ansicht nach dies bereits selbstständig leisten können sollten. Zu dieser Eigenständigkeit der Schüler:innen gehört weiterhin nach der Schilderung einer Lehrkraft auch, solche Zukunftswünsche der Schüler:innen zu akzeptieren, die nicht den eigenen Vorstellungen entsprechen:

> „Er möchte zur Bundeswehr und da bräuchte man am besten mittleren Bildungsabschluss. Ja, das fand ich schwierig. Aber gut. Ja, also von daher. finde auch eine Herausforderung, halt wirklich dann solche Bildungswege zu akzeptieren, wo man selber nicht dahinter steht. Bin überhaupt gar kein Fan von der Bundeswehr“ (Int04, 192–196).

Die fünfte im Datenmaterial identifizierte Antinomie beschreibt – mit Abstand am meisten Codierungen – das *Spannungsverhältnis zwischen einer am Übergang einerseits notwendigen Realitätsorientierung und andererseits einer aus sonderpädagogischer Perspektive ebenso notwendigen Entlastung und Gewährleistung eines Schonraums* (E.3.5, 24 Codierungen in 13 Interviews) – der jedoch mit dem Ende der Schulzeit entfällt (vgl. z. B. Int06, 417–421).

> „Denn […] für Schüler ist das eine riesen Kluft zwischen Arbeitsmarkt, der Welt da draußen, wo gearbeitet wird oder wo gebildet wird. Andere Schulformen, andere Ausbildungssituation und der aktuellen schulischen Situation ist eine riesen Kluft“ (Int10, 154–157; vgl. Int11, 156–162).

> „weil das natürlich auch immer was damit zu tun hat, unsere Schüler noch mehr zu verbesondern, als sie es häufig ohnehin schon sind. Und dann denk ich immer so, Ah, manchmal ist es auch total gut, wenn sie Realität so erfahren können, wie sie tatsächlich ist“ (Int01, 408–412; vgl. Int06, 105–108).

Weiterhin enthält der Schonraum auch die enge und notwendige Beziehungsgestaltung, die ebenso mit dem Ende der Schulzeit entfällt – was zu Problemen führt:

> „Ich meine dieser ganze Faktor Bindung hat natürlich auch irgendwo glaube ich, auch seine, seine Schattenseiten irgendwo. Also natürlich das sind Schülerinnen und Schüler, die würden alle ihre, ihren Abschluss niemals schaffen ohne unsere Arbeit hier, ohne unsere Beziehungsarbeit, die wir leisten und ohne das Bindungsangebot, was wir einfach haben. Aber trotzdem ist es ja so, dass vielen dann schwerfällt, außerhalb von diesem Schonraum, der so ein bisschen hier ist, dann wirklich auch ins wirkliche Leben irgendwie zu gehen, wo es eben dann nicht so ist, dass es 1000 Chancen beim bekannten Klassenlehrer gibt oder 1000 Gespräche, wie wir das hier machen, sondern wenn ich dann in die Ausbildung gehe, dann sagt irgendwann der Meister, ‚Junge, das läuft hier nicht, aus den und den und den Gründen‘ und dann ist auch vorbei“ (Int13, 764–775; vgl. Int17, 89–97).

Dieser Schonraum bezieht sich auch auf eine eher weiche Notengebung als „gefühlte Noten und keine Noten für Leistung“ (Int02, 225–226). Aus Sicht dieser Lehrkraft ist jedoch eine ehrlichere Perspektive wichtig:

> „Und ich glaube ja mittlerweile, man schlägt den Jugendlichen nicht von Kopf, sondern man ist ehrlich mit ihnen und man muss sie begleiten da drin. Und die müssen aber ehrlich sein, die sind ganz schön lange in ihrem Leben auch belogen worden. Ja, so einfach, weil kein Realitätsabgleich ist. Ja so. Und es gibt eben zwei Dinge, die angeguckt werden müssen und und Leistungsnoten spielen eben eine große Rolle und mit denen muss man umgehen“ (Int02, 231–237).

Eine zu starke Aufrechterhaltung des entlastenden Schonraums erschwert aus Sicht einiger Befragter auch die Ablösung von der Förderschule:

> „Wir haben es schon häufig, dass Schüler sagen ‚Ach, ich würde so gerne noch hier bleiben‘. Das ist natürlich schön. Aber klar, die wollen gerne hierbleiben, weil das mal etwas Bekanntes ist und nicht, weil sie jetzt unbedingt Bock auf Schule haben. Und sie mögen das vielleicht, dass so ein bisschen familiär zugeht“ (Int06, 660–664).

> „Und dann so viele gerne bei uns bleiben würden, weil dann steht die Entscheidung ja auch nicht an, oder ‚ich muss jetzt nicht für mich selber‘ und vielen bricht einfach was weg, weil sie glaube ich bei uns so eng begleitet werden“ (Int09, 556–559; vgl. Int17, 212–216).

Ein mehrfach benannter Lösungsansatz für diese Antinomie besteht darin, mit den höheren Klassenstufen von dem mit einer engen pädagogischen Beziehung einhergehenden Klassenlehrkraftprinzip auf das Fachlehrkraftprinzip zu wechseln – auch um eine schrittweise Gewöhnung an nachfolgende Lernorte zu ermöglichen (vgl. Int03, 236–238; 276–291; Int17, 269–283). Hierzu kann auch gehören, die Kommunikation mit den Schüler:innen zu verändern (vgl. Int10, 157–162; vgl. 189–201; Int13, 817–824), Selbstständigkeit und -bewusstsein der Schüler:innen zu fördern (vgl. Int09, 757–763; Int13, 828–834; Int17, 253–256) und den Abschied von der Förderschule bewusst zu gestalten:

> „Jetzt ist hier dieser schöne Abschnitt vorbei. Man reflektiert das nochmal, was alles schön ist, was man mitgenommen hat. Viele sagen ja auch ‚Schade, dass es hier zu Ende ist, aber wir wissen, dass wir einen neuen guten Anfang wieder haben‘. [...] Sondern einfach wirklich auch denen, denen zeigt ‚Jetzt ist hier bald zu Ende. Unsere Zeit ist zu Ende. Eure neue Zeit beginnt‘. Die, die gegenseitig sozusagen sich auch erzählen lassen, Raum zu geben, wie deren Zukunft aussieht“ (Int07, 483–492; vgl. Int17, 246–253).

Insgesamt kann das Ziel darin bestehen, „in den ersten Jahren in so einem gewissen Schonraum zu lassen und den dann beispielsweise immer weiter zu öffnen“ (Int14, 129–131):

> „dass wir natürlich in den unteren Klassen, also wir haben ja Klassen ab der eins, dass die Schüler unheimlich behütet bei uns sind, aber dass wir schon darauf setzen, dass je höher die kommen, dass wir schon mehr Ansprüche an die stellen und auch mehr versuchen, das Ganze so ein bisschen gesellschaftsrealer darzustellen, hier, dass wir gewisse Ansprüche einfach dann auch setzen irgendwann [...]. Und dass wir hier nicht die Schüler bis zu zehn in Watte packen. Also je nach/ Je höher die kommen, desto mehr Anforderungen, was auch dieses gesellschaftliche oder die Pünktlichkeit, Verlässlichkeit etc. angeht, desto mehr Anforderungen werden hier tatsächlich auch von uns gestellt“ (Int16, 446–455).

Abschließend ist auf *konkrete Gelingensbedingungen* hinzuweisen, die die Antworten der Befragten auf die abschließende und zusammenfassende Frage des Interviews (Frage 16; vgl. Kap. 13.1) beschreiben. Diese sind in der Kategoriengruppe F gesammelt, die zehn Kategorien (F.1-F10) enthält. Am häufigsten wurden dabei Aspekte der Zusammenarbeit (F.1) und der Gewährleistung verlässlicher Beziehungsangebote (F.2) benannt:

Solche Aspekte der *Zusammenarbeit* (F.1, zehn Codierungen in neun Interviews) beschreiben vor allem die Kooperation der Schule und der Lehrkräfte mit externen Kooperationspartnern:

> „Eine gute Vernetzung der Schulen mit Betrieben mit weiterführenden Schulen, eine gute Kooperation zwischen Jugendlichen, Elternhaus beziehungsweise Erziehungsberechtigten und Schule" (Int01, 483–485; vgl. Int03, 736–737; Int08, 586–591; Int10, 533–547; Int13, 1050–1052).

Eine Zielstellung dabei ist auch, die Verzahnung zwischen den unterschiedlichen Systemen an diesem Übergang zu verbessern – begonnen bei der Weitergabe von Informationen und der Etablierung von Übergabegesprächen (vgl. Int05, 757–762; 766–775).

Die Gewährleistung *verlässlicher Beziehungsangebote und einer Unterstützung* der Schüler:innen (F.2, zehn Codierungen in neun Interviews) stellt den zweiten Schwerpunkt der Nennungen dar. Dies gilt für die pädagogische Arbeit in der Schule:

> „Stabile und verlässliche Beziehungsangebote, die gleichzeitig (...) über Wissen im Bereich Berufsorientierung verfügen und da auch inhaltlich Ansprechperson sein können" (Int01, 480–482).

> „Also das erste ist die Beziehung. So. Also das erste ist die Beziehung zu dem Schüler, damit der überhaupt annehmen kann und das Vertrauen hat, dass wir da was Vernünftiges machen" (Int05, 746–748).

Der Bedarf setzt sich jedoch auch im Übergang im Kontext von Begleitungsinstrumenten weiter fort (vgl. Int05, 762–766; Int07, 960–961; Int12, 755–756; Int14, 451–452).

Am dritthäufigsten wird auf eine *Verantwortungsübernahme der Schüler:innen* hingewiesen, auch im Sinne der Entwicklung klarer Ziele (F.3, sieben Codierungen in sechs Interviews). Hier wird nochmals deutlich, dass aus Sicht der Befragten ohne eine aktive Beteiligung der Schüler:innen eine Übergangsvorbereitung und -bewältigung erheblich erschwert bis unmöglich wird:

> „Und dann steht da auch immer der Schüler. Also das ist tatsächlich natürlich das/ Also letztendlich dass das große Dilemma also letztendlich. Ein stabiler Schüler wird seinen Weg auch bei einer schlechten Übergangsplanung machen, weil er sich da selber drum kümmern würde. So, das ist ja der Punkt. Es liegt schon am Schüler selber und keine Übergangsplanung und keine Übergangsvorbereitung kann die Sache aufwiegen. Wenn einer das nicht will oder nicht kann, aus welchen Gründen auch immer. Also so gut kann man es nicht planen" (Int05, 748–755; vgl. Int06, 788–793; Int09, 853–854).

> „Dass die eine konkrete Idee haben, wo es hingehen soll, also insbesondere beruflich, aber auch was das sonstige Leben angeht" (Int13, 1048–1050).

In manchen der hier codierten Äußerungen wird die Entwicklung einer solchen Verantwortungsübernahme nicht einfach eingefordert, sondern auch als eigene pädagogische Aufgabe begriffen (vgl. Int06, 789; Int13, 1054–1055).

Anknüpfend hieran wird auch eine *gute schulische Berufsorientierung* in sechs Codierungen und fünf Interviews als entscheidende Gelingensbedingung skizziert (F.4):

> „eine gute Berufsvorbereitung in der Schule. Im Berufsorientierungsbüro und im, im Unterricht. Im Lehrplan sind ja auch Arbeitslehre und so enthalten, dass das angesprochen wird. (...) Eine hohe Anzahl an Praktika, Langzeitpraktika für das entsprechende Schülerklientel“ (Int15, 762–766).

Hier wird auch die Bedeutung aufsuchender externer Angebote nochmals betont (vgl. Int12, 753–755), ebenso wie die Ermöglichung von Hospitationen (vgl. Int10, 556–564), die frühere, intensivere Betonung von Berufsorientierung (vgl. Int17, 688–704) sowie ein schulinterner Konsens über die Bedeutung der Berufsorientierung (vgl. Int07, 959–978). Ferner benennt eine Lehrkraft auch die Gewährleistung größerer Flexibilität und Freiräume für die Lehrkräfte, auch um wahrgenommene Spannungsfelder besser auszutarieren:

> „Der zweite wichtige Sache ist, [...], dass wir ein bisschen mehr Freiraum bekommen, um auch diese intensive Arbeit zu leisten. Natürlich schimpft keiner, wenn ich mal was ausfallen lassen und dafür Berufsberatung mache. Aber wenn einfach offenere Zeiten sind, wenn man sagt So, und jetzt ist wirklich Zeit für diese Dinge. Das finde ich schöner“ (Int10, 547–552).

Mit fünf Codierungen aus entsprechend vielen Interviews wird beinahe ebenso häufig eine *gelingende Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen* bzw. von Schlüsselqualifikationen benannt (F.5):

> „Die Jugendlichen in ihren Themen ernst nehmen. Sie stabilisieren, dass sie ihre emotionalen und sozialen Entwicklung insofern voranbringen, dass sie ihre Selbstwirksamkeit spüren und wissen was sie können, dass sie ihre Ressourcen kennen“ (Int02, 620–623; vgl. Int08, 5981–597; Int12, 757–762; Int13, 1047–1048).

Ferner verweisen drei Befragte auf eine *Offenheit externer Partner* für die Förderschule (F.6):

> „Und für die Offenheit unserer Schulform [...] um zu realisieren, dass eine Förderschule emotionale soziale Entwicklung im Endeffekt eine Hauptschule ist und nicht eine Förderschule, was man ja immer mit dem Bereich Lernen im Endeffekt, oder geistige Behinderung und wie sie nicht alle heißen, vermittelt. Das wäre was, was ich sagen würde“ (Int03, 739–743).

> „Aufklärung in Betrieben. Noch engere Vernetzung mit Berufskolleg, mit Betrieben. Außerschulische Lernorte aufsuchen, da auch so die Hürden zu nehmen auf beiden Seiten. Also nicht nur für unser Klientel, das die schaffen da hinzugehen, sondern dass da auch die Aufnahme gewährleistet ist, was aber auch wirklich schon gut ist" (Int09, 854–858).

Ebenfalls drei Befragte stellen die Lehrkräfte ins Zentrum einer gelingenden Übergangsgestaltung (F.7), sowohl hinsichtlich ihrer Kenntnisse, als auch ihrer *Verantwortungsübernahme*:

> „Auf die Lehrer, auf die Lehrer kommt es entscheidend an, dass, dass die/ Einfach auch die Erfahrung irgendwie haben, was auf die Schüler zukommt, was, was, was sie dann brauchen" (Int07, 957–959).

> „Ja man muß es auch wollen. Also ich glaub der Lehrer das, der muss das als seinen Verantwortungsbereich natürlich auch erkennen. Und den Schulen muss natürlich auch klar sein, dass sie auf das Leben und vor allem auch auf die Arbeitswelt vorbereiten, das, das. Das muss klar sein, aber ich hoffe, das ist überall klar. Also ja, das denke ich schon, ist schon eine wichtige Geschichte und alles andere kann man organisieren. Aber erstmal ist das natürlich auch eine Sache der Einstellung" (Int18, 756–762).

Mit jeweils zwei Codierungen wird ferner auf die *familiäre Unterstützung* (F.8; vgl. Int11, 577–578; Int15, 760–762) sowie auf das Erreichen eines *Schulabschlusses* (F.9, vgl. Int09, 853; Int14, 451). Auch weist eine Person auf einen *Mehrbedarf an Zeit und Personal* hin (F.10, vgl. Int16, 756–760).

7.6.2 Interpretation der Ergebnisse

Hinsichtlich einer Diskrepanz zwischen an die Lehrkräfte gerichteten Erwartungen und deren aktuellen Erfüllung (E.1) – im Sinne Higgins also eine Diskrepanz zwischen ought other und actual own (vgl. Higgins 1987, 320 f.; Kap. 4.1.2) – ist festzustellen, dass die Mehrzahl der Codierungen darauf hinweist, dass die Lehrkräfte die meisten an sie gestellten Erwartungen und Anforderungen in ihrer Wahrnehmung eher erfüllen. Dies gilt auch für manche Erwartungen, die eigentlich über das Tätigkeitsspektrum einer Lehrkraft hinausgehen (E.1.1.1). Gleichzeitig gehen die Befragten davon aus, nie alle Erwartungen erfüllen zu können und etwa für jede Schülerin oder jeden Schüler alle Ziele erreichen zu können (E.1.1.3) – auch, weil die Erwartungen insgesamt als vielfältig und hoch wahrgenommen werden (vgl. Kap. 7.4; C.1). Eine ausgeprägte Diskrepanz müsste nach Higgins zu stärkeren empfundenen Belastungen führen, etwa aufgrund der Wahrnehmung, seine Pflichten derzeit nicht ausreichend erfüllen zu können (vgl. Higgins 1987, 322 ff.). Solche eher als belastend interpretierbaren Äußerungen sind jedoch im zugehörigen Datenmaterial kaum aufgetreten, stattdessen werden zwei Strategien zum Umgang mit dieser Diskrepanz beschrieben: Erstens müssen eigene Grenzen gezogen werden, die vor einer zu großen Verantwortungsübernahme bis hin zur Übernahme elterlicher Aufgaben schützen (E.1.2.1) – was einerseits nicht in jedem Fall gelingt, sodass doch eine als zu hoch wahrgenommene Verantwortungsübernahme entsteht (vgl. z. B. Int07, 913–915) oder andererseits bei zu konsequenter Umsetzung zu negativen Rückmeldungen aus dem Kollegium führen kann (vgl. Int10, 408–412). Offenkundig wird hier auch ein Austarieren des pädagogischen Nähe-Distanz-Verhältnisses beschrieben, einhergehend mit der Ausdeutung der eigenen Tätigkeit. Zweitens wird es als normal und typisch für das Berufsfeld wahrgenommen, nicht alle Erwartungen erfüllen zu können (E.1.2.2) – hier taucht etwa das Technologie-

defizit der Pädagogik (vgl. Kap. 4.4.1) auf. Hierzu passen auch die Äußerungen der Kategorie zu einem teilweise Erfüllen der Erwartungen (E.1.1.2), die entsprechende Hinweise enthalten, die auf diese pädagogische Grundproblematik hindeuten.

Eine Diskrepanz zwischen eigenen Idealen und deren derzeitigen Realisierungsmöglichkeiten (ideal own vs. actual own) kann Higgins folgend etwa zu Gefühlen von Frustration oder Unzufriedenheit führen (vgl. Higgins 1987, 320 f.; vgl. Kap. 4.1.2). Hier liegen nur fünf Codierungen vor (E.2), von denen keine auf ein größeres oder grundsätzliches problematisches Erleben der Lehrkräfte hindeutet. In einem Fall wird auf eine allgemeine Trägheit des Bildungssystems verwiesen, mit der man sich abfinden sollte (vgl. Int14, 435–443). Diese Diskrepanz wurde im Leitfaden nur mittels einer optionalen Frage adressiert, die zusätzlich erst gegen Ende des Gesprächs an der Reihe war (Frage 15a; vgl. Kap. 13.1) – und daher bei weitem nicht in jedem Interview gestellt wurde. Dies führt dazu, dass dieser Bereich in zu geringem Umfang im Datenmaterial enthalten ist, was eine nähere inhaltliche Exploration dieses Bereichs verhindert. Dies ist kritisch zu diskutieren (vgl. Kap. 7.8.2). Jedoch wurde abseits der expliziten Frage nach dieser Diskrepanz im Datenmaterial bereits eine Diskrepanz zwischen idealem Übergangsverlauf der Schüler:innen und dessen tatsächlicher Realisierbarkeit festgestellt, die artikulierte Frustrations- und Belastungsmomente nachvollziehbar macht (vgl. Kap. 7.5.2). Andere denkbare Diskrepanzen zwischen den sechs Aspekten bei Higgins (vgl. 1987, 320 f.) konnten mit den vorliegenden Daten nicht herausgearbeitet werden.

Ganz anders stellt sich dies in der Frage der Antinomien und Spannungsfelder dar – diese wurden gerade nicht explizit erfragt, finden sich aber dennoch in hoher Quantität und Qualität im Datenmaterial wieder (E.3). Dies lässt sich als deutlichen Hinweis auf die große Bedeutung solcher strukturtheoretischen Perspektiven auf pädagogisches Handeln im Allgemeinen und auch auf Fragen der Berufsorientierung und Übergangsvorbereitung im Besonderen interpretieren, denn offensichtlich bewegt sich das praktische Handeln der Lehrkräfte intensiv entlang solcher Spannungsfelder. Die fünf im Datenmaterial identifizierten Antinomien zeigen dies eindrücklich:

Erstens besteht ein Spannungsfeld im dem Verfolgen des Lehrplans und dem Erreichen eines Schulabschlusses einerseits und sonderpädagogischen, eher an Aspekten von Erziehung ausgerichteten Handlungszielen andererseits (E.3.1). Erkennbar wird hier der von Hennemann, Ricking und Hillenbrand skizzierte „duale Auftrag schulischer Erziehungshilfe“ (2009, 131; vgl. Kap. 4.4.2). Nachdem sich im Förderschwerpunkt EsE sowohl curricular wie auch hinsichtlich erreichbarer Abschlüsse am Regelschulsystem ausgerichtet wird – aus Perspektive der Befunde zum Übergangsverlauf erscheint dies auch zunächst sehr sinnvoll (vgl. Kap. 2.5.2) – sollen jedoch diese Schüler:innen trotz ihrer hohen individuellen Belastungen (vgl. Kap. 3.5) in letztendlich der gleichen Zeit dasselbe Leistungsniveau entwickeln, wie Regelschüler:innen. Dazu erhalten sie im Kontext sonderpädagogischer Förderung allerdings auch eine intensivere Unterstützung als Regelschüler:innen. Gleichzeitig wird deutlich, dass ebendiese Förderung gerade nicht beständig die Entwicklung schulischer Leistungsfähigkeit verfolgen kann, sondern manchmal „ist was ganz anderes dran“ (Int02, 91). Auch

solche Aspekte sind aus Perspektive der Befunde zum Übergang von großer Bedeutung – ganz besonders für diese Gruppe unter dem Leitbild eines Primats der Erziehung (vgl. Kap. 4.4.2). Insgesamt ist dieses Problem einerseits, wie aus den Beschreibungen der Lehrkräfte hervorgeht, eine große Herausforderung; andererseits wird es mit verschiedenen Strategien auch tagtäglich bewältigt (E.3.1).

Zweitens nehmen die Lehrkräfte ein Spannungsfeld zwischen Curricula und schulischer Leistungsentwicklung und der Umsetzung von Berufsorientierung wahr (E.3.2). Besonders Praxisphasen wie Betriebsbesichtigungen (D.2.2), Hospitationen etwa in Berufskollegs (B.1.1.6) und vor allem Praktika (B.1.2.1) erfordern ein Verlassen des Unterrichts und des Schulgebäudes und damit eine Reduktion von Unterrichtszeit. Auch hier gilt, dass zwei gleichermaßen legitime Ziele austariert werden müssen, wozu verschiedene Strategien gewählt werden. Eine klare Abschlussorientierung zuungunsten einer Anschlussorientierung ist hier – im Gegensatz zu Einschätzungen in der Literatur (vgl. Neuenschwander et al. 2012, 39; Kap. 5.4.1) – nicht festzustellen.

Auch innerhalb der Berufsorientierung gilt ein solches Spannungsfeld drittens für die Grundproblematik (E.3.3; vgl. Kap. 2.3.2; 5) der „doppelte[n] Normierung" (Brüggemann 2015b, 66), einerseits persönliche Wünsche der Schüler:innen ernst zu nehmen und zu akzeptieren, seien sie auch unrealistisch, andererseits jedoch auch eine realistische Option zu entwickeln, auch wenn dies ein frustrierender Prozess sein kann. Phasenmodelle der Berufswahl zeigen diesen Prozess (vgl. z. B. Herzog, Neuenschwander & Wannack 2006). Lehrkräfte treten hier sehr klar als Akteure gesellschaftlicher Normalitätserwartungen auf, während sie gleichzeitig auch in einem pädagogischem Auftrag dem einzelnen jungen Menschen verpflichtet sind (vgl. Kap. 4.3.4; Benner 2011, 7; Stein 2004, 113).

Viertens wird auch das für pädagogisches Handeln konstitutive Spannungsfeld zwischen Unterstützung und Eigenständigkeit (E.3.4) beschrieben; und damit letztendlich die Autonomieantinomie (vgl. Kap. 4.3.4; Helsper 2002, 76 ff.). In Anbetracht dessen, dass eine fehlende Eigenständigkeit der Schüler:innen zum Übergang deutlich problematisiert wird (A.3.2) zeigt sich dieser Aspekt als für diese Gruppe besonders bedeutsam – vermutlich erwächst auch hieraus der akzentuierte Bedarf einer Übergangsbegleitung (A.4.1; D.2.1).

Fünftens zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen einerseits einer im Kontext des Durchgangsprinzips am Übergang aufgrund der Ausschulung notwendigen Realitätsorientierung, der Ablösung von der Förderschule und eines Rückbaus der Halt gebenden pädagogischen Beziehungen – und andererseits einer ebenso notwendigen Entlastung und Gewährleistung eines Schonraums inklusive solcher Beziehungen (E.3.5). Auch diese Antinomie zeigt sich nicht nur aus der Praxis heraus, sondern ist innerhalb und außerhalb der Fachdisziplin intensiv diskutiert (vgl. Kap. 3.2; 3.4.3; vgl. z. B. J. Müller 2022, 362 f.; Schellenberg & Hofmann 2013). Bereits bei Myschker und Stein findet sich in einem Phasenmodell die Anforderung, nach einer notwendigen Entlastung der Schüler:innen über die Entwicklung von Leistungsmotivation eine Selbstständigkeit zu ermöglichen (vgl. 2018, 255 f.). Dieses Grundmuster zeigt sich auch in den formulierten Bewältigungsstrategien, etwa durch einen Wechsel auf das Fachlehrerprinzip, einer schrittweisen Öffnung des Schonraums und einer bewussten

Abschiedsgestaltung. Dennoch scheint die Umsetzung solcher Grundsätze nach wie vor eine große Herausforderung für die pädagogische Praxis zu sein – was in Anbetracht der intensiven Belastungen der Zielgruppe und der Unterschiedlichkeit der Lernorte auch nicht verwundert. Gleichzeitig wurden konkrete Vorgehensweisen hierzu eher spärlich beschrieben; auch inwiefern diese Aspekte konzeptionell verankert sind, bleibt unklar. Aufgrund der Bedeutung des Lernortes Förderschule für eine bestimmte Teilgruppe lässt sich diese Antinomie auch nicht durch eine Abschaffung dieses Ortes aufheben; eher schiene eine weitergehende Flexibilisierung der Schulausgangsphase denkbar, wie sie auch eine Lehrkraft beschreibt (vgl. D.2.7; Int05, 519–541; vgl. Kap. 7.5). Gleichzeitig zeigt diese Antinomie eine konstitutive Grundproblematik von Nähe und Distanz im Kontext der Beziehungsarbeit, was auch bereits durch das häufige Zurückkehren ehemaliger Schüler:innen illustriert wurde (vgl. Kap. 7.3).

Die zahlreichen, beschriebenen Strategien und Handlungsmuster zum Austarieren solcher Antinomien zeigen aus Sicht der Praxis außerdem auf, warum die Kritik an strukturtheoretischen Perspektiven, diese würden pädagogisches Handeln verunmöglichen (vgl. Kap. 4.3.5), an der Realität vorbei gehen: Gerade das Gegenteil scheint der Fall; erst durch die Wahrnehmung solcher Spannungsfelder und letztendlich der Anerkennung der Komplexität pädagogischen Handelns scheint ein Umgang mit ihnen möglich zu werden. Gleichermaßen illustrieren die hier beschriebenen Antinomien die hohe Komplexität des Berufsfeldes der befragten Lehrkräfte.

Darüberhinausgehend ist auf konkrete Gelingensbedingungen zu verweisen, die die Lehrkräfte zusammenfassend artikulieren (F.1-F.10). Hierbei treten durchgehend bereits im Laufe der Interviews wie auch der vorliegenden Ergebnisbeschreibung aufgetretene Aspekte auf; mit einer besonderen quantitativen Häufung von:

- Aspekten der Kooperation (F.1; siehe auch B.1.3; B.1.4; C.1.1-C1.8) – auch mit Eltern, deren Rolle zuvor häufiger problematisiert wurde (A.3.1.1; B.1.3.2; C.1.1; C.2.2),
- der Gewährleistung verlässlicher Beziehungsangebote und einer Unterstützung der Schüler:innen (F.2, siehe auch A.4.1; B.1.1.1; B.1.1.8; B.2.1.4.1; C.1.3.2; D.1.2.3; D.2.1),
- einer aktiven Verantwortungsübernahme der Schüler:innen (F.3; siehe auch A.3.1; A.4.6; A.4.7; B.1.1.3; B.1.1.4),
- einer guten schulischen Berufsorientierung (F.4; siehe auch A.3.4; A.4.2; B.1; B.2.1.2; B.4.1; C.1.3.1; D.2.2-D.2.6) und
- einer gelingenden Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen (F.5; siehe auch A.3.5; B.1.1.7).

Somit wird für zahlreiche Aspekte deutlich, dass sie zunächst als Bedarfe der Schüler:innen identifiziert (Kategoriengruppe A), in eigenem Handeln adressiert (Kategoriengruppe B) werden und Erwartungen von anderen Personen widerspiegeln (Kategoriengruppe C) – während sie stellenweise auch erheblich intensiviert werden müssten, besonders in Fragen der Begleitung und Unterstützung (Kategoriengruppe D).

Die Klarheit dieser Linien sowie das Fehlen neuer Aspekte in dieser letzten Frage lässt abschließend den Schluss zu, dass mit den geführten Interviews insgesamt eine inhaltliche Sättigung erreicht wurde.

7.6.3 Beantwortung der Teilfragestellung e)

Die Teilfragestellung e) lautet:

Welche Diskrepanzen und Antinomien lassen sich feststellen und welche Gelingensbedingungen formulieren die Befragten für die Gestaltung der Übergangsvorbereitung?

Aus dem entwickelten Kategoriensystem sind Diskrepanzen zwischen erstens fremden Erwartungen und eigenem Handeln sowie zweitens eigenen Idealen und eigenem Handeln herausgearbeitet worden. In ersterem Fall zeigen sich jedoch keine vonseiten der Befragten artikulierten besonders herausstechenden Belastungen oder Herausforderungen, stattdessen werden zwei Bewältigungsstrategien deutlich, die ihrerseits jedoch wieder eine Aushandlung eines Spannungsfeldes bedeuten: Das Ziehen persönlicher Grenzen sowie die Anerkennung dieser Herausforderung als Normalität des Berufsfeldes. Für zweiteren Bereich gilt entlang der wenigen vorhandenen Aussagen, dass auch hier keine größeren Belastungen artikuliert werden. Die Aussagekraft ist hier eingeschränkt und wird in den Limitationen diskutiert (vgl. Kap. 7.8.2). Hingewiesen sei auf die Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung eines idealen Übergangs und dessen Realisierbarkeit.

Im Datenmaterial konnten fünf verschiedene Antinomien pädagogischen Handelns identifiziert und mit im theoretischen Teil beschriebenen Aspekten verknüpft werden:

1. Lehrplan & Schulabschluss vs. sonderpädagogische Förderung (E.3.1)
2. Lehrplan & Schulabschluss vs. Berufsorientierung & Anschlusslösung (E.3.2)
3. gewünschte vs. realistische Berufs- und Zukunftsvorstellungen (E.3.3)
4. Unterstützung vs. Eigenständigkeit (E.3.4)
5. Realitätsorientierung vs. Entlastung & Schonraum (E.3.5)

Diese Antinomien geben einen aufschlussreichen Einblick in die Herausforderungen einer förderschulischen Übergangsvorbereitung, die wiederum in die Breite sonderpädagogischen Handelns eingebettet ist. Die Antinomien konnten entlang zahlreicher Fundstellen eindeutig beschrieben werden, obwohl keine Frage des Leitfadens explizit nach solchen Antinomien gefragt hat. Dies zeigt die intensive Verwobenheit der pädagogischen Praxis innerhalb zahlreicher Spannungsfelder nochmals deutlich auf. Darüberhinausgehende ebenso denkbare Antinomien (vgl. Kap. 4.3.4) wurden wiederum aus den Aussagen der Lehrkräfte nur implizit oder nicht deutlich. Ein Überblick über Antinomien förderschulischer Übergangsvorbereitung wird abschließend entwickelt (vgl. Kap. 8.2).

Konkrete Gelingensbedingungen für die förderschulische Übergangsvorbereitung werden vonseiten der Befragten in der Zusammenarbeit mit zahlreichen Kooperationspartner:innen, der Gewährleistung verlässlicher Beziehungsangebote für

die Schüler:innen, einer guten schulischen Berufsorientierung, im Erreichen einer aktiven Verantwortungsübernahme der Schüler:innen für sich selbst sowie einer gelingenden Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen gesehen. Hier treten durchgehend bereits im Rahmen der vorliegenden Ergebnisse beschriebene Aspekte erneut auf, sodass insgesamt von einer inhaltlichen Sättigung ausgegangen werden kann.

7.7 Beantwortung der Hauptfragestellung

Die Hauptfragestellung der vorliegenden Untersuchung lautet:

Wie nehmen Lehrkräfte an Förderschulen des Förderschwerpunkts EsE die nachschulische berufliche Zukunft ihrer Schüler:innen sowie sich selbst und ihr professionelles Handeln in der Vorbereitung auf den Übergang ihrer Schüler:innen aus der Schule in Berufliche Bildung wahr?

Diese Fragestellung wurde in fünf Teilfragestellungen getrennt, die in der bisher erfolgten Ergebnisdarstellung schrittweise beantwortet wurden. Als Synthese der bisherigen Antworten wird hier eine möglichst kompakte Zusammenfassung formuliert – mit dem Ziel, die wesentlichsten Ergebnisse zusammenzuführen, aber gleichzeitig ein zu starkes Ausmaß an Redundanzen zu vermeiden. Für eine detailliertere Betrachtung der verschiedenen Aspekte sei daher nochmals auf die Teilfragestellungen verwiesen (vgl. Kap. 7.2–7.6).

Die befragten Lehrkräfte aus Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt EsE in Nordrhein-Westfalen nehmen die *nachschulische berufliche Zukunft* ihrer Schüler:innen gemäß der vorliegenden Auswertungen und Analysen maßgeblich als heterogen bis problematisch wahr, während positive Einschätzungen selten sind (vgl. Kap. 7.2.2; 7.2.3; 7.3.2). Nach Ansicht der Befragten werden die Regelstrukturen der Beruflichen Bildung im Sinne dualer oder vollzeitschulischer Berufsausbildungen zumindest unmittelbar nach Ende der Schulzeit nur von einem kleinen Teil der Schüler:innen erreicht. Die Übergangswege ehemaliger Förderschüler:innen des Schwerpunkts EsE führen vielmehr in Maßnahmen des Übergangssektors, vornehmlich im Kontext berufsschulischer Maßnahmen oder der Benachteiligtenförderung einerseits, sowie in Dropout-Prozesse andererseits. Von letzteren geht ein besonderes Risiko für die weitere Biografie aus, auch hinsichtlich der Entwicklung krimineller Karrieren – die sich in dieser Gruppe nach Ansicht der Lehrkräfte ebenfalls häufen. Damit besteht ein großes Risiko der (weiteren) Prekarisierung dieser Jugendlichen. Aber auch der Lernort des Berufskollegs wird vonseiten der Befragten aufgrund seiner erheblichen organisatorischen Unterschiede im Vergleich zur Förderschule – etwa die dortige Klassen- und Schulgröße sowie das Fachlehrerprinzip – häufig kritisch betrachtet.

Trotz dieser insgesamt negativen Einschätzungen charakterisieren die befragten Lehrkräfte einen idealen Übergang ihrer Schüler:innen als am strukturell vorgegebe-

nen Normallebenslauf orientiert; sie bewahren das Ziel des Einmündens in eine qualifizierende Berufsausbildung und der Ermöglichung einer eigenständigen Lebensführung und reproduzieren damit diese normative Erwartung des Lebenslaufregimes. Im Kontext der derzeitigen Realisierung dieser Erwartungen stellt dies erhebliches Spannungsverhältnis dar. Gleichzeitig weisen zahlreiche Einschätzungen auch auf eine zielgruppenorientierte Reduktion der Zielansprüche hin, indem bereits das Ankommen und der Verbleib in einer Anschlusslösung des Übergangssektors einen idealen unmittelbaren nachschulischen Weg für diese Gruppe darstellt (vgl. Kap. 7.5.2; 7.5.3). Cooling-Out-Effekte schlagen sich somit nicht nur auf Ebene einer realitätsorientierten Reduktion von Berufswünschen der Jugendlichen nieder (vgl. Kap. 2.4.3.5) – sondern auch auf Ebene der Zielvorstellungen der für sie zuständigen Lehrkräfte. Gleichzeitig illustriert das Vertreten eines solchen Minimalkonsens die großen Herausforderungen, vor denen diese Schüler:innen am Übergang von der Schule in die Berufliche Bildung stehen. Vor dem Hintergrund der dargestellten theoretischen Konzeptionierungen des Übergangs zeigt sich, dass ein doing transitions (vgl. z. B. Walther 2016, 133; vgl. Kap. 2.2) vonseiten der Lehrkräfte entlang der institutionalisierten Vorgaben und Wegen vollzogen wird; sowohl hinsichtlich der Übergangsvorbereitung wie auch den dabei vertretenen Zielen. Dieses doing transitions der Lehrkräfte reproduziert so eine Übergangsstruktur, die letztendlich am zwei-Schwellen-Modell orientiert ist (vgl. Kap. 2.2).

In der Gesamtschau führen die Lehrkräfte die insgesamt negative Zukunftseinschätzung auf unterschiedliche Faktoren zurück, die sowohl aufseiten der Jugendlichen selbst als auch aufseiten ihres Umfeldes verortet werden können. Im Kern wird besonders eine unzureichende soziale Unterstützung der Jugendlichen als Problematik benannt, ebenso wie die von ihnen erreichbaren Schulabschlüsse, aber auch ihre Belastungen, Ängste und sozialen, emotionalen sowie personalen Kompetenzen. Hier wie auch an anderen Stellen wird ebenso auf eine notwendige Bereitschaft und Motivation der Jugendlichen deutlich hingewiesen, ohne die die Bewältigung des Übergangs ebenso wenig erfolgreich sein kann. Es ist anzunehmen, dass sich diese Felder wechselseitig bedingen und beeinflussen. Aufgrund dieses Gesamtbildes ist die Schlussfolgerung der Lehrkräfte, die Förderschüler:innen des Förderschwerpunkts EsE bedürften in aller erster Linie einer verlässlichen und positiven Bezugs- und Begleitungsperson im Übergangsgeschehen (vgl. Kap. 7.2.2; 7.2.3), sehr nachvollziehbar. Gleichzeitig fällt diese Aufgabe klassischerweise den Eltern zu; die jedoch nach Ansicht der meisten Befragten eine solche Funktion einer stützenden Übergangsbegleitung nicht hinreichend zu leisten imstande sind (vgl. Kap. 7.3.2; 7.4.3). Dies weitergedacht besteht eine aus Sicht der Lehrkräfte entscheidende Verbesserungsmöglichkeit für diese Zielgruppe in einem Ausbau der Maßnahme Berufseinstiegsbegleitung oder anderer Formen der Begleitung im Übergang (vgl. Kap. 7.5.2).

Ihr eigenes Handeln in Anbetracht dieser Situation beschreiben die Lehrkräfte facettenreich; insgesamt wird ein komplexes Netz einzelner Handlungen und Ziele deutlich, in welchem die hier befragten Personen den verschiedenen Aspekten der Übergangsvorbereitung, etwa Schulabschlüssen, Unterstützung und Begleitung und

der Ermöglichung praktischer Erfahrungen, eine ausgesprochen hohe Bedeutung für die eigene Arbeit zuweisen (vgl. Kap. 7.3.2). Damit wird ein hohes Ausmaß an Engagement und Unterstützung der befragten Lehrkräfte für die Übergangsvorbereitung und -bewältigung ersichtlich, die auch aus Sicht der bestehenden Forschungsstände für die Schüler:innen eine ausgesprochen wichtige Ressource darstellen kann (vgl. z. B. Heinzelmann et al. 2022; Neuenschwander et al. 2012; Schindler 2012), auch wenn der eigene Einfluss auf den Übergangserfolg von den Befragten – ebenso kohärent zum Forschungsstand (vgl. z. B. Hofmann-Lun 2011) – tendenziell als beschränkt wahrgenommen wird. Die Tätigkeiten im Kontext der Übergangsvorbereitung adressieren insgesamt die verschiedenen zuvor benannten Einflussbereiche und Bedarfe – bei denen etwa die schulische Leistungsentwicklung und das Arbeiten auf einen Schulabschluss hin nur eines von mehreren Zielen darstellt. Verschiedene Handlungsmuster und Zielsetzungen stehen daher in einem Spannungsverhältnis zueinander, was sich durch im Datenmaterial identifizierte Antinomien rekonstruieren lässt. Dies betrifft erstens elementare Grundsätze pädagogischen Handelns im Förderschwerpunkt, wie etwa das Balancieren von Fachunterricht und erzieherischem Handeln oder auch die Orientierung an einem entlastenden förderschulischen Schonraum versus an der nachschulischen Realität. Zweitens stehen auch Aspekte der Berufsorientierung in solchen Spannungsfeldern, etwa zur schulleistungsbezogenen Förderung wie auch in sich selbst zwischen gewünschten und als realistisch betrachteten Berufs- und Zukunftsvorstellungen (vgl. Kap. 7.6.2). Damit wird die Annahme, pädagogische Praxis sei aus sich heraus von solchen Antinomien durchsetzt (vgl. Kap. 4.3.4), mit den hier beschriebenen Ergebnissen bestätigt. Diese Spannungsfelder zeigen damit auch auf, warum pädagogische Praxis auch im Bereich der Übergangsvorbereitung eines Handelns bedarf und kein poietisches Tun sein kann (vgl. Kap. 4.2): Das Ausbalancieren dieser Antinomien ist eine Gestaltungsaufgabe auf Ebene des Individuums, der pädagogischen Beziehung und des Klassenverbandes, für die allgemeingültige Lösungsstrategien kaum zu identifizieren sind.

Einen besonderen ersten Schwerpunkt in der Übergangsvorbereitung legen die befragten Lehrkräfte des Förderschwerpunkts – kohärent zum Stand der Literatur (vgl. Kap. 5.2.3) – auf Praktika, in denen die Schüler:innen sowohl die Arbeitswelt und einzelne Berufsfelder kennenlernen können, als auch Selbstwirksamkeit durch praktisches Tun erfahren und mittels der Klebeeffekte sogar Ausbildungsplätze akquirieren. Die Zusammenarbeit mit Betrieben wird hierbei nahezu durchgehend als positiv und die Betriebe als offen für die Zielgruppe beschrieben. Dies mag in Anbetracht der Stigmatisierungen der Schulart und ihrer Schüler:innen einerseits verwundern, illustriert andererseits aber vermutlich auch eine erfolgreiche Netzwerk- und Kooperationsarbeit vonseiten der Lehrkräfte. Hierin liegt eine besondere Ressource der Übergangsvorbereitung, da durch solche Kontaktanbahnungen wirkmächtige personenbezogene wie auch strukturelle Einflüsse des Übergangsgeschehens aufgehoben werden können: Einerseits werden die Jugendlichen von der Aufgabe entlastet, eigenständig Kontakte zu Betrieben anzubahnen und Bewerbungsverfahren zu bewältigen, andererseits werden die benannten Stigmatisierungseffekte durch persönliche Kontakte bearbeitet. Andere

Formen der vorgehaltenen Berufsorientierungsmaßnahmen im Programm KAoA werden teilweise aufgrund einer unzureichenden Passung für die Zielgruppe häufiger kritisiert als positiv eingeschätzt – so etwa die Potenzialanalyse oder die Betriebsbesichtigung (vgl. Kap. 7.3.2).

Vielfältige Formen der Kooperation und Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Gruppen stellen einen Hauptfokus der Arbeit der Lehrkräfte dar (vgl. Kap. 7.3.2; 7.4.2). Als herausfordernd oder problematisch wahrgenommen werden hierbei besonders die Eltern der Schüler:innen: Diese stellen aus Sicht der Lehrkräfte einerseits (zu) hohe Erwartungen an die Schule, sind jedoch selbst nicht bereit, einen ausreichenden Beitrag zur Übergangsvorbereitung und zur Übergangsbegleitung zu leisten (vgl. Kap. 7.4.2).

Sich selbst nehmen die Lehrkräfte insgesamt häufiger in einer ambivalenten Position wahr; einerseits besteht der Bedarf und das Engagement, intensiv mit den Schüler:innen zum und im Übergang zu arbeiten und dabei auch teilweise elterliche Aufgaben zu übernehmen; auch über das formale Zuständigkeitsende hinaus (vgl. Kap. 7.3.1; 7.3.2; 7.4.1) – andererseits ist auch eine eigene Abgrenzung für zahlreiche Befragte von hoher Bedeutung. Der Begriff der Professionalität wird vonseiten der Lehrkräfte maßgeblich dann und gehäuft in diesem konkreten Kontext genutzt, wenn auf eine eigene Distanzierung in der Beziehungsgestaltung und zum Jugendlichen hingewiesen wird (vgl. Kap. 7.3.2). Dennoch wird auch das Ende der pädagogischen Beziehung zum Ende der Schulzeit vonseiten einiger Lehrkräfte als emotional belastend beschrieben (vgl. Kap. 7.3.1). Eine Grundproblematik besteht darin, dass der Zuständigkeitsentfall der abgebenden Schule und deren Personal für die ehemaligen Schüler:innen einerseits ein Ende der zuvor bestehenden Beziehung impliziert, während andererseits zahlreiche dieser Jugendlichen an ihren ehemaligen Bezugspersonen weiter festzuhalten scheinen. Dies zeigen sie etwa durch regelmäßige Besuche und Unterstützungswünsche. Das wiederum bringt die Lehrkräfte in die herausfordernde Situation, auch ehemalige Schüler:innen weiter zu begleiten und zu betreuen – und dies in den meisten Fällen auch zu wollen – während sie gleichzeitig sowohl das Ende der eigenen Zuständigkeit wie auch eine solche informelle weitere Betreuung ohne hierzu eingeräumte Ressourcen bisweilen als sehr belastend erleben. Aus den Schilderungen einiger Lehrkräfte wird deutlich, dass sie sich für ihre Schüler:innen auch einen Übergang wünschen, bei dem sie die Förderschule mit einem guten Abschied und mit Vorfreude auf die Zukunft verlassen – und selbstbewusst nach vorne blicken (vgl. Kap. 7.5.2). In Gesamtschau scheint dies jedoch nur ausgesprochen selten zu gelingen. Hier wird deutlich, dass die Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf – besonders auch als Ende der Schulbesuchszeit in der Förderschule – nicht nur für die Schüler:innen eine große Herausforderung darstellen kann, sondern auch für ihre Lehrkräfte belastend sein kann. Bemerkenswerterweise sind die befragten Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Wünsche für ihre eigene Arbeit dennoch eher zurückhaltend; stattdessen überwiegt die Auffassung, bereits so viel wie möglich für die Schüler:innen zu tun. Benannte Wünsche betreffen vornehmlich eine Information über den Verbleib ehemaliger Schüler:innen sowie zusätzliche Unterstützungsmöglichkeiten, auch für die nachschulische Betreuung durch die Lehrkräfte selbst (vgl. Kap. 7.5.2).

Nicht nur die Berufswahl, sondern auch Übergänge insgesamt stehen für den Schnittpunkt individueller Möglichkeiten und gesellschaftlicher Erwartungen (vgl. Walther & Stauber 2013, 23; Welzer 1993, 8; Kap. 2.2), was die Lehrkräfte in ein Spannungsfeld der „Schule als Begleiter [...] und Schule als Selektor“ (Bigos 2020, 365; im Original teilweise hervorgehoben) stellt. Über die hier beschriebenen Rekonstruktionen der Handlungspraxis der Lehrkräfte hinweg wird in Gesamtschau deutlich, dass sie sehr an den Schüler:innen orientiert arbeiten, mit dem Ziel, letztendlich ebendiese individuelle Bewältigungsfähigkeit zu steigern sowie hierfür Unterstützungsmöglichkeiten zu akquirieren oder selbst eine solche zu sein. Dementsprechend nehmen die Lehrkräfte durchaus einen gewissen Einfluss auf den Übergangsprozess der Schüler:innen wahr, was sie einerseits durch anhaltende Kontaktaufnahmen ehemaliger Schüler:innen beschreiben, andererseits aber auch durch eine aus ihrer Sicht bestmögliche Vorbereitung realisieren. Gleichzeitig wurde die stärker gesellschaftlich-strukturelle Dimension des eigenen Handelns, etwa im Sinne von Allokationsfunktionen (vgl. Fend 2009; vgl. Kap. 5.1), im Rahmen der hier vorgestellten Befunde vonseiten der Befragten nicht oder nur auf Ebene der Auswahl von Praktikumsplätzen (vgl. Kap. 7.4.2) artikuliert. Dennoch treten die Lehrkräfte auf übergeordneter Ebene durchaus auch als Akteure gesellschaftlicher Erwartungen auf, wie besonders an der deutlichen Ausrichtung ihres Handelns an den strukturell vorgesehenen Übergangswegen sowie den hierzu notwendigen pädagogischen Zielen und Vorgehensweisen erkennbar wird; ganz wie Kessl dies als Denkmodell der institutionellen Bewältigungsanforderung bei Übergängen beschreibt (vgl. Kessl 2022, 56 f.; vgl. Kap. 2.2). Sie richten ihr Handeln am Leitbild der Beruflichkeit wie auch der Einmündung in eine Regelausbildung aus, während sie gleichzeitig die tatsächliche Realisierung dieser Ziele (auch im Sinne einer individuellen Übergangsbewältigung; vgl. ebd.) als hoch problematisch beschreiben. Erkennbar wird hier daher aufgrund dieses Auseinanderdriftens von Norm(alitätsvorstellung) und Realisierbarkeit nicht nur für die Schüler:innen selbst die zum Beginn dieses Buches skizzierte Gefahr einer „biografischen Überforderung“ (Wingens 2020, 68; vgl. Kap. 2.1; siehe auch Fasching & Pinetz 2008, 34) im Kontext von Biografie und Lebenslauf – sondern diese Grundbedingung setzt auch die zuständigen Lehrkräfte unter einen Handlungsdruck. Dieser ist gleichermaßen eine Folge gesellschaftlicher Erwartungen an die Institution Schule, deren Selektionseffekte sich notwendigerweise bei denjenigen jungen Menschen sowie den für sie zuständigen Fachkräften besonders negativ auswirken, die auf der Verliererseite dieses Allokationsprozesses stehen.

Das Leitziel der Ermöglichung von Teilhabe an Erwerbsarbeit auf Basis von Beruflichkeit dieser jungen Menschen jedoch in Anbetracht dessen aufzugeben und stattdessen etwa das Konzept einer „realitätsnahen Schule“ (Hiller 1994, 15) zu verfolgen (vgl. Kap. 5.1), sehen die hier befragten Lehrkräfte offenkundig als keine Option an. Stattdessen arbeiten sie intensiv daran, eine solche Teilhabe an gesellschaftlichen Regelstrukturen im Rahmen ihrer Möglichkeiten für die Schüler:innen anzubahnen – und so die schwer zu vereinbarenden Pole von Teilhabe und Leistung im Erwerbssystem auszubalancieren. Gleichzeitig ist diese Aufgabe in Anbetracht der wirkmächtigen

strukturellen Benachteiligungen ausgesprochen schwierig (vgl. Kap. 2.5.3), während die ausgesprochen hohe Bedeutung von beruflicher Erwerbsarbeit für die eigene Lebensführung bereits zu Beginn des vorliegenden Buches herausgestellt wurde (vgl. Kap. 1). Kranert et al. fassen hierzu zusammen:

> „Da jedoch Form und Organisation des Arbeitsmarktes [...] nach wie vor stark entlang des Berufskonzeptes orientiert sind und dies voraussichtlich auch zukünftig sein wird [...], sind möglichst viele junge Menschen in das standardisierte und stratifizierte Berufsbildungssystem [...] zu integrieren“ (Kranert, Stein & Niehaus 2024, 5).

7.8 Kritische Einordnung

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit geplante und umgesetzte empirische Untersuchung ist abschließend kritisch einzuordnen. Hierzu werden die gewählten Vorgehensweisen im Folgenden entlang von Gütekriterien diskutiert und Limitationen der Studie beschrieben.

7.8.1 Gütekriteriendiskussion

Wie in der Untersuchungsanlage beschrieben bieten Gütekriterien eine hilfreiche Vorlage zur Diskussion der Stärken und Limitationen einer Untersuchung (vgl. Kap. 6.2.6). Hierzu werden die sechs Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (vgl. 2023, 123 ff.) herangezogen, die in erster Linie dem von Helfferich benannten Ziel einer „methodische[n] Kontrolle über intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (2011, 156; im Original hervorgehoben) dienen.

Das Gütekriterium der *Verfahrensdokumentation* (vgl. Mayring 2023, 123) beschreibt die Notwendigkeit, alle Bestandteile des empirischen Vorgehens von der Untersuchungsanlage bis zur Auswertung detailliert für andere nachvollziehbar darzulegen. Mit den ausführlichen Erörterungen der Untersuchungsanlage, der Auswertungsmethodik sowie der Berichterstattung über alle Ergebnisse inklusive der Kategorien und sämtlicher Codierungen pro Kategorie (vgl. Kap. 13.2.2 & 14) erfüllt die Berichterstattung auch die Vorgaben der gewählten Auswertungsmethodik nach Kuckartz und Rädiker (vgl. 2022, 258 f.) oder geht über diese hinaus. Daher wird dieses Kriterium als erfüllt betrachtet.

Die *argumentative Interpretationsabsicherung* meint, dass eigene Interpretationen einer Beschreibung von Ergebnissen „argumentativ begründet werden müssen“ (Mayring 2023, 123). Auf die Schwierigkeit einer scharfen Trennung zwischen Darstellung und Interpretation in qualitativen Untersuchungen ist an verschiedenen Stellen hingewiesen worden, so etwa bei der Transkription und qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kap. 6.4). Die vollzogenen Interpretationen sind jeweils transparent gemacht und entlang des Datenmaterials verankert und begründet worden, sodass dieses Kriterium als erfüllt betrachtet wird.

Regelgeleitetheit meint, „bestimmte Verfahrensregeln“ (Mayring 2023, 123) zu befolgen und die Bearbeitung des Materials systematisch zu vollziehen (vgl. ebd.). Auch

dieses Kriterium wird unter Hinweis auf die ausführlichen Erörterungen in der Untersuchungsanlage und dem Befolgen eines nachvollziehbaren Ablaufmodells der Auswertung (vgl. Kap. 6.4.2) als erfüllt betrachtet.

Die *Nähe zum Gegenstand* meint, mit der Untersuchung „möglichst nahe an der Alltagswelt der beforschten Subjekte“ (Mayring 2023, 124) anzuknüpfen und „eine Interessensübereinstimmung mit den Beforschten zu erreichen“ (ebd.). Für eine solche Übereinstimmung sei zunächst darauf hingewiesen, dass sämtliche befragte Personen von sich aus oder auf Nachfrage den Wunsch geäußert haben, über die Ergebnisse der Studie informiert zu werden, so etwa:

> „P2: Ja, ich hab's eben schon gesagt. Ich finde das sehr gut, dass sich da jemand mit beschäftigt. Das ist echt das, wo ich soll meiner StuBo-Tätigkeit ja auch merke das da gibt es echt noch viele Stellschrauben, wo man das optimieren kann und wenn das mehr in den Fokus gerät durch solche Arbeit, dann freut mich das total.
>
> P3: Also ich fände es ganz toll, wenn Sie dann tatsächlich Ihre Dinge aufgearbeitet und zusammengefasst haben. Wenn wir das hier an unsere Partner weiterleiten könnten, also Ihre Arbeit im Prinzip, wenn Sie einen Link haben mit der Veröffentlichung oder sowas, dass wir das an unsere KAoA-Leute weiterleiten könnten und auch an mögliche andere Partner, denn da wird ja doch viel aufgegriffen, was auch in der Dauerdiskussion bei uns ist.
>
> P2: Ja, mich persönlich interessiert es auch total davon ab/ möchte ich auch gerne lesen, wenn es fertig ist“ (Int13, 1061–1073).

Auch haben alle Befragten zugestimmt, im Sinne eines Schneeballverfahrens (vgl. Kap. 6.2.5) weitere Kolleg:innen zur Teilnahme zu motivieren, was in einigen Fällen auch gelang:

> „Ich sag, ich frag die mal ob die das sich vorstellen könnte noch ein Interview zu machen, weil die hat einfach das jahrelang schon gemacht und kann da glaube ich sehr viel mehr noch zu zu berichten. Ich glaube das wäre noch ein bisschen einfacher sogar und klasse“ (Int08, 605–608).

Manche haben außerdem von sich aus angeboten, bei Rückfragen o. ä. wieder kontaktiert zu werden, beispielsweise:

> „wenn Ihnen noch irgendetwas einfällt, Sie können sich jederzeit melden. Also, wir können das noch mal machen, wenn Ihnen auch Fragen einfallen, ist überhaupt gar kein Problem“ (Int03, 750–753).

Außerdem haben einige der Befragten bereits während des Interviews und teilweise während der Aufzeichnung explizit ihre Zufriedenheit mit dem Gesprächsverlauf geäußert, so etwa:

> „Es war sehr nett. Sehr, sehr nett. Also gute Fragen tatsächlich, fand ich sehr treffend. Für die Praxis muss ich sagen, ich fühlte mich sehr. Ich weiß, dass meine Kollegin sagte, weil sie wirklich sagte, ‚Ne, das war mal so richtig gut, irgendwie wird man so gehört.‘ Also es war so wirklich, dass ich das Gefühl hatte, es werden mal Themen angesprochen, die jetzt nicht fernab der Realität sind“ (Int12, 765–770).

Negative Rückmeldungen waren hingegen keine zu verzeichnen. In Gesamtschau kann daher eine solche Interessensübereinstimmung zwischen Beforschten und Forschenden angenommen werden, sodass auch dieses Gütekriterium als erfüllt angesehen wird.

Die *kommunikative Validierung* meint, sicherzustellen, dass sich die Befragten „in den Analyseergebnissen und Interpretationen auch wieder finden" (Mayring 2023, 124). Hierzu wären nicht nur ausführliche Nachgespräche auf Fallebene erforderlich, sondern auch eine fallbasierte Auswertung. Ein solcher Dialog war aus zeitlichen Gründen nicht möglich und die gewählte Auswertungsmethodik entfernt sich vom Einzelfall, sodass dieses Kriterium hier als nicht erfüllt anzusehen ist. Lamnek und Krell weisen darauf hin, dass dieser Aspekt „als Wahrheits- und Gütekriterium sicher kritisch betrachtet werden" (2016, 145) kann, auch wenn er Argumente für die eigenen Schlussfolgerungen zu bieten vermag (vgl. ebd.).

Die *Triangulation* beschreibt die „Verbindung mehrerer Analysegänge" (Mayring 2023, 125), auch im Sinne der Verwendung unterschiedlicher Daten, Interpreten oder Methoden (vgl. ebd.). Eine „Triangulation meint immer, dass man versucht, für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen" (ebd.). Diese komplexe und weit gefasste Frage (vgl. Lamnek & Krell 2016, 145) kann hier nicht erschöpfend diskutiert werden; hingewiesen sei auf erstens den Einbezug der empirischen qualitativen wie quantitativen Forschungsstände rund um Übergangswege (vgl. Kap. 2; 3) und Perspektiven von Lehrkräften (vgl. Kap. 5) sowie den Rückbezug der eigenen Befunde auf diese Aspekte. Zweitens sei auf das verwendete Verfahren des konsensuellen Codierens hingewiesen (vgl. Kap. 6.4.2), das zumindest im Schritt der Codierung von Hauptkategorien „unterschiedliche Interpreten" (Mayring 2023, 125) einbezogen hat. Dieses sehr offene Kriterium wird hier als teilweise erfüllt angesehen – für eine vollständige Erfüllung wären vermutlich deutlich erweiterte Forschungsarbeiten notwendig gewesen.

7.8.2 Limitationen der Studie

Wie beschrieben zielt die hier berichtete Studie auf die Exploration der Wahrnehmungen sonderpädagogischer Lehrkräfte zum nachschulischen Übergangsverlauf ihrer Schüler:innen sowie ihre Selbstwahrnehmungen und ihr professionelles Handeln zur Übergangsvorbereitung ab. Für den Förderschwerpunkt EsE werden hierbei, wie entlang der referierten Forschungsstände gezeigt, wichtige Desiderate angesprochen und weitgehend Neuland betreten. Gleichzeitig ist die gewählte Vorgehensweise auch abseits der Diskussion um die Erfüllung von Gütekriterien mit verschiedenen Limitationen verbunden, die hier abschließend zur Diskussion gestellt werden.

Für die *Realisierung der zuvor entfalteten theoretischen Bezüge in der empirischen Studie* seien eingangs verschiedene Aspekte kritisch benannt. So finden sich nicht alle zuvor aus theoretischer Perspektive erarbeiteten Komplexitäten auch im Datenmaterial kohärent wieder; dies gilt etwa für eine (durchaus diskussionswürdige; vgl. Kap. 4) Trennung zwischen Selbst und Handeln, für den Arbeitsbegriff des Handelns und auch für Fragen der Professionalität. So wurde das Handeln im Gesprächsverlauf um-

gangssprachlich wiederum häufiger als Aufgabe, Tätigkeit oder Tun benannt, während der Professionalitätsbegriff in den geführten Interviews möglicherweise eine zu geringe Rolle gespielt hat; ebenso wie auch die tatsächliche Selbst-Wahrnehmung, die im Gegensatz zur Wahrnehmung des eigenen Handelns seltener thematisiert wurde. Auch wäre es hilfreich, verschiedene Diskrepanzen nach Higgins (vgl. 1987, 320 f.; Kap. 4.1.2) mittels zusätzlicher explizierender Teilfragen genauer zu erfragen. Dies gilt auch für die Diskrepanz zwischen ideal own und actual own (E.2, vgl. Kap. 7.6.2), der ein größeres Gewicht hätte zukommen können; während gleichzeitig Aspekte aktuellen Handelns möglicherweise etwas zurückgenommen hätten werden können. Gleichzeitig stellen diese Diskrepanzen nur einen kleinen Teil des Erkenntnisinteresses dar, wie bereits die Teilfragestellungen illustrieren (vgl. Kap. 6.1). Insgesamt sind diese Inkonsistenzen möglicherweise auch als typisch für die Offenheit qualitativer, explorativer Untersuchungen ansehbar, die letztendlich induktive Suchbewegungen darstellen.

Hinsichtlich der *Aussagekraft und Generalisierbarkeit* der vorliegenden Studie seien folgende Aspekte kritisch angemerkt: Die vorliegende Studie erreicht mit n = 18 Interviews einen für qualitative Interviewuntersuchungen empfohlenen Umfang (vgl. Kap. 6.2.5) und bewegt sich im Spektrum der berichteten Studien, die ebenfalls Lehrkräfte in vergleichbarer Anlage befragt haben (vgl. z. B. Bigos 2020; Bylinski 2014; Epp 2018; Fletemeyer 2021; Hofmann-Lun 2011; Schellenberg & Hofmann 2013). Jedoch führt die Zusammensetzung der Stichprobe gemäß der gewählten Methodik zu verschiedenen Einschränkungen der Aussagekraft: Durch die Beschränkung auf ein Bundesland können im Kontext des föderalen Bildungssystems die gewonnenen Erkenntnisse vermutlich nicht unmittelbar auf andere Bundesländer oder auf die bundesdeutsche Situation übertragen werden; ebenso wenig wie über andere schulorganisatorische Settings als die Förderschule mit dem Schwerpunkt EsE hinausgehende Generalisierungen möglich sind. Weiterhin unterliegt die erreichte Stichprobe trotz der breiten Streuung der Teilnahmeaufrufe (vgl. Kap. 6.2.5) notwendigerweise einem Selbstselektionsprozess, der etwa durch ein besonderes inhaltliches Interesse an der Studie oder ein allgemein hohes Engagement für die Tätigkeit als Lehrkraft zu einer Positivverzerrung geführt haben kann; zu bedenken sind hier auch mögliche Verzerrungen durch die enthaltenen Schneeballeffekte. Eine Repräsentativität gemäß quantitativem Paradigma wird jedoch mit der gewählten Vorgehensweise von vornherein nicht angestrebt und ist gleichzeitig auch mit der verwendeten nicht-probabilistischen Stichprobenakquise grundsätzlich nicht möglich. In strenger Auslegung können mit der gewählten Vorgehensweise *nur Aussagen über die konkret befragten Personen getroffen werden, sodass die gewonnene Erkenntnisse nicht unzulässig auf die Population übertragen werden dürfen*. Zwar hat sich ferner die gewählte Modalität des Online-Interviews in den 18 durchgeführten Gesprächen übereinstimmend zu Einschätzungen der Literatur (vgl. Lamnek & Krell 2016, 328; Kap. 6.2.4) als praktikabel erwiesen, jedoch könnte diese Umsetzungsvariante trotz der zur Verfügung gestellten Anleitungen auch technisch weniger versierte Lehrkräfte von einer Teilnahme an der Studie abgehalten haben. Hier kann auch keine belastbare Aussage darüber getroffen werden, inwiefern

eine klassische Gestaltung der Interviews in Präsenz möglicherweise zu einer Veränderung der Ergebnisqualität geführt hätte.

Auf inhaltlicher Ebene führt diese Stichprobenzusammensetzung weiterhin zu verschiedenen weiteren Einschränkungen: Erstens illustrieren die Äußerungen der Lehrkräfte selbst bereits, dass Einschätzungen zum nachschulischen Übergangsverlauf durch die Lehrkräfte keineswegs mit den tatsächlichen Übergangswegen übereinstimmend sein müssen (A.1.1.4; A.2.9; D.3.2). Das Desiderat einer quantitativen, systematischen Nachverfolgung der Übergangswege der Schülerschaft sowie der Explikation von Einflussfaktoren kann daher mit der hier gewählten Vorgehensweise nicht über die benannten Befunde hinaus erfüllt werden. Zweitens wäre auch ein Abgleich der Perspektiven der Lehrkräfte mit denjenigen anderer Beteiligter am Übergangsgeschehen eine wichtige Erweiterung, um der Realität der Übergangssituation dieser Gruppe näher zu kommen: Etwa die Blickwinkel der (von den Befragten vielstimmig kritisierten) Eltern, aber auch der der Betriebe, der Berufsberatungen, der Lehrkräfte aus Berufskollegs und weiterer Berufsgruppen sowie nicht zuletzt die Perspektiven der Schüler:innen selbst. Letztere sind mit einzelnen Studien bereits erhoben worden (vgl. Baier 2007; Heuschmidt 2020; Kap. 3.4.1). Die hier eingenommene subjektive Perspektive einer beteiligten Gruppe kann hierzu somit nur einen Ausgangspunkt darstellen. Und auch innerhalb dieser Perspektive wäre eine genauere Unterscheidung in die konkrete Rolle der befragten Person – etwa in StuBo, Lehrkraft oder auch Schulleitung – über die gesamte Auswertung hinweg eine wichtige Vertiefung; ebenso wie eine Betrachtung auf konzeptioneller Ebene der Schule auch im Sinne von Übergangskulturen (vgl. Thielen & Kurth 2023). Ferner wäre auch eine typenbildende und damit stärker einzelfallbezogene Auswertungsmethodik (vgl. z. B. Epp 2018) eine inhaltliche Vertiefungsmöglichkeit. In Anbetracht der bereits mit der hier eingenommenen Auswertungsmethodik entstehenden Komplexität und ihres Umfangs war eine Realisierung dieser Optionen im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich.

Auch die gewählte Forschungsmethodik insgesamt bringt hinsichtlich der inhaltlichen Aussagekraft verschiedene Einschränkungen mit sich. Hier ist vor allem auf ein hohes Ausmaß an Subjektivität hinzuweisen, und zwar nicht nur im Sinne der subjektiven Perspektiven der Beforschten, sondern auch der forschenden Person. Diese schlägt sich in qualitativen Interviewverfahren sowohl bereits in der Datenerhebung, wie auch in der Auswertung und Interpretation nieder. Dies bedeutet, dass aufgrund des hohen Einflusses der Person des Forschenden durchaus eine Auswertung desselben Datenmaterials mit derselben Auswertungsmethodik durch eine andere Person zu unterschiedlichen Ergebnissen führen könnte. Gleichzeitig stellt dieser Aspekt eine nicht aufzuhebende Grundbedingung qualitativen Forschens dar (vgl. Döring 2022, 63):

> „Die Unmöglichkeit von Objektivität ist ja nicht ein Mangel, sondern Ausgangspunkt qualitativer Forschung, daher kann es nicht um anzustrebende Objektivität gehen, sondern um einen anzustrebenden angemessenen Umgang mit Subjektivität“ (Helfferich 2011, 155).

Mit den hier gewählten Vorgehensweisen ist das Ziel verbunden, einen solchen angemessenen Umgang hergestellt zu haben. Wichtig ist hierbei dennoch der Hinweis auf die eigene Nähe zum Gegenstand sowie zur Zielgruppe durch die forschende Person (vgl. auch Döring 2022, 112), die sich selbst im gleichen Fach bewegt und berufsbiografisch eine Nähe zur Rolle gerade des Akteurs der sonderpädagogischen Lehrkraft aufweist. Ferner ist eine Orientierung an Normalerwerbsbiografien und Normalitätserwartungen bürgerlicher Milieus nicht nur ein auch kritisch zu diskutierender Aspekt der Wahrnehmungen der befragten Lehrkräfte (vgl. Hiller 2011; Kap. 5.4), sondern auch der Perspektiven und Interpretationen der forschenden Person selbst. Hierzu sei auch auf den aktuellen Band von Siegert und Handelmann hingewiesen, der sich mit Klassismus im Übergangsprozess befasst (vgl. 2024). Umso relevanter erscheinen daher eine Erweiterung und ggf. Validierung dieser Perspektiven durch die Befragung etwa von Eltern und Schüler:innen. Wie bereits entlang der qualitativen Güterkriterien gezeigt, ist mit der ausführlichen Dokumentation der Datenerhebung,
-auswertung und -interpretation insgesamt soweit dies möglich ist ein Abgleich zwischen eigener Interpretation und deren Verankerung im Datenmaterial transparent gemacht worden, um diese Limitationen zu adressieren – sie können damit jedoch nicht vollständig aufgehoben werden.

IV. Zusammenführung

8 Schlussfolgerungen

Im Folgenden werden als Synthese verschiedene Schlussfolgerungen entwickelt, die die inhaltlichen Erkenntnisinteressen aufgreifen. Hierbei werden zunächst auf Grundlage des explorativ-theoriebildenden Charakters der vorliegenden Studie (vgl. Kap. 6), die also eine unabgeschlossene, induktive Suchbewegung darstellt, zehn *Thesen und Desiderate* formuliert (Kap. 8.1). Anschließend werden aus theoriebildender Perspektive *Antinomien förderschulischer Übergangsvorbereitung* entwickelt (Kap. 8.2) und entlang dieser *Empfehlungen zur Praxis der Übergangsvorbereitung* gegeben (Kap. 8.3). Eine Schlussbemerkung rundet das Buch ab (Kap. 8.4).

8.1 Thesen und Desiderate zum Übergangsprozess der Schülerschaft EsE und zur förderschulischen Übergangsvorbereitung

Der Gesamtprozess des Übergangs von der Schule in die Berufliche Bildung folgt strukturell der gesamtgesellschaftlich tradierten Vorstellung der Vorbereitung auf Erwerbsarbeit auf Basis des Prinzips der Beruflichkeit und damit auch auf Grundlage einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Dies kann als ein Leitbild des nach wie vor wirkmächtigen, normativen Lebenslaufregimes gelten, entlang dessen die meisten Mitglieder einer Gesellschaft die Gestaltung ihrer Biografien ausrichten – unabhängig der tatsächlichen Realisierbarkeit (vgl. Kap. 2.1). Aus dieser Grundkonstellation erwächst gleichzeitig für das Individuum die Notwendigkeit, sich grundsätzlich an diesen Normalvorstellungen zu orientieren, will die Person von den positiven Folgen einer Teilhabe an existenzsichernder Erwerbsarbeit auf Basis von Beruflichkeit profitieren. Dies mag grundlegend zwar für alle Menschen in Deutschland zutreffen, dennoch sind die Einschätzungen aus der Literatur hinsichtlich eines „Mittelschichts-Bias“ (Thielen 2016, 119; vgl. Hiller 1994, 25 f.) dieses Lebenslaufsregimes ernst zu nehmen und die Folgen hiervon sowohl für die Schüler:innen, wie aber auch für Lehrkräfte und Betriebe kritisch zu reflektieren, die diese Vorstellung reproduzieren – vor allem gegenüber Jugendlichen, für die Realisierung dieser Normalitätsvorstellung besonders schwer erreichbar scheint.

Eine Identifikation junger Menschen mit diesen Leitbildern der Beruflichkeit und Erwerbsarbeit ist erklärtes Ziel der Berufsorientierung wie auch eine Funktionserwartung, die mit Schule insgesamt verbunden wird (vgl. Fend 2009; Kap. 5.1). Dieser Prozess vollzieht sich gleichzeitig in der Entwicklungsphase Jugendalter, sodass sowohl das Treffen einer Berufswahlentscheidung wie auch eine weitgehende Veränderung der Jugendlichen selbst wie auch ihrer sozialen Bezüge (vgl. Düe 2012, 295) insgesamt

eine große Herausforderung für alle jungen Menschen darstellt (vgl. Stein & Kranert 2020a, 133).

Der Übergang von der Schule in die Berufliche Bildung kann aus struktureller Sicht mit einem komplexen Portfolio unterschiedlicher Angebote und Möglichkeiten beschrieben werden. Während duale und vollzeitschulische Ausbildungen zu anerkannten Berufsabschlüssen führen, dienen überbrückende Maßnahmen des Übergangssektors vornehmlich der Nachqualifizierung (etwa Schulabschlüsse; Ausbildungsreife) und bzw. oder der Berufsorientierung mit dem Ziel, anschließend in eine qualifizierende Ausbildung einzutreten. Für die Einmündung in diese Angebote gilt eine Entscheidungshoheit durch verschiedene Gatekeeper, die nach vermuteter Eignung für den Betrieb (duale Ausbildung) oder nach Schulpflicht bzw. nach sozialrechtlichen Benachteiligungskategorien (Übergangssektor) selektieren. Dies führt zu wirkmächtigen Einflüssen am Übergang, die z. B. die Bedeutung eines Schulabschlusses für die Einmündung in eine duale Ausbildung erklären, obwohl ein solcher Abschluss kein formales Zugangskriterium für eine duale Ausbildung darstellt. Diese Einflüsse können damit auch Folge von „Diskreditierungs- bzw. statistische[n] Diskriminierungsprozesse[n]“ (Kohlrausch & Solga 2012, 770) und damit einhergehenden Normalitätserwartungen sein. Gleichzeitig wird üblicherweise ein Scheitern im Übergangsprozess auf individuelle Defizite der einzelnen Jugendlichen zurückgeführt und hieraus die Notwendigkeit individueller Förderung abgeleitet, wie das Konstrukt Ausbildungsreife und die Zielstellung von Maßnahmen des Übergangssektors illustrieren (vgl. Kap. 2.4.1; 2.4.3). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden entlang von Verlaufsstudien insgesamt acht Faktorenbereiche narrativ zusammengetragen (vgl. Kap. 2.5.2; Tab. 1), die auch als Ausdruck solcher äußeren Anforderungen gelesen werden können. Jugendliche müssen sich daher zunächst möglichst hoch qualifizieren und eine belastbare Berufswahlentscheidung treffen, um dann auch im Rahmen von Bewerbungsverfahren konkurrenzfähig zu sein – gleichzeitig bestimmen letztendlich die Bedingungen der Gatekeeper und auf übergeordneter Ebene das entkoppelte Verhältnis von Angebot und Nachfrage im Ausbildungsmarkt (vgl. Kap. 2.4.1) wesentlich ihre Chancen im Übergangsverlauf.

Für die Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt EsE an Förderschulen kann zunächst festgehalten werden, dass bei ihnen zusätzlich zu den für alle jungen Menschen geltenden Herausforderungen des Jugendalters und der Berufswahl auch komplexe psychosoziale und biografische Belastungskonstellationen im Sinne einer „Individualkrise“ (Stein & Kranert 2020a, 133) vorhanden sind. Entlang verschiedener Forschungsstränge (vgl. Kap. 3.4) wurde trotz eines Mangels an exakt diese Gruppe thematisierenden Verlaufsstudien die Vermutung abgeleitet, dass diese Schüler:innen auf große Probleme im Übergangsverlauf stoßen. Dies äußert sich konkret in geringen Einmündungen in qualifizierenden Berufsausbildungen sowie häufigen Einmündungen in Maßnahmen des Übergangssektors und bzw. oder in Dropout-Prozessen im Kontext von NEET-Status und Formen von Delinquenz. Insgesamt droht dies die lebenslangen Teilnahmeperspektiven an beruflicher Erwerbsarbeit für die Schüler:innen des Förderschwerpunkts EsE erheblich einzuschränken. Dies begründet sich

auch aus einer entlang empirischer Befunde abgeleiteten qualitativen wie quantitativen Mehrfachbelastung dieser Gruppe auf Ebene von Einflussfaktoren im Übergang (vgl. Tab. 2; Kap. 3.5), wie auch aus der empirisch erhobenen Wahrnehmung sonderpädagogischer Lehrkräfte. Letztere nehmen in Gesamtschau eine ebensolche Einschätzung des Übergangsverlaufs sowie der langfristigen Zukunft der Schüler:innen vor (vgl. Kap. 7.2.2), während gleichzeitig ein Verbleib innerhalb institutioneller Anbindungen ein pädagogisches Minimalziel der Übergangsgestaltungen darstellt (vgl. Kap. 7.5.2). Dies führt zur ersten These:

These 1: *Die Behauptung, dass die Förderschüler:innen des Förderschwerpunkts EsE auf erhebliche Schwierigkeiten im Übergangsprozess von der Schule in die Berufliche Bildung stoßen und hierbei von Dropout-Prozessen bedroht sind, die letztendlich die lebenslange Teilnahme an beruflicher Erwerbsarbeit gefährden können, ist zutreffend.*

Entspräche dies der Realität, so wären einschneidende Misserfolgs- und Scheiternserlebnisse für diese Schüler:innen nicht nur häufig für ihre Vergangenheit prägend, sondern auch für ihre weitere Zukunftsperspektive. Für den Bedarf an systematischen Verlaufsanalysen dieser Gruppe kann diese These jedoch nur einen Ausgangspunkt darstellen, woraus folgendes Desiderat erwächst:

Desiderat zu These 1: *Die nachschulischen Anschluss- und Übergangswege ehemaliger Schüler:innen mit Förderbedarf EsE bedürfen einer quantitativen, längsschnittlichen Untersuchung, die die Diskussion um Übergangswege und Einflussfaktoren korrespondierend zur Situation der Gesamtgruppe (vgl. Kap. 2.5) und zum Förderschwerpunkt Lernen (vgl. Kap. 3.4.2) weiterführt und hierbei auch konkrete pädagogische Ansatzpunkte identifiziert.*

In der Literatur findet sich diese Forderung ebenfalls wieder (vgl. z. B. Kranert & Stein 2019, 218 ff.). In den vorliegenden rekonstruierten Wahrnehmungen der Lehrkräfte wird im Gesamtbild ein multifaktorielles Bedingungsgefüge an postulierten Einflussfaktoren auf diesen Übergangsprozess deutlich, der sich weitgehend mit den Forschungsständen deckt (vgl. Kap. 7.2.2). Während jedoch die befragten Lehrkräfte wie beschrieben eine negative Zukunftseinschätzung vollziehen und den Schüler:innen in der Tendenz eher unrealistische Berufs- und Zukunftsvorstellungen zuschreiben, zeigen Befragungen der Schüler:innen selbst, dass für sie das Einmünden in Erwerbsarbeit nicht nur eine hohe Priorität im Lebensentwurf einnimmt, sondern sie auch eine eher positive Zukunftserwartung formulieren und „realistische" Berufswünsche benennen (vgl. Baden-Württemberg Stiftung 2022; Baier 2007; Heuschmidt 2020; Margraf & Pinquart 2015; vgl. Kap. 3.4.1). Dies kann als vorhandene Bewältigungsbereitschaft dieser Jugendlichen gelesen werden, während eine bewusste Abgrenzung zum Lebenslaufregime nicht oder nur selten erkennbar ist. Dennoch sollte dieser Abweichung näher betrachtet werden, etwa mit folgender These als Ausgangspunkt:

These 2: *Lehrkräfte dieser Gruppe nehmen eine realistischere Einschätzung der nachschulischen Zukunft vor als die Schüler:innen selbst.*

Der anstehende Übergangsprozess bedeutet aufgrund seiner Veränderungen in allen Lebensbereichen besonders auch für die Schüler:innen des Förderschwerpunkts eine große Herausforderung, was auch auf der Prozessebene der Übergangsbewältigung (vgl. Kap. 3.6) zu konkreten Problemen führt. Hier berichten die befragten Lehrkräfte häufiger davon, dass die Schüler:innen am Übergang eine geringe Eigeninitiative zeigen und bzw. oder den Übergang nicht ausreichend ernst zu nehmen scheinen, sowie, dass sie häufig Angst vor dem Übergang haben (vgl. Kap. 7.2.1). Die Perspektive der Jugendlichen als zentrale Subjekte dieses Übergangsprozesses ist insofern näher zu betrachten:

These 3: *Dem subjektiven Erleben der Schüler:innen des Förderschwerpunkts kommt ein großes Gewicht bei der Vorbereitung und der Bewältigung des Übergangsprozesses zu.*

Desiderat zu These 3: *Sowohl die empirische Forschung wie auch die pädagogische Praxis zum Übergang von der Schule in Berufliche Bildung im Förderschwerpunkt EsE sollten stärker das subjektive Erleben der Schüler:innen in den Blick nehmen, insbesondere in der Dimension Angst – sowie welche Dynamiken hinter einem „Nicht-Ernst-Nehmen" des Übergangs stehen und wie diese pädagogisch adressiert werden können.*

Gleichzeitig ordnen die befragten Lehrkräfte die übergeordneten Normalitätserwartungen eines Normallebenslaufes, strukturelle Einflüsse im Übergang und konkrete betriebliche Erwartungen im Kontext etwa der Ausbildungsreife sowie deren negative Folgen für ihre Schüler:innen kaum kritisch ein (vgl. Kap. 7.2.2; 7.4.3). Auch wird die eigene Reproduktion solcher Normalitätserwartungen nur selten kritisch reflektiert. Wie zu Beginn dieses Kapitels knapp zusammengefasst, ist dies eine ambivalente Grundkonstellation: Einerseits ist das Erfüllen solcher Erwartungen durch die Schüler:innen wichtig, um von den positiven Effekten einer Teilnahme am Erwerbssystem auf Basis von Beruflichkeit profitieren zu können – dies macht solche Aspekte zu nachvollziehbar erstrebenswerten pädagogischen Zielen. Andererseits könnte eine kritische Reflexion solcher Normalitätserwartungen eine relevante Professionalisierungsstrategie darstellen, um etwa in der Zusammenarbeit mit Betrieben deren Erwartungen nicht absolut zu setzen und auch eigene Reproduktionen von Normalitätsvorstellungen aufzudecken – unabhängig einer Wertung oder Moralisierung. Auf diesem Wege könnten auch Mechanismen einer ggf. unzulässigen, rein individualisierenden Verantwortungszuschreibung an die Jugendlichen noch besser erkannt werden. Letztere wurden zwar vonseiten der befragten Lehrkräfte kaum artikuliert (vgl. Kap. 7.2.2), sind jedoch auf struktureller Ebene sehr wirkmächtig (vgl. Kap. 2.5.3).

These 4: *Eine kritische Reflexion von Normalitätserwartungen ist eine relevante Perspektive für die weitere Professionalisierung des übergangsbezogenen Handelns von Lehrkräften.*

Desiderat zu These 4: *Konkrete Möglichkeiten solcher kritischer Reflexionsmomente wären im Kontext von Professionalisierungsmaßnahmen wie Fortbildungen zu entwickeln und zu erproben.*

Weiterhin wird den Bedarfen der Schülerschaft aus sonderpädagogischer Sicht im professionellen Handeln des Förderschwerpunkts vornehmlich mit Konzeptionalisierungen sicherer bzw. verlässlicher, strukturierter und entlastender Orte und mit entsprechend gestalteten pädagogischer Beziehungen begegnet (vgl. Kap. 4.4.2). Diese sollten zwar ihre Auflösung stets mitbedenken, die Berichte der befragten Lehrkräfte zeigen jedoch eindrucksvoll, dass für zahlreiche ehemalige Schüler:innen die Ablösung von der Förderschule und von den dort gestalteten Beziehungen unzureichend gelingt (vgl. Kap. 7.3.2). Dies führt zu

These 5: *Der pädagogischen Abschiedsgestaltung sollte innerhalb der förderschulischen Übergangsvorbereitung ein wesentlich höheres Gewicht beigemessen werden.*

Desiderat zu These 5: *Umsetzungsmöglichkeiten und Gelingensbedingungen einer solchen Abschiedsgestaltung wären theoretisch zu entwickeln und empirisch zu explorieren.*

Solche Formen der Abschiedsgestaltung scheinen bisher vor allem für den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe diskutiert zu werden (vgl. z. B. Baar 2018), in diesem Forschungsstrang könnte ein erster Ansatzpunkt gesucht werden.

Wie auch die vorliegende Studie gezeigt hat, ist zwar die Gestaltung pädagogischer Beziehungen Kernaufgabe der Lehrkräfte dieses Förderschwerpunkts. Das Ende der Beziehung im Kontext der Ausschulung wird nicht nur von vielen der Schüler:innen als Verlust und Entkoppelung empfunden, sondern stellt auch für einige der befragten Lehrkräfte einen belastenden Prozess dar. Die pädagogische Konzeptionalisierung dieses Prozesses bedürfte entsprechender Aufmerksamkeit. Ein bedarfsorientierter prolongierter Verbleib in diesen gestalteten Umwelten ist aufgrund der unausweichlichen Ausschulung keine Option für die Schüler:innen. Zwar können unter Umständen etwa durch Klassenwiederholungen im Einzelfall noch Möglichkeiten gefunden werden, eine grundsätzliche Lösung steht jedoch aus. In Mecklenburg-Vorpommern ist hingegen eine solche flexible Schulausgangsphase bereits expliziter verankert, hier spielen ausgedehntere Praxisphasen eine große Rolle, ebenso wie Verlängerungsmöglichkeiten des Schulbesuchs (vgl. §§ 1; 6 FlexSchAPhVO M-V 2021).

These 6: *Die sich zwangsläufig ergebende Ausschulung aus der Förderschule EsE ist für zahlreiche Schüler:innen mit erheblichen negativen Folgen verbunden.*

Desiderat zu These 6: *Inwiefern eine Flexibilisierung des Schulaustritts eine hilfreiche strukturelle Weiterentwicklung des Schulsystems für diese Gruppe darstellt, wäre zu erproben.*

Im Gegensatz zu dieser möglichen Ausweitung des Förderschulbesuchs wäre andererseits unter Anschluss an die abgeleiteten Implikationen verschiedener Übergangsstudien des Förderschwerpunkts Lernen sowie die infolge daraus geführte Diskussion um das Existenzrecht der Förderschule (vgl. Kap. 3.4.3) ebenfalls eine mögliche Schlussfolgerung, die Förderschule EsE auch aufgrund ihrer Schonraumorientierung und den

postulierten Herausforderungen ihrer Klientel im Übergangsverlauf grundsätzlich infrage zu stellen. Von dieser Lesart nimmt die vorliegende Analyse jedoch Abstand und stellt unter Anschluss an die erfolgte Diskussion (vgl. Kap. 3.4.3) folgende Gegenthese auf:

These 7: *Das Existenzrecht der Förderschule auf Basis des nachschulischen Übergangswegs ihrer Zielgruppe infrage zu stellen, kehrt die Verantwortungszuschreibung für problematische Übergangswege unzulässig um.*

Den hohen Belastungen und den sich hieraus ergebenden Bedarfen dieser Gruppe mit einem Abbau unterstützender und auf sie abgestimmter Unterstützungsstrukturen zu begegnen, während gleichzeitig strukturelle, diskreditierende Einflüsse im Übergangsgeschehen wirkmächtig bleiben – ebenso wie vonseiten der Lehrkräfte beschriebene Herausforderungen des Lernorts Berufskollegs für diese Gruppe –, kann in dieser Perspektive die postulierten Herausforderungen im Übergangsverlauf nicht lösen. Inwiefern die Beschulung an einer Förderschule als kausaler negativer Einflussfaktor oder bzw. auch als ein aussagekräftiger Indikator für individuelle Unterstützungsbedarfe und Belastungen zu sehen ist, bleibt zu diskutieren. All dies entbindet die Förderschule jedoch nicht von der Aufgabe, einen bestmöglichen eigenen Anteil etwa zum Abbau von Stigmatisierung im sozialen Umfeld und auch bei Gatekeepern im Übergang zu leisten und so über Aufgaben einer gelingenden Förderung und einer Qualifizierung ihrer Schüler:innen hinauszugehen.

Mit den Befunden der vorliegenden Studie wird auch deutlich, dass in der pädagogischen Praxis Übergänge im Sinne eines „doing transitions“ (Walther 2020, 68) durch die handelnden Akteure aktiv hergestellt werden. Dieser Prozess kann mit einer gemeinsamen Ko-Konstruktion des Übergangs (vgl. Stein & Kranert 2020a, 139) theoretisch näher gefasst werden. Die Notwendigkeit der Vorbereitung und Bewältigung dieses Übergangs begründet sich daher vor allem aus gesellschaftlichen Anforderungen auf der Makroebene, entfaltet sich dann jedoch für jeden jungen Menschen ganz konkret. Bei dieser Bewältigung ist eine Unterstützung der Jugendlichen sowohl vonseiten ihres privaten Umfeldes wie auch vonseiten institutioneller, professioneller Akteure wie Schule und Agentur für Arbeit von hoher Bedeutung (vgl. ebd., 140). Die vorliegende Studie hat die Perspektiven der Lehrkräfte auf diesen Prozess und ihr eigenes Handeln exploriert, jedoch wären die Wahrnehmungen weiterer Akteure hilfreich: so etwa die Wahrnehmungen der Betriebe, der Berufsberater:innen der Agentur für Arbeit und der Lehrkräfte an Berufskollegs, aber auch der Eltern und Peers. Aus Sicht der Lehrkräfte wird eine sehr aktive eigene Tätigkeit bei diesen Formen der Unterstützung artikuliert und vor allem die Rolle der Eltern sowohl vor, wie auch im Übergang erheblich kritisiert, was zu folgender These führt:

These 8: *Schüler:innen mit Förderschwerpunkt EsE werden vor allem vonseiten ihres privaten Umfelds im Übergangsprozess unzureichend unterstützt.*

Desiderat zu These 8: *Die Perspektiven des privaten Umfeldes der Schüler:innen auf den Übergangsprozess sowie ihr eigenes Handeln innerhalb dieses Prozesses wären empirisch zu explorieren.*

Dieses Desiderat stützt sich auch auf die Einschätzungen der Lehrkräfte, die den zentralen Bedarf von Begleitung und Unterstützung der Jugendlichen im Übergangsverlauf artikulieren. Dass sie hierbei vornehmlich die professionalisierte Form der Berufseinstiegsbegleitung[90] nennen und diese Forderung nicht vor allem an die Eltern richten, kann auch als Ausdruck dessen gelesen werden, dass sich die Lehrkräfte bereits von einer hinreichenden Verbesserung der elterlichen Unterstützung weitestgehend verabschiedet haben und daher nach Wegen suchen, sie zu ergänzen oder gar zu ersetzen. Hier werden jedoch ebenso denkbare Alternativen wie Patensysteme nicht benannt. Diese Konstellation führt zu

These 9: *Eine nachschulische Übergangsbegleitung der Schüler:innen des Förderschwerpunkts ist ein potenziell wirkmächtiger Ansatzpunkt zur Gewährleistung eines erfolgreichen Übergangs und des Vermeidens von Dropout-Prozessen.*

Desiderat zu These 9: *Das Potenzial verschiedener Formen professionalisierter und ehrenamtlicher Unterstützung und Begleitung wäre empirisch zu explorieren.*

Auf einer theoretischen Ebene wird außerdem bereits mit diesen Thesen, aber auch mit den bislang geschilderten Komplexitäten deutlich, dass der Übergang von der Schule in die Berufliche Bildung konzeptionell vermutlich nicht erschöpfend mit dem Begriff und den enthaltenen Zielen und Methoden der Berufsorientierung gefasst werden kann, alleine bereits weil eine erfolgreiche berufliche Orientierung im engeren Sinne „weder eine notwendige noch eine hinreichende Voraussetzung für den Übergang in Ausbildung“ (Brüggemann & Rahn 2020, 12; vgl. Kap. 5.3) ist. Stattdessen werden neben den Aspekten der Berufsorientierung – selbst in einem breiteren Verständnis als dem Treffen einer realistischen Berufswahlentscheidung (vgl. Schudy 2002) – im Übergang auch andere pädagogische Handlungsformen von Lehrkräften relevant; allen voran Aspekte von Begleitung und Unterstützung, aber auch Qualifizierung und emotionaler, sozialer und personaler Kompetenzförderung – wie auch die vorliegende Studie explorativ gezeigt hat (vgl. Kap. 7.3). Während letztere aufseiten der Jugendlichen auf theoretischer Ebene auch innerhalb der Berufswahlkompetenz subsummiert werden können (vgl. Kap. 5.2.1; Köck 2018, 240 f), steht eine nähere Konzeptionalisierung pädagogischen Handelns mit Blick auf diese Bereiche aus.

90 Berufseinstiegsbegleitungen setzen bereits in den letzten Schuljahren an und sollen auch einen pädagogischen Beziehungsaufbau vollziehen (vgl. Kap. 2.4.3.3). Hier stellt sich ferner die Frage, wer die *wesentliche* pädagogische Bezugsperson sein sollte – oder wie diese Beziehungsverhältnisse zwischen Jugendlichen, Lehrkraft und Berufseinstiegsbegleitung gestaltet werden müssten.

These 10: *Neben Formen der Berufsorientierung kann mit dem Begriff der Übergangsvorbereitung das Handeln von Lehrkräften am Übergang mit dem Ziel des Einbezugs aller relevanter pädagogischer Handlungsformen näher gefasst und konzeptualisiert werden.*

Kritisch zu reflektieren wären hierbei auch, inwiefern die Normativität des Lebenslaufsregimes im Rahmen einer solchen Übergangsvorbereitung reproduziert würde und inwiefern dies zulässig oder unzulässig wäre. Eine inhaltliche Ausarbeitung eines Konstruktes unter diesem Leitbegriff steht aus.

Desiderat zu These 10: *Das Konstrukt einer (förderschulischen oder allgemeinen) Übergangsvorbereitung wäre zu entwickeln und ihr Potenzial für Theoriebildung und pädagogische Praxis zu prüfen.*

Inhaltlich gefüllt werden könnte eine schulische Übergangsvorbereitung auch mit Aspekten der Unterstützung und Begleitung, wie Bömelburg, Sponholz und Jochmaring festhalten: „Vielmehr sind die Schulen respektive die Lehrpersonen gefordert, eine umfassende Begleitung als präventives Angebot der Übergangsvorbereitung zu schaffen“ (2022, 99). Ein breiterer Ausgangspunkt für die Konzeptionalisierung einer schulischen Übergangsvorbereitung zumindest aufseiten der Lehrkräfte könnte im Erklärungspotenzial strukturtheoretischer Professionalitätsmodelle gefunden werden, wie im Folgenden gezeigt.

8.2 Antinomien förderschulischer Übergangsvorbereitung

Die vorliegende Studie illustriert, dass Lehrkräfte im Rahmen der Übergangsvorbereitung teilweise widersprüchliche Ziele mit unterschiedlichen pädagogischen Handlungsformen adressieren (vgl. Kap. 7.6). Diese stehen daher nicht konkurrenzlos nebeneinander, sondern folgen bisweilen gegenläufigen Funktionsprinzipien und bedürfen so einer reflektierten, maßgeblich dem Einzelfall angepassten Aushandlung. Hieraus begründet sich wesentlich eine Komplexität pädagogischen Handelns, das demzufolge als reflektierte Praxis, nicht als Poiesis zu fassen ist. Auch in der vorliegenden Studie hat sich somit die pädagogische Praxis, hier in Bezug auf die förderschulische Übergangsvorbereitung, als von antinomischen Strukturen geprägt erwiesen. Auf Basis der theoretischen Vorarbeiten und der in der vorliegenden Studie vollzogenen empirischen Exploration lässt sich im Folgenden als theoriebildende Entwicklung eine Übersicht von Antinomien förderschulischer Übergangsvorbereitung formulieren (vgl. Tab. 8):

Tabelle 8: Antinomien förderschulischer Übergangsvorbereitung

Antinomie	Erläuterung	theoretische/empirische Bezüge	Querverweis
1) gesellschaftlicher vs. pädagogischer Auftrag	Der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Lehrkräften repräsentiert einerseits gesellschaftliche Erwartungen, die durch Schule erfüllt werden sollen und so zur Reproduktion von Gesellschaft beitragen. Dies äußert sich auch in philanthropischen Bildungsbegriffen und Selektions- bzw. Allokationsaufgaben. Andererseits fordert die am einzelnen Menschen orientierte Seite der pädagogischen Arbeit, ggf. auch abweichend gesellschaftlicher Aufträge, dem einzelnen Menschen, seinen Wünschen und Potenzialen abseits von Zweckorientierungen gerecht zu werden, was etwa humanistische Bildungsbegriffe deutlicher akzentuieren. Diese Antinomie lässt sich in zwei Varianten vertiefen:	Bildungstheorien (vgl. Benner 2011, 7 ff.; Stein, Müller & Hascher 2023, 18 ff.)	4.3.4 5.1
		gesellschaftliche vs. individuelle Funktionen der Schule (vgl. Fend 2009)	5.1
		„Bildung und Selektion“ (Reiser 2006, 337)	4.4.1
		„Beamter vs. Lehrer“ (Stein 2004, 113)	4.4.2
1.1) Orientierung an Normalbiografie vs. an Lebenswelt	Auf der Ebene der pädagogischen Handlungsziele entfaltet sich die Antinomie zwischen gesellschaftlichem und pädagogischem Auftrag konkret in der Frage, ob die Übersetzung der gesellschaftlichen Normalitätsvorstellung im Kontext des Lebenslaufregimes in pädagogisches Handeln ein erstrebenswertes Ziel darstellt – oder ob andererseits eine konsequente Orientierung an der Lebenswelt der Jugendlichen sowie deren postulierten Zukünften eine zielführende Alternative ist.	Sachantinomie (Helsper 2002, 76 ff.)	4.3.4
		Lebensweltorientierung (vgl. z. B. Hiller 1994; 2011)	5.1 5.4
		Beruflichkeit vs. Employability (vgl. z. B. Kraus 2006; Krautz 2007)	2.3.2
1.2) Berufswahl nach individuellen Interessen vs. nach ihren „realistischen“ Umsetzungsmöglichkeiten	Für den Teilbereich der Berufsorientierung ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen einerseits der Aufrechterhaltung persönlicher Ziele, Ideale und Wünsche junger Menschen sowie andererseits deren Umsetzungsmöglichkeiten, die aus formalen Anforderungen der Berufe und/oder aus dem Selektionsverhalten von Gatekeepern entstehen. So könnte einerseits das Individuum im Erreichen seiner Ziele trotz einer hohen Scheiternsgefahr bestärkt werden, andererseits aber über ein Cooling-Out eine „realistische“ Anpassung hilfreicher sein.	Berufswahltheorien & schulische Berufsorientierung mit Fokus auf zunehmenden Realismus (vgl. z. B. Herzog, Neuenschwander & Wannack 2006, 14 ff.; Köck 2018, 147 ff.; 236)	2.3.2 5.2.
		„Dialektik von subjektiver Entscheidung und objektiver Bedarfsanpassung“ (Friese 2023, 24; vgl. Brüggemann 2015b, 66; Butz 2008, 50)	5.2.1
		gewünschte vs. realistische Berufs- und Zukunftsvorstellungen (eigene Erhebung, E.3.3)	7

(Fortsetzung Tabelle 8)

Antinomie	Erläuterung	theoretische/empirische Bezüge	Quer-verweis
2) Lehrplan & Schulabschluss vs. Berufsorientierung & Anschlusslösung	Die befragten Lehrkräfte berichten von der Herausforderung, einerseits unter einem Stoffdruck Aspekte schulischer Leistungsentwicklung mittels Fachunterricht zu verfolgen, um letztendlich Schulabschlüsse zu ermöglichen; während andererseits die Berufsorientierung mit ebenso zunehmender Intensität die Beschäftigung mit anderen Themen und z. B. auch das Verlassen des Lernorts Schule erfordert. Dies gilt etwa für Praktika, aber auch für Hospitationen, etc. Auch fordert die Entwicklung einer Anschlusslösung viele Ressourcen ein.	Eigene Erhebung (E.3.2)	7
3) Lehrplan vs. Erziehung	Womöglich stärker als andere Förderschwerpunkte steht der Förderschwerpunkt EsE vor der Aufgabe, gleichzeitig schulische Leistungsentwicklung im Sinne klassischer schulischer Bildungsziele inklusive dem Hinführen auf Schulabschlüsse einerseits und dem erzieherischem Arbeiten andererseits gemäß ihrem Auftrag einen großen Raum zu geben. Letzteres „führt unmittelbar zum Problem der vermeintlichen Nachrangigkeit von Bildung“ (Ricking 2018, 215). Am Übergang von der Schule in den Beruf äußert sich dies auch in der Problematik, dass sowohl Schulabschlüsse wie auch soziale und personale Kompetenzen, hier verstanden als Ausschnitt denkbarer Erziehungsziele, von großer Bedeutung sind – aber womöglich nicht gleichermaßen erreicht werden können.	„duale[r] Auftrag schulischer Erziehungshilfe“ (Hennemann, Ricking & Hillenbrand 2009, 131; vgl. Ricking 2018, 215 f.); „Primat der Erziehung“ (Stein & Stein 2020, 88) vs. „Primat des Lehrplans an der Regelschule“ (Willmann 2007, 51)	4.4.2
		Lehrplan & Schulabschluss vs. sonderpädagogische Förderung (eigene Erhebung, E.3.1)	7
4) Autonomie & Eigenständigkeit vs. Heteronomie & Unterstützung	Diese letztendlich für alle Formen pädagogischen Handelns bedenkenswerte Antinomie entfaltet sich auch am Übergang von der Schule in den Beruf: So soll innerhalb heteronomer Strukturen, auch im Sinne des strukturierten Lernorts Förderschule, die Autonomie und Eigenständigkeit der Schüler:innen gefördert werden. Gleichzeitig sind eine pädagogische Unterstützung sowie beispielsweise Formen von Strukturgebung auch zum Übergang hin notwendig, während andererseits zunehmend eine Eigenständigkeit von den Schüler:innen erwartet wird.	Autonomieantinomie (Helsper 2002, 76 ff.; vgl. Grummt 2019, 126); erziehungstheoretische Grundlagen (vgl. z. B. Müller 2018, 17 f.)	4.3.4 4.4.1 4.4.2
		Strukturgebung und Autonomie (vgl. Opp 2007, 188)	4.4.2
		Unterstützung vs. Eigenständigkeit (eigene Erhebung, E.3.4)	7

(Fortsetzung Tabelle 8)

Antinomie	Erläuterung	theoretische/empirische Bezüge	Querverweis
5) Realitätsorientierung vs. Schonraumorientierung	Die Förderschule EsE ist aufgrund der intensiven Belastungen ihrer Zielgruppe üblicherweise als entlastender Schonraum konzipiert, in dessen pädagogischer Praxis intensive Beziehungsgestaltungen einen Schwerpunkt darstellen. Gerade am Übergang von der Schule in berufliche Bildungsprozesse wird jedoch deutlich, dass ein solcher Schonraum in ständigem Widerstreit mit dem Umfang mit Leistungsanforderungen der nachschulischen Realität steht, in der auch mit dem Fehlen solchermaßen gestalteten pädagogischen Beziehungen gerechnet werden muss. Erforderlich ist eine Aushandlung zwischen Entlastung und Belastung, auch unter Bedeutung des Rückbaus eines Schonraums und einer förderschulischen Abschiedsgestaltung.	therapeutisches Milieu (vgl. z. B. Stein & Stein 2020, 96; Bolz 2021, 137 f.) vs. Schonraumfalle (vgl. Schumann 2007); pädagogische Beziehungsgestaltung im Förderschwerpunkt inkl. Fragen von Nähe und Distanz (vgl. z. B. Bolz 2021; Müller 2023; Müller & Stein 2018)	3.2 3.4.3 3.6 4.4.2
		Näheantinomie (vgl. Helsper 2002, Grummt 2019)	4.3.4 4.4.1
		Realitätsorientierung vs. Entlastung & Schonraum (eigene Erhebung, E.3.5)	7

Diese Antinomien sind sowohl aus der dargestellten fachwissenschaftlichen Betrachtung wie auch aus der empirischen Exploration der pädagogischen Praxis in der förderschulischen Übergangsvorbereitung heraus begründet. Sie führen außerdem bisherige empirische Forschungsbefunde weiter, die beispielsweise zwar zentrale Themenfelder sonderpädagogischer Arbeit zum Übergang identifiziert haben, ihr untereinander konkurrierendes Verhältnis jedoch erst in Anfängen reflektieren (vgl. Kap. 5.4.2, z. B. Hofmann-Lun 2011, 33 f.). Solche Antinomien können einerseits für die Praxis eine Reflexionsfolie darstellen sowie andererseits als Bezugspunkt für weitere theoriebildende Auseinandersetzungen mit sonderpädagogischer Professionalität von Lehrkräften am Übergang dienen. Diese Liste ist jedoch unabgeschlossen, weitere Antinomien nach Helsper (vgl. Kap. 4.3.4) könnten auch auf die Übergangsvorbereitung bezogen werden: So zeigt sich etwa im Kontext der Ungewissheitsantinomie, das Lehrkräfte einerseits konkrete Ziele zur Übergangsgestaltung verfolgen (z. B. die Entwicklung einer Anschlusslösung oder das Erreichen eines Schulabschlusses), andererseits aber in eine ungewisse Zukunft hinein arbeiten müssen – denn inwiefern ihre Bemühungen zu einem Erfolg führen, können sie etwa aufgrund fehlender Informationen über die Wirksamkeit einzelner Maßnahmen der Übergangsvorbereitung und der Unkenntnis über die tatsächlichen Anschlusswege nicht wissen. Dennoch wird hier bei einer ersten Übersicht verblieben, die daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Für die weitere Theoriebildung, aber auch für reflexive Professionalisierungsprozesse könnte sie einen Ausgangspunkt darstellen. In einem im Sinne einer Selbstvergewisserung für die Fachdisziplin sehr bedeutsamen Text schreiben Bleher und Gingelmaier:

> „Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Förderschwerpunkt esE benötigen für ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag daher fachspezifische Kompetenzen, die sie für die Arbeit in den folgenden Handlungsfeldern qualifizieren: Prävention und Intervention in schulischen und außerschulischen Settings und deren Übergänge (erfolgreiche Bewältigung von Transitionen)“ (2019, 99).

Damit wird ein Prozess sichtbar, der Gestaltung von Übergängen auch im Rahmen der Fachdisziplin zunehmend die Bedeutung zukommen zu lassen, die für die Adressierung der Komplexität dieser Aufgabe notwendig ist. Die hier entworfene Übersicht könnte einen weiteren Ansatzpunkt hierzu bieten.

8.3 Empfehlungen zur Praxis förderschulischer Übergangsvorbereitung

Das Robert Koch-Institut empfiehlt für präventive Ansätze im Bereich der psychischen Gesundheit Jugendlicher in Deutschland, dass diese „vor allem an für die psychische Gesundheit sensiblen Übergängen“ (RKI 2021, 127) ausgerichtet werden sollten. Hierzu eignen sich besonders die Schulen, „um auch schwer erreichbare Risikogruppen zu adressieren“ (ebd., 128). Auch „selektive Maßnahmen“ (ebd.) können hierzu

eine notwendige Ergänzung sein. Diese Leitthesen können für die bereits als psychisch belastet identifizierte Gruppe der Schüler:innen des Förderschwerpunkts (vgl. Kap. 3.5) fortgeführt werden, indem gerade für diese Gruppe einer förderschulischen Übergangsvorbereitung eine hohe Priorität eingeräumt wird. Im Folgenden werden einige Empfehlungen für die Praxis der förderschulischen Übergangsvorbereitung formuliert, die entlang der gebildeten Antinomien mögliche Ansätze und Denkanstöße für die Praxis beschreibt.

1) gesellschaftlicher vs. pädagogischer Auftrag:
kritische Reflexion internalisierter Normalitätsvorstellungen
Wie die Befunde der vorliegenden Studie gezeigt haben, beschreiben die befragten Lehrkräfte eine an den Schüler:innen orientierte pädagogische Zielsetzung ihres Handelns, während gesellschaftliche Dimensionen – etwa in Form von Allokations- oder Selektionsfunktionen – nicht benannt werden. Vor dem Hintergrund ihres Auftrags und in Anbetracht mutmaßlich geringer anderer sozialer Unterstützungsressourcen ist diese Ausrichtung auch empfehlenswert. Dennoch sollte die gesellschaftliche Reproduktionsfunktion und den damit einhergehenden Normalitätsvorstellungen, die das eigene Handeln auf übergeordneter Ebene rahmen, durch Lehrkräfte deutlicher reflektiert und so ins Bewusstsein gerufen werden. Eine solche kritische Auseinandersetzung lässt sich auf zwei Ebenen entfalten:

1.1) Orientierung an Normalbiografie vs. an Lebenswelt:
Leitziel der Einmündung in eine qualifizierende Berufsausbildung erhalten; geeignete Anschlusslösungen forcieren
Wie die Befragung rekonstruiert hat, orientieren sich Lehrkräfte in ihrem Handeln stark an den vorgegebenen Übergangsstrukturen und damit einhergehend an einem Normallebenslauf, dessen Realisierung gleichzeitig auch ihrer Einschätzung nach für ihre Schüler:innen eine große Herausforderung darstellt. Eine solche Orientierung an der Normalbiografie ist vor dem Hintergrund ihrer positiven Folgen durch die Teilhabe an Erwerbsarbeit (vgl. Kap. 1) prinzipiell auch empfehlenswert. Als Leitziel einer förderschulischen Übergangsvorbereitung ist dem Finden einer Anschlusslösung daher nach wie vor eine hohe Priorität einzuräumen. Für diese Anschlusslösung wäre jedoch wichtig, dass sie nicht nur den Interessen und Wünschen der einzelnen Person entspricht, sondern diese auch auf die Bedürfnisse der Jugendlichen eingehen kann. Demzufolge wäre auch die pädagogische Rahmung einer potenziellen Anschlusslösung näher in den Blick zu nehmen, einzelne Befragte halten hier beispielsweise kleinere, familiengeführte Betriebe für geeigneter als große Unternehmen. Auch wäre zu fragen, wie Berufsschulen mittels sonderpädagogischer Expertise bei der Beschulung dieser Schüler:innen unterstützt werden können. Hierbei sollte – trotz aller Herausforderungen – das Erreichen einer qualifizierenden Ausbildung das Leitziel bleiben. Dies bedeutet nicht zwingend, dass eine solche unmittelbar nach der Ausschulung erreicht werden muss. Eine explizite „Vorbereitung auf eine Jobbertätigkeit“ (Angerhoefer & Heilmann 2002, 202; im Original hervorgehoben) im Sinne atypischer, womöglich

prekärer Beschäftigungsverhältnisse sollte nur dann in Betracht gezogen werden, wenn alle anderen Optionen ausgeschöpft sind.

Für die Übergangsvorbereitung während der Schulzeit ist weiterhin die hohe Bedeutung praktischer Erfahrungen in Form von (Langzeit-)Praktika erneut herauszustellen, vor allem auch hinsichtlich möglicher Klebeeffekte. Zahlreiche Schüler:innen sind hier auf Betriebe angewiesen, die eine möglichst ressourcenorientierte Sicht einnehmen und auch bereit sind, pädagogische Funktionen zu übernehmen. Das Finden und auch das Unterstützen solcher Betriebe kann als Aufgabe schulischer Kooperationsentwicklung und Netzwerkbildung verstanden werden. Teil einer solchen Unterstützung kann auch sein, bei Betrieben stärker auf eine Verantwortungsübernahme für die Gewährleistung des eigenen Nachwuchses an Arbeitskräften hinzuwirken und für eine größere Bereitschaft zu hierbei notwendigen Kompromissen zu werben – sodass die Forderung nach der Reduktion eigener Wünsche und Ansprüche zukünftig nicht nur für die Berufswünsche von Jugendlichen, sondern auch für betriebliche Erwartungen stärker diskutiert wird. Hier können auch Formen der Öffentlichkeitsarbeit der Förderschule, etwa über soziale Medien, zu einem Abbau von Stigmatisierung beitragen. Gleichzeitig ermöglichen gute Praktika für die Schüler:innen positive Erfahrungen von Selbstwirksamkeit im praktischen Tun, was für die Entwicklung der Eigenständigkeit der Schüler:innen hilfreich sein kann. Eine Unterstützung der Schüler:innen innerhalb eines Praktikums sollte dabei bedarfsorientiert erfolgen, sodass ein möglichst hohes Maß an Eigenständigkeit der Schüler:innen gewahrt bleibt. Dies sollte auch für die Suche nach Praktikumsplätzen gelten.

1.2) Berufswahl nach individuellen Interessen vs. nach ihren „realistischen“ Umsetzungsmöglichkeiten:

Berufswahlentscheidungen relativieren

Eine Berufswahlentscheidung ist, selbst wenn sie sie eine optimale Passung zwischen individuellen Fähigkeiten und Interessen sowie Anforderungen des Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkts entspricht, kein Garant für einen erfolgreichen Übergang (vgl. Kap. 5.3). Dies hebt jedoch die Bedeutung einer solchen Berufsorientierung nicht auf, besonders dann nicht, wenn ein breiteres Verständnis (vgl. Schudy 2002; 2008, vgl. Kap. 5.1) eingenommen wird. Hierzu gehört bereits grundsätzlich, „Arbeit und Beruf als ein maßgebliches Element im individuellen Lebensentwurf zu berücksichtigen“ (Schudy 2008, 103).

Die Entwicklung einer solchen Berufswahlentscheidung als schulische Aufgabe zu begreifen, geht im Förderschwerpunkt EsE mit großen Herausforderungen einher: Cooling-Out-Prozesse im Sinne einer Reduktion von Berufswünschen auf ein vermeintlich realistisches Maß bedeuten ein hohes Maß an Frustrationserleben und womöglich negative Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Schüler:innen, während eine reine Bestärkung im Sinne eines „man kann alles erreichen, wenn man sich nur genug anstrengt“ angesichts der strukturellen Mechanismen am Ausbildungsmarkt womöglich eine Illusion aufbaut, die eine solche Frustration nur verschiebt. Zahlreiche Befragte skizzieren diesen Prozess als schwierig und herausfordernd (vgl. Kap. 7.3;

7.6), während allgemeingültige Lösungen für diese Antinomie kaum zu finden sein dürften. Eine gemeinsame Suche nach Kompromissen, die das gewünschte Berufsfeld ermöglichen, aber für die Schüler:innen auch erreichbar sind, scheint hier ein gangbarer Weg. Gleichermaßen kann eine Fokussierung auf Anschlusslösungen anstelle einer zementierten Berufswahlentscheidung, die gegebenenfalls auch noch mehr Erprobungsmöglichkeiten und Entwicklungszeit benötigt, einen Entscheidungsdruck reduzieren und so entlastend wirken. Hier sei nochmals auf die insgesamt gemischten, aber doch vorhandenen positiven Wirkungen von Maßnahmen des Übergangssektors verwiesen (vgl. Kap. 2.4.3.5).

2) Lehrplan & Schulabschluss vs. Berufsorientierung & Anschlusslösung:
Bedarfsorientierte Fokussierung des Findens einer Anschlusslösung
Aufgrund der oben skizzierten Bedeutung der Berufsorientierung und des Findens einer Anschlusslösung kann für stark belastete Jugendliche empfohlen werden, diesen Aspekten im Einzelfall eine deutlich höhere Priorität zuzuweisen als dem Verfolgen qualifikatorischer Ziele. Dies sollte auch in der Praxis nur im Bewusstsein der hohen Bedeutung von Schulabschlüssen im Übergangsprozess entschieden werden und empfiehlt sich vor allem dann, wenn ein Schulabschluss bereits kaum mehr erreichbar scheint. Mays formuliert für sonderpädagogisches Handeln im Förderschwerpunkt im Kontext der Rückschulung das Leitziel, die Schüler:innen „‚anschluss-‚, bzw. ‚übergangsfähig‘ und nicht vor allem ‚abschlussfähig‘ zu machen“ (2014, 49). Diese Zielvorstellung lässt sich auch für die Ausschulung der Schüler:innen weiterführen – unter der Bedingung, dass etwa Langzeitpraktika dann entsprechende positive Effekte zeigen, die die der Qualifikation übertreffen. Innerhalb einer gefundenen Anschlusslösung einen Schulabschluss nachzuholen erscheint für viele Fälle zielführender, als auf Kosten einer Berufsorientierung im weiten Sinne und des Entwickelns einer Anschlusslösung zwar möglicherweise doch einen Schulabschluss zu erreichen, gleichzeitig aber das Risiko für einen nachschulischen Dropout zu erhöhen. Auch ist hier unter Anerkennung des Übergangs als ko-konstruktiver Prozess (Stein & Kranert 2020a, 139) wichtig zu betonen, dass eine solche Übergangsfähigkeit im Übrigen „als die gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten“ (Schultz 2010, 97) zu verstehen ist – was auch Fragen nach der Zusammenarbeit mit Eltern sowie nach einer die Schulbesuchszeit überdauernden Unterstützung aufwirft.

3) Lehrplan vs. Erziehung:
Priorität erzieherischen Handelns im Förderschwerpunkt
Das letztendlich interventiv ausgerichtete sonderpädagogische Handeln nach dem Subsidiaritätsprinzip vollzieht sich unter dem Leitbild eines Primats der Erziehung, der sich aus den Bedarfen und Belastungen der Schüler:innen heraus begründet. Dass gleichzeitig das fachliche Lernen und das Hinwirken auf einen Schulabschluss eine auch förderschulische Aufgabe darstellen, ist zwar fachlich unstrittig, aber deswegen nicht unproblematisch – besonders da den Schüler:innen hierzu nicht ausreichend individuelle Entwicklungszeiträume eingeräumt werden, sondern die Schwelle, zu der ein solcher Abschluss innerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems zu erreichen

ist, kaum verrückbar scheint und eine Ausschulung dann zwangsläufig ansteht. Welche Ziele bis zu dieser Ausschulung anvisiert und erreicht werden können, muss natürlich eine individuelle Entscheidung sein; ähnlich wie jedoch bereits in der Frage von Lehrplan und Berufsorientierung ist auch hier eine tendenzielle Nachrangigkeit fachlichen Lernens und eine höhere Bedeutung erzieherischen Handelns zu postulieren. Die befragten Lehrkräfte akzentuieren eine zunehmende Bedeutung fachlichen Lernens in den höheren Jahrgangsstufen.

4) Autonomie & Eigenständigkeit vs. Heteronomie & Unterstützung:
Etablierung von Patensystemen
Die Entwicklung von Autonomie ist ein klassisches Ziel der Erziehung und damit pädagogischen Handelns, wozu auch eine Stärkung der Eigenständigkeit der Schüler:innen gehört. Der Wegfall der engen sonderpädagogischen Beziehung bei ggf. gleichzeitiger geringer elterlicher Unterstützung am Ende der Schulzeit erfordert daher einerseits eine starke Betonung dieses Ziels, während die befragten Lehrkräfte gerade diese Aspekte der Eigenständigkeit ihrer Schüler:innen sowie die elterliche Unterstützung deutlich problematisieren. Daher ist davon auszugehen, dass sehr viele dieser Schüler:innen auch nach Ende der Schulzeit auf zusätzliche positive Bezugspersonen angewiesen sein werden, die Formen sozialer Unterstützung anbieten, eine Vorbildrolle einnehmen und ihre Netzwerke für die Schüler:innen nutzbar machen. Der Bedarf einer solchen Übergangsbegleitung ist gleichzeitig keine neue Forderung, sondern wird bereits seit vielen Jahren auch für diesen Förderschwerpunkt diskutiert (vgl. z. B. Hiller 1994, 200; Fasching & Niehaus 2008, 733; Kranert & Stein 2019, 220). Die professionalisierte Variante dieser Idee in Form der Berufseinstiegsbegleitung ist ein häufig artikulierter Wunsch der befragten Lehrkräfte für die Ermöglichung eines idealen Übergangs, während gleichermaßen auf eine Verfügbarkeit dieses Instruments weit unter dem Bedarf hingewiesen wird (vgl. Seib & Laubenstein 2024, 255). Diese Verfügbarkeit ist durch Schulen kaum zu beeinflussen – im Gegensatz zu einer denkbaren Alternative: Die Etablierung ehrenamtlicher Paten- und Mentoringinstrumente (vgl. Jakob 2024; Jakob & Schüler 2024; Kap. 2.4.3.6) könnte ein wesentliches Element der Schulentwicklungsaufgabe der förderschulischen Übergangsvorbereitung darstellen. Dass dies auf Ebene der einzelnen Schule möglich ist, zeigt ein Modellprojekt aus Nordrhein-Westfalen (vgl. Stein, Kranert & Hascher 2020, 64 ff.). Nachdem nicht eine der befragten Lehrkräfte auf ein Vorhandensein eines solchen Elements an der eigenen Schule hingewiesen hat, scheint diese Möglichkeit bislang in der Praxis kaum implementiert zu sein. Hier kann daher ein erhebliches Entwicklungspotenzial vermutet werden. Die Nutzung dieses Potenzials jedoch erfordert hohe Anstrengungen der einzelnen Schule auf konzeptioneller wie personeller Ebene. Weiterhin wäre, soweit möglich, besonders hinsichtlich des Übergangs ein genaueres Augenmerk auf die Zusammenarbeit mit den Elternhäusern zu richten, um familiäre Ressourcen für diese Zielgruppe zu aktivieren.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen weiterhin darauf hin, dass unabhängig von hierzu verfügbaren Ressourcen und explizitem Auftrag eine nachschulische Betreuung auf Basis der etablierten pädagogischen Beziehung durch zahlreiche

Lehrkräfte bereits jetzt geleistet wird. Gelänge es, dies konzeptionell und mit entsprechenden zeitlichen wie personellen Ressourcen zu verstetigen und zu rahmen, etwa indem Lehrkräften in StuBo-Funktion hierzu Entastungsstunden gewährt werden, würde ebenso eine mindestens ebenso bedeutsame nachschulische Unterstützung dieser Schüler:innen ermöglicht. Diese würde gleichzeitig die Lehrkräfte davon entlasten, dieser Aufgabe zusätzlich zu allem anderen ohne eine entsprechende Kompensation zu leisten.

5) Realitätsorientierung vs. Schonraumorientierung:
Schonraum schrittweise aufheben
Die Schonraumorientierung von Förderschulen ist als konstitutives Element der Institution anzusehen, das sich auf erhebliche entsprechende Bedarfe der Schüler:innen berufen kann. Sie übersetzt sich konkret in die Gestaltung sicherer, verlässlicher Orte und Beziehungen (vgl. Kap. 3.2; 4.4.2). Dennoch ist spätestens gegen Ende der Schulzeit eine schrittweise Aufhebung dieses Schonraums erforderlich, wie bereits in der Literatur beschrieben – auch, da eine bedarfsorientierte Verlängerung des Schulbesuchs nicht vorgesehen ist. Diese schrittweise Aufhebung des Schonraums kann schulorganisatorisch, wie von einigen Befragten vorgeschlagen, beispielsweise auf Ebene der Beziehungsgestaltung mit einem Wechsel vom Prinzip der Klassenlehrkraft hin zum Prinzip der Fachlehrkraft in den oberen Jahrgangsstufen schrittweise angebahnt werden. Insgesamt muss das Ziel darin bestehen, trotz einer engen Beziehungsgestaltung schrittweise darauf hinzuwirken, eine emotionale wie soziale Beziehung der Schüler:innen zur Lehrkraft schrittweise zu reduzieren, auch um das Ausmaß der Abhängigkeit zu diesem Lernort zu reduzieren. Dies ist vor dem Hintergrund der Bedarfe und der biografischen Vorprägungen der Schüler:innen möglicherweise auch nur unter gleichzeitigem Aufbau einer alternativen Beziehungsperson möglich, was wiederum die Bedeutung von ehrenamtlichen oder professionalisierten Unterstützungspersonen verdeutlicht. Auch erhalten hier intensive Kooperationsbeziehungen mit den Anschlussstationen und etwaigen Unterstützungspersonen im Übergang von großer Relevanz. Dies betrifft einerseits das pädagogische Personal der Anschlusslösung, sodass etwa ein Austausch mit Berufsschullehrkräften zu den einzelnen Schüler:innen empfehlenswert ist – auch unter Beteiligung der Schülerin oder des Schülers selbst. Das Kennenlernen der Anschlusslösung bereits vor Ende der allgemeinbildenden Schulzeit, über Hospitationen und ggf. auch längere „Probetage“ können hier außerdem angstreduzierend sein. Eine Ausweitung und Systematisierung einer Anschlussvereinbarung – auch im Sinne eines individual transition plans (vgl. Kap. 5.2.3) – könnte hier nicht nur für eine Verbindlichkeit aller Beteiligten sorgen und eine Verantwortlichkeit konkreter Personen klären, sondern auch für die Schüler:innen niederschwellig erreichbare Kontaktpersonen festschreiben. Schließlich scheint eine förderschulische Abschiedsgestaltung inklusive eines Abschlussfestes abschließend eine deutlich größere Aufmerksamkeit zu verdienen.

8.4 Schlussbemerkung

Die vollzogenen Empfehlungen zur Praxis förderschulischer Übergangsvorbereitung sind zweifellos keineswegs so „praktisch“ handhabbar, wie der Titel des Teilkapitels zunächst suggerieren mag. In Anbetracht der Komplexität pädagogischer Praxis, die gerade nicht mit poietischen Rezepten, sondern durch professionelles Handeln und auch durch das Aushandeln von Antinomien zu gestalten ist, wäre dies womöglich auch nicht der richtige Weg. Auch weiß das zugrundeliegende qualitative Datenmaterial gerade keine Effektstärken oder ähnliches zu berichten, weshalb eine solche Klarheit wiederum eine womöglich unzulässige Komplexitätsreduktion wäre.

Über das vorliegende Buch hinweg ist die gravierende strukturelle Problematik des Übergangsgeschehens deutlich geworden, die auch durch die beste Schulentwicklung und die motiviertesten Lehrkräfte vermutlich nicht völlig kompensiert werden kann. Stattdessen ist auch auf die Verantwortlichkeit von Bildungspolitik und Wirtschaft hinzuweisen, letztendlich auch aus eigenem Interesse heraus betriebliche Lernorte für breitere Gruppen zu erschließen – und diese Lernorte so zu verändern, dass Schüler:innen mit Förderbedarf EsE bessere Bedingungen vorfinden.

Dass gleichzeitig den Lehrkräften im Förderschwerpunkt EsE nicht nur für die Gestaltung pädagogischer Arbeit im Hier und Jetzt, sondern auch für die nachschulische Zukunft ihrer Schüler:innen eine entscheidende Bedeutung zukommen kann, wird durch die vorliegende Studie illustriert – ebenso wie die ambivalente Position der Lehrperson zwischen gesellschaftlichem und pädagogischem Auftrag. Dessen mögliche Aushandlung wird von einer befragten Person prägnant zusammengefasst:

> „Also wir versuchen nicht, Träume zu zerstören, sondern wir versuchen realistisch Träume zu erhalten“ (Int15, 482–484).

Vonseiten der Fachwissenschaft ist hierzu dringend erforderlich, weiter an Fragen schulischer Übergangsvorbereitung und des Übergangsprozesses von der Schule in Berufliche Bildungsprozesse zu forschen, tragfähige Erkenntnisse zu gewinnen und konkrete Unterstützungsmöglichkeiten für die pädagogische Praxis zu entwickeln. Hierzu müsste die Disziplin ihren Blick deutlich stärker als bisher über das Handlungsfeld Schule hinaus und in die nachschulische Zukunft der Schüler:innen mit Förderbedarf EsE hinein weiten, will sie ihrem Selbstverständnis der „Anwaltschaft für psycho-sozial hoch belastete Kinder und Jugendliche im schulischen und außerschulischen Bereich“ (Bleher & Gingelmaier 2019, 98) gerecht werden.

9 Literaturverzeichnis

– A –

Achatz, J., Jahn, K. & Schels, B. (2020): On the non-standard routes: vocational training measures in the school-to-work transitions of lower-qualified youth in Germany. *Journal of Vocational Education & Training*. https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1760335.

Aebli, H. (1998): *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ahrbeck, B. (2011): *Der Umgang mit Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Ahrbeck, B. (2017): *Welchen Förderbedarf haben Kinder mit emotional-sozialen Entwicklungsstörungen?" Expertise*. Online verfügbar unter https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Publikationen/2017_04_20_Expertise-Ahrbeck_Foerderbedarf-ESE-Kinder.pdf, zuletzt abgerufen am 10.09.2021.

Ahrbeck, B. & Willmann, M. (2012): Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 57(4), 420–424.

Akremi, L. (2022): Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 405–424.

Allianz für Aus- und Weiterbildung (2023): *Allianz für Aus- und Weiterbildung 2023–2026*. Online verfügbar unter https://www.aus-und-weiterbildungsallianz.de/AAW/Redaktion/DE/Downloads/allianz-fuer-aus-und-weiterbildung-2023-2026.pdf?__blob=publicationFile&v=4, zuletzt abgerufen am 24.03.2024.

American Psychiatric Association (APA) (o. J.): *APA Dictionary of Psychology. Eintrag „emotional disturbance"*. Online verfügbar unter https://dictionary.apa.org/emotional-disturbance, zuletzt abgerufen am 30.05.2024.

Amos, K. (2013): Übergänge und Governance im Bildungssystem. In: W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 912–928.

Anders, Y., Hannover, B., Jungbauer-Gans, M., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K. & Wößmann, L. (2023): *Bildung und berufliche Souveränität. Gutachten vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V./Aktionsrat Bildung*. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter: https://vbw-aktionsrat-bildung.de/2023/ARB_Gutachten_WEB.pdf, zuletzt abgerufen am 09.03.2024.

Andresen, S., Stauber, B., Walther, A. & Bauer, P. (2022): Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. Grundzüge einer reflexiven Übergangsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, 68(1), 15–31. https://doi.org/10.3262/ZPB2201015.

Angerhoefer, U. & Heilmann, B. (2002): Kinder und Jugendliche mit Lern-, Gefühls- und Verhaltensproblemen – (Sonder-)pädagogische Konsequenzen für die Bildungsprozesse im Übergang von Schule zu Beruf und eigenständiger Lebensführung. In: U. Schröder & M. Wittrock (Hrsg.), *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, 190–211.

Arnold, R., Gonon, P. & Müller, H. (2016): *Einführung in die Berufspädagogik*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich/UTB.

Auer, H.-L. (2021): *Klassifikation von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen und Zusammenhänge mit erinnertem elterlichen Erziehungsverhalten*. Schneider: Hohengehren.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv.

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

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: wbv.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv.

– B –

Baar, R. (2018): „Und jedem Abschied wohnt ein Zauber inne…" Abschied nehmen aus unterschiedlichen Perspektiven. *Die Grundschulzeitschrift*, 32, 6–11.

Baas, M. & Philipps, V. (2017): Über Ausbildung in Arbeit? Verläufe gering gebildeter Jugendlicher. In: Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.), *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Exklusive Teilhabe – ungenutzte Chancen. Dritter Bericht*. Bielefeld: wbv, 411–446.

Baden-Württemberg Stiftung (2022): *Aufwachsen und Alltagserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung. Ergebnisse der Jugendstudie. Schriftenreihe der Baden-Württemberg Stiftung Gesellschaft und Kultur Nr. 99*. Online verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2022/BWS_SR_Inklusionsstudie.pdf, zuletzt abgerufen am 09.03.2024.

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: Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen e.V. (SOFI). Online verfügbar unter https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-327416, zuletzt abgerufen am 09.03.2024.

Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2013): *Berufsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Die NRW-Perspektive*. Bielefeld: wbv.

Baggio, S., Iglesias, K., Deline, S., Studer, J., Henchoz, Y., Mohler-Kuo, M., & Gmel, G. (2015): Not in education, employment, or training status among young Swiss men. longitudinal associations with mental health and substance use. *Journal of Adolescent Health*, 56(2), 238–243. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.09.006.

Bähr, S., Batinic, B. & Collischon, M. (2022): Heterogeneities in the latent functions of employment: New findings from a large-scale German survey. *Frontiers in Psychology,* 13, 1–17. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.909558.

Baier, S. (2007): *Eine quantitativ-qualitative Untersuchung von Identitätskonstruktionen, Identitätsprojekten und Strategien bei Jugendlichen mit Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. Vergleichsanalyse in achten Klassen der Schule zur Erziehungshilfe, Hauptschule und Gymnasium*. München: LMU, Diss.

Balog, A. (1988/2012): Soziologie und die „Theorie des Handelns". In: J. Schülein & G. Motetič (Hrsg.), *Handlung. Neue Versuche zu einem klassischen Thema*. Wiesbaden: Springer, 11–38.

Balz, H.-J. & Nüsken, D. (2012): Das Übergangssystem in der beruflichen Bildung – Inklusions- oder Exklusionsinstrument? In: H.-J. Balz, B. Benz & C. Kuhlmann (Hrsg.), *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer, 181–209.

Balzereit, M. & Kolbe, C. (2014): Mechanismen der Zurichtung und Ausschließung an Übergängen in Schule und Arbeitsmarkt. In: C. Hof, M. Meuth & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim & Basel: Beltz, 49–77.

Barkmann, C. & Schulze-Markwort, M. (2012): Prevalence of emotional and behavioural disorders in German children and adolescents: a meta-analysis. *Journal of Epidemiology and Community Health,* 66(3), 194–203. https://doi.org/10.1136/jech.2009.102467.

Basendowski, S. & Werner, B. (2010): Die unbeantwortete Frage offizieller Statistiken: Was machen Förderschülerinnen und -schüler eigentlich nach der Schule? Ergebnisse einer regionalen Verbleibsstudie von Absolventen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. *Empirische Sonderpädagogik,* 2(2), 64–88. https://doi.org/10.25656/01:9345.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 9(4), 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, U. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 27–53.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – ein Forschungsprogramm. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, U. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 7–26.

Becker, B. (2020): Lebensverlaufsforschung und Übergangsforschung. In: A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen: Barbara Budrich, 63–80.

Becker, K. & Bönner, K. (1981): Berufsorientierung und Berufswahl Verhaltensgestörter. *Behindertenpädagogik,* 20(3), 206–214.

Beicht, U. (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. *BiBB-Report,* (11). Online verfügbar unter https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/2293, zuletzt abgerufen am 09.03.2024.

Beicht, U. (2017): *Ausbildungschancen von Ausbildungsstellenbewerbern und -bewerberinnen mit Migrationshintergrund. Aktuelle Situation 2016 und Entwicklung seit 2004.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Beicht, U. & Eberhard, V. (2013): Ergebnisse empirischer Analysen zum Übergangssystem auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. *DDS – Die Deutsche Schule,* 105(1), 10–27.

Beicht, U. & Walden, G. (2019): *Der Einfluss von Migrationshintergrund, sozialer Herkunft und Geschlecht auf den Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen in berufliche Ausbildung.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Beierling, B. (2015): Jugendberufsagenturen – Allheilmittel im Übergang zum Berufsleben? *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit,* (3), 82–85.

Beinke, L. (2020): Das Betriebspraktikum als Instrument der Berufsorientierung. In: T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann/UTB, 427–434.

Bellmann, L., Krekel, E., Leber, U. & Walden, G. (2021): Betriebliche Ausbildungsbereitschaft und -beteiligung. In: L. Bellmann, K. Büchter, I. Frank, E. Krekel, & G. Walden (Hrsg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern*. Bonn: BiBB, 77–92.

Benner, D. (2011): Schule und Bildung – Widerspruch oder Entsprechung? In: S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.), *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3*. Paderborn: Schöningh/UTB, 7–28.

Berner, E. & Halbheer, U. (2011): Die „Standards der sonderpädagogischen Förderung“: Zugeständnis an einen Trend oder Grundlage professionellen Lehrerhandelns? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 80(3), 192–203.

Bernhardt, R. (2010): *Lebenslagen ehemaliger Förderschüler. Biografische Rekonstruktionen nachschulischer Lebensläufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Biermann, H. (2008): *Pädagogik der beruflichen Rehabilitation. Eine Einführung.* Stuttgart: Kohlhammer.

Biermann, H. (2013): Inklusiver Ausbildungs- und Arbeitsmarkt oder: Benachteiligt durch Förderung. In: M. Tiehlen, D. Katzenbach & I. Schnell (Hrsg.), *Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 37–64.

Bigos, M. (2020): *Schule als Akteur in der Berufsorientierung.* Wiesbaden: Springer.

Blanck, J. M. (2020): *Übergänge nach der Schule als „zweite Chance"? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen „Lernen"*. Weinheim & Basel: Beltz; zugl. Diss., Freie Universität Berlin, 2018.

Bleck, V., Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2022): Lehrerprofessionalität. In: H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer VS, 619–637.

Bleher, W. & Gingelmaier, S. (2019): Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin: Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen"/ des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung" an bundesdeutschen Hochschulen. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1(1), 92–100.

Bleher, W. & Gingelmaier, S. (2022): Übergänge aus der Schule in den Beruf Kontext Förderschule, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: R. Stein & H.-W. Kranert (Hrsg.), *Psychische Belastungen in der Berufsbiografie*. Bielefeld: wbv, 80–93.

Bogner, A. & Menz, W. (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS, 61–98.

Bojanowski, A. (2012): „Moratorium 2.0". Oder: Wie das Übergangssystem in Sozialisations- und Individuationsprozesse eingreift. In: G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), *Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze*. Wiesbaden: Springer, 115–132.

Bojanowski, A. & Koch, M. (2013): Der Übergangssektor: Ein Puffer zwischen Schule und Beruf. In: A. Bojanowski, M. Koch, G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), *Einführung in die berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher*. Münster: Waxmann, 149–163.

Bolz, T. (2021): Beziehung als Grundlage der Pädagogik bei Verhaltensstörungen?! In: H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer, 128–143.

Bolz, T. & Koglin, U. (2020). Unsichere Bindung und aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf der Emotionalen und sozialen Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(12), 175–192. https://doi.org/10.25656/01:21606.

Bolz, T. & Rieß, B. (2021): Gestuftes System der Hilfen. In: H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer, 31–48.

Bolz, T. & Wittrock, M. (2020): Unsichere Bindungsrepräsentationen und psychosoziale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 2, 122–134. https://doi.org/10.25656/01:25200.

Bolz, T., Wilke, J., Vesterling, C., Rademacher, A. & von Düring, U. (2023): Unsichere Bindung, Emotionsregulationsstrategien und internalisierende Verhaltensprobleme bei Schüler*innen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik,* 15(3), 234–251. https://doi.org/10.2440/003-0009.

Bolz, T., Wittrock, M. & Koglin, U. (2019): Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik,* 70(11), 560–571. https://doi.org/10.25656/01:25147.

Bömelburg, L., Sponholz, D. & Jochmaring, D. (2022): Psychische Belastungen bei Jugendlichen mit Behinderung – von der Berufsbildung in Erwerbsarbeit. In: R. Stein & H.-W. Kranert (Hrsg.), *Psychische Belastungen in der Berufsbiografie*. Bielefeld: wbv, 106–117.

Bonß, W., Dimbath, O., Maurer, A., Nieder, L., Pelizäus-Hoffmeister, H. & Schmid, M. (2020): *Handlungstheorie. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript.

Bos, W., Müller, S. & Stubbe, T. (2010): Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In: G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS, 375–397.

Bosch, G. (2010): Zur Zukunft der dualen Berufsausbildung in Deutschland. In: G. Bosch, S. Krone & D. Langer (Hrsg.), *Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte*. Wiesbaden: VS, 37–61.

Bosch, G. (2017a): Erwerbslosigkeit. In: H. Hirsch-Kreinsen & H. Minssen (Hrsg.), *Lexikon der Arbeits- und Industriesoziologie*. Baden-Baden: Nomos, 125–129.

Bosch, G. (2017b): Normalarbeitsverhältnis. In: H. Hirsch-Kreinsen & H. Minssen (Hrsg.), *Lexikon der Arbeits- und Industriesoziologie*. Baden-Baden: Nomos, 246–251.

Böttcher, W. (2008): Standards. Konsequenzen der Output-Steuerung für die Lehrerprofessionalität. In: W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS, 187–203.

Braun, F. & Reißig, B. (2012): Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung. Handlungsfelder, Hindernisse und Problemlösungen. In: A. Bojanowski & M. Eckert (Hrsg.), *Black Box Übergangssystem*. Münster: Waxmann, 91–103.

Braun, F., Lex, T. & Steiner, C. (2020): Lebenswelten bayerischer Mittelschüler*innen im Übergang. Schule – Beruf: Befunde aus einer Längsschnittstudie. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik,* 38, 1–22. Online verfügbar unter https://www.bwpat.de/ausgabe38/braun_etal_bwpat38.pdf, zuletzt abgerufen am 09.03.2024.

Brigham, F. J., McKenna, J. W. & Brigham, M. M. (2019): Memories of the Warmth: Transition for Students with Emotional and/or Behavioral Disorders. In: J. P. Bakken & F. E. Obiakor (Hrsg.), *Special Education Transition Services for Students with Disabilities (Advances in Special Education, Vol. 35)*. Bingley: Emerald Publishing Limited, 35–52. https://doi.org/10.1108/S0270-401320190000035007.

Brüggemann, T. (2015a): Betriebliche Berufsorientierung. In: T. Brüggemann & E. Deuer (Hrsg.), *Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf*. Bielefeld: wbv, 17–23.

Brüggemann, T. (2015b): 10 Merkmale „guter“ Berufsorientierung. In: T. Brüggemann & E. Deuer (Hrsg.), *Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf*. Bielefeld: wbv, 65–73.

Brüggemann, T. & Rahn, S. (2020): Zur Einführung in die 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage: Der Übergang Schule–Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und professionelles Handlungsfeld. In: T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann/UTB, 11–24.

Bubner, R. (1976): *Handlung, Sprache und Vernunft. Grundbegriffe praktischer Philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bude, H. (2008): *Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft*. München: Carl Hanser.

Bundesagentur für Arbeit [BA] (2009): *Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Online verfügbar unter https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba015275.pdf, zuletzt abgerufen am 09.03.2024.

Bundesagentur für Arbeit [BA] (2019): *Fachliche Weisungen Berufseinstiegsbegleitung*. Online verfügbar unter https://www.arbeitsagentur.de/datei/weisung-berufseinstiegsbegleit_ba037561.pdf, zuletzt abgerufen am 09.03.2024.

Bundesagentur für Arbeit [BA] (2020a): *Fachliche Weisungen Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen*. Online verfügbar unter https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba014609.pdf, zuletzt abgerufen am 09.03.2024.

Bundesagentur für Arbeit [BA] (2020b): *Fachliche Weisungen Außerbetriebliche Berufsausbildung*. Online verfügbar unter https://www.arbeitsagentur.de/datei/fw-p-76-bae_ba017772.pdf, zuletzt abgerufen am 09.03.2024.

Bundesagentur für Arbeit [BA] (2021): *Klassifikation der Berufe 2010 – überarbeitete Fassung 2020. Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen*. Online verfügbar unter https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010-Fassung2020/Printausgabe-KldB-2010-Fassung2020/Generische-Publikationen/KldB2010-PDF-Version-Band1-Fassung2020.pdf?__blob=publicationFile&v=23, zuletzt abgerufen am 11.05.2024.

Bundesagentur für Arbeit [BA] (2022): *Fachkonzept Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen. – BvB1 bis 3 –. Drittes Buch Sozialgesetzbuch – SGB III §§ 51ff. SGB III und gem. §§ 117 ff. SGB III i. V. m. §§ 51ff. SGB III*. Online verfügbar unter https://www.arbeitsagentur.de/datei/fachkonzept-berufsvorbereitende-bildungsmanahmen-bvb1-3_ba147479.pdf, zuletzt abgerufen am 09.03.2024.

Bundesagentur für Arbeit [BA] (2023a): *3.1.7 Arbeitslosenquoten nach Ländern – bez. auf alle zivilen Erwerbspersonen – 15 bis unter 25 Jahre*. Online verfügbar unter https://de.statista.com/statistik/daten/studie/189105/umfrage/jugendarbeitslosenquote-nach-bundeslaendern/, zuletzt abgerufen am 07.10.2023.

Bundesagentur für Arbeit [BA] (2023b): *Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen*. Online verfügbar unter https://planet-beruf.de/fileadmin/assets/01_Neu/05_PDF_Neu/Uebersicht_Schulsysteme_Laender/schulsystem_nwf.pdf, zuletzt abgerufen am 01.06.2024.

Bundesagentur für Arbeit [BA] (2024a): *Gemeldete Arbeitsstellen (Monatszahlen). Deutschland. April 2024.* Online verfügbar unter https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/Aktuell/iiia4/gemeldete-arbeitsstellen/gemeldete-arbeitsstellen-d-0-xlsx.xlsx?__blob=publicationFile&v=1, zuletzt abgerufen am 11.05.2024.

Bundesagentur für Arbeit [BA] (2024b): *Arbeitslosigkeit im Zeitverlauf: Entwicklung der Arbeitslosenquote (Monatszahlen). Deutschland, Bundesländer, Regionaldirektionen (Bezirke). April 2024.* Online verfügbar unter https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/Aktuell/iiia4/zr-alo-bl/zr-alo-bl-dwolr-0-xlsx.xlsx?__blob=publicationFile&v=1, zuletzt abgerufen am 11.05.2024.

Bundesagentur für Arbeit [BA] (2024c): *Klassifikation der Berufe 2010 – überarbeitete Fassung 2020. Alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen.* Online verfügbar unter https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010-Fassung2020/Systematik-Verzeichnisse/Generische-Publikationen/Alphabetisches-Verzeichnis-Berufsbenennungen.xlsx?__blob=publicationFile&v=8, zuletzt abgerufen am 11.05.2024.

Bundesagentur für Arbeit [BA] (o. J.): *BERUFENET.* Online verfügbar unter https://web.arbeitsagentur.de/berufenet/, zuletzt abgerufen am 01.06.2024.

Bundesgesetzblatt [BGBl] (2023): *Gesetz zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung vom 17. Juli 2023. Teil I Nr. 191.* Online verfügbar unter https://www.recht.bund.de/bgbl/1/2023/191/VO.html, zuletzt abgerufen am 09.03.2024.

Bundesinstitut für Berufsbildung [BiBB] (2021): *Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2021.* Online verfügbar unter https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17368, zuletzt abgerufen am 09.03.2024.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS] (2015): *Forschungsbericht 453. Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach §421s SGB III.* Online verfügbar unter https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Forschungsberichte/fb-453-berufseinstiegsbegleitung.html#:~:text=Ein%20Berufseinstiegsbegleiter%20unterstützt%20jeweils%20bis,und%20der%20Stabilisierung%20des%20Berufsausbildungsverhältnisses, zuletzt abgerufen am 09.03.2024.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS] (2021): *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung.* Bonn. Online verfügbar unter https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.pdf;jsessionid=B2D23530D54D364E6268D3248FE60D7D.delivery1-master?__blob=publicationFile&v=5, zuletzt abgerufen am 09.03.204.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS] (2022): *Gesamtkonzept zur Ausbildungsgarantie.* Online verfügbar unter https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aus-Weiterbildung/gesamtkonzept-zur-ausbildungsgarantie.pdf?__blob=publicationFile&v=6, zuletzt abgerufen am 09.03.2024.

Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2019): *Berufsbildungsbericht 2019.* Bonn. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2019.pdf, zuletzt abgerufen am 09.03.2024.

Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2021): *Berufsbildungsbericht 2021*. Bonn. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2021/berufsbildungsbericht-2021.pdf;jsessionid=52E58CD55A4902D934C5ED3D92715089.live092?__blob=publicationFile&v=4, zuletzt abgerufen am 09.03.2024.

Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2023): *Berufsbildungsbericht 2023*. Bonn. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2023/berufsbildungsbericht-2023-kabinettfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=2, zuletzt abgerufen am 01.06.2024.

Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2024): *Berufsbildungsbericht 2024*. Bonn. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/240508-berufsbildungsbericht-24.pdf?__blob=publicationFile&v=1, zuletzt abgerufen am 09.05.2024.

Busse, R. (2020): *Übergangsverläufe am Ende der Sekundarstufe I. Erklärungsansätze für soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten*. Bielefeld: wbv.

Butz, B. (2008): Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: G. Famulla, B. Butz, S. Deeken, U. Michaelis, V. Möhle & B. Schäfer (Hrsg.), *Berufsorientierung als Prozess: Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern*. Baltmannsweiler: Schneider, 42–62.

Bylinski, U. (2014): *Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität*. Bielefeld: wbv.

Bylinski. U. (2021): Berufliche Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen im Spannungsfeld von Ausgrenzung und Teilhabe. In: L. Bellmann, K. Büchter, I. Frank, E. Krekel & G. Walden (Hrsg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern*. Bonn: BiBB, 93–110.

– C –

Caspi, A., Wright, B. R. E., Moffitt, T. E., & Silva, P. A. (1998): Early failure in the labor market: Childhood and adolescent predictors of unemployment in the transition to adulthood. *American sociological review,* 63(3), 424–451. https://doi.org/10.2307/2657557.

Christe, G. (2016): *Neue Konzepte für den Übergang in Ausbildung*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Crede, J., Wirthwein, L., Steinmayr, R. & Bergold, S. (2019): Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung und ihre Peers im inklusiven Unterricht. Unterschiede in sozialer Partizipation, Schuleinstellung und schulischem Selbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(3/4), 207–221. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000244.

– D –

Dausien, B. (2017): „Bildungsbiografien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. Biographietheoretische Perspektiven. In: I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: Springer, 87–110.

Davidson, J. & Arim, R. (2019): A Profile of Youth Not in Employment, Education or Training (NEET) in Canada, 2015 to 2017. *Analytical Studies Branch research paper series*, 1205–9153, 432. Online verfügbar unter https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2019020-eng.htm, zuletzt abgerufen am 09.03.2024.

Dees, P. & Schwarzer, N. H. (2023): Erhöhte Prävalenzen von Erfahrungen mit Misshandlung und Vernachlässigung bei Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 74(9), 421–429.

Deneke, S. (2012): Zukunftsvorstellungen und Berufsorientierungen von benachteiligten Jugendlichen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 81(1), 35–46. https://doi.org/10.2378/vhn2012.art03d.

Deutscher Ethikrat (2022): *Pandemie und psychische Gesundheit. Aufmerksamkeit, Beistand und Unterstützung für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in und nach gesellschaftlichen Krisen. Ad-Hoc-Empfehlung*. Berlin: Deutscher Ethikrat. Online verfügbar unter https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Ad-hoc-Empfehlungen/deutsch/ad-hoc-empfehlung-pandemie-und-psychische-gesundheit.pdf, zuletzt abgerufen am 09.05.2024.

Deutscher Industrie- und Handwerkskammertag e.V. [DIHK] (2019): *Ausbildung 2019. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin: DIHK*. Online verfügbar unter https://www.dihk.de/resource/blob/11436/a34c93fa0d1ea9989fe37a357e9bd3dc/dihk-ausbildungsumfrage-19-data.pdf, zuletzt abgerufen am 09.03.2024.

Deutsches Statistisches Bundesamt [DESTATIS] (2021): *Zahl der neuen Ausbildungsverträge im Jahr 2020 um 9,4 % gesunken. Pressemitteilung Nr. 187 vom 14. April 2021*. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/04/PD21_187_212.html, zuletzt abgerufen am 09.03.2024.

Deutsches Statistisches Bundesamt [DESTATIS] (2022a): *Statistischer Bericht – Allgemeinbildende Schulen – Schuljahr 2021/2022*. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/statistischer-bericht-allgemeinbildende-schulen-2110100227005.html, zuletzt abgerufen am 09.03.2024.

Deutsches Statistisches Bundesamt [DESTATIS] (2022b): *Fachserie 1 Reihe 2.2 Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2020*. Online verfügbar unter https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00064412/2010220207004_Endergebnisse.pdf, zuletzt abgerufen am 09.03.2024.

Deutsches Statistisches Bundesamt [DESTATIS] (2023): *Psychische Erkrankungen waren 2021 die häufigste Ursache für Krankenhausbehandlungen von 10- bis 17-Jährigen. Pressemitteilung Nr. N042 vom 13. Juli 2023*. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/07/PD23_N042_231.html, zuletzt abgerufen am 11.05.2024.

Deutsches Statistisches Bundesamt [DESTATIS] (2024a): *Registrierte Arbeitslose, Arbeitslosenquote nach Gebietsstand*. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Wirtschaft/Konjunkturindikatoren/Lange-Reihen/Arbeitsmarkt/lrarb003ga.html, zuletzt abgerufen am 11.05.2024.

Deutsches Statistisches Bundesamt [DESTATIS] (2024b): *Qualität der Arbeit. Tarifbindung von Arbeitnehmern*. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-5/tarifbindung-arbeitnehmer.html, zuletzt abgerufen am 05.05.2024.

Dieterich, M. (1989): Berufsvorbereitung und berufliche Eingliederung. In: H. Goetze (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 6*. Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess, 373–389.

Dietrich, G. (1984): *Pädagogische Psychologie. Eine Einführung auf handlungstheoretischer Grundlage*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dietrich, H., Patzina, A. & Kretschmer, S. (2019): Soziale Herkunft, Lebensverlaufsereignisse und die verspätete Aufnahme einer beruflichen Ausbildung formal Geringqualifizierter. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 71(3), 357–383. https://doi.org/10.1007/s11577-019-00637-3.

Dietze, T. (2019): *Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern. Empfehlungen und Organisationsbedingungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dittmar, N. (2009): *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. Wiesbaden: VS.

Dlugosch, A. (2003): *Professionelle Entwicklung und Biografie. Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dlugosch, A. (2005): Professionelle Entwicklung in sonderpädagogischen Kontexten. In: D. Horster, U. Hoyningen-Süess & C. Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin*. Wiesbaden: Springer, 27–51.

Dlugosch, A. (2009): Professionelles Handeln im Kontext von Verhaltensstörungen zwischen ethischer Begründbarkeit und Berufsmoral? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 78(2), 103–113.

Dlugosch, A. (2017): Förderung und Inklusion. Metaphernanalytische Beiträge zur sonderpädagogischen Professionalität. In: C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Erziehung und Bildung (Sonderpädagogische Förderung heute, 1. Beiheft)*. Weinheim: Beltz Juventa, 218–234.

Dlugosch, A. & Reiser, H. (2009): Sonderpädagogische Profession und Professionstheorie. In: G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch der schulischen Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 92–98.

Dobischat, R. (2010): Schulische Berufsbildung im Gesamtsystem der beruflichen Bildung. Herausforderungen an der Übergangspassage von der Schule in den Beruf. In: G. Bosch, S. Krone & D. Langer (Hrsg.), *Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte*. Wiesbaden: VS, 101–131.

Dobischat, R., Kühnlein, G. & Schurgatz, R. (2012): *Ausbildungsreife – Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Online verfügbar unter https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_189.pdf, zuletzt abgerufen am 09.03.2024.

Dohmen, D., Bayreuther, T. & Sandau, M. (2023): *Monitor Ausbildungschancen 2023. Gesamtbericht Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/monitor-ausbildungschancen-2023, zuletzt abgerufen am 01.06.2024.

Dohmen, D., Hurrelmann, K. & Yelubayeva, G. (2021): *Kein Anschluss trotz Abschluss?! Benachteiligte Jugendliche am Übergang in Ausbildung*. FiBS-Forum 76. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.

Dostal, W. (2017): Erwerbsarbeit. In: H. Hirsch-Kreinsen & H. Minssen (Hrsg.), *Lexikon der Arbeits- und Industriesoziologie*. Baden-Baden: Nomos, 122–125.

Döring, N. (2022): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Wiesbaden: Springer.

Dörre, K. (2017): Prekarität. In: H. Hirsch-Kreinsen & H. Minssen (Hrsg.), *Lexikon der Arbeits- und Industriesoziologie*. Baden-Baden: Nomos, 258–262.

dr. dresing & pehl GmbH (2024): *F4x. Software für automatische Spracherkennung*. Marburg. Online verfügbar unter https://www.audiotranskription.de/f4x/, zuletzt abgerufen am 29.02.2024.

Dreer, B. (2013): *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung*. Wiesbaden: Springer.

Dreer, B. (2020): Personalentwicklung als Notwendigkeit und Chance zur Qualitätsentwicklung schulischer Berufsorientierung. In: T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann/UTB, 520–532.

Dreer, B. & Weyer, C. (2020): Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern in der Studien- und Berufsorientierung. In: T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann/UTB, 547–553.

Dresing, T. & Pehl, T. (2020): Transkription. Implikationen, Auswahlkriterien und Systeme für psychologische Studien. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren*. Wiesbaden: Springer, 835–854.

Dressel, K. (2012): *Berufsberaterinnen und Berufsberater der Bundesagentur für Arbeit und ihre Rolle als institutionelle Gatekeeper am Übergang in die betriebliche Berufsausbildung*. München: Dr. Hut.

Driesel-Lange, K., Kracke, B., Hany. E, & Kunz, N. (2020): Entwicklungsaufgabe Berufswahl. Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung. In: T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann/UTB, 57–72.

Düe, W. (2012): Übergänge und Krisen. In: I. Beck & H. Greving (Hrsg.), *Lebenslage und Lebensbewältigung*. Stuttgart: Kohlhammer, 292–296.

– E –

Eberhard, V. (2020): Ausbildungsreife als Ziel der Berufsorientierung?! In: T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann/UTB, 127–135.

Eberhard, V. & Ulrich, J.-G. (2010): Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. In: G. Bosch, S. Krone & D. Langer (Hrsg.), *Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte*. Wiesbaden: VS, 133–164.

Eberhard, V., Beicht, U., Krewerth, A. & Ulrich, J. G. (2013): *Perspektiven beim Übergang Schule – Berufsausbildung. Methodik und erste Ergebnisse aus der BIBB-Übergangsstudie 2011.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Eck, R., Stein, R. & Ebert, H. (2016): Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42 m HwO für Menschen mit Behinderungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik,* 67(7), 304–317.

Eckert, M. & Friese, M. (2016): Berufsorientierung, Berufswahl und die Förderung gelingender Übergänge. *Berufsbildung,* 70(160), 2–5.

Ehlert, M., Holtmann, A.-C., Menze, L. & Solga, H. (2018): Besser als ihr Ruf. Übergangsmaßnahmen erhöhen Ausbildungschancen bei leistungsschwachen Jugendlichen. *WZB Mitteilungen,* 162, 41–43. Online verfügbar unter https://bibliothek.wzb.eu/artikel/2018/f-21707.pdf, zuletzt abgerufen am 10.03.2024.

Ellinger, S. & Hechler, O. (2019): Sonderpädagogik als praktische Wissenschaft. In: M. Dederich, S. Ellinger & D. Laubenstein (Hrsg.), *Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 31–34.

Ellinger, S., Stein, R. & Breitenbach, E. (2006): Nischenarbeitsplätze für Menschen mit geringer Qualifikation. Forschungsstand und erste Ergebnisse eines Projekts im Kontext von Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten. *Zeitschrift für Heilpädagogik,* 57(4), 122–132.

Ellger-Rüttgart, S.-L. & Wachtel, G. (2010) (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive*. Stuttgart: Kohlhammer.

Enggruber, R. (2016): „Inklusive Berufsausbildung" – ein Schlüssel für bessere Bildungswege von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss. *Sozialer Fortschritt,* 65(6), 136–142. https://doi.org/10.3790/sfo.65.6.136.

Epp, A. (2018): Subjektive Theorien von Lehrkräften über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern – Wie konstruieren Lehrkräfte den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften,* 21(5), 973–990. https://doi.org/10.1007/s11618-018-0814-2.

Erpenbeck, J., Grote, S. & Sauter, W. (2017). Einführung. In J. Erpenbeck, L. von Rosenstiel, S. Grote & W. Sauter (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis.* Stuttgart: Schäffer-Poeschel, IX–XXXVIII.

Euler, D. (2016): Inklusion in der Berufsausbildung. Bekenntnisse – Erkenntnisse – Herausforderungen – Konsequenzen. In: A. Zoyke & K. Vollmer (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*. Bonn: BiBB, 27–42.

Eurostat (2023): *Euroindikatoren. Arbeitslosenquote August 2023*. Online verfügbar unter https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/17602217/3-02102023-AP-DE.pdf/87a0c936-7e7a-b1f9-f776-b0d773057863, zuletzt abgerufen am 07.10.2023.

– F –

Famulla, G. (2008): Berufsorientierung im Strukturwandel von Arbeitsmarkt und Beruf. In: G. Famulla, B. Butz, S. Deeken, U. Michaelis, V. Möhle & B. Schäfer (Hrsg.), *Berufsorientierung als Prozess: Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern*. Baltmannsweiler: Schneider, 26–41.

Fasching, H. (2019): Einleitender Beitrag zum Thema. In: Dies. (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–27.

Fasching, H., Felbermayr, K. & Hubmayer, A. (2019): Die Bedeutung von Beziehung in der Erforschung inklusiver Übergänge von der Schule in (Aus-)Bildung und Beruf. In: H. Fasching (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 169–187.

Fasching, H. & Niehaus, M. (2008): Berufsvorbereitung und berufliche Integration. In: H. Fasching (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 727–739.

Fasching, H. & Pinetz, P. (2008): Übergänge gestalten. Pädagogische Unterstützungsangebote für junge Frauen und Männer mit Sonderpädagogischem Förderbedarf ins Arbeitsleben – eine Herausforderung an das System beruflicher Integration. *Behinderte Menschen*, 31(5), 26–42.

Fend, H. (1974/2012): Drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems. In: U. Bauer, U. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer, 161–165.

Fend, H. (2009): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.

Fend, H. (2011): Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In: S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.), *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3*. Paderborn: Schöningh/UTB, 41–53.

Flecker, J. (2017): *Arbeit und Beschäftigung. Eine soziologische Einführung*. Wien: Facultas/UTB.

Fletemeyer, T. (2021): *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen zur Beruflichen Orientierung. Eine qualitative Studie an allgemeinbildenden Schulen*. Wiesbaden: Springer.

FlexSchAPhVO M-V (2021): *Verordnung über die Flexible Schulausgangsphase in nichtgymnasialen Bildungsgängen an den öffentlichen allgemein bildenden Schulen*. Online verfügbar unter https://www.regierung-mv.de/static/Regierungsportal/Ministerium%20für%20Bildung,%20Wissenschaft%20und%20Kultur/Dateien/A12_Flexible%20Schulausgangsphaseverordnung.pdf, zuletzt abgerufen am 18.04.2024.

Flick, U. (2005): Standards, Kriterien, Strategien – Zur Diskussion über Qualität qualitativer Sozialforschung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6(2), 191–210.

Flick, U. (2020): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren*. Wiesbaden: Springer, 247–264.

Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim & Basel: Beltz, 437–455.

Friese, M. (2023): Arbeitslehre im Spannungsfeld von allgemeiner und beruflicher Bildung. Bildungstheoretische Diskurse und curriculare Entwicklungen. In: S. Bartsch & M. Friese (Hrsg.), *Fachdidaktik Arbeitslehre. Grundlagen und Impulse*. Bielefeld: wbv, 13–30.

Fuß, S. & Karbach, U. (2019): *Grundlagen der Transkription*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich/UTB.

– G –

Gariépy, G., Danna, S. M., Hawke, L., Henderson, J., & Iyer, S. N. (2021): The mental health of young people who are not in education, employment, or training: A systematic review and meta-analysis. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 57(6), 1107–1121. https://doi.org/10.1007/s00127-021-02212-8.

Gaupp, N., Geier, B., Lex, T. & Reißig, B. (2011): Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 173–186.

Georg, W. & Sattel, U. (2020): Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 219–232.

Giesecke, H. (1999): *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. Weinheim & München: Juventa.

Ginnold, A. (2008): *Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gläser, J. & Laudel, G. (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Springer.

Goik, S., Fuchs-Dorn, A. & Wissinger, J. (2011): Betriebe als Lernorte. In: M. Thielen (Hrsg.), *Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 252–262.

Goldman-Mellor, S., Caspi, A., Arseneault, L., Ajala, N., Ambler, A., Danese, A., Fisher, H., Hucker, A., Odgers, C., Williams, T., Wong, C., & Moffitt, T. E. (2015): Committed to work but vulnerable: Self-perceptions and mental health in NEET 18-year olds from a contemporary British cohort. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(2), 196–203. https://doi.org/10.1111/jcpp.12459.

Göppel, R. (2019): *Das Jugendalter. Theorien, Perspektiven, Deutungsmuster*. Stuttgart: Kohlhammer.

Greene, G. (2018): The Emperor Has No Clothes: Improving the Quality and Compliance of ITPs. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals,* 41(3), 146–155. https://doi.org/10.1177/2165143417707205.

Greinert, W.-D. (2008): Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit – zwei konkurrierende Modelle der Erwerbsqualifizierung? *BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis,* 37(4), 9–12.

Greving, H. (2011): *Heilpädagogische Professionalität. Eine Orientierung.* Stuttgart: Kohlhammer.

Griebel, W. & Niesel, R. (2021): *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern.* Berlin: Cornelsen.

Groen, G. & Petermann, F. (2011): *Depressive Kinder und Jugendliche.* Göttingen: Hogrefe.

Gröschke, D. (2008): *Heilpädagogisches Handeln. Eine Pragmatik der Heilpädagogik.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Großkurth, H., Lex, T., Lichtward, N., Müller, S. & Tillmann, F. (2015): *Prekäre Übergangsverläufe. Entstehungsbedingungen risikobehafteter Übergänge.* München: Landeshauptstadt München Referat für Bildung und Sport – Presse und Kommunikation.

Grummt, M. (2019): *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion.* Wiesbaden: Springer.

Grund, M. (2010): *Hartz-IV-Schule. Wo Kinder für ein Leben mit wenig Geld lernen.* WELT, 11.2.2010. Online verfügbar unter: https://www.welt.de/politik/deutschland/article6347164/Wo-Kinder-fuer-ein-Leben-mit-wenig-Geld-lernen.html, zuletzt abgerufen am 01.06.2024.

Gudjons, H. (2008): *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gumpelmaier, H. & Jäger, M. (2018): Arbeitslosigkeit und psychische Gesundheit. In: W. Kawohl, & W. Rössler (Hrsg.), *Arbeit und Psyche. Grundlagen, Therapie, Rehabilitation, Prävention. Ein Handbuch.* Stuttgart: Kohlhammer, 191–206.

Gutiérrez-García, R. A., Benjet, C., Borges, G., Méndez Ríos, E., Medina-Mora, M. (2017): NEET adolescents grown up: eight-year longitudinal follow-up of education, employment and mental health from adolescence to early adulthood in Mexico City. *European Child & Adolescent Psychiatry,* 26(12), 1459–1469. https://doi.org/10.1007/s00787-017-1004-0.

– H –

Haeberlin, U. (2005): *Grundlagen der Heilpädagogik.* Bern: Haupt/UTB.

Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009): *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen.* Bern: EKD.

Häfeli, K., Hofmann, C. & Schellenberg, C. (2014): Berufliche Integration für alle? Die Rolle der Sonderpädagogik bei der Berufsorientierung. In: A. Ryter & D. Schaffner (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration.* Bern: hep, 135–146.

Hagemann, L. & Ruth, M. (2019): Schnittstellen in der Sozialpolitik. Eine Analyse am Beispiel der Einrichtung von Jugendberufsagenturen. *IAQ Report,* (2), 2–26. https://doi.org/10.17185/duepublico/48361.

Hakkarainen, A. M., Holopainen, L. K. & Savolainen, H. K. (2016): The impact of learning difficulties and socioemotional and behavioural problems on transition to postsecondary education or work life in Finland: a five-year follow-up study. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 171–186. DOI: 10.1080/08856257.2015.1125688.

Hanisch, C. & Hennemann, T. (2021): Die Rolle der Schule in der kindlichen und jugendlichen Entwicklung. In: J. Fegert, F. Resch, P. Plener, M. Kaess, M. Döpfner, K. Konrad & T. Legenbauer (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters*. Berlin, Heidelberg: Springer Reference Medizin.

Hanisch, C., Vögele, U., Leidig, T., Döpfner, M., Niemeier, E. & Hennemann, T. (2023): Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 15(1), 21–37. https://doi.org/10.25656/01:27182.

Hannover, B. & Greve, W. (2018): Selbst und Persönlichkeit. In: W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Weinheim & Basel: Beltz, 559–577.

Hartkopf, E. (2020): Berufswahlkompetenz, Berufswahlbereitschaft und Berufswahlreife. Theoretische Hintergründe, Konstrukte, Messung und praktische Bedeutung. In: T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann/UTB, 43–56.

Hascher, P., Kranert, H.-W. & Stein, R. (2020): Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung am Übergang Schule – Beruf. Belastungen und pädagogische Konsequenzen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 78(12), 611–626.

Hascher, P., Kranert, H.-W. & Stein, R. (2022): Bildungsbiografien im Kontext psychischer Belastungen: ein systematisches Review. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73(8), 394–407.

Havighurst, R. J. (1953): *Human Development and Education*. New York, London & Toronto: Longmans, Green and Co.

Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010): *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg & New York: Springer.

Heger, M. & Laubenstein, D. (2014): Berufliche Bildung und Arbeit. In: E. Fischer (Hrsg.), *Heilpädagogische Handlungsfelder*. Stuttgart: Kohlhammer, 186–205.

Heidenreich, S. (2014): „Sich selbst zum Gegenstand der Betrachtung machen" – das Schulkonzept einer Förderschule für Emotionale und Soziale Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65(12), 472–480.

Heinzelmann, S., Stegner, K., Lenz, J., Reimann, M., Dreibholt, P., Weuthen, U., Driesel-Lange, K. & Weyland, K. (2022): Evaluation der Landesinitiative *„Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule-Beruf in Nordrhein-Westfalen". Abschlussbericht*. Online verfügbar unter https://www.mags.nrw/system/files/media/document/file/arbeit_evaluation_kaoa_abschlussbericht.pdf, zuletzt abgerufen am 11.03.2024.

Heisler, D. & Schlemmer, S. (2022): Benachteiligtenförderung – ein Überblick. In: R. Stein & H.-W. Kranert (Hrsg.), *Psychische Belastungen in der Berufsbiografie*. Bielefeld: wbv, 160–168.

Helfferich, C. (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: Springer.

Helfferich, C. (2022): Leitfaden- und Experteninterviews. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 875–892.

Helmke, A. (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64–102.

Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, 49–99.

Helsper, W. (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567–579. https://doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1.

Helsper, W. (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster & New York: Waxmann/UTB, 103–125.

Helsper, W. (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich/UTB.

Helsper, W. & Tippelt, R. (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Dies. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57). Weinheim*: Beltz, 268–288. https://doi.org/10.25656/01:7098.

Hennemann, T., Ricking, H. & Hillenbrand, C. (2009): Didaktik in der schulischen Erziehungshilfe: Wie arbeiten Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60(4), 131–138.

Hennemann, T., Ricking, H. & Huber, C. (2015): Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-sozialer Entwicklung. In: R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer, 110–143.

Hennemann, T., Casale. D., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M. & Hanisch, C. (2020). Psychische Gesundheit von Schüler:innen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(2), 44–57.

Herz, B. (2014): Pädagogik bei Verhaltensstörungen: An den Rand gedrängt? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65(1), 4–14.

Herz, B. & Zimmermann, D. (2015): Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In: R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer,144–169.

Herzog, W. (2018): Funktionsdifferenzierung in Schulen zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung – ein pragmatischer Vorschlag. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung,* 36(1), 7–24. https://doi.org/10.25656/01:17052.

Herzog, W., Neuenschwander, M. & Wannack, E. (2006): *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.

Heuschmidt, J. (2020): *Lebensentwürfe von Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Leipzig: Universität Leipzig, Diss. Online verfügbar unter https://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A73918/attachment/ATT-0/, zuletzt abgerufen am 11.03.2024.

Higgins, E. T. (1987): Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review,* 94(3), 319–340. https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319.

Hillenbrand, C. (2007): Zur Vermittlung sonderpädagogischer Kompetenzen im Rahmen universitärer Lehrerbildung am Beispiel der Metakognition. In: W. Mutzeck & K. Popp (Hrsg.), *Professionalisierung von Sonderpädagogen. Standards, Kompetenzen und Methoden*. Weinheim & Basel: Beltz, 192–215.

Hillenbrand, C. (2008): *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. München: Ernst Reinhardt/UTB.

Hillenbrand, C. (2011): *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen*. München: Ernst Reinhardt/UTB.

Hiller, G. G. (1994): *Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen*. Langenau-Ulm: Vaas.

Hiller, G. G. (1999): Karrieremuster junger Männer mit geringem Schulerfolg im Bereich Ausbildung und Beschäftigung in den ersten sechs Jahren nach ihrer Entlassung aus allgemeinbildenden Schulen: eine Methode zur Analyse von Erwerbsverläufen. In: T. Hofsäss (Hrsg.), *Jugend, Arbeit, Bildung: zum Krisenmanagement mit arbeitslosen Jugendlichen, Bd. 3*. Berlin: VWB, Verl. f. Wiss. u. Bildung, 113–148.

Hiller, G. G. (2010): Förder- und Sonderschulen in Deutschland – ein Überblick über Bedingungen und Herausforderungen. *Sonderpädagogische Förderung heute,* 55(4), 398–417.

Hiller, G. G. (2011): Mentoring im Übergang von der Schule in Erwerbsarbeit und Leben: Begleitung und Beistand auf Pfaden ins Ungewisse. In: W. Bleher (Hrsg.), *Übergänge im Bildungssystem. Biografisch – institutionell – thematisch*. Hohengehren: Schneider, 179–190.

Hirschfeld, H. (2021): *Macht und Ohnmacht sozialpädagogischer Hilfe. Biografische Perspektiven auf pädagogisch begleitete Übergänge*. Opladen: Barbara Budrich.

Hirschi, A. (2007): *Berufswahlbereitschaft von Jugendlichen: Inhalte, Entwicklung und Förderungsmöglichkeiten*. Zürich: Universität Zürich, Diss. https://doi.org/10.5167/uzh-163583.

Hirschi, A. & Baumeler, F. (2020): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann/UTB, 31–42.

Hoffman, D. & Mansel, J. (2010): Jugendsoziologie. In: G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Spezielle Soziologien*. Wiesbaden: Springer, 163–178.

Hofmann-Lun, I. (2011): *Förderschüler/innen am Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung?* München: DJI.

Hofmann-Lun, I. (2014): Berufsorientierung und Übergangswege von Förderschülerinnen und Förderschülern. *Sonderpädagogische Förderung heute,* 59(4), 375–390.

Holtmann, A. C., Ehlert, M., Menze, L. & Solga, H. (2021): Improving Formal Qualifications or Firm Linkages – What Supports Successful School-to-Work Transitions among Low-Achieving School Leavers in Germany? *European Sociological Review,* 37(2), 218–237. https://doi.org/10.1093/esr/jcaa047.

Holtmann, A.-C., Menze, L. & Solga, H. (2018): Mangelt es wirklich an der „Ausbildungsreife"? Die Bedeutung von Handlungsressourcen und Gelegenheitsstrukturen für die Ausbildungschancen von leistungsschwachen Jugendlichen. In: N. McEvanly, W. Bos, H.-G. Holtappels, J. Hasselhorn & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen erfolgreicher Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogenität*. Münster: Waxmann, 9–34.

Horster, D., Hoyningen-Süess, U. & Liesen. C. (2005): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin*. Wiesbaden: Springer, 7–23.

Hövel, D. & Mehlmann, E. (2019): Nordrhein-Westfalen. *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen* 1(1), 243–247.

Hübner, C. (2019): *Der Prozess der Berufsorientierung aus der Perspektive der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen an Förderschulen im Land Nordrhein-Westfalen*. Siegen: Universität Siegen, Diss. Online verfügbar unter https://dspace.ub.uni-siegen.de/bitstream/ubsi/1485/1/Dissertation_Carina_Huebner.pdf, zuletzt abgerufen am 11.03.2024.

Hübner, C. (2021): Übergänge von der Schule in die berufliche Bildung von Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete,* 90(4), 297–311.

Huegaerts, K., Wagener, M. & Vanroelen, C. (2020): Is Mental Health a Predictor for a Smooth School-to-Work-Transition? A 20-Month Follow-Up Study of Brussels Youth. *Applied Research in Quality of Life,* 15(5), 1549–1567. https://doi.org/10.1007/s11482-019-09749-6.

Hupka-Brunner, S., Gaupp, N., Geier, B., Lex, T. & Stalder, B. (2011): Chancen bildungsbenachteiligter Jugendlicher: Bildungsverläufe in der Schweiz und in Deutschland. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation,* 31(1), 62–78.

Hurrelmann, K. (2003): Der entstrukturierte Lebenslauf. Die Auswirkungen der Expansion der Jugendphase. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation,* 23(2), 115–126. https://doi.org/10.25656/01:5752.

Hussy, W. (2018): Einführung. In: A. Fritz, W. Hussy, & D. Tobinski (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. München: Ernst Reinhardt/UTB, 11–38.

– J –

Jahoda, M. (1981): Work, employment, and unemployment: Values, theories, and approaches in social research. *American Psychologist,* 36(2), 184–191.

Jahoda, M. (1983): *Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20. Jahrhundert*. Weinheim & Basel: Beltz.

Jakob, G. (2024): Übergänge, Ungewissheiten und Ambivalenzen: Patenschaft und Mentoring als freiwilliges Engagement in biografischen Übergängen. In: G. Jakob & B. Schüler (Hrsg.), *Patenschaften und Mentoring für Kinder und Jugendliche. Eine neue Kultur des Engagements zur Förderung von Bildung, Teilhabe und Integration*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 60–73.

Jakob, G. & Schüler, B. (2024): Eine neue Kultur des Engagements für junge Menschen: Zur Entwicklung von Patenschaften und Mentoring, ihrer Unterstützung und Erforschung in Deutschland. Einführung und Überblick. In: Dies. (Hrsg.), *Patenschaften und Mentoring für Kinder und Jugendliche. Eine neue Kultur des Engagements zur Förderung von Bildung, Teilhabe und Integration*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 9–38.

Jank, W. & Meyer, H. (2020): *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.

Jochmaring, J. (2019a): Präferenzen und Barrieren von FörderschülerInnen am Übergang in die Berufsausbildung. In: C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier & D. Sponholz (Hrsg.), *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. (Sonderpädagogische Förderung heute, 2. Beiheft.)* Weinheim: Beltz, 265–274.

Jochmaring, J. (2019b): Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung. Eine Auswertung von Sekundärstatistiken. *Zeitschrift für Pädagogik,* 65(3), 335–354. https://doi.org/10.25656/01:23946.

Jochmaring, J., Nentwig, L. & Sponholz, D. (2019): Schulische und nachschulische Optionen am Übergang in die Arbeitswelt für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. *Zeitschrift für Heilpädagogik,* 70(3), 112–121.

Julius, H. (2001): Die Prävalenz von Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen bei Kindern, die an Schulen für Erziehungshilfe unterrichtet werden. *Heilpädagogische Forschung,* 27(2), 88–97.

Jungbauer, J. (2017): *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim & Basel: Beltz.

– K –

Kastl, J. (2017): *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. Wiesbaden: Springer.

Keil, M. & Schmidt, L.-M. (2016): 5. Schulische Übergangsgestaltung. Ein Fallvergleich. In: W. Kühnel & D. Zifonun (Hrsg.), *Übergangspraxis. Zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 89–165.

Kessl, F. (2022): Übergänge in pädagogischen Kontexten. Eine Reflexion der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft,* 68(1), 49–65. https://doi.org/10.3262/ZPB2201049.

Klafki, W. (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim & Basel: Beltz.

Kleinert, C. & Jacob, M. (2012): Strukturwandel des Übergangs in eine berufliche Ausbildung. In: R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung. (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52)*. Wiesbaden: Springer, 212–233.

Klemm, K. (2023): *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Demographische Verknappung und qualifikatorische Vergeudung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, Th. & Hölling, H. (2018): Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(3), 37–45. https://doi.org/10.17886/RKI-GBE-2018-077.

Kocaj, A., Kuhl, P., Haag, N., Kohrt, P. & Stanat, P. (2017): 10.4 Schulische Kompetenzen und schulische Motivation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen. In: P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster, New York: Waxmann 302–315.

Köck, M. (2010): Grundsätzliche Aspekte einer arbeits- und berufsorientierten Didaktik. In: M. Köck & M. Stein (Hrsg.), *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19–50.

Köck, M. (2018): *Basisqualifikationen Berufsorientierung und -beratung. Ein Lehr- und Übungsbuch für Akteure am Übergang Schule – Beruf*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Köck, M. & Sailer, M. (2010): Personalauswahl bei Auszubildenden – betriebliche Realität und schulische Vorbereitung. In: M. Köck & M. Stein (Hrsg.), *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 168–187.

Kohli, M. (2017). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie,* 69(1), 495–524. https://doi.org/10.1007/s11577-017-0417-6.

Kohlrausch, B. (2013): Betriebliche Gatekeepingprozesse: Wie Rekrutierungsprozesse und Einstellungsentscheidungen von Betrieben strukturiert sind. In: M. Maier & T. Vogel (Hrsg.), *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf*. Wiesbaden: Springer, 225–244.

Kohlrausch, B. (2020): Wirkungen von Maßnahmen und Programmen zur Berufsorientierung bei geringqualifizierten Jugendlichen: Befunde und Forschungsperspektiven der Evaluations- und Interventionsforschung. In: T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann/UTB, 509–519.

Kohlrausch, B. & Solga, H. (2012): Übergänge in die Ausbildung. Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 753–774. https://doi.org/10.1007/s11618-012-0332-6.

Köhne-Finster, S., Seyda, S. & Tiedemann, J. (2023): *Studie 04/2023. Helfer:innen als Potenzial zur Fachkräftesicherung*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V./Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung. Online verfügbar unter: https://www.kofa.de/media/Publikationen/Studien/Helfer_als_Potenzial_zur_Fachkraeftesicherung.pdf, zuletzt abgerufen am 10.05.2024

Kölm, J., Gresch, C. & Haag, N. (2017): 10.3 Hintergrundmerkmale von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen. In: P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster, New York: Waxmann, 291–301.

Kracke, B. & Neuenschwander, M. (2018): Berufsorientierung als längerfristiger Entwicklungsprozess im Jugendalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation,* 38(4), 339–342.

Kranert, H.-W. (2019): Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung. In: U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, 221–231.

Kranert, H.-W. (2020): Psychische Belastungen und berufliche Bildung – Aspekte für die Gestaltung passgenauer Angebote. In: R. Stein & H.-W. Kranert (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs*. Berlin: Frank & Timme, 69–96.

Kranert, H.-W. (2023): Berufliche Bildung und Verhaltensstörungen. In R. Stein, T. Müller & P. Hascher (Hrsg.), *Bildung als Herausforderung: Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen,* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 81–94.

Kranert, H.-W., Hascher, P. & Stein, R. (2022): Beschäftigung jenseits von Erwerbsarbeit. In: R. Stein & H.-W. Kranert (Hrsg.), *Psychische Belastungen in der Berufsbiografie*. Bielefeld: wbv, 265–278.

Kranert, H.-W. & Stein, R. (2017): Inklusion und Berufliche Bildung – Unterstützung am Lernort Berufliche Schule als sonderpädagogische Aufgabe? In: D. Laubenstein & D. Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 265–273.

Kranert, H.-W. & Stein, R. (2019): Der Übergang ins Berufsleben von Heranwachsenden mit psychischen Belastungen – Forschungsstand und weitere Entwicklungslinien. *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1(1), 210–223. https://doi.org/10.25656/01:25194.

Kranert, H.-W., Stein, R. & Niehaus. M. (2024): Fachkräftemangel und Behinderung – ein Motor für ein Mehr an Inklusion? *bwp@ Spezial HT2023*: *Hochschultage Berufliche Bildung 2023*, 1–17.

Kranert, H.-W., Stein, R. & Warmuth, M. (2022): *Dropout in der Beruflichen Rehabilitation. Analyse und Identifikation von Risikofaktoren in der Berufsausbildung*. Bielefeld: wbv.

Kraus, K. (2006): *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden: Springer.

Krautz, J. (2007): *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München: Heinrich Hugendubel.

Kronauer, M. (2017): Atypische Beschäftigung. In: H. Hirsch-Kreinsen & H. Minssen (Hrsg.), *Lexikon der Arbeits- und Industriesoziologie*. Baden-Baden: Nomos, 71–74.

Krone, S. (2010): Aktuelle Problemfelder der Berufsbildung in Deutschland. In: G. Bosch, S. Krone & D. Langer (Hrsg.), *Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte*. Wiesbaden: VS, 19–36.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020): *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Kuhlmann, C. (2013): *Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*. Wiesbaden: Springer.

Kühnel, W. & Zifonun, D. (2016): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.), *Übergangspraxis. Zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf*. Weinheim & Basel: Beltz, 7–11.

Kunter, M. & Baumert, J. (2011): Das COACTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften – Zusammenfassung und Diskussion. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, U. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 345–366.

Küwen, H. (2020): Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung an Förderschulen. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 2(2), 195–206. https://doi.org/10.25656/01:25206.

– L –

Lamnek, S. & Krell, C. (2016): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim & Basel: Beltz.

Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit NRW (2020): Jugendwerkstatt.NRW Profil. Online verfügbar unter https://www.mkjfgfi.nrw/sites/default/files/documents/lf_ministerium_brosch20s_korr_freigabe.pdf, zuletzt abgerufen am 12.03.2024.

Langer, J. (2016): Transmission in Transition: eine bindungstheoretische Betrachtung von Diskontinuität und Kontinuität an Phasen des Übergangs. In: D. Mays, S. Franke, E. Diezmann & R. Kißgen (Hrsg), *Netzwerk Transition. Inklusion in Übergangsphasen bei Störungen des Sozialverhaltens. Beitragsdokumentation zur Tagung am 11. und 12. September 2015 an der Universität Siegen*. Siegen: Universitätsverlag, 13–24.

Laubenstein, D. (2016): Perspektiven der Pädagogik bei Unterstützungsbedarf der emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(11), 492–502.

Lederer, B. (2014): *Kompetenz oder Bildung*. Innsbruck: university press.

Lehmkuhl, K., Schmidt, G. & Schöler, C. (2013): „Ihr seid nicht dumm, ihr seid nur faul." Über die wunderliche Leistung, Ausgrenzung als selbstverschuldet erleben zu lassen. In: M. Maier & T. Vogel (Hrsg.), *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergang Schule-Beruf*. Wiesbaden: Springer, 115–130.

Lex, T. & Geier, B. (2010): Übergangssystem in der beruflichen Bildung: Wahrnehmung einer zweiten Chance oder Risiken des Aufstiegs? In: G. Bosch, S. Krone, D. Langer (Hrsg.), *Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte*. Wiesbaden: VS, 165–187.

Lindmeier, B. (2015): Professionstheoretische Hinweise für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung im sonderpädagogischen Lehramt. In: H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven Sonderpädagogischer Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133–143.

Lindmeier, B. (2017): Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. In: C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Erziehung und Bildung. (Sonderpädagogische Förderung heute, 1. Beiheft)*. Weinheim: Beltz Juventa, 51–79.

Lindmeier, B. (2019): Bildungsgerechtigkeit im Übergang. In C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier & D. Sponholz (Hrsg.), *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*. Weinheim: Beltz, 20–39.

Littig, B. (2008): Interviews mit Eliten – Interviews mit ExpertInnen: Gibt es Unterschiede? *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), 1–17. https://doi.org/10.17169/fqs-9.3.1000.

Loeken, H. (2000): Spannungsfelder sonderpädagogischer Professionalität – Anregungen für ein Professionskonzept. In: F. Albert, A. Hinz & V. Moser (Hrsg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen*. Neuwied: Luchterhand, 199–210.

Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2019): *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. Wiesbaden: Springer.

Lorenzen, J.-M. (2017): *Integration durch Mentoring. Jugendliche am Übergang von Schule in Ausbildung und Studium*. Weinheim & Basel: Beltz.

Lörinc, M., Ryan, L., D'Angelo, A. & Kaye, N. (2020): De-individualising the ‚NEET Problem': An ecological systems analysis. *European Educational Research Journal*, 19(5), 412–427. https://doi.org/10.1177/1474904119880402.

Lustenberger, S., Wicki, M., Brandenberg, K., Wüthrich, S. & Lozano, C. S. (2023): Transition von der Sekundarstufe 1 in die Sekundarstufe 2: Einfluss einer diagnostizierten Angststörung oder Depression im Jugendalter auf nachobligatorische Ausbildungsverläufe. *Empirische Sonderpädagogik*, 15(3), 275–293. https://doi.org/10.2440/003-0011.

– M –

Mairhofer, A. (2017): *Angebote und Strukturen der Jugendberufshilfe. Eine Forschungsübersicht*. München: DJI.

Margraf, H. & Pinquart, M. (2015): Do adolescents with emotional and behavioral disturbances attending schools for special education have lower expectations regarding the transition to adulthood? *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 385–399. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0268-3.

Martin, J. R. (1972/1985): Basis-Handlungen und einfache Handlungen. In: G. Meggle (Hrsg.), *Analytische Handlungstheorie – Band 1. Handlungsbeschreibungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 111–136.

Mason, T. B., Smith, K. E., Engwall, A., Lass, A., Mead, M., Sorby, M., Bjorlie, K., Strauman, T. J., & Wonderlich, S. (2019): Self-Discrepancy Theory as a Transdiagnostic Framework: A Meta-Analysis of Self-Discrepancy and Psychopathology. *Psychological Bulletin*, 145(4), 372–389. http://dx.doi.org/10.1037/bul0000186.

Mayring, P. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.

Mayring, P. (2023): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim & Basel: Beltz.

Mays, D. (2014): *In Steps! – wirksame Faktoren schulischer Transition. Gestaltung erfolgreicher Übergänge bei Gefühls- und Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mays, D., Jindal-Snape, D., Wichmann, M. & Boyle, C. (2019): Schulische Übergänge und Inklusion. In: R. Stein, P.-C. Link & P. Hascher (Hrsg.), *Frühpädagogische Inklusion und Übergänge*. Berlin: Frank & Timme, 369–388.

Meggle, G. (1985) (Hrsg.): *Analytische Handlungstheorie- Band 1. Handlungsbeschreibungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2013): Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung. Empirische Befunde internationaler Studien. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64(5), 194–202.

Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2015): Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(5), 230–242.

Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015): Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft,* 26(2), 61–80. https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21070.

Menze, L., Sandner, M., Anger, S., Pollak, R. & Solga, H. (2021): Jugendliche aus Förderschulen mit Schwerpunkt „Lernen". Schwieriger Übergang in Ausbildung und Arbeitsmarkt. *IAB Kurzbericht*, (22), 1–12.

Menze, L., Solga, H., & Pollak, R. (2022). Long-term scarring from institutional labelling: The risk of NEET of students from schools for learning disability in Germany. *Acta Sociologica*, 66(3), 1–18. https://doi.org/10.1177/00016993221114257.

Metzner, F., Wichmann, M. & Mays, D. (2020): Educational transition outcomes of children and adolescents with clinically relevant emotional or behavioral disorders: results of a systematic review. *British Journal of Special Education*, 47(2), 230–257. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12310.

Meuser, M. & Nagel, U. (1991/2002): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS, 71–93.

Meuser, M. & Nagel, U. (2009): Experteninterview und Wandel der Wissensproduktion. In: A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS, 35–60.

Meuser, M. & Nagel, U. (2013): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim & Basel: Beltz, 457–471.

Meuth, M. (2014): ‚Wohnen' und ‚Ausbildung' als Teilübergänge zwischen Jugend und Erwachsensein. Überlegungen zu einer erweiterten Sicht auf Übergänge. In: C. Hof, M. Meuth & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim & Basel: Beltz, 104–127.

Meuth, M., Hof, C. & Walther, A. (2014): Warum eine Pädagogik der Übergänge? Einleitung und Überblick. In: C. Hof, M. Meuth & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim & Basel: Beltz, 7–13.

Meyer, T. & Sacchi, S. (2020): Wieviel Schule braucht die Berufsbildung? Eintrittsdeterminanten und Wirkungen von Berufslehren mit geringem schulischen Anteil. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie,* 72(1), 105–134. https://doi.org/10.1007/s11577-020-00679-y.

Michaelis, C., Busse, R., Seeber, S. & Eckelt, M. (2022): *Nachschulische Bildungsverläufe in Deutschland. Schulentlassene zwischen institutionalisierten Idealwegen und schwierigen Umwegen*. Bielefeld: wbv.

Miebach, B. (2022): *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.

Mikl-Horke, G. (2017): Arbeit. In: H. Hirsch-Kreinsen & H. Minssen (Hrsg.), *Lexikon der Arbeits- und Industriesoziologie*. Baden-Baden: Nomos, 24–28.

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen [MAGS] (2020): *Kein Abschluss ohne Anschluss. Übergang Schule – Beruf in NRW. Handbuch zur Umsetzung der Standardelemente und Angebote*. Online verfügbar unter: https://a.storyblok.com/f/91125/x/177809cbbf/handbuch-kaoa-final-2020.pdf, zuletzt abgerufen am 01.06.2024.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB NRW] (2013): Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. *Arbeitslehre, Hauswirtschaft, Technik, Wirtschaft*. Heft 3206. Online verfügbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/64/KLP_HS_Arbeitslehre_Endfassung.pdf, zuletzt abgerufen am 22.03.2024.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB NRW] (2022a): *Berufswahlpass NRW. Meine Stärken meine Wege meine Ziele*. Erftstadt: Ritterbach Verlag.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB NRW] (2022b): *Aktuelle Fragestellungen und Entwicklungen in KAoA*. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/220926_aktuelle_fragestellungen_und_entwicklungen_in_kaoa.pdf, zuletzt abgerufen am 12.03.2024.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB NRW] (2023): *Schule suchen*. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/BiPo/SchuleSuchen/index.xhtml, zuletzt abgerufen am 10.05.2023.

Möller, J. & Trautwein, U. (2021): Selbstkonzept. In: E. Wild, J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Wiesbaden: Springer, 187–210.

Morf, C. & Koole, S. (2014): Das Selbst. In: K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie*. Wiesbaden: Springer, 141–196.

Moser, V. (2004): Sonderpädagogik als Profession: Funktionalistische, system- und strukturtheoretische Aspekte. In: R. Forster (Hrsg.), *Soziologie im Kontext von Behinderung: Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 302–314.

Moser, V. (2017): Beliefs sonderpädagogischer Lehrkräfte. In: C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Erziehung und Bildung (Sonderpädagogische Förderung heute, 1. Beiheft)*. Weinheim: Beltz Juventa, 202–217.

Moser, V. (2022): Professionsforschung. In: I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, 686–690.

Moser, V. & Kropp, A. (2015): Kompetenzen in Inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte: In: T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, 185–212.

Moser, V., Loeken, H., Windisch, M. & Saalow, M. (2008). Sonderpädagogische Professionsforschung: Eine Skizze des Forschungsstandes. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59(3), 82–87.

Moser, V., Saalow, M., Loeken, H. & Windisch, M. (2007): Zum Stand sonderpädagogischer Professionsforschung. In F. Rumpler & P. Wachtel (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht – Visionen und Wirklichkeiten*. Würzburg: Verband für Sonderpädagogik, 447–457.

Münk, D. (2010): Fest gemauert in der Erden? Der europäische Integrationsprozess und die berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: G. Bosch, S. Krone & D. Langer (Hrsg.), *Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte*. Wiesbaden: VS, 189–219.

Müller, J. (2022): *Von Beruf FörderschullehrerIn. Motivation, Selbstverständnis, schul- und unterrichtsbezogene subjektive Theorien im Arbeitsfeld Förderschule*. Heidelberg: Winter.

Müller, T. (2013): Schulen zur Erziehungshilfe – inklusive Schulen? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 82(1), 35–45.

Müller, T. (2014): Sonderschule für Erziehungshilfe. In: F. B. Wember, R. Stein, & U. Heimlich (Hrsg.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer, 224–226.

Müller, T. (2015): Rekonstruktive Sozialforschung. In: K. Koch & S. Ellinger (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik*. Göttingen: Hogrefe, 235–241.

Müller, T. (2018): Erziehung als Herausforderung: Gegenstandsbestimmung und Fragen einer Theorie der Erziehung. In: T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13–34.

Müller, T. (2022): *Kinder mit auffälligem Verhalten unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule*. München: Ernst Reinhardt.

Müller, T. (2023): Krise, Verunsicherung, Misstrauen? Pädagogische Institutionen als Orte der Verlässlichkeit. In: D. Zimmermann, L. Dietrich, J. Hofman & J. Hokema (Hrsg.), *Soziale Krisen und ihre Auswirkungen auf Familien, pädagogische Professionalität und Organisationsformen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 191–201.

Müller, T. & Stein, R. (2013): Erziehung an Schulen für Erziehungshilfe? Zum fehlenden Erziehungsdiskurs einer Schulart. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 82(3), 213–226.

Müller, T. & Stein, R. (2015): Schulische Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – quo vadis? In: Dies. (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer, 230–235.

Müller, T. & Stein, R. (2018) (Hrsg.): *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Müller, T. & Stein, R. (2019): Erziehungskompetenz als sonderpädagogische Kernkompetenz. In: D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich & K. Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 97–106.

Myschker, N. & Stein, R. (2018): *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.

– N –

Nationale Akademie der Wissenschaften & Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (2024): *Die Zukunft der Arbeit*. Berlin. Online verfügbar unter https://www.bbaw.de/files-bbaw/publikationen/stellungnahmen-empfehlungen/Zukunft_der_Arbeit/BBAW-Leop_Stellungnahme_ZdA_Web.pdf, zuletzt abgerufen am 05.05.2024.

Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (2009): *„Berufswegeplanung ist Lebensplanung. Partnerschaft für eine kompetente Berufsorientierung von und mit Jugendlichen". Erklärung der Partner des Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland, der Bundesagentur für Arbeit, der Kultusministerkonferenz und der Wirtschaftsministerkonferenz*. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_02_02-Erklaerung-Berufswegeplanung.pdf, zuletzt abgerufen am 12.03.2024.

Neises, F. & Weiß, U. (2023): Jugend zwischen Aufbruch und Stagnation. Förderung erwerbsbiografischer Selbstverantwortung am Übergang Schule-Beruf. *BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 52(2), 40–43.

Nentwig, L. (2018): *Berufsorientierung als unbeliebte Zusatzaufgabe in der Inklusion? Eine Studie zur Bedeutsamkeit der professionellen Handlungskompetenz unter Fokussierung der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften von Lehrpersonen zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung*. Dortmund: TU, Diss.

Nerowski, C. (2015): *Die Grenze der Schule. Eine handlungstheoretische Präzisierung*. Weinheim & Basel: Beltz.

Neuenschwander, M. P. (2017): Was hilft bei der Berufswahl? Forschungsergebnisse zur schulischen Unterstützung von Jugendlichen. *Schulmagazin 7–9*, 85(4), 11–14.

Neuenschwander, M. P. (2022): Schule und Beruf. In: T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer, 715–732.

Neuenschwander, M. P. & Hofmann, J. (2021): Effekte schulischer Berufswahlaktivitäten auf die berufliche Selbstwirksamkeit von Jugendlichen beim Übergang in die berufliche Grundbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43(2), 325–336. https://doi.org/10.25656/01:23131.

Neuenschwander, M. P. & Malti, T. (2009): Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 216–232. https://doi.org/10.1007/s11618-2009-0074-2.

Neuenschwander, M. P. & Schaffner, N. (2011): Individuelle und schulische Risikofaktoren und protektive Faktoren im Berufsorientierungsprozess. *Die Deutsche Schule,* 103(4), 326–340.

Neuenschwander, M. P. & Wismer, N. (2010): Selektionskriterien. Wichtige Rolle der überfachlichen Kompetenzen. *Panorama,* (1), 16–17. https://doi.org/10.26041/FHNW-355.

Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (2012): *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag.

Niehaus, M., Friedrich-Gärtner, L., Klinkhammer, D. & Menzel, F. (2012): *Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. Band 14 der Reihe Berufsbildungsforschung*. Bonn: BMBF.

Niemeyer, B. (2002): Begrenzte Auswahl. Berufliche Orientierung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen. In: J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 207–220.

Nittel, D. (2002): Professionalität ohne Profession? ‚Gekonnte Beruflichkeit' in der Erwachsenenbildung im Medium narrativer Interviews mit Zeitzeugen. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 253–286.

– O –

Oehme, A. (2013): Dilemmata der beruflichen Orientierung. In: W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge*. Weinheim & Basel: Beltz, 632–650.

Oerter, R. (2008): Kapitel 7. Kindheit. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Weinheim & Basel: Beltz, 225–270.

Oevermann, U. (2002a): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19–64.

Oevermann, U. (2002b). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Online verfügbar unter https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf, zuletzt abgerufen am 01.06.2024.

Oevermann, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS, 55–77.

Opp, G. (2007): Machtlos oder hilflos? Provokante Gedanken zur Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern im Arbeitsfeld schulischer Erziehungshilfe. In: W. Mutzeck & K. Popp (Hrsg.), *Professionalisierung von Sonderpädagogen. Standards, Kompetenzen und Methoden*. Weinheim & Basel: Beltz, 180–191.

Opp, G. (2008): Schulen zur Erziehungshilfe – Chancen und Grenzen. In: H. Reiser, A. Dlugosch & M. Hillmann (Hrsg.), *Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Pädagogische Hilfen an den Grenzen der Erziehung*. Hamburg: Kovač, 67–88.

Osterland, M. (1989): *„Normalbiographie" und „Normalarbeitsverhältnis"*. Arbeitspapier/Sfb 186, 5). Bremen: Universität Bremen. Online verfügbar unter https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-57101, zuletzt abgerufen am 05.05.2024.

– P –

Panitzsch-Wiebe, M. (2016): Jugendberufsagentur – Best Practice?! *Sozialer Fortschritt*, (9–10), 226–230.

Papsdorf, C. & Voß, G. (2017): Beruf. In: H. Hirsch-Kreinsen & H. Minssen (Hrsg.), *Lexikon der Arbeits- und Industriesoziologie*. Baden-Baden: Nomos, 78–82.

Patton, J. & Clark, G. (2021): *TPI-3: Transition Planning Inventory Third Edition. Complete Kit*. ProEd.

Paul, K. & Moser, K. (2009): Unemployment impairs mental health: Meta-analyses. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 264–282. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.001.

Pinquart, M. (2019): Entwicklung des Selbst und der Persönlichkeit. In: M. Urhahne, D. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf*. Wiesbaden: Springer, 315–332.

Pitsch, H.-J. & Thümmel, I. (2019): *Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten*. Oberhausen: Athena.

Powell, J. & Pfahl, L. (2008): *Sonderschule behindert Chancengleichheit. WZBrief Bildung 4*. Online verfügbar unter https://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-bildung/WZBriefBildung200804_PowellPfahl.pdf, zuletzt abgerufen am 13.03.2024.

– Q –

Quenstedt, F. (1985): Gesichtspunkte für eine erfolgreiche Rückschulung verhaltensgestörter Schüler in die Regelschule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 54(2), 190–199.

Quenzel, G. (2015): *Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter*. Weinheim & Basel: Beltz.

– R –

Rahmani, H. & Groot, W. (2023): Risk Factors of Being a Youth Not in Education, Employment or Training (NEET): A Scoping Review. *International Journal of Educational Research*, 120, 1–16. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102198.

Raithelhuber, B. (2013): Agency und Übergänge. In: W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 99–140.

Ratschinski, G. (2015): Ausbildungsreife – was ist das und wer entscheidet darüber? In: T. Brüggemann & E. Deuer (Hrsg.), *Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf*. Bielefeld: wbv, 93–101.

Ratschinski, G. (2020): Benachteiligtenförderung in der Berufsorientierung. In: T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann/UTB, 279–290.

Ratschinski, G. (2022): Übergangssystem. In: R. Stein & H.-W. Kranert (Hrsg.), *Psychische Belastungen in der Berufsbiografie*. Bielefeld: wbv, 118–127.

Ratschinski, G. & Steuber, A. (2012) (Hrsg.): *Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze*. Wiesbaden: Springer.

Rauner, F. (2010): Berufsbildung in Deutschland: Krise, Kontinuität, neue Konzepte. In: G. Bosch, S. Krone & D. Langer (Hrsg.), *Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte*. Wiesbaden: VS, 62–89.

Rauner, F. (2023): *Grundlagen der modernen beruflichen Bildung. Mitgestalten der Arbeitswelt*. Bielefeld: wbv.

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Devine, J., Löffler, C., Reiß, F., Napp, A. K., Gilbert, M., Naderi, H., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H. & Erhart, M. (2022): Seelische Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Kindern und Eltern während der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Längsschnittstudie. *Deutsches Ärzteblatt,* 119(25), 436–743. https://doi.org/10.3238/arztebl.m2022.0173.

Ravens-Sieberer, U., Devine, J., Napp, A.-K., Kaman, A., Saftig, L., Gilbert, M., Reiß, F., Löffler, C., Simon, A. M., Hurrelmann, K., Walper, S., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H. & Erhart, M. (2023): Three years into the pandemic: results of the longitudinal German COPSY study on youth mental health and health-related quality of life. *Frontiers in Public Health,* (11). https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1129073.

Reims, N. & Schels, B. (2021): Typical school-to-work transitions of young adults with disabilities in Germany – a cohort study of recipients of vocational rehabilitation services after leaving school in 2008. *Disability and Rehabilitation*, https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1948115.

Reims, N., Rauch, A. & Nivorozhkin, A. (2023): Ersteingliederung in der beruflichen Rehabilitation. Nach einer Reha findet ein höherer Anteil junger Menschen mit Behinderungen Arbeit. *IAB-Kurzbericht,* 11, 1–8.

Reinberg, A. & Hummel, M. (2003): Steuert Deutschland langfristig auf einen Fachkräftemangel zu? *IAB Kurzbericht,* (9), 1–7. Online verfügbar unter https://doku.iab.de/kurzber/2003/kb0903.pdf, zuletzt abgerufen am 09.05.2024.

Reinders, H. & Wild, E. (2003): Adoleszenz als Transition und Moratorium. Plädoyer für eine Integration gegenwarts- und zukunftsorientierter Konzeptionen von Jugend. In: Dies. (Hrsg.), *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. Opladen: Leske & Budrich, 15–36.

Reinisch, H. (2009): „Lehrprofessionalität" als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim & Basel: Beltz, 33–43.

Reißig, B. (2016): Übergänge von der Schule in den Beruf – Forschungsbefunde und Herausforderungen. In: W. Kühnel & D. Zifonun (Hrsg.), *Übergangspraxis. Zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf*. Weinheim & Basel: Beltz, 12–28.

Reißig, B. & Mahl, F. (2020): Berufsorientierung im Regionalen Übergangsmanagement. Anforderungen, Handlungsaufgaben und Entwicklungsperspektiven. In: T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann/UTB, 533–540.

Reißig, B. & Tillmann, F. (2013): DropOut und prekäre Übergänge – Exklusions- und Ausgrenzungsrisiken im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. *Forum Erziehungshilfe,* 19(1), 21–25. https://doi.org/10.3262/FOE1301021.

Reißig, B., Tillmann, F., Steiner, C. & Recksiedler, C. (2018): *Was kommt nach der Schule? Wie sich Jugendliche mit Hauptschulbildung auf den Übergang in die Ausbildung vorbereiten*. München: DJI.

Reiser, H. (2006): Machbarkeitsversprechungen und (sonder-)pädagogische Professionalität. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 75(4), 336–339.

Reiser, H., Willmann, M. & Urban. M. (2007) (Hrsg.): *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Reiss, F., Meyrose, A.-K., Otto, C., Lampert, T., Klasen, F. & Ravens-Sieberer, U. (2019): Socioeconomic status, stressful life situations and mental health problems in children and adolescents: Results of the German BELLA cohort-study. *PLoS ONE,* 14(3). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213700.

Rescher, N. (1967/1985): Handlungsaspekte. In: G. Meggle (Hrsg.), *Analytische Handlungstheorie- Band 1. Handlungsbeschreibungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1–7.

Rheingold (2023): *Jugend im Standby – was braucht sie für den Schritt in eine Ausbildung? Qualitative Studienergebnisse zu den Lebenswelten und zur Erreichbarkeit junger Menschen ohne Berufsausbildung*. Online verfügbar unter https://www.joblinge.de/fileadmin/user_upload/Expertise/2023-10-25_JOBLINGE_Studie_Jugend_im_Standby_1.4.pdf, zuletzt abgerufen am 27.03.2024.

Richter, M. & Baetghe, M. (2017): Die Schaffung eines neuen Bildungsraums: Der Übergangssektor. *DDS – Die Deutsche Schule,* 109(4), 291–307. https://doi.org/10.25656/01:25984.

Ricking, H. (2018): Grenzen und Scheitern in Erziehungsprozessen. In: T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 209–219.

Ricking, H. (2021a): Förderschule als Durchgangsschule. In: H. Ricking. T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer, 84–94.

Ricking, H. (2021b): Erziehung und Förderung. In: H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer, 144–155.

Ricking, H. & Wittrock, M. (2021): Gegenstand und Entwicklungen. In: H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer, 14–30.

Ricking, H., Bolz, T., Rieß, B. & Wittrock, M. (Hrsg.) (2021): *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer.

Robert Koch-Institut [RKI] (2021): *Psychische Gesundheit in Deutschland. Erkennen – Bewerten – Handeln. Schwerpunktbericht Teil 2 – Kindes- und Jugendalter.* Berlin: RKI. Online verfügbar unter https://www.rki.de/DE/Content/GesundAZ/P/Psychische_Gesundheit/EBH_Bericht_Psyschiche_Gesundheit-Teil2.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt abgerufen am 25.04.2024.

Rodarius, D. & Backmann, A. (2010): Übergangsmanagement, Netzwerke und Kooperationen. In: M. Köck & M. Stein (Hrsg.), *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 129–150.

Rodwell, L., Romaniuk, H., Nilsen, W., Carlin, J. B., Lee, K. J. & Patton, G. C. (2018): Adolescent mental health and behavioural predictors of being NEET: a prospective study of young adults not in employment, education, or training. *Psychological Medicine*, 48(5), 861–871. https://doi.org/10.1017/S0033291717002434.

Rosenberg, M. (1979): *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.

Rothland, M. (2016): Der Lehrerberuf als Gegenstand der Lehrerbildung. Zur Einführung in das Studienbuch. In: Ders. (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster & New York: Waxmann/UTB, 7–15.

– S –

Sabatella, F. & Mirer, A. (2018): Arbeitslosigkeit und psychische Belastung. In: F. Sabatella & A. von Wyl (Hrsg.), *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Psychische Belastungen und Ressourcen*. Wiesbaden: Springer, 59–74.

Sackmann, R. (2013): *Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.

Schaffner, D. (2014): Erziehung zur Anpassung und Unterordnung. Berufsintegration im Sonderschulheim. In: U. Karl (Hrsg.), *Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit*. Weinheim & Basel: Beltz, 44–60.

Schaffner, D. & Läber, M. (2017): Es muss mehr sein als Erziehung zur Anpassung und Unterordnung. „Auf selbstständige Lebensführung vorbereiten" erfordert eine Vergewisserung bezüglich der pädagogischen Leitkategorien. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 15(4), 415–433.

Scheer, D. & Melzer, C. (2020): Trendanalyse der KMK-Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung 1994 bis 2019. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(11), 575–591. https://doi.org/10.25656/01:24724.

Schellenberg, C. & Hofmann, C. (2012): Berufsorientierung in der Schule bei Jugendlichen mit Behinderungen: Zwischen Traumberuf und realen beruflichen Möglichkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(10), 12–18.

Schellenberg, C. & Hofmann, C. (2013): *Fit für die Berufslehre! Forschungsbericht zur Berufswahlvorbereitung an der Schule bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf*. Bern: Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik.

Schellenberg, C., Röösli, P. & Krauss, A. (2023): Stärkung sozio-emotionaler Kompetenzen in der Beruflichen Orientierung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29(1), 22–28. https://doi.org/10.57161/z2023-01-04.

Schels, B. (2020): Not in Employment, Education or Training (NEET) und geringqualifiziert: Problemlagen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in das Erwerbsleben. In: A. Rauch & S. Tophoven (Hrsg.), *Integration in den Arbeitsmarkt. Teilhabe von Menschen mit Förder- und Unterstützungsbedarf*. Stuttgart: Kohlhammer, 79–94.

Schelten, A. (2005): *Grundlagen der Arbeitspädagogik*. München: Franz Steiner.

Schier, F. (2022): *„Jugend" und „Beruf" im Bürgertum um 1900. Eine lexikalische Annäherung*. Bonn: BiBB.

Schindler, N. (2012): *Lehrerunterstützung im Kontext der Berufswahl von Jugendlichen*. Jena: FSU, Diss.

Schlack, R., Peerenboom, N., Neuperdt, L., Junker, S. & Beyer, A. (2021): Effekte psychischer Auffälligkeiten in Kindheit und Jugend im jungen Erwachsenenalter: Ergebnisse der KiGGS-Kohorte. *Journal of Health Monitoring*, 6(4), 3–20. https://doi.org/10.25646/8862.

Schleer, C. & Calmbach, M. (2022): *Berufsorientierung Jugendlicher in Deutschland. Erwartungen, Sorgen und Bedarfe*. Wiesbaden: Springer

Schlimbach, A. (2009): *Unterstützungsangebote im Übergang Schule – Beruf: Die Rolle gemeinnütziger Organisationen. Expertise im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung*. München: DJI.

Schmid, M., Fegert, J. M., Schmeck, K. & Kölch, M. (2007): Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58(8), 282–290.

Schmidtke, C., Geene, R., Hölling, H. & Lampert, T. (2021): Psychische Auffälligkeiten, psychosoziale Ressourcen und sozioökonomischer Status im Kindes- und Jugendalter – Eine Analyse mit Daten von KiGGS Welle 2. *Journal of Health Monitoring*, 6(4), 21–35. https://doi.org/10.25646/8864.

Schneider, R., Kawohl, W. & Lay, B. (2018): Einstellung von Unternehmensvertretern zur Beschäftigung von Menschen mit psychischen Erkrankungen. In: W. Kawohl & W. Rössler (Hrsg.), *Arbeit und Psyche. Grundlagen, Therapie, Rehabilitation, Prävention. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer, 76–86.

Schöpf, N. (2020): *Die Bewältigung von Jugend: Zur Rolle von Bildung, Ausbildung und Beruf. bwp@ 38*. Online verfügbar unter https://www.bwpat.de/ausgabe38/schoepf_bwpat38.pdf, zuletzt abgerufen am 14.03.2024.

Schröer, W. (2013): Entgrenzung, Übergänge, Bewältigung. In: W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 64–79.

Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L. & Lenz, K. (2013) (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Schudy, J. (2002): Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe. In: J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9–16.

Schudy, J. (2008): Berufsorientierung als Querschnittsaufgabe aller Schulstufen und Unterrichtsfächer. In: E. Jung (Hrsg.), *Zwischen Qualifikationswandel und Marktebene. Konzepte und Strategien einer zeitgemäßen Berufsorientierung*. Hohengehren: Schneider, 103–114.

Schulte, S. (2018): *Ausbildungsreife: Bewertung eines Konstruktes. Die Indikatoren der Bundesagentur für Arbeit im mehrperspektivischen Vergleich*. Bielefeld: wbv.

Schultz, A. (2010): Übergänge als Herausforderungen für Jugendliche mit Verhaltensstörungen und ihre pädagogische Unterstützung. In: H. Ricking & G. Schulze (Hrsg.), *Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Prävention, Interdisziplinarität und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 90–100.

Schumann, B. (2007): *„Ich schäme mich ja so!". Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle"*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schürer, S. (2020): Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule. Ein Literaturreview. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(4), 295–319. https://doi.org/10.25656/01:21613.

Schwager, M. (2021). Der Übergang in die berufliche Bildung als krisenhafter Schulwechsel – Sonderpädagogisch unterstützte Schülerinnen und Schüler am Beginn ihres Berufslebens. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Online verfügbar unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/583, zuletzt abgerufen am 14.03.2024.

Schwarzer, N. H. & Gingelmaier, S. (2020): Zur mentalisierenden Haltung bei sonderpädagogischen Lehrkräften im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Erste empirische Befunde. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89(3), 182–196.

Seib, J. D. & Laubenstein, D. (2024): Dem Übergangsmanagement von Schule – Beruf zum Trotz – Herausforderungen der Integration von benachteiligten Jugendlichen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. In: T. Middendorf & Prachow, A. (Hrsg.): *Junge Menschen in prekären Lebenslagen. Theorien und Praxisfelder der Sozialen Arbeit*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 252–262.

Seifried, J., Beck, K., Ertelt, B.-J. & Frey, A. (2019): Beruf, Beruflichkeit, Employability – zur Einführung. In: J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability*. Bielefeld: wbv, 9–16.

Seitz-Stein, K. & Berner, V.-D. (2019): Modelle und Bedingungen der Entwicklung. In: D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf*. Wiesbaden: Springer, 232–251.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (2000a): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.3.2000. In: W. Drave, F. Rumpler & P. Wachtel (Hrsg.), *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren*. Würzburg: Edition Bentheim. 343–366.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (2000b): *Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000.* Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf, zuletzt abgerufen am 12.03.2024.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)*. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, zuletzt abgerufen am 12.03.2024.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (2008): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019)*. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, zuletzt abgerufen am 12.03.2024.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (2011): *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011)*. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf, zuletzt abgerufen am 01.06.2024.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (2017a): *Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 i. d. F. vom 01.06.2017*. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/2017-10-16_Rahmenvereinbarung_KMK-BA-Anl-ohne_Wasserzeichen.pdf, zuletzt abgerufen am 12.03.2024.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (2017b): *Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen (Beschluss der KMK vom 08.12.2017)*. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf, zuletzt abgerufen am 01.06.2024.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (2017c): *Dokumentation zur Beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017 i. d. F. vom 21.09.2023)*. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Dokumentation-Berufliche-Orientierung-an-Schulen_01.pdf, zuletzt abgerufen am 01.06.2024.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (2021): *Schüler/-innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolventen/-innen der Schulen 2010 bis 2019. Dokumentation 227*. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_227_SKL_2019.pdf, zuletzt abgerufen am 01.06.2024.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (2024): *Sonderpädagogische Förderung an Schulen. 2013 bis 2022. Dokumentation 240*. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_240_SoPae_2022.pdf, zuletzt abgerufen am 22.05.2024.

Severing, E. (2010): Berufsausbildung in Deutschland – Zu wenige Fachkräfte für die Wirtschaft und zu viele Jugendliche ohne Ausbildungsperspektive. In: G. Bosch, S. Krone & D. Langer (Hrsg.), *Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte*. Wiesbaden: VS, 91–99.

Siegert, K. (2021): *Lebenswege erzählen. Rekonstruktion biographischer Bewältigungsstrategien von Adoleszenten am Übergang Schule-Beruf*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Universität Hannover: Diss, 2020.

Siegert, K. & Handelmann, A. (2024) (Hrsg.): *Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sittig, M. (2023): *Förderung von heterogenen Zielgruppen im Übergang Schule – Beruf. Eine empirische Untersuchung von Landesstrategien und regionalen Förderkonzepten der Beruflichen Orientierung*. Bielefeld: wbv.

Speck, O. (1997): *Chaos und Autonomie in der Erziehung*. München & Basel: Ernst Reinhardt.

Speck, O. (2011a): Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ideologische Implikationen einer Schule für alle. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(3), 84–91.

Speck, O. (2011b): *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München & Basel: Ernst Reinhardt.

Spieß, W. (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: W. Drave, F. Rumpler & P. Wachtel (Hrsg.), *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren*. Würzburg: Edition Bentheim. 373–379.

Sponholz, D. & Ulrich, J. G. (2019): Passungsprobleme beim Zugang in die duale Berufsausbildung. In: C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier & D. Sponholz (Hrsg.), *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. (Sonderpädagogische Förderung heute, 2. Beiheft)*. Weinheim: Beltz, 129–147.

Standing, G. (2014): Understanding the Precariat through Labour and Work. *Development and Change*, 45(5), 963–980. https://doi.org/10.1111/dech.12120.

Stauber, B. (2014): Herkunftsbezogene Zuschreibungsprozesse in der professionellen Begleitung von Bildungsverläufen und Berufsorientierungsprozessen. *Sozialer Fortschritt* 63(4–5), 101–107.

Stauber, B. & Walther, A. (2013): Junge Erwachsene – eine Lebenslage des Übergangs? In: W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge*. Weinheim & Basel: Beltz, 270–290.

Steib, C. (2022): Das berufliche Übergangssystem im Spiegel der Schwierigkeiten junger Menschen am bildungs- und berufsbiografisch zentralen Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. In: M. Eckelt, T. Ketschau, J. Klassen, J. Schauer, J. Schmees & C. Steib (Hrsg.), *Berufsbildungspolitik: Strukturen – Krise – Perspektiven*. Bielefeld: wbv, 85–102.

Stein, M. (2020): Von PatInnen und LotsInnen. Coaching- und Mentoringprogramme in der Studien. und Berufsorientierung. In: T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann/UTB, 435–445.

Stein, M. & Stummbaum, M. (2010): Mentorenkonzepte als Hilfestellung beim Übergang von der Hauptschule in den Beruf. In: M. Köck & M. Stein (Hrsg.), *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 188–204.

Stein, R. (2000): Schlüsselqualifikationen – ihre Bedeutung für die Berufshinführung bei Behinderungen und Beeinträchtigungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51(11), 442–452.

Stein, R. (2004): *Zum Selbstkonzept im Lebensbereich Beruf bei Lehrern für Sonderpädagogik. Am Beispiel von Lehrern für Sonderpädagogik in Rheinland-Pfalz*. Hamburg: Dr. Kovač.

Stein, R. (2006): Professionalität (einschließlich Supervision und Qualitätssicherung). In: G. Hansen & R. Stein (Hrsg.), *Kompendium Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 331–344.

Stein, R. (2011): *Rezension vom 12.01.2011 zu Robert Bernhardt: Lebenslagen ehemaliger Förderschüler. Biografische Rekonstruktionen nachschulischer Lebensläufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. *socialnet Rezensionen*, https://www.socialnet.de/rezensionen/9930.php, zuletzt abgerufen am 14.03.2024.

Stein, R. (2014): Schule für Erziehungshilfe. In: F. B. Wember, R. Stein & U. Heimlich (Hrsg.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer, 201–203.

Stein, R. (2019a): *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stein, R. (2019b): Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, 20–29.

Stein, R. (2022): Psychische Belastungen – eine „Verhaltensstörung"? In: R. Stein & H.-W. Kranert (Hrsg.), *Psychische Belastungen in der Berufsbiografie*. Bielefeld: wbv, 20–29.

Stein, R. & Ellinger, S. (2015): Zwischen Separation und Inklusion: zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer, 76–109.

Stein, R. & Kranert, H.-W. (2020a): Transition Schule-Beruf für Jugendliche mit psychischen Belastungen – ein Theoriemodell. In: Dies. (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs*. Berlin: Frank & Timme, 121–155.

Stein, R. & Kranert, H.-W. (2020b): Verhaltensstörungen – ein interaktionistisches Konzept auch für die Berufliche Bildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(12), 600–610.

Stein, R. & Müller, T. (2014): Psychische Störungen aus sonderpädagogischer Perspektive. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 59, 232–244.

Stein, R. & Müller, T. (2015): Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand. In: Dies. (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer, 19–43.

Stein, R. & Müller, T. (2016): *Wissenschaftstheorie für Sonderpädagogen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

Stein, R. & Stein, A. (2020): *Unterricht bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

Stein, R., Blatz, S., Hascher, P. & Kranert, H.-W. (2022): Labelling als Kategorisierung in Systemen – von der frühen zur beruflichen Bildung am Beispiel „Verhaltensstörungen". In: T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hrsg.), *Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 142–153.

Stein, R., Kranert, H.-W. & Hascher, P. (2020): *Gelingende Übergänge in den Beruf. Evaluation eines modularen Schulprojekts*. Bielefeld: wbv.

Stein, R., Müller, T. & Hascher, P. (2023): Bildung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: Dies. (Hrsg.), *Bildung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15–32.

Stichweh, R. (2013): Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. *Zeitschrift für Inklusion* (1). Online verfügbar unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22, zuletzt abgerufen am 08.03.2024.

Steinmetz, H. (2011): Dual und vollzeitschulisch ausgebildete Bauzeichner/innen beim Übergang von der Ausbildung in das Erwerbsleben – eine qualitativ, regionale Übergangsstudie. *bwp Spezial 5*, Online verfügbar unter https://www.bwpat.de/content/ht2011/ft03/steinmetz/index.html, zuletzt abgerufen am 14.03.2024.

Stöbe-Blossey, S., Brussig, M., Kirsch, J., Ratermann, M., Boockmann, B., Nielen, S. & Puhe, H. (2016): *Das Handlungsfeld „Berufs- und Studienorientierung" im Landesvorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss Übergang Schule-Beruf in NRW" – Ergebnisse der Evaluation. Forschungsbericht*. Düsseldorf: Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen.

Storz, M. & Griesinger, T. (2006). „Sonst verdampft das Recht auf Arbeit". Nicht nur eine Polemik über Maßnahmen zur Vorbereitung von FörderschülerInnen auf den Arbeitsmarkt. In: W. Baur, W. Mack & J. Schroeder (Hrsg.), *Bildung von unten denken. Aufwachsen in erschwerten Lebenssituationen – Provokationen für die Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 129–143.

Strauch, A., Jütten, S. & Mania, E. (2009): *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung, Instrumente und Methoden situativ anwenden*. Bielefeld: Bertelsmann. Online verfügbar unter https://www.die-bonn.de/doks/2009-professionalitaet-02.pdf, zuletzt abgerufen am 15.03.2024.

Straif, C. (2011): *Berufseinstiegsbegleitung. Unterstützung individueller Wege in den Beruf. Expertise*. Bonn: BiBB.

Symonds, J., Dietrich, J., Chow, A., Samela-Aro, K. (2016): Mental Health Improves After Transition From Comprehensive School to Vocational Education or Employment in England: A National Cohort Study. *Developmental Psychology*, 52(4), 652–665. http://dx.doi.org/10.1037/a0040118.

– T –

Tayfur, S., Prior, S., Roy, A. S., Maciver, D., Forsyth, K. & Fitzpatrick, L. I. (2022): Associations between Adolescent Psychosocial Factors and Disengagement from Education and Employment in Young Adulthood among Individuals with Common Mental Health Problems. *Journal of Youth and Adolescence,* 51(7), 1397–1408. https://doi.org/10.1007/s10964-022-01592-7.

Tenberg, R. & Bergmann, B. (2018): Berufsfachschule im Wandel: Bilanz einer Pilotstudie in Hessen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik,* 114(1), 148–166. https://doi.org/10.25162/zbw-2018-0005.

Tenorth, H. E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0169-y.

Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57)*. Weinheim: Beltz, 202–224.

Theobald, U., & Cramer, C. (2022): Sonderpädagogische Professionalität in der Lehrer*innenbildung aus einer meta-reflexiven Perspektive. *Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 5(1), 1–12. https://doi.org/10.11576/hlz-4846.

Thielen, M. (2016): Die Debatte um inklusive Berufsbildung im Spannungsfeld von Heterogenität und Standardisierung. In: U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung*. Bonn: BIBB, 113–123.

Thielen, M. (2018): Soziale Kompetenzen als Gegenstand der Berufsvorbereitung., Die Förderung von ausbildungsrelevantem Verhalten im Unterricht an beruflichen Schulen. In: J. Budde & N. Weister (Hrsg.), *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv.* Wiesbaden: Springer VS, 115–138.

Thielen, M. & Kurth, S. (2023): Übergangskulturen in der Sekundarstufe I. Einzelschulische Modi der Gestaltung von Berufsorientierung im Spiegel von Differenz- und Ungleichheitsdynamiken. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete Plus*, 1–18. http://dx.doi.org/10.2378/vhn2023.art21d.

Thouin, É., Dupéré, V., Denault, A. & Schoon, I. (2023): Beyond College for All: Portrait of Rapid and Successful School-to-Work Transitions Among Vulnerable Youth. *Developmental Psychology*, 59(9), 1573–1586. https://doi.org/10.1037/dev0001536.

Tippelt, R. (2006): Beruf und Lebenslauf. In: R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung*. Wiesbaden: VS, 95–111.

Tophoven, S. (2020): Junge Menschen mit Behinderungen – Ersteingliederung in den Arbeitsmarkt durch Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben. In: A. Rauch & S. Tophoven, (Hrsg.), *Integration in den Arbeitsmarkt. Teilhabe von Menschen mit Förder- und Unterstützungsbedarf*. Stuttgart: Kohlhammer, 45–63.

Tophoven, S., Reims, N. & Tisch, A. (2022): Junge Menschen mit psychischen Behinderungen in Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben. In: R. Stein & H.-W. Kranert (Hrsg.), *Psychische Belastungen in der Berufsbiografie*. Bielefeld: wbv, 70–78.

Trinczek, R. (2011): Überlegungen zum Wandel von Arbeit. *WSI Mitteilungen,* 64(11), 606–614.

– V –

Van Essen, F. (2013): *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler.* Wiesbaden: Springer. Zugl. Diss., Universität zu Köln, 2012.

Van Essen, F. (2015): Von der Förderschule Lernen in die Wissensgesellschaft. Eine Studie zu einem Übergang mit Fallstricken. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84(3), 206–219. https://doi.org/10.2378/vhn2015.art25d.

Van Hook, E. & Higgins, E. T. (1988): Self-Related Problems Beyond the Self-Concept: Motivational Consequences of Discrepant Self-Guides. *Journal of Personality and Social Psychology,* 55(4), 625–633. https://doi.org/10.1037//0022-3514.55.4.625.

Verband Sonderpädagogik e.V. [VDS] (2009): Standards der sonderpädagogischen Förderung – verabschiedet auf der Hauptversammlung 2007 in Potsdam. In: F. Wember & S. Prändl (Hrsg.), *Standards der sonderpädagogischen Förderung*. München & Basel: Ernst Reinhardt. 41–87.

VERBI Software Consult GmbH (2024): *MAXQDA24. Software für qualitative Datenanalyse*. Berlin. Online verfügbar unter https://www.maxqda.com/de, zuletzt abgerufen am 29.02.2024.

Vrban, R. & Hintermair, M. (2015): Spezifische Entwicklungsbedürfnisse in den Förderschwerpunkten Lernen und Emotionale und Soziale Entwicklung? Aufgezeigt am Beispiel exekutiver Funktionen, kommunikativer Kompetenz und Verhaltensauffälligkeiten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(2), 56–70.

Vrban, R., Wagner, T. & Hintermair, M. (2014): Exekutive Funktionen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern mit dem Förderschwerpunkt „Emotionale und Soziale Entwicklung". *Heilpädagogische Forschung*, 40(4), 150–162.

– W –

Wagner, M., & Newman, L. (2012): Longitudinal transition outcomes of youth with emotional disturbances. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 35(3), 199–208. http://doi.org/10.2975/35.3.2012.199.208.

Walden, G. (2021): Übergänge von der Schule in die berufliche Ausbildung. In: L. Bellmann, K. Büchter, I. Frank, E. Krekel & G. Walden (Hrsg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern*. Bonn: BiBB, 45–57.

Walter-Klose, C. (2015): Interview. In: K. Koch & S. Ellinger (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik*. Göttingen: Hogrefe, 280–288.

Walther, A. (2013a): Schwierige Jugendliche – prekäre Übergänge? Ein biografischer und international vergleichender Blick auf Herausforderungen im Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenalter. In: M. Thielen, D. Katzenbach & I. Schnell (Hrsg.), *Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13–35.

Walther, A. (2013b): International vergleichende Übergangsforschung. In: W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 1091–1114.

Walther, A. (2014): Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In: C. Hof, M. Meuth & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim & Basel: Beltz, 14–36.

Walther, A. (2016): Pädagogik als Gestaltung und Gestalterin von Übergängen im Lebenslauf. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61(2), 121–138.

Walther, A. (2020): Meritokratie, Gate-Keeper und Bildungsentscheidungen: Reproduktion von Ungleichheit durch die Herstellung von Übergängen. In: S. Thiersch, M. Silkenbeumer & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer, 61–85.

Walther, A. & Stauber B. (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 23–43.

Weichhold, K. & Silbereisen, R. (2019): Jugend (10–20 Jahre). In: W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Weinheim & Basel: Beltz, 239–264.

Weiß, R. (2015): Viel hilft nicht immer viel: Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung – Einführung und Überblick. In: H. Solga & R. Weiß (Hrsg.), *Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata*. Bonn: BIBB/AGBFN, 7–23.

Weiß, S., Kollmansberger, M. & Kiel, E. (2013): Lehrerin/Lehrer im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – Ein Anforderungsprofil aus Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. *Heilpädagogische Forschung*, 34(4), 199–209.

Welzer, H. (1993): *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: edition diskord.

Wember, F. B. & Prändl, S. (Hrsg.) (2009): *Standards der sonderpädagogischen Förderung*. München: Ernst Reinhardt.

Werner, B., Gehm, H., Fritz, M., Lichtenauer, J. & Schneider, T. (2023): Transitionsprozesse bei Jugendlichen des sonderpädagogischen Schwerpunkts Lernen. Eckpunkte einer regionalen Verbleibstudie. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 74(3), 121–137.

Wertgen, A. (2009): Auf den Übergang kommt es an. Pädagogisch begleitete Schulrückführung als Angebot der Schule für Kranke für Schüler nach einem Psychiatrieaufenthalt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60(8), 308–318.

Wevelsiep, C. (2015): *Pädagogik bei emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Wiater, W. (2015): *Unterrichtsplanung*. Augsburg: Auer.

Wieland, C. (2022): Ansätze für eine Ausbildungsgarantie in Deutschland. In: M. Eckelt, T. Ketschau, J. Klassen, J. Schauer, J. Schmees & C. Steib (Hrsg.), *Berufsbildungspolitik: Strukturen – Krise – Perspektiven*. Bielefeld: wbv, 197–214.

Wiethoff, C. (2011): *Übergangscoaching mit Jugendlichen. Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung*. Wiesbaden: Springer.

Wild, E. & Möller, J. (2021) (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Wiesbaden: Springer.

Willmann, M. (2005): Schulen für Erziehungshilfe – Survey 2004/05. Eine bundesweite Totalerhebung der Schule für Erziehungshilfe in Deutschland: Vergleich von Bundes- und Länderergebnissen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 56(11), 442–455.

Willmann, M. (2007): Die Schule für Erziehungshilfe/Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung: Organisationsformen, Prinzipien, Konzeptionen. In: H. Reiser, M. Willmann & M. Urban (Hrsg.), *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13–70.

Willmann, M. (2008): Schule für Erziehungshilfe, Förderschule im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung. In: B. Gasteiger-Klipcera, H. Julius & C. Klipcera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 686–700.

Willmann, M. (2012): *De-Psychologisierung und Professionalisierung der Sonderpädagogik. Kritik und Perspektiven einer Pädagogik für „schwierige" Kinder*. München & Basel: Ernst Reinhardt.

Willmann, M. (2019): 50 Jahre „Pädagogik bei Verhaltensstörungen" – eine Geburtstagslaudatio mit kritischem Blick auf das Selbstverständnis der Disziplin. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1, 74–91.

Wingens, M. (2020): *Soziologische Lebenslaufforschung*. Wiesbaden: Springer.

Witt, K., Milner, A., Chastang, J.-F., LaMontagne, A. D., Niedhammer, I. (2018): Employment and occupational outcomes following adolescent-onset mental illness: analysis of a nationally representative French cohort. *Journal of Public Health*, 41(3), 618–627. https://doi.org/10.1093/pubmed/fdy160.

– Y –

Young, L., Mulloy, M., Huckabee, S., Landoll, R., Miller, E., Miller, M. & Weist, M. D. (2015): child and adolescent mental health and the schools. In: B. G. Cook, M. Tankersley & T. Landrum (Hrsg.), *Transition of Youth and Young Adults. Advances in Learning and Behavioral Disabilities* Vol 28. Bingley: Emerald, 197–224. https://doi.org/10.1108/S0735-004X20150000028009.

– Z –

Zenner-Höffkes, L. (2020): *Das Klagelied vom schlechten Bewerber. Historische Wurzeln und aktuelle Bezüge der Diskussion um mangelnde Ausbildungsreife in Deutschland und England im Vergleich*. Wiesbaden: Springer.

Zimmermann, D. (2017): *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim & Basel: Beltz.

Zimmermann, D. (2019): Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – eine Einführung. In: D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich & K. Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 12–22.

Zirfas, J. (2021): *Pädagogische Anthropologie*. Paderborn: Schöningh/UTB.

Zölls-Kaser, P. (2018): Der Übergang Schule-Beruf von FörderschülerInnen im Lichte der UN-BRK – Versuch einer Systematisierung. In: G. Wansing, F. Welti & M. Schäfers (Hrsg.), *Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen. Internationale Perspektiven*. Baden-Baden: Nomos,199–217.

10 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Zwei-Schwellen-Modell 33

Abb. 2 Transition Schule-Beruf als ko-konstruktiver Prozess 37

Abb. 3 mögliche Übergangswege aus der Schule in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt unterhalb der Hochschulreife 70

Abb. 4 Clusteranalyse der Übergangsverläufe für 24 Monate nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule 72

Abb. 5 mögliche Übergangswege für Förderschüler:innen des Förderschwerpunkts EsE aus der Schule in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt unterhalb der Hochschulreife 96

Abb. 6 Modell professioneller Handlungskompetenz 154

Abb. 7 „Bausteine der schulischen Vorbereitung auf Arbeit“ 189

Abb. 8 Google NGram zu Berufsorientierung und Übergangsvorbereitung 198

Abb. 9 Ablaufmodell der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse 232

Abb. 10 Schwerpunkte der Übergangswege für Förderschüler:innen des Förderschwerpunkts EsE aus der Schule in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt unterhalb der Hochschulreife aus Sicht der befragten Lehrkräfte 248

11 Tabellenverzeichnis

Tab. 1 In den ausgewählten Studien identifizierte Einflussfaktoren im Übergangsverlauf 82

Tab. 2 Vergleich von Einflussfaktoren im Übergangsgeschehen mit Charakteristika der Schülerschaft des Schwerpunkts EsE* 127

Tab. 3 Antinomien des Lehrerhandelns nach Helsper, zusammengestellt aus Helsper (2002, 76 ff.; 2004, 70 ff.; 2016, 111 ff.; 2021, 168 ff.), ergänzt mit Terhart (2011, 206) 157

Tab. 4 Didaktische Funktionen verschiedener methodischer Ansätze der schulischen Berufsorientierung nach Köck (2018, 244 f.) 182

Tab. 5 Erwünschtes Profil der zu befragenden Personen 225

Tab. 6 Überblick über das Kategoriensystem 235

Tab. 7 Vergleich von Einflussfaktoren im Übergangsgeschehen mit Charakteristika der Schülerschaft des Schwerpunkts EsE und den vonseiten der befragten Lehrkräfte benannten Einflussfaktoren 252

Tab. 8 Antinomien förderschulischer Übergangsvorbereitung 343

Tab. 9 Interviewleitfaden 403

Tab. 10 Transkriptionsleitfaden der Erhebung 407

Tab. 11 Kategoriengruppe A nachschulische berufliche Zukunft 409

Tab. 12 Kategoriengruppe B aktuelles Handeln & Selbstwahrnehmung 422

Tab. 13 Kategoriengruppe C Erwartungen an die Lehrkraft & ihr Handeln 441

Tab. 14 Kategoriengruppe D Wünsche und Ideale der Lehrkraft & für ihr Handeln 447

Tab. 15 Kategoriengruppe E Diskrepanzen & Antinomien 455

Tab. 16 Kategoriengruppe F Gelingensbedingungen 459

12 Abkürzungsverzeichnis

BA	Bundesagentur für Arbeit
BerEb	Berufseinstiegsbegleitung
BGBl	Bundesgesetzblatt
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BiBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BOJ	Berufsorientierungsjahr
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
DESTATIS	Deutsches Statistisches Bundesamt
EBD	emotional or behavioral problems
EQ	Einstiegsqualifizierung
EsE	Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung
IDEA	Individuals With Disabilities Education Act
DIHK	Industrie- und Handwerkskammertag
KAoA	Kein Abschluss ohne Anschluss
KMK	Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
MAGS	Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen
MSB NRW	Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen
NEET	Not in Employment, Education or Training
NEPS	Nationales Bildungspanel
RKI	Robert Koch-Institut
StuBo	Lehrkräfte in der Funktion der Koordination der Studien- und Berufswahl-orientierung
VDS	Verband Sonderpädagogik e.V.

Anhang

13 Materialien zu Durchführung und Auswertung der Interviewstudie

13.1 Interviewleitfaden

Tabelle 9: Interviewleitfaden

Nummer	**Stichworte/Leitfrage** (in jedem Interview stellen)	**Vertiefende Nachfragen** (bei Bedarf stellen, z. B. als Denkanstoß oder Impuls)	**Theo. Bezug**
Hallo Frau/Herr XY, ich freue mich sehr, dass unser Termin geklappt hat, vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen! Bevor wir inhaltlich über die Vorbereitung auf den Übergang Ihrer Schüler:innen von der Schule in den Beruf sprechen vielleicht kurz vorweg einige formale Hinweise: a) Ich habe Ihre Datenschutzerklärung schon erhalten, vielen Dank / b) noch nicht erhalten, ich sende Sie Ihnen gerne nochmals zu. Ich benötige sie, damit ich Ihre Aussagen verwenden darf. *Das ist wichtig, denn ich zeichne unser Gespräch heute für eine wissenschaftliche Auswertung auf. Bei der anschließenden Transkription werde ich jedoch alle personenbezogenen Angaben mit Platzhaltern versehen und so pseudonymisieren. Das heißt, Ihre Antworten können nicht auf Sie zurückgeführt werden. Deshalb ist es mir auch ganz wichtig, zu betonen: Es gibt in unserem folgenden Gespräch keine richtigen oder falschen Antworten, stattdessen interessieren mich Ihre offenen und ehrlichen Einschätzungen und Wahrnehmungen!*			
0)	Haben Sie zunächst Fragen zu diesen formalen Aspekten?		
Dann starte ich jetzt die Aufzeichnung und möchte Ihnen zu Beginn erläutern, warum mir dieses Thema des Übergangs von der Schule in den Beruf überhaupt so wichtig ist. *Mich treibt sehr um, was mit den Schüler:innen unseres Förderschwerpunkts passiert, nachdem sie die Schule verlassen haben – wie es ihnen geht, ob sie eine Ausbildung und Arbeit finden und ebenso auch, wie Lehrkräfte darüber denken und welchen Beitrag sie zur Vorbereitung auf diesen Übergang leisten oder leisten können. Diese Fragen sind für unsere Schüler:innen bisher überhaupt nicht untersucht worden!* *Ich kann mir offen gesagt ganz verschiedene Versionen der Zukunft dieser Schüler:innen vorstellen, irgendwo im Spektrum zwischen dem erfolgreichen Absolvieren einer beruflichen Ausbildung und anschließender zufriedenstellender und dauerhafter Arbeit im erlernten Beruf oder aber eher prekärer Zukünfte in Formen kurzfristiger Beschäftigung, dem Leben am Existenzminimum oder sogar krimineller Karrieren. Sie als Expertin/Experte für Ihre Schüler:innen,*			
1)	Wie schätzen Sie die langfristige berufliche Zukunft Ihrer Schüler:innen ein?	1a) Also beispielsweise in welchen Berufen Ihre Schüler:innen später arbeiten werden?	Übergang S:S (a)
Das ist eine spannende Wahrnehmung, danke! Mich würde interessieren, woran das liegt, dass Ihren Schüler:innen gerade diese beruflichen Zukünfte bevorstehen. Was würden Sie sagen,			
2)	Wie kommen Sie zu Ihrer Einschätzung, woran machen Sie das fest?		Übergang S:S (a)

(Fortsetzung Tabelle 9)

Nummer	**Stichworte/Leitfrage** (in jedem Interview stellen)	**Vertiefende Nachfragen** (bei Bedarf stellen, z. B. als Denkanstoß oder Impuls)	**Theo. Bezug**
Interessant! Die langfristige berufliche Zukunft ist natürlich auch von dem Übergang aus der Schule Ihrer Schüler:innen abhängig, und an diesem sind Sie als Lehrkraft ja nahe dran. Was würden Sie sagen,			
3)	Wie sieht Ihrer Ansicht nach dieser unmittelbare nachschulische Übergangsverlauf Ihrer Schüler:innen aus?		Übergang S:S (a)
Danke für Ihre Einschätzung! Sie als Lehrkraft arbeiten ja sehr eng mit Ihren Schüler:innen. Ihrer Ansicht nach,			
4)	Was brauchen Ihre Schüler:innen eigentlich, damit ihre Übergangsprozesse gelingen können?	*Ich denke da etwa an Qualifikationen, an bestimmte Fähigkeiten oder an persönliche Unterstützungen, die benötigt werden könnten –* 4a) was würden Sie für die Schüler:innen als besonders wichtig erachten, sowohl kurzfristig direkt nach der Schule als auch für ihre langfristige Zukunft?	Übergang S:S (a)
Das sind spannende Aspekte! Sie als Lehrkraft sind ja ein Teil der schulischen Übergangsvorbereitung. Daher möchte ich jetzt gerne mit Ihnen über Ihre Rolle in der Übergangsvorbereitung sprechen. Ganz allgemein gefragt:			
5)	Wie würden Sie denn Ihre Aufgabe als sonderpädagogische Lehrkraft in der Übergangsvorbereitung beschreiben?		Aktual-Selbst (b)
Und was würden Sie sagen – mit Ihrer Arbeit,			
6)	Welchen konkreten Beitrag leisten Sie derzeit zur Vorbereitung Ihrer Schüler:innen auf den Übergang in den Beruf?	*Im Grunde könnten ja ganz unterschiedliche und grundsätzliche Dinge ein Beitrag für die Übergangsvorbereitung sein – etwa die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen, Förderung von schulischer Leistung hin zu einem Schulabschluss oder eben Maßnahmen der Berufsorientierung.* 6a) Was davon setzen Sie um bzw. was ist Ihnen als Lehrkraft besonders wichtig?	Aktual-Selbst (b)
Wenn wir Ihre Schilderungen gedanklich einmal mit Ihren vorherigen Antworten zu den Bedarfen Ihrer Schüler:innen und zu Ihrer Aufgabe vergleichen,			
7)	Inwiefern können Sie Ihrer Einschätzung nach mit Ihrem aktuellen Handeln die Bedarfe Ihrer Schüler:innen in der Übergangsvorbereitung erfüllen?		Aktual-Selbst (b)

(Fortsetzung Tabelle 9)

Nummer	**Stichworte/Leitfrage** (in jedem Interview stellen)	**Vertiefende Nachfragen** (bei Bedarf stellen, z. B. als Denkanstoß oder Impuls)	**Theo. Bezug**
Aus Ihren bisherigen Schilderungen wird deutlich, dass Sie ja einerseits aktiv an der Übergangsvorbereitung beteiligt sind und sie gestalten und beeinflussen können. Gleichzeitig endet Ihre Zuständigkeit ja mit dem Ende der Schulzeit –			
8)	Inwiefern können Sie insgesamt auf das Gelingen dieses Übergangsprozesses Einfluss nehmen?	*Sie als Lehrkraft bemühen sich über lange Zeit und intensiv um die Schüler:innen – Für den Übergangsprozess stelle ich mir beispielsweise vor, dass das plötzliche Ende Ihrer Zuständigkeit für Sie belastend oder aber auch entlastend sein kann –* 8a) Wie erleben Sie sich als Lehrkraft in dieser Situation?	Aktual-Selbst (b)
Nun ist es ja so, dass Sie in Ihrer pädagogischen Arbeit im Förderschwerpunkt EsE nicht nur die Aufgabe der Übergangsvorbereitung haben – hinzu kommen zahlreiche weitere Aufgaben und Tätigkeiten, ich kann mir denken, dass von verschiedenen Seiten viele Erwartungen an Sie gerichtet werden. Für die Übergangsvorbereitung kann ich mir dabei sowohl vorstellen, dass diese in Ihrer Arbeit erstmal eine geringe Rolle spielt, denn Sie haben ja verschiedenste Aufgaben und arbeiten mit Ihrer Gruppe im Hier und Jetzt. Gleichzeitig ist die nachschulische Zukunft ja auch ein relevantes pädagogisches Anliegen, das Sie begleitet – Wie sehen Sie das,			
9)	Welche Bedeutung hat die Übergangsvorbereitung in Ihrer Arbeit insgesamt?		Aktual-Selbst (b)
Und wenn wir uns nun die Erwartungen hinsichtlich der Übergangsvorbereitung genauer ansehen:			
10)	Wie sehen diese Erwartungen an Sie aus? Wer richtet welche Anforderungen an Sie, wenn es um die Vorbereitung auf den Übergang geht?	10a): Was erwarten etwa die Schüler:innen, deren Eltern oder die Betriebe von Ihnen? Was die Schulleitung und die Kolleg:innen?	Sollen-Andere (c)
(Reaktion je nach genanntem Umfang und Inhalt)			
11)	Inwiefern sind diese Erwartungen Ihrer Ansicht nach ein legitimer Anspruch an Sie?		Sollen-Andere (c)
(Reaktion je nach Antwort)			
12)	Und werden Sie diesen Erwartungen gerecht?	12a) Wie fühlen Sie sich mit dieser Einschätzung – was macht das mit Ihnen?	Diskrepanz (e)
Nun möchte ich mit Ihnen den Bereich der Erwartungen und Ihres aktuellen Handelns verlassen und über Ideale und Wünsche im Kontext der Übergangsvorbereitung sprechen. Vielleicht zunächst auf den Übergang selbst bezogen:			
13)	An welchen Aspekten würden Sie einen idealen Übergang Ihrer Schüler:innen erkennen?		Ideal-Selbst (d)

(Fortsetzung Tabelle 9)

Nummer	**Stichworte/Leitfrage** (in jedem Interview stellen)	**Vertiefende Nachfragen** (bei Bedarf stellen, z. B. als Denkanstoß oder Impuls)	**Theo. Bezug**
Das sind einige interessante Punkte, danke! Und wieder ganz offen gedacht:			
14)	Was müsste aus Ihrer Sicht getan werden, um Schüler:innen näher an einen solchen idealen Übergang bringen zu können?		Ideal-Selbst (d)
Wie müsste Ihre Arbeit aussehen, damit Sie einen Beitrag hierzu leisten können? Also ganz frei gedacht,			
15)	Was wünschen Sie sich für Ihre Arbeit im Hinblick auf die Übergangsvorbereitung?	15a): Wie fühlen Sie sich bei diesen Wünschen im Vergleich zu Ihrer Einschätzung dazu, was Sie bislang tun können?	Ideal-Selbst (d) & Diskrepanz (e)
16)	Um zum Abschluss Ihre Antworten einmal zusammenzufassen – Was sind für Sie konkrete Gelingensbedingungen für die förderschulische Übergangsvorbereitung? Also worauf kommt es Ihrer Ansicht nach also entscheidend an?		Gelingensbedingungen (e)
17)	Gibt es etwas, was Sie mir noch mitgeben möchten, was bisher noch nicht zur Sprache gekommen ist?		
Ich möchte mich ganz herzlich bei Ihnen für dieses spannende Gespräch bedanken, das waren interessante Einblicke, die mir sehr weiterhelfen! Wenn Sie über die Ergebnisse der Erhebung informiert werden möchten, schreibe ich Ihnen gerne eine Nachricht, sobald die Arbeit veröffentlicht ist.			

13.2 Materialien der Auswertung der Interviewstudie

13.2.1 Transkriptionsleitfaden

Die Transkription erfolgt in einem ersten Schritt automatisiert per Spracherkennungssoftware „f4x“. In einem zweiten Schritt wird die gewonnene Erstfassung des Transkripts manuell entlang des hier vorliegenden Leitfadens korrigiert und ergänzt. Bei der Transkription werden folgende Regeln beachtet:

Tabelle 10: Transkriptionsleitfaden der Erhebung (entnommen aus Kuckartz & Rädiker 2022, 200 f.; gekürzt, konkretisiert, ergänzt)

1. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert, auch kurze Einwürfe anderer Personen wie „Ja“, „Nein“, „Genau“. Zwischen den Sprechbeiträgen wird eine Leerzeile eingefügt, um die Lesbarkeit zu erhöhen. Am Ende eines Absatzes wird eine Zeitmarke gesetzt, die eine exakte Zuordnung zur Audioaufzeichnung ermöglicht. Mittels der QDA-Software wird schließlich eine Zeilennummerierung eingefügt.
2. Absätze der interviewenden Person(en) werden durch „P1“ (interviewende Person) und „P2“ (interviewte Person) gekennzeichnet.
3. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.
4. Die Sprache wird leicht geglättet, das heißt an das Schriftdeutsch angenähert. Zum Beispiel wird aus „Er hatte noch so’n Buch genannt“ „Er hatte noch so ein Buch genannt“. Die Wortstellung, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten. Wird in der gesprochenen Sprache gendergerechte Sprache mittels Sprechpause bzw. Glottisschlag verwendet, wird dies im Transkript mittels Doppelpunkt „ : “ deutlich gemacht.
5. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte „(...)“ markiert; ein deutlicher Satzabbruch mit „/“.
6. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
7. Sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in VERSALIEN kenntlich gemacht.
8. Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen („mhm“, „aha“ etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der sprechenden Person nicht unterbrechen oder als direkte Antwort auf eine Frage zu verstehen sind.
9. Fülllaute wie „ähm“ werden nur transkribiert, wenn ihnen eine inhaltliche Bedeutung zugemessen wird.
10. Störungen von außen werden unter Angabe der Ursache in Doppelklammern notiert, z. B. „((Handy klingelt))“.
11. inhaltlich relevante Lautäußerungen werden in einfachen Klammern notiert, z. B. „(lacht)“, „(stöhnt)“ und Ähnliches.
12. Unverständliche Wörter und Passagen werden durch „(unv.)“ kenntlich gemacht.
13. Wörtliche Rede im Wortbeitrag wird mit Anführungszeichen hervorgehoben. Beispiel: „Dann habe ich zum Schüler gesagt, „Hör mal, du hast so viele Fragen“.“
14. Zeitmarken werden zu jedem Sprechbeitrag eingefügt.
15. Personenbezogene Daten, die potenziell eine nähere räumliche Zuordnung oder gar persönliche Identifikation der befragten Person, von Schulen oder Dritten ermöglichen könnten, werden im Transkript durch Platzhalter ersetzt, wie hier entlang weniger Beispiele erläutert: • Bei Nennung einer Stadt (z. B. „Köln“) wird anstelle des Namens „[Stadt]“ eingefügt • Bei der Nennung des Schulnamens wird „[Name der Schule]“ eingefügt • Bei der Nennung des Namens einer Kollegin „[Name einer Kollegin]“ eingefügt • Bei der Nennung des eigenen Namens wird „[Name P2]“ eingefügt

Die entsprechend diesem Leitfaden erstellten Interviewtranskripte finden sich unten (vgl. Kap. 14).

13.2.2 Kategoriensystem im Überblick

An dieser Stelle werden die entwickelten Kategorien in ihrer Systematik sowie unter Angabe verschiedener Informationen im Überblick tabellarisch dargestellt. Hierbei werden verschiedene Aspekte berichtet:

- die Anzahl der Fundstellen der Hauptkategorien (= Ergebnis des 1. Codierprozesses bzw. Schritt 3 der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker 2022) in der Spalte „Hauptkategorie“,
- die Definition der Hauptkategorie inkl. Ein- und Ausschlusskriterien in der Spalte „Hauptkategorie“,
- die Leitfrage(n) der jeweiligen Hauptkategorie nach Leitfadennummerierung in der Spalte „Hauptkategorie“,
- die Codierungshäufigkeit der Subkategorien unterster Ordnung (= Ergebnis des 2. Codierprozesses bzw. Schritt 5 der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker 2022): Einerseits als einfache numerische Angabe als Gesamthäufigkeit über alle Interviews hinweg; andererseits als Angabe, auf wie viele der Interviews sich die Codierungen verteilen (Beispiel: Wenn sich acht Codierungen einer Subkategorie auf drei Interviews verteilen findet sich die Angabe „8 (3/18)“); beides in der Spalte „Codierungshäufigkeit“, sowie
- ein exemplarisches Ankerbeispiel pro Kategorie in der Spalte „Ankerbeispiel“.

Sämtliche Codierungen der jeweiligen Kategorie finden sich als Auflistung unter Angabe von Fundstelle, Zeitmarke und Dauer in den Folgekapiteln (vgl. Kap. 15). Die forschungsmethodischen Aspekte hierzu sind im entsprechenden Kapitel ausgeführt (vgl. Kap. 6.4).

Wie im Ergebniskapitel beschrieben (vgl. Kap. 7), werden die Kategorien nach folgender Systematik benannt, sortiert von oberster bis unterster Ebene:

- Kategoriengruppen nach Teilfragestellungen: Kategoriengruppe A, B, C, ...
- Hauptkategorien nach Unterthemen und Interviewfragen: A.1, A.2; B.1, B.2; ...
- Subkategorien nach Unterthemen:
  - Kategorie A.1.1, A.1.2; B.1.1, B.1.2; ...
  - Kategorie A.1.1.1, A.1.1.2; B.1.1.1, B.1.1.2; ...

Dieser Systematik folgend werden die Kategorien außerdem im Fließtext zitiert, wie folgende Beispiele zeigen: (A.1.1.2); (B.1.1.1); ...

Die Fundstellen einzelner Interviewaussagen werden bei wörtlicher Zitation im Fließtext unter Angabe der Interview- sowie der Zeilennummer(n) kenntlich gemacht, wie folgende Beispiele zeigen: (Int01, 4); (Int13, 139–145). Hierbei kann auch ein sinngemäßer oder zusammenfassender Verweis erfolgen, was mittels „vergleiche“ kenntlich gemacht wird: (vgl. Int17, 143–152).

13.2.2.1 Kategoriengruppe A nachschulische berufliche Zukunft

Tabelle 11: Kategoriengruppe A nachschulische berufliche Zukunft

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
A.1 langfristige berufliche Zukunft Fundstellen: 30 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie Lehrkräfte die langfristige berufliche Zukunft ihrer Schüler:innen einschätzen. ⇒ inkl.: Zukunftserwartungen, Berufsfelder, etc. ⇒ exkl.: unmittelbarer nachschulischer Übergangsverlauf (⇒ A.2) Leitfragen: 1 & 1a	A.1.1 allgemeine Einschätzungen	A.1.1.1 global heterogene Zukunftserwartung	13 11/18)	„Und ja, würde sagen, dass da die Perspektiven sehr heterogen, sehr individuell sind, also wirklich von ganz erfolgreichen Verläufen, die wir zum Glück beobachten können, bis hin zu völligem Abtauchen, nicht mehr auffindbar sein, völlig aus dem System fallen nach Verlassen der Schule, nach den Sommerferien. Also da ist die Range sehr groß, würde ich sagen.“ (Int01, 31–35)
		A.1.1.2 global negative Zukunftserwartung	8 6/18)	„Ja, ich darf ja ganz offen reden, es platzt schon aus mir raus. Absolut negativ, das muss ich einfach so sagen. Also bei uns ist es wirklich ganz klar so die, die Sternchen, sag ich mal, die so den ersten Weg einschlagen, den Sie sagten, also auf dem ersten Bildungsweg da wirklich regulär eine Ausbildung machen, die auch bis zum Ende durchstehen und dann da auch noch weiter arbeiten, das sind, also ich glaub ich mache das. Ich mache den Job jetzt seit circa zehn Jahren, jetzt sind es elf. Ich kann mich vielleicht an zwei erinnern spontan, die mir einfallen würden und ich habe die Abgänger immer“ (Int12, 19–30)
		A.1.1.3 global positive Zukunftserwartung	3 3/18)	„Doch, prinzipiell schon. Soll auch jetzt nicht zu optimistisch klingen.“ (Int18, 67)
		A.1.1.4 Einschätzung schwer	10 7/18)	„Ich find das total schwierig, das so allgemein zu sagen.“ (Int16, 22)
	A.1.2 berufs- und arbeitsbezogene Situation	A.1.2.1 Normalarbeitsverhältnis	5 4/18)	„Ich würde sagen, die Hälfte wird es gut in Lohn und Brot schaffen, wenn ich jetzt mal so die Liste hier durchgucke.“ (Int04, 26–27)
		A.1.2.2 atypisches Beschäftigungsverhältnis	8 6/18)	„Also tatsächlich befürchte ich, der Großteil landet nicht in Ausbildung, sondern, wenn überhaupt, in Gelegenheitsjobs“ (Int11, 60–61)

(Fortsetzung Tabelle 11)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
A.1 langfristige berufliche Zukunft Fundstellen: 30 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie Lehrkräfte die langfristige berufliche Zukunft ihrer Schüler:innen einschätzen. ⇒ inkl.: Zukunftserwartungen, Berufsfelder, etc. ⇒ exkl.: unmittelbarer nachschulischer Übergangsverlauf (⇒ A.2) Leitfragen: 1 & 1a	A.1.2 berufs- und arbeitsbezogene Situation	A.1.2.3 Sorgearbeit in der Familie	2 2/18)	„Das heißt immer dieser Ausspruch Schule machen ist immer so, erst mal das auf die lange Bank und dann gibt es tatsächlich häufig den Plan, eine Familie zu gründen. Das hört sich so ganz schön konservativ an, aber es ist, glaube ich, so eine ‚Da bin ich dann abgesichert, Da macht man/ Mein Mann verdient das Geld.'" (Int10, 49–53)
		A.1.2.4 soziale Grundsicherung/ Erwerbslosigkeit	4 4/18)	„Ja, und dann gibt es aber auch die Leute geben, die einfach zu Hause bleiben und die Hartz-IV-Karrieren fortsetzen. Das ist auch ganz klar so geäußert worden von zweien, so. Dass sich Arbeit nicht lohnt" (Int04, 31–33)
		A.1.2.5 Kriminalität & Strafvollzug	8 7/18)	„Und trotzdem gibt es auch Schüler, die nicht gut untergekommen sind, die dann in den, ins Gefängnis gelandet sind, die gewalttätig geworden sind" (Int07, 40–42)
		A.1.2.6 vollständige Entkoppelung/Dropout	6 6/18)	„Und dann gibt es die 50 %, die wirklich in der Versenkung verschwinden, von denen keiner etwas weiß, die vielleicht auch wirklich dann zum Ende hin auch noch drogenabhängig werden" (Int03, 56–58)
	A.1.3 Berufsfelder	A.1.3.1 Handwerk	6 6/18)	„Und da geht es dann in Kfz, Kfz-Mechaniker, Maler, Lackierer, Dachdecker so ein bisschen" (Int10, 45–46)
		A.1.3.2 Soziales	3 3/18)	„Und bei den Mädels geht es dann häufig in erzieherische Richtungen. Also Kinderpflege zum Beispiel. Oder auch diese Ausbildung, wie heißt die hier im Moment? Sozialassistent. Das ist dieses Allgemeine, womit man dann im Krankenhaus arbeiten könnte, im Altenheim arbeiten könnte und in der Pflege arbeiten könnte" (Int16, 88–93).
		A.1.3.3 Informatik	1 1/18)	„Mit viel Autismus hatte ich, hatten Sie, glaube ich, als letztes gesagt. P2: Ja, genau das ist so ein, so ein Schwerpunkt, der sich in den letzten paar Jahren abzuzeichnen scheint, bei uns an der Schule. Genau. Und vielleicht dadurch bedingt gibt es einerseits Jugendliche, die in sehr spezifischen Bereichen unterkommen, also relativ viele so im Bereich Informatik. Also wir haben ja hier in [Stadt] die [technische Hochschule], die auch Berufsausbildungen anbietet, da sind jetzt Schüler von uns untergekommen" (Int01, 79–86).

(Fortsetzung Tabelle 11)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
A.2 unmittelbarer nachschulischer Übergangsverlauf Fundstellen: 42 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie Lehrkräfte den unmittelbaren nachschulischen Übergangsverlauf ihrer Schüler:innen beschreiben. ⇒ inkl.: Anschlusswege, Stationen, Maßnahmen, etc. ⇒ exkl.: emotionale Aspekte, Erleben, etc. Leitfrage: 3	A.2.1 Ausbildung	A.2.1.1 Berufsausbildung	17 13/18)	„Die wenigsten unserer Schüler gehen tatsächlich in ein direktes Ausbildungsverhältnis“ (Int06, 42–43)
		A.2.1.2 schulische Berufsausbildung	1 1/18)	„schulische Ausbildung“ (Int01, 30)
		A.2.1.3 geförderte Ausbildung	2 2/18)	„haben vielleicht auch eine unterstützte Ausbildung gestartet. Also diese Fachpraktikerausbildung, einzelner, die dann halt auch im Bereich Lernen unterrichtet wurde und dann mit dem Bildungsgang Lernen.“ (Int06, 37–39)
	A.2.2 Maßnahmen im Übergangssektor	A.2.2.1 Maßnahmen am Berufskolleg	25 15/18)	„Viele gehen zu Berufskollegs, danach also letztlich, um der Schulpflicht/ Schulpflicht zu erfüllen. Das sind oft aber Ausbildungsvorbereitungskurse, zumindestens viele von meinen Schülern. Ich habe viel mit Schülern zu tun gehabt, die jetzt eher ohne Abschluss oder mit einem Abschluss im Bildungsgang lernen, die Schule verlassen.“ (Int06, 43–47)
		A.2.2.2 außerschulische Maßnahmen (Benachteiligtenförderung)	13 10/18)	„und dann viele, die keinen Abschluss haben, die ja in diese Berufsvorbereitungsmaßnahmen dann übergehen“ (Int12, 107–108)
		A.2.2.3 außerschulische Maßnahmen (berufliche Rehabilitation)	10 9/18)	„Dann ist bei uns die Lebenshilfe die das/ Ist super, das war früher ja irgendwie immer so mehr Förderschwerpunkt GG. Die aber dann auch einen großen Anteil mit, für psychisch Erkrankte haben und die mittlerweile auch so Angebote haben, die, wo wir unsere Schülerschaft zum Teil auch wiederfinden. Und das ist super und die werden direkt bezahlt. Die haben da einen Platz, die haben tolle Angebote.“ (Int09, 88–93)

(Fortsetzung Tabelle 11)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
A.2 unmittelbarer nachschulischer Übergangsverlauf Fundstellen: 42 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie Lehrkräfte den unmittelbaren nachschulischen Übergangsverlauf ihrer Schüler:innen beschreiben. ⇒ inkl.: Anschlusswege, Stationen, Maßnahmen, etc. ⇒ exkl.: emotionale Aspekte, Erleben, etc. Leitfrage: 3	A.2.2 Maßnahmen im Übergangssektor	A.2.2.4 Berufseinstiegsbegleitung	9 8/18)	„Wir haben, das nennt sich bei uns Berufseinstiegsbegleiter. Die kommen alle beratend in die Schule. Die haben aber nur, das ist ein, ich glaube das ist eine Ausschreibung vom Jobcenter oder von der Agentur für Arbeit, die können aber nur einen bestimmten Anteil an Schülern nehmen. Das ist eine sehr intensive Begleitung über drei Jahre, glaube ich. Die neunte, die zehnte und vielleicht sogar noch ein Jahr danach, ist jetzt relativ neu.“ (Int10, 96–101)
	A.2.3 atypisches Beschäftigungsverhältnis		2 2/18)	„Oder halt wirklich manche, die dann sagen ‚ich, ich arbeite jetzt einfach‘, also die haben dann ihre Schulpflicht fertig bei uns“ (Int12, 114–116)
	A.2.4 vollständiger/zeitweiliger Dropout		10 6/18)	„Und dann haben wir natürlich noch einen großen Teil, wo die sich einfach bei uns auch nicht mehr melden. Also die sind kaum in der Schule, die besuchen so gut wie kein Praktikum, nehmen an den anderen Maßnahmen auch nicht teil. Tauchen sporadisch auf, werden der Bundesagentur gemeldet auch, weil die ja auch zum Beratungsgespräch eingeladen werden. Die sind also in der Akte da vorhanden. Und wenn wir einfach keinen Kontakt mehr zu ihnen haben, also auch die, es ist nicht möglich, die Eltern reagieren nicht, der Schüler reagiert nicht, wir erreichen die nicht.“ (Int15, 167–174)
	A.2.5 FSJ/FÖJ		2 2/18)	„Also es gibt niemand, der soziales freiwilliges Jahr macht. Also nichts, nichts anderes. Niemand, der sagt ‚Ich gehe zur Bundeswehr‘ oder nichts,“ (Int07, 196–197) „FSJ haben wir auch zunehmend, manche machen oder so ein freiwilliges ökologisches Jahr. Das haben wir jetzt so in den letzten Jahren manchmal dabei gehabt. Die liefen auch besser, tatsächlich, weil die dann auch begleitet sind. Da gibt es so spezielle, in die man auch rein kann, die laufen ganz gut bei unseren. Ja, genau“ (Int12, 110–114)
	A.2.6 Anschlussvermittlung, nicht näher spezifiziert		5 5/18)	„Na also angemeldet sein müssen sie, also müssen sie eigentlich alle danach. Nee, da wird sich schon drum gekümmert“ (Int14, 67–88)
	A.2.7 Hinweise auf spätere Abbrüche		10 9/18)	„Ich denke, einige werden scheitern an ihren ersten Ausbildungen. Und an dem Weg und werden dann in Hilflosigkeit verfallen“ (Int17, 318–319)

(Fortsetzung Tabelle 11)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
A.2 unmittelbarer nachschulischer Übergangsverlauf Fundstellen: 42 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie Lehrkräfte den unmittelbaren nachschulischen Übergangsverlauf ihrer Schüler:innen beschreiben. ⇒ inkl.: Anschlusswege, Stationen, Maßnahmen, etc. ⇒ exkl.: emotionale Aspekte, Erleben, etc. Leitfrage: 3	A.2.8 unterschiedliche Verläufe		6 6/18)	„da sind dann auch die Anschlussmaßnahmen ganz Unterschiedliche zwischen Berufskolleg, Ausbildung, schulische Ausbildung und so weiter.“ (Int01, 29–31) „Das, finde ich, ist auch von Durchgang zu Durchgang super unterschiedlich.“ (Int16, 47)
	A.2.9 schwer einzuschätzen		3 3/18)	„Und wiederum dann ist es ja so, dass wir dann eigentlich erst mal gar nicht so viel mitkriegen mehr von den Schülern“ (Int13, 59–60).

(Fortsetzung Tabelle 11)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
A.3 Einflüsse auf Übergangsverlauf & berufliche Zukunft Fundstellen: 96 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, auf welche Einflüsse Lehrkräfte die Zukunftserwartung bzw. der Übergangsverläufe ihrer Schüler:innen zurückführen bzw. welche Gründe sie dafür nennen. ⇒ inkl.: Einflüsse die bei Schilderung des unmittelbaren nachschulischen Übergangsverlaufs benannt werden ⇒ exkl.: Bedarfe der S:S (⇒ A.4) Leitfrage: 2	A.3.1 Begleitung & Unterstützung	A.3.1.1 familiäre Unterstützung	23 13/18)	„dann aber auch wie das Umfeld ist, wie die, wie das Elternhaus ist oder wenn kein Elternhaus, wo zumindest der Schüler sozusagen beheimatet ist, wie das dann noch ist, also das soziokulturelle Umfeld, wo, wo die einfach sind, da gibt es ja jemanden, wo, wo Mutter und Papa vielleicht zusammen noch sind, beide noch arbeiten, die sich dann intensiver drum kümmern können. Das hilft natürlich auch mehr.“ (Int07, 110–116)
		A.3.1.2 professionelles Helfersystem	7 6/18)	„Viele Schüler, die in Wohngruppen sind, da kommt es natürlich auch auf die Wohngruppe an. Wie engagiert ist die? Wie arbeiten die mit? Was machen die, wenn kein Elternhaus da ist?“ (Int03, 102–105)
	A.3.2 Eigeninitiative & "Ernstnehmen der Situation"		20 12/18)	„Und bei vielen unserer Schüler:innen merken wir, dass auch das Schöne, das man in der Oberstufe arbeitet, irgendwann setzt doch manchmal diese Reife ein und dass sie so von sich aus eine Motivation bekommen und sagen ‚Ja, ich möchte das irgendwie machen‘ und dann auch da bestrebt sind, ich komme doch jeden Tag zur Schule, ich arbeite mit, ich werd visiere hier einen Abschluss an. Und die das alles so durchlaufen. Da ist der Schritt, dass es dann weitergeht, dass wir auf die entlassen sagen ‚Um dich mache ich mir keine Sorgen mehr‘. Dann kann man eigentlich sehr klar sagen“ (Int09, 201–209)
	A.3.3 Belastungen	A.3.3.1 Angst	11 8/18)	„Das andere ist die Welt da draußen. Es wird erst mal als feindselig wahrgenommen, als fremd. Und Angst. Man hat Angst vor dem Neuen, vor der Veränderung. Bei uns an der Schulform gibt es zwei Lehrer, einen Raum, zehn Schüler. Und dann gehe ich zum Berufskolleg. 1000 Schüler für 100 verschiedene Räume, irgendwelche Nummern. Da fliegen an die Namen, die Nummern nur so um die Ohren. Das macht Angst. Und diese Angst muss man irgendwo mit den Schülern gemeinsam abbauen und die stark dafür machen.“ (Int10, 178–184)
		A.3.3.2 psychische Belastung & auffälliges Verhalten	5 3/18)	„Das ist noch etwas, dann, wie groß auch der Anteil von psychischen Erkrankungen mittlerweile geworden ist, welches Spektrum dahinter steckt.“ (Int03, 101–102)

(Fortsetzung Tabelle 11)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
A.3 Einflüsse auf Übergangsverlauf & berufliche Zukunft Fundstellen: 96 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, auf welche Einflüsse Lehrkräfte die Zukunftserwartung bzw. der Übergangsverläufe ihrer Schüler:innen zurückführen bzw. welche Gründe sie dafür nennen. ⇒ inkl.: Einflüsse die bei Schilderung des unmittelbaren nachschulischen Übergangsverlaufs benannt werden ⇒ exkl.: Bedarfe der S:S (⇒ A.4) Leitfrage: 2	A.3.3 Belastungen	A.3.3.3 familiäre & biografische Belastung	5 4/18)	„dass das dieser, dieser Lebenslauf oder diese bisherige Biografie eigentlich alle Marker dann schon in sich hat. Also ich sage mal Schüler, die schon eine Jugendhilfekarriere haben, also die in Wohngruppen eigentlich aufgewachsen sind. Die, wo die Wohngruppen aber auch nicht stabil waren. Man hat auf der einen Seite Schüler, die sind über Jahre in der gleichen Wohngruppe, wo das wirklich so ein Familienersatz ist, wo auch ein stabiles Umfeld über, über einen langen Zeitraum ist. Da würde ich sagen, das ist ein positiver Aspekt dann der Jugendhilfe. Aber es gibt immer wieder viele Schüler, deren Biografie ist einfach nur von Abbrüchen gekennzeichnet und diese Abbrüche sind meiner Meinung nach einfach der, der Hauptmarker so. Also im familiären Bereich, viele Schüler haben, auch wenn es nicht diagnostiziert ist, traumatische Erfahrungen gehabt im frühkindlichen Bereich.“ (Int05, 54–65)
		A.3.3.4 pandemiebegründete Belastungen	3 3/18)	„Was jetzt in diesem Jahr der erste Jahrgang so jetzt komplett nach Corona viel, viel schlimmer ist als alle Jahre vorher. Die sind sehr unselbstständig, die haben eine sehr schlechte Arbeitshaltung gelernt in den Corona Jahren, was mit Sicherheit auch daran lag, dass sie technisch nicht ausgestattet waren, dass wir irgendwie Homeschooling machen konnten. Wir haben im Corona-Jahr im Dezember die ersten Endgeräte bekommen und konnten die Schüler versorgen. Da lag natürlich schon viele Zeit dazwischen und die haben sich so ja es zu Hause in ihrem Heim bequem gemacht und sind noch mehr Stubenhocker geworden, haben sich noch mehr isoliert und kommen ja teilweise bei uns jetzt aus dem [Stadt] Norden.“ (Int03, 131–140)
	A.3.4 Zukunftserwartung & Berufswahlentscheidung	A.3.4.1 unrealistische Zukunftserwartungen & Berufswünsche	8 7/18)	„Also ich glaube, da muss ich ein bisschen differenzieren zwischen dem, was die Schüler für sich sehen und was ich als realistisch empfinde oder was ich sehe. Also die Schüler sind/ splittet sich sehr auf zwischen, ‚ich mach Kohle und ich mach auf der Straße und ich mache meine, also ich mache mein Ding und irgendwie wird das schon und ich werde auf jeden Fall reich werden‘. Also dieses eine Extrem“ (Int08, 25–30)

(Fortsetzung Tabelle 11)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungshäufigkeit	Ankerbeispiel
A.3 Einflüsse auf Übergangsverlauf & berufliche Zukunft Fundstellen: 96 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, auf welche Einflüsse Lehrkräfte die Zukunftserwartung bzw. der Übergangsverläufe ihrer Schüler:innen zurückführen bzw. welche Gründe sie dafür nennen. ⇒ inkl.: Einflüsse die bei Schilderung des unmittelbaren nachschulischen Übergangsverlaufs benannt werden ⇒ exkl.: Bedarfe der S:S (⇒ A.4) Leitfrage: 2	A.3.4 Zukunftserwartung & Berufswahlentscheidung	A.3.4.2 keine Zukunftserwartungen & Berufswünsche	7 5/18)	„Manchmal ist es noch so Perspektivlosigkeit, ‚Was will ich eigentlich machen? Dann mache ich erst mal einen anderen Schulabschluss, weil dann stehen mir mehr Türen offen'. Es ist also ganz oft dieses ‚Ich weiß eigentlich gar nicht, wohin es mich treiben soll'. Die sind jetzt natürlich aber auch dann 16, 17, wenn die abgehen. Das ist halt auch noch wahnsinnig jung. Die haben überhaupt das letzte Jahr überhaupt erst mal angefangen zu begreifen. ‚Oh ja, die Schule hört auf, ich muss ja jetzt irgendwas anderes machen. Was soll ich überhaupt machen?' Das ist, glaub ich, ein ganz, ganz großer Punkt, der ihnen im Weg steht." (Int08, 117–125)
		A.3.4.3 realistische Zukunftserwartungen & Berufswünsche	4 4/18)	„Und zwar gibt es oft den Anspruch, Geld zu verdienen. Das wird auch ganz oft formuliert. Ich möchte gerne Geld verdienen, ich möchte eine eigene Wohnung. Also ganz selten hört man ‚Ich geh später harzen'. Das ist so ein Spruch, den hört man ganz selten. Die meisten haben schon den Plan, eine eigene Wohnung, eigenes Auto, ganz spät, irgendwann mal Frau und Kinder. So, das ist schon Plan. Eigentlich von allen. Deshalb gibt es schon auch den Anspruch, irgendwo in das Verhältnis rein zu kommen, wo man Geld verdienen kann. Ich sehe das aber immer wieder, dass viele Schüler da auch zunehmend realistischer werden. Die sagen, ‚ich gehe ins Handwerk und da kann ich dann später auch noch schwarz was dazuverdienen'. Also die wissen schon durch Familienmitglieder, man kann da dann was machen. Und die meisten haben auch eine realistische Einschätzung, dass sie halt kein Akademiker werden. Also die wissen auch, das sind Jobs, da muss man studieren." (Int10, 30–42)
	A.3.5 soziale und personale Kompetenzen/Schlüsselqualifikationen		15 9/18)	„Die Förderung der Selbstständigkeit, das sind diese ganzen Schlüsselqualifikationen, weil das ist ja ein großes Problem auch. Die kommen halt ständig zu spät in die Schule und da sind wir schon dabei zu sagen, das geht nicht. Und dann Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen. Das sind so die Kommunikationsbereitschaft, die müssen reden, unsere Schüler, die müssen sich trauen, was sie oft eben nicht machen, weil sie das Selbstbewusstsein nicht haben." (Int15, 299–305)

(Fortsetzung Tabelle 11)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
A.3 Einflüsse auf Übergangsverlauf & berufliche Zukunft Fundstellen: 96 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, auf welche Einflüsse Lehrkräfte die Zukunftserwartung bzw. der Übergangsverläufe ihrer Schüler:innen zurückführen bzw. welche Gründe sie dafür nennen. ⇒ inkl.: Einflüsse die bei Schilderung des unmittelbaren nachschulischen Übergangsverlaufs benannt werden ⇒ exkl.: Bedarfe der S:S (⇒ A.4) Leitfrage: 2	A.3.6 aufnehmende Systeme unpassend		14 8/18)	„Und die Erfahrung ist eigentlich die, das erste große Problem, das war jetzt auch die Rückmeldung von den Berufskollegs ist, dass der Übergang in so ein riesiges System, was die Berufskollegs ja in der Regel sind und in ein System, das absolut auf Selbstständigkeit aufgebaut ist. Das fängt ja bei der Raumfindung an, sage ich mal, bis zur, ja, bis zum Lesen des Vertretungsplanes, der irgendwo auftaucht mit irgendwelchen Abkürzungen, dass das häufig eine ganz große Hürde ist. Und ich glaube, da sind viele Schüler, die brechen auch ab, weil sie mit dieser Hürde schon nicht klarkommen und weil da eigentlich auch die Unterstützung häufig fehlt. Klar gibt es auch immer einen Prozentsatz, die wollen es dann auch nicht. Also das ist auch so eine andere Geschichte. Aber ich glaube, dass der Übergang und das ist das Schwierige, das ist in den letzten Jahren immer deutlicher geworden, dass dieser Übergang eigentlich die größte Hürde also bildet so.“ (Int05, 132–145)
	A.3.7 Schulabschluss		11 10/18)	„Also das, dass es heißt ‚Ja nee, aber ohne Hauptschulabschluss, da wird doch nix‘. So, und dann kann man noch so sagen ‚Ja, aber der ist toll, der ist wahnsinnig penibel, der ist ganz korrekt, wenn er was misst oder so was. Der wäre in der Holzverarbeitung sehr großartig, da kann man sich drauf verlassen. Der arbeitet ordentlich, ne?‘ Ja, und dann heißt es ja immer ‚Ja, aber was sollen wir machen, wenn er die Schule nicht packt?‘“ (Int08, 558–564)
	A.3.8 positive Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt		9 7/18)	„dass unsere Schülerklientel mittlerweile auch auf dem Arbeitsmarkt gesucht wird. Und das merkt man auch deutlich, wenn man jetzt Kontakt zum Beispiel zu Handwerkskammern hat. Ja, auf einmal wird man dann weiter verbunden. Es gab es auch schon Zeiten, wo man gesagt hat, ‚nee, da kümmern wir uns nicht drum, das ist nicht von Belang‘. Dass sich halt einfach, dass der Fachkräftemangel halt wirklich auch da voll durchschlägt“ (Int04, 349–354)
	A.3.9 Wegfall schulischer Sicherheit & Unterstützung		6 3/18)	„Nur, aber insofern tragen wir sie natürlich, wie wir dann auch oft sagen, immer noch dadurch, weil wir halt unsere pädagogische Arbeit leisten, wie wir sie leisten, das heißt, weil wir sie quasi, na dann so anbetteln, zu kommen. Manchmal, also manchmal sagen wir so schön, auf dem Goldtablett denen servieren und dann doch noch mal 180 Abstriche machen und dann machen wir, wir haben zum Beispiel auch Kurse, wo die dann noch mal, die den Zehner machen, speziell gefördert werden, was wir auch bewusst schon versuchen bei anderen Lehrkräften, also dass sie

(Fortsetzung Tabelle 11)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
A.3 Einflüsse auf Übergangsverlauf & berufliche Zukunft Fundstellen: 96 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, auf welche Einflüsse Lehrkräfte die Zukunftserwartung bzw. der Übergangsverläufe ihrer Schüler:innen zurückführen bzw. welche Gründe sie dafür nennen. ⇒ inkl.: Einflüsse die bei Schilderung des unmittelbaren nachschulischen Übergangsverlaufs benannt werden ⇒ exkl.: Bedarfe der S:S (⇒ A.4) Leitfrage: 2				so ein bisschen von der Klassenleitung abgelöst werden in den Übergang Schule-Beruf. Wir haben immer, wir haben die haben. wir haben aber immer noch Zeiten, zum Beispiel im Klassenverband, wo dann bei der Klassenleitung an den Materialien gearbeitet werden kann, Also die haben einfach noch sehr sehr viel, sag ich mal, emotionale Unterstützung und die bricht man halt einfach weg. Und das ist der Punkt“ (Int12, 176–188).
	A.3.10 Stigmatisierung		5 3/18)	„Also. Ich glaube zum einen, dass die verschiedenen Förderschwerpunkte nicht auseinanderhalten können, also ‚Förderschule ist gleich, ist behindert‘, so dass es glaube ich, noch ganz viel im Kopf. Und ja, klar, also, wenn sie es einschätzen können, was es heißt, mit Emotionale-soziale Entwicklung-Schüler:innen in dem Bereich zu arbeiten, dann vielleicht auch ein ‚Boah, das gibt doch bestimmt nur Stress, das ja. Also gibt Stress, gibt Konflikte. Baut nur Scheiße‘. Ja. Das, glaube ich, sind so die Vorurteile.“ (Int14, 339–345) „Gibt es da Vorbehalte? Oder würden Sie sagen, aus betrieblicher Sicht, wenn es um Ausbildungsplatz geht, gibt es Vorbehalte gegenüber diesen Schülerinnen und Schülern? Weil Förderschule, weil Förderbedarf EsE? P2: Ich glaube nicht. Ich glaube, es gibt aber natürlich auch in den Städten oder zumindest jetzt bei uns ein großes Netzwerk an, okay, es gibt nur eine ES-Förderschule. Das heißt, es kommen immer wieder diese Schüler und manche nehmen die auch sehr gerne. Manche machen super gute Erfahrungen mit denen, weil die sehr fleißig sind und weil die zuverlässig sind. Weil die pünktlich kommen, weil die Bock haben auf Arbeiten. Die haben halt tatsächlich Bock auf Arbeiten. Das ist irgendwie ziemlich cool und. Also Vorbehalte? Glaube ich eigentlich nicht.“ (Int17, 347–358)

(Fortsetzung Tabelle 11)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
A.3 Einflüsse auf Übergangsverlauf & berufliche Zukunft Fundstellen: 96 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, auf welche Einflüsse Lehrkräfte die Zukunftserwartung bzw. der Übergangsverläufe ihrer Schüler:innen zurückführen bzw. welche Gründe sie dafür nennen. ⇒ inkl.: Einflüsse die bei Schilderung des unmittelbaren nachschulischen Übergangsverlaufs benannt werden ⇒ exkl.: Bedarfe der S:S (⇒ A.4) Leitfrage: 2	A.3.11 Dauer/Intensität sonderpädagogischer Unterstützung		4 4/18)	„Und wenn man auf die innerschulische Förderung schaut, dann glaube ich, macht es tatsächlich einen Unterschied, wie lang man die Jugendlichen in einem System betreuen kann. Also in der Tendenz würde ich sagen, dass wir diejenigen Jugendlichen erfolgreicher begleiten können, die eher länger bei uns im System sind und viele Erfahrungen mit einer festen Bezugsperson machen können und so dieses System, das wir in der Schule durchlaufen oder entwickelt, entwickelt haben, durchlaufen können und darüber dann verschiedene Praktika machen können, Reflexionsphasen haben, eine enge Anbindung auch mit unseren sozialpädagogischen Kolleginnen haben, um darüber dann ja den den Übergang möglichst gut bewältigen zu können.“ (Int01, 49–58)
	A.3.12 positive Erfahrungen im Praktikum		3 3/18)	„Es ist deswegen halt die vielen Praktika, um dann darüber den Betrieben schon zu zeigen, ‚Hier ist jemand, der es wirklich kann. Jetzt gerade völlig ungeachtet jedes Abschlusses, gucken Sie sich denen doch schon mal an, finden die den toll und dann über einen Langzeitpraktikum, denjenigen da so mit nem Fuß in die Tür zu kriegen‘. Also das ist so häufig der Weg Praktika, Langzeitpraktikum, Ausbildung,wenn er sich gut geschlagen hat. So.“ (Int08, 571–577)
	A.3.13 Fachliches kein Problem		5 4/18)	„Nicht mal so das Fachliche. P3: Nein, das Fachliche würde ich auch gerade im Moment bei der Marktlage und Ausbildungslage gar nicht so ansehen.“ (Int16, 69–72)

(Fortsetzung Tabelle 11)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
A.4 Bedarfe der Schüler:innen im Übergang Fundstellen: 25 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise auf Bedarfe der Schüler:innen im Übergang enthalten. ⇒ inkl.: Bedarfe vor, während und nach dem Übergang ⇒ exkl.: – Leitfrage: 4	A.4.1 Begleitung & Unterstützung		25 12/18)	„Zunächst einmal ist für diese Jugendlichen dadurch, dass sie an der Förderschule sind, sind sie ja sehr intensive Bindungs- und Beziehungsarbeit gewohnt und diese sollte dann auch fortgeführt werden. Also wenn, dann auf einmal, ich sag mal, irgendein Berater ist, der, den sie nicht kennen und nächstes Mal sitzt da jemand anders und und dann ist fällt das noch dreimal aus. Also eine Kontinuität ist wichtig. Sonst schaffen die das nicht, das ernst zu nehmen. Und am besten quatscht man auch mal über ein Hobby und übers Wetter und über Musik und versucht eine Beziehung irgendwie zu den Jugendlichen zu bekommen. Dann gelingt das also ohne ein echtes Engagement von jemand, der sich da auch wirklich für die Jugendlichen interessiert. Das wäre, das ist wichtig“ (Int10, 119–128)
	A.4.2 Klarheit über Anforderungen/ Informationen		7 6/18)	„Die Transparenz größtenteils. Also ich glaube, dass man ehrlich mit den Schülern sein muss, wo die Stärken und Schwächen liegen und schon auch sie gezielt darauf vorbereiten muss, was es heißt, auf ein Berufskolleg zu gehen. Wir haben das zum Beispiel ab und zu. Wir haben eine Kooperation mit einem Berufskolleg, das ist jetzt dann exemplarisch, aber die verbringen da eine Woche in dem Berufskolleg und werden da rumgeführt, haben eine Ansprechpartnerin, die nur für die zuständig ist“ (Int14, 87–93)
	A.4.3 passende Angebote im Übergangssektor		5 4/18)	„Und da gibt es ganz wenig Angebote, die noch die das Spektrum einfach leisten, was wir leisten und das brauchen wir. Deswegen sage ich ja, ich finde zum Beispiel die letzten Jahre ganz spannend, diese Erfahrung mit diesem betreuten FSJs. Also das sind so spezielle. Ich habe auch eins gemacht, aber das war irgendwie anders. Da gibt es so trägergestützte, also wie gesagt, zum Beispiel dieser IB macht das und die haben dann einfach da noch Ansprechpartner vor Ort, die haben so Seminare zwischendurch. Also die sind noch sehr, sehr begleitet und das schaffen unsere wirklich erstaunlich gut. Und da bleiben die auch bei, weil die einfach eine Anbindung haben an Menschen, die sie im besten Fall noch sympathisch finden.“ (Int12, 215–224)
	A.4.4 aufnahmebereite Betriebe		5 3/18)	„Und dafür brauchen wir Betriebe, die eine Offenheit haben und wenn die unsere auch kennen, sagen, ‚Sie können uns immer gerne welche schicken, da können wir gut mit arbeiten‘, da öffnen wir uns Türen.“ (Int09, 250–253)

(Fortsetzung Tabelle 11)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
A.4 Bedarfe der Schüler:innen im Übergang Fundstellen: 25 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise auf Bedarfe der Schüler:innen im Übergang enthalten. ⇒ inkl.: Bedarfe vor, während und nach dem Übergang ⇒ exkl.: – Leitfrage: 4	A.4.5 soziale & personale Kompetenzen		2 2/18)	„Zum Beispiel braucht es ein Sozialverhalten, in einer Gruppe sitzen zu können, ein Sozialverhalten in einer Gruppe zuhören zu können. Es sind ja so ganz kleine Bausteine. Und ohne das kann jemand noch so intelligent sein und die Leistung erbringen. Es ist. (...) Ein Abschluss, dann kann der zwar erreicht werden, aber er macht für die gesellschaftliche Situation hinterher wenig Sinn, weil hinterher werden diese Sachen werden vorausgesetzt, sie werden nicht mehr geübt.“ (Int02, 102–108)
	A.4.6 Selbstvertrauen & positives Selbstbild		2 2/18)	„und unsere Schüler und Schülerinnen müssen sich auch trauen, da hinzugehen, zu sagen, ‚Ich bin, ich habe das an meiner Schule nicht geschafft, Ich werde nicht den Abschluss vielleicht so schaffen, wie ich das möchte, aber da ist die Tür nicht zu, da geht es weiter‘, damit einfach diese Motivation nicht auf der Strecke bleibt.“ (Int09, 267–271)
	A.4.7 klare Zukunftserwartung		1 1/18)	„Und Wissen um die eigenen Stärken, Interessen, Wünsche. Ja, also so ein ausgewogenes Selbstbild mit einer einigermaßen klaren Perspektive oder Vorstellung der eigenen Zukunft, also ein Ziel, auf das sie hinarbeiten wollen“ (Int01, 131–133)

13.2.2.2 Kategoriengruppe B aktuelles Handeln & Selbstwahrnehmung

Tabelle 12: Kategoriengruppe B aktuelles Handeln & Selbstwahrnehmung

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Subkategorie 3. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
B.1 Handeln & Selbstwahrnehmung in der Übergangsvorbereitung Fundstellen: 115 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie Lehrkräfte ihr aktuelles Handeln und ihre Selbstwahrnehmung in der Übergangsvorbereitung beschreiben. ⇒ inkl.: eigenes Handeln, Schulebene, Handeln in Zusammenarbeit mit anderen (z. B. Agentur, Betriebe, Eltern) ⇒ exkl.: erwünschtes Handeln durch andere, Idealvorstellungen eigenen Handelns Leitfragen: 5, 6 & 6a	B.1.1 allgemeine Arbeit mit Schüler:innen zum Übergang	B.1.1.1 begleiten und unterstützen		25 13/18)	„Und es ist für sie eher so, dass ich sie ganz oft an der Hand nehme und sage ‚Wir müssen das jetzt noch machen, du musst dich darum kümmern‘, ich Kontakt mit den Eltern aufnehme, den Eltern ganz klar sage, was sie zu tun haben und wir das dann so gemeinschaftlich anleiten. Und der Schritt nachher geht dann doch alleine hin, dort mit den Eltern hin oder mit einer Vollmacht, sich entsprechend irgendwo anzumelden. Das ist eher so mittlerweile mein Part geworden.“ (Int03, 239–245)
		B.1.1.2 Ziele & realistische Berufswünsche entwickeln		19 10/18)	„Das finde ich eigentlich das Wichtigste, das irgendwie rauszukitzeln und darauf aufbauend zu gucken, welcher Beruf könnte passen und was ist im Rahmen des Möglichen auch vom Abschluss her. Also es gibt auch die Schüler, die beispielsweise einen Förderbedarf Lernen haben und keinen Abschluss bei uns machen, weil sie die Abschlussprüfung nicht schaffen würden bzw. sie machen einen Hauptschulabschluss Klasse neun und dann stehen denen halt nicht alle Berufe offen. Ich hatte letztens einen Schüler, der hat gesagt, er möchte Archäologe werden. Drei Wochen lang, und er war ganz überzeugt davon. Und irgendwann habe ich ihm aufgezählt, was damit alles einhergeht. Und als es dann hieß noch, drei Jahre Schule, dann war es schon vorbei. (lacht)“ (Int14, 165–174)
		B.1.1.3 stabilisieren & verselbstständigen		19 8/18)	„Das heißt, wir arbeiten an dem Selbstbewusstsein. Wir versuchen, all diese Punkte zu verbessern, damit sie in der Lage sind, zum Telefon zu greifen, nach dem Praktikum zu fragen, da hinzugehen, sich vorzustellen und ein Gespräch durchzustehen. So und dann natürlich über zwei Wochen, über drei Wochen, je nachdem auch ins Praktikum zu gehen, auch wenn es ihnen mal nicht gut gefällt, weil es klingelt manchmal schon nach ein, zwei Tagen das Telefon und dann heißt es ‚ja, da sind doch an-

(Fortsetzung Tabelle 12)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Subkategorie 3. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
B.1 Handeln & Selbstwahrnehmung in der Übergangsvorbereitung Fundstellen: 115 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie Lehrkräfte ihr aktuelles Handeln und ihre Selbstwahrnehmung in der Übergangsvorbereitung beschreiben. ⇒ inkl.: eigenes Handeln, Schulebene, Handeln in Zusammenarbeit mit anderen (z. B. Agentur, Betriebe, Eltern) ⇒ exkl.: erwünschtes Handeln durch andere, Idealvorstellungen eigenen Handelns Leitfragen: 5, 6 & 6a	B.1.1 allgemeine Arbeit mit Schüler:innen zum Übergang				dere Praktikanten, die durften das machen. Ich stehe nur rum, habe ich keinen Bock mehr'. Und daran arbeiten wir natürlich auch. Und das ist so unsere Arbeit als Lehrer und von mir als, als, weil ich das Berufsorientierungsbüro leite, sie da einfach fit zu machen" (Int15, 305–315).
		B.1.1.4 auf Realität orientieren		15 10/18)	„Also grundsätzlich allgemein gesprochen würde ich erstmal sagen, dass die Grundaufgabe in der Klasse acht, wo es ja im Endeffekt mit der Berufsvorbereitung oder Berufsorientierung vielmehr losgeht, dass meine Aufgabe darin besteht, erst mal diese Arbeitswelt den Schülern offen zu legen und klarzumachen ‚Okay, was? Was kommt da auf euch zu? Wo geht es hin? Welche Möglichkeiten habt ihr?' Und auch schon so ein bisschen darauf hinarbeitet, ‚Welche realistischen Möglichkeiten habt ihr?'" (Int16, 193–199)
		B.1.1.5 Anschlusslösungen finden		12 9/18)	„und auch zu schauen, ‚so welchen Abschluss strebt du denn jetzt an?' Oder auch zu überlegen, ‚Was macht denn Sinn? Macht das Sinn, dass du hiernach in <u>die</u> Maßnahme gehst oder in <u>die</u> Maßnahme? Oder dass du vielleicht noch einen weiteren Schulabschluss machst?' Ja, so, da sehe ich tatsächlich die Hauptaufgabe." (Int11, 263–267)
		B.1.1.6 Hospitation in Anschlusslösungen ermöglichen		11 8/18)	„da war natürlich ein Teil auch kennenlernen. Wohin geht denn der Übergang? Also diese rein faktische, wie sieht die Jugendwerkstatt aus. Die gucken wir uns mal an. Was wird am Berufskolleg von mir erwartet? Was gibt es überhaupt für Berufskollegs?" (Int06, 356–359)
		B.1.1.7 soziale & personale Kompetenzen fördern		8 6/18)	Nein, das sind natürlich ganz klar die, die sonstigen schulischen Kompetenzen usw. die bleiben natürlich. Also Sachen wie Pünktlichkeit usw. Das ist ja überhaupt keine, sonst soziale Kompetenzen, das ist ja sowieso schon immer unser Kerngeschäft gewesen." (Int18, 275–278)

(Fortsetzung Tabelle 12)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Subkategorie 3. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
B.1 Handeln & Selbstwahrnehmung in der Übergangsvorbereitung Fundstellen: 115 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie Lehrkräfte ihr aktuelles Handeln und ihre Selbstwahrnehmung in der Übergangsvorbereitung beschreiben. ⇒ inkl.: eigenes Handeln, Schulebene, Handeln in Zusammenarbeit mit anderen (z. B. Agentur, Betriebe, Eltern) ⇒ exkl.: erwünschtes Handeln durch andere, Idealvorstellungen eigenen Handelns Leitfragen: 5, 6 & 6a	B.1.1 allgemeine Arbeit mit Schüler:innen zum Übergang	B.1.1.8 durch Beziehung Sicherheit geben		8 7/18)	„Und das ist glaube ich, auch das, was unsere Schüler rückblickend immer wieder spiegeln, dass sie sagen, es wäre für sie unheimlich wichtig gewesen, dass wir einfach für sie verfügbar gewesen wären, dass wir auch das durchgestanden hätten mit ihnen, wenn dann zum Beispiel mal schwierige Phasen gewesen wären. Ich glaube, diese individualisierte Bindung auch mit denen, das ist schon absolut wichtig.“ (Int13, 537–542)
		B.1.1.9 auf Abschluss hinarbeiten		8 6/18)	„Also erst mal würde ich natürlich sagen hauptsächlich die Vermittlung von schulischen Inhalten und das Arbeiten auf einen Schulabschluss hin“ (Int06, 316–318)
		B.1.1.10 auf "das Leben" vorbereiten		4 4/18)	„Aber was heißt das auch ganz konkret: Wie richte ich ein Konto ein? Was sind überhaupt meine Fixkosten? Wie komme ich an eine Wohnung? Und da mache ich/ Zu Hause machst du Licht an und aus, wenn du alleine wohnst und du zahlst das nicht, machst du das, dann geht aber kein Licht an! So und das, was gibt es alles für Kosten, Wie kannst du sparen, wie kannst du damit umgehen und so diese Motivation zu eröffnen, das ist einfach auch ein guter Weg, das irgendwann für mich selber zu schaffen.“ (Int09, 191–197)
	B.1.2 spezifische Elemente der Berufs-orientierung	B.1.2.1 Praktika organisieren und durchführen	B.1.2.1.1 Praktika durchführen	18 10/18)	„Also ich habe tatsächlich für mich irgendwann den Beschluss gefasst, häufiger Praktika zu machen. Ich schicke jeden Schüler ab der siebten Klasse jedes Jahr ins Praktikum und dann ist es auch erst mal egal, ob das ein Praktikum ist, wo ich sage, das ist genau das, was ich machen möchte, sondern es dient mir dazu. Na ja, wenn ich dann abgrenzen kann und sagen, ‚das möchte ich eben nicht machen‘, dann ist das ja auch schon mal ein Schritt weiter. Das ist mir ganz wichtig.“ (Int08, 140–146)
			B.1.2.1.2 in Praktika begleiten/ besuchen	8 7/18)	„Praktikum zu überwachen, zu gucken, dass die in den verschiedenen Betrieben ankommen, die Kontakte da zu halten.“ (Int03, 225–226)

(Fortsetzung Tabelle 12)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Subkategorie 3. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
B.1 Handeln & Selbstwahrnehmung in der Übergangsvorbereitung Fundstellen: 115 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie Lehrkräfte ihr aktuelles Handeln und ihre Selbstwahrnehmung in der Übergangsvorbereitung beschreiben. ⇒ inkl.: eigenes Handeln, Schulebene, Handeln in Zusammenarbeit mit anderen (z. B. Agentur, Betriebe, Eltern) ⇒ exkl.: erwünschtes Handeln durch andere, Idealvorstellungen eigenen Handelns Leitfragen: 5, 6 & 6a	B.1.2 spezifische Elemente der Berufs-orientierung	B.1.2.1 Praktika organisieren und durchführen	B.1.2.1.3 Langzeitpraktika organisieren	7 6/18)	„Also ich mache seit acht Jahren immer nur die Klasse zehn jedes Jahr aufs Neue und es entwickelt sich in den letzten Jahren etwas besser, weil wir seit circa drei, vier Jahren in der zehnten Klasse ein Langzeitpraktikum machen. Das heißt die gehen einmal in der Woche in einen Betrieb ihrer Wahl. Wir starten vorher immer mit einem zweiwöchigen Blockpraktikum und darin an, nach den Herbstferien schließt das Langzeitpraktikum an. Dadurch finden wir tatsächlich im Schnitt drei Schüler pro Jahrgang wirklich einen Ausbildungsplatz“ (Int03, 28–34)
			B.1.2.1.4 Schüler:innen auf Praktika vorbereiten	3 2/18)	„Also Praktika bereiten wir auch sehr umfangreich vor. Und auch sehr umfangreich nach, muss man dazu sagen.“ (Int04, 221–222)
			B.1.2.1.5 Praktika sind hilfreich	14 9/18)	„Und das ist zum Beispiel, wenn die jedes Jahr oder ab 8, 9, 10 dann irgendwo hingehen und sich vorstellen und nach drei Wochen merken, ‚Ich bin nicht rausgeflogen. Die finden mich irgendwie auch ein bisschen nett und ich habe hier einen ganz guten Job gemacht.‘ Dann sind die mega motiviert, das ist super“ (Int09, 143–147).
		B.1.2.2 Berufsorientierung im Lernbereich Arbeitslehre realisieren		17 12/18)	„Ich würde sagen, meine Aufgabe beginnt zunächst einmal, dass ich beharrlich immer wieder diese Thematik an die Schüler herantrage, im Arbeitslehre, Wirtschaftsunterricht, aber auch gerne mal in den Hauptfächern erklären, Warum ist es jetzt wichtig? Zum Beispiel Lebenslauf zu schreiben. Wofür ist das überhaupt relevant? Da muss man natürlich immer einen Bezug zur Praxis ziehen und zu, zu dem späteren, also zum späteren Werdegang. Wir machen das jetzt hier, was jetzt hier passiert, das machen wir für die Zeit danach.“ (Int10, 146–152)

(Fortsetzung Tabelle 12)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Subkategorie 3. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
B.1 Handeln & Selbstwahrnehmung in der Übergangsvorbereitung Fundstellen: 115 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie Lehrkräfte ihr aktuelles Handeln und ihre Selbstwahrnehmung in der Übergangsvorbereitung beschreiben. ⇒ inkl.: eigenes Handeln, Schulebene, Handeln in Zusammenarbeit mit anderen (z. B. Agentur, Betriebe, Eltern) ⇒ exkl.: erwünschtes Handeln durch andere, Idealvorstellungen eigenen Handelns Leitfragen: 5, 6 & 6a	B.1.2 spezifische Elemente der Berufs-orientierung	B.1.2.3 weitere Maßnahmen der Berufsorientierung für Schüler:innen koordinieren und verwalten		14 9/18)	„da gibt es halt so Bausteine, also Potenzialanalyse heißt eins und eins Berufsfelderkundung und genau, die Praktika und die begleiten wir halt aber eher so in dem Rahmen, dass wir da die Onlineportale pflegen und die Schüler einpflegen, die Termine machen“ (Int12, 284–287)
		B.1.2.4 Kollegium bei der Organisation von Maßnahmen der Berufsorientierung informieren und unterstützen		9 6/18)	„Das heißt, wir haben wirklich ab Klasse acht tabellarisch aufgeführt für alle Kollegen, was kann man im Bereich der Berufsorientierung machen, wo kann ich mir Hilfe holen, wo kann ich Kontakte finden? Welche Unternehmen kann ich mit meinen Schülern besuchen? Welche Tage der offenen Türen gibt es? Was kann ich machen? Das haben wir für alle Jahrgänge bis Klasse zehn dann auch gemacht. Und das nicht an Daten gedrückt, sondern immer nach Quartal sortiert. Weil die Kollegen, muss man relativ ehrlich sein, natürlich wenig Lust haben, sich dort immer einzuarbeiten und sehr dankbar, sind sie nehmen, sie können es nachschlagen, da mache ich den einfachen Weg. Das variiert natürlich auch von Klassenlehrern und Kollegen ganz unterschiedlich. Das ist etwas, wo wir großen Wert darauf legen, wo wir auch ganz viel Zeit rein investieren“ (Int03, 335–346).
		B.1.2.5 zusätzliche Maßnahmen der Berufsorientierung entwickeln		6 2/18)	„Und wie gesagt, wir versuchen auch wirklich alles zu dokumentieren, was die machen und dann denen das auch mitzugeben. Also wir haben ja auch noch andere Projekte, wir haben Schülerfirmen zum Beispiel, da wird das. P3: Das hast du gerade schon kurz erwähnt, aber vielleicht kannst du mal die Idee dahinter auch noch mal benennen. P2: Ja, also es ist zum großen Teil natürlich auch Berufsvorbereitung, also erst mal der Aspekt, mit finanziellen Dingen umzugehen, Einkauf, Verkauf, Kalkulation von Produkten und dann, wenn da verschiedene Schülerfirmen sind, natürlich

(Fortsetzung Tabelle 12)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Subkategorie 3. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
B.1 Handeln & Selbstwahrnehmung in der Übergangsvorbereitung Fundstellen: 115 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie Lehrkräfte ihr aktuelles Handeln und ihre Selbstwahrnehmung in der Übergangsvorbereitung beschreiben. ⇒ inkl.: eigenes Handeln, Schulebene, Handeln in Zusammenarbeit mit anderen (z. B. Agentur, Betriebe, Eltern) ⇒ exkl.: erwünschtes Handeln durch andere, Idealvorstellungen eigenen Handelns Leitfragen: 5, 6 & 6a	B.1.2 spezifische Elemente der Berufs-orientierung				auch handwerkliche Aspekte überall dabei. Also wir haben T-Shirt-Druck, Arbeit mit Holz. Mit unserem Schreinerlehrer, den wir vor Ort haben." (Int13, 321–330)
	B.1.3 Kooperation	B.1.3.1 mit Berufsberatung & Agentur		14 9/18)	„wir arbeiten ja ganz, ganz eng zusammen mit der Agentur für Arbeit. Die ist mindestens bei jedem Eltern-Schüler, Elternsprechtag dabei. Das heißt sie haben mindestens drei Beratungsgespräche pro Schuljahr. Mit dem Herrn [Name] und mit der Reha-Beraterin. Genau. Je nachdem, wenn sie ein Reha-Fall sind bei der Agentur für Arbeit, dann ist natürlich die Reha-Beratung zuständig und kommt zu den Gesprächen. Also wir sind ja sozusagen ein Team, die den Schüler dann einen Vorschlag machen, wie der Weg weitergehen kann, weil die in den seltensten Fällen wirklich schon komplett beruflich orientiert sind." (Int04, 92–100)
		B.1.3.2 mit Eltern		13 9/18)	„Und was überhaupt nicht. Also das habe ich noch gar nicht erwähnt, ist wirklich die Arbeit mit den Eltern. Das ist unabdingbar, da auch eine hohe Transparenz, aber auch wirklich sehr ehrlich zu sein." (Int09, 378–380)
		B.1.3.3 mit Betrieben		11 6/18)	„Und wir telefonieren mit denen, auch mit den Betrieben. Also wir haben dann schon einen sehr engen Draht und wir gehen mit denen auch in die Praktikumsstellen und wenn es nötig ist, dann besuchen wir die zwei, drei, viermal." (Int15, 201–204)
		B.1.3.4 mit Berufskollegs		8 4/18)	„Ja. Wir sind mit einem Berufskolleg, haben wir es schon so organisiert, dass es quasi eine Übergabe gibt. Also man trifft sich mit den Lehrern, die in den betreffenden Klassen arbeiten. Wie die Schüler vielleicht landen oder wo die hinkommen. Und dann ist es halt so, dass, man eine Übergabe macht, dass sie eine Einschätzung haben, dass sie dann auch wissen, wie es ist, teilweise." (Int05, 162–166)

(Fortsetzung Tabelle 12)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Subkategorie 3. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
B.1 Handeln & Selbstwahrnehmung in der Übergangsvorbereitung Fundstellen: 115 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie Lehrkräfte ihr aktuelles Handeln und ihre Selbstwahrnehmung in der Übergangsvorbereitung beschreiben. ⇒ inkl.: eigenes Handeln, Schulebene, Handeln in Zusammenarbeit mit anderen (z. B. Agentur, Betriebe, Eltern) ⇒ exkl.: erwünschtes Handeln durch andere, Idealvorstellungen eigenen Handelns Leitfragen: 5, 6 & 6a	B.1.3 Kooperation	B.1.3.5 schulintern		7 5/18)	„Oder dadurch, dass wir/ Ich kann dieses diesen Teamgedanken immer nur wiederholen, weil ich glaube, das ist die einzige Art, wie man so einen Job machen kann, weil man ein Korrektiv hat. Man hat, man hat Austauschmöglichkeiten. Man hat auch jemanden, der andere Sichtweisen reinbringt. Und ich glaube einfach so, dass das man dann auch sagt, wenn die Richtungen stimmen, dann kann man sich auch bei anderen Sachen zurücknehmen“ (Int05, 362–367)
		B.1.3.6 mit Arbeitskreisen		6 4/18)	„Wir arbeiten mit den Koordinatoren von unserer Stadt. Wir haben immer regelmäßige Treffen mit allen, dann aber auch wirklich ganz gezielt nur die ganzen Förderschulen.“ (Int09, 282–284)
		B.1.3.7 mit Jugendberufsagentur		2 2/18)	„Ganz wichtig ist die Jugendberufsagentur. Die ist ja ganz neu im Boot, die dann auch noch mal ein Bindeglied ist zwischen Agentur für Arbeit und Jugendamt. Und das ist etwas, wo wir sehr viel mehr Kontakte haben. Und uns regelmäßig treffen, regelmäßig im Austausch sind. Und das ist etwas, was es den Schülern erleichtert, uns erleichtert. Und was ich für am sinnigsten halte“ (Int03, 369–374)
		B.1.3.8 mit Jugendhilfe		1 1/18)	„Deswegen begleiten wir das und setzen da unwahrscheinlich viel dran und haben auch zum Beispiel zu der Jugendhilfe in [Stadt] ganz enge Wege, die unsere Schüler auch beraten. Auch helfen, zum Beispiel bei der Praktikumssuche.“ (Int03, 366–369)

(Fortsetzung Tabelle 12)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Subkategorie 3. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
B.1 Handeln & Selbstwahrnehmung in der Übergangsvorbereitung Fundstellen: 115 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie Lehrkräfte ihr aktuelles Handeln und ihre Selbstwahrnehmung in der Übergangsvorbereitung beschreiben. ⇒ inkl.: eigenes Handeln, Schulebene, Handeln in Zusammenarbeit mit anderen (z. B. Agentur, Betriebe, Eltern) ⇒ exkl.: erwünschtes Handeln durch andere, Idealvorstellungen eigenen Handelns Leitfragen: 5, 6 & 6a	B.1.4 Arbeit mit ehemaligen Schüler:innen	B.1.4.1 ansprechbar sein		13 8/18)	„Also wir betreuen zum Teil nach dem Abschluss immer noch Schüler, also die wissen, die können sich immer an uns wenden bei Problemen und das nutzen auch einige, was natürlich eigentlich nicht so ganz unsere Aufgabe ist bzw. was natürlich schwierig vom Zeitmanagement ist, auch. Also ich arbeite nur vier, fünf Stunden und meine Teamkollegin halt auch nur 14 Stunden. Ja, aber wo wir auch dann sehen, okay, sonst macht das auch keiner. Und gerade die Schüler, die diese Unterstützung im Elternhaus einfach nicht haben, dann machen wir das natürlich auch gerne, wenn wir sehen, das klappt.“ (Int11, 145–153)
		B.1.4.2 nachverfolgen		6 5/18)	„Dieses KAoA ist ja dann eben, kein Abschluss ohne Anschluss, und da müssen wir ja auch alle versorgen. Es gibt immer wieder Abfragen, wer ist unversorgt, da wird sich sehr drum gekümmert“ (Int09, 48–50)
		B.1.4.3 in Unterricht einladen		3 2/18)	„P3: Und dann so was wie, der Exschüler kommt heute vorbei, sein Anleiter, sein Chef ist dabei und der wird richtig gefeiert bei uns an der Schule ‚Ey, du bist da, Mann, siehst du cool aus hier mit deinen Arbeitsklamotten‘ und dem Chef ist die Klappe runtergefallen. Wie eine Schule tatsächlich darauf reagiert, dass ein Exschüler vorbeikommt. P2: Jaja, also wenn jemand kommt sowieso, dann/ Meistens packe ich mir den immer unter die Arme und komm mal mit in die Klasse, ‚erzähl mal wie war dein Weg so‘, das machen wir dann sowieso immer und dann sind wir oft tatsächlich, auch wenn es jetzt nicht ganz so der straighte Weg war. Aber die sind dann auch so stolz, das erzählen zu können und so ein bisschen in der Öffentlichkeit zu stehen. Und es hat ja auch einen totalen Mehrwert für die Schülerinnen und Schüler, dass die echt mal hören. Dann sage ich natürlich auch ja, hier erzähle ich mal so paar Storys von früher, was da so gelaufen ist, wo

(Fortsetzung Tabelle 12)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Subkategorie 3. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
B.1 Handeln & Selbstwahrnehmung in der Übergangsvorbereitung Fundstellen: 115 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie Lehrkräfte ihr aktuelles Handeln und ihre Selbstwahrnehmung in der Übergangsvorbereitung beschreiben. ⇒ inkl.: eigenes Handeln, Schulebene, Handeln in Zusammenarbeit mit anderen (z. B. Agentur, Betriebe, Eltern) ⇒ exkl.: erwünschtes Handeln durch andere, Idealvorstellungen eigenen Handelns Leitfragen: 5, 6 & 6a	B.1.4 Arbeit mit ehemaligen Schüler:innen				dann alle Schülerinnen und Schüler sich auch wiedererkennen können mit den Verhaltensproblemen, wo man dann aber sagt ‚Ja, aber hier sitzt jemand, der hat es trotzdem geschafft' und das sind immer ganz tolle Momente und Ansatzpunkte, dann auch, was man dann einfach spontan integrieren kann in den Tagesablauf." (Int13, 615–631)
	B.1.5 Netzwerkarbeit			14 7/18)	„Aber ich sag mal so, der ganz klassische EsE Schüler oder Schülerin, die halt einfach in so Systemen dann nicht klarkommen, da ist einfach noch sehr wenig und da versuchen wir gerade auch so uns zu vernetzen, die in die Betriebe zu begleiten und sagen so irgendwie, wenn man den lässt und der an Leute gerät, die ihn vielleicht auch mal so nehmen und über manche Schrulligkeiten hinweg gucken, machen die einen richtig guten Job." (Int09, 138–143)
	B.1.6 Öffentlichkeitsarbeit			4 1/18)	„Also das wird jetzt zum Beispiel, also was ich eben als Foto gemacht habe, das werde ich bei Instagram reinpacken und dann werde ich natürlich die Handwerkskammer [Region] verlinken, Ich werde die IHK verlinken, ich werde den [Kreis] verlinken, ich werde die Berufskollegs verlinken, dass alle wissen, dass wir jetzt dieses Thema bei uns wieder aufgegriffen haben." (Int13, 294–298)
	B.1.7 spezifische Selbstwahrnehmungen	B.1.7.1 Übergangsvorbereitung als Kerntätigkeit		8 4/18)	„Das heißt, es läuft alles über meinen Schreibtisch. Insofern laufen alle Themen, die mit beruflich, Berufsfindung zu tun haben, alle Jugendlichen, bei denen das Thema ist, laufen über meinen Schreibtisch" (Int02, 141–144)
		B.1.7.2 Dienstleister & Begleiter		6	„Und wir sind so die einzige Instanz zusammen mit der Berufsberatung, die aber ja viel seltener an den Schülern dran ist als wir, die so unabhängig den Überblick behalten. Die Schüler haben ihre Wünsche und stecken da manchmal drin fest. Die Eltern haben auch ihre Vorstellungen für ihr Kind, sind natürlich

(Fortsetzung Tabelle 12)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Subkategorie 3. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
B.1 Handeln & Selbstwahrnehmung in der Übergangsvorbereitung Fundstellen: 115 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie Lehrkräfte ihr aktuelles Handeln und ihre Selbstwahrnehmung in der Übergangsvorbereitung beschreiben. ⇒ inkl.: eigenes Handeln, Schulebene, Handeln in Zusammenarbeit mit anderen (z. B. Agentur, Betriebe, Eltern) ⇒ exkl.: erwünschtes Handeln durch andere, Idealvorstellungen eigenen Handelns Leitfragen: 5, 6 & 6a	B.1.7 spezifische Selbstwahrnehmungen				sehr nah am Kind. Und wir sind von diesen drei Parteien zumindest noch die unabhängigsten, die ein bisschen Erfahrung haben über die Jahre, was der Arbeitsmarkt so hergibt, mit welchen Stärken und Schwächen welcher Beruf realistisch ist, dass man als Eltern, gerade wenn es das erste Kind in dem Alter ist, ja auch nicht unbedingt hat, den Überblick und da den Überblick zu behalten und da so ein bisschen durch zu navigieren, würde ich sagen, ist unser Job dabei.“ (Int16, 321–330)
		B.1.7.3 Teamplayer		4 2/18)	„Wenn man sich überlegt, was vor fünf oder zehn Jahren war, finde ich, sind wir heute deutlich weiter, was auch Multiprofessionalität angeht. Also da freue ich mich, dass ich da einfach kein Einzelkämpfer mehr bin“ (Int04, 254–256)

(Fortsetzung Tabelle 12)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Subkategorie 3. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
B.2 eigener Einfluss auf den Übergangsprozess Fundstellen: 64 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie Lehrkräfte ihren Einfluss auf den Übergangsprozess ihrer SuS beschreiben. ⇒ inkl.: Wertungen, Beschreibungen vor, während und nach des Übergangs; auch Kontaktaufnahme ehemaliger S:S. ⇒ exkl.: Ist-Beschreibungen eigenen Handelns zum Übergang Leitfragen: 7 & 8	B.2.1 Beschreibungen des eigenen Einflusses	B.2.1.1 allg. Einschätzung des eigenen Einflusses	B.2.1.1.1 großer Einfluss	9 8/18)	„Ich glaube schon, dass das für die Schüler entscheidend ist, was wir in der Schule machen und wie das mit den Praktika läuft.“ (Int08, 207–208)
			B.2.1.1.2 beschränkter Einfluss	16 11/18)	„Wenig, oder? Also kann ich aus meiner Perspektive, ich habe den Eindruck relativ wenig. Einfach aus dem Aspekt heraus, wir bereiten hier alles vor, was so den Übergang angeht. Das heißt, dass wir wissen, wo die Schüler hingehen, wer von denen dann auch noch begleitet wird bis zum bis zum eigentlichen Übergang, aber dann, wenn die die Schule hier verlassen. Ich weiß nicht, ob ihr da irgendwas anderes macht, habe ich den Eindruck, werden die erst mal in die Welt rausgegeben und da beginnt die Verantwortlichkeit von anderen Personen.“ (Int16, 382–389)
			B.2.1.1.3 so viel wie möglich ist	10 7/18)	„Ja, ich glaube, ich kann das mit meinen Möglichkeiten, die schöpfen wir alle aus schulisch. Und ich glaube, damit erreichen wir schon eine ganze Menge und der Rest ist der Sache bedingt, dass es so ist, wie es ist. Und da muss ich mich auch mit abfinden. Ich erreiche nicht all das, was ich wie ich meine Kapazität einsetze. Also jetzt wir als Schule, da meine ich ja jetzt gar nicht nur uns StuBos mit, ich glaube, wir sind da echt sehr gut aufgestellt und da denke ich nach Hause und sage ich bin zufrieden und das ist gut so, wie es ist. Mehr kann ich nicht“ (Int09, 413–420).
			B.2.1.1.4 Schüler:innen entscheiden	7 7/18)	„Und frage, / wo ist jetzt dein Ziel. Wir hatten gedacht, du schaffst hier eine zentrale Abschlussprüfung. Möchtest du das überhaupt noch so? Wenn die uns klar sagen, ‚habe ich keinen Bock drauf, mach ich nicht‘, kann ich sie nicht zwingen, dann arbeite ich anders mit ihnen.“ (Int11, 435–438)

(Fortsetzung Tabelle 12)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Subkategorie 3. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
B.2 eigener Einfluss auf den Übergangsprozess Fundstellen: 64 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie Lehrkräfte ihren Einfluss auf den Übergangsprozess ihrer SuS beschreiben. ⇒ inkl.: Wertungen, Beschreibungen vor, während und nach des Übergangs; auch Kontaktaufnahme ehemaliger S:S. ⇒ exkl.: Ist-Beschreibungen eigenen Handelns zum Übergang Leitfragen: 7 & 8	B.2.1 Beschreibungen des eigenen Einflusses	B.2.1.1 allg. Einschätzung des eigenen Einflusses	B.2.1.1.5 schwer einzuschätzen	5 4/18)	„Ja. Diese Frage ist schwierig zu beantworten." (Int15, 459)
		B.2.1.2 Einfluss durch schulische Vorbereitung & Förderung		12 9/18)	„Na ja, schon, durch die Sachen, die eben gesagt worden sind, würde ich sagen. Also wie gesagt schon durch unsere pädagogische Arbeit, wo die/ Wie wir eben sagten, die Schlüsselkompetenzen geschult werden. Dann wo auch einfach überhaupt mal so/ Das ist ja, alles also wo Selbstbewusstsein aufgebaut wird, dass sie sich überhaupt irgendwas zutrauen. Also da könnte man ja ganz viele Dinge benennen. So was wie Selbstständigkeit üben wir ja mit sämtlichen Maßnahmen, die wir irgendwie schulisch machen, wie gesagt, pünktlich kommen. In der Schule anwesend sein, haben wir auch diverse, die einfach nur vorher geschwänzt haben bevor sie bei uns waren. Also ja durch diesen Bereich. Ja, und wie ich eben sagte, Praxis. Also ich würde sagen die zwei Bereiche und natürlich auch den Schulabschluss. Wobei ich den halt, ja aber leider als aus meiner Erfahrung als eher, ja gar nicht den Schlüssel irgendwie erlebe zurzeit" (Int12, 394–405)
		B.2.1.3 Einfluss durch Zusammenarbeit mit Anschlusslösung		4 3/18)	„Direkt im engen Austausch bin auch im Vorfeld Kontakt zu den Schulen schon habe. Wir geben die Förderpläne mit an die entsprechenden Schulen, mit Einverständniserklärung der Eltern, bzw. leiten die ans Schulamt weiter, die leiten die an die Schulen weiter. Das ist etwas, was wir denen anbieten. Genauso bieten wir an, wenn Probleme sind, dass sie uns kontaktieren können, die Schulen." (Int03, 417–422)

(Fortsetzung Tabelle 12)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Subkategorie 3. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
B.2 eigener Einfluss auf den Übergangsprozess Fundstellen: 64 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie Lehrkräfte ihren Einfluss auf den Übergangsprozess ihrer SuS beschreiben. ⇒ inkl.: Wertungen, Beschreibungen vor, während und nach des Übergangs; auch Kontaktaufnahme ehemaliger S:S. ⇒ exkl.: Ist-Beschreibungen eigenen Handelns zum Übergang Leitfragen: 7 & 8	B.2.1 Beschreibungen des eigenen Einflusses	B.2.1.4 nachschulischer Einfluss	B.2.1.4.1 nachschulische Betreuung	15 (11/18)	„Und ja, dann geht es dann bis hin tatsächlich wirklich zu, zu Unterstützung, die auch über das Schuljahr dann hinausgehen, obwohl die Schüler gar kein Schüler, also kein Schüler mehr sind, aber die immer noch wissen, wo wir sitzen und die immer noch unsere Nummern haben und wo wir dann auf jeden Fall noch immer weiter da sind.“ (Int05, 339–343)
			B.2.1.4.2 Überwachungspflicht	9 8/18)	„Und da sind wir auch tatsächlich ja verpflichtet dazu noch, dass wir schauen und nachverfolgen, wo sind die gelandet, die Schülerinnen und Schüler. Also das ist ja schon erst mal unser Auftrag. Das checken wir dann natürlich auch“ (Int13, 731–734).
			B.2.1.4.3 ehemalige Schüler:innen besuchen die Schule & berichten	17 12/18)	„Aber was wir sehr viel hier haben tatsächlich, dass die Schüler noch mal wieder zur Schule kommen. Und tatsächlich jetzt, man könnte jetzt vielleicht meinen, es kommen nur die Schüler, die jetzt dann sagen „Ja, [Name P2], ich habe es Ihnen ja immer gesagt, ich starte jetzt mit meiner Ausbildung und läuft alles“. Aber das ist überhaupt nicht so. Die kommen natürlich auch, aber es kommen auch sehr viele Schüler, die dann erzählen, dass es nicht läuft, dass die Ausbildung abgebrochen wurde. Und ja, ich glaube einfach, durch unsere intensive Beziehungsarbeit ist es denen einfach wichtig, nochmal mit uns ins Gespräch zu kommen. Das passiert auch durchaus oft“ (Int13, 60–69)

(Fortsetzung Tabelle 12)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Subkategorie 3. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
B.2 eigener Einfluss auf den Übergangsprozess Fundstellen: 64 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie Lehrkräfte ihren Einfluss auf den Übergangsprozess ihrer SuS beschreiben. ⇒ inkl.: Wertungen, Beschreibungen vor, während und nach des Übergangs; auch Kontaktaufnahme ehemaliger S:S. ⇒ exkl.: Ist-Beschreibungen eigenen Handelns zum Übergang Leitfragen: 7 & 8	B.2.2 Selbsterleben Ende der Zuständigkeit	B.2.2.1 eher entlastende Äußerungen	B.2.2.1.1 Ende der Zuständigkeit normal & schulischer Alltag	5 5/18)	„das ist ja bei uns als EsE-Lehrer immer so, dass man sich da schon auch abgrenzen muss und dass das so ein Stück weit dann die Professionalität auch ist. Natürlich redet man dann darüber, bei dem einen Schüler, der jetzt letzte Woche da war, wo wir schon wussten, der hat zu keinem mehr Kontakt hat, der taucht nicht in der Berufsschule auf. Ja, da redet man drüber. Das tut einem auch leid und überlegt, kann man da noch was machen? Aber es ist jetzt nicht so, dass ich es mit nach Hause nehmen und deswegen nicht mehr schlafen kann.“ (Int11, 395–402)
			B.2.2.1.2 andere zuständig/Schüler:innen selbst	4 2/18)	„Aber dann ist auch irgendwann Schluss. Die sind dann alt genug, dann müssen sie es einfach schaffen, wenn sie es nicht schaffen, finde ich sehr schade.“ (Int09, 513–515)
			B.2.2.1.3 positiv sehen, was man selbst geschafft hat	4 4/18)	„Also man, man muss sich schon an den Erfolgen irgendwie auch festhalten.“ (Int05, 415–416)
			B.2.2.1.4 Erleichterung, weil nicht mehr zuständig	2 (2/18)	„Aber ich bin auch ehrlich. Manchmal denke ich auch ‚Boah, da mache ich jetzt ein Haken dran und jetzt ist das Kapitel zu Ende, jetzt sind andere zuständig‘. Da bin ich manchmal auch dankbar.“ (Int10, 279–281)
		B.2.2.2 eher belastende Äußerungen	B.2.2.2.1 negative Zukunftserwartung/Ungewissheit	8 (8/18)	„Und was passiert, wenn es ihnen nicht gut also. (stöhnt). Das ist schon schwer.“ (Int17, 542–543)

(Fortsetzung Tabelle 12)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Subkategorie 3. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
B.2 eigener Einfluss auf den Übergangsprozess Fundstellen: 64 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie Lehrkräfte ihren Einfluss auf den Übergangsprozess ihrer SuS beschreiben. ⇒ inkl.: Wertungen, Beschreibungen vor, während und nach des Übergangs; auch Kontaktaufnahme ehemaliger S:S. ⇒ exkl.: Ist-Beschreibungen eigenen Handelns zum Übergang Leitfragen: 7 & 8	B.2.2 Selbsterleben Ende der Zuständigkeit	B.2.2.2 eher belastende Äußerungen	B.2.2.2.2 Beziehungsende	7 5/18)	„Furchtbar ist das. (lacht) Nee, also tatsächlich, Genau. Also ich finde, es ist immer eher so ein bisschen ist es vielleicht übertrieben, So, ‚ich lass dann meine Babys los', weil das immer so ein bisschen/ Bei uns ist es ja einfach eine andere Bindung. Naja, das ist schon so, dieses Gefühl" (Int12, 418–421)
			B.2.2.2.3 nicht alles erreicht	3 (3/18)	„Ach, eigentlich ein bisschen wehmütig, muss ich ganz ehrlich sagen. Also Belastung, Entlastung, so habe ich das eigentlich noch nie gesehen. Manchen, bei manchen würde ich gerne noch weiterarbeiten, wo ich so denke, ne, die sind da noch nicht fündig geworden, die jetzt auch so ins Leben zu entlassen. In eine teilweise nur Aktivierungsmaßnahme, wo ich denke, wenn die jetzt noch länger bei uns wären zum Beispiel da könnte ich noch mehr erreichen" (Int04, 331–336)
		B.2.2.3 weitere Aspekte	B.2.2.3.1 Selbstdistanzierung durch Erfahrung	6 5/18)	„Dann bringt mit Sicherheit auch was die 15 Jahre Erfahrung dazu, die mich das lockerer sehen lassen, weil ich natürlich weiß, ich kann nicht jeden retten und ich kann nur die retten, die sich auch helfen lassen wollen. Das ist so etwas, meine Einstellung, die sich im Laufe der Jahre geändert hat und trotzdem aber auch zu wissen, die meisten schaffen es. Ich darf nicht das Ziel haben zu wissen, es müssen 100 % schaffen. Das wird nicht sein in der Realität. Aber wenn es 80, 85, 90 % nachher wirklich schaffen, ihr Leben alleine dementsprechend hinzubekommen, dann ist ja das eigentlich schon all das, was wir erreichen wollten." (Int03, 492–500)
			B.2.2.3.2 individuelle Frage	2 (1/18)	„Ich glaube es gibt beides und es ist super typbedingt, was für eine Art von Lehrkraft man ist, ob man damit jetzt gut kann oder nicht so gut." (Int08, 291–292)

(Fortsetzung Tabelle 12)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Subkategorie 3. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
B.3 Bedeutung der Übergangsvorbereitung Fundstellen: 23 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, welche Bedeutung Lehrkräfte der Übergangsvorbereitung in ihrer Arbeit zuweisen. Leitfrage: 9	B.3.1 große Bedeutung			13 9/18)	„Eigentlich würde ich doch sagen bei uns eine sehr große, bestimmt. Also vielleicht weil wir einfach auch gefühlt alle wissen, wie schwer es ist. Also weil alle wirklich bei uns immer sehr ja schon auch sehr aktiv gefühlt diesen Moment auch vorbereiten. Also bei uns also gefühlt ab Klasse zehn Anfang, dass auch die Schüler einfach emotional nochmal sehr interessant werden sagen wir es mal so. Also ich würde schon sagen, dass bei uns sowohl. Also generell gestalten wir bei uns Übergänge sehr bewusst, so würde ich das sagen. Also sei es jetzt von der Grundschule in die Mittelstufe. Wir haben verschiedene Stufen bei uns oder von der Mittelstufe in die Oberstufe, weil wir einfach wissen, wie schwer die für die Schüler sind, also auch für uns oft glaube ich, wie eben gesagt aber, nein. Also ich würde schon sagen, das hat einen großen Stellenwert.“ (Int12, 448–458)
	B.3.2 Übergangsaspekte im Alltag unterwellig adressiert			12 7/18)	„und ich glaube, dann schwingt das unterschwellig in jedem Unterricht auch irgendwie mit, diese Übergangsvorbereitung. Also dass man plötzlich auch von den Themen her dann doch auch irgendwie mal keine Ahnung vom Arbeitslehreunterricht, auch noch mal mehr auf eigene Wohnung, eigenes Geld, eigener Beruf und so was eingeht.“ (Int08, 312–316)
	B.3.3 Bedeutung nimmt mit Jgs. zu			10 8/18)	„Nun, ich würde sagen, je höher die Klassenstufe, desto relevanter.“ (Int14, 277)
	B.3.4 Förderaspekte auch für andere Bereiche bedeutsam			4 2/18)	„Also das ist, es ist einfach vielleicht eine andere Seite der Medaille oder bestimmter Fokus jetzt drauf, dass natürlich in der Lebensphase es dann ansteht, eine Anschlussmaßnahme oder halt eine Ausbildung oder Geldverdienen oder so. Aber wenn ich von Schlüsselqualifikationen spreche, sind das natürlich auch die Sachen, die ich brauche, um vielleicht irgendwann Freundschaften pflegen zu können, mit der Familie klar zu kommen, eine Partnerin zu haben, einen Partner zu haben. Das

(Fortsetzung Tabelle 12)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Subkategorie 3. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
B.3 Bedeutung der Übergangsvorbereitung Fundstellen: 23 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, welche Bedeutung Lehrkräfte der Übergangsvorbereitung in ihrer Arbeit zuweisen. Leitfrage: 9					sind ja alles Sachen, das überschneidet sich ja sehr. ‚Welche sozialen Skills brauche ich, um mich manchmal auch einfach nur arrangieren zu können mit blöden Umständen?' Das brauche ich nicht nur, wenn ich irgendwo eine Ausbildung mache. Das brauche ich auch, wenn ich vielleicht in der Schlange im Bäcker stehe und am Ende doch meine Brötchen mitnehmen möchte und einfach mal durchhalte. Ja." (Int06, 527–538)
	B.3.5 andere Ziele			2 2/18)	„Aber es gibt natürlich auch noch eine ganze Reihe andere Aufgaben, die eben nichts, nur nicht nur was mit den Übergängen zu tun haben, sondern die eben mit einzelnen Zielen, die sich Jugendliche setzen, zu tun haben, mit schulischen Zielen zu tun haben" (Int02, 373–376)
B.4 Diskussion der Übergangs-gestaltung Fundstellen: 33 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise auf Wertungen und Diskussionen der Übergangssituation sowie des eigenen Handelns bzw. das anderer professioneller Personen enthalten.	B.4.1 KAoA	B.4.1.1 Passung für Förderschwerpunkt EsE		13 7/18)	„Ich muss ehrlich sagen, von den KAoA-Standardelementen finde ich nicht viel sinnvoll. Die Praktika sind sinnvoll, wobei wir an unserer Schule ja deutlich intensivere Praktika machen, als es in den KAoA-Standardelementen vorgeschrieben ist. Deswegen würde ich sagen, sind wir da deutlich über Standard. Den ganzen Rest könnte man für uns weglassen." (Int16, 558–562)
		B.4.1.2 Potenzialanalyse		7 2/18)	„Also das sind alle/ Also an so eine Potentialanalyse sind bestimmt 15 bis 20 Stunden Lehrertätigkeit, hängen da dran für ein Ergebnis, was mehr als dürftig ist und mehr als hinterfragbar ist" (Int16, 629–631)
		B.4.1.3 Verwaltungsaufwand		4 3/18)	„Dieses KAoA-Programm, ich weiß gar nicht, ob gibt es in Bayern gar nicht oder wie? Okay, das ist natürlich auch, ist natürlich schon ein Bürokratiemonster auch, da darf man sich nicht vertun. Da muss ziemlich viel auch an Daten eingepflegt werden, ziemlich viel organisiert werden. Wie gesagt, in der/ Man

(Fortsetzung Tabelle 12)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Subkategorie 3. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
B.4 Diskussion der Übergangs-gestaltung Fundstellen: 33 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise auf Wertungen und Diskussionen der Übergangssituation sowie des eigenen Handelns bzw. das anderer professioneller Personen enthalten.	B.4.1 KAoA				hat aber den Eindruck, da steckt sehr, sehr viel Geld dahinter. Ansonsten würde es so was/ Also die Stellen der Komko, der in der kommunalen Koordinierungsgruppe usw. müssen ja auch alle bezahlt sein. Das wird auch über Gelder, Landesgelder laufen und. Ja, das ist bürokratiemäßig, ich kann das auch verstehen, dass das natürlich viel nachgehalten werden muss. Aber man merkt auch als Lehrer, es kommt immer mehr dazu. Also gerade diese, diese Bürokratie, das ist, so seit über 25 Jahren dabei ist und das noch eben und das sollen die Schulen auch machen und das ist ja auch wichtig und da möchte man doch ein bisschen mehr am Kind arbeiten eigentlich." (Int18, 717–729)
		B.4.1.4 positive Einschätzungen		5 5/18)	„Wir haben in NRW ja dieses KAoA-Programm. Was wirklich ganz gut ist, finde ich. Ja. Und wer das ansatzweise möchte, geht da in Beschäftigung." (Int11, 93–95)
	B.4.2 Anschluss-lösungen	B.4.2.1 BerEb Umfang & Qualität		5 4/18)	„Das kommt dann aber in einem Jahrgang fünf oder sechs zugute und lange nicht der breiten Masse. Meistens kommt es dann auch denen zugute, die irgendwie kooperativ sind, die also, die wollen, weil die ja dann überhaupt zu diesen Terminen erscheinen müssen. Das heißt, die, die eh irgendwie Schwierigkeiten haben, fallen da auch weiter durchs Raster, weil ja sie dann auch in diese Projekte nicht reinrutschen, weil sie nicht verlässlich sind oder nicht hingehen oder es nicht schaffen, dahin zu gehen, aus irgendwelchen Gründen auch immer. Ja, und das ist dann manchmal so ein bisschen schwierig" (Int08, 101–108)

(Fortsetzung Tabelle 12)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Subkategorie 3. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
B.4 Diskussion der Übergangs-gestaltung Fundstellen: 33 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise auf Wertungen und Diskussionen der Übergangssituation sowie des eigenen Handelns bzw. das anderer professioneller Personen enthalten.	B.4.2 Anschluss-lösungen	B.4.2.2 Unübersichtlichkeit im Übergangssektor		4 3/18)	„sie informieren, was es gibt und was es nicht gibt und später sind Wechsel. Das ist auch furchtbar. Also das ist auch zum Beispiel so ein sicherlich ein Faktor, der nicht zum Gelingen beiträgt, diese ständigen Wechsel jährlich gefühlt.“ (Int12, 287–290)
		B.4.2.3 Wegfall der sonderpäd. Ressource		2 2/18)	„Also, ich glaube, dass/ Ich, ich bin der Meinung, dass die Schüler:innen ja schon ihren Schonraum verlassen dadurch, dass sie Förderschule verlassen. Aber wenn die bei uns einen Abschluss machen, haben die keinen Förderschwerpunkt mehr, wird der aufgehoben mit dem Abschluss. Und das ist etwas, das finde ich persönlich ganz, ganz kritisch, weil. Man kann den ja während der Schullaufbahn jederzeit aufheben, wenn man sagt, ‚das ist jetzt alles so im Rahmen. Kann man den jederzeit aufheben‘. Es gibt eine jährliche Überprüfung für den Förderbedarf, wo er weiter fortgeschrieben werden muss. Aber wenn sie aufs Berufskolleg gehen, haben die keine spezielle Unterstützung mehr.“ (Int14, 388–396)

13.2.2.3 Kategoriengruppe C Erwartungen an die Lehrkraft & ihr Handeln

Tabelle 13: Kategoriengruppe C Erwartungen an die Lehrkraft & ihr Handeln

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
C.1 Erwartungen an die Lehrkraft Fundstellen: 32 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, welche Erwartungen Lehrkräfte beschreiben, die an sie gerichtet werden. ⇒ inkl.: von anderen Erwartetes Handeln, Selbsterwartungen ⇒ exkl.: tatsächliches Handeln, Idealvorstellungen Leitfragen: 10 & 10a	C.1.1 Eltern	C.1.1.1 Eltern fordern viel von den Lehrkräften	12 9/18)	„Die Eltern, die haben ganz hohe Erwartungen und aus meiner Sicht geben sie viel zu viel ab. Aber das ist ja auch nicht neu. Also gerade weil unsere Schüler sind ja auch sehr auffällig und ich glaube, dass es so. ‚Ja. Sie sind jetzt hier die Fachfrau, machen Sie das mal, dass mein Kind jetzt manchmal nicht mehr so stört'. Totaler Quatsch. Es wird viel abgegeben. Und da zeitgleich aber auch so diese Erwartung, Jetzt ist mein Kind da. Sie unterrichten das und ich bin auch ein bisschen verantwortlich für den Abschluss. So, und wenn das hier nicht so klappt, dann liegt das vielleicht an mir, dass ich den Unterricht nicht so gemacht habe, dass Kind da nicht so erreicht habe, die falschen Noten gegeben hat, das weiß ich. Aber das ist auch immer sehr, sehr unterschiedlich" (Int09, 565–574)
		C.1.1.2 Eltern haben unrealistische Vorstellungen	6 3/18)	„Ach, wo sollen wir anfangen? Also die Eltern, da glaube ich, richten die sehr viel. Ja, ich glaube, die Eltern sind sehr viel mit den Schülern oder mit ihren Kindern in Kontakt und sind da ein sehr wichtiger Ansprechpartner und Berater. Und nicht immer ist das dann auf einer Wellenlänge mit dem, was wir als Schule jetzt vielleicht möchten und beraten. Also da erinnert mich, finde ich mich auch an sehr viele Gespräche, wo dann einfach die Diskrepanz zwischen dem wo wir sagen, das ist irgendwie realistisch und dem was sich die die Schüler und die Eltern dann auch wünschen und wo das einfach weit auseinanderklafft. Und da müssen wir natürlich dann gucken, dass wir das so moderieren und einfach mit die, die Eltern dann auch so beraten, dass das dann irgendwie dazu führt, dass wir zusammenarbeiten." (Int13, 876–886)
		C.1.1.3 Eltern erwarten wenig	4 4/18)	„Dann gibt es natürlich auch so Erwartungen von Eltern, würde ich sagen. Die treten bei uns allerdings gar nicht so sehr in den Vordergrund. Also die Erwartung gibt es natürlich immer. Aber es ist jetzt nicht so, dass ich mich da unter einen besonderen Druck gesetzt fühle." (Int06, 554–557)
		C.1.1.4 Schulabschluss	4 (3/18)	„Die Eltern haben Erwartungen vor allen Dingen irgendwie, dass man seinen Job vernünftig macht. Und da ist es meistens bei den Eltern meistens der Abschluss das allerrelevanteste." (Int14, 292–295)

(Fortsetzung Tabelle 13)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
C.1 Erwartungen an die Lehrkraft Fundstellen: 32 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, welche Erwartungen Lehrkräfte beschreiben, die an sie gerichtet werden. ⇒ inkl.: von anderen Erwartetes Handeln, Selbsterwartungen ⇒ exkl.: tatsächliches Handeln, Idealvorstellungen Leitfragen: 10 & 10a	C.1.1 Eltern	C.1.1.5 Information über Angebote	4 4/18)	„Und wenn Erwartungen kommuniziert werden, dann tatsächlich in der Hauptsache in Bezug auf Information beziehungsweise Information über schulische Angebote, also dass sie so einen Überblick darüber bekommen, was Schule für ihre Kinder anbietet und so wann was ansteht. Also gerade jetzt im Rahmen von KAoA. Und in Bezug auf den Bewerbungsprozess, Also sowas wie, begleitet ihr Bewerbungsgespräche, schreibt ihr die Bewerbungen mit unseren Kindern oder machen wir das zu Hause? Ja, aber viel mehr darüber hinaus, würde ich sagen, kommt tatsächlich eher nicht.“ (Int01, 313–320)
		C.1.1.6 Eltern sind zufrieden	4 3/18)	„Alle, also die meisten Eltern, ich würde sagen, 90 %, sind sehr dankbar, dass es uns gegeben hat. Die wissen auch, was wir für Arbeit geleistet haben und haben endlich mal eine positive Erfahrung in Bezug auf Schule. Das ist etwas, wo auch Eltern noch anrufen, wenn sie Nachzügler haben.“ (Int03, 455–459)
	C.1.2 Betriebe	C.1.2.1 Ansprechpartner & Unterstützung	10 7/18)	„Ja, und ich glaube, das erwarten dann auch die Betriebe, dass wenn man schon Förderschüler nimmt, sozusagen, dass man damit nicht alleine gelassen wird, sondern dass das einfach auch gut begleitet wird. Und da bin ich froh, dass ich in der Zeit ja dann auch wirklich freigestellt bin dafür und nicht irgendwo Vertretungsarbeit machen muss oder ähnliches.“ (Int04, 533–537)
		C.1.2.2 geeignete Schüler:innen	5 4/18)	„sondern das ist eher im Vorfeld, dass sie sagen, wir können nur die Schüler nehmen, die so lange bleiben, die so und so selbstständig sind. Da müssen wir halt von vornherein den entsprechenden Betrieb aussuchen. Ansonsten ist das zum Scheitern verurteilt und dann machen wir das auch nicht.“ (Int03, 602–606)
		C.1.2.3 geringe Erwartungen der Betriebe	6 5/18)	„Für mich sind die Ansprüche gar nicht tatsächlich so hoch von den Praktikumsbetrieben, also tatsächlich ganz oft, dann machen die den Stempel drauf und dann rufe ich da an und sage ‚Ja, mein Schüler, ist jetzt bald beim Praktikum bei Ihnen.‘ Ja, ja, okay, der soll einfach dann und dann anfangen. Okay, tschüss“. Also das ist dann ja so. Aber ich glaube, das kommt auch darauf an, dass es halt so ein Schülerpraktikum ist und jetzt nicht irgendwie schon berufsvorbereitende Maßnahmen oder vom Berufskolleg aus, oder oder oder. Ich glaube, das wird noch mal anders gesehen, auch bei den, bei den Betrieben. Schülerpraktikum läuft so nebenher irgendwie, glaube ich“. (Int08, 386–394)

(Fortsetzung Tabelle 13)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
C.1 Erwartungen an die Lehrkraft Fundstellen: 32 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, welche Erwartungen Lehrkräfte beschreiben, die an sie gerichtet werden. ⇒ inkl.: von anderen Erwartetes Handeln, Selbsterwartungen ⇒ exkl.: tatsächliches Handeln, Idealvorstellungen Leitfragen: 10 & 10a	C.1.3 Schüler:innen	C.1.3.1 Übergangsvorbereitung/Berufsorientierung	7 4/18)	„Also ganz viele stehen wie in so einer Art Startblock. Die warten auf den Startschuss. Die haben in der Klasse acht wird bei uns viel los mit Berufswelterkundung, Potenzialanalyse. Das heißt KAoA-Programm läuft an, kein Abschluss ohne Anschluss, also Landesinitiative verpflichtend für alle. Das heißt, die haben schon geschnuppert und werden älter und sehen dann auch langsam so das Ende ihrer Schulzeit kommen.“ (Int04, 469–474)
		C.1.3.2 Begleitung & Unterstützung	4 4/18)	„Und ich glaube auch, dass die Schüler von uns Orientierung brauchen oder gerne hätten, in welche Richtung es gehen könnte und da vielleicht häufig nicht so direkt, dass sie zu uns kommen und sagen ja/ Sondern aber eher so auf indirektem Weg, dass sie sich gerne leiten lassen würden, weil sie einfach noch orientierungslos sind.“ (Int16, 481–486)
		C.1.3.3 Schulabschluss	2 2/18)	„Also von den Schüler:innen sind oft die Erwartungen zu sagen und wenn ich hier ab gehe, dann ist auch mehr und mehr auf den Abschluss bezogen. ‚Will ich irgendwie einen guten Abschluss haben. Ich will, dass meine Lehrkräfte mich gescheit darauf vorbereiten‘“ (Int14, 296–300).
	C.1.4 Schulleitung		13 9/18)	„Dann sind es genau die Schulleitungen, die natürlich das auch möchte, dass das alles rund läuft“ (Int11, 458–459)
	C.1.5 Selbsterwartung		9 (6/18)	„und man selber hat natürlich irgendwie die Erwartung, auch gerade was den Abschluss angeht und was den Übergang angeht, dass sie alle versorgt sind, dass man sich da keine Sorgen machen muss“ (Int14, 300–303).

(Fortsetzung Tabelle 13)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
C.1 Erwartungen an die Lehrkraft Fundstellen: 32 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, welche Erwartungen Lehrkräfte beschreiben, die an sie gerichtet werden. ⇒ inkl.: von anderen Erwartetes Handeln, Selbsterwartungen ⇒ exkl.: tatsächliches Handeln, Idealvorstellungen Leitfragen: 10 & 10a	C.1.6 Kollegium		7 6/18)	„Ja, das reicht von genau dieser Koordination der Termine, also dass das quasi alles schon eingespielt ist und die Termine dann koordiniert werden, in Absprache aber auch, oder dass die Termine kommuniziert werden, aber dass auch die Koordination in Absprache mit den Kolleg:innen erfolgt. Also dass ich dann schau so, wann schreibt ihr eure Klassenarbeiten, wann macht ihr einen Ausflug und so, dass das alles irgendwie gut passt im Schuljahr. Genau. Oh Gott, was sind noch die Erwartungen an mich als StuBo? Erinnerungen. Also daran, so, oh denkt daran, nächste Woche ist die Potenzialanalyse oder die Berufsfelderkundung oder so. Und dann zu schauen, wer begleitet die Kinder dahin? Wer macht oder wer führt Gespräche im Nachgang mit den Bildungsträgern, die dann ins Haus kommen und so weiter. Genau.“ (Int01, 334–344) „Also bei den Kollegen, die haben, die haben gar keine Erwartungen, weil das / Wir sind eine kleine Schule, ein kleines Kollegium da, da ist ein ständiger Austausch da und wir haben also jede Woche einmal eine Stufenkonferenz, wo jeder seine Dinge vortragen kann.“ (Int15, 543–546)
	C.1.7 Agentur für Arbeit/Berufsberater		5 5/18)	„Und ja gut, die Bundesagentur, Was heißt Anforderungen oder Erwartungen? Mit denen kooperieren wir tatsächlich ganz gut“ (Int11, 481–483)
	C.1.8 KAoA/Curricula		3 3/18)	„Klar gibt es auch einen Lehrplan und Abschlussprüfungen, mit dem ich jetzt eben nicht so viel zu tun habe, aber das würde ich jetzt mal so grundsätzlich natürlich auch sagen, dass das ja auch gesetzt ist. Das, das ist ja von der Politik organisiert, oder, oder oder/ Ja, also Sie wissen, was ich meine, glaube ich. Und dann gibt es klar auch diese formalen Erwartungen, wie ist das mit Berufsfelderkundungen und sonst wie? Also diese ganzen kleinen Schritte, die es da gibt. Und ansonsten, ja.“ (Int06, 559–565)

(Fortsetzung Tabelle 13)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
C.2 Legitimität der Erwartungen Fundstellen: 21 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise auf die Wahrnehmung der Legitimität der Erwartungen aus Sicht der Lehrkräfte enthalten. Leitfrage: 11	C.2.1 allgemein legitim		6 5/18)	„Also legitim erst mal in den Erwartungen, finde ich ja“ (Int06, 606–607)
	C.2.2 elterliche Erwartungen	C.2.2.1 elterliche Erwartungen zu hoch & Eltern beteiligen sich zu wenig	10 (8/18)	„Ich finde es nicht in der/ oder nicht als Erwartung rechtfertigt, dass ich aber alle Daten zusammentragen muss oder so was halt so vorbereiten muss und hinlegen muss. So, also ich kann mich um die Form kümmern, ich kann mich um die Umsetzung kümmern, ich kann mich darum kümmern, dass es überhaupt gemacht wird. Aber ein bisschen Kooperation muss da sein, damit ich überhaupt anfangen muss. Und wenn da sich die Eltern dann irgendwie verwehren, ja, dann finde ich es schwierig, dass sie dennoch die Erwartungshaltung haben, dass es in der Schule dann funktioniert. Also ja, ich finde, das ist manchmal so ein/ Ja, Geben und Nehmen ist nicht so ganz richtig, aber ich muss auch als Elternteil irgendwie dahinterstehen und meinem Kind zumindest verständlich machen, das ist wichtig und das Pushen, damit es in der Schule vorankommt. Wenn ich dann zu Hause immer nur sage „ja, ist mir egal und was du willst, ist mir eh wurscht. Und wie jetzt ein Bewerbungsschreiben geht, ist mir egal. Lass das in der Schule kontrollieren, ich setze mich damit nicht auseinander“, dann ist das sehr destruktiv für die, für die Arbeit, auch in der Schule. Und das ist dann ein bisschen schwierig, dem Kind klar zu machen, dass es halt sehr wohl wichtig ist, auch wenn zu Hause gesagt wird, dass es irgendwie anders ist oder das halt nicht gewertschätzt wird. Genau das ist oder halt auch die Erwartungshaltung von den Eltern, ‚Das soll aber der und der Job sein, wo jetzt das Kind hingeht zum Praktikum oder wo es eine Ausbildung macht‘, ohne dann halt die Bedarfe des Kindes dabei zu beachten. Und dann sind die Erwartungshaltungen halt auch manchmal zu hoch an die Schule gesetzt, weil es halt einfach de facto nicht möglich ist, das umzusetzen. Ja.“ (Int08, 401–423)
		C.2.2.2 elterliche Erwartungen legitim	5 5/18)	„Ich finde es durchaus legitim, den Anspruch zu haben, dass in der Schule Bewerbungen ordentlich geschrieben werden, Lebensläufe ordentlich geschrieben werden und Co“ (Int08, 399–401)

(Fortsetzung Tabelle 13)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
C.2 Legitimität der Erwartungen Fundstellen: 21 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise auf die Wahrnehmung der Legitimität der Erwartungen aus Sicht der Lehrkräfte enthalten. Leitfrage: 11	C.2.2 elterliche Erwartungen	C.2.2.3 Umgang mit elterlichen Erwartungen	5 3/18)	„Ja, wo man einfach da Schüler und Eltern mehr in die Verantwortung nehmen muss. Und auch wenn das für die Schüler eine harte Nummer ist, vielleicht. Aber sie müssen es halt lernen. Und die haben leider nicht das Kind oder die Eltern, die sie da mit 18 19 eher unterstützen, wie ich das vielleicht oder viele Kollegen auch haben. Die müssen dann selber klarkommen im Leben. Ja, genau.“ (Int11, 509–514)
	C.2.3 schulinterne Erwartungen		3 (3/18)	„Ja die internen Erwartungen, also von Schule und von dem, wie wir arbeiten und was, was wir intern jetzt über unsere Leitung und auch über unser Team und so haben. Das sind auf jeden Fall legitime Erwartungen.“ (Int02, 492–494)
	C.2.4 Erwartungen der Schüler:innen		2 2/18)	„Und dass die Schüler Ansprüche haben, das finde ich auch berechtigt tatsächlich, solange sie damit umgehen können, wenn wir sagen bis hierhin und nicht weiter.“ (Int11, 501–503)
	C.2.5 Erwartungen der Betriebe		1 (1/18)	Wenn ich das seitens der Betriebe sehe, im Bereich der Baugesellschaft natürlich, wie sollen die das leisten? Für die ist das Geld, die müssen im Akkord arbeiten. Wenn man jetzt in den sozialen Bereich geht, in die Kindergärten, wo ich auch heute wieder war, da ist das alles ganz entspannt. Es kommt einfach auf den Bereich an, auf den Dienst/ im Dienstleistungsbereich, unterschiedlich“ (Int03, 610–615)

13.2.2.4 Kategoriengruppe D Wünsche und Ideale der Lehrkraft & für ihr Handeln

Tabelle 14: Kategoriengruppe D Wünsche und Ideale der Lehrkraft & für ihr Handeln

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
D.1 idealer Übergang Fundstellen: 19 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie Lehrkräfte einen idealen Übergang ihrer Schüler:innen beschreiben. ⇒ inkl.: Ideal des Übergangs ⇒ exkl: Verwirklichung des idealen Übergangs, derzeitige Umsetzung Leitfrage: 13	D.1.1 allgemein	D.1.1.1 Berufsausbildung ermöglicht	7 5/18)	„Also meiner Meinung nach ist das Beste immer, wenn sie auf den ersten Ausbildungsmarkt landen. Aber ob das ein Jahr später oder zwei Jahre später oder direkt passiert ist, ist mir eigentlich immer relativ egal, weil ich immer das Gefühl, wenn die mit 17 abgehen, die sind noch in der Findungsphase, haben vielleicht gerade die erste Freundin oder so was.“ (Int07, 823–827)
		D.1.1.2 selbstständige Lebensführung ermöglicht	5 5/18)	„Und ich sage immer das Leben ohne uns gut schaffen. Das wäre das, was ich allen wünsche, egal mit welchem Schulabschluss sie gehen. Weil manche gehen ja auch einfach ohne irgendetwas. Dass auch selbst die, die ohne irgendetwas gehen, nicht in der Versenkung verschwinden, sondern, ja vielleicht erst mal eine verminderte Weiterbildung machen und irgendwann ihr Leben selbstständig leben können und nicht auf etwaige Hilfe, sei es von irgendwelchen Ämtern angewiesen sind. Das wäre so eine Wunschvorstellung.“ (Int03, 677–683)
	D.1.2 in Anschlusslösung	D.1.2.1 guter Abschied & Vorfreude	4 3/18)	„Also klar darf so eine gewisse Wehmut da sein, aber wenn der Lust auf was Neues hat, dann würde ich sagen, ist das auf jeden Fall ein Anzeichen, dass da schon mal irgendwas gut funktioniert hat.“ (Int06, 665–667)
		D.1.2.2 in (unmittelbarer) Anschlusslösung ankommen und verbleiben	12 10/18)	„Dass sie in der Maßnahme bleiben, also dass sie die nicht nur, nur starten, sondern auch in der Maßnahme bleiben oder vielleicht klar dann in dieser Maßnahme dann was Besseres festgestellt haben und dann quasi den nächsten Schritt auch direkt gehen. Genau das, das würde ich auch sagen.“ (Int06, 667–671)
		D.1.2.3 Begleitung	2 2/18)	„Einer, in dem sie Ansprechpersonen haben, an die sie sich bei Bedarf wenden können.“ (Int01, 425–426)

(Fortsetzung Tabelle 14)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
D.1 idealer Übergang Fundstellen: 19 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie Lehrkräfte einen idealen Übergang ihrer Schüler:innen beschreiben. ⇒ inkl.: Ideal des Übergangs ⇒ exkl: Verwirklichung des idealen Übergangs, derzeitige Umsetzung Leitfrage: 13	D.1.2 in Anschlusslösung	D.1.2.4 Zufriedenheit in Anschlusslösung	5 5/18)	„Und nicht, nicht ganz unwichtig, dass sie auch eine gewisse Form von Zufriedenheit dabei empfinden. Also ich kann natürlich jedem Schüler auch eine Sache auf den Leib schneidern, aber der ist todunglücklich damit und das möchte ich auch nicht. Also dann ankommen, hingehen und aber auch eine Zufriedenheit dabei empfinden.“ (Int10, 460–464)
D.2 idealen Übergang verwirklichen Fundstellen: 37 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie ein idealer Übergang verwirklicht ⇒ inkl.: Verwirklichung des idealen Übergangs ⇒ exkl: explizite Wünsche für die eigene Arbeit Leitfrage: 14	D.2.1 Übergangsbegleitung/Berufseinstiegsbegleitung		19 11/18)	„Also, also wenn beispielsweise die Berufseinstiegsbegleitung obligatorisch für alle Schüler wäre und nicht nur selektiv für einige, das wäre schon mal eine ganz wichtige Sache, damit einfach da auch noch mal eine Möglichkeit besteht, wenn wirklich Probleme auftreten, dass die auch mit uns noch mal Rücksprache halten, um dann zu sagen, das ist dann ja eine andere Profession, aber auch jemand, der pädagogisch geschult ist. Das wäre schon richtig gut, wenn das optimiert würde, denn wir können die Schritte ja nicht machen, wir sind so schlecht besetzt, wenn ich das so sagen darf bei uns, dass wir froh sein können, dass wir die normalen schulischen Aufgaben umsetzen können.“ (Int13, 1011–1019)
	D.2.2 mehr Hospitationen & Betriebsbesichtigungen		7 5/18)	„Und wenn einfach im zehnten Schuljahr viel mehr Raum noch mal gegeben wird, wie Betriebsbesichtigungen oder ähnliches, Tag der offenen Tür besuchen, dass das viel, viel, viel mehr gemacht wird, dass das einfach auch im Jahresplaner drinsteht und dass solche Sachen irgendwie verpflichtend sind.“ (Int07, 898–902)

(Fortsetzung Tabelle 14)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
D.2 idealen Übergang verwirklichen Fundstellen: 37 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie ein idealer Übergang verwirklicht ⇒ inkl.: Verwirklichung des idealen Übergangs ⇒ exkl: explizite Wünsche für die eigene Arbeit Leitfrage: 14	D.2.3 passendere Anschlusslösungen		6 5/18)	„Das meinte ich eben, das sagte ich schonmal. Es wäre für mich, wären es einfach viel mehr von diesen Angeboten wie dieses Freiwillige Soziale Jahr, ökologische, wobei die das nicht aufgreifen. Aber für mich wären es halt auch in einer Ausbildung andere flankierende Maßnahmen, dass da halt noch Jugendhilfe greift, was auch immer, andere Betreuungsformate als ‚Ich kriege Nachhilfe in Mathe, Deutsch, Englisch', sondern viel eher im psychologischen, therapeutischen, emotionalen, was auch immer Bereich. (...) Auch an den Berufsfachschulen. Da gibt es teils tolle Angebote. Das sind aber auch eher dann diese Berufsvorbereitungsjahre. Also das da einfach, da versuchen wir auch oft eine enge Zusammenarbeit, die aber vielleicht schwierig ist, die ist an manchen Stellen gut aber schwierig, weil die Lehrer da im Grunde genauso stehen. Also hatten wir ein paar runde Tische. Das war ganz spannend, weil genau so wie wir sagen, es ist so schade, dass das dann für unsere Schüler so alles wegbricht, sagen die halt, die stehen da total ratlos vor unseren Schülern. Also weil die dann sagen, das sind keine Sonderpädagogen, die da arbeiten, das sind einfach, sag ich mal Mathe, Deutsch, Englischlehrer. Und die sagen, wir stehen da, wir kriegen dann/ Die haben ja einen großen Anteil von unseren, oft ist so, gerade bei uns das ganz wichtig, das Technische, so eine Schule, die haben sich auch schon an uns gewandt und sagen ‚wir sind völlig ratlos, was wir mit diesen Schülern machen sollen, weil wir immer völlig überfordert sind mit diesen Schülern'. So, die mischen da alles auf und es ist für alle Seiten einfach nur blöd gefühlt. Ja, und da wäre glaube ich einfach so eine engere Vernetzung, so ein fließender Übergang. So eine. Ja, da sind wir dann wieder bei dem da irgendwie alles inklusiv. Da werden dann halt auch zum Beispiel Sonderpädagogen an so Schulen einfach gefragt in meinen Augen, wo/ Oder andere sonderpädagogische Fortbildungsmaßnahmen für diese Lehrer dann oder wie auch immer. Aber dass da einfach, ja ein anderer Übergang möglich wäre. Und nicht dieser kalte, so für mich ist es wie gesagt dieser Abbruch." (Int12, 659–686)

(Fortsetzung Tabelle 14)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
D.2 idealen Übergang verwirklichen Fundstellen: 37 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie ein idealer Übergang verwirklicht ⇒ inkl.: Verwirklichung des idealen Übergangs ⇒ exkl: explizite Wünsche für die eigene Arbeit Leitfrage: 14	D.2.4 mehr Kooperationen mit Berufskollegs		3 3/18)	„Oder mehr in die Kommunikation mit den Berufskolleginnen gehen zu können. Und ich glaube, da haben wir gar nicht so richtig eine Kooperation mit verschiedenen Berufskollegs. Aber das weiß ich auch, wie gesagt, noch nicht. Ich glaube, meine Kollegin ist da mehr hinterher. Die hat auch ständig irgendwelche Meetings in die Richtung, die wird da wahrscheinlich mehr verknüpft sein. Aber so was könnte ich mir vorstellen, dass das helfen würde, da mehr in den Austausch auch noch zu gehen. Es ist so viel so ja, Schule ist vorbei. Okay, das war der eine Punkt, und dann Berufskolleg, zack, und das muss jetzt der nächste Punkt sein. Aber die Kommunikation dazwischen ist glaube ich noch gar nicht so gegeben. Wie die dann aber aussehen müsste, sollte, weiß ich jetzt tatsächlich auch noch nicht so genau.“ (Int08, 502–513)
	D.2.5 mehr Praktika		3 3/18)	„Wir müssen noch mehr praktisch arbeiten. Wir müssen noch mehr Praktika anbieten, auch vielleicht wirklich schon in die Klasse neun gehen mit einem Langzeitpraktikum, vielleicht nicht ein ganzes Jahr, vielleicht anfangen mit zweimal im Quartal, im ersten Halbjahr und im zweiten Halbjahr. Das auf jeden Fall.“ (Int03, 689–693)
	D.2.6 größere Priorität auf Arbeitslehre/BO		2 2/18)	„Die Kollegen müssen mehr Zeit investieren in das Fach Arbeitslehre. Dass, dass es die Schüler merken, dass das einfach Wichtigkeit hat, weil es ist ja ein Klasse zehn auch ein Hauptfach. Das ist etwas und/ Ja, ich würde schon sagen, auch seitens unseres mehr praktische Sachen, mehr handlungsorientierte Sachen, vielleicht auch mehr Werkunterricht, mehr Technik, Chemie, Physik. Also dass man da auch wegkommt von Mathe, Deutsch, Englisch, auch wenn man sagt natürlich, ‚das ist wichtig, da wird die Prüfung drin geschrieben‘. Aber dass die auch von uns schon mehr mitbekommen, dass sie über den Tellerrand hinaus gucken können. Das müsste geändert werden“ (Int03, 693–701).

(Fortsetzung Tabelle 14)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
D.2 idealen Übergang verwirklichen Fundstellen: 37 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, wie ein idealer Übergang verwirklicht ⇒ inkl.: Verwirklichung des idealen Übergangs ⇒ exkl: explizite Wünsche für die eigene Arbeit Leitfrage: 14	D.2.7 Flexibilisierung des Schulaustritts		2 1/18)	„Also das eine, wer wirklich, was ich gerade gesagt habe, die Ausweitung der also diese Berufsschulpflicht irgendwie auf die allgemeine Schulpflicht anrechnen, irgendwie diesen genau diesen Übergang auch deutlicher zu machen, also nicht davon abhängig zu sein, ob es zehn Schulbesuchsjahre sind oder wie auch immer, sondern wirklich den Übergang auch frei gestalten oder bzw. auch beraten zu können, weil diese diese, diese Klammer, in der wir gebunden sind, die müsste wegfallen. Also es gibt durchaus Schüler, die können diesen normalen Weg machen, die können mit 16 in eine Ausbildung gehen oder da reingehen. Aber aktuell ist es so, die müssen hier mit 16 weg“ (Int05, 690–698).
	D.2.8 Sonstiges		3 (3/18)	„Ich habe vorhin davon gesprochen, dass man denen gut zuhören muss und ihre Belange gut versuchen muss, mit ihnen zu sortieren. (...) Und wenn das gelingt, dass die ihre Sachen gut sortiert haben und ein gutes Wissen entwickelt haben darüber, was sie können und was sie nicht können, also über ihre Ressourcen Bescheid wissen, wo sie gut, wo sie was gut können, wo sie gut das nutzen können und auch über ihre Schwächen Bescheid wissen, wo sie Dinge nicht gut können und die auch so stehen lassen können. Und dann gelingen solche Übergänge.“ (Int02, 546–553) „Also viel Bereich, Konzentration, Ausdauer, Durchhaltevermögen, so was. Und das sind halt so Programme, die von extern angeboten werden. Manche Schulen machen das auch intern. Also ich kenne das von der Schule für Lernen. Da braucht man aber nur einen Raum für, den wir nicht haben und Personal für, was wir nicht haben“ (Int12, 381–385). „Natürlich, wenn die Eltern noch ein bisschen mehr mitarbeiten würden, aber davon habe ich mich verabschiedet, so von, das seit Jahren sehe ich da keine Unterstützung bis auf Einzelfälle, aber die sind so gering, dass sie kaum erwähnenswert sind. Nur da ist einfach festzustellen, wenn die Eltern da noch mitziehen, ist es bisher immer zu einem, zum nahtlosen Übergang gekommen. Das muss man schon sagen.“ (Int15, 723–728)

(Fortsetzung Tabelle 14)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
D.3 Wünsche für eigene Arbeit Fundstellen: 39 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, welche Wünsche die Lehrkraft für ihre eigene Arbeit hat. Leitfrage: 15	D.3.1 keine Wünsche/zufrieden		8 7/18)	„Ich. Also ich kann nicht so viel meckern. Ich habe auch echt schon viel dadurch das wir, das so eine Veränderung bei uns in der Schullandschaft also wirklich in unserer Stadt, in der ich arbeite, passiert, dass wir da so eine Unterstützung erfahren als Förderschule, dass dann einfach gesagt wird ‚Ja, ihr seid immer so rausgefallen und das wird aber jetzt gesehen und so geht es halt nicht und da passiert viel'. Ich weiß gar nicht, was ich mir jetzt dann für uns als Lehrkräfte wünsche, was ich mir wünschen würde" (Int09, 789–795).
	D.3.2 Informationen zum Verbleib		8 (4/18)	„Wie gesagt, ich fände so eine, so eine Rückmeldung, so nach einem halben Jahr, wie sind die Sachen wirklich angelaufen usw, wäre glaube ich noch mal ganz gut, aber ein bisschen was/ Ein Stück weit geht das ja auch über die Verantwortungskette. Die werden weitergemeldet. Aber so eine Rückmeldung von der neuen Schule nach einem halben Jahr wäre vielleicht nochmal ganz gut. Sind die wirklich angekommen? Wie sind sie angekommen? Gibt es da noch mal Fragen? Was für Probleme gab es vorher?" (Int18, 337–343)
	D.3.3 mehr schulinterne Kräfte für BO/ÜV		7 6/18)	„Die personelle, die Personaldichte als Lehrer, die kann man natürlich immer erhöhen. Jetzt sind wir in einer Situation, in der noch, in der wir noch ziemlich gut besetzt sind in unserer Schule. Das heißt, wir haben relativ viele Kollegen, die dran sind. Aber man könnte sich in dem Bereich immer jemanden wünschen, der nur, nur dafür zuständig ist und alle Schüler nur da begleitet. Und es würde die Klassenlehrer mega entlasten. So das aber, das sind so, das sind alles nur Träumereien, weil wo sollen die Kapazitäten, die Ressourcen herkommen, die Lehrerressourcen, die gibt es ja nirgends gerade und so und wir sind halt, wir sind immer noch gut, wir sind gut besetzt eigentlich. Im Vergleich zu vielen anderen öffentlichen Schulen." (Int02, 588–597)
	D.3.4 mehr Zeit für BO/ÜV		5 5/18)	„Sagen wir es mal so, wir haben da nicht so die Kapazität zu. Wir können nicht immer sofort, jetzt sofort, sondern okay, dann fahren wir da und dann mal dahin und so. Dann ist der Schüler aber wieder krank. Ja, ich glaube, da müsste ein größeres, wenn man so Wunschvorstellungen hatte, so ein größeres Rundumpaket sein." (Int11, 332–336)

(Fortsetzung Tabelle 14)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
D.3 Wünsche für eigene Arbeit Fundstellen: 39 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, welche Wünsche die Lehrkraft für ihre eigene Arbeit hat. Leitfrage: 15	D.3.5 Zeit für eigene nachschulische Betreuung		6 3/18)	„und einfach so einen Betreuungspool, wie schon mal gesagt, die die abgebenden Lehrer, dass die einfach noch mal ein Jahr, anderthalb Jahre irgendwie ein Zeitfenster haben einmal im Monat, weiß ich nicht, oder zweimal im Monat die, die die Schüler nicht abzutelefonieren sondern wirklich körperlich Kontakt, also, also aktiv die zu sehen irgendwo zu Hause oder im Betrieb einfach sich mit denen Zeit nimmt. Also die Schüler finden das schon, finden das schon super, wenn drei Monate später der der Lehrer noch mal vorbeikommt und mit denen Kaffeetrinken geht oder so und über übers Leben spricht und wie es läuft und wo er noch mal Hilfe braucht. Also das wäre/ Aber das ist halt nicht vorgesehen, dafür gibt es keine Lehrerstellen, das kannst du on top tun. Aber ja, das das wäre halt glaube ich noch mal ganz hilfreich.“ (Int07, 887–898)
	D.3.6 bessere Zusammenarbeit mit externen Partnern		4 4/18)	„Na ja, dann wünsche ich mir eine deutlich ausgebaute und bessere Kooperation mit allen Institutionen, die da noch dranhängen. Also damit meine ich nicht nur Berufsschulen, sondern Betriebe. (...) Also im Grunde alles, was damit zusammenhängt. Also eine viel bessere Vernetzung. (...) Deutlich bessere Zusammenarbeit im Hinblick auf Was brauchen die Schüler und, und vielleicht brauchen das auch andere Schüler.“ (Int17, 656–663)
	D.3.7 Flexibilisierung der BO-Instrumente		2 2/18)	„Aber das ist ein bisschen so das, was ich mir wünschen würde, ein bisschen mehr Freiheit in der Gestaltung der Übergänge, ein bisschen mehr Individualität und dann wirklich auch Zentrierung auf den jeweiligen Jugendlichen“ (Int05, 736–739).
	D.3.8 aufsuchende Angebote		2 2/18)	„wie ich sagte, deutlich mehr externe Angebote in Schule vor Ort. Was ich eben meinte, Berufs/ Berufsvorbereitung vor Ort, Ansprechpartner vor Ort und diese komischen die/ [...] Das muss in meinen Augen in Schule laufen. (...) Zumindestens am Anfang. Wenn die dann Personen haben, wie ich eben sagte, wenn die dann schon Ansprechpartner kennen, so, dann würden wir da auch hingehen, das weiß ich, zum Arbeitsamt, aber die gehen nicht, ohne dass die da irgendwen kennen, ohne dass die irgendwie ein Gespräch geführt haben, gehen die da nicht hin.“ (Int12, 731–748)

(Fortsetzung Tabelle 14)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
D.3 Wünsche für eigene Arbeit Fundstellen: 39 Definition: Alle Äußerungen, die Hinweise darauf enthalten, welche Wünsche die Lehrkraft für ihre eigene Arbeit hat. Leitfrage: 15	D.3.9 bessere schulinterne Zusammenarbeit		2 2/18)	„Dass jeder Kollege da auch mitzieht. Egal ob er das für sinnvoll hält oder nicht. Dass da jeder einfach kooperativ ist“ (Int03, 706–707).
	D.3.10 Sonstiges		4 4/18)	„und dass man offener wird für unsere Schulform“ (Int03, 707–708). „Dieses Vieldenken, das, also ich sag mal, Formalitäten oder dokumentierte Abläufe besser sind als die eigentliche Arbeit. Und dass die Arbeit nur dann gut ist, wenn sie auch auf irgendeiner Homepage steht oder irgendwo dann noch mal evaluiert wurde und bla bla bla. Also das geht mir einfach/ Also das ist jetzt/ das geht mir auf den Zeiger, da habe ich keinen Bock mehr drauf (lacht). Und man schreibt Berichte und Berichte und letztendlich sind die für die Tonne“ (Int05, 719–724). „Und ich glaube, dass das so eine allgemeine, eine allgemeine Wertschätzung für praktische Arbeit würde ich mir tatsächlich wünschen“ (Int06, 750–752). „Weniger Schüler. Kleinere Klassen wieder. Ja weil das einfach nicht leistbar ist mit 13, 14, was auch immer. Diese individuelle/ Diesen, diese Individualität, die, die da brauchen, diese eins zu eins Betreuung im Grunde in diesem Bereich, die ist nicht zu leisten“ (Int12, 728–731).

13.2.2.5 Kategoriengruppe E Diskrepanzen & Antinomien

Tabelle 15: Kategoriengruppe E Diskrepanzen & Antinomien

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
E.1 Diskrepanz Erwartungen vs. Aktual-Selbst & Handeln Fundstellen: 22 Definition: Alle Äußerungen, die Diskrepanzen zwischen an die Lehrkraft gerichtete Erwartungen und der tatsächlichen Umsetzung beschreiben. Leitfragen: 12 & 12a	E.1.1 allgemeine Einschätzungen	E.1.1.1 Erwartungen werden eher erfüllt	11 10/18)	„Größtenteils. Also ich glaube, wenn ich den Erwartungen nicht entsprechen würde, wäre das was, wo ich sagen würde, dann muss ich meinen Job vielleicht auch ein bisschen besser machen. Ja, ich glaube schon, dass ich dem größtenteils entspreche. Natürlich nicht bei allen und nicht in jeder Situation, aber ich versuche es zumindest“ (Int14, 372–376).
		E.1.1.2 Erwartungen werden teilweise erfüllt	5 5/18)	„Das weiß ich nicht. Ich versuche, sagen wir es mal so, Ich glaube, ein Stück weit. Ja. Über allen Erwartungen kann man wahrscheinlich nie gerecht werden. Ja.“ (Int11, 517–518)
		E.1.1.3 Erwartungen werden eher nicht erfüllt	7 6/18)	„Um das pauschal zu beantworten wenn Sie den Ja oder Nein Frage ist dann definitiv nein. Weil wir können das eigentlich alles nicht als Schule hier leisten was, was von uns gefordert wird“ (Int13, 959–962).
	E.1.2 Umgang mit Diskrepanz	E.1.2.1 auf eigene Grenzen achten	6 5/18)	„An manchen Stellen/ Also, wenn ich diesen diese Erwartungen gut erfüllen kann, dann mache ich das gerne, weil ich halt weiß, okay, es macht sonst niemand anderes. Oder das Kind hat sonst keine anderen Möglichkeiten. Dann übernehme ich das gerne. Ja, aber manchmal denkt man sich auch nur so ‚Nee, man muss sich ja dann selber auch zurücknehmen und sagen das ist nicht mehr mein Verantwortungsbereich, das‘. Also man kann dann Hilfe zur Hilfe geben und sagen, das und das sind die Stellen, wo man sich dran wenden kann oder das und das sind die Seiten, auf denen man nachgucken kann. Aber irgendwann muss man, glaube ich, dann auch so seine, seine Grenze ziehen und seinen Cut ziehen, damit es nicht zu sehr ins Häusliche, Familiäre übergeht“ (Int08, 441–450).

(Fortsetzung Tabelle 15)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
E.1 Diskrepanz Erwartungen vs. Aktual-Selbst & Handeln Fundstellen: 22 Definition: Alle Äußerungen, die Diskrepanzen zwischen an die Lehrkraft gerichtete Erwartungen und der tatsächlichen Umsetzung beschreiben. Leitfragen: 12 & 12a	E.1.2 Umgang mit Diskrepanz	E.1.2.2 Normalität, dass nicht alle Erwartungen erfüllt werden	3 3/18)	„Und. (...) Ja, aber ich glaube nicht, dass wir jemals allem gerecht werden können. Das werden wir in der Berufsbegleitung und V-vorbereitung nicht. Das werden wir hier im Alltag auch nicht. Ich glaube, das bringt das Berufsbild einfach auch so mit sich. Wenn man das so, das ist so meine Einschätzung der Sache einfach, aber trotzdem, es ist nichts was jetzt frustrierend ist oder wo ich das Gefühl habe, hier geht jemand jetzt mit einem negativen Gefühl am Ende der Schulzeit raus oder so. Aber wir glaube ich, hätten immer noch sagen können okay, wir hätten noch eine Schippe drauf setzen können, wenn wir die Kapazitäten gehabt hätten“ (Int16, 604–612).
E.2 Diskrepanz Ideal-Selbst & Handeln vs. Aktual-Selbst & Handeln Fundstellen: 5 Definition: Alle Äußerungen, die Diskrepanzen zwischen von der Lehrkraft benannten Idealen und der tatsächlichen Umsetzung beschreiben. Leitfrage: 15a			5 5/18)	„Oder ich war ganz enttäuscht, als klar wurde, dass diese Stelle nicht eingerichtet werden kann, weil ich glaube, dass das so ein wichtiger Bereich ist oder so eine wichtige Schnittstelle ist“ (Int01, 470–472). „Ich glaube, dass meine Kollegin und ich das Beste machen, tatsächlich auch darüber hinaus von dem, was man so erwarten kann“ (Int11, 564–565). „Nun ist es schwer im Bildungssystem Mechanismen zu ändern, die aber seit langer Zeit so sind. Ich glaube, das kennt jeder Pädagoge und jede Pädagogin, dass man gerne ganz viel ändern würde in diesem System. Aber das nicht so möglich ist und vor allen Dingen nicht auf die Schnelle umsetzbar“ (Int14, 436–439).

(Fortsetzung Tabelle 15)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
E.3: Antinomien Fundstellen: 62 Definition: Alle Äußerungen, die Spannungsfelder und Widersprüche im Handeln der Lehrkräfte beschreiben. Leitfragen: Keine	E.3.1 Lehrplan & Schulabschluss vs. sonderpädagogische Förderung		17 12/18)	„Also das ist auch eine eben dieser Aufgaben in unserem Feld jetzt, wie wir unterwegs sind, dass wir sehr individuell gucken und wo wir eben auch gucken, gerade wie wir, wie man ein Curriculum so gestalten kann, dass Abschlüsse möglich sind und was es auch braucht, dass Abschlüsse möglich werden oder wo auch gerade dann zu entscheiden ist: Jetzt ist der Abschluss nicht dran, jetzt ist was ganz anderes dran, jetzt muss erst mal was anderes geregelt werden, damit dann irgendwann so was wie ein Abschluss oder eine Weiterbildung überhaupt möglich ist und dann auch einen realistischen, eine realistische Zielfindung sein könnte“ (Int02, 86–94).
	E.3.2 Lehrplan & Schulabschluss vs. Berufsorientierung & Anschlusslösung		18 13/18)	„Also das ist immer so ein bisschen schwierig, weil man hat irgendwie ja doch viel Lehrplandruck auch bei uns dann haben wir diese Praxismöglichkeiten dann sind die Schüler aber den ganzen Tag raus [...]. Das ist so der Zwiespalt, in dem man so steckt, mehr Praxis zu wollen und dann Praxis zu geben. Aber dann hat man, ja muss man irgendwie gucken, dass die Sachen für den Abschluss halt trotzdem noch sitzen. Ist halt schwierig“ (Int08, 517–534).
	E.3.3 gewünschte vs. realistische Berufs- und Zukunftsvorstellungen		10 8/18)	„Der Traum darf ja weiter bestehen bleiben und jeder kann das machen was er will und jeder kann das schaffen was er will. Ist ja auch alles/ Klingt ja auch immer alles gut. Aber ja, wenn die Tierärztin werden wollen, muss man denen auch sagen, ‚Ja, also mit dem Englisch, dass das klappt ja nicht so gut, auch wenn du gerne Tiere magst, aber du wirst meiner Ansicht nach keinen/ kein Abitur machen und kein erfolgreiches Studium, um um diesen Beruf nachzugehen‘. Das ist dann also da, trifft dann Bedürfnis und Wirklichkeit dann so an Grenzen“ (Int07, 441–448). „Also wir versuchen nicht, Träume zu zerstören, sondern wir versuchen realistisch Träume zu erhalten oder Träume vielleicht in eine andere Richtung aufzumachen, an die sie noch gar nicht gedacht haben“ (Int15, 482–485).

(Fortsetzung Tabelle 15)

Hauptkategorie	Subkategorie 1. Ordnung	Subkategorie 2. Ordnung	Codierungs-häufigkeit	Ankerbeispiel
E.3: Antinomien Fundstellen: 62 Definition: Alle Äußerungen, die Spannungsfelder und Widersprüche im Handeln der Lehrkräfte beschreiben. Leitfragen: Keine	E.3.4 Unterstützung vs. Eigenständigkeit		7 6/18)	„Wir [...] servieren denen alles auf dem goldenen Tablett, wir gehen mit denen dorthin, wir machen mit denen die Anmeldung, sie bekommen von uns die Unterlagen. Dann sind wir weg und dann müssen sie das auf einmal alles alleine können. Deswegen ist es schon im Vorfeld finde ich an uns, die dorthin zu kriegen, dass wir natürlich da sind, dass wir denen Hilfestellung geben, aber die müssen selber machen“ (Int03, 123–128).
	E.3.5 Realitätsorientierung vs. Entlastung & Schonraum		24 13/18)	„Denn [...] für Schüler ist das eine riesen Kluft zwischen Arbeitsmarkt, der Welt da draußen, wo gearbeitet wird oder wo gebildet wird. Andere Schulformen, andere Ausbildungssituation und der aktuellen schulischen Situation ist eine riesen Kluft“ (Int10, 154–157). „Ja, Ja, es gibt schon. Ich meine dieser ganze Faktor Bindung hat natürlich auch irgendwo glaube ich, auch seine, seine Schattenseiten irgendwo. Also natürlich das sind Schülerinnen und Schüler, die würden alle ihre, ihren Abschluss niemals schaffen ohne unsere Arbeit hier, ohne unsere Beziehungsarbeit, die wir leisten und ohne das Bindungsangebot, was wir einfach haben. Aber trotzdem ist es ja so, dass vielen dann schwerfällt, außerhalb von diesem Schonraum, der so ein bisschen hier ist, dann wirklich auch ins wirkliche Leben irgendwie zu gehen, wo es eben dann nicht so ist, dass es 1000 Chancen beim bekannten Klassenlehrer gibt oder 1000 Gespräche, wie wir das hier machen, sondern wenn ich dann in die Ausbildung gehe, dann sagt irgendwann der Meister, ‚Junge, das läuft hier nicht, aus den und den und den Gründen‘ und dann ist auch vorbei. Na ja, aber das ist natürlich irgendwo ein/ Ja.“ (Int13, 764–775)

13.2.2.6 Kategoriengruppe F Gelingensbedingungen

Tabelle 16: Kategoriengruppe F Gelingensbedingungen

Kategorie **Definition:** **Alle Antworten der Befragten auf die Frage16** **Fundstellen: 18**	**Codierungs-häufigkeit**	**Ankerbeispiel**
F.1 Zusammenarbeit aller Beteiligten	10 9/18)	„Eine gute Vernetzung der Schulen mit Betrieben mit weiterführenden Schulen, eine gute Kooperation zwischen Jugendlichen, Elternhaus beziehungsweise Erziehungsberechtigten und Schule“ (Int01, 483–485).
F.2 verlässliche Beziehungsangebote & Unterstützung	10 9/18)	„Also das erste ist die Beziehung. So. Also das erste ist die Beziehung zu dem Schüler, damit der überhaupt annehmen kann und das Vertrauen hat, dass wir da was Vernünftiges machen“ (Int05, 746–748).
F.3 Verantwortungsübernahme & klare Ziele der Schüler	7 6/18)	„Und dann steht da auch immer der Schüler. Also das ist tatsächlich natürlich das/ Also letztendlich dass das große Dilemma also letztendlich. Ein stabiler Schüler wird seinen Weg auch bei einer schlechten Übergangsplanung machen, weil er sich da selber drum kümmern würde. So, das ist ja der Punkt. Es liegt schon am Schüler selber und keine Übergangsplanung und keine Übergangsvorbereitung kann die Sache aufwiegen. Wenn einer das nicht will oder nicht kann, aus welchen Gründen auch immer. Also so gut kann man es nicht planen“ (Int05, 748–755).
F.4 gute schulische Berufsorientierung	6 5/18)	„eine gute Berufsvorbereitung in der Schule. Im Berufsorientierungsbüro und im, im Unterricht. Im Lehrplan sind ja auch Arbeitslehre und so enthalten, dass das angesprochen wird. (...) Eine hohe Anzahl an Praktika, Langzeitpraktika für das entsprechende Schülerklientel. (Int15, 762–766).
F.5 gelingende Förderung EsE & Schlüsselqualifikationen	5 5/18)	„Die Jugendlichen in ihren Themen ernst nehmen. Sie stabilisieren, dass sie ihre emotionalen und sozialen Entwicklung insofern voranbringen, dass sie ihre Selbstwirksamkeit spüren und wissen was sie können, dass sie ihre Ressourcen kennen“ (Int02, 620–623)
F.6 Offenheit für die Förderschule	3 3/18)	Und für die Offenheit unserer Schulform und die Reali/ Ja, um zu realisieren, dass eine Förderschule emotionale soziale Entwicklung im Endeffekt eine Hauptschule ist und nicht eine Förderschule, was man ja immer mit dem Bereich Lernen im Endeffekt, oder geistige Behinderung und wie sie nicht alle heißen, vermittelt. Das wäre was, was ich sagen würde (Int03, 739–743).

(Fortsetzung Tabelle 16)

Kategorie **Definition:** **Alle Antworten der Befragten auf die Frage16** **Fundstellen: 18**	**Codierungs-häufigkeit**	**Ankerbeispiel**
F.7 Verantwortungsübernahme der Lks	3 3/18)	„Ja man muß es auch wollen. Also ich glaub der Lehrer das, der muss das als seinen Verantwortungsbereich natürlich auch erkennen. Und den Schulen muss natürlich auch klar sein, dass sie auf das Leben und vor allem auch auf die Arbeitswelt vorbereiten, das, das. Das muss klar sein, aber ich hoffe, das ist überall klar. Also ja, das denke ich schon, ist schon eine wichtige Geschichte und alles andere kann man organisieren. Aber erstmal ist das natürlich auch eine Sache der Einstellung“ (Int18, 756–762).
F.8 familiäre Unterstützung	2 2/18)	„Die Bereitschaft der Eltern mitzumachen. Also ich gehe jetzt davon mal aus, irgendwie optimal gelingen, ja. Die Bereitschaft der Eltern, mitzuhelfen“ (Int15, 760–762).
F.9 Schulabschluss erreichen	2 2/18)	„Einen guten Abschluss zu machen“ (Int09, 853).
F.10 mehr schulisches Personal	1 1/18)	„Was soll es sein, Zeit, Personal? Das könnte dauern. Am Ende ist es die Zeit, die wir benötigen. Das Personal, was wir benötigen, die Kooperationen, die wir benötigen und dann auch die individuell und damit verbunden einfach die individuelle Arbeit an, am Kind oder mit dem Kind. Und daraus resultiert dann glaube ich, ein Erfolg oder ein Nichterfolg, so“ (Int16, 756–760).

14 Kategorien mit Codierungen

14.1 Kategoriengruppe A nachschulische berufliche Zukunft

Hauptkategorie A.1 langfristige berufliche Zukunft

A.1.1 allgemeine Einschätzungen

A.1.1.1 global heterogene Zukunftserwartung

Sehr heterogen, tatsächlich.

Int01, 25
Zeitumfang: 0:01:42.9–0:01:45.1 [0:00:02.2]

Und ja, würde sagen, dass da die Perspektiven sehr heterogen, sehr individuell sind, also wirklich von ganz erfolgreichen Verläufen, die wir zum Glück beobachten können, bis hin zu völligem Abtauchen, nicht mehr auffindbar sein, völlig aus dem System fallen nach Verlassen der Schule, nach den Sommerferien. Also da ist die Range sehr groß, würde ich sagen.

Int01, 31–35
Zeitumfang: 0:02:16.9–0:02:44.1 [0:00:27.2]

sehr unterschiedlich

Int03, 23
Zeitumfang: 0:01:33.2–0:01:34.4 [0:00:01.2]

Ja. Ich glaube, ich bin da ganz bei Ihnen, dass werden ganz, ganz unterschiedliche Berufskarrieren sein, denke ich mal. Wenn ich jetzt mal so grob überlege. Ich würde sagen, die Hälfte wird es gut in Lohn und Brot schaffen, wenn ich jetzt mal so die Liste hier durchgucke. Es wird auf jeden Fall Schüler geben, die ins kriminelle Milieu abwandern oder schon abgewandert sind. Einer von den Abschlussschülern, den habe ich schon drei vier Jahre nicht mehr gesehen und der sitzt wahrscheinlich in der JVA [Stadt]. So wie ich das so gehört habe. Ja, und dann gibt es aber auch die Leute geben, die einfach zu Hause bleiben und die Hartz-IV-Karrieren fortsetzen. Das ist auch ganz klar so geäußert worden von zweien, so. Dass sich Arbeit nicht lohnt. Also von daher würde ich sagen, der Hälfte würde ich wirklich sehr gut zutrauen, in Lohn und Brot zu kommen.

Int04, 24–34
Zeitumfang: 0:01:38.8–0:02:33.7 [0:00:54.9]

Eigentlich genau in diesem Spektrum

Int05, 17
Zeitumfang: 0:01:20.2–0:01:23.0 [0:00:02.8]

Also, also es ist die die Einschätzung dieses Spektrums
ist genau da, ja

Int05, 40–41
Zeitumfang: 0:03:47.9–0:03:53.8 [0:00:05.9]

Ja, die Spannbreite, die es gibt, haben Sie ja schon richtig erklärt. Also alles ist dabei

Int07, 25–26
Zeitumfang: 0:01:43.5–0:01:48.7 [0:00:05.2]

Es ist immer ganz
unterschiedlich
Int09, 24–25
Zeitumfang: 0:01:58.2–0:02:00.2 [0:00:02.0]

Na ja, das ist natürlich sehr unterschiedlich. Das ist sehr individuell. Ja.
Int11, 85
Zeitumfang: 0:06:03.3–0:06:08.0 [0:00:04.7]

Ja, also ich würde sagen, das ist, wie Sie schon sagen, das Spektrum decken
wir auf jeden Fall ab.
Int13, 25–26
Zeitumfang: 0:01:39.6–0:01:45.9 [0:00:06.3]

Ganz unterschiedlich
Int14, 25
Zeitumfang: 0:01:40.7–0:01:42.4 [0:00:01.7]

Also ich könnte mir vorstellen, dass jetzt speziell auf meine Klasse von den
elf auf den ersten Arbeitsmarkt vielleicht vier kommen. (...)Ja, vielleicht vier,
vielleicht auch noch fünf. Könnte man ja sagen, ja ist ja eine gute Mitte, finde
ich relativ wenig für das, was die eigentlich können.
Int17, 312–315
Zeitumfang: 0:22:08.8–0:22:34.6 [0:00:25.8]

Sehr unterschiedlich. Also gerade die autistischen Schüler, bei uns
in der Schule kann man auch den mittleren Schulabschluss machen, und deswegen
landen die halt schon/ sehr unterschiedlich.
Int18, 39–41
Zeitumfang: 0:02:47.3–0:02:59.0 [0:00:11.7]

A.1.1.2 global negative Zukunftserwartung

aber doch eher negativ. Also es sind die
wenigsten, schaffen es nachher auf dem sogenannten normalen Berufsweg auch
wirklich Fuß zu fassen und dort auch zu bleiben, um Familien zu gründen oder
vielleicht auch einfach nur ihr Leben lang alleine vor sich her zu leben in der
Hinsicht.
Int03, 23–27
Zeitumfang: 0:01:34.5–0:01:51.6 [0:00:17.1]

Die stehen dann ein Jahr später nach uns
alleine dort und haben keinen mehr, der sie an die Hand nimmt und weiterführt.
Wenn kein entsprechendes Elternhaus da ist, ist es für diese Schüler sehr, sehr
schwierig.
Int03, 43–46
Zeitumfang: 0:03:08.8–0:03:21.6 [0:00:12.8]

Und ich glaube, dass es früher noch
einfacher war, sozusagen erfolgreich nach der Schule weiterzugehen, ins Leben
und eine Familie zu gründen, irgendwie gesettelt zu sein, irgendwo anzukommen.
Das ist heute, glaube ich, schwieriger als damals. Die Berufsauswahl ist eine
andere geworden, als sie damals vielleicht noch war. Auch wenn wir hier in
[Stadt] oder in Deutschland ganz viele freie Stellen und unbesetzte Stellen
haben, ist es heute trotzdem schwieriger, dort standhaft dabei zu bleiben. Also
die, die ich habe jetzt aktuell eine Klasse zehn gehabt, also die auch wirklich
jetzt auch wieder abgegangen sind. Das ist jetzt mein fünfter Jahrgang, den ich
mitgemacht habe an allen Schulen, die ich bisher war und habe noch viel Kontakt
zu den ehemaligen Schülern. Und die von früher sind wirklich alle untergekommen.
Und ich mache mir heute, also nicht alle, aber der größte Teil und ich mache mir
heute ein bisschen mehr Sorgen, dass es schwieriger wird.
Int07, 28–40
Zeitumfang: 0:01:59.3–0:02:55.0 [0:00:55.7]

Ich glaube, dass es eine große Herausforderung ist für die Schüler, eine Herausforderung oder Schülerin eine Stelle zu finden.
Int10, 29–30
Zeitumfang: 0:02:00.4–0:02:09.0 [0:00:08.6]

Ja, ich darf ja ganz offen reden, es platzt schon aus mir raus. Absolut negativ, das muss ich einfach so sagen. Also bei uns ist es wirklich ganz klar so die, die Sternchen, sag ich mal, die so den ersten Weg einschlagen, den Sie sagten, also auf dem ersten Bildungsweg da wirklich regulär eine Ausbildung machen, die auch bis zum Ende durchstehen und dann da auch noch weiter arbeiten, das sind, also ich glaub ich mache das. Ich mache den Job jetzt seit circa zehn Jahren, jetzt sind es elf. Ich kann mich vielleicht an zwei erinnern spontan, die mir einfallen würden und ich habe die Abgänger immer. Also ich habe Klasse acht bis Klasse zehn immer. Das heißt ich kriege genau diesen Bereich sehr intensiv mit, dazu bin ich ja noch StuBo bei uns. Das heißt also nur Studium, Berufsorientierungsansprechpartner und kriege den Bereich dadurch auch noch intensiver mit. Und das sind wirklich die Ausnahmen, das muss ich so sagen
Int12, 19–30
Zeitumfang: 0:01:22.1–0:02:27.7 [0:01:05.6]

Es
gibt einfach noch zu viele, die dann durchfallen, die irgendwo unter der Brücke landen, die im Knast landen, die einfach nur abhängen. Das ist, würde ich mal sagen, doch mindestens 60 % der Schülerschaft noch. Das ist einfach noch zu viel und und. (...) Aber es gab schon einen Jahrgang, da haben wir 20 Schüler gehabt und von diesen 20 ist einer was geworden.
Int15, 339–344
Zeitumfang: 0:28:49.6–0:29:19.6 [0:00:30.0]

Jeder weiß um diese
Schüler, die wir haben, dass davon viele auf der Strecke bleiben.
Int15, 362–363
Zeitumfang: 0:31:07.8–0:31:14.2 [0:00:06.4]

Wenn ich mir statistisch angucke, wie viele
von denen tatsächlich auf dem ersten Arbeitsmarkt landen, auch wenn man die alle zusammenfasst, ist das natürlich eine traurige Erkenntnis. Dabei sind das ja alles Kinder und Jugendliche, die wirklich echt Potenzial haben. Ich glaube, die gehen einfach verloren und die gehen auch unter und die passen nicht in ein System, was denen aber vorschreibt, „du musst so sein und wenn du so nicht bist, dann hast du leider wenig Chance“. Ja, und ich glaube, das wissen sie. Das haben sie auch sehr lange erlernt.
Int17, 299–306
Zeitumfang: 0:21:16.9–0:21:50.3 [0:00:33.4]

A.1.1.3 global positive Zukunftserwartung

Das heißt, wenn man das zusammenfasst, würden Sie einen eher optimistisches Bild zeichnen der beruflichen Zukunft Ihrer Schüler:innen, die kommen. Sie hat ja gesagt, das ist eher heterogen.
P2: Ja, ja, in der Tendenz eher Ja, ja.
Int01, 90–93
Zeitumfang: 0:07:56.6–0:08:15.0 [0:00:18.4]

Ja, also ich habe schon das Gefühl, oder Ich bin mir ziemlich sicher, für eine Förderschule emotional soziale Entwicklung haben wir, denke ich schon überdurchschnittlich hohen Anteil, die wirklich langfristig dann es auch schaffen, in ein Arbeitsverhältnis zu kommen. Also das würde ich schon definitiv so sagen. Und man wie gesagt, es kommen sehr viele Schüler zurück. Man spricht dann auch natürlich noch über andere und der eine kennt dann wieder den und oft

hört man dann schon, das sind viele Umwege auch oft dabei. Also jetzt war noch einer da, der erzählte, dann hätte er jetzt Fachabi noch gemacht und die zweite Ausbildung wäre jetzt gerade schon bei. Also so ein bisschen nicht der ganz gerade Weg, denke ich. Aber ja, wenn Sie sagen, ob wir das Gefühl haben, die Schüler kommen schon unter, dann würde ich das definitiv mit Ja beantworten. Also ich würde sagen, das ist also bei 80 % würde ich das schon so so sehen.
Int13, 268–279
Zeitumfang: 0:19:29.6–0:20:17.2 [0:00:47.6]

Doch, prinzipiell schon. Soll auch jetzt nicht zu optimistisch klingen.
Int18, 67
Zeitumfang: 0:04:59.7–0:05:04.2 [0:00:04.5]

A.1.1.4 Einschätzung schwer

Also das ist eine schwierige Frage, weil wir ganz häufig überhaupt keinen Einblick darin haben, was denn in fünf oder in zehn Jahren passiert ist. Ganz selten melden sich Schüler dann bei uns und wir wissen dann, wo sie gerade stehen
Int02, 23–26
Zeitumfang: 0:01:37.0–0:01:53.8 [0:00:16.8]

Also tatsächlich ist das erst mal nur eine Einschätzung, weil wir haben natürlich nach der Schulzeit nicht mehr so viel Kontakt zu den Schülern, also die, die kommen uns schon auch noch mal besuchen. Aber das sind natürlich oft die, die, sage ich mal, gut organisiert sind, die auch irgendwie ganz gut an die Schule angebunden waren. Das sind dann die, von denen man nochmal was mitbekommt.
Int06, 30–35
Zeitumfang: 0:02:10.0–0:02:32.3 [0:00:22.3]

heißt auch
nicht, dass die unbedingt immer einen tollen Job kriegen. Das weiß ich nicht. Das kriege ich so in der in der Zukunft ja nicht so mit.
Int06, 260–262
Zeitumfang: 0:18:19.2–0:18:27.0 [0:00:07.8]

Also das kann ich gar nicht so genau sagen
Int09, 24
Zeitumfang: 0:01:55.6–0:01:58.1 [0:00:02.5]

Schwierig
Int11, 60
Zeitumfang: 0:04:11.3–0:04:12.1 [0:00:00.8]

Also es ist
wirklich schwer zu sagen, Mehrheit so oder so
Int11, 95–96
Zeitumfang: 0:06:54.8–0:06:58.3 [0:00:03.5]

Aber tatsächlich, ich/ Also ich kann nicht ganz genau einschätzen, wie viele der Schüler:innen, die wir zum Beispiel ans Berufskolleg entlassen, tatsächlich gut da andocken. Das erste halbe Jahr ist man dann immer noch zuständig, oder ich glaube sogar das erste Jahr. Und anschließend weiß man nicht so genau, wer dockt da an und in wie weit zieht man das durch? Weil das natürlich auch ein riesen System ist, im Gegensatz zu unserem
Int14, 43–48
Zeitumfang: 0:03:19.3–0:03:52.8 [0:00:33.5]

Ich find das total schwierig, das so allgemein zu sagen.
Int16, 22
Zeitumfang: 0:01:37.4–0:01:40.1 [0:00:02.7]

Ja, also erst mal, glaube ich, muss man das ein bisschen individueller sehen.
Wir haben ja, also man kann nicht sagen, die nehmen die und die Karrieren.
Int18, 27–28
Zeitumfang: 0:01:51.5–0:02:01.1 [0:00:09.6]

Also genau
weiß ich es auch nicht. Wir bekommen das bei Schülern oder das kommt vielleicht gleich auch noch als Frage, ab und zu tauchen bei uns natürlich ehemalige Schüler auf, die dann an die Schulen noch mal besucht. Da können wir mal fragen, was sie machen
Int18, 45–49
Zeitumfang: 0:03:20.1–0:03:36.3 [0:00:16.2]

A.1.2 berufs- und arbeitsbezogene Situation

A.1.2.1 Normalarbeitsverhältnis

Ich würde sagen, die Hälfte wird es gut in Lohn und Brot schaffen,
wenn ich jetzt mal so die Liste hier durchgucke.
Int04, 26–27
Zeitumfang: 0:01:48.9–0:01:56.3 [0:00:07.4]

also von daher würde ich sagen, der
Hälfte würde ich wirklich sehr gut zutrauen, in Lohn und Brot zu kommen.
Int04, 33–34
Zeitumfang: 0:02:26.9–0:02:33.7 [0:00:06.8]

Wir haben
Schüler hier, die eine Ausbildung gemacht haben und wirklich gut in dem Job auch arbeiten, Definitiv, also da weiß ich jetzt auch den Kopf so zwei drei sag ich jetzt mal so, wo ich das ziemlich sicher weiß
Int05, 20–23
Zeitumfang: 0:01:44.0–0:02:01.5 [0:00:17.5]

Es gibt ja
auch Schüler, die anschließend dann noch irgendwie ihr Abitur abholen. Im letzten Jahrgang vor fünf Jahren der [Name eines Schülers], der hat jetzt Abitur nachgeholt mit Physik als Leistungskurs und und ja, er wird jetzt auch super Karriere machen, wahrscheinlich
Int07, 56–60
Zeitumfang: 0:04:08.6–0:04:24.5 [0:00:15.9]

Wenn ich das einschätzen würde,
würde ich sagen, ungefähr jetzt aus meiner Klasse/ würde so ungefähr schon die Hälfte was Gutes machen können, wenn sie sich darauf einließe. Also, ich sehe das Potenzial definitiv bzw. dann wäre es noch bei mehr, dann wäre es eher 2/3, die was Gutes machen können. Aber bei einigen bedeutet das noch sehr viel mehr Überzeugungsarbeit, dass auch normale, ehrliche Arbeit in Anführungsstrichen Arbeit ist, die gut ist und die einen weiterbringt.
Int08, 34–40
Zeitumfang: 0:02:39.4–0:03:10.6 [0:00:31.2]

A.1.2.2 atypisches Beschäftigungsverhältnis

für den
war das so, der hat er seinen Betrieb gefunden, da wollte der auch gerne arbeiten. Da war aber klar, dass er keine Ausbildung machen kann. Und für den Betrieb war das erst mal okay. Das war ein gern gesehener Arbeitnehmer bei denen sag ich mal, oder Praktikant, die haben den auch dann sicherlich auch entlohnt. Und es kann sehr gut sein, dass die ihn als Ungelernten auch mittlerweile

übernommen haben. Für den war das immer klar: „Ich geh arbeiten, das machen meine Eltern auch. Aber so eine Ausbildung und so, das braucht man ja nicht". Und letztlich hat er da auch recht. Sein Leben hat ja auch/ Das ist das, was er in seinem Leben erfahren hat. Klar, man arbeitet mal hier, mal da, man verdient sein Geld, man fährt auch mal in Urlaub, wenn man schön gespart hat. Und damit muss man aber nicht unbedingt eine Ausbildung verbinden. Und das ist dann ja auch aus meiner Sicht erst mal völlig legitim, auch wenn ich natürlich sage „Mensch, von der Ausbildung hast du natürlich mehr, da hast du mehr Chancen". Aber das ist ja auch ein Angang für viele.

Int06, 80–94
Zeitumfang: 0:05:55.8–0:06:56.5 [0:01:00.7]

die
komische Sachen machen, die, weiß ich nicht, Käfigkämpfe machen und damit ihr Geld verdienen oder ähnliches. Also auch dieses Milieu gibt es halt auch

Int07, 42–44
Zeitumfang: 0:03:05.1–0:03:14.1 [0:00:09.0]

Also tatsächlich befürchte ich, der Großteil landet nicht in
Ausbildung, sondern, wenn überhaupt, in Gelegenheitsjobs

Int11, 60–61
Zeitumfang: 0:04:12.3–0:04:23.5 [0:00:11.2]

Viele machen einfach Aushilfsjobs,
wobei wir uns über die meistens schon freuen, wenn sie die durchhalten.

Int12, 35–36
Zeitumfang: 0:02:53.5–0:03:00.9 [0:00:07.4]

Und wenn die dann die
Schulpflicht fertig haben, sind die halt auch oft, wie gesagt, einfach so in Aushilfsjobs angestellt. Was weiß ich, als Fahrer. Als letztens hatte ich einen in so einem, so einem orthopädischer Fachbetrieb. Wie auch immer, da dann als Auslieferer oder so sowas.

Int12, 120–124
Zeitumfang: 0:09:41.7–0:10:01.4 [0:00:19.7]

Dann gibt es die Kandidaten, die über
Vitamin B irgendwelche Arbeitsstellen finden, also beispielsweise durch familiäre Anbindung.

Int14, 39–41
Zeitumfang: 0:02:57.3–0:03:07.4 [0:00:10.1]

Dann sind
die natürlich nicht so konstant. Das heißt, es könnte natürlich gut sein, dass sie später häufig, häufig wechselnde Arbeitsplätze haben, vermutlich

Int18, 43–45
Zeitumfang: 0:03:10.3–0:03:20.0 [0:00:09.7]

Und ja, ist halt, Ja, die wechseln halt schon mal ihre Berufe.
Na, schon mal eher, glaube ich, vermutlich als an Regelschulen. Ja.

Int18, 49–50
Zeitumfang: 0:03:36.4–0:03:44.4 [0:00:08.0]

A.1.2.3 Sorgearbeit in der Familie

Viele unserer Mädels, die flüchten sich in Familie. (...)
Es geht nicht immer gut. Und wir bekommen ja schon wieder die Kinder unserer Kinder. Ich mache den Job jetzt schon wirklich sehr, sehr lange, wo es dann noch lustig ist bei Elterngesprächen, dass ich denke, „Ich muss dich jetzt siezen? Trotzdem habe ich dich lange unterrichtet." Da stehen, sitzen mir dann ehemalige Schüler und Schülerinnen. Das ist oft die Sache der der Mädchen, die sich in

diese vermeintliche wohlfühlt/ Ich gründe meine eigene Familie und schaffen mir das, was ich nie hatte. Das ist ja ein Trugschluss. Das funktioniert so nie. Aber. Ja, das ist nunmal/ Nein, es ist, es ist blöd und schade, aber es ist dann einfach letztendlich, so ist es dann auch in deren bewussten Entscheidung „und ich mache nichts". Und dann musst du da auch mit leben. Ja.

Int09, 518–528
Zeitumfang: 0:38:26.4–0:39:18.4 [0:00:52.0]

Das heißt immer dieser
Ausspruch Schule machen ist immer so, erst mal das auf die lange Bank und dann gibt es tatsächlich häufig den Plan, eine Familie zu gründen. Das hört sich so ganz schön konservativ an, aber es ist, glaube ich, so eine „Da bin ich dann abgesichert, Da macht man/ Mein Mann verdient das Geld.

Int10, 49–53
Zeitumfang: 0:03:50.9–0:04:12.3 [0:00:21.4]

A.1.2.4 soziale Grundsicherung / Arbeitslosigkeit

Ja, und dann gibt es aber auch die Leute geben, die einfach zu Hause bleiben und die Hartz-IV-Karrieren fortsetzen. Das ist auch ganz klar so geäußert worden von zweien, so. Dass sich Arbeit nicht lohnt

Int04, 31–33
Zeitumfang: 0:02:13.7–0:02:26.7 [0:00:13.0]

Ja,
viele bleiben auch einfach dann nach ihrer Schulpflicht zu Hause.

Int12, 36–37
Zeitumfang: 0:03:01.0–0:03:05.9 [0:00:04.9]

Also es gibt mit Sicherheit einige, die
nach ihrer Schulzeit irgendwann in die Arbeitslosigkeit rutschen, weil sie beispielsweise keine Ausbildung machen.

Int14, 37–39
Zeitumfang: 0:02:45.3–0:02:57.2 [0:00:11.9]

die einfach nur abhängen

Int15, 341
Zeitumfang: 0:28:58.9–0:29:00.8 [0:00:01.9]

A.1.2.5 Kriminalität & Strafvollzug

kriminell werden, im Gefängnis landen

Int03, 58
Zeitumfang: 0:04:19.5–0:04:21.7 [0:00:02.2]

Es wird auf jeden Fall Schüler
geben, die ins kriminelle Milieu abwandern oder schon abgewandert sind. Einer von den Abschlussschülern, den habe ich schon drei vier Jahre nicht mehr gesehen und der sitzt wahrscheinlich in der JVA [Stadt].

Int04, 27–30
Zeitumfang: 0:01:56.3–0:02:11.6 [0:00:15.3]

aber man hat definitiv auch genau die andere
Seite und zwar genauso weit, wie Sie es gesagt haben. Tatsächlich Kriminalität

Int05, 24–25
Zeitumfang: 0:02:06.8–0:02:16.7 [0:00:09.9]

Und trotzdem gibt es
auch Schüler, die nicht gut untergekommen sind, die dann in den, ins Gefängnis gelandet sind, die gewalttätig geworden sind,

Int07, 40–42
Zeitumfang: 0:02:55.1–0:03:03.5 [0:00:08.4]

Und
was Sie eben angesprochen haben, diese kriminelle Geschichte, die ist ja schon bei uns in Schule sehr heftig. Also dass viele auch dann schon in der Schulzeit, aber auch danach auch in Haft gehen, weil dann irgendwas vorliegt, dann sind die auch erst mal versorgt, da müssen wir uns ja nicht drum kümmern, weil wir keinen Zugriff haben. Das finde ich schon wirklich sehr tragisch und das nimmt leider so, diese kriminelle Komponente, wirklich sehr zu.
Int09, 216–222
Zeitumfang: 0:16:07.2–0:16:33.5 [0:00:26.3]

Dann eine ganz kriminelle Geschichte,
also ne Laufbahn starten.
Int14, 211–212
Zeitumfang: 0:17:40.5–0:17:45.9 [0:00:05.4]

Manchmal sind sie
weggezogen, manchmal sind sie auch in, in der Justizvollzugsanstalt, da kriegt man nur den Hinweis, er sitzt gerade.
Int15, 174–176
Zeitumfang: 0:14:24.1–0:14:34.8 [0:00:10.7]

die im Knast landen
Int15, 341
Zeitumfang: 0:28:57.2–0:28:58.7 [0:00:01.5]

A.1.2.6 vollständige Entkoppelung / Dropout

bis hin zu völligem Abtauchen, nicht mehr auffindbar
sein, völlig aus dem System fallen nach Verlassen der Schule, nach den Sommerferien
Int01, 33–35
Zeitumfang: 0:02:29.9–0:02:40.2 [0:00:10.3]

Und dann gibt es die 50 %, die wirklich in der Versenkung verschwinden, von denen keiner etwas weiß, die vielleicht auch wirklich dann zum Ende hin auch noch drogenabhängig werden
Int03, 56–58
Zeitumfang: 0:04:08.5–0:04:19.3 [0:00:10.8]

Absturz nenne ich es jetzt mal wirklich, Drogenmissbrauch und Abhängigkeit usw.
Int05, 26
Zeitumfang: 0:02:16.9–0:02:23.3 [0:00:06.4]

Der
trinkt ja nur noch und kommt gar nicht mehr zur Schule. Also das ist wirklich schwer. Die haben eine Krise, wo sie vielleicht nicht mehr rauskommen und dann
Int11, 89–91
Zeitumfang: 0:06:26.3–0:06:36.2 [0:00:09.9]

Also wir
haben auch Schüler, die irgendwann einfach nicht mehr zur Schule kommen. Auch die gibt es, die sagen „Ich scheiß auf Schule, Tschüss“. Die stehen ohne Abschluss da. Davon haben wir auch einige.
Int14, 208–211
Zeitumfang: 0:17:23.1–0:17:40.4 [0:00:17.3]

Es
gibt einfach noch zu viele, die dann durchfallen, die irgendwo unter der Brücke landen
Int15, 339–341
Zeitumfang: 0:28:49.6–0:28:57.0 [0:00:07.4]

A.1.3 Berufsfelder

A.1.3.1 Handwerk

Dann liegt ein Schwerpunkt so im Handwerk,
also vor allem im Bereich Kfz, Bau, Montage
Int01, 86–87
Zeitumfang: 0:07:36.5–0:07:43.6 [0:00:07.1]

Wir haben letztes Jahr
jemand in einen Tischlerberuf, wir haben auch schon in Malerberuf,
Int02, 52–53
Zeitumfang: 0:04:21.0–0:04:28.9 [0:00:07.9]

Wenn ich jetzt ins Handwerk gucke, das sind
natürlich mehr bei uns. Also Versicherungskaufleute haben wir wahrscheinlich
nicht so viele
Int06, 60–62
Zeitumfang: 0:04:24.4–0:04:32.2 [0:00:07.8]

Und da geht es
dann in Kfz, Kfz-Mechaniker, Maler, Lackierer, Dachdecker so ein bisschen.
Int10, 45–46
Zeitumfang: 0:03:30.2–0:03:36.3 [0:00:06.1]

Und gerade bei den Jungens mit dem
Hauptschulabschluss ist das Handwerk das, was am realistischsten ist und was
auch zu dem Klientel, was wir hier haben, in aller Regel am besten passt.
Int16, 86–88
Zeitumfang: 0:06:04.9–0:06:17.7 [0:00:12.8]

Die sind natürlich mehrheitlich in, ja, ich
nenne sie mal einfache Ausbildungsberufe. Viele halt auch draußen. Dachdecker,
Hochbau, Tiefbau
Int18, 56–58
Zeitumfang: 0:04:04.3–0:04:14.4 [0:00:10.1]

A.1.3.2 Soziales

Und ein Wunsch, der bei vielen
unserer Jugendlichen groß ist, liegt so im Bereich Soziales, also Altenpflege,
Kinderpflege, Erzieher, so die Richtung.
Int01, 87–89
Zeitumfang: 0:07:43.7–0:07:56.1 [0:00:12.4]

wir haben
auch schon in Pflegeberufe vermittelt
Int02, 53–54
Zeitumfang: 0:04:29.0–0:04:33.1 [0:00:04.1]

Und
bei den Mädels geht es dann häufig in erzieherische Richtungen. Also
Kinderpflege zum Beispiel. Oder auch diese Ausbildung, wie heißt die hier im
Moment? Sozialassistent. Das ist dieses Allgemeine, womit man dann im
Krankenhaus arbeiten könnte, im Altenheim arbeiten könnte und in der Pflege
arbeiten könnte.
Int16, 88–93
Zeitumfang: 0:06:17.8–0:06:39.4 [0:00:21.6]

A.1.3.3 Informatik

Mit viel Autismus hatte ich, hatten Sie, glaube ich,
als letztes gesagt.
P2: Ja, genau das ist so ein, so ein Schwerpunkt, der sich in den letzten paar
Jahren abzuzeichnen scheint, bei uns an der Schule. Genau. Und vielleicht
dadurch bedingt gibt es einerseits Jugendliche, die in sehr spezifischen
Bereichen unterkommen, also relativ viele so im Bereich Informatik. Also wir
haben ja hier in [Stadt] die [technische Hochschule], die auch Berufsausbildungen anbietet, da sind
jetzt Schüler von uns untergekommen.

Int01, 79–86
Zeitumfang: 0:06:58.0–0:07:38.1 [0:00:40.1]

Hauptkategorie A.2 unmittelbarer nachschulischer Übergangsverlauf

A.2.1 Ausbildung

A.2.1.1 Berufsausbildung

Ausbildung

Int01, 30
Zeitumfang: 0:02:13.1–0:02:13.9 [0:00:00.8]

Und wir haben aber auch diejenigen, die wir ganz erfolgreich vermitteln können,
ans BK oder in Ausbildung

Int01, 216–217
Zeitumfang: 0:18:53.8–0:19:01.9 [0:00:08.1]

nach den Herbstferien
schließt das Langzeitpraktikum an. Dadurch finden wir tatsächlich im Schnitt
drei Schüler pro Jahrgang wirklich einen Ausbildungsplatz.

Int03, 32–34
Zeitumfang: 0:02:18.4–0:02:27.9 [0:00:09.5]

Vollausbildung auf dem
ersten Arbeitsmarkt ohne weitere Unterstützung. Da habe ich einen, der das aber
auch von Anfang an auf dem Schirm hatte, der super Praktika da in dem Betrieb
gemacht hat. Also das beste Hotel hier am Platze und da sind wir sehr stolz
drauf, dass er das geschafft hat.

Int04, 81–85
Zeitumfang: 0:06:02.6–0:06:20.4 [0:00:17.8]

Die wenigsten unserer Schüler gehen tatsächlich in ein direktes
Ausbildungsverhältnis

Int06, 42–43
Zeitumfang: 0:03:04.2–0:03:09.1 [0:00:04.9]

Ja in Ausbildungen wirklich sehr wenige

Int06, 197
Zeitumfang: 0:13:52.9–0:13:55.0 [0:00:02.1]

Und
von den anderen gut 20 ist ungefähr die Hälfte, die jetzt eine Ausbildung
beginnt

Int07, 193–195
Zeitumfang: 0:14:34.3–0:14:39.8 [0:00:05.5]

Und
einige sind auch in die Ausbildung gegangen. Das ist aber der geringere Teil.
Int08, 76–77
Zeitumfang: 0:05:45.4–0:05:50.3 [0:00:04.9]

Es gibt
einige, die wirklich auf dem ersten Arbeitsmarkt wirklich in eine Lehrstelle
gehen
Int09, 44–46
Zeitumfang: 0:03:31.3–0:03:36.7 [0:00:05.4]

Und ganz selten findet jemand über ein
Berufspraktikum so ein Betriebspraktikum, eine Ausbildung. Das ist ganz selten.
Int10, 73–74
Zeitumfang: 0:05:45.9–0:05:53.4 [0:00:07.5]

Oder auch am ersten
Arbeitsmarkt. Passiert halt aber super selten jetzt, habe ich ganz, ganz wenige
gehabt.
Int12, 97–99
Zeitumfang: 0:07:36.9–0:07:44.4 [0:00:07.5]

Und dann gibt es die, die in eine Ausbildung starten oder
in etwas anderes, was eine berufliche Qualifikation mit sich bringt und das auch
durchziehen.
Int14, 41–43
Zeitumfang: 0:03:07.5–0:03:19.2 [0:00:11.7]

Ja, und es gibt da
schon auch den einen oder anderen, das geht dann natürlich mit Berufskolleg oder
Berufsschule einher, der direkt nach der Schule in der Ausbildung geht und nicht
erst mal in der Ausbildungsvorbereitung oder in eine Maßnahme
Int14, 72–75
Zeitumfang: 0:05:48.8–0:06:06.0 [0:00:17.2]

Das ist die eine Sache, dass die wenigen einen Ausbildungsplatz
finden.
Int15, 158–159
Zeitumfang: 0:12:40.7–0:12:46.4 [0:00:05.7]

Also im Großen
und Ganzen kann ich sagen, es sind vielleicht 20 bis 30 %, sind in der
Ausbildung
Int15, 182–184
Zeitumfang: 0:15:14.3–0:15:22.0 [0:00:07.7]

dass wir immer ein paar haben,
die über die Praktika die Möglichkeit haben, in eine Ausbildung zu starten, weil
die sich einem Betrieb vorgestellt haben und der Betrieb sagt, das passt und der
Schüler sich das auch vorstellen kann
Int16, 101–104
Zeitumfang: 0:07:10.8–0:07:22.7 [0:00:11.9]

Es gibt durchaus zwei, drei Schüler, die wirklich
einen Ausbildungsvertrag haben bei uns
Int18, 350–351
Zeitumfang: 0:27:16.7–0:27:23.6 [0:00:06.9]

A.2.1.2 schulische Berufsausbildung

schulische Ausbildung

Int01, 30

Zeitumfang: 0:02:14.1–0:02:15.6 [0:00:01.5]

A.2.1.3 geförderte Ausbildung

Und dann gibt es eben noch die Schüler, die tatsächlich in eine Ausbildung gehen, die dann aber auch noch von der Arbeitsagentur unterstützt wird durch verschiedene Maßnahmen, die dann dort, die die Ausbildung erleichtern sollen und unterstützen sollen.

Int05, 129–132

Zeitumfang: 0:11:39.4–0:11:57.2 [0:00:17.8]

haben vielleicht auch eine unterstützte Ausbildung gestartet. Also diese Fachpraktikerausbildung, einzelner, die dann halt auch im Bereich Lernen unterrichtet wurde und dann mit dem Bildungsgang Lernen.

Int06, 37–39

Zeitumfang: 0:02:42.6–0:02:54.1 [0:00:11.5]

A.2.2 Maßnahmen im Übergangssektor

A.2.2.1 Maßnahmen am Berufskolleg

da sind dann auch die Anschlussmaßnahmen ganz Unterschiedliche zwischen Berufskolleg

Int01, 29–30

Zeitumfang: 0:02:06.6–0:02:13.0 [0:00:06.4]

Ich würde sagen, der Schwerpunkt entwickelt sich gerade dahin, dass die Schüler weniger direkt in eine duale Berufsausbildung übergehen als vielmehr an die Berufskollegs und dann da vielleicht noch einen weiteren Schulabschluss oder überhaupt einen Schulabschluss zu erreichen. Mit der Perspektive, dann danach eine Ausbildung anzustreben

Int01, 103–107

Zeitumfang: 0:08:48.7–0:09:11.8 [0:00:23.1]

Und wir haben aber auch diejenigen, die wir ganz erfolgreich vermitteln können, ans BK

Int01, 216–217

Zeitumfang: 0:18:53.8–0:19:00.4 [0:00:06.6]

Wir haben zum Beispiel einige Schüler, die bei uns den mittleren Schulabschluss mit Qualifikation gemacht haben und dann auch wirklich auf die beruflichen Gymnasien oder auf die Berufskollegs gewechselt haben und dann auch wirklich das Abitur gemacht haben.

Int02, 28–31

Zeitumfang: 0:02:07.0–0:02:25.5 [0:00:18.5]

Also wir haben schon Situationen gehabt, da war klar, da muss es Berufsvorbereitungsjahr her, das wurde auch beantragt usw

Int02, 570–572

Zeitumfang: 0:46:32.8–0:46:41.3 [0:00:08.5]

Dann haben wir Schüler, die gehen ans Berufskolleg,
um ihren Abschluss zu verbessern. Das schaffen aber auch nicht alle. Wobei man ja sagen muss in NRW ist es relativ einfach. Man muss ja nur regelmäßig dort sein, entsprechende Prüfungen schreiben, einen Notendurchschnitt haben und zack hat man seinen besseren Schulabschluss. Die schreiben keine zentralen Abschlussprüfungen in NRW an den Berufskollegs.

Int03, 37–42
Zeitumfang: 0:02:40.2–0:03:04.7 [0:00:24.5]

Dann haben wir einen Teil der Schüler, die meistens aber nicht in den Abschlussklassen landen, sondern vorher schon intensivpädagogisch betreut werden bei uns, die Erlebnispädagogik machen, weil sie schulmüde sind, die mehr oder weniger Sachen für den Alltag lernen, damit sie nachher ganz blöd und einfach gesagt ein Konto eröffnen können, wie das zu funktionieren hat, fit fürs Leben gemacht werden. Man nannte diese Klasse früher auch vor der Intensivpädagogik Fit for Life bei uns. Die haben es ganz schwierig, weil da teilweise auch kein entsprechendes Elternhaus dahinter ist. Davon kann man sagen, schaffen 50 % noch den Weg ans Berufskolleg

Int03, 46–54
Zeitumfang: 0:03:21.7–0:04:01.0 [0:00:39.3]

einige Schüler, die halt noch ihren
Schulabschluss am Berufskolleg aufwerten wollen.

Int04, 86–87
Zeitumfang: 0:06:23.7–0:06:28.9 [0:00:05.2]

Das sind Schüler, die fast übergangslos
dann ins Berufsschulwesen wechseln. Zumindest auf dem Papier. Also bei uns hier im Kreis sind das sogenannte AV-Klassen, Arbeitsvorbereitung/ Arbeitsvorbereitungsklassen an Berufsschulen. Und dort treffen sie natürlich genau auch auf diese Schüler, die da auch sind, sodass in diesen Ausbildungsvorbereitungsklassen in der Berufsschule, weil die allgemeine, also weil die Berufsschulpflicht eben noch noch greift.

Int05, 114–120
Zeitumfang: 0:10:22.3–0:10:54.2 [0:00:31.9]

Viele gehen zu Berufskollegs, danach also letztlich, um
der Schulpflicht/ Schulpflicht zu erfüllen. Das sind oft aber Ausbildungsvorbereitungskurse, zumindestens viele von meinen Schülern. Ich habe viel mit Schülern zu tun gehabt, die jetzt eher ohne Abschluss oder mit einem Abschluss im Bildungsgang lernen, die Schule verlassen.

Int06, 43–47
Zeitumfang: 0:03:09.2–0:03:28.1 [0:00:18.9]

Viele gehen dann weiter ans Berufskolleg.
Das sind dann eher diese Ausbildungsvorbereitungsklassen

Int06, 179–180
Zeitumfang: 0:12:35.4–0:12:40.8 [0:00:05.4]

Zu anderen Berufskollegs natürlich auch, um dann eventuell den Zehner-Abschluss nachzumachen, manchmal auch den Neuner

Int06, 186–187
Zeitumfang: 0:13:04.1–0:13:10.6 [0:00:06.5]

Und
von den anderen gut 20 ist ungefähr die Hälfte, die jetzt eine Ausbildung beginnt und die andere Hälfte verteilt sich auf Jugendwerkstätten und Berufskollegs

Int07, 193–196
Zeitumfang: 0:14:34.3–0:14:44.6 [0:00:10.3]

Viele von denen sind
übergegangen in die Berufsschule, um entweder einen höherwertigen Schulabschluss zu erwerben, also dann die mittlere Reife zu kriegen oder ihren Hauptschulabschluss nachzumachen, wenn sie den bei uns nicht gemacht haben.
Int08, 73–76
Zeitumfang: 0:05:30.8–0:05:45.3 [0:00:14.5]

Ganz viele gehen auf/ Wir haben in unserer Stadt drei Berufskollegs, die unterschiedliche Ausrichtungen haben.
Int09, 46–47
Zeitumfang: 0:03:36.8–0:03:43.4 [0:00:06.6]

Viele,
die an den Berufskollegs sind, die sind da angemeldet, die gehen, was sie machen, einmal, wenns hoch kommt hin. Die Schüler gibt es auch, aber manche sagen auch „Jetzt habe ich den erweiterten Hauptschulabschluss gemacht für 10A“, es heißt ja jetzt alles anders, muss ich mich auch noch wieder so ein bisschen reinfinden. Die machen dann eben noch die Quali und und gehen weiter so die dann irgendwann gemerkt haben, „ja, es bringt mich tatsächlich weiter einen besseren Abschluss könnte ich, habe ich auch mehr Chancen in der Berufswahl“.
Int09, 81–88
Zeitumfang: 0:06:23.6–0:06:56.0 [0:00:32.4]

Bei Mädchen ist das häufig anders. Die
sagen, ich möchte erst mal noch ans Berufskolleg und da ein bisschen weitermachen. Ich möchte noch ein bisschen Schule machen.
Int10, 47–49
Zeitumfang: 0:03:39.5–0:03:50.8 [0:00:11.3]

Der sieht so aus, dass die zunächst einmal sagen „Ich möchte einen besseren Abschluss schaffen“. Also die meisten schaffen Hauptschulabschluss Klasse neun bei uns, wenn sie sich richtig reinhängen. Ganz wenige gehen ohne Abschluss ab und die sagen alle „ich geht erst mal zum Berufskolleg und guck mal da, wie ich dann weiterkomme“. Also die werden von uns im Grunde alle zum Berufskolleg vermittelt. Das heißt, es gibt ja jetzt, mittlerweile heißt das bei uns Schüleronline, da kann man dann, muss man dann kriegen die einen Code. Denn damit registrieren sie sich dann und melden sich da erst mal irgendwo an. Da fängt es an, sehr kompliziert zu werden, denn die sagen „gut Berufskolleg, BK“. Aber dass es da verschiedene Ausrichtungen gibt, das ist den meisten nicht bewusst. Und viele sagen dann „erstmal irgendwo hin weiter Schule machen und dann besseren Abschluss schaffen“. Ich sprach ja davon, dass die meisten ein Handwerk wollen, aber der Weg dahin, das ist dann ein bisschen konfus. Der Weg zum Handwerk soll dann über die Schule gehen, weißte, das ist verrückt. Und die glauben, „ich gehe zum Berufskolleg, mach einen besseren Abschluss“. Das ist erst mal das, was der Plan ist und auch das, was meistens passiert.
Int10, 57–72
Zeitumfang: 0:04:25.0–0:05:43.3 [0:01:18.3]

Und dann können die zum einen das/ Viele bei uns machen Realschulabschluss dann dranhängen am Berufskolleg. Und das ist das, wo ich nur sagte, das schaffen manche, aber viele scheitern da halt auch.
Int12, 99–101
Zeitumfang: 0:07:44.4–0:07:58.1 [0:00:13.7]

Der Großteil geht allerdings mit nem
Hauptschulabschluss bei uns ab und ist danach mehr oder weniger im Berufskolleg angebunden
Int14, 31–33
Zeitumfang: 0:02:21.3–0:02:31.8 [0:00:10.5]

Und
die dritte Sache ist, dass die, dass die Schüler die, bei der, auf die das
zutrifft, die sagen „ich würde gern noch doch Schule weitermachen". Die suchen
sich eine fortführende Schule und versuchen den nächsthöheren Schulabschluss zu
bekommen. Die machen das per Schule, manche machen das auch über die Ausbildung
kriegt man ja auch, wenn man die abgeschlossen hat, auch die nächsthöhere. Und
manche machen es am Berufskolleg.
Int15, 161–167
Zeitumfang: 0:13:04.6–0:13:38.9 [0:00:34.3]

so 50, 60 % sind meistens an einem Berufskolleg.
Int15, 184
Zeitumfang: 0:15:22.2–0:15:25.9 [0:00:03.7]

Manche möchten nicht direkt
in der Ausbildung, die möchten am Berufskolleg noch weitermachen, weil die auch
beruflich noch nicht so orientiert sind oder einen höherwertigeren
Schulabschluss machen möchten
Int16, 49–52
Zeitumfang: 0:03:28.2–0:03:40.7 [0:00:12.5]

Wir haben viele, die erst mal noch zum
Berufskolleg gehen, weil sie beruflich noch nicht orientiert genug sind oder
weil die Eltern sie dahingehend beraten.
Int16, 104–106
Zeitumfang: 0:07:22.8–0:07:30.9 [0:00:08.1]

und die gehen
an wirklich wirklich sehr sehr unterschiedliche Berufskollegs auch
Int18, 352–353
Zeitumfang: 0:27:31.1–0:27:37.3 [0:00:06.2]

A.2.2.2 außerschulische Maßnahmen (Benachteiligtenförderung)

Ja, bis hin zu viele
Berufsvorbereitungsmaßnahmen
Int04, 85–86
Zeitumfang: 0:06:20.4–0:06:23.4 [0:00:03.0]

Dann gibt es
Schüler, die direkt im Anschluss eine Maßnahme von der Arbeitsagentur bekommen.
Das kann sein von eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme über
Berufsbildungswerk, usw. usw.. Das sind halt viele Schüler, die zwar praktisch
gut arbeiten, aber mit der Schule einfach vielleicht keinen Schulabschluss
bekommen haben, vielleicht da einfach noch Nachholbedarf haben. Das ist der
Hauptteil.
Int05, 123–129
Zeitumfang: 0:11:11.2–0:11:39.3 [0:00:28.1]

Ja, also es gibt/ Es gibt einen Teil, der geht in Jugendwerkstätten. Das sind oft die, die jetzt keinen Schulabschluss vielleicht bekommen oder einen schlechten Neuner-Schulabschluss. Wobei da dann schon wieder das Problem ist, den schlechten neuner Schulabschluss, den kann ich eigentlich nicht verbessern. Damit ist es dann so, dann können die zwar noch mal in die Jugendwerkstatt gehen, haben aber aus schulischer Perspektive kein neues Ziel. Also keinen Grund, „Warum soll ich da jetzt noch zur Berufsschule gehen, weil mein Zeugnis, steht ja auch nur Hauptschulabschluss drauf" Und im Grunde kriege ich nicht mal glaube ich ein neues Abschlusszeugnis, soweit ich das jetzt in Nordrhein-Westfalen im Kopf habe. Also das ist eher für die, die jetzt ohne Schulabschluss gehen. Davon gibt es schon noch ein paar bei uns

Int06, 169–179
Zeitumfang: 0:11:49.9–0:12:35.3 [0:00:45.4]

Und
von den anderen gut 20 ist ungefähr die Hälfte, die jetzt eine Ausbildung beginnt und die andere Hälfte verteilt sich auf Jugendwerkstätten und Berufskollegs. Also es gibt niemand, der soziales freiwilliges Jahr macht. Also nichts, nichts anderes. Niemand, der sagt „Ich gehe zur Bundeswehr" oder nichts, nur diese zwei Sachen die, die angenommen werden. Berufskolleg und Jugendwerkstatt ungefähr die Hälfte und die andere Hälfte hat einen Ausbildungsplatz.

Int07, 193–200
Zeitumfang: 0:14:34.3–0:15:03.7 [0:00:29.4]

Ich glaube, einzelne waren im Berufs-/ in so Maßnahmen. Ich weiß aber jetzt nicht konkret in in welchen. Da bin ich leider noch nicht nah genug dran, als dass ich das genauer betiteln könnte, welche Maßnahmen das jetzt waren. Genau

Int08, 78–80
Zeitumfang: 0:05:50.3–0:06:04.2 [0:00:13.9]

Selten
vermitteln wir in eine Maßnahme

Int10, 72–73
Zeitumfang: 0:05:43.3–0:05:45.8 [0:00:02.5]

Die
meisten gehen in diese geförderten Vorbereitungsmaßnahmen, was auch immer, teilweise das, wo sie auch nur eine Woche, einen Tag die Woche Schule haben, sind so trägergestützte Sachen

Int12, 30–33
Zeitumfang: 0:02:27.8–0:02:41.0 [0:00:13.2]

und dann viele, die keinen Abschluss haben, die
ja in diese Berufsvorbereitungsmaßnahmen dann übergehen

Int12, 107–108
Zeitumfang: 0:08:28.5–0:08:36.4 [0:00:07.9]

Oder dass zum Beispiel
Schüler, die bestimmte Schwierigkeiten haben, ob das jetzt psychisch bedingt oder vom lernen bedingt her ist, in eine Maßnahme vermittelt werden können. Wobei da natürlich auch die Plätze begrenzt sind.

Int14, 80–83
Zeitumfang: 0:06:31.8–0:06:47.9 [0:00:16.1]

Und es passiert dann wirklich immer wieder, dass die im
Praktikum doch ganz gut laufen und wir über diese Praktikumsstelle, wenn noch
vonseiten, seiten des Betriebs irgendwelche Zweifel sind, dann schalten wir die
Bundesagentur noch ein und versuchen so ein EQJ, zu machen, so eine
Einstiegsqualifikation
Int15, 149–153
Zeitumfang: 0:11:56.4–0:12:17.1 [0:00:20.7]

Die zweite Sache ist, dass sie in eine Maßnahme gehen der Bundesagentur,
sei es ein Berufsvorbereitungsjahr oder andere.
Int15, 159–160
Zeitumfang: 0:12:46.4–0:12:56.0 [0:00:09.6]

Und dann haben wir die Gruppe von denen,
die nicht orientiert sind, aber auch nicht unbedingt motiviert sind, noch
weiter Schule zu machen. Und die landen üblicherweise in berufsvorbereitenden
Maßnahmen.
Int16, 106–109
Zeitumfang: 0:07:30.9–0:07:41.4 [0:00:10.5]

Die BVB-Maßnahme
ist das niederschwelligste davon. Spätestens das, wenn alles andere aus
unterschiedlichen Gründen nicht geklappt hat, wird denen spätestens die BVB
Maßnahme angeboten.
Int16, 145–148
Zeitumfang: 0:10:08.4–0:10:19.0 [0:00:10.6]

A.2.2.3 außerschulische Maßnahmen (Berufliche Rehabilitation)

Aber ganz häufig sind
gar nicht sofort die Ausbildungen dran gewesen. Ganz häufig haben wir in
Reha-Maßnahmen auch vermittelt
Int02, 55–57
Zeitumfang: 0:04:42.1–0:04:53.2 [0:00:11.1]

weil es im Endeffekt die Reha-Beratung nur eine kleine
Anzahl unserer Schüler sind, die dort landen
Int03, 173–174
Zeitumfang: 0:12:55.1–0:13:01.0 [0:00:05.9]

Dann gibt es noch einen
Teil der in Reha-Maßnahme, die das sind aber oft die Schüler, das ist jetzt
nicht böse gemeint, aber die eher Angepassteren. Also ich versuche gerade/
angepasst ist nicht das richtige Wort, also die die jetzt durchaus in der Lage
sind sich zu kontrollieren, die pünktlich sind, die auch mal sagen können „okay,
ich finde das zwar doof, aber ich halte mich trotzdem an die Regeln“. Das sind
dann schon die, wenn die zum Beispiel Lernbehinderungen haben oder eben große
Lernrückstände, das muss jetzt gar nicht unbedingt mit einem verminderten IQ
zusammenhängen, aber eben je nachdem, was so passiert ist in deren Schullaufbahn,
wenn die dann in so Reha-Maßnahmen kommen, das kann auch so eine typische,
typische Maßnahme sein, von denen.
Int06, 187–197
Zeitumfang: 0:13:10.7–0:13:52.8 [0:00:42.1]

Es
gibt einzelne Schüler, die dann auch mal/ Wir haben zum Teil Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung die dann wieder in/ da gibt es dann so typische Maßnahmen, die dann zum Teil aber eher vom Jugendamt finanziert sind, über diesen ich glaube Paragraf 35a ist es dann, von seelischer Behinderung betroffen. Und da gibt es in [Stadt] die [Einrichtung] zum Beispiel. Es gibt noch von der [Einrichtung] [Stadt], weiß ich jetzt nicht genau wofür die Abkürzung steht, PIA, Prozess individuelle Arbeitsförderung, so in die Richtung. Also das ist auch eine, eine Maßnahme mit sehr viel/ die sehr viel Individuelles ermöglicht. Da hatten wir auch schon Schüler, auch nicht so viele, weil da kommt dann ja wieder/ Also auch wenn das Maßnahmen wären, die sicherlich unseren Schülern entgegen kommen und das Jugendamt würde da sicherlich auch, also das haben wir jetzt nicht gehabt, dass das Jugendamt irgendwo ausbremst

Int06, 197–209
Zeitumfang: 0:13:55.1–0:14:45.4 [0:00:50.3]

Dann ist bei uns die
Lebenshilfe die das/ Ist super, das war früher ja irgendwie immer so mehr Förderschwerpunkt GG. Die aber dann auch einen großen Anteil mit, für psychisch Erkrankte haben und die mittlerweile auch so Angebote haben, die, wo wir unsere Schülerschaft zum Teil auch wiederfinden. Und das ist super und die werden direkt bezahlt. Die haben da einen Platz, die haben tolle Angebote.

Int09, 88–93
Zeitumfang: 0:06:56.1–0:07:19.7 [0:00:23.6]

Und dann haben
wir da noch einige mit Förderschwerpunkt Lernen Abschluss, die dann auch in betreute Verhältnisse oftmals kommen oder zu Werkstätten gehen oder ähnliches

Int13, 29–31
Zeitumfang: 0:02:03.5–0:02:14.3 [0:00:10.8]

Wer in den Reha-Bereich muss der,
der geht dann halt in den Reha-Bereich und kann da auch ähnliches machen

Int15, 160–161
Zeitumfang: 0:12:56.0–0:13:04.5 [0:00:08.5]

Und dann haben wir ein immer größer werdenden Teil von Schülern, die wir auf den ersten Arbeitsmarkt nach der Klasse zehn erst mal nicht vermitteln können, aber auch nicht ans Berufskolleg vermitteln können aufgrund der sozialen Auffälligkeiten. Und die gehen tatsächlich in so unterstützende Maßnahmen auf dem zweiten Arbeitsmarkt.
P1: Okay. Welche würden Sie da benennen, auf dem zweiten Arbeitsmarkt? ist es dann so was wie das Werkstattjahr, haben Sie in NRW oder denken Sie da gleich an die WfbM?
P2: Und wir haben ja tatsächlich eine Firma, die sich darauf spezialisiert hat, Menschen mit psychischen Erkrankungen einzustellen. Dass es dann so ein bisschen wie so eine Werkstatt für behinderte Menschen, aber auch mit komplexeren Arbeitsbereichen, also da gibt es tatsächlich einfache Arbeitsbereiche, wo man Dinge nur zusammen steckt, aber auch komplexere, wo auch komplexere Maschinen gebaut werden oder auch mit Kabeln viel gearbeitet wird. Also, meine laienhafte Darstellung von dem, was sie da jetzt machen. Genau das ist so der, der für mich zumindest der Arbeitgeber, der so der erste Ansprechpartner auf dem zweiten Arbeitsmarkt ist.
P3: Da haben wir zwei von hier im Kreis, die aber beide spezialisiert sind, nicht auf Menschen mit geistiger Behinderung, das würde ich jetzt als Werkstatt für behinderte Menschen erst mal im Kopf haben, sondern die sind wirklich spezialisiert auf Menschen mit psychischer Beeinträchtigung. Das können unsere Schüler sein, die so gerade aus der Schule stolpern und noch nicht vielleicht auch nie fähig sind für den ersten Arbeitsmarkt. Das sind aber auch viele

Menschen, die aufgrund psychischer Auffälligkeiten im späteren Leben aus dem ersten Arbeitsmarkt rausfallen und dann darüber nochmal die Chance bekommen, irgendwann wieder reintegriert zu werden. Und dieser Reintegrationsgedanke ist auch bei unseren Schülern da.

Int16, 109–135
Zeitumfang: 0:07:41.5–0:09:31.2 [0:01:49.7]

Was macht man mit
Schülern, die vielleicht doch einen Förderbedarf Lernen haben, den sie nicht auf aufgehoben bekommen oder andere Defizite? Dass man sagen könnte, also wir arbeiten ja häufig mit der Jugendhilfewerkstatt zusammen oder auch mit dem IB. (. ..) Ja, das finde ich schon, das finde ich schon sehr, sehr gut, auch wenn man da Kinder oder Jugendliche in so ein Praktikum rein bekommt, weil die da einfach auch die Chance bekommen zu sehen „Ach, ich kann ja doch was und scheitern nicht an keine Ahnung, weil ich kann einfach nicht acht Stunden hier an irgendwelchen Autos rumschrauben, ohne dass ich gar nicht mehr weiß, welche Schraube wo hingehört". Das ist schon super. Ich glaube aber auch, das hat bei manchen löst das so ein Gefühl aus von „Ja, aber ich, ich will es jetzt nicht/„ Also, ich glaube, die haben schon Sorge, was sie für einen Stempel dadurch bekommen, also könnten.
P1: Durch das Scheitern sozusagen, meinen Sie?
P2: Durch das Scheitern und durch die Unterbringung in so Alternativen wie so Jugendhilfewerkstätten. Also das hat ja erst mal so einen Namen und es klingt erstmal so „Ja, super. Und ich Trottel muss jetzt auch noch eine Jugendhilfewerkstatt, weil für den Rest hat es nicht gereicht". Ich finde das super gut und ich finde es mega, dass es das gibt. Und es sind auch in der Regel richtig coole Leute und Programme und was sie mit den machen, mega. Nur die sagen/ Würden dann halt nichts sagen, „Ja, ich mache jetzt, keine Ahnung eine Ausbildung bei Audi" weiß ich nicht. So wie die sich das halt vorstellen.

Int17, 323–344
Zeitumfang: 0:23:08.7–0:24:40.1 [0:01:31.4]

oder
vielleicht sogar ein, zwei Autisten, die an eine besondere Berufsschule gehen mit Internat.

Int18, 356–358
Zeitumfang: 0:27:55.6–0:28:03.2 [0:00:07.6]

A.2.2.4 Berufseinstiegsbegleitung

damit zum Beispiel die Menschen, also
Berufseinstiegsbegleiter, die Schüler schon kennenlernen, so dass nachher dann der Übergang besser gelingen kann

Int05, 153–155
Zeitumfang: 0:13:50.9–0:14:01.5 [0:00:10.6]

Es gibt die
Berufseinstiegsbegleiter und wenn die dann noch, wenn die dann noch mal mit dabei sind und nach der Schulzeit auch noch mal ein Jahr mit mit unterstützen, das ist schon sehr viel wert

Int06, 116–119
Zeitumfang: 0:08:21.7–0:08:31.7 [0:00:10.0]

Das ist
natürlich ein Punkt wo wir dann/ Das ist ja eben was diese Schnittstelle haben dann ja die Berufseinstiegsbegleiterinnen auch übernommen und die sind ja noch ein Jahr länger dann mit dabei und können dann auch gegebenenfalls noch mal,

Int06, 477–480
Zeitumfang: 0:33:26.2–0:33:39.6 [0:00:13.4]

Also wir haben ja Berufseinstiegsbegleiter. Von diesen 26
Schüler, die dieses Jahr abgegangen sind, sind da aber nur sechs Schüler betreut
worden.
Int07, 209–211
Zeitumfang: 0:15:46.6–0:15:55.4 [0:00:08.8]

Wir haben das große Glück, dass wir Berufseinstiegsbegleiter haben, die
das so ein bisschen übernehmen können, jemanden ans Händchen zu nehmen und das
zu machen.
Int08, 99–101
Zeitumfang: 0:07:18.9–0:07:27.6 [0:00:08.7]

Wir haben, das nennt sich bei uns Berufseinstiegsbegleiter. Die kommen alle
beratend in die Schule. Die haben aber nur, das ist ein, ich glaube das ist eine
Ausschreibung vom Jobcenter oder von der Agentur für Arbeit, die können aber nur
einen bestimmten Anteil an Schülern nehmen. Das ist eine sehr intensive
Begleitung über drei Jahre, glaube ich. Die neunte, die zehnte und vielleicht
sogar noch ein Jahr danach, ist jetzt relativ neu.
Int10, 96–101
Zeitumfang: 0:07:31.0–0:07:57.5 [0:00:26.5]

Wir haben jetzt seit einigen Jahren,
ich glaube das dritte Jahr, Berufseinstiegsbegleiter, allerdings nicht für alle
Schülerinnen und Schüler, sondern die Agentur für Arbeit macht das immer
selektiv. Wir haben schon ein paar, wie soll ich sagen, umgewidmete Stellen mit
dabei, weil die anderen Regelschulen diese Berufseinstiegsbegleitung gar nicht
abrufen. Und deswegen haben dann die Mitarbeiterinnen dann manchmal die
Möglichkeit, noch ein, zwei von uns mehr zu nehmen. Und wir sind immer heilfroh,
Int13, 93–99
Zeitumfang: 0:06:25.7–0:06:55.2 [0:00:29.5]

. Ist auch eine
Option, wenn man vielleicht schon während der Schulzeit einen
Berufseinstiegsbegleiter hat oder ähnliches. Die Möglichkeit haben wir auch, da
zu sagen „Okay, auf den Schüler würde das passen“, weil wir immer gesagt
bekommen, für so und so viele Schüler mit Platz und dann ordnen wir das zu und
hoffen, dass das natürlich dann auch Früchte trägt
Int14, 75–80
Zeitumfang: 0:06:06.0–0:06:31.7 [0:00:25.7]

Das haben wir hier tatsächlich seit ein paar
Jahren, diese Übergangsgestaltung mit den BerEb-Beratern,
Berufseinstiegsbegleitern. Das ist ein guter Gedanke, der dahinter steckt. Ist
auch eine super sinnvolle Maßnahme.
Int16, 176–179
Zeitumfang: 0:12:21.4–0:12:33.8 [0:00:12.4]

A.2.3 atypisches Beschäftigungsverhältnis

Davon kann man sagen, schaffen 50 % noch
den Weg ans Berufskolleg und werden dadurch danach durch Praktika am
Berufskolleg arbeiten die einfach schwarz nebenher, ohne irgendeine Ausbildung.
Int03, 53–55
Zeitumfang: 0:03:57.0–0:04:08.4 [0:00:11.4]

Oder halt
wirklich manche, die dann sagen „ich, ich arbeite jetzt einfach“, also die haben
dann ihre Schulpflicht fertig bei uns
Int12, 114–116
Zeitumfang: 0:09:10.4–0:09:19.3 [0:00:08.9]

A.2.4 vollständiger/zeitweiliger Dropout

Also wir haben Schüler:innen ganz konkret, die unterjährig von der Schule abgehen, völlig unterm Radar verschwinden, nicht mehr auffindbar sind

Int01, 214–215
Zeitumfang: 0:18:42.6–0:18:53.6 [0:00:11.0]

Es gibt aber auch Jugendliche, die dann noch mal Schleifen gedreht haben. Also es sind Jugendliche noch richtig emotional rausgekickt, ein ganzes Jahr nicht zur Schule gegangen danach und haben dann wieder den Einstieg gefunden.

Int02, 34–37
Zeitumfang: 0:02:41.7–0:02:58.2 [0:00:16.5]

der auch immer so mindestens einer, der wirklich komplett durchs Raster fallen wird. Wo ich noch nicht mal mehr weiß, wo die Mutter wohnt. Also das sind Geschichten. Eigentlich dürfte es das nicht geben, weiß ich, aber es kommt trotzdem vor, egal wie man sich bemüht. Also wie gesagt, der Schüler ist irgendwo in [Stadt] in Untersuchungshaft mit 15 und die Mutter ist weder auf dem Handy zu erreichen, noch stimmt noch die letzte Meldeadresse, letzte Wohnadresse. Also den werden wir komplett verlieren, denn wie gesagt, den habe ich auch fast ein Jahr nicht mehr gesehen.

Int04, 68–76
Zeitumfang: 0:05:10.4–0:05:43.9 [0:00:33.5]

Ja, stimmt. Den Teil, der nicht ankommt, den habe ich jetzt noch nicht genannt. Jetzt gar nicht, weil ich es verschweigen wollte. Aber die gibt es natürlich auch tatsächlich. Und das sind schon auch pro Jahr, jetzt haben wir/ Wir haben vielleicht ,unterschiedlich zwischen zehn und 20 Abgänger. Es geht immer so ein bisschen in Wellen auch. Wir sind eine relativ kleine Schule mit etwa 140 Schülern von Klasse 1 bis 10. Also insofern sind die Jahrgangsstufen immer relativ klein und da gibt es schon auch die, die dann gar nichts haben. Und das ist aber nicht unbedingt, weil man für die nichts gefunden hat, sondern das ist tatsächlich so ein „Boah jetzt ist die Schule vorbei, ihr könnt mich alle mal“. Und wenn man dann sagt, „Ja, aber es gibt auch noch eine Schulpflicht und so“, ja, das zieht auch nicht bei allen und bis jetzt, ich weiß nicht, ob das Nordrhein-Westfalen nochmal verändern wird. Also unterschreiben die Eltern dann zwar so was, ja, es gibt diese Schulpflicht und da gibt es auch Bußgelder usw. Aber ja, diese Schulpflichtüberwachung, die gibt es und die ist ja auch nur mal noch geändert worden in Nordrhein-Westfalen jetzt mit diesen Verantwortungsketten. Und was dann aber am Ende steht, da habe ich schon so meine Zweifel, dass, wobei ich da in dem Moment noch gar nicht glaube, dass das hilft. Also ein Schüler, der bis dahin nichts hat, wenn der jetzt ein fettes Bußgeld mit nach Hause kriegt, weiß ich jetzt nicht genau, ob sich da in seinem Leben so viel ändert. Da bin ich mir nicht sicher. Also ja. 00:17:10.1

Int06, 224–243
Zeitumfang: 0:15:44.9–0:17:10.6 [0:01:25.7]

Wobei ich da glaube ich auch realistisch genug bin, für manche gehört vielleicht auch einfach mal so Leerlaufjahr dazu. Also ich habe auch schon Schüler gesprochen, die dann gesagt haben „Ja, ich habe nach der Schule ein Jahr lang gekifft“ und ja, irgendwie kam dann von irgendwoher entweder selbst oder von dem anders dann doch der Arschtritt und dann, dann haben sie halt was verändert im Leben

Int06, 671–676
Zeitumfang: 0:47:17.1–0:47:38.5 [0:00:21.4]

Ja, ganz großer Teil macht nix, das ist
immer so
Int09, 47–48
Zeitumfang: 0:03:43.4–0:03:46.3 [0:00:02.9]

Und trotzdem rutschen auch ein großer Teil durchs
Raster, also die genauen Zahlen ist immer schwierig, die zu eruieren.
Int09, 95–96
Zeitumfang: 0:07:26.5–0:07:33.6 [0:00:07.1]

Weil oft sind so ganz viele Anmeldungen, die machen ihre
Stundenpläne und dann kommen unsere nicht oder von anderen Schulen.
Int09, 451–452
Zeitumfang: 0:33:32.7–0:33:39.5 [0:00:06.8]

Und dann haben wir natürlich noch einen großen
Teil, wo die sich einfach bei uns auch nicht mehr melden. Also die sind kaum in
der Schule, die besuchen so gut wie kein Praktikum, nehmen an den anderen
Maßnahmen auch nicht teil. Tauchen sporadisch auf, werden der Bundesagentur
gemeldet auch, weil die ja auch zum Beratungsgespräch eingeladen werden. Die
sind also in der Akte da vorhanden. Und wenn wir einfach keinen Kontakt mehr zu
ihnen haben, also auch die, es ist nicht möglich, die Eltern reagieren nicht,
der Schüler reagiert nicht, wir erreichen die nicht.
Int15, 167–174
Zeitumfang: 0:13:39.0–0:14:24.0 [0:00:45.0]

Und so 60 %,
da wissen wir nicht, was mit denen passiert
Int15, 184–185
Zeitumfang: 0:15:26.5–0:15:31.0 [0:00:04.5]

A.2.5 FSJ/FÖJ

Also es gibt niemand, der soziales freiwilliges Jahr macht. Also
nichts, nichts anderes. Niemand, der sagt „Ich gehe zur Bundeswehr“ oder nichts,
Int07, 196–197
Zeitumfang: 0:14:44.8–0:14:53.9 [0:00:09.1]

FSJ haben wir
auch zunehmend, manche machen oder so ein freiwilliges ökologisches Jahr. Das
haben wir jetzt so in den letzten Jahren manchmal dabei gehabt. Die liefen auch
besser, tatsächlich, weil die dann auch begleitet sind. Da gibt es so spezielle,
in die man auch rein kann, die laufen ganz gut bei unseren. Ja, genau
Int12, 110–114
Zeitumfang: 0:08:47.9–0:09:10.3 [0:00:22.4]

A.2.6 Anschlussvermittlung, nicht näher spezifiziert

Also auch das haben wir gehabt, ja. Bei Jugendlichen,
die den Hauptschulabschluss nach der neunten Klasse gemacht haben oder eben den
mittleren, den ersten Hauptschulabschluss nach Klasse zehn mit der zentralen
Prüfung. Da haben wir in den letzten Jahren häufig ganz gut die irgendwohin
vermittelt bekommen.
Int02, 39–43
Zeitumfang: 0:03:07.8–0:03:29.9 [0:00:22.1]

fünf Leute sind bis jetzt immer noch nicht
versorgt. Das heißt, da ist der Kontakt zur Arbeitsagentur schon da, wir
überlegen, welche Maßnahmen vielleicht passen. Aber dann ist wieder das Problem,
wenn die Schüler die nicht annehmen wollen, dann kommt noch eine zweite Idee,
eine dritte Idee und dann wird es schwierig, weil dann spielt auch der

Zeitfaktor wieder eine Sache, dann fallen die hinten runter, dann ist sowieso zu viel zu tun bei den Ämtern gegebenenfalls und wer weiß, was dann passiert
Int07, 187–193
Zeitumfang: 0:14:02.5–0:14:34.2 [0:00:31.7]

Ich glaube, keiner ist ohne
irgendwas gegangen
Int08, 81–82
Zeitumfang: 0:06:07.0–0:06:09.8 [0:00:02.8]

Na also angemeldet sein müssen sie, also müssen sie eigentlich alle danach. Nee, da wird sich schon drum gekümmert
Int14, 67–68
Zeitumfang: 0:05:16.6–0:05:24.7 [0:00:08.1]

Ja, und
wir sind da eigentlich immer sehr gut beraten, halt auch mit der Reha-Beratung der Agentur für Arbeit, so dass wir eigentlich zur Entlassung der Schüler von allen Schülern wissen, was erst mal geplant ist. Es mag schon mal ein oder zwei geben, die dann ganz am Ende schulabsent sind, wo wir das dann nicht mehr mitbekommen. Aber eigentlich wissen wir das bei jedem, selbst bei denen, die kriegen da irgendwie was vorgeschlagen.
Int18, 99–105
Zeitumfang: 0:07:31.0–0:08:00.9 [0:00:29.9]

A.2.7 Hinweise auf spätere Abbrüche

Es gab aber immer wieder dann auch nach einem halben Jahr
Abbrüche aus Ausbildungen oder auch, dass das die Reha-Maßnahmen nicht zu Ende gemacht wurden
Int02, 43–45
Zeitumfang: 0:03:30.0–0:03:40.9 [0:00:10.9]

Und es gibt aber natürlich auch immer wieder die Perspektiven, da sind Jugendliche in Perspektiven reingegangen, die aber dann nicht die richtigen Perspektiven waren, aus welchen Gründen auch immer. Und wenn die dann daraus purzeln, dann begleitet sie manchmal keiner und dann ist es auch schwierig. Also wenn dann Ausbildung angefangen ist und dann klappt es aber in dem Betrieb nicht oder die Ausbildung ist nicht das Richtige? Ja
Int02, 579–584
Zeitumfang: 0:47:16.9–0:47:46.8 [0:00:29.9]

Das ist auch noch gut. Problem
ist, was passiert mit denen danach? Die stehen dann ein Jahr später nach uns alleine dort und haben keinen mehr, der sie an die Hand nimmt und weiterführt. Wenn kein entsprechendes Elternhaus da ist, ist es für diese Schüler sehr, sehr schwierig
Int03, 42–46
Zeitumfang: 0:03:04.8–0:03:21.5 [0:00:16.7]

Und dort treffen sie natürlich
genau auch auf diese Schüler, die da auch sind, sodass in diesen Ausbildungsvorbereitungsklassen in der Berufsschule, weil die allgemeine, also weil die Berufsschulpflicht eben noch noch greift. Ich habe jetzt mit dem Berufsschullehrer aktuell vorgestern gesprochen, wo es genauso ist. Die starten mit 30 Schülern und enden am Ende des Schuljahres vielleicht mit zwölf, vielleicht zehn. So, also da ist die/ der Abbruch sehr sehr hoch.
Int05, 117–123
Zeitumfang: 0:10:38.4–0:11:11.2 [0:00:32.8]

Und oft ist es so, auch wenn es drei oder vier Jahre später sind, dann befinden die sich noch in einem Prozess. Also die haben dann vielleicht verschiedene Maßnahmen durchlaufen, haben vielleicht auch eine unterstützte Ausbildung gestartet

Int06, 35–38
Zeitumfang: 0:02:32.3–0:02:46.0 [0:00:13.7]

Und in der Vergangenheit war es so, dass die, die die Ausbildung haben, ungefähr die Hälfte auch beim ersten Mal durchkommt. Also manche wechseln, also brechen irgendwann ab. Im zweiten Jahr beginnen dann aber oftmals eine neue Ausbildung. Aber in der ersten Ausbildung ist ungefähr immer die Hälfte die letzten Jahre durchgekommen.

Int07, 200–204
Zeitumfang: 0:15:03.8–0:15:24.9 [0:00:21.1]

Habe ich jetzt auch schon gehört, der hat seine Ausbildung, die er angefangen hat, abgebrochen. Der ist aber direkt in die Berufsschule jetzt gegangen und macht jetzt erst mal seinen Realschulabschluss. Das ist ja zumindest seinen Plan

Int08, 85–88
Zeitumfang: 0:06:23.2–0:06:35.8 [0:00:12.6]

Und manche, die gehen da einfach hin und gucken mal so und was da so passiert und die landen dann häufig auch in der Ausbildungsvorbereitungsklasse oder fehlen von 30 Tagen 15 und dann sagt das Berufskolleg: „Das war's". Und dann stranden die da irgendwo

Int10, 85–89
Zeitumfang: 0:06:41.2–0:06:58.7 [0:00:17.5]

Berufskollegs, wo sie dann aber auch häufig an den dortigen Bedingungen scheitern, weil die natürlich ganz anders sind als bei uns. Und dann die Durchläufe wieder abbrechen

Int12, 33–35
Zeitumfang: 0:02:41.1–0:02:53.3 [0:00:12.2]

Ich denke, einige werden scheitern an ihren ersten Ausbildungen. Und an dem Weg und werden dann in Hilflosigkeit verfallen

Int17, 318–319
Zeitumfang: 0:22:40.5–0:22:48.3 [0:00:07.8]

A.2.8 unterschiedliche Verläufe

da sind dann auch die Anschlussmaßnahmen ganz Unterschiedliche zwischen Berufskolleg, Ausbildung, schulische Ausbildung und so weiter.

Int01, 29–31
Zeitumfang: 0:02:06.6–0:02:16.8 [0:00:10.2]

Und da würde ich sagen, die Hälfte der Schüler, also ich habe jetzt entlassen, zehn, also zehn, die direkt in meiner Klasse waren, die in meiner Verantwortung sind und die von meiner Kollegin natürlich. Frau [Name], wir sind ein Klassenlehrerteam. Die zehn, da würde ich wirklich sagen, die Hälfte bringen diese Ressourcen mit. Ja. Also, die bringen sie auf jeden Fall mit, so würde ich sagen. Und der Rest, da würde ich sagen, das sind Wackelkandidaten oder auch immer so mindestens einer, der wirklich komplett durchs Raster fallen wird.

Int04, 63–69
Zeitumfang: 0:04:43.7–0:05:15.3 [0:00:31.6]

Auch ganz, ganz unterschiedlich.
Int04, 81
Zeitumfang: 0:05:59.5–0:06:01.5 [0:00:02.0]

Wir müssen immer so eine Liste ausfüllen für den
Kreis, also diese Übergangsstatistik, wo wir das da genau festhalten und da ist
echt alles dabei. Von Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt hin zu etwas würde
ich jetzt mal sagen niederwertigeren Ausbildung, so Hilfsausbildung, so
betreuten Maßnahmen bei Caritas, verschiedene vorbereitende Maßnahmen an
Berufsschulen, was, ja, das war es eigentlich. Na ja, das ist halt so das
Spektrum.
Int13, 53–59
Zeitumfang: 0:03:45.2–0:04:07.7 [0:00:22.5]

Das, finde ich, ist auch von Durchgang zu Durchgang super unterschiedlich.
Int16, 47
Zeitumfang: 0:03:15.6–0:03:20.1 [0:00:04.5]

Sehr unterschiedlich.
Int18, 350
Zeitumfang: 0:27:15.0–0:27:16.6 [0:00:01.6]

A.2.9 schwer einzuschätzen

Und wir haben nicht zu allen Kontakt, das ist das Letzte, was
man hört: Ans Berufskolleg gegangen. Da weiß man noch welches. Und dann hört es
dann auf. Und wie es dann weitergeht, ist schwierig.
Int10, 89–91
Zeitumfang: 0:06:58.9–0:07:12.2 [0:00:13.3]

Und wiederum dann ist es ja so, dass wir dann eigentlich erst mal gar
nicht so viel mitkriegen mehr von den Schülern
Int13, 59–60
Zeitumfang: 0:04:07.8–0:04:13.7 [0:00:05.9]

Ganz genau wussten wir in den letzten
Jahren nicht, ob wirklich alle sich anmelden. Das waren auch mal so
Datenschutzgeschichten. Das hat sich ein bisschen geändert
Int18, 105–107
Zeitumfang: 0:08:01.0–0:08:12.2 [0:00:11.2]

Hauptkategorie A.3 Einflüsse auf Übergangsverlauf & berufliche Zukunft

A.3.1 Begleitung & Unterstützung

A.3.1.1 familiäre Unterstützung

Die stehen dann ein Jahr später nach uns
alleine dort und haben keinen mehr, der sie an die Hand nimmt und weiterführt.
Wenn kein entsprechendes Elternhaus da ist, ist es für diese Schüler sehr, sehr
schwierig
Int03, 43–46
Zeitumfang: 0:03:08.8–0:03:21.5 [0:00:12.7]

Die haben es ganz schwierig, weil da teilweise auch kein
entsprechendes Elternhaus dahinter ist
Int03, 52–53
Zeitumfang: 0:03:51.1–0:03:56.9 [0:00:05.8]

Ja, das ist etwas, was jedem zu wünschen wäre. Was natürlich in den anderen
Haushalten meistens die Eltern alles übernehmen, die die Rückendeckung geben.
Int03, 389–390
Zeitumfang: 0:28:57.6–0:29:07.0 [0:00:09.4]

Das sind Eltern, die unterstützen, die dahinter
sind.
Int04, 61–62
Zeitumfang: 0:04:35.7–0:04:38.8 [0:00:03.1]

wo man ganz genau weiß, eigentlich dass das
Umfeld, also das familiäre System
Int05, 38–39
Zeitumfang: 0:03:35.9–0:03:42.1 [0:00:06.2]

Ich
habe da natürlich Eltern gehabt, die mir dann mal auf die Füße getreten sind und
gesagt haben „so, jetzt musste aber mal“. Und das diese Strukturen, die viele
unserer Schüler nicht auf die Weise, in so einer Verlässlichkeit haben und es
jetzt ein bisschen über einen Kamm geschoren. Aber man muss schon sagen, dass
das das wahrscheinlich ein sehr viele unserer Schüler zutrifft, dass die
Unterstützung die man vielleicht vom häuslichen Umfeld erwartet, nicht bei allen
so da ist oder die wir mit unseren Werten so erwarten. Das ist, wenn man in den
Familien selber fragt, ist das zum Teil für die Normalität und die haben
vielleicht auch andere Lebensentwürfe mit denen, die auch zufrieden sind
Int06, 66–75
Zeitumfang: 0:04:53.4–0:05:33.3 [0:00:39.9]

Klar, es gibt die
Eltern, die das sehr unterstützen. Das sind dann aber auch die Schüler, die
meistens das schaffen. Also wo dann klar ist, den Eltern ist das wichtig und
notfalls nehmen sie die an die Hand und gehen da irgendwie mit hin.
Int06, 257–260
Zeitumfang: 0:18:06.3–0:18:19.1 [0:00:12.8]

dann
aber auch wie das Umfeld ist, wie die, wie das Elternhaus ist oder wenn kein
Elternhaus, wo zumindest der Schüler sozusagen beheimatet ist, wie das dann noch
ist, also das soziokulturelle Umfeld, wo, wo die einfach sind, da gibt es ja
jemanden, wo, wo Mutter und Papa vielleicht zusammen noch sind, beide noch
arbeiten, die sich dann intensiver drum kümmern können. Das hilft natürlich auch
mehr.
Int07, 110–116
Zeitumfang: 0:08:06.9–0:08:30.9 [0:00:24.0]

Aber dass er einfach auch keine Unterstützung
jetzt zu Hause hat
Int07, 127–128
Zeitumfang: 0:09:23.1–0:09:26.9 [0:00:03.8]

. Und dann ist ein anderer
Schüler, der jetzt sozusagen eine Ausbildung bei so einem Kombiautohaus macht,
mit allem möglichen, der der Mutter und Vater hat, der, der in einem schönen
Haus wohnt. Also das ist schon die, die sich da um ihn gekümmert haben, die ja
auch die Bewerbung für ihn geschrieben haben. Nur bei den Online Bewerbungen
musste er selber dann dabei sein, musste aber Sachen ankreuzen, die standen
dahinter und haben auch noch geholfen und so, der hatte einfach andere Chance.

Hätte es aber zum Beispiel alleine auch nicht so aktuell geschafft. Musste fünfmal schon zur Führerscheinprüfung. Theorie ist fünfmal durchgefallen, weil da konnte ihm keiner helfen. Also er hat zumindest den Weg dorthin selber geschafft. Wobei er oftmals auch hingefahren ist, aber das schafft er dann auch nicht. Aber er hat halt, um den Weg in die Ausbildung zu schaffen, hat er es geschafft, kriegt aber auch Essen, Frühstück immer, jeden Tag mit Mittagessen, zu Hause Abendessen. Und das hat der andere Junge, der [Name] nicht, der sozusagen jetzt eine Jugendwerkstatt geht, wenn er dort dann auch hoffentlich wirklich erscheint zumindest. Also das sind so zwei Beispiele, weiß ich nicht.

Int07, 161–176
Zeitumfang: 0:12:02.5–0:13:13.1 [0:01:10.6]

Aber auch das häusliche Umfeld, das einem
sagt „Damit wirst du nix, damit kannst du nix". Oder dass sie halt mitkriegen, dass zu Hause nicht gearbeitet wird, aber das da trotzdem auch funktioniert. Das ist so ein bisschen, was die Einstellung auch auf jeden Fall mit präg

Int08, 55–58
Zeitumfang: 0:04:15.5–0:04:32.0 [0:00:16.5]

weil sie es ja aus anderen Instanzen
nicht bekommen oder auch nicht noch weitere Arbeitsfelder aufgezeigt bekommen, sondern ein sehr kleiner eingeschränkter Kosmos, in dem sie sich bewegen. Wenn der Bruder Bauarbeiter ist, dann wird man halt auch Bauarbeiter, weil das ist so das Ding. Und gar nicht zu merken, dass da aber auch noch mehrere Seiten gibt und nicht der gleiche Weg eingeschlagen werden muss, wie Bruder und Papa schon gemacht haben, sondern dass man eigene Wege gehen kann.

Int08, 219–225
Zeitumfang: 0:16:20.6–0:16:48.9 [0:00:28.3]

So auch wie Unterstützung da ist. Also das ist nicht immer irgendwie familiär, aber auch so was bringe ich eigentlich mit. Wie bin ich auch so geprägt? Sehe ich das zu Hause jetzt mal ganz so, gehen Mama und Papa arbeiten? Ist es so, dass man es irgendwie macht, weil ich dann später auf eigenen Füßen stehe? Oder beziehen die eben auch andere Gelder und sind einfach sehr viel zuhause? Das ist alles sehr klassisch, so, so Klischees. Aber auf manche trifft es halt einfach zu, die dann auch sagen „Ja wieso also auch meine Eltern sagen, die haben es auch nicht schlimm, dass mich machst du schon noch Platz hier zu Hause"

Int09, 178–186
Zeitumfang: 0:13:11.7–0:13:47.7 [0:00:36.0]

So. Und das ist eben, dass viele Eltern, und dass viele
Eltern das eben auch nicht können, also nicht die, die einfach selber da so unvermögend sind, selber sehr unselbstständig/ unselbstständig durchs Leben wandern und überhaupt nicht die Möglichkeit haben, ihre Kinder darauf so vorzubereiten.

Int09, 197–201
Zeitumfang: 0:14:38.8–0:14:55.9 [0:00:17.1]

durch
ein engagiertes Elternhaus vorher informiert haben

Int10, 81–82
Zeitumfang: 0:06:19.4–0:06:23.3 [0:00:03.9]

Sind das so zwei Punkte, Unterstützung von zu Hause,
tatsächlich. Guckt Mama noch mit drauf oder nicht? Guckt Mama, dass das Kind jeden Tag in die Schule geht oder nicht? Oder ist es zu Hause total egal?

Int11, 41–43
Zeitumfang: 0:02:50.5–0:03:02.1 [0:00:11.6]

So, aber
die haben dann halt wirklich oft einfach gar keine Unterstützung mehr, gar keine Ansprechpartner stehen wirklich vor/ Oder haben halt Ansprechpartner, die sie aber nicht nutzen, die für sie keine sind. Wie halt diese Offiziellen, wie gesagt, natürlich können sie zum Arbeitsamt, natürlich können die da hin, aber es sind/ Das meine ich nicht mit Ansprechpartnern. (...) Ja und stehen dann halt einfach oft vor dem Nix.

Int12, 425–431
Zeitumfang: 0:32:58.2–0:33:23.7 [0:00:25.5]

aber genau bei denen wo, ja die
jetzt bei uns sind, nicht aufgrund einer Autismus-Spektrums-Störung, sondern aufgrund der desolatesten Hintergründe, muss man ja so sagen, da kann man natürlich auch sich vorstellen, wie die Elternarbeit ist und wie die Unterstützung ist: nicht vorhanden. So genau

Int12, 500–504
Zeitumfang: 0:38:43.5–0:39:02.7 [0:00:19.2]

Das ist, glaube ich, ganz wichtig, weil vielen Eltern, denen
ist das so wurscht, die kommen auch nicht zum Beratungsgespräch. Das ist, was Zukunft der Kinder angeht, ist den meisten echt wurscht. Also die interessieren sich nicht dafür.

Int15, 317–320
Zeitumfang: 0:26:43.6–0:27:01.9 [0:00:18.3]

Wir sehen, im Elternhaus passiert nichts, in dem Umfeld passiert
nichts. Wer kommt denn dann noch? Da bleibt dann nicht mehr viel übrig. Wenn die Eltern und das soziale Umfeld, die Freunde, wenn das alles so gebaut ist, dass aus dem Kind einfach nichts werden kann, ist danach die Schule dran.

Int15, 349–352
Zeitumfang: 0:29:49.9–0:30:13.9 [0:00:24.0]

und vom Elternhaus, würde ich sagen. Häufig sind es ja auch die
Schüler, die auch hier schon unregelmäßig ankommen und dann auch später in der, was auch immer die als Anschluss haben, unregelmäßig ankommen, wo das Elternhaus entweder wenig unterstützend ist oder noch wenig Einfluss auf die Jugendlichen hat.

Int16, 163–167
Zeitumfang: 0:11:28.5–0:11:45.9 [0:00:17.4]

weil ich hatte ja eben schon mal angedeutet, dass häufig diese
unrealistischen Ziele oder meistens, wenn die Schüler so unrealistische Ziele haben, dass das von den Eltern unterstützt, wenn nicht sogar befeuert wird, also dass die Eltern die Schüler in eine Richtung beraten, die einfach für das, was die Schüler hier zu dem Zeitpunkt mitbringen, unrealistisch ist. Sei es der Schulabschluss, sei es die persönlichen Voraussetzungen. Ja, und dann finde ich es in Klasse neun, zehn manchmal am frustrierendsten, dass man vorher mit den Schülern gearbeitet hat, denen eigentlich einen realistischen Weg aufgezeigt hat und das dann von den Eltern aber torpediert wird und die Eltern dann trotzdem in eine Richtung beraten, die einfach unrealistisch ist, für die Schüler in dem ersten Angang nicht schaffbar ist und dann zu unheimlich viel Frust führt. Ja.
P2: Ja.
P1: Können Sie Vermutungen zumindest anstellen, warum die Eltern so unterschiedlich dann beraten im Vergleich zu Ihnen?
P3: Ich glaube, dass da ganz unterschiedliche Mechanismen hinter stecken. Manchmal möchten Eltern für ihre Kinder das, was sie vielleicht selber nicht erreicht haben und wünschen sich für ihre Kinder mehr, stecken vielleicht selber in einem Job fest, der unheimlich anstrengend ist, wo sie sehen, dass am Ende des Tages nicht viel Geld übrig bleibt und haben große Angst davor, dass die Kinder in einer ähnlichen Schleife landen. Das wäre noch der positive Gedanke.

Manchmal habe ich das Gefühl, haben die gar nicht so einen wirklich realistischen Blick auf ihre Kinder, sondern es ist so ein bisschen, ja Verblendung von dem, was das Kind wirklich mitbringt.
P2: (...) Ja, manchmal ist es glaube ich auch einfach, ein gut gemeinter Gedanke, den die Eltern verfolgen, der aber tatsächlich nichts mit der Realität des Kindes zu tun hat. Also wo einfach die, die Eltern glauben, für die, für die Kinder eine gute Entscheidung zu treffen und einen guten Weg aufzuzeigen. Aber wie du schon gesagt hast, das im Endeffekt nicht mit dem korreliert, was die Kinder mitbringen oder auch selber an Wünschen unter Umständen auch haben.

Int16, 229–257
Zeitumfang: 0:16:38.4–0:18:51.0 [0:02:12.6]

kommen
möglicherweise auch aus Elternhäusern, wo denen auch vorgelebt wird, dass Eltern arbeiten gehen. Und es gibt eben die, die halt leider, egal aus welchen Gründen, die Eltern nicht arbeiten, natürlich schon immer gelernt haben: „Wir leben halt auf Kosten des Staates“. Und das meine ich gar nicht wertend, sondern, dass Arbeit natürlich auch viel Anstrengung bedeutet und natürlich auch gelernt haben, wenig Anstrengungsbereitschaft an vielen Stellen zu zeigen.

Int17, 33–39
Zeitumfang: 0:02:30.1–0:02:57.1 [0:00:27.0]

A.3.1.2 professionelles Helfersystem

Ganz auf jeden Fall wie wie gut die begleitet sind in mit ihren eigenen Themen umzugehen und die auch ernst zu nehmen. Und je besser da jemand begleitet ist und

Int02, 78–80
Zeitumfang: 0:06:30.5–0:06:40.6 [0:00:10.1]

Viele
Schüler, die in Wohngruppen sind, da kommt es natürlich auch auf die Wohngruppe an. Wie engagiert ist die? Wie arbeiten die mit? Was machen die, wenn kein Elternhaus da ist?

Int03, 102–105
Zeitumfang: 0:07:45.1–0:07:55.3 [0:00:10.2]

wer dann aber auch natürlich ein Helfersystem hat, ein Stabiles, das die Schüler dann auch unterstützen. Das bin nicht nur ich oder meine Kollegen hier, das sind auch Maßnahmen wie die Berufseinstiegsbegleitung, die wir hier gottseidank an der Schule haben.

Int04, 58–61
Zeitumfang: 0:04:20.6–0:04:35.6 [0:00:15.0]

aber auch die Hilfen greifen nicht. Das muss
man ganz klar so sagen.

Int05, 39–40
Zeitumfang: 0:03:42.3–0:03:47.8 [0:00:05.5]

Ist also die, die sich wirklich aufgrund von Berufseinstiegsbegleiter, einer intensiven Betreuung durch die Lehrer oder durch ein engagiertes Elternhaus vorher informiert haben und wissen worauf, was da auf sie zukommt. Die, die gehen dann meistens auch der Sache nach

Int10, 80–83
Zeitumfang: 0:06:11.2–0:06:29.6 [0:00:18.4]

Wir haben, das nennt sich bei uns Berufseinstiegsbegleiter. Die kommen alle beratend in die Schule. Die haben aber nur, das ist ein, ich glaube das ist eine Ausschreibung vom Jobcenter oder von der Agentur für Arbeit, die können aber nur einen bestimmten Anteil an Schülern nehmen. Das ist eine sehr intensive Begleitung über drei Jahre, glaube ich. Die neunte, die zehnte und vielleicht

sogar noch ein Jahr danach, ist jetzt relativ neu. Oder halt irgendwelche Berufsberater, die sich, ich sag mal, richtig reinhängen und den Schüler auch ein bisschen nerven und sagen „Hör mal, komm doch nochmal ins Gespräch, besuch mich doch noch mal“. Und wenn da ein gewisses Engagement ist, der Schüler begleitet und durch die Sachen getragen wird, ist es erfolgsversprechend, wenn der Schüler ich sag mal durch dissoziales Verhalten, durch vieles Fehlen, sich aber auch mal etwas unbeliebter macht. Und man dann sagt "Ja, gut, jetzt kannst du mich auch mal gerne haben. Sieh mal zu, wie du zurecht kommst“. Dann wird es schwer.

Int10, 96–109
Zeitumfang: 0:07:31.0–0:08:32.6 [0:01:01.6]

aber auch für Schüler, die in Wohngruppen oder so sind, aber schon auch da gibt es ja verschiedene Wohngruppen. Es gibt Wohngruppen, die sich einfach gut kümmern und welche, die sich jetzt weniger gut kümmern. Und den das einfach verdeutlichen. Ja, worauf kommt es denn jetzt an? Also sowohl zu Hause als auch in Schule, zu Hause als auch in Wohngruppen.

Int11, 44–48
Zeitumfang: 0:03:04.2–0:03:24.5 [0:00:20.3]

A.3.2 Eigeninitiative & "Ernstnehmen der Situation"

Aber dass man dafür Eigeninitiative ergreifen muss, im Vorfeld etwas machen muss, sich eine Praktikumsstelle suchen oder vielleicht auch mal über den Tellerrand hinaus gucken müssen, das können die nicht. Und da ist viel, viel Motivation unsererseits natürlich getan, dass wir die abholen müssen, dort wo sie stehen. Aber ganz viel muss man auch irgendwann sagen, sind sie auch so ein bisschen in der Eigenverantwortung. Grundprinzip, was ich sehe in den letzten Jahren ist, die müssen gar nicht mal böse gesagt, sehr intelligent sein. Die müssen nicht den besten Hauptschulabschluss machen, auch keinen Realschulabschluss. Die müssen mutig sein, die müssen bereit sein, was Neues zu erkunden und auf die Leute zugehen können. Dann ist der Schulabschluss im Endeffekt egal. Also mehr oder weniger Selbstbewusstsein haben und selbstständig sein. Das ist etwas, womit wir uns sehr schwierig tun

Int03, 110–121
Zeitumfang: 0:08:16.6–0:09:07.2 [0:00:50.6]

Die halte ich jetzt für auch soweit gefestigt, dass sie da wirklich auch Ressourcen haben, sich gut um die berufliche Perspektive zu kümmern

Int04, 36–38
Zeitumfang: 0:02:43.3–0:02:52.4 [0:00:09.1]

Und dann sieht man halt auch relativ genau, wer nimmt denn jetzt seine Zukunft wirklich in Angriff, Wer hat das auf dem Schirm? So, wer kümmert sich drum oder wer lebt halt immer noch nur in den Tag hinein und kümmert es auch nicht bei was morgen ist. Und da finde ich, kann man schon ganz gut so unterscheiden, wem das wichtig ist

Int04, 53–58
Zeitumfang: 0:04:01.0–0:04:20.5 [0:00:19.5]

Man sieht schon sehr deutlich, welcher Schüler, ja, mag es praktisch zu arbeiten, mag es auch, sage ich mal, so eine normale oder, oder hat auch als Ziel so einen normalen Lebenslauf einzuschlagen, so diesen Weg einzuschlagen. Und bei all den Schülern, die das so in der in der Schulzeit jetzt gerade hier in dem letzten Jahr auch zeigen und die das wirklich verfolgen, klappt das tatsächlich auch in der Regel

Int05, 29–34
Zeitumfang: 0:02:39.3–0:03:12.6 [0:00:33.3]

Und
da ist dann der positive Marker, wo trotz so einer Biografie was daraus erwachsen kann, ist dann einfach wirklich der eigene Wille. Also sich nur auf sich selber verlassen. Das ist so ein bisschen tatsächlich so eine, ich sag mal Straßenmentalität. Also "ich vertraue keinem und ich will auch nicht", aber die sich selber da rausziehen wollen, also so die, die doch irgendwie noch dieses Ziel haben. Und wenn sich das durch Beruf, ja definiert, sag ich mal, dann ist das sehr positiv. Da haben diese Praktikumsbetriebe, also wir haben zwar einen Bildungsträger im Hintergrund, der ist aber eher, sage ich mal, ein sicheres Angebot, weil viele Schüler natürlich auch ein Problem haben, überhaupt erst mal eine Praktikumsstelle zu finden, also den Weg überhaupt erst mal dahin zu finden, sich überhaupt irgendwie zu melden und zu fragen, „Wo kann ich denn hingehen?“, noch bevor überhaupt ein Beruf klar ist oder eine Richtung klar ist.

Int05, 71–83
Zeitumfang: 0:06:28.5–0:07:39.7 [0:01:11.2]

Trotzdem hat man sehr häufig das Gefühl/ Das ist
vielleicht auch nochmal ein Aspekt, wie man Übergänge weiter gestalten könnte. Manchmal ist es ein Gefühl, dass die Schüler eigentlich noch gar nicht soweit sind.

Int05, 479–482
Zeitumfang: 0:41:20.0–0:41:34.7 [0:00:14.7]

Er hat aber auch trotz mehrerer Möglichkeiten
mit uns keine Bewerbungen an Betriebe geschrieben, weil er noch nicht arbeiten will. Ja, und da wird es, da wird es schwer.

Int07, 144–146
Zeitumfang: 0:10:41.8–0:10:51.8 [0:00:10.0]

weil ich immer das
Gefühl, wenn die mit 17 abgehen, die sind noch in der Findungsphase, haben vielleicht gerade die erste Freundin oder so was. Haben vielleicht auch andere Gedanken im Kopf. Ist es so sinnvoll, jetzt in der Ausbildung zu beginnen? Bricht er die nicht vielleicht ab? Haben noch keinen Führerschein, ob die dann überhaupt ein Auto vom Elternhaus oder irgendwas bekommen, ist ja auch noch was anderes

Int07, 825–831
Zeitumfang: 1:02:38.7–1:03:01.5 [0:00:22.8]

Also was realistische
Anschlussmöglichkeiten angeht, könnten viele das schaffen. Weiß ich aber nicht, ob sie dazu bereit sind.

Int08, 44–46
Zeitumfang: 0:03:31.8–0:03:40.1 [0:00:08.3]

Und bei
vielen unserer Schüler:innen merken wir, dass auch das Schöne, das man in der Oberstufe arbeitet, irgendwann setzt doch manchmal diese Reife ein und dass sie so von sich aus eine Motivation bekommen und sagen „Ja, ich möchte das irgendwie machen“ und dann auch da bestrebt sind, ich komme doch jeden Tag zur Schule, ich arbeite mit, ich werd visiere hier einen Abschluss an. Und die das alles so durchlaufen. Da ist der Schritt, dass es dann weitergeht, dass wir auf die entlassen sagen „Um dich mache ich mir keine Sorgen mehr“. Dann kann man eigentlich sehr klar sagen

Int09, 201–209
Zeitumfang: 0:14:59.0–0:15:32.4 [0:00:33.4]

denn der Schüler kommt nicht von sich aus und sagt „Hör mal, ich will eigentlich mal wissen, wie geht es hier weiter, Ich will mich informieren. Und wofür mache ich das jetzt, was brauche ich?“ Das hört man an einer Förderschule Emotionale soziale Entwicklung nicht.

Int10, 162–165
Zeitumfang: 0:12:25.6–0:12:42.0 [0:00:16.4]

Ja, tatsächlich kommt das sehr auf die Eigeninitiative der Schüler an. Sagen wir es einfach mal so. Also die Schüler, die wir in Ausbildung kriegen, sind die Schüler, die. Wir arbeiten ganz viel mit Praktika im Blockpraktikum, Langzeitpraktikum. Das ist wirklich da so unser Hauptaugenmerk tatsächlich, neben den Abschlüssen natürlich, aber wodurch wir auch Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen usw. auch schon in Ausbildung bekommen haben. Und. Ja, also wenn die das wirklich wollen, dann kriegen die ein gutes Praktikum hin und können in die Ausbildung übergehen

Int11, 31–38
Zeitumfang: 0:02:11.3–0:02:44.3 [0:00:33.0]

Was ich immer wieder festgestellt habe, ist aber auch tatsächlich, dass die so, also bei uns in der zehn dann nochmal so ein Reifungsprozess irgendwie machen, dass wir da auch Schüler gepackt kriegen manchmal, wo vorher Kollegen gesagt haben, „nee, da ist so Hopfen und Malz verloren“, dass man die über diese Ausbildungsschiene und Praktikumsschiene dann plötzlich kriegt. Oder dass wir auch Schüler, die sonst nur auf dem Tisch liegen und gar nichts machen, in Schule über Praktika plötzlich kriegt und sie dann zumindest annähernd so eine intrinsische Motivation entwickeln

Int11, 48–56
Zeitumfang: 0:03:24.6–0:03:57.8 [0:00:33.2]

Da fallen all die durchs Raster, die es nicht möchten? Also da fallen die durchs Raster, die eh nicht in Schule ankommen und die auch null Interesse daran haben, dass es weiter geht.

Int11, 112–114
Zeitumfang: 0:08:00.0–0:08:11.6 [0:00:11.6]

Wenn sie nicht ansprechbar sind, wenn sie die Tür nicht öffnen und nicht ans Telefon gehen, dann fallen sie auf jeden Fall durchs Raster. Bei allen anderen, die da ansatzweise bemüht sind, die würden, würde ich sagen, die kommen dann auch an,

Int11, 119–122
Zeitumfang: 0:08:39.1–0:08:54.7 [0:00:15.6]

Ja, es ist schon auch relevant, ob man während der Schulzeit schon einen klaren Plan hat, was man machen möchte. Also. Jetzt würde ich sagen, es ist ja immer klar, wenn ich ein Ziel vor Augen habe, „okay und in den und den Beruf möchte ich“, dass man dann mehr damit tut, wie wenn man eigentlich gar keine Ahnung hat oder vielleicht auch einfach keinen Bock hat zu arbeiten und dann sich nicht so viele verschiedene Jobs vorstellen kann

Int14, 55–60
Zeitumfang: 0:04:21.6–0:04:50.8 [0:00:29.2]

Ja,
ja, und was ich jetzt so in den ganzen Jahren gemerkt habe, ist, dass unsere Schüler auch zeitverzögert in der Entwicklung sind. Das heißt, hier bei uns lassen die echt noch den Larry raus, sind, „kein Bock auf was soll die Kacke? Was soll die Scheiße? Ist mir doch egal, wenn ich nicht so verdiene. Ich verdiene schon Geld“ und dann nach wenn die entlassen werden. Nach drei vier Jahren auf einmal tauchen die bei mir auf und sagen „Ach [Name P2], ich habe doch noch eine Ausbildung angefangen“.
Int15, 69–76
Zeitumfang: 0:05:31.6–0:06:06.6 [0:00:35.0]

Also,
bevor der Übergang da ist. Ich würde das spätestens in der zehn, manchmal deutet sich das ja schon in der neuen an, einfach wenn, wenn man sieht, bei bei manchen Jugendlichen, da hat schon so ein kleiner Klick im Kopf stattgefunden.
Int15, 649–652
Zeitumfang: 0:56:39.9–0:56:56.8 [0:00:16.9]

Also der hauptausschlaggebende Punkt ist tatsächlich
der Schüler, der da gewillt ist, an der Maßnahme teilzunehmen. Ich glaube, jeder, der eine Maßnahme angeboten bekommt und diese Maßnahme auch machen möchte, schafft die grundsätzlich auch. Aber wir haben halt häufig auch Schüler, die aus unterschiedlichsten Gründen die Maßnahme ablehnen oder da nicht dranbleiben und die dann auch abbrechen. Das ist tatsächlich auch so der Fall, aber das hängt also meiner Meinung nach hängt das sehr stark vom Schüler ab und weniger von der Maßnahme tatsächlich.
Int16, 155–162
Zeitumfang: 0:10:47.7–0:11:27.4 [0:00:39.7]

Und auch da sieht man ja schon im Prozess von „wie finde ich
überhaupt ein Praktikum? Wie selbstständig bin ich? Kann ich mir vorstellen, wo ich überhaupt mal hingehen will? Was mache ich, wenn ich gar keine Idee habe?“ Ich finde, dass es viel dann auch Hilflosigkeit zu sagen, „Ja, weiß ich nicht.“ Anstatt zu sagen „okay, wo kann ich mich denn mal schlau machen? Wer kann mir denn mal helfen? Wie können wir denn zusammen was finden?“
Int17, 41–46
Zeitumfang: 0:03:03.4–0:03:28.6 [0:00:25.2]

A.3.3 Belastungen

A.3.3.1 Angst

Und ganz viel ist die Angst in erster Linie.
Int03, 105
Zeitumfang: 0:07:55.4–0:07:57.8 [0:00:02.4]

Wir haben vier Standorte in
[Stadt] verteilt, auch gar nicht darüber hinaus, wollen das auch nicht, weil sie Angst haben, größtenteils auch
Int03, 140–142
Zeitumfang: 0:10:31.3–0:10:39.2 [0:00:07.9]

sehen dann auch langsam
so das Ende ihrer Schulzeit kommen. Das merkt man dann halt auch deutlich und sind zum Teil neugierig, zum Teil aufgeregt, zum Teil aber auch ängstlich.
Int04, 473–475
Zeitumfang: 0:35:11.1–0:35:21.8 [0:00:10.7]

Das andere ist die Welt da draußen. Es wird erst mal als
feindselig wahrgenommen, als fremd. Und Angst. Man hat Angst vor dem Neuen, vor
der Veränderung. Bei uns an der Schulform gibt es zwei Lehrer, einen Raum, zehn
Schüler. Und dann gehe ich zum Berufskolleg. 1000 Schüler für 100 verschiedene
Räume, irgendwelche Nummern. Da fliegen an die Namen, die Nummern nur so um die
Ohren. Das macht Angst. Und diese Angst muss man irgendwo mit den Schülern
gemeinsam abbauen und die stark dafür machen.

Int10, 178–184
Zeitumfang: 0:13:40.3–0:14:11.7 [0:00:31.4]

Arbeitsagentur, da können die Schüler hin, was unsere Schüler aber nicht machen.
Wie ich eben sagte, also diese Hemmung zur Außenwelt da Kontakt aufzunehmen.
Also zur so, ich sag mal, weiß ich nicht, wie man es nennen soll, politisch
korrekt oder wie auch immer, zur, zu nicht ihrer Subwelt. Da ist die Hemmung
wirklich oft riesig und die gehen da halt einfach nicht hin.

Int12, 353–357
Zeitumfang: 0:27:18.5–0:27:41.4 [0:00:22.9]

Letzten
Endes sind unsere Schüler ja ganz oft ganz arme Würste mit ganz viel Angst und
wenig Selbstbewusstsein.

Int14, 99–101
Zeitumfang: 0:08:15.4–0:08:23.4 [0:00:08.0]

Die haben wirklich
Angst davor, hier rauszugehen und in die Arbeitswelt überzutreten.

Int16, 575–576
Zeitumfang: 0:40:52.0–0:40:56.5 [0:00:04.5]

Ich glaube, das schürt vor allem Angst. Und es schürt auch Angst,
„Was passiert jetzt nach dem Schuljahr? Wo gehen wir hin? Was passiert mit uns?“

Int17, 87–88
Zeitumfang: 0:06:25.8–0:06:34.0 [0:00:08.2]

Ich glaube, die meistern das. Zumindest die Schüler, die ich jetzt gerade
vor Auge/ vor Augen habe. Ich glaube, und das zeigt sich eigentlich nochmal ganz
schön jetzt zu Beginn von Klasse zehn wir haben Konflikte, die sind wie in
Klasse acht, also noch einmal Verhaltensweisen, wo ich mich frage, was haben wir
denn die letzten zweieinhalb Jahre gemacht? Verstehe aber die Panik, die
dahinter steht. Also ich sehe, dass diese Kinder sehr großen Respekt sowohl vor
dieser Hauptschulabschlussabschlussprüfung haben, als auch vor dem drohenden
Ende und dem Verlust von Sicherheit.

Int17, 204–211
Zeitumfang: 0:14:25.0–0:14:59.5 [0:00:34.5]

Also sowohl für die Schüler glaube ich, die sehr verängstigt
davor sind, bisschen so wieder schubsen, aus dem Nest in die große weite Welt:
„Komm du bist jetzt ready und vielleicht auch noch nicht, aber du musst jetzt
auf jeden Fall gehen, jetzt mach mal was draus“. Also es ist natürlich auch
einfach ein immenser Druck.

Int17, 543–547
Zeitumfang: 0:38:44.7–0:39:01.9 [0:00:17.2]

Die sind halt noch
nicht so weit., das sind halt auch noch Schwellenängste, dass die halt selber
aktiv werden, Behörden aufsuchen usw

Int18, 125–127
Zeitumfang: 0:09:34.7–0:09:43.7 [0:00:09.0]

A.3.3.2 psychische Belastung & auffälliges Verhalten

Das ist noch etwas, dann, wie groß auch der Anteil von psychischen Erkrankungen mittlerweile geworden ist, welches Spektrum dahinter steckt.

Int03, 101–102
Zeitumfang: 0:07:37.1–0:07:45.0 [0:00:07.9]

Wenn dann noch Kleinkriminalität unter Umständen, auch da mit vielleicht noch keiner konkreten Drogenabhängigkeit, aber eine sehr Affinität zu Drogen

Int05, 36–38
Zeitumfang: 0:03:23.6–0:03:35.7 [0:00:12.1]

dass da ist nie irgendwo ein Halt gewesen und den kann auch keine Jugendhilfe aufgreifen, weil die Schüler sich eigentlich auch, ja, darauf, gar nicht mehr einlassen, weil sie diese Abbruchserfahrungen einfach haben und deswegen auch da ein hohes Misstrauen gegenüber jeglicher Maßnahme ist.

Int05, 68–71
Zeitumfang: 0:06:06.1–0:06:28.2 [0:00:22.1]

Es gibt Schüler, die tatsächlich hier in dem Jahr einfach auch sehr deutlich machen, „Ich will nicht oder ich kann nicht". Also es entwickelt sich nichts. Also das deutet sich dann in hohen Fehlzeiten an, in vielleicht auch delinquenten Verhalten. Wobei in dem letzten Jahr ist es dann eher ein Entfernen von Schule oder von der ganzen Einrichtung. Und wenn man dann nach einem Halbjahr natürlich alles versucht hat, das zu ändern oder Unterstützung zu geben, dann muss man irgendwann dann auch sagen, aufgrund der Ressourcen und aufgrund irgendwie der, der anderen Schüler muss man sagen, okay mehr geht nicht.

Int05, 106–114
Zeitumfang: 0:09:39.1–0:10:22.2 [0:00:43.1]

Schüler aus meiner Sicht eben auch auf Grundlage ihrer oder aufgrund ihres, ihrer Verhaltensauffälligkeiten, die ja nicht plötzlich weg sind, wenn sie die Schule verlassen und das muss man ja auch mal sehen, erst mal auf dem Papier ist, ist ja der Förderschwerpunkt dann aufgehoben. Die gehen zur Berufsschule und ja, aber natürlich ist der Förderschwerpunkt immer noch da und ich erlebe das oft, dass durch den von den Erzählungen der Schüler, das ich dann entnehme, dass es immer noch wirklich an der an den Verhaltensproblemen liegt. Zum Beispiel hatten wir ein Schüler mal hier, erinnere ich mich gut dran, der meinte dann ja, also Ausbildung hätte er jetzt abgebrochen, weil der Chef das würde gar nicht gehen. Er wollte Urlaub nehmen, hätte einen Tag vorher auch Bescheid gesagt und dann hätte der Chef gesagt „Nee, das ging aber nicht" und ja, hätte er aber nicht eingesehen, dann wäre er einfach am nächsten Tag nicht gekommen und dann hätte er eine Abmahnung bekommen und dann jetzt irgendwie wäre das erledigt und das würde er gar nicht so richtig verstehen. Und schuld ist natürlich der Chef. Und da hab ich so gedacht ja, irgendwie kennst du das ähnliche Erzählungen hier von der Schule von früher. Also das passiert schon auch oft, dass die Schüler dann erstmal eine Ausbildung bekommen, weil sie hier einen guten Abschluss machen, aber dann wird er an ihren alten Verhaltensweisen scheitern und leider dann der Übergang ja nicht so stattfindet, wie wir uns das vorgestellt haben und wie sie es auch vom Kognitiven her könnten.

Int13, 73–92
Zeitumfang: 0:05:04.1–0:06:23.1 [0:01:19.0]

A.3.3.3 familiäre & biografische Belastung

Die Belastung oder der Grad der Belastung, den die Jugendlichen im häuslichen Umfeld erfahren. Also haben sie überhaupt die Kapazität, sich auch außerhalb von Schule Gedanken darüber zu machen, was sie sich für ihre eigene Zukunft wünschen einerseits und dann auch die Ressourcen, um die für diese Wünsche notwendigen Schritte gehen zu können

Int01, 45–49
Zeitumfang: 0:03:34.5–0:04:01.5 [0:00:27.0]

Ganz viel bei uns, auch an dem schulischen Werdegang. Wie oft haben die die Schulen gewechselt, wie oft haben die bei uns im System die Klasse wechseln müssen aufgrund von unterschiedlichen Sachen? Wie oft sind Bezugspersonen weggebrochen?

Int03, 98–101
Zeitumfang: 0:07:23.5–0:07:37.1 [0:00:13.6]

Das ist bei uns nicht gegeben und das ist das größte Problem mit, einfach der soziale Status

Int03, 391–392
Zeitumfang: 0:29:07.1–0:29:12.8 [0:00:05.7]

weil unsere Schülerschaft zeichnet sich halt dadurch, dass
es sehr, sehr fragile Lebensumstände sind, sehr instabil, sich schnell wechseln und meistens zum Negativen wechselnde Lebensumstände sind. Also was da teilweise für Faktoren auf unsere Schüler einwirken. Ja gut, es ist ja anonym. Also wenn, weiß ich, wenn da irgendwie Gewaltandrohungen von, von Seiten des neuen Freundes der Mutter kommen. Also es gibt ganz, ganz unterschiedliche Sachen, da denkt man, ich sag mal am Leben nicht dran, dass das Schüler in Klasse neun oder zehn beschäftigen kann oder dass es überhaupt ein Thema wird, ne. Also die Schülerin wurde da ganz offensichtlich, das ist auch zur Anzeige natürlich gekommen, von dem neuen Lebensgefährten der Mutter wirklich, ja, ums Leben bedroht, inklusive der Geschwister also und dass man da natürlich dann ich sag mal Berufsvorbereitung oder Übergang Schule-Beruf dass das so immer mehr in den Hintergrund rückt oder dass man da keinen Kopf für hat, das verstehe ich dann

Int04, 124–136
Zeitumfang: 0:09:17.3–0:10:19.7 [0:01:02.4]

dass das dieser, dieser Lebenslauf oder
diese bisherige Biografie eigentlich alle Marker dann schon in sich hat. Also ich sage mal Schüler, die schon eine Jugendhilfekarriere haben, also die in Wohngruppen eigentlich aufgewachsen sind. Die, wo die Wohngruppen aber auch nicht stabil waren. Man hat auf der einen Seite Schüler, die sind über Jahre in der gleichen Wohngruppe, wo das wirklich so ein Familienersatz ist, wo auch ein stabiles Umfeld über, über einen langen Zeitraum ist. Da würde ich sagen, das ist ein positiver Aspekt dann der Jugendhilfe. Aber es gibt immer wieder viele Schüler, deren Biografie ist einfach nur von Abbrüchen gekennzeichnet und diese Abbrüche sind meiner Meinung nach einfach der, der Hauptmarker so. Also im familiären Bereich, viele Schüler haben, auch wenn es nicht diagnostiziert ist, traumatische Erfahrungen gehabt im frühkindlichen Bereich.

Int05, 54–65
Zeitumfang: 0:04:44.4–0:05:51.2 [0:01:06.8]

A.3.3.4 pandemiebegründete Belastungen

weil wir vor allem jetzt so während und nach Corona
auch eine super große Unsicherheit bei den Jugendlichen beobachten und dadurch,
dass so wenig praktische Erfahrungen möglich waren, über einige Zeit auch eine
ganz große Unsicherheit in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten.

Int01, 107–110
Zeitumfang: 0:09:11.9–0:09:30.5 [0:00:18.6]

Was jetzt in diesem Jahr
der erste Jahrgang so jetzt komplett nach Corona viel, viel schlimmer ist als
alle Jahre vorher. Die sind sehr unselbstständig, die haben eine sehr schlechte
Arbeitshaltung gelernt in den Corona Jahren, was mit Sicherheit auch daran lag,
dass sie technisch nicht ausgestattet waren, dass wir irgendwie Homeschooling
machen konnten. Wir haben im Corona-Jahr im Dezember die ersten Endgeräte
bekommen und konnten die Schüler versorgen. Da lag natürlich schon viele Zeit
dazwischen und die haben sich so ja es zu Hause in ihrem Heim bequem gemacht und
sind noch mehr Stubenhocker geworden, haben sich noch mehr isoliert und kommen
ja teilweise bei uns jetzt aus dem [Stadt] Norden.

Int03, 131–140
Zeitumfang: 0:09:51.3–0:10:31.2 [0:00:39.9]

Medien bis hin zu Mediensucht. Da sind wir immer noch
bei den Folgen der Pandemie. Also das will ich auf gar keinen Fall schönreden.
Das ist die sind deutlich mehr am Smartphone, deutlich mehr medial unterwegs.
Das ist nicht immer das Allerschlechteste. Aber ich sage mal, es gibt einige
Schüler bei denen, bei denen ist das schwierig.

Int04, 150–154
Zeitumfang: 0:11:24.7–0:11:45.7 [0:00:21.0]

A.3.4 Zukunftserwartung & Berufswahlentscheidung

A.3.4.1 unrealistische Zukunftserwartungen & Berufswünsche

Ich weiß nicht, wie groß das Thema tatsächlich ist, aber
vielleicht aus dieser Unsicherheit heraus, die viele unserer Jugendlichen haben,
orientieren sich subjektiv empfunden, einige so in den Bereich Medien und
Influencer und so weiter und entwickeln dann so eine Berufsvorstellung in
Richtung so, ich gehe in den Bereich eSports oder Content Creator oder so. Was
per se ja total legitime Berufswünsche sind, aber bei denen die
Wahrscheinlichkeit so gering ist, dass sie damit tatsächlich ihren
Lebensunterhalt bestreiten können. Und da wäre vielleicht so die Frage, ist das
eher so eine Schutzbehauptung, quasi um sich erstmal nicht mit vielen anderen
Bereichen auseinandersetzen zu müssen? Oder bedarf es da tatsächlich mehr
Aufklärung und Aufzeigen von Alternativen und so weiter? Und wahrscheinlich muss
das so auf dieser sehr individuellen Ebene in der Klasse passieren, aber genau
so Medien und so weiter habe ich den Eindruck spielen ein super großes Thema für
die Jugendlichen und bilden auch eine Berufsgruppe ab. Ja.

Int01, 491–504
Zeitumfang: 0:43:45.4–0:45:10.5 [0:01:25.1]

auch reflektieren gelernt hat, desto besser kriegen wir die auch
irgendwo vermittelt, weil die ja dann auch eine viel, viel bessere
Selbsteinschätzung haben. Ganz viele der Jugendlichen haben ja, wenn sie kommen,
eine Selbsteinschätzung, die nicht zur Realität passt. Oder fordern von sich
etwas, was sie eigentlich gar nicht bringen können. Oder jemand anders fordert
etwas von ihnen.

Int02, 80–85
Zeitumfang: 0:06:40.7–0:07:05.1 [0:00:24.4]

Weil ganz oft ist ja „ach, ich find ein
Job, der wartet auf mich. Ich werde reich, ich tu nichts“. So, das funktioniert
ja nicht. Das sehen die aber nicht so! Woher auch? Weil ganz viele Schüler von
uns, deren Eltern bezuschusst werden und die wenigsten dort von arbeiten gehen.
Das ist nur ein ganz minimaler Anteil. Und woher sollen sie es kennen, wenn sie
es anders vorgelebt bekommen?

Int03, 352–357
Zeitumfang: 0:26:05.6–0:26:29.5 [0:00:23.9]

und auch die Schüler selber, so, die
oftmals höhere Erwartungen oder höhere/ Wo die Selbsteinschätzung nicht nicht
gut genug ist so für das, was sie erreichen können. Und das da auch natürlich
irgendwie so eine gewisse Demut fehlt. Das kennt man auch, dass sie am liebsten
natürlich dann eigentlich danach einen Job hätten, keine Ausbildung, sondern
direkt unglaublich viel Geld verdienen würden für (lacht) irgendwas. Das ist so
der eine Aspekt.

Int05, 562–568
Zeitumfang: 0:48:39.4–0:49:11.1 [0:00:31.7]

Also ich glaube, da muss ich ein bisschen differenzieren zwischen dem, was
die Schüler für sich sehen und was ich als realistisch empfinde oder was ich
sehe. Also die Schüler sind/ splittet sich sehr auf zwischen, "ich mach Kohle
und ich mach auf der Straße und ich mache meine, also ich mache mein Ding und
irgendwie wird das schon und ich werde auf jeden Fall reich werden". Also dieses
eine Extrem

Int08, 25–30
Zeitumfang: 0:01:50.2–0:02:16.4 [0:00:26.2]

Oder halt auch, ja, die ja dann tatsächlich den Job auszusuchen, den
sie auch machen können mit ihrem Abschluss. Also weil ganz oft ist dann auch so
was wie ja „ich möchte direkt, keine Ahnung, ach was, ich möchte in IT-Bereich
gehen.“ Ja, es ist halt erst mal schwierig, nur mit dem Hauptschulabschluss oder
„ich möchte direkt oder ich möchte Arzt werden oder ich möchte Polizist werden“.
Das sind dann doch immer noch so die Ansprüche. Und wenn die gedämpft werden,
dann was anderes zu finden ist auch erstmal sehr, sehr schwierig. Genau, dann
sind es teilweise auch ja Gehaltsvorstellungen, die nicht, ja erfüllt werden,
weil sie irgendwie denken „Ja, was soll ich jetzt irgendwie mit 700 € im ersten
Ausbildungsjahr?“ Und ja, dann wird das meistens so ein bisschen, ein bisschen
aufgeschoben, tatsächlich

Int08, 125–135
Zeitumfang: 0:09:11.1–0:10:01.3 [0:00:50.2]

Wie, wie ist es denn? Was würden denn die jetzt die Schülerinnen und Schüler dazu sagen? Denken die auch, sie werden Astronaut? Ganz überspitzt gesagt.
P2: Ja, teilweise schon, ja. Also ich glaube, dass das oft eine sehr ambivalente Mischung. Also entweder die haben so so Phasen, wo sie dann auch denken, wir kriegen gar nix hin oder auch einzelne Schüler, die denken, die kriegen gar nichts hin, tendenziell sogar eher die, die sogar was auf die Reihe kriegen. Aber gerade die, die halt, wo einfach wirklich mal gar nichts läuft, die ist ja auch so eine Rettung. Natürlich so, die denken sich dann wirklich die wildesten Geschichten aus.

Int12, 590–598
Zeitumfang: 0:46:23.2–0:47:01.5 [0:00:38.3]

Aber es ist die Masse, die zu viel
macht, zu unklar was das alles bedeutet. Und zu wenig Einblick in diese Betriebe dann am Ende, weil was ist denn/ Also ich glaube die Vorstellung ist, wenn man sich anschaut, ja „ich wäre gerne ein/ also ein Automobilkaufmann und ich würde das gerne bei Audi machen, ist so die Vorstellung, ich sitze dann da und verkauf da nur noch die Audi TT, TS, RS und am besten kriege ich am Ende des Monats auch noch einen“. Schwierige Vorstellung, weil auch das wird so wahrscheinlich nicht laufen und es ist manchmal auch so lebensfern

Int17, 639–646
Zeitumfang: 0:45:19.5–0:45:49.2 [0:00:29.7]

A.3.4.2 keine Zukunftserwartungen & Berufswünsche

und dieses andere, "Ich weiß eigentlich gar nicht wohin"

Int08, 30
Zeitumfang: 0:02:16.4–0:02:20.1 [0:00:03.7]

Ich glaube, dass das Selbstwertgefühl
spielt auf jeden Fall auch mit rein bei denen oder bei einigen Schülern, dass sie sagen „Ja, das kann ich ja gar nicht machen und ich werde einfach nichts. Und, warum soll ich mir dann wieder sagen lassen, ich kann nichts?“ Also das ist manchmal so ein leider das Problem.

Int08, 51–55
Zeitumfang: 0:03:56.5–0:04:15.4 [0:00:18.9]

Manchmal ist es noch so Perspektivlosigkeit, „Was will ich eigentlich machen? Dann mache ich erst mal einen anderen Schulabschluss, weil dann stehen mir mehr Türen offen“. Es ist also ganz oft dieses „Ich weiß eigentlich gar nicht, wohin es mich treiben soll“. Die sind jetzt natürlich aber auch dann 16, 17, wenn die abgehen. Das ist halt auch noch wahnsinnig jung. Die haben überhaupt das letzte Jahr überhaupt erst mal angefangen zu begreifen. „Oh ja, die Schule hört auf, ich muss ja jetzt irgendwas anderes machen. Was soll ich überhaupt machen?“ Das ist, glaub ich, ein ganz, ganz großer Punkt, der ihnen im Weg steht.

Int08, 117–125
Zeitumfang: 0:08:32.1–0:09:11.0 [0:00:38.9]

Ja, teilweise schon, ja. Also ich glaube, dass das oft eine sehr ambivalente Mischung. Also entweder die haben so so Phasen, wo sie dann auch denken, wir kriegen gar nix hin oder auch einzelne Schüler, die denken, die kriegen gar nichts hin, tendenziell sogar eher die, die sogar was auf die Reihe kriegen.

Int12, 592–595
Zeitumfang: 0:46:32.8–0:46:51.0 [0:00:18.2]

Dann hab ich natürlich schon das Gefühl, das ist schlecht. Also ich würde schon gerne nur Schüler entlassen, die echt da mit Begeisterung von ihren Zukunftsplänen erzählen und dann auch konkrete Ziele haben. Aber das ist mit 15 16 nicht unbedingt der Fall.

Int13, 999–1002
Zeitumfang: 1:11:04.9–1:11:21.1 [0:00:16.2]

Da
gibt es natürlich dann die paar Schüler, die sagen „Ich weiß, was ich machen will“. Aber ich würde mal sagen, 60 70 % sagen, „ich habe keine Ahnung“. Oder sie sagen sie, „Ich weiß nicht, was ich machen soll, aber ich gehe ins BBZ“ Berufsbildungszentrum, weil da ein Kumpel von ihnen auch ist.

Int15, 131–135
Zeitumfang: 0:10:25.3–0:10:45.4 [0:00:20.1]

Viele machen das sehr, sehr
gut. Trotzdem, glaube ich, bleibt am Ende das Gefühl stehen „Ja, weiß ich jetzt aber nicht, ob ich das wirklich machen will“. Also Erfahrung, Danke dafür (lacht). Aber ob das jetzt wirklich was ist, was man sich vorstellen kann, weiß ich nicht.

Int17, 83–87
Zeitumfang: 0:06:10.4–0:06:25.7 [0:00:15.3]

A.3.4.3 realistische Zukunftserwartungen & Berufswünsche

P1: Was, Was würden Sie sagen, gelingt es denn? Also kommen die meisten Ihrer Schüler:innen aus der Schule raus und haben einen solchen realistischen Berufswunsch entwickelt, der diese, diese Gratwanderung einhält zwischen Wir wollen nicht illusionieren, aber wir müssen auch realistisch bleiben?
P2: Die meisten schon, würde ich sagen. Ja. Ja, ich glaube schon. Also dann ist dieses Problem dann vielleicht noch mal relativiert? Aber ja.

Int01, 511–516
Zeitumfang: 0:45:37.8–0:46:09.9 [0:00:32.1]

Es ist nur
wenig zwischendrin, was sagt, "ja okay, ich könnte tatsächlich das und das schaffen". Also ein realistisches Bild haben ganz wenige tatsächlich von dem, was sie mal machen werden, bzw. ein realistisches Bild in einem legalen Bereich muss man, muss man auch noch mal differenzieren.

Int08, 30–34
Zeitumfang: 0:02:20.2–0:02:39.4 [0:00:19.2]

Und zwar gibt es oft den
Anspruch, Geld zu verdienen. Das wird auch ganz oft formuliert. Ich möchte gerne Geld verdienen, ich möchte eine eigene Wohnung. Also ganz selten hört man „Ich geh später harzen“. Das ist so ein Spruch, den hört man ganz selten. Die meisten haben schon den Plan, eine eigene Wohnung, eigenes Auto, ganz spät, irgendwann mal Frau und Kinder. So, das ist schon Plan. Eigentlich von allen. Deshalb gibt es schon auch den Anspruch, irgendwo in das Verhältnis rein zu kommen, wo man Geld verdienen kann. Ich sehe das aber immer wieder, dass viele Schüler da auch zunehmend realistischer werden. Die sagen, „ich gehe ins Handwerk und da kann ich dann später auch noch schwarz was dazuverdienen“. Also die wissen schon durch Familienmitglieder, man kann da dann was machen. Und die meisten haben auch eine realistische Einschätzung, dass sie halt kein Akademiker werden. Also die wissen auch, das sind Jobs, da muss man studieren.

Int10, 30–42
Zeitumfang: 0:02:09.0–0:03:14.0 [0:01:05.0]

Es gibt Schüler, die haben schon klarere Vorstellungen davon,
was sie sich grundsätzlich vielleicht vorstellen können und kommen
möglicherweise auch aus Elternhäusern, wo denen auch vorgelebt wird, dass Eltern
arbeiten gehen
Int17, 32–35
Zeitumfang: 0:02:23.0–0:02:36.0 [0:00:13.0]

A.3.5 soziale und personale Kompetenzen/Schlüsselqualifikationen

Also das ist wirklich schwierig, zumal,
also ich will jetzt auch nicht pessimistisch sein, aber man kann schon
beobachten, auch bei uns in den letzten Jahren hat das Niveau wirklich was
schulisches Arbeiten, aber was auch Arbeitsverhalten und Sozialverhalten angeht,
permanent abgenommen. Also die Anforderungen, die wir stellen können innerhalb
des Unterrichts, sind immer geringer. So, und das ist nicht nur ein Problem der
Schulen oder der Qualität der Schulen, sondern es ist im Prinzip so ein bisschen
ein Abbild da von der Qualität der Schüler, die auch reinkommen. Also das ist
wirklich Wahnsinn
Int05, 221–229
Zeitumfang: 0:19:47.4–0:20:28.6 [0:00:41.2]

Also meine Einschätzung ist so,
dass sicherlich viele das Potenzial haben, irgendwann eine Ausbildung zu
schaffen, wenn sie, sage ich mal, diese Voraussetzungen umsetzen können, erlernt
haben, ihr Leben zu organisieren, ihre Impulse zu kontrollieren und ja, mit
ihren Stärken dann auch zu arbeiten, die sie durchaus haben. Aber die haben sie
meist nach zehn Schulbesuchsjahren oder elf sind es bei uns oft, weil viele
Schüler verlängern, noch nicht, so sage ich mal das, ja. Man nennt das glaube
ich Ausbildungshemmnisse oder am anderen Ende Ausbildungsplatz/, weiß ich nicht,
sagt man Ausbildungsbereitschaft, -fähigkeit, keine Ahnung. Also viele von denen
sind jetzt nicht so weit, dass sie wirklich mit einer Ausbildung starten können.
Und damit meine ich nicht kognitiv und auch nicht unbedingt von den
handwerklichen Fähigkeiten. Wenn ich jetzt ins Handwerk gucke, das sind
natürlich mehr bei uns. Also Versicherungskaufleute haben wir wahrscheinlich
nicht so viele. Das sind tatsächlich eher diese „Wie, wie organisiere ich mein
Leben, wie führe ich mein Leben?“ aber auch ganz viel, „Wo kriege ich meine
Unterstützung her?“ Und das muss man halt sagen, es ist ein riesen Punkt.
Int06, 49–64
Zeitumfang: 0:03:36.7–0:04:44.4 [0:01:07.7]

Und er selber hat auch
nicht den Antrieb
Int07, 137–138
Zeitumfang: 0:10:11.4–0:10:13.8 [0:00:02.4]

das ist aber auch ein Betrieb.
Die wollen einfach Leute, so, „Das ist mir egal, was du für Noten hast. Aber
hier, das muss schön aussehen, das musst du machen, Du musst mit den Kollegen
klarkommen“
Int09, 642–645
Zeitumfang: 0:47:20.9–0:47:31.9 [0:00:11.0]

Da sind einfach riesige Hemmungen unserer Schüler, da
überhaupt hinzugehen, bei manchen natürlich auch sprachliche Barrieren. Ich weiß,
da gibt es Leute, die helfen beim Übersetzen und und und. Aber das sind ja
nicht, da gehen ja nicht unsere Schüler hin, um das einzufordern. Sie trauen
sich ja noch nicht mal ein Telefon in die Hand zu nehmen, um irgendwo anzurufen
Int11, 164–168
Zeitumfang: 0:11:49.3–0:12:08.8 [0:00:19.5]

Also das kann ich ganz klar sagen, es gibt so einen wunderschönen Begriff, der nehme ich immer in Arbeitslehre durch, der heißt Schlüsselkompetenzen. Also der wird Ihnen auch was sagen, ja. Und daran hapert es einfach, ganz klar

Int12, 161–163
Zeitumfang: 0:12:48.9–0:13:02.1 [0:00:13.2]

Und dann haperts ja bei denen wirklich an, ich bin da, ich bin pünktlich. Ich, keine Ahnung, von Hausaufgaben mal ganz zu schweigen. Also die machen gar nicht zu Hause, keinen einzigen Handgriff. Die ihre Sachen dabei haben.

Int12, 188–191
Zeitumfang: 0:14:53.1–0:15:06.1 [0:00:13.0]

Aber wie so schön der Förderschwerpunkt sagt, in meinen Augen auch bei Inklusion, können die ja genau das emotional-soziale nicht, was erwartet wird in einem Beruf. Und nur deswegen haperts bei denen wie gesagt nicht am schulischen Inhalt, einer/ Ich habe so oft Leute, die die im Praktikum rückmelden, die die Chefs dann „boah, also wenn der was gemacht hat, ne total klasse, total gut, der ist total clever", sag ich „ja, ja, ja". Aber wenn er natürlich jeden zweiten Tag nicht kommt oder auch nicht anruft und sich nicht rückmeldet, wird das nicht funktionieren. So, also das sind dann ja wirklich diese Erfahrungen. Oder du einfach nur denkst, „Es kann doch nicht wahr sein, warum? Aber das ist halt genau deren Problematik. Genau diese Basissachen.

Int12, 714–724
Zeitumfang: 0:56:20.2–0:57:07.1 [0:00:46.9]

Aber es sind genau diese Dinge, die Schlüsselqualifikationen, die sozialen Kompetenzen, wie auch immer man es nennen will, wo sie sagen, „da können wir keine Kompromisse machen". Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit usw..
P2: Und das ist halt genau das, was wir auch immer wieder haben. Also das haben Sie super zusammengefasst, was wir auch immer wieder zu hören kriegen, auch in unseren, in diesem Bausteinen, zum Beispiel unsere Berufsfeldorientierung der sagt das auch immer wieder, der sagt „Ich würde, die würden nicht die Leute nehmen die das auf dem Zeugnis stehen haben was unsere da stehen haben. Einfach hunderttausende Fehlstunden, ständig zu spät. Nur das sind halt genau die Sachen, die unsere nicht schaffen

Int12, 795–806
Zeitumfang: 1:02:56.4–1:03:35.5 [0:00:39.1]

der ist selbstständiger Schreiner so, der sagt das geht nicht, ich kann nicht da morgens stehen, dann habe ich da das Auto fertig gepackt und dann warte ich da auf den Hampelmann, der nicht erscheint, der sich aber auch nicht meldet, der nicht anruft. Also es sind natürlich auch diese Fähigkeiten, die halt so einen Betrieb wirklich dann in absolutes nicht-laufen bringen. Und dann kommt der ohne Arbeitsschuhe. Und da denkst du, das kann nicht wahr sein? Ja und, da das ist halt schwer und ich glaube deswegen ist für mich quasi nicht die Lösung/ Also ich finde eher, ich finde den Punkt trotzdem total spannend, weil das haben wir immer wieder auf diesen StuBo-Treffen. Wie können wir da ansetzen, dass die Leute ausbildungsfähiger werden? Na, das ist ja der Punkt, passend zu Ihrer Aussage. Ich kann es verstehen, dass die Betriebe die trotzdem nicht nehmen, weil das so gravierend störende Sachen sind, die uns ja schon in der Schule stören. Ich kriege auch die Krise, wenn ich da um viertel nach acht mit der Hälfte der Klasse sitze und die einfach irgendwann eintrudeln und ich jeden Tag ausraste und es denen einfach egal ist und ich Bußgelder rausschicke. Aber es passiert halt nix.

Int12, 821–836
Zeitumfang: 1:04:34.9–1:05:38.0 [0:01:03.1]

Die Förderung der
Selbstständigkeit, das sind diese ganzen Schlüsselqualifikationen, weil das ist
ja ein großes Problem auch. Die kommen halt ständig zu spät in die Schule und da
sind wir schon dabei zu sagen, das geht nicht. Und dann Zuverlässigkeit,
Durchhaltevermögen. Das sind so die Kommunikationsbereitschaft, die müssen reden,
unsere Schüler, die müssen sich trauen, was sie oft eben nicht machen, weil sie
das Selbstbewusstsein nicht haben.

Int15, 299–305
Zeitumfang: 0:24:58.2–0:25:33.0 [0:00:34.8]

Insofern sehe ich das schon vorher, wie die Schüler sich
verhalten, wie die ein Praktikum annehmen, wie erwachsen die dann oder/ nicht
erwachsen, wie und ob sie schon eine Ausbildungsreife haben, in gewisser Weise
ja. Und diese Ausbildungsreife, das kann man erkennen, ob das einer im Laufe der
von der 8 bis 10 erlangt hat oder nicht.

Int15, 668–672
Zeitumfang: 0:58:20.3–0:58:44.0 [0:00:23.7]

weil nicht mehr vorrangig auf
den Abschluss geguckt wird, weil die sich das gar nicht mehr leisten können, die
Betriebe, sondern die gucken im Moment wirklich nur noch darauf, wer ist
pünktlich, wer ist zuverlässig und wer ist arbeitswillig?

Int16, 34–37
Zeitumfang: 0:02:26.7–0:02:38.7 [0:00:12.0]

Bei vielen fehlen aber wirklich diese
Grundvoraussetzungen, die für den Arbeitsmarkt wichtig sind. Ja. Ich weiß nicht,
wie du das erlebst.
P2: Erlebe ich tatsächlich auch so. Also ich habe jetzt die kleineren, kleineren
in Anführungsstrichen noch, da es auch einfach ganz viel, dass die noch so
Basiskompetenzen den, oder dass denen Basiskompetenzen fehlen wie so
Durchhaltevermögen oder Ausdauer oder Konzentrationsfähigkeit. Das sind die aus
dem schulischen Kontext häufig über einen gewissen Zeitraum von einer Stunde
oder sowas gewohnt, aber dann tatsächlich mal acht Stunden in den Arbeitstag zu
gehen, das fällt vielen unheimlich schwer. Vielen macht das Praktikum immer
unheimlich viel Spaß. Aber die können sich das auch häufig vorstellen. Aber da
fehlt es halt dann zentral an diesen Basiskompetenzen, meiner Meinung nach
häufig und Ja, und viele von denen erlernen das aber oder schaffen das auch bis
zum Ende der zehn glaube ich nicht. Die, diese Ausdauer und diese
Konzentrationsfähigkeit, um dieses Durchhaltevermögen einfach zu haben, auch
eine Ausbildung beispielsweise

Int16, 52–67
Zeitumfang: 0:03:40.8–0:04:51.9 [0:01:11.1]

Das heißt, es kommen immer wieder diese Schüler und manche
nehmen die auch sehr gerne. Manche machen super gute Erfahrungen mit denen, weil
die sehr fleißig sind und weil die zuverlässig sind. Weil die pünktlich kommen,
weil die Bock haben auf Arbeiten. Die haben halt tatsächlich Bock auf Arbeiten.
Das ist irgendwie ziemlich cool und.

Int17, 353–357
Zeitumfang: 0:25:12.4–0:25:30.4 [0:00:18.0]

A.3.6 aufnehmende Systeme unpassend

Was ich natürlich auf der einen Seite verstehen kann, wenn man noch 30 andere da
sitzen hat, dann ist das eine Belastung, wenn man alleine ist. Wenn das
natürlich das Schulsystem dementsprechend nicht ausgebaut ist. Aber das sehen
wir ja dann noch mal anders

Int03, 506–509
Zeitumfang: 0:36:46.8–0:37:01.8 [0:00:15.0]

Und die Erfahrung ist
eigentlich die, das erste große Problem, das war jetzt auch die Rückmeldung von den Berufskollegs ist, dass der Übergang in so ein riesiges System, was die Berufskollegs ja in der Regel sind und in ein System, das absolut auf Selbstständigkeit aufgebaut ist. Das fängt ja bei der Raumfindung an, sage ich mal, bis zur, ja, bis zum Lesen des Vertretungsplanes, der irgendwo auftaucht mit irgendwelchen Abkürzungen, dass das häufig eine ganz große Hürde ist. Und ich glaube, da sind viele Schüler, die brechen auch ab, weil sie mit dieser Hürde schon nicht klarkommen und weil da eigentlich auch die Unterstützung häufig fehlt. Klar gibt es auch immer einen Prozentsatz, die wollen es dann auch nicht. Also das ist auch so eine andere Geschichte. Aber ich glaube, dass der Übergang und das ist das Schwierige, das ist in den letzten Jahren immer deutlicher geworden, dass dieser Übergang eigentlich die größte Hürde also bildet so.

Int05, 132–145
Zeitumfang: 0:11:59.0–0:13:06.0 [0:01:07.0]

Und das sind dann förderliche Sachen. Ja,
aber die Schwierigkeiten liegen einfach aus meiner Sicht, wenn man es ganz platt machen will vom kleinen System aus, einem kleinen, hoch unterstützten System auf das große, gar nicht unterstützte System

Int05, 155–158
Zeitumfang: 0:14:01.6–0:14:18.8 [0:00:17.2]

Und wenn man gerade über Brüche spricht, dann und die Schüler
kommen in so ein System bei einem Bildungsträger, die gerade erst erfahren haben, dass sie das und das machen sollen, wo die Struktur nicht klar ist, wo die Absprachen nicht klar sind und wo sie auch selber merken, das ist überhaupt gar nicht sicher alles hier, ich werde hier auch nur so hin und her geschubst. Dann sind sie natürlich die ersten auch die die Lücken finden. Und dann sagen sie, mach ich gar nichts mehr. Und deswegen sind die Maßnahmen häufig nicht sehr zielgerichtet und auch nicht erfolgreich. Das muss ich zumindest jetzt hier aktuell aus unserer Erfahrung sagen.

Int05, 229–237
Zeitumfang: 0:20:28.8–0:21:12.9 [0:00:44.1]

Also im Grunde sind wir eine Förderschule. Es sind
aber nicht zwangsläufig alle Schüler bei uns in der Reha-Beratung, bekommen auch nicht zwangsläufig diese Reha-Maßnahmen und die sind aber oft so gestrickt, dass unsere Schüler, die leider gar nicht durchhalten, weil da sehr hohe Ansprüche auch eben an Impulskontrolle, also wenn da mal jemand schreit, beleidigt, was durch die Gegend schmeißt und vielleicht auch noch mal nen Stuhl schmeißt, dann ist mein Verständnis davon immer gewesen, dann ist auch die Maßnahme zu Ende. Oder Pünktlichkeit oder ähnliches. Und das sind natürlich Sachen, dass das sind Probleme, die haben unsere Schüler und daran arbeiten wir natürlich. Aber es ist jetzt nicht so, dass jeder das nach zehn Jahren im Griff hat und der nicht trotzdem einen Wutanfall kriegen kann und dabei natürlich auch mal beängstigend wirken kann. Das ist klar, wenn da so 15, 16, 17-jähriger steht. Der ist manchmal größer als ich und auch breiter als ich (lacht) und das kann schon beeindruckend werden

Int06, 152–165
Zeitumfang: 0:10:43.1–0:11:37.8 [0:00:54.7]

Bei uns an der Schulform gibt es zwei Lehrer, einen Raum, zehn
Schüler. Und dann gehe ich zum Berufskolleg. 1000 Schüler für 100 verschiedene
Räume, irgendwelche Nummern. Da fliegen an die Namen, die Nummern nur so um die
Ohren. Das macht Angst. Und diese Angst muss man irgendwo mit den Schülern
gemeinsam abbauen und die stark dafür machen.

Int10, 180–184
Zeitumfang: 0:13:50.1–0:14:11.7 [0:00:21.6]

Wie es natürlich in der Berufsschule weitergeht, weiß ich halt nicht, sind halt
einfach sehr, sehr, sehr große Systeme. Aber ich finde, also, ich finde das sehr
positiv bei uns so.

Int11, 123–125
Zeitumfang: 0:08:54.8–0:09:06.4 [0:00:11.6]

Ja, das
ist nach unserer Schule dann vorbei. Dann kommen sie, wenn sie ans Berufskolleg
kommen in eine dreißiger Klasse und wenn sie da nicht mehr auftauchen, sind sie
halt raus, bums aus und das war's. So, das ist so mein Gefühl.

Int11, 159–162
Zeitumfang: 0:11:31.2–0:11:43.4 [0:00:12.2]

Das ist dann, dann
waren wir da. Also ich konnte nicht, aber meine Kollegin war da mit Schülern und
da war auch ein ehemaliger Schüler dabei. Die fühlen sich, die merken dann, wenn
sie gehen, plötzlich, was sie so an uns hatten und wissen, glaube ich auch, wenn
was ist, sind wir noch mal da. Dann haben sie Ansprechpartner, denen sie
vertrauen. Das ist in einem Berufskolleg, wo 30 Leute in der Klasse sind, erst
mal ein bisschen schwierig, denn ich glaube, da kommt dann erst mal das zustande,
was dann halt so ist. Also Verhaltensweisen tauchen wieder auf, die Schüler
müssen sich ihr Standing in der Klasse erarbeiten und das machen sie erst mal
durch bekannte Verhaltensweisen, in denen sie sich wohlfühlen. Und bei uns
können sie so sein wie sie, wie wir sie ja auch kennen. Ja.

Int11, 227–237
Zeitumfang: 0:16:06.2–0:16:48.2 [0:00:42.0]

Berufskollegs, wo sie dann aber auch häufig an
den dortigen Bedingungen scheitern, weil die natürlich ganz anders sind als bei
uns. Und dann die Durchläufe wieder abbrechen

Int12, 33–35
Zeitumfang: 0:02:41.1–0:02:53.3 [0:00:12.2]

Und das ist nicht
stofflich, sondern aufgrund der der Bedingungen dann oft so, meiner Einschätzung
nach. Natürlich sind sie dann auch vom Stoff überfordert, aber letztendlich ist
es glaube ich eher, dass der Rahmen dann nicht mehr gegeben ist und durch ja die
ganze Arbeit wie sie bei uns ist und die ganzen diversen Lehrer, diverse Räume,
alles allein mit dem System sind sie überfordert meiner Meinung nach

Int12, 101–106
Zeitumfang: 0:07:58.2–0:08:26.5 [0:00:28.3]

Die Frage ist, ob die alle ankommen. Ich
glaube, bei ganz vielen ist natürlich auch ein, ist das sehr angstbehaftet in
ein großes System zu gehen. Nachdem man bei uns wirklich in einem sehr kleinen
System ist. Und am Berufs-/ Und Berufskollegs sind einfach riesig. Weil die sind
ja riesig, riesig. Da finde ich mich auch nicht zurecht.

Int14, 68–72
Zeitumfang: 0:05:24.9–0:05:48.7 [0:00:23.8]

Auch für uns ist es ein
ganz klarer Cut mit dem Tag des Abschlusses und für die Schülerinnen auch. Und dann kommen sie auch noch in ein neues System, in Riesensystem. Schwierig. Für manche ist es bestimmt total befreiend, endlich so in einem großen System zu sein.

Int14, 422–426
Zeitumfang: 0:37:04.6–0:37:25.4 [0:00:20.8]

Es ist auch eine Herausforderung, weil dann das System ein ganz anderes ist. Dann sind sie eine Zahl. Also ich habe mich irgendwann letztens mit denen darüber unterhalten. Da ging es dann zum Beispiel auch um die Uni und dann haben sie mich so gefragt und hatten auch ein ganz anderes Bild davon. Ich so, „also passt mal auf, in der Uni seid ihr am Ende eine Matrikelnummer. Kein Mensch weiß euer Namen so, keiner weiß was, was ihr gerne an Weihnachten esst und keiner weiß, was ihr sonst gerne in eurer Freizeit. Es interessiert da keinen. Dafür haben die Leute auch keine Kapazität und keine Zeit". Also ich finde es schon schwer und ich finde es vor allem schwer, dass das System dann gerade für diese Schüler so ein ganz anderes wird. Und ich sehe da durchaus Chancen für Schüler, dass sie lernen, „okay, so läufts" aber auch sehr große Schwierigkeiten bei denen, wo man denkt, „Oh ist wirklich auch in drei Jahren ein sehr großer Akt, mit denen irgendwas richtig zu reißen, obwohl sie es können", egal aus welchen Gründen sie es nicht schaffen, dass diese Systeme gehen, wo sie im Grunde/ Das ist jetzt vielleicht ein Vorteil, aber meiner Meinung nach ja „kommst du nicht, Pech gehabt". Und wir sind natürlich schon hinterher, „Wo bist Du? Warum kommst du nicht zur Schule?" Ich glaube, dass das schwer. Also ich glaube, dass das sehr schwer ist.

Int17, 178–195
Zeitumfang: 0:12:43.5–0:13:54.9 [0:01:11.4]

A.3.7 Schulabschluss

schaffen die bei uns einen guten mittleren
Schulabschluss. Und dann haben sie natürlich ihre alten Perspektiven auch wieder.

Int02, 72–73
Zeitumfang: 0:06:00.1–0:06:07.3 [0:00:07.2]

und auch die auch die
Abschlüsse mitbringen

Int04, 38–39
Zeitumfang: 0:02:52.4–0:02:55.2 [0:00:02.8]

Er hat nicht den perfekten schulischen Abschluss.

Int07, 138
Zeitumfang: 0:10:13.9–0:10:16.8 [0:00:02.9]

Also das, dass
es heißt „Ja nee, aber ohne Hauptschulabschluss, da wird doch nix". So, und dann kann man noch so sagen „Ja, aber der ist toll, der ist wahnsinnig penibel, der ist ganz korrekt, wenn er was misst oder so was. Der wäre in der Holzverarbeitung sehr großartig, da kann man sich drauf verlassen. Der arbeitet ordentlich, ne?" Ja, und dann heißt es ja immer „Ja, aber was sollen wir machen, wenn er die Schule nicht packt?"

Int08, 558–564
Zeitumfang: 0:41:43.7–0:42:08.0 [0:00:24.3]

„Sag erstmal was du für einen Abschluss kriegst?“ auch so in dem Ton, “ Ja ich glaub ich könnte einen Hauptschulabschluss“, „Ja dann such dir einen anderen Stand“. Das haben die drei mal gemacht, dann haben die sich vor der Tür geschlagen, sind mit dem Bus nach Hause gefahren, dann haben wir gesagt, da brauchen wir auch nicht mehr hingehen, so.

Int09, 257–261
Zeitumfang: 0:18:58.9–0:19:17.8 [0:00:18.9]

Ja, das hat auch immer mit dem Abschluss ein Stück, Stückweit zu tun

Int11, 62–63
Zeitumfang: 0:04:30.5–0:04:37.1 [0:00:06.6]

Also deswegen, leider muss ich sagen, für mich gefühlt ist es oft, finde ich ganz frustrierend, weil wir freuen uns darüber ja und denken dann, wir können den wenigstens irgendwas mitgeben mit dem, gerade mit dem 10a. Ich meine der Neuner, ja es ist nett, wenn sie ihn haben, aber der 10a ist ja schon mal ein bisschen was anderes. Aber gefühlt ändert es, wird es nicht viel daran geändert, ob die jetzt wirklich in reguläre Ausbildung kommen, weil es einfach an den Sachen scheitert. Also es ist nicht so, dass wir die da durchtragen, das finde ich auch schön. Also mittlerweile, wie gesagt, haben wir den ganz normalen, da kriegen wir ja auch die Prüfungen zugeschickt und sowas. Also nicht, dass wir vorher gewusst hätten, aber es ist natürlich was anderes, wenn man da einfach die zentrale Prüfung liegen hat, wo du gar keinen Einfluss hast. Und das finde ich gut. Ist aber natürlich nur der fachliche Teil und da hapert es ja bei unseren nicht dran

Int12, 163–176
Zeitumfang: 0:13:02.2–0:13:57.4 [0:00:55.2]

einen adäquaten Schulabschluss zu machen, im Prinzip ihren Möglichkeiten entsprechend.

Int13, 35–36
Zeitumfang: 0:02:30.9–0:02:36.4 [0:00:05.5]

Also das passiert schon auch oft, dass die Schüler dann erstmal eine Ausbildung bekommen, weil sie hier einen guten Abschluss machen

Int13, 88–90
Zeitumfang: 0:06:06.3–0:06:13.1 [0:00:06.8]

Also es gibt sowohl die, die bei uns einen Realschulabschluss machen mit Qualifikation, wobei das der geringere Teil ist. Das muss man jetzt auch mal so sagen. Und dann in entweder ein Fachabi probieren zu machen oder wir haben zum Beispiel letztes Jahr einen entlassen, der ist ins Abitur gestartet. Es gibt aber auch die, die nach der neunten Klasse oder nach der zehnten Klasse ohne Abschluss abgehen. Und dann natürlich deutlich schwieriger angebunden werden können. Der Großteil geht allerdings mit nem Hauptschulabschluss bei uns ab und ist danach mehr oder weniger im Berufskolleg angebunden

Int14, 25–33
Zeitumfang: 0:01:42.5–0:02:31.8 [0:00:49.3]

So, und momentan sieht es so aus, dass die meisten bei uns von der Schule gehen mit den zehner Hauptschulabschluss, ein paar mit dem neuner, ein paar mit dem Abgangszeugnis. Also im Grunde genommen, die haben ihre Schulpflicht erfüllt und das war's. Und manche schaffen auch den den mittleren Schulabschluss, das heißt die Quali für Realschulabschluss und Fachoberschule oder so

Int15, 81–86
Zeitumfang: 0:06:32.7–0:06:59.2 [0:00:26.5]

A.3.8 positive Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt

Das muss man ja auch sagen. Und natürlich kommt natürlich der Arbeitsmarkt unseren Schülern gerade sehr entgegen. Aber wir haben hier gerade die Logistik, also wir haben ein sehr großes Amazon Lager, die werben schon sehr um unsere Schüler, habe ich mitbekommen, auch sehr aktiv.

Int04, 39–42
Zeitumfang: 0:02:55.3–0:03:13.2 [0:00:17.9]

und das war echt zu sehen, wie viel offener Betriebe dafür geworden sind, dass Krankenhäuser sich jetzt auch Helferausbildungen vorstellen können. Das würde ich mal sagen, hätte es vor fünf Jahren überhaupt nicht gegeben.

Int04, 216–219
Zeitumfang: 0:16:38.7–0:16:52.2 [0:00:13.5]

dass unsere Schülerklientel mittlerweile auch auf dem Arbeitsmarkt gesucht wird. Und das merkt man auch deutlich, wenn man jetzt Kontakt zum Beispiel zu Handwerkskammern hat. Ja, auf einmal wird man dann weiter verbunden. Es gab es auch schon Zeiten, wo man gesagt hat, „nee, da kümmern wir uns nicht drum, das ist nicht von Belang". Dass sich halt einfach, dass der Fachkräftemangel halt wirklich auch da voll durchschlägt

Int04, 349–354
Zeitumfang: 0:26:21.0–0:26:45.2 [0:00:24.2]

Und es sind ja auch Bewerbungen geschrieben worden vom [Name eines Schülers] eben im Mai erst und Elektronik. Und die sind jetzt erfolgreich gewesen, obwohl im Mai für jetzt nach dem Sommer. Also, dass, das das wäre ein Vorteil zu früher, also früher musste man viel früher anfangen, jetzt kann man auch kurz vorher noch eine Bewerbung schreiben zum nächsten Ausbildungsbeginn und hat auch Chancen, was zu bekommen.

Int07, 325–330
Zeitumfang: 0:24:44.0–0:25:07.8 [0:00:23.8]

Und das Schöne ist, dass sich von der anderen Seite immer mehr öffnet, dass es ja auch klar wird. Ich meine, es ist ja auch gerade die ganzen Fachkräfte fehlen. Also „Ja, hier, da sind wir!" Vielleicht in einem abgespeckten Rahmen, aber bei uns sind ja nicht alle die, wo man immer sagt, ja, das ist jetzt, da machen wir jetzt irgendwie noch einen netten Betrieb auf eine Stelle, die keiner braucht. So ist das ja überhaupt nicht. Und das finde ich wichtig, dass das einfach noch noch mehr ausgebaut wird. Und da tut sich aber gerade von der anderen Seite, dass gerade wenn diese, diese Berufsbörse, die wir haben, wo Berufe sind, die tatsächlich auch erreichbar für unsere sind und selbst wenn sie sich für die Polizei interessieren und dann da, da und da die Abschlüsse nur sind, da tut sich ja auch gerade ganz viel, wie die sich anders aufstellen, weil die auch einfach Menschen brauchen in der ganzen Altenpflege, in dem ganzen Gesundheitswesen, im sozialen Wesen, da haben wir auch Möglichkeiten.

Int09, 420–433
Zeitumfang: 0:31:15.5–0:32:17.5 [0:01:02.0]

und da ist es schon auch so, dass erst mal, also hier im [Name der Schule] ist es so, dass ja in der Ausbildung eigentlich die Schülerinnen und Schüler in der Regel bekommen, weil einfach so viele Arbeitskräfte gesucht werden. Das ist ein absolut guter Markt hier

Int13, 69–72
Zeitumfang: 0:04:47.8–0:05:01.3 [0:00:13.5]

Die Firmen und Betriebe, Einrichtungen, die sind natürlich interessiert an einem, an einer guten Kommunikation untereinander. Ja, das merke ich auch, dass es gerade so in diesen

Pflegeberufen, dass ich da häufiger angesprochen werde auch: „Haben Sie nicht jemanden? Und kommen Sie doch mal vorbei oder wir kommen mal zu Ihnen“ und da wird die, die Zusammenarbeit wird intensiver, weil der Bedarf eigentlich größer wird. Und mit Handwerksbetrieben kommt ab und zu, es kommt auch relativ selten, kommt mal ne Mail, dass sie ausbilden und sie suchen Praktikanten und Auszubildende, ob wir nicht jemanden hätten, also selbst an eine Förderschule inzwischen.

Int15, 557–566
Zeitumfang: 0:48:26.4–0:49:14.3 [0:00:47.9]

Und ich
habe jetzt gerade wieder die Erfahrung gemacht bei den Praktikumsbesuchen, die wir gemacht haben, dass der Arbeitsmarkt ja gerade so ist, dass es unheimlich viele Möglichkeiten gibt, auch für unsere Schüler, weil nicht mehr vorrangig auf den Abschluss geguckt wird, weil die sich das gar nicht mehr leisten können, die Betriebe, sondern die gucken im Moment wirklich nur noch darauf, wer ist pünktlich, wer ist zuverlässig und wer ist arbeitswillig? Und das eröffnet eine Riesenchance für unsere Schüler. Im Gegensatz zu vor zwölf Jahren, als ich mit dem Job angefangen habe, wurde wirklich noch bei Firmen auch auf die Abschlüsse geguckt und da wurde sortiert nach. Wenn sich da ein Abiturient beworben hat, nehme ich erst mal den Abiturienten, dann nehme ich die Realschüler und dann nehme ich erst die mit Hauptschulabschluss. Das ist aber nicht mehr so. Also die Möglichkeiten sind gerade wirklich riesig und vielfältig. Die Frage ist nur, wie viele von unseren Schülern sind wirklich ausbildungsreif, weil die pünktlich sind, weil die zuverlässig sind und weil die auch arbeitswillig sind?

Int16, 31–45
Zeitumfang: 0:02:15.9–0:03:10.8 [0:00:54.9]

Die,
die, die Arbeitswelt hat sich auch sehr verändert. Also es ist ja jetzt wirklich so, dass die Chancen gut sind wie noch nie in meiner beruflichen Laufbahn. Na, das war ja alles viel früher, viel, viel schwieriger. Und ja, da muss man schon fast aufpassen, dass die Schüler kein Oberwasser bekommen und einfach denken „Ja, die warten alle auf uns“. Im Moment nehme ich das so ein bisschen wahr, nach dem Motto „Ja, wir kriegen sowieso was“, die hören ja auch immer nur, Fachkräfte gesucht, Fachkräfte gesucht und die gehen davon aus, dass sie selber auch Fachkräfte sind. Ja.

Int18, 67–75
Zeitumfang: 0:05:04.2–0:05:40.6 [0:00:36.4]

A.3.9 Wegfall schulischer Sicherheit & Unterstützung

die die Heimat, die er hatte, sozusagen in der Schule, ist
jetzt mehr oder weniger weg. Jetzt wohnt er, weil er zu ihr gezogen ist, zu der Freundin von dem Vater, verstorbenem Vater, ungefähr 15 Kilometer von der Schule entfernt, also am äußersten Rand von [Stadt], also schon fast so [nächstgelegene Stadt] hin. Der wird jetzt den Kontakt zu seinen Mitschülern verlieren. In der Schule war das immer alles gut, aber diese Entfernung, das, alle beginnen jetzt was Neues

Int07, 128–134
Zeitumfang: 0:09:27.0–0:09:55.0 [0:00:28.0]

Nur, aber insofern tragen wir sie natürlich, wie wir dann auch oft
sagen, immer noch dadurch, weil wir halt unsere pädagogische Arbeit leisten, wie wir sie leisten, das heißt, weil wir sie quasi, na dann so anbetteln, zu kommen. Manchmal, also manchmal sagen wir so schön, auf dem Goldtablett denen servieren und dann doch noch mal 180 Abstriche machen und dann machen wir, wir haben zum Beispiel auch Kurse, wo die dann noch mal, die den Zehner machen, speziell gefördert werden, was wir auch bewusst schon versuchen bei anderen Lehrkräften,

also dass sie so ein bisschen von der Klassenleitung abgelöst werden in den Übergang Schule-Beruf. Wir haben immer, wir haben die haben. wir haben aber immer noch Zeiten, zum Beispiel im Klassenverband, wo dann bei der Klassenleitung an den Materialien gearbeitet werden kann, Also die haben einfach noch sehr sehr viel, sag ich mal, emotionale Unterstützung und die bricht man halt einfach weg. Und das ist der Punkt

Int12, 176–188
Zeitumfang: 0:13:57.5–0:14:53.0 [0:00:55.5]

Aber realistisch haben sie
einfach noch eine andere Unterstützung und die haben sie nicht mehr in der Ausbildung. Und die haben sie nicht mehr, absolut nicht mehr an einer Berufsfachschule dann

Int12, 201–204
Zeitumfang: 0:15:49.8–0:16:00.8 [0:00:11.0]

Der geschützte Rahmen, der wegfällt. (...) Ja also wie so ein Vögelchen aus dem Nest raus würde ich sagen. (lacht) Ja das ist schon so.

Int12, 461–462
Zeitumfang: 0:35:34.3–0:35:45.9 [0:00:11.6]

Aber ich glaube auch, dass das halt, dass da was der Schule
zugeschrieben wird, was sie nicht leisten kann, was sie noch nie leisten konnte. Und deswegen, meine ich, fehlt halt was in diesem Übergang. Also ich glaube, wir holen ja schon ganz viel nach, ganz doof gesagt, was einfach in den Jahren davor versäumt worden ist und so rückt das Ganze einfach ein bisschen nach hinten. Und so müsste dann einfach mit dem Abschluss müsste dann halt was kommen, was dann sozusagen noch mehr nachholt. Also ich sage mal, die gehen ja bei uns schon anders als sie kommen, in der Regel das wirklich fast alle, also das sind schon ja so unsere Erfolge, dass die dann da nicht alle, aber fast alle in irgendeiner Weise irgendeinen Fortschritt gemacht haben in ihrer Entwicklung. Nur der reicht halt oft nicht. Also die sind dann halt nicht im Ansatz ausbildungsfähig.

Int12, 849–859
Zeitumfang: 1:06:33.8–1:07:21.4 [0:00:47.6]

Als ich erlebe das schon so, muss ich ganz ehrlich sagen, dass die allerwenigsten von unseren Schülern bereit sind für ein Berufskolleg und in der Lage sind, an so einem System Berufskolleg nach so einer behüteten Förderschule zu existieren und das auch wirklich erfolgreich zu meistern.

Int16, 420–423
Zeitumfang: 0:30:04.5–0:30:18.3 [0:00:13.8]

A.3.10 Stigmatisierung

sondern man erwartet das eher so von der
Förderschule und gerade von von unserem Klientel von Schülern. Die möchte ja auch böse gesagt im Vorfeld ja keiner haben. Man ist froh, wenn man sie los ist.

Int03, 503–505
Zeitumfang: 0:36:35.1–0:36:46.7 [0:00:11.6]

Und wenn aber Schüler in das erste Mal in ein Praktikum gehen,
in einer Stelle, die wir noch nicht kennen, oder in dem Betrieb, den wir noch nicht kennen, ist das natürlich mit einem gewissen Grad an Vorurteilen verbunden. Also unsere Schüler:innen sind, was das angeht/ Das ist nicht bei allen Betrieben so, aber bei manchen ist es natürlich schon so „Okay, kommt von einer Förderschule, Hmm“ und ich glaube sie wissen ganz oft gar nicht, worauf sie sich einlassen.

Int14, Pos. 324–330
Zeitumfang: 0:27:34.0–0:28:10.0 [0:00:36.0]

Also. Ich glaube zum einen, dass die verschiedenen Förderschwerpunkte nicht auseinanderhalten können, also „Förderschule ist gleich, ist behindert“, so dass es glaube ich, noch ganz viel im Kopf. Und ja, klar, also, wenn sie es einschätzen können, was es heißt, mit Emotionale-soziale Entwicklung-Schüler:innen in dem Bereich zu arbeiten, dann vielleicht auch ein „Boah, das gibt doch bestimmt nur Stress, das ja. Also gibt Stress, gibt Konflikte. Baut nur Scheiße“. Ja. Das, glaube ich, sind so die Vorurteile.

Int14, 339–345
Zeitumfang: 0:28:53.8–0:29:37.8 [0:00:44.0]

Gibt es da Vorbehalte?
Oder würden Sie sagen, aus betrieblicher Sicht, wenn es um Ausbildungsplatz geht, gibt es Vorbehalte gegenüber diesen Schülerinnen und Schülern? Weil Förderschule, weil Förderbedarf EsE?
P2: Ich glaube nicht. Ich glaube, es gibt aber natürlich auch in den Städten oder zumindest jetzt bei uns ein großes Netzwerk an, okay, es gibt nur eine ES-Förderschule. Das heißt, es kommen immer wieder diese Schüler und manche nehmen die auch sehr gerne. Manche machen super gute Erfahrungen mit denen, weil die sehr fleißig sind und weil die zuverlässig sind. Weil die pünktlich kommen, weil die Bock haben auf Arbeiten. Die haben halt tatsächlich Bock auf Arbeiten. Das ist irgendwie ziemlich cool und. Also Vorbehalte? Glaube ich eigentlich nicht.

Int17, 347–358
Zeitumfang: 0:24:51.8–0:25:32.8 [0:00:41.0]

Also für uns in
Deutschland gilt es als besserer Abschluss von der Wertigkeit, ich persönlich weiß nicht, ob das jetzt menschlich immer ein besserer Abschluss ist als den, wenn man erst mal den von der Hauptschule hat. Aber trotzdem werden die dadurch erst mal stigmatisiert und die müssen alles über den zweiten oder dritten Bildungsweg machen, weil sie diese Chancen nicht haben, egal wie gut auch die kognitive Leistungsfähigkeit ist. Also die, die sitzen da.

Int17, 554–560
Zeitumfang: 0:39:33.6–0:39:58.4 [0:00:24.8]

A.3.11 Dauer/Intensität sonderpädagogischer Unterstützung

Und wenn man auf die
innerschulische Förderung schaut, dann glaube ich, macht es tatsächlich einen Unterschied, wie lang man die Jugendlichen in einem System betreuen kann. Also in der Tendenz würde ich sagen, dass wir diejenigen Jugendlichen erfolgreicher begleiten können, die eher länger bei uns im System sind und viele Erfahrungen mit einer festen Bezugsperson machen können und so dieses System, das wir in der Schule durchlaufen oder entwickelt, entwickelt haben, durchlaufen können und darüber dann verschiedene Praktika machen können, Reflexionsphasen haben, eine enge Anbindung auch mit unseren sozialpädagogischen Kolleginnen haben, um darüber dann ja den den Übergang möglichst gut bewältigen zu können.

Int01, 49–58
Zeitumfang: 0:04:03.9–0:05:01.0 [0:00:57.1]

Ja, also in der Regel sind Schüler zwei Jahre bei mir in den Abschlussklassen. Wenn es nicht so gut läuft oder das die Bildungsgang nicht hergibt, sind die nur ein Jahr bei mir. Aber ich denke so in diesen ein, zwei Jahren kann man dann schon gewisse Entwicklungen festmachen, so, dass sie zum Beispiel, gerade Schüler mit ADHS, dass sie mehr zur Ruhe kommen, so dass die nicht mehr so hibbelig sind, dass sie sich besser fokussieren können

Int04, 48–53
Zeitumfang: 0:03:35.1–0:04:00.9 [0:00:25.8]

Also was wir feststellen können ist, dass die Schüler, die früh zu uns kommen, dass die eine wesentlich höhere Chance haben, einen einen adäquaten Schulabschluss zu machen, im Prinzip ihren Möglichkeiten entsprechend. Und dass wir feststellen, dass bei den Leuten, die wir undiagnostiziert, später als Zugang bekommen, relativ viele verkappte Leute sind, mit Bildungsgang Lernen und dass bei denen dann, wenn die relativ spät kommen, die Prognose recht schwächlich, recht schwach ist. Da wir aber die meisten Leute bei uns recht früh in fünf kriegen, also 2/3, würde ich sagen, kriegen wir in fünf, dann ist natürlich immer noch ein bisschen Fluktuation. Einige ziehen weg, andere kommen wieder, haben wir ja auch schon mal.
P2: Haben wir öfter sogar.
P3: Und dann haben wir ungefähr 1/3 der Leute, die nochmal zukommen. Und eigentlich sieht das Schulgesetz vor. Der Wechsel ist nur bis Klasse sechs möglich, aber die Fälle, die wir später kriegen, das sind immer hochgradige Krisenfälle. Die sind dann vielfach schon abgeschult von anderen Schulformen. Die haben dann in der Sekundarstufe 1,2,3 Schulen hinter sich und die sind völlig demotiviert.

Int13, 34–50
Zeitumfang: 0:02:22.6–0:03:35.7 [0:01:13.1]

Von daher man
sieht ja immer schon, gerade bei denen, die sehr lange bei uns waren und nicht zum Beispiel erst in Klasse neun oder so dazukommen, sieht man ganz schönen Haufen an Entwicklung, der da passiert ist. Und dann ist natürlich auch was Schönes zu sagen, jetzt trag das irgendwie weiter, behalt es bitte so bei. Ja.

Int14, 260–264
Zeitumfang: 0:21:40.2–0:22:08.7 [0:00:28.5]

A.3.12 positive Erfahrungen im Praktikum

Und ganz
häufig haben die Betriebe, wenn die Schüler im Praktikum sind, da wirklich eine sehr positive Verbindung. Also ich sag mal, fängt ein / Ich kann gerade über einen aktuellen Fall reden. Der Schüler ist schon seit zwei Jahren dort in der Firma im Praktikum. Es ist eine überschaubare Firma. Es ist jetzt kein Einmannbetrieb, aber es ist im Handwerk und eine übersichtliche Firma, wo der Chef seine Mitarbeiter auch gut im Blick hat. Und das ist eigentlich ein positiver Aspekt, wo, wo so ein Betrieb einfach auch noch mal einen ganz anderen Einfluss, trotz der ganzen Abbrüche, die bisher kennengelernt worden sind, einfach noch mal so ein so ein Switch Point sein kann, sag ich jetzt mal. Also das ist finde ich immer noch so der, der Klassiker oder, oder der Aspekt, wenn da ein gutes Praktikum läuft, der Betrieb Interesse zeigt und es liegt dann natürlich an dem Schüler selber natürlich. Also es kann/ Also die Rahmenbedingungen müssen halt angenommen werden, dann ist das noch mal ein Marker den ich für besonders wichtig halte

Int05, 83–97
Zeitumfang: 0:07:39.8–0:08:58.8 [0:01:19.0]

Es ist deswegen
halt die vielen Praktika, um dann darüber den Betrieben schon zu zeigen, „Hier ist jemand, der es wirklich kann. Jetzt gerade völlig ungeachtet jedes Abschlusses, gucken Sie sich denen doch schon mal an, finden die den toll und dann über einen Langzeitpraktikum, denjenigen da so mit nem Fuß in die Tür zu kriegen“. Also das ist so häufig der Weg Praktika, Langzeitpraktikum, Ausbildung, wenn er sich gut geschlagen hat. So.

Int08, 571–577
Zeitumfang: 0:42:41.1–0:43:05.8 [0:00:24.7]

Ich finde es eigentlich cool und die Schüler lernen ja
auch in so Praktika immer mehr und mehr dazu und sind eigentlich auch ein bisschen stolz, das dann zeigen zu können, zu sagen „Ja, das mache ich hier und das mache ich da und das habe ich heute schon gemacht und ich habe das zusammengebaut oder ich habe den Tisch geschreinert oder hier die Ecken abgerundet“.
Int17, 380–385
Zeitumfang: 0:26:58.4–0:27:16.4 [0:00:18.0]

A.3.13 Fachliches kein Problem

Also
Jugendliche, die sage ich mal von ihrem Intellekt her die Möglichkeit haben, das zu tun, da gibt es schon sehr wohl schon eine Perspektive
Int02, 32–34
Zeitumfang: 0:02:31.2–0:02:41.5 [0:00:10.3]

das ist aber auch ein Betrieb.
Die wollen einfach Leute, so, „Das ist mir egal, was du für Noten hast. Aber hier, das muss schön aussehen, das musst du machen, Du musst mit den Kollegen klarkommen“
Int09, 642–645
Zeitumfang: 0:47:20.9–0:47:31.9 [0:00:11.0]

Und das ist nicht
stofflich, sondern aufgrund der der Bedingungen dann oft so,
Int12, 101–102
Zeitumfang: 0:07:58.2–0:08:03.6 [0:00:05.4]

Und nur deswegen
haperts bei denen wie gesagt nicht am schulischen Inhalt, einer/ Ich habe so oft Leute, die die im Praktikum rückmelden, die die Chefs dann „boah, also wenn der was gemacht hat, ne total klasse, total gut, der ist total clever“, sag ich „ja, ja, ja“.
Int12, 716–720
Zeitumfang: 0:56:30.5–0:56:47.1 [0:00:16.6]

Nicht
mal so das Fachliche.
P3: Nein, das Fachliche würde ich auch gerade im Moment bei der Marktlage und Ausbildungslage gar nicht so ansehen.
Int16, 69–72
Zeitumfang: 0:05:05.1–0:05:13.4 [0:00:08.3]

Hauptkategorie A.4 Bedarfe der Schüler:innen im Übergang

A.4.1 Begleitung & Unterstützung

Und Unterstützung durch
Bezugspersonen.
Int01, 130–131
Zeitumfang: 0:11:13.0–0:11:17.8 [0:00:04.8]

Wir haben ja noch das gute Produkt nenne ich es mal,
Berufseinstiegsbegleiter, seitens der Agentur für Arbeit.
Int03, 148–149
Zeitumfang: 0:11:01.5–0:11:08.1 [0:00:06.6]

Die Schüler sind im engen Austausch, die fragen danach Wann kommt der Kollege, wann kann ich mit ihm sprechen? Die halten ihn auf dem Laufenden. Er schickt denen direkt Ausbildungsplätze zu, wenn er Adressen hat. Dieser enge Austausch, Austausch ist schon viel, viel wichtiger und enorm. Also die dürfen keine Möglichkeit haben, um irgendeinen Schlupfwinkel zu finden, wo sie durchschlüpfen können. Der wird genutzt von dem einen oder anderen. Ich glaube nicht, egal, so engmaschig, wie man das macht, dass man dort alle erreichen wird. Aber mit Sicherheit 95 %

Int03, 178–185
Zeitumfang: 0:13:17.3–0:13:50.8 [0:00:33.5]

Ja,
im Prinzip brauchen die wirklich jemanden, der sie eins zu eins an die Hand nimmt. Und auch das ist nicht machbar.

Int03, 385–387
Zeitumfang: 0:28:42.3–0:28:49.9 [0:00:07.6]

Ich glaube, ein gutes
Unterstützungssystem, weil unsere Schülerschaft zeichnet sich halt dadurch, dass es sehr, sehr fragile Lebensumstände sind, sehr instabil,

Int04, 123–125
Zeitumfang: 0:09:14.5–0:09:24.6 [0:00:10.1]

Also letztendlich ein gutes Helfersystem, stabiles Umfeld, ich glaube einen guten persönlichen Kontakt. Also ich denke, die Bindung zu den Schülern, die ist gut

Int04, 137–139
Zeitumfang: 0:10:19.9–0:10:30.0 [0:00:10.1]

Also
von daher würde ich sagen, ein gutes Unterstützungssystem, multiprofessionell plus die Eltern und hoffentlich halbwegs stabile Lebensumstände würde ich mal sagen,

Int04, 145–148
Zeitumfang: 0:11:02.9–0:11:13.5 [0:00:10.6]

Und
ich glaube, da sind viele Schüler, die brechen auch ab, weil sie mit dieser Hürde schon nicht klarkommen und weil da eigentlich auch die Unterstützung häufig fehlt. Klar gibt es auch immer einen Prozentsatz, die wollen es dann auch nicht. Also das ist auch so eine andere Geschichte. Aber ich glaube, dass der Übergang und das ist das Schwierige, das ist in den letzten Jahren immer deutlicher geworden, dass dieser Übergang eigentlich die größte Hürde also bildet so. Ja auch diese dieses vom Persönlichen hin, also was jetzt einfach auch die Förderschulpädagogik ausmacht, also diese persönliche Bindung, dieser Beziehungsaufbau usw., dass der komplett wegfällt und dass dadurch dann auch in dieser Anonymisierung dann eben keine weitere Förderung greifen kann, weil sie erst gar nicht ankommt.

Int05, 138–149
Zeitumfang: 0:12:32.7–0:13:29.1 [0:00:56.4]

Ja, ich glaube, ich glaube, die, die Unterstützung eigentlich, Unterstützung von Leuten, die, die die Schüler erst mal, also das hört sich jetzt bisschen pathetisch an, aber die die nach wie vor so akzeptieren wie sie sind. Und das ist nicht immer einfach, wenn es jetzt um so etwas geht, also dass dann Schüler sagt „Ja klar, und ich geh dahin und ich bewerbe mich da“ und dann fragt man vielleicht später nach: „Und bist du gestern da gewesen?“ „Nee, ich bin dann doch im Bett liegen geblieben, war halt so spät.“ Und das, das muss man, glaube ich, also es braucht Menschen, die das akzeptieren. Das ist eine Lebensrealität von, von einigen. Es ist jetzt nicht so, dass ich da mit einem ernsten Wort das

plötzlich bei allen ändern kann und sagen kann/ Und und das ist ja aber eben nicht so gegeben. Also viele haben diese Unterstützung nicht.

Int06, 247–257
Zeitumfang: 0:17:20.9–0:18:06.3 [0:00:45.4]

Und ich glaube, das ist es einfach manchmal, da braucht es dann jemanden, der dann vielleicht, das können natürlich Eltern sein, klar, aber ja, manchmal/ Und, und das würde ich jetzt, glaube ich, als sehr gewinnbringend einschätzen, das brauchen sicher nicht alle, aber manche von unseren Schülern könnten das gut brauchen. Es gibt welche, die haben noch Familienhilfen oder so Flexhilfen oder so sozialpädagogische Familienhilfen. Ja, wie auch immer, da gibt es unterschiedliche Namen dafür. Die haben jetzt erstmal mit dem Übergang Schule-Beruf nichts zu tun. Aber da sind dann schon auch noch mal Leute, die sich halt kümmern

Int06, 301–309
Zeitumfang: 0:21:09.1–0:21:42.8 [0:00:33.7]

Ja, also die bräuchten tatsächlich wie so eine eins zu eins Begleitung, die ans Händchen nimmt und sagt wir setzen uns jetzt hin und gucken, was für dich genau stimmt. Also bei uns fehlt manchmal leider so ein bisschen die Zeit, das zu tun.

Int08, 96–99
Zeitumfang: 0:07:05.9–0:07:18.9 [0:00:13.0]

Da bräuchte man eigentlich mehr so dieses für jeden seinen Menschen, der, der das mit denen macht, genau und auch tatsächlich das erste Mal begleitet, weil manche haben dann zwar die Unterschrift fix und sind angemeldet am Berufskolleg aber das da ankommen ist dann noch mal wieder ein anderes Thema. Ja.

Int08, 108–112
Zeitumfang: 0:07:59.9–0:08:16.3 [0:00:16.4]

Zunächst einmal ist für diese Jugendlichen dadurch, dass sie an der Förderschule sind, sind sie ja sehr intensive Bindungs- und Beziehungsarbeit gewohnt und diese sollte dann auch fortgeführt werden. Also wenn, dann auf einmal, ich sag mal, irgendein Berater ist, der, den sie nicht kennen und nächstes Mal sitzt da jemand anders und und dann ist fällt das noch dreimal aus. Also eine Kontinuität ist wichtig. Sonst schaffen die das nicht, das ernst zu nehmen. Und am besten quatscht man auch mal über ein Hobby und übers Wetter und über Musik und versucht eine Beziehung irgendwie zu den Jugendlichen zu bekommen. Dann gelingt das also ohne ein echtes Engagement von jemand, der sich da auch wirklich für die Jugendlichen interessiert. Das wäre, das ist wichtig

Int10, 119–128
Zeitumfang: 0:09:03.6–0:09:51.6 [0:00:48.0]

Und es ist auch wichtig, dass der Klassenlehrer das Ganze quasi unterstützt und der Klassenlehrer natürlich mit reingeht ins Gespräch zunächst, um dann irgendwann sagt man, „So, ab jetzt hat euch so mal kennengelernt, jetzt gebe ich das weiter hier, Du kannst den immer ansprechen“. Also dass das ja quasi auch vom Klassenlehrer mit begleitet wird. Ja.

Int10, 133–138
Zeitumfang: 0:10:16.2–0:10:38.4 [0:00:22.2]

Ja, wenn die dann nicht da begleitet werden und Unterstützung bekommen, ist das schwierig. Genau.

Int11, 92–93
Zeitumfang: 0:06:36.3–0:06:42.3 [0:00:06.0]

Also ich glaube, das Wichtigste ist individuelle Betreuung.
Int11, 145
Zeitumfang: 0:10:29.8–0:10:32.9 [0:00:03.1]

Also im Grunde ist, glaube ich, das A
und O, dass die Schüler doch noch mal irgendwie individuell unterstützt werden oder wo, ja, das ist da/ Und wenn es Schulsozialarbeiter an den Berufsschulen, die können das ja nicht leisten, weil es viel zu wenig einfach sind.
Int11, 153–156
Zeitumfang: 0:11:04.3–0:11:18.3 [0:00:14.0]

Und da bräuchten
sie meines Erachtens einfach jemanden, der sie an die Hand nimmt, zur Arbeitsagentur geht. Da sind einfach riesige Hemmungen unserer Schüler, da überhaupt hinzugehen, bei manchen natürlich auch sprachliche Barrieren. Ich weiß, da gibt es Leute, die helfen beim Übersetzen und und und. Aber das sind ja nicht, da gehen ja nicht unsere Schüler hin, um das einzufordern. Sie trauen sich ja noch nicht mal ein Telefon in die Hand zu nehmen, um irgendwo anzurufen. Ja, also im Grunde das ja, was wir als Förderschullehrer ständig machen und immer machen und so ein bisschen Mutti sein und hinterhertelefonieren und auch überlegen, „wie weit gehen wir das jetzt überhaupt noch diesen Weg mit?“, das nach unserer Schule am besten tatsächlich im Übergang mit uns also dass sie vielleicht Sozialarbeiter die bei uns sind und sie aber hinterher auch noch an die Hand nehmen. Also als Beispiel wir haben jetzt einen Fall, der bekommt eine Maßnahme, die haben einen super Familienhelfer in der Familie, der mit ihm das Busfahren jetzt erst mal geübt hat. Also manchmal scheitert das ja schon daran. Wir sind. Ich bin jetzt im [Region], im [Kreis], in [Stadt], Wir haben einen Schülerspezialverkehr, was ich katastrophal finde in Klasse zehn, die werden jeden Tag angekarrt. Aber gut, wir fangen um 7:30 an, wenn die dann irgendwie von [Ort], Sie kennen sich da jetzt nicht aus, aber so kleine Ortschaften, die fahren mit diesem Schülerspezialverkehr schon über eine Stunde morgens mit öffentlichen. Das ist ein bisschen schwierig so, trotzdem müssen die dann irgendwann in ihre Maßnahme an Berufskolleg wo auch immer hin. Also der eine Bursche muss jetzt morgens also nachdem, der hat bei uns letztes Jahr haben wir ihm den den Hauptschulabschluss Klasse neun gegeben, morgens um 20 vor sechs muss der aus dem Haus und abends um 18:00 Uhr ist er wieder da. Und das sollte er plötzlich alles alleine hinkriegen. Wer hat jetzt, um die Brücke zu schlagen, einen guten Familienhelfer, der das alles mit ihm übt, Der ihn an die Hand nimmt, der auch mit ihm dahin fährt, der guckt, passt das alles noch? Und das ist das Glück von dem Jungen, weil die Eltern können das nicht leisten. Ja, aber das haben halt leider nicht alle. Ich weiß, dass es so von der Ressource natürlich mega viel, aber im Grunde brauchen die, um es auf den Punkt zu bringen, jemanden, der sie an die Hand nimmt. Genau.
Int11, 162–193
Zeitumfang: 0:11:43.5–0:13:50.7 [0:02:07.2]

Also wir erleben es ja auch einfach so, sechs Wochen Sommerferien sind unglaublich lang für die Schüler. Wo ich jetzt eine Schülerin zum Beispiel hatte, die jetzt von der neun in die zehn gekommen und die war unglaublich gut drauf, die hat eine Drogen, die hat ne Depression usw. Die war vor den Ferien unglaublich gut drauf und nach den Sommerferien geht es jetzt ganz, ganz steil bergab, wo ich auch dachte, auch da irgendwie. Also ich hatte versucht, sie in den Sommerferien bei uns an die OGS anzubinden, wo sie ein Praktikum macht, weil sie weiter von Schule weg geht halt bei ihr nicht. Das wollte sie aber nicht. Ja. Wo ich jetzt noch überlegt habe, wenn sie in irgendeiner Maßnahme gewesen wäre in den Ferien und sie hat ein tolles Elternhaus, muss man dazu sagen.
Int11, 360–369
Zeitumfang: 0:25:27.9–0:26:10.2 [0:00:42.3]

Unterstützung, einfach noch eine.
Int12, 208
Zeitumfang: 0:16:10.5–0:16:12.4 [0:00:01.9]

Das
ist ja auch noch so ne Sache und haben da noch Unterstützung. So, und die haben sie aber nicht/ Da gibt es einfach keine Möglichkeit in Ausbildung oder an den Berufsfachschulen. Also es gibt zum Beispiel dann, ich habe da oft beim Arbeitsamt nachgefragt, dann gibt es halt Nachhilfe. Das ist aber nicht das, was die brauchen. Die Nachhilfelehrer, das Fachliche würden sie hinkriegen, wenn sie andere Begleitung hätten. So. Ja. Also Begleitung, Unterstützung, engeres Eingebundensein. Das bräuchten sie meiner Meinung nach.
Int12, 224–231
Zeitumfang: 0:17:27.1–0:17:57.5 [0:00:30.4]

Ja, also die enge Betreuung ist im Grunde genommen Voraussetzung für uns, was nach der Schule noch passiert.
Int15, 215–216
Zeitumfang: 0:18:15.2–0:18:23.5 [0:00:08.3]

Das ist auch unterschiedlich. Aber grundsätzlich, gerade für die schwierigeren Fälle ist es schon hilfreich, wenn sie jemanden an der Hand haben, der diesen Übergang gestaltet.
Int16, 174–176
Zeitumfang: 0:12:11.3–0:12:21.3 [0:00:10.0]

dann wäre dieses Element, finde ich, für unsere Schüler
wirklich ein Schlüsselelement, was denen unheimlich weiterhelfen könnte, weil das die personelle Begleitung in einer Phase ihres Lebens ist, die eine unglaubliche Unsicherheit für unsere Schüler beinhaltet. Die haben wirklich Angst davor, hier rauszugehen und in die Arbeitswelt überzutreten. Und wenn die da jemanden hätten, zu dem die vorher schon eine Beziehung aufbauen könnten, der sie begleitet, wäre das meiner Meinung nach der allerwichtigste Schlüssel überhaupt.
Int16, 572–579
Zeitumfang: 0:40:38.0–0:41:06.0 [0:00:28.0]

Ja, ich glaube, die brauchen schon, einfach Ansprache. Die sind halt noch nicht so weit., das sind halt auch noch Schwellenängste, dass die halt selber aktiv werden, Behörden aufsuchen usw. Und ich glaube, die brauchen einfach die aktive Ansprache. Insofern halte ich das eigentlich für ganz gut.
Int18, 125–128
Zeitumfang: 0:09:31.0–0:09:51.0 [0:00:20.0]

A.4.2 Klarheit über Anforderungen/Informationen

Erwachsene, die ihnen, die ihnen wirklich zuhören und die Bedürfnisse total ernst nehmen und ihnen aber genau auch sagen, was verlangt wird. Und zwar ganz, ganz so präzise, wie es geht. Und zwar nicht nur auf der Leistungsebene, sondern eben auch auf der emotionalen Ebene, auf der sozialen Ebene. Was wird verlangt? Was braucht es, um einen guten Abschluss zu machen? Zum Beispiel braucht es ein Sozialverhalten
Int02, 98–103
Zeitumfang: 0:08:01.1–0:08:29.9 [0:00:28.8]

Sie brauchen auf jeden Fall von uns alle Informationen darüber, was im Leben möglich ist. Also viele Jugendliche, auch viele Erwachsene, wissen überhaupt nicht, dass unser Bildungssystem total durchlässig ist und in jedem Alter nutzbar ist. Und auch, dass das, dass die, die, die Reha-Geschichte über über die Agentur für Arbeit auch etwas ist, was jederzeit jedem Menschen zur Verfügung steht, und zwar als Hilfeeinrichtung und nicht als Affront. Also so,

das sind so, also es sind so, es sind ganz viele Informationen, die fließen müssen und die ganz, ganz oft fließen müssen, damit sie auch wirklich dann, wenn jemand 25 ist, erinnert werden können. So, da war doch noch was.
Int02, 119–127
Zeitumfang: 0:09:43.8–0:10:39.2 [0:00:55.4]

So, also es heißt, man braucht halt schon die Personen, die Schüler dann erst mal zurück in die Realität holen, die dann relativ nüchtern dann auch auf Bildungsabschlüsse gucken, weil davon daher maßgeblich die berufliche Perspektive danach ab
Int04, 142–145
Zeitumfang: 0:10:47.5–0:11:02.8 [0:00:15.3]

dass man, dass man Hospitationen durchführt im letzten Schulbesuchsjahr schon an den Berufskollegs, damit man überhaupt erst mal eine Vorstellung von den Räumlichkeiten hat. Das wäre ein Punkt, der gar nicht schlecht ist
Int05, 168–171
Zeitumfang: 0:15:07.1–0:15:22.2 [0:00:15.1]

Denn damit registrieren sie sich dann und melden sich da erst mal irgendwo an. Da fängt es an, sehr kompliziert zu werden, denn die sagen „gut Berufskolleg, BK“. Aber dass es da verschiedene Ausrichtungen gibt, das ist den meisten nicht bewusst. Und viele sagen dann „erstmal irgendwo hin weiter Schule machen und dann besseren Abschluss schaffen“.
Int10, 63–68
Zeitumfang: 0:04:58.9–0:05:21.2 [0:00:22.3]

Die Transparenz größtenteils. Also ich glaube, dass man ehrlich mit den Schülern sein muss, wo die Stärken und Schwächen liegen und schon auch sie gezielt darauf vorbereiten muss, was es heißt, auf ein Berufskolleg zu gehen. Wir haben das zum Beispiel ab und zu. Wir haben eine Kooperation mit einem Berufskolleg, das ist jetzt dann exemplarisch, aber die verbringen da eine Woche in dem Berufskolleg und werden da rumgeführt, haben eine Ansprechpartnerin, die nur für die zuständig ist
Int14, 87–93
Zeitumfang: 0:07:03.6–0:07:38.3 [0:00:34.7]

Und irgendwie gehen dann da mal eine Woche hospitieren und sitzen und gucken sich an, wie es läuft. Was wird da erwartet, wie ist da auch Unterricht gestaltet? Ich glaube, die werden natürlich entlassen mit einer Vorstellung, die wir ihnen schaffen, wie es sein wird. Aber sie haben nicht wirklich eine Vorstellung von dem, was auf sie zukommt.
Int17, 292–297
Zeitumfang: 0:20:44.9–0:21:05.9 [0:00:21.0]

A.4.3 passende Angebote im Übergangssektor

Dann glaube ich, dass auch die Berufsschulen sich ein Stück weit auf diese Situation einstellen müssen. Also gerade wenn sie merken, in den AV-Klassen, also in diesen Arbeits- und Vorbereitungsklassen, ist so eine hohe Abbrecherzahl, da müsste man sich dann auch hinterfragen, brauchen diese Klassen einfach auch noch mehr? Also muss da muss es nicht einen Schulsozialarbeiter für die ganze Schule geben, sondern konkret angedockt an diese Klassen, der einfach versuchen kann, diese Hürden abzubauen. So. Das glaube ich, wäre zum Beispiel eine praktische Geschichte, die man machen kann. Und das zweite ist, das finde ich jetzt bei uns, also kann ich jetzt nur von unseren Erfahrungen sagen, die Bildungsträger, die diese berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen durchführen,

die sind qualitativ sehr unterschiedlich. Und das hängt/ Also natürlich hängt es mit Personen zusammen, aber es hängt auch damit zusammen, dass die Maßnahmen immer nur für ein oder zwei Jahre ausgeschrieben werden. Deswegen kann der Bildungsträger eigentlich gar nicht langfristig vernünftig Strukturen aufbauen, die, die den Schülern auch einen Rahmen bieten, dass sie das Ganze vernünftig nutzen können. Sieht konkret so aus, dass der Bildungsträger vielleicht am Ende des letzten Schuljahres Bescheid kriegt, dass die neue Maßnahme auf einmal zwei ganz andere Gewerke braucht, weil die Arbeitsagentur sagt, wir brauchen jetzt gerade keine, ich sehe es als Beispiel, wir brauchen jetzt keine Tischler mehr, wir brauchen Maurer oder Pflegepersonal usw. Und dann stricken diese Bildungsträger in Windeseile irgendwas zusammen, müssen erst mal auch Leute finden, die das machen können, denen aber nur ein Jahresvertrag anbieten oder wann auch immer. Und die Räumlichkeiten sind gar nicht dafür ausgelegt. Da wird dann auf einmal aus einer ehemaligen Friseurwerkstatt mithilfe von einem Pflegebett und drei Rollstühlen irgendwie eine Einrichtung für Pflege gemacht. Die, die auch nicht vernetzt sind, zu den örtlichen Pflege, Pflegebetrieben sag ich mal, also zu Seniorenheim und was auch immer. Und so, dass die Bildungsträger also auf der einen Seite, ja oder es beißt sich alles dann im Schwanz, ist ein Teufelskreis. Also der Bildungsträger kriegt nicht das beste Personal, weil das beste Personal würde so einen Job nie annehmen. Also so. Meistens wird das dann irgendwie in der Schule wird man sagen fachfremd, irgendwie von irgendjemandem, der irgendwann mal ein halbes Jahr was gemacht hat, dann übernommen wird. Und es bauen sich gar keine Strukturen auf, wo zum Beispiel diese Teilnehmer dann auch in die Praxis kommen können. Und das ist, glaube ich/ Also es ist unter dem Deckmantel man muss Geld sparen weil, so. Und schmeißt aber eigentlich Geld raus, was, was keinen Nutzen hat. Das ist glaube ich so eine große, sehr große Misere.

Int05, 185–221
Zeitumfang: 0:16:34.6–0:19:47.4 [0:03:12.8]

Gute Angebote. So früher einfach mal diese typischen Hilfsarbeiterjobs. Die waren für uns Gold wert, weil dann einfach so man kannst, „Kommst du erst mal rein und du machst das, was du kannst und dafür kriegst du Kohle“ und dann ist es auch gut. Das macht ja auch was mit meinem Selbstwertgefühl. Und jetzt sind bei uns die, die wirklich diesen Abschluss machen oder auch einen guten Abschluss. Das ist toll. Und wenn ich mich aber dann wieder in dem breiten Topf umgucke, ist das, sind wie viele, die an der Realschule oder doch am Gymnasium sind, dann wirklich schwierig. Ich glaube, es muss einfach mehr Angebote geben, die auf unsere Schülerschaft zugeschnitten sind. Jobs, die die machen können, wo ein Abschluss dann auch zählt und auch eine Voraussetzung ist die, die einfach erfüllen können

Int09, 226–236
Zeitumfang: 0:16:46.6–0:17:30.1 [0:00:43.5]

Wir sind jetzt da so ein bisschen ausgegliedert und wir bekommen sehr tolle Berufsmessen, wo genau diese Jobs sind. Du kannst an jedem Stand gehen, nämlich in jeder dieser Ausbildungsbereiche. In dieser Börse hättest du eine Chance und das ist ein ganz anderes Flair. Also wie gesagt, da tut sich was. Die Angebote müssen sich ändern

Int09, 263–267
Zeitumfang: 0:19:24.1–0:19:42.3 [0:00:18.2]

Der Weg
in die Schule ist wichtig, dass diese Leute auch den Weg in die Schule finden für Beratungstermine in einem Schulsetting. Wenn die Jugendlichen zum Jobcenter müssen, zur Agentur für Arbeit, dann ist das schon eine große Hürde. Also wenn

die sich dann auf den Weg machen müssen, ist es einfacher. Und das ist mittlerweile auch Praxis geworden, dass es Termine in der Schule gibt.
Int10, 128–133
Zeitumfang: 0:09:51.8–0:10:16.1 [0:00:24.3]

Und da gibt es ganz
wenig Angebote, die noch die das Spektrum einfach leisten, was wir leisten und das brauchen wir. Deswegen sage ich ja, ich finde zum Beispiel die letzten Jahre ganz spannend, diese Erfahrung mit diesem betreuten FSJs. Also das sind so spezielle. Ich habe auch eins gemacht, aber das war irgendwie anders. Da gibt es so trägergestützte, also wie gesagt, zum Beispiel dieser IB macht das und die haben dann einfach da noch Ansprechpartner vor Ort, die haben so Seminare zwischendurch. Also die sind noch sehr, sehr begleitet und das schaffen unsere wirklich erstaunlich gut. Und da bleiben die auch bei, weil die einfach eine Anbindung haben an Menschen, die sie im besten Fall noch sympathisch finden.
Int12, 215–224
Zeitumfang: 0:16:45.5–0:17:27.1 [0:00:41.6]

A.4.4 aufnahmebereite Betriebe

Betriebe, die bereit sind, auch etwas besondere Kinder zu
nehmen, auch eine andere Aufklärung
Int09, 236–237
Zeitumfang: 0:17:30.2–0:17:35.2 [0:00:05.0]

Und dafür
brauchen wir Betriebe, die eine Offenheit haben und wenn die unsere auch kennen, sagen, „Sie können uns immer gerne welche schicken, da können wir gut mit arbeiten“, da öffnen wir uns Türen.
Int09, 250–253
Zeitumfang: 0:18:31.8–0:18:42.7 [0:00:10.9]

weil wir können echt sagen, wir machen hier tolle Arbeit und
dann gehen die und dann kommen die vielleicht an jemanden, der jetzt nicht gerade das große Herz für den Schülerinnen und Schüler, für einen Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten hat. Und dann gehen die so ein bisschen zugrunde
Int13, 675–678
Zeitumfang: 0:48:21.9–0:48:36.6 [0:00:14.7]

Also die brauchen dann schon oft auch
Arbeitgeber, die sagen „ja, ich war früher genauso“ oder „Hauptsache der kann arbeiten“ oder „ist pünktlich“ oder sonst was. Sie haben ja auch, die kriegen auch viele Jugendliche mit, auch von anderen Schulen, die halt nicht so funktionieren. Und die haben oft dann auch schon Blick dafür, ob das geht oder nicht oder oder haben dann schon mal ein großes Herz oder sagen halt „die und die Sache ist mir wichtig“ und genau die kann er. Ja, das ist dann. Da staunt man manchmal auch, was Arbeitgeber da hinbekommen.
Int18, 460–467
Zeitumfang: 0:36:17.4–0:36:51.8 [0:00:34.4]

Aber
man findet da Betriebe, die dann einfach auch ein großes Herz haben oder genauso Jugendliche auch suchen oder was auch immer. Aber wir haben natürlich schlechtere Voraussetzungen als andere Schulen, muss man auch klar sagen. Also es steht da nicht jeder Arbeitgeber mit offenen Armen, aber dann geht man halt zu den anderen.
Int18, 598–603
Zeitumfang: 0:46:58.9–0:47:19.5 [0:00:20.6]

A.4.5 soziale & personale Kompetenzen

Zum Beispiel braucht es ein
Sozialverhalten, in einer Gruppe sitzen zu können, ein Sozialverhalten in einer Gruppe zuhören zu können. Es sind ja so ganz kleine Bausteine. Und ohne das kann jemand noch so intelligent sein und die Leistung erbringen. Es ist. (...) Ein Abschluss, dann kann der zwar erreicht werden, aber er macht für die gesellschaftliche Situation hinterher wenig Sinn, weil hinterher werden diese Sachen werden vorausgesetzt, sie werden nicht mehr geübt.

Int02, 102–108
Zeitumfang: 0:08:26.8–0:08:59.9 [0:00:33.1]

Und da, deswegen fand ich diesen Schritt so wichtig es
muss was dazwischengeschaltet sein, es müssen Maßnahmen sein, wo genau das geschult wird und halt nicht Mathe oder handwerkliches Feilen oder irgendwas, sondern diese Sachen. Die müssen halt geschult werden, sonst kann man, glaube ich, noch Jahre sagen, „Ja, warum sind denn die Schüler so schlimm und warum kriegen sie das nicht hin?“ Ja, tun sie halt nicht.

Int12, 836–841
Zeitumfang: 1:05:38.3–1:06:00.2 [0:00:21.9]

A.4.6 Selbstvertrauen & positives Selbstbild

Mehr Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten.

Int01, 130
Zeitumfang: 0:11:08.1–0:11:12.9 [0:00:04.8]

und unsere Schüler und Schülerinnen müssen sich auch trauen,
da hinzugehen, zu sagen, „Ich bin, ich habe das an meiner Schule nicht geschafft, Ich werde nicht den Abschluss vielleicht so schaffen, wie ich das möchte, aber da ist die Tür nicht zu, da geht es weiter“, damit einfach diese Motivation nicht auf der Strecke bleibt.

Int09, 267–271
Zeitumfang: 0:19:42.3–0:20:00.1 [0:00:17.8]

A.4.7 klare Zukunftserwartung

Und Wissen um die eigenen Stärken, Interessen, Wünsche. Ja, also
so ein ausgewogenes Selbstbild mit einer einigermaßen klaren Perspektive oder Vorstellung der eigenen Zukunft, also ein Ziel, auf das sie hinarbeiten wollen

Int01, 131–133
Zeitumfang: 0:11:17.9–0:11:44.3 [0:00:26.4]

14.2 Kategoriengruppe B aktuelles Handeln & Selbstwahrnehmung

Hauptkategorie B.1 aktuelles Handeln & Selbstwahrnehmung allgemein

B.1.1 allgemeine Arbeit mit Schüler:innen zum Übergang

B.1.1.1 begleiten und unterstützen

und der Begleitung der Jugendlichen im Rahmen dieser
Elemente
Int01, 152–153
Zeitumfang: 0:13:20.4–0:13:24.6 [0:00:04.2]

also von "Wir üben bei einem Praktikumsbetrieb anzurufen"
und dann macht der Schüler, die Schülerin das selber. Wir schreiben zusammen
Bewerbungen, wir gehen zu den Betrieben hin,
Int01, 185–187
Zeitumfang: 0:16:07.5–0:16:19.6 [0:00:12.1]

Also da wirklich genau hinzugucken und sie da auch zu begleiten
und eben auch in ihren Schleifen zu begleiten
Int02, 85–86
Zeitumfang: 0:07:05.2–0:07:12.1 [0:00:06.9]

Aber an unserer Schule setzen wir, also sind wir sehr,
sehr stark in der Begleitung
Int02, 190–191
Zeitumfang: 0:15:28.3–0:15:34.1 [0:00:05.8]

Wenn wir Zeit haben, rückt unsere Schulsozialarbeiterin mit aus
und fährt mit denen zur Agentur zur Arbeit, wenn die dort die psychologische
Untersuchung machen, die sogenannte PSU nennen wir das bei uns und die fünf
Stunden am Computer testen und danach wird entschieden, ist einer Reha-Fall oder
ist er nicht Reha-Fall. Also wir begleiten das nach unseren Möglichkeiten sehr,
damit es zum Erfolg kommt.
Int03, 207–212
Zeitumfang: 0:15:22.6–0:15:45.1 [0:00:22.5]

Und es ist für sie eher so, dass ich
sie ganz oft an der Hand nehme und sage „Wir müssen das jetzt noch machen, du
musst dich darum kümmern“, ich Kontakt mit den Eltern aufnehme, den Eltern ganz
klar sage, was sie zu tun haben und wir das dann so gemeinschaftlich anleiten.
Und der Schritt nachher geht dann doch alleine hin, dort mit den Eltern hin oder
mit einer Vollmacht, sich entsprechend irgendwo anzumelden. Das ist eher so
mittlerweile mein Part geworden.
Int03, 239–245
Zeitumfang: 0:17:46.2–0:18:13.2 [0:00:27.0]

Aber dass wir
dort ganz, ganz viel anbieten, was natürlich viel Arbeit ist, weil wir das immer
vor Ort betreuen, weil man natürlich nicht jeden Schüler, auch wenn da immer
steht, die müssen alleine kommen, die müssen selbstständig sein. Das ist bei uns
in Klasse acht, neun ganz oft ganz realitätsfern. Deswegen begleiten wir das und
setzen da unwahrscheinlich viel dran und haben auch zum Beispiel zu der

Jugendhilfe in [Stadt] ganz enge Wege, die unsere Schüler auch beraten. Auch helfen, zum Beispiel bei der Praktikumssuche.
Int03, 362–369
Zeitumfang: 0:26:56.1–0:27:28.6 [0:00:32.5]

Also viele Eltern von unseren Schülern wissen auch gar nicht, wo sollen die denn nachher hin und wie muss ich das Formular ausfüllen? Das fängt konkret damit an, dass wir zusammen die Anmeldung überhaupt für die Berufsschule machen und teilweise auch mit dahin bringen, weil, weil dieser Weg schon manchmal schwierig ist. Das fängt damit an, dass wir mit den Berufsberatern zusammen in Gesprächen sitzen, wo eigentlich Eltern oder Gruppen sitzen müssten, die aber jetzt einfach nicht da sind.
Int05, 250–256
Zeitumfang: 0:22:13.0–0:22:47.0 [0:00:34.0]

Also von daher hat man so diesen einen Aspekt, dass man einen sehr hohen personellen Einsatz auch macht, einfach für Sachen, die mit Schule jetzt eigentlich nichts zu tun hat. Also normalerweise müsste man sagen, "hier ist dein Schüler-Online-Code, bitte melde dich einer Berufsschule an". Und so läuft es an der Regelschule und dann ist gut so. Das funktioniert so bei uns einfach nicht.
Int05, 256–261
Zeitumfang: 0:22:47.0–0:23:13.8 [0:00:26.8]

und auch mit einer gemeinsamen Anmeldung beim Berufskolleg. Das ist jetzt nicht so, dass ich hier sitze und melde den Schüler irgendwo an, sondern man begleitet den Prozess. Man erklärt noch mal ganz genau
Int05, 311–313
Zeitumfang: 0:27:31.7–0:27:46.3 [0:00:14.6]

Da würde ich sagen, das ist auch ein wichtiger Bestandteil, dass die hinterher ankommen. Also ich rede jetzt von denen, die die wirklich große Hemmnisse haben. Es gibt natürlich auch welche, die brauchen das vielleicht nicht, aber die, die große Hemmnisse haben, da ist diese Vorbereitung, dieses „Ich gehe mal mit dir dahin“ oder „Ich mache zumindest nen Termin für dich und telefoniere vorher mit den Leuten“. Will ja nicht jeder, dass immer der Lehrer sie an das Händchen nimmt. Aber das ist finde ich ein wichtiger Teil.
Int06, 441–447
Zeitumfang: 0:30:54.7–0:31:22.1 [0:00:27.4]

Manchmal sind wir doppelt besetzt sozusagen, irgendwo hin zu fahren und die vorzustellen, wenn die Angst haben, wenn die einen außerplanmäßigen Termine haben bei der Arbeitsagentur, die zu begleiten
Int07, 366–368
Zeitumfang: 0:27:47.2–0:27:59.1 [0:00:11.9]

Und er sagt uns ja auch „Hat ihm gut gefallen, hat ihm nicht gut gefallen“. Aber dieses aktive nach einer Ausbildung nachfragen dann sozusagen fällt denen ja dann auch schwer, um sozusagen da die Unterstützung denen einfach zu geben
Int07, 396–399
Zeitumfang: 0:30:11.3–0:30:25.3 [0:00:14.0]

Aber die Bedürfnisse, denen zu helfen, die morgens dann gegebenenfalls mal abzuholen, irgendwo hin zu fahren, mit denen, sich irgendwo zu treffen, denen die Sicherheit und den Schutz zu geben, also die Bedürfnisse können wir schon erfüllen
Int07, 448–451
Zeitumfang: 0:34:17.2–0:34:32.2 [0:00:15.0]

Nicht viele schaffen es, sich selbstständig einen Nebenjob oder ähnliches zu suchen, auch wenn sie schon alt genug wären. Oder

selbst dann kriegen sie die Unterstützung durch uns dafür, indem wir dann mit denen die Lebensläufe und Bewerbungen dafür schreiben. Auch im Arbeitslehreunterricht.

Int08, 210–214
Zeitumfang: 0:15:39.7–0:15:56.6 [0:00:16.9]

also
gerade auch die emotionale Unterstützung in dem Berufsfindungsprozess, glaub ich, spielt schon für einige eine große Rolle,

Int08, 217–219
Zeitumfang: 0:16:13.1–0:16:20.5 [0:00:07.4]

Wir begleiten unsere Schüler:innen engmaschig im Bereich Berufsberatung, dass die dort hingehen. Wir begleiten die im Praktikum, wir bahnen, dass sie ein Praktikum bekommen, wenn sie da nicht selber hingehen, nicht anrufen, dass wir sie begleiten

Int09, 278–281
Zeitumfang: 0:20:29.0–0:20:44.1 [0:00:15.1]

Und dann begleiten wir die
auch oft.

Int09, 618–619
Zeitumfang: 0:45:36.2–0:45:38.2 [0:00:02.0]

Also ich stehe tatsächlich für Schüler dann auch mal nach dem Unterricht zur Verfügung für Gespräche. Ich schreibe mit denen über Telegram, WhatsApp, auch mal Nachrichten. Wie oft ich schon irgendwas kopiert, auf den Stick geladen, ausgedruckt, mitgetippt, Korrektur gelesen, weitergeleitet, vermittelt, Wege im Internet rausgesucht habe. Google Maps, Wie komme ich dahin? Das ist einfach. Da hängt es am Engagement des Einzelnen.

Int10, 213–218
Zeitumfang: 0:16:20.5–0:16:48.3 [0:00:27.8]

Mit den Schülern, die
tatsächlich zu unterstützen, wenn sie ins Praktikum gehen oder wenn sie ein Praktikum vor die Wand fahren und hinschmeißen. Ja, die da trotzdem weiter zu unterstützen und zu unterstützen, vor allem neue Praktika zu suchen, wo es funktioniert, wo es funktioniert kann. Wir begleiten die dann zum Teil auch zu Vorstellungsgesprächen

Int11, 253–258
Zeitumfang: 0:17:48.7–0:18:08.4 [0:00:19.7]

Begleitung, Begleitung und Unterstützung. Genau das, was ich eben sagte. Was wir/ Was danach zu wenig ist

Int12, 256–257
Zeitumfang: 0:19:30.4–0:19:37.2 [0:00:06.8]

Also wir versuchen immer zu moti/ zu motivieren,
zu Praktika und zu suchen. „Sucht euch frühzeitig welche“. Also Praktikasuche ist bei uns auch eine Katastrophe, das muss man sagen. Unglaublich. Was haben Sie eben gesagt bei dem, wenn Sie hier Ihre Teilnehmer suchen? Ein ganz zähes Unterfangen, also das schaffen die auch einfach nicht alleine. Also ich rufe mit denen an, ich suche mit den Sachen raus. Das sind genau diese Basisfähigkeiten, wo es einfach schon absolut hapert. Stichwort Selbständigkeit. Können die einfach nicht, also machen die nicht. Da sind ja auch erstaunlich unsicher oft. Die haben ja sonst die größte Klappe, die man sich vorstellen kann. Aber das ist ja ganz oft so, sobald sie in so/ Ich sage mal realen Kontakt mit irgendwie einfach freundlichen Menschen gehen, sind geht, sind die ja völlig verunsichert. Das heißt die schaffen es nicht, alleine Telefonate zu führen, Adressen rauszusuchen, da hinzugehen und das machen wir dann oft wirklich im schulischen

Rahmen zusammen. Also das würde ich sagen ist eh unser Job als Klassenleitung oder als Sonderpädagogin.
Int12, 263–277
Zeitumfang: 0:20:06.7–0:21:18.0 [0:01:11.3]

Teilweise geht man mit zu den Anmeldegesprächen.
Int14, 113
Zeitumfang: 0:09:20.6–0:09:24.3 [0:00:03.7]

Also an der Förderschule ES, aber das werden Sie mit Sicherheit wissen, ist das A und O die Beziehungsarbeit. (...) Den, den Lernstoff zu vermitteln bei Schülern, die oft schulmüde sind, die keinen Bock auf Schule haben oder die sich nicht konzentrieren können ist meistens fehl am Platz. (...) Uns wäre es lieb, wenn man ein ganz anderes System vielleicht hätte, wo diese schulische Leistungen gar nicht so im Vordergrund steht, sondern erst mal die Beziehungsarbeit.
Int15, 192–198
Zeitumfang: 0:15:57.1–0:16:33.0 [0:00:35.9]

Also es hat ja auch während der schulischer Schulzeit schon schon Situationen gegeben, wo, wo ich dann am Samstag mit denen zum Bewerbungstraining gefahren bin, das war meine Zeit, da bin ich morgens los und war abends dann am Samstag zu Hause. Ja, ich meine, das ist jetzt nicht so häufig, aber es passiert immer wieder.
Int15, 246–250
Zeitumfang: 0:20:23.7–0:20:46.4 [0:00:22.7]

B.1.1.2 Ziele & realistische Berufswünsche entwickeln

Und auf Ebene der Lehrkraft bin ich dann fokussiert am ehesten auf meine eigene Klasse und da versuche ich dann möglichst auch wieder individuell mit den Jugendlichen zu schauen, so "welche Erfahrungen habt ihr schon gemacht, was hat euch schon gut gefallen, was würdet ihr vielleicht noch mal gerne machen?"
Int01, 180–184
Zeitumfang: 0:15:43.9–0:16:04.8 [0:00:20.9]

das Abgleichen mit beruflichen Wünschen, beruflichen Vorstellungen und dann versuchen, auf einen Nenner zu kommen, der realistisch ist, mit dem der Schüler gut leben kann und was halt auch erreichbar ist. Also ich würde ja ungern einen Schüler irgendwo hinschicken und na gut, ich muss es jetzt zweimal gezwungenermaßen machen, wo ich von vornherein irgendwie Bauchgrummeln habe.
Int04, 179–184
Zeitumfang: 0:13:42.6–0:14:09.0 [0:00:26.4]

So wie realistisch ist dann der Berufswunsch?
Int04, 222–223
Zeitumfang: 0:17:08.5–0:17:11.3 [0:00:02.8]

Wie hat das geklappt? Ist das immer noch das, was aktuell ist in Sachen Berufswahl?
Int04, 223–224
Zeitumfang: 0:17:11.4–0:17:16.4 [0:00:05.0]

dass man trotz allem Wahnsinn sagt „Ja, Mensch, okay, du kannst nicht still sitzen lassen, aber das ist doch die Logistikbranche was für dich vielleicht?“ Also das muss man halt schon die, glaube ich gut im Auge haben,

die Schüler auch gut kennen. Dass man sich das dann auch zutraut, das so einzuschätzen und Empfehlungen abzugeben. Das finde ich halt wichtig

Int04, 394–398
Zeitumfang: 0:29:36.1–0:29:57.1 [0:00:21.0]

Welche Praktika könnte ich vielleicht noch machen?
Wo, wo/ Also das ist schon klarer Teil. Also dieses „Was, was kann ich, was möchte ich im ganz Konkreten? Also ist jetzt der Bereich Garten Landschaftsbau für mich spannend oder nicht? Werde ich vielleicht ein Fliesenleger? Und wenn, was muss ich tun? Oder es ist alles nichts für mich? Was gibt es für Möglichkeiten?“ Also das ist schon, das ist schon auch so ein klarer Teil sag ich mal, wenn es um Übergänge geht.

Int06, 359–365
Zeitumfang: 0:25:24.1–0:25:50.5 [0:00:26.4]

Was, was ist möglich, was ist realistisch?
Vielleicht auch manchmal, so dieses, „Ja es ist alles nur ein Schritt auf dem Weg. Also nur wenn ich jetzt ein Praktikum als Fliesenleger mache, heißt das nicht, dass ich mit 50 noch auf den Knien rumrutschen muss“.

Int06, 365–368
Zeitumfang: 0:25:50.5–0:26:05.1 [0:00:14.6]

Aber dann
ganz konkret wenn es um die Übergänge geht wirklich, da geht es um die Berufsberatung, um die Maßnahmen die es gibt, das Vorstellen, „Was muss ich tun, wenn ich doch eine Ausbildung mir zutraue? Welche Berufskollegs gibt's überhaupt? Warum, warum gibt es denn so viele?" Also das ist ja Schülern gar nicht klar, dass die Berufskollegs ja auch verschiedene Schwerpunkte haben und so

Int06, 385–391
Zeitumfang: 0:27:16.0–0:27:37.7 [0:00:21.7]

Es ist
ja auch ein Erfolg, wenn die wissen, „das ist nichts für mich“ und deswegen finde ich es wichtig, viele, viele Berufsbereiche zu sehen.

Int07, 342–344
Zeitumfang: 0:26:02.7–0:26:10.8 [0:00:08.1]

Und ich glaube schon, dass das, ja, wahnsinnig wichtig
ist für die, überhaupt erst mal eine Instanz zu haben, die ihnen sagt „Ja, das ist deine Stärke. Daran musst du vielleicht noch arbeiten. Das und das wäre ein Beruf, der vielleicht passend wäre. Schau doch mal in diese Richtung“, also gerade auch die emotionale Unterstützung in dem Berufsfindungsprozess, glaub ich, spielt schon für einige eine große Rolle, weil sie es ja aus anderen Instanzen nicht bekommen oder auch nicht noch weitere Arbeitsfelder aufgezeigt bekommen, sondern ein sehr kleiner eingeschränkter Kosmos

Int08, 214–221
Zeitumfang: 0:15:56.6–0:16:30.0 [0:00:33.4]

Also wenn ich jetzt an die Klasse zehn denke oder 9, 10 denke, es ist einmal so, dass wir jetzt sehr doll versuchen, noch mal ihnen ihre Stärken bewusst zu machen, ihnen noch mal, dass, die Ziele, die sie haben, ganz klar zu machen, mit den Schülern auch noch mal zu formulieren, „So was möchtest du und wo möchtest du hin?" Und das auch nach Schule. Jetzt ist hier nicht mehr so, "ich habe keine Lust auf Unterricht, darum geht es nicht mehr, sondern es geht wirklich um die Zukunft“. Da nochmal stärken, Ziele usw. herausarbeiten.

Int11, 247–253
Zeitumfang: 0:17:18.9–0:17:48.6 [0:00:29.7]

Aber ich sage mal, gerade in der zehn
versuche ich es immer, auch wenn es eigentlich nicht leistbar ist, deutlich

intensiver und auch in Einzelkontakten individuell immer wieder zu beraten, zu gucken, was geht, was ist möglich, wo sind deine Interessen, wo sind deine Stärken? Motivation zu Praxis

Int12, 259–263
Zeitumfang: 0:19:47.1–0:20:06.6 [0:00:19.5]

Man versucht eine
Perspektive herzustellen.

Int14, 122–123
Zeitumfang: 0:10:20.5–0:10:23.9 [0:00:03.4]

Das ist
dann für den Abschluss relevant als auch fürs Berufliche, zu sagen, „Okay, das sind meine Stärken und darauf konzentriere ich mich, weil da fühle ich mich sicher".

Int14, 162–165
Zeitumfang: 0:13:23.1–0:13:34.2 [0:00:11.1]

Das finde ich eigentlich das Wichtigste, das irgendwie rauszukitzeln und darauf aufbauend zu gucken, welcher Beruf könnte passen und was ist im Rahmen des Möglichen auch vom Abschluss her. Also es gibt auch die Schüler, die beispielsweise einen Förderbedarf Lernen haben und keinen Abschluss bei uns machen, weil sie die Abschlussprüfung nicht schaffen würden bzw. sie machen einen Hauptschulabschluss Klasse neun und dann stehen denen halt nicht alle Berufe offen. Ich hatte letztens einen Schüler, der hat gesagt, er möchte Archäologe werden. Drei Wochen lang, und er war ganz überzeugt davon. Und irgendwann habe ich ihm aufgezählt, was damit alles einhergeht. Und als es dann hieß noch, drei Jahre Schule, dann war es schon vorbei. (lacht)

Int14, 165–174
Zeitumfang: 0:13:34.2–0:14:21.9 [0:00:47.7]

Würdest du sagen, dass du mal ans Ende der Schulzeit gedacht, dass es noch häufig auftritt? Dass es so unrealistische Berufsvorstellungen gibt? Oder würdest du sagen insgesamt funktioniert das schon über die schulische Berufsorientierung?
P2: Ich würde sagen, bei dem Großteil funktioniert das schon. Also der eine Großteil hat schon relativ klar dann, was er machen möchte und. Das sind bei uns in dem Rahmen natürlich auch oft irgendwie so handwerkliche Berufe. Beispielsweise ist es selten, dass irgendwer sagt, „ich möchte jetzt was mit Rechnungswesen beispielsweise machen" oder ähnliches. Ist es oft was im sozialen Bereich. Da würde ich schon sagen, wir klären die glaub ich ganz gut auf. Was ist möglich? Mit welchem Abschluss? Und wenn du was anderes machen möchtest, was draufsetzen? Weil natürlich ist es möglich, dass jemand mit einem Realschulabschluss mit Quali abgeht und auf dem Berufskolleg sein Fachabi macht. Und natürlich ist es auch möglich, dass jemand bei uns seinen Hauptschulabschluss macht und dann sein Realschulabschluss mit Quali am Berufskolleg nachholt usw. Das ist ja, wenn die Stärken da sind und wenn das funktioniert, ist es total schön.

Int14, 175–191
Zeitumfang: 0:14:23.1–0:15:47.9 [0:01:24.8]

Wir berücksichtigen den
momentanen Leistungsstand des Jugendlichen und auch sein allgemeines körperliches und seelisches Wohl. Ist der, diese Person in der Lage, wenn sie zum Beispiel den Beruf angibt, der, der jetzt noch nicht erreichbar ist, aber wir das Potenzial sehen, dass der mal erreichbar wäre. Und dann versuchen wir darauf hinzuweisen „Mach kleine Schritte, mach". Wir haben schon Schüler gehabt, die haben gerade den Neuner geschafft, der hat hinterher studiert. Und dann heißt es nicht, weil die kommen dann an und wollen Ingenieur werden. Dann sagen wir das, dann nehmen wir auch kein Blatt vor dem Mund. Da sagen wir „Hör mal,

das ist unrealistisch, das schaffst du jetzt nicht. Was du jetzt schaffst, ist der zehner Abschluss und der zehner Abschluss bietet dir dann diese Möglichkeiten. Und dann kannst du hinterher auch Ingenieur werden“

Int15, 471–482
Zeitumfang: 0:40:28.5–0:41:39.7 [0:01:11.2]

Wir haben ganz häufig Schüler in
der acht, die anfangen und sagen, Ja, sie möchten irgendwie Tierärztin werden oder Richter oder sonst irgendwas, wo man im Grunde nach acht schon anfangen sollte oder muss, zu sagen „ja, ist ein nettes Ziel, aber wir fangen mal klein an und suchen mal was Realistisches, wo du unterkommen kannst, was deinen Fähigkeiten entspricht“. Und dann geht es im Endeffekt auch darum zu schauen okay, was sind denn die unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler und wohin? Berät man die tatsächlich im Praktikum, im ersten Praktikum, wo es hingehen könnte. Das fängt dann damit an, dass man im Grunde erst mal die Arbeitsfelder auftut, die, die möglich wären. Und dann auch die unterschiedlichen Anforderungen dann darstellt. Und dann mit den Schülern zum Teil auch einzeln erarbeitet. Was denn, was denn da Bereiche sind, die sie sich vorstellen könnten und dann wird im Endeffekt in einem ersten Praktikum herausgefunden: „Ist das tatsächlich eine Möglichkeit, die ich mir vorstellen kann als Schüler? Ist das etwas, was mir gefallen würde? Sind die Anforderungen auch das, was ich selber als Schüler ja stemmen kann?

Int16, 199–214
Zeitumfang: 0:14:03.4–0:15:20.8 [0:01:17.4]

aber
ich glaube, es ist tatsächlich die, dass wir so die Instanzen, die die Schüler von der achte Klasse an so leitet und nicht irgendwie vogelwild in der Gegend rum. Also ich habe so das Bild so vor Augen am Anfang der acht, dann kommt das mit dem Beruf, dann hat man irgendwie 1000 Wege vor sich und ich glaube, wir haben so die Aufgabe, dann die zwei, drei Wege auszusuchen, die realistisch sind und immer wieder dafür zu sorgen, dass diese Schüler auch auf diesem aus unserer Sicht richtigen Wegen bleiben und nicht irgendwie abdriften und am Ende der zehn in einer völligen Orientierungslosigkeit sind

Int16, 310–318
Zeitumfang: 0:22:16.9–0:22:56.1 [0:00:39.2]

B.1.1.3 stabilisieren & verselbstständigen

Also so vor dem Hintergrund vom Förderschwerpunkt EsE sehe ich meine Aufgabe (...) neben dem Bildungsauftrag als solchen schon vor dem Übergang in einer Stabilisierung der Jugendlichen, also sie in die emotional und sozial möglichst gefestigte Lage zu bringen oder sie dabei zu unterstützen, so eine emotionale soziale Stabilität zu erreichen, dass sie diesen Übergang bewältigen können.

Int01, 142–147
Zeitumfang: 0:12:25.8–0:12:52.7 [0:00:26.9]

P2: Zur Stabilisierung der Emotionalität und auch zur Stabilisierung auf längere Sicht, dass die Tools an die Hand kriegen, wie sie sich selber stabilisieren können und wie sie selber gucken können, dass sie sich Hilfe holen und auch eine Idee haben, wo sie sich die holen.
P1: Können Sie dazu ein Beispiel geben, wie das konkret aussieht?
P2: Jetzt ganz konkret waren die zentralen Prüfungen. Wir hatten einige Schüler, die da jetzt mit großen Bedenken guckten und die große Frage war wie kommt man durch Matheprüfungen durch und wie schafft man es eben keine sechs zu schreiben, sondern hoffentlich eine fünf. Und ganz konkret habe ich da gesessen und wir haben alle ZAPs der letzten zehn Jahre durchforstet nach grünen Aufgaben und alle anderen durchgestrichen. Und so sind die in die ZAP gegangen, nämlich.

Gemarkert, grüne Aufgaben gesucht und alles andere durchgestrichen und nicht noch nicht mal mit einem Blick angeguckt. So. Und so haben sie auch alle jetzt eine fünf geschrieben. Wir haben ja jetzt gerade schon / Das sind die/ Und das und das Ganze untermauert mit Tools verschiedener Methoden der Selbststabilisierung.

Int02, 162–177
Zeitumfang: 0:13:14.9–0:14:31.6 [0:01:16.7]

Wir sind aber auch in der Schule eben damit zugange,
die Themen immer wieder auf den Tisch zu holen und auch zu besprechen und eben auch immer wieder zu gucken, wie geht es eigentlich wem damit. Also wirklich die Emotionen immer wieder einzusammeln, zu holen, zu gucken, was macht das? Wo muss man noch, ja, wo braucht es einfach noch mehr Stabilisierung? Immer geht alles um Stabilisierung und eben eben auch so die sich selber wahrnehmen lernen und darauf zu vertrauen, dass es gut ist, also dass man was Gutes kann.

Int02, 196–202
Zeitumfang: 0:16:00.9–0:16:37.6 [0:00:36.7]

Deswegen ist es schon im Vorfeld
finde ich an uns, die dorthin zu kriegen, dass wir natürlich da sind, dass wir denen Hilfestellung geben, aber die müssen selber machen, weil es kann ja von heute sich ganz viel auch in deren Leben ändern, dass Familie wegbricht aus den unterschiedlichsten Gründen und dann stehen sie dort allein und bekommen das nicht hin

Int03, 126–131
Zeitumfang: 0:09:28.4–0:09:48.7 [0:00:20.3]

Da ist es aber auch so,
sie müssen selber anfangen, sie müssen selber eine Bewerbung schreiben, sie müssen damit ankommen. Ich verbessert die, wir besprechen, die wir überarbeiten die

Int03, 298–301
Zeitumfang: 0:22:03.1–0:22:13.7 [0:00:10.6]

sondern dass man eigene Wege gehen kann. Die darin zu bestärken,
ist, glaube ich, wahnsinnig wichtig. Ja.

Int08, 225–226
Zeitumfang: 0:16:46.6–0:16:52.6 [0:00:06.0]

So, und das finde ich ganz wichtig und
natürlich ist das ja nicht so, „Dann akzeptiere ich das so und dann bleibt das so“, sondern immer wieder „Du bist auch sehr faul. Das liegt jetzt bei dir“. Die Verantwortung immer wieder zurückgeben. „Wenn du das so machst, dann eröffnen sich auch andere Wege“.

Int09, 398–402
Zeitumfang: 0:29:38.5–0:29:55.9 [0:00:17.4]

Also wir lassen unsere Schüler:innen frei
auswählen, so „was wollt ihr machen?“ Viele haben ganz krasse Vorstellungen, die nicht gehen, aber so wenn die das dann haben alle. Dann stellen wir denen das frei, „Ihr könnt da hingehen“.

Int09, 610–613
Zeitumfang: 0:45:00.2–0:45:13.1 [0:00:12.9]

Das versuchen wir halt, dass wir eben
den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihre Stärken einfach zu präsentieren und da auch Dinge anzusammeln, wo sie sich dann eben abheben können, wenn sie sich am Ende dann bewerben oder irgendwo präsentieren. Das ist, das ist einfach.
P3: Ja und genau und auch für das Selbstbewusstsein. Also die sollen mit stolzer Brust sagen können: „Wir sind Schüler der [Name der Schule]“

Int13, 440–445
Zeitumfang: 0:31:52.8–0:32:12.3 [0:00:19.5]

Ja, ich würde erstmal sagen, dass wir die Schüler stärken, also Stärken der Schüler

Int13, 489–490
Zeitumfang: 0:35:20.5–0:35:25.4 [0:00:04.9]

Und
deswegen, wie gesagt, sehe ich unsere wichtige Aufgabe darin, dass man eben einerseits die Schülerinnen und Schüler stärkt

Int13, 524–526
Zeitumfang: 0:37:57.7–0:38:04.8 [0:00:07.1]

ich sage jetzt mal als Förderschule emotionale-sozialen Entwicklung ist ja unser Hauptauftrag zumindest/ Oder was heißt Hauptauftrag, aber eigentlich der wichtigste Auftrag tatsächlich was uns auszeichnet, ist ja doch die Stärkung der Schülerinnen und Schüler. Selbstvertrauen, dass sie bereit sind, Bindungen einzugehen mit anderen, dass sie soweit gestärkt sind, dass sie auch außerhalb von Schule gut und sicher auftreten. Und ich glaube, das ist einfach was, was uns speziell auch noch auszeichnet und was aber auch glaube ich seit insbesondere die Corona-Situation mit sozialer Isolierung usw. Ich habe das Gefühl, dass es nochmal wichtiger geworden. Also es ist mir gestern zum Beispiel noch mal so bewusst geworden, da hatten wir Potenzialanalyse mit den Klassen acht, da bin ich momentan Klassenlehrer und da muss ich sagen, ich habe es echt noch nie so schwierig erlebt, weil ein Großteil der Schülerinnen und Schüler echt so unsicher war, weil da einfach plötzlich dann nicht die Klassenlehrer davor stehen, die sie kennen, sondern andere Leute, die sie dann einschätzen, beurteilen. Und das war offensichtlich gestern echt eine Situation, wo viele total mit überfordert waren. Und da ist mir echt nochmal bewusst geworden, dass das wirklich auch ja eigentlich ein wichtiger Beitrag zur Berufsorientierung ist, was wir eigentlich sowieso tun, was unser täglich Brot ist und dass wir die einfach jetzt dass wir als Klasse acht, dass die wirklich in Klasse neun, zehn so weit sind dass sie dann echt sich mal auf ein Praktikum einlassen können auch mal mit einem Meister oder was rumfahren und sie versagen lassen. Also ich glaube das ist echt was, was auch nochmal ganz, ganz ganz ganz wichtig ist.

Int13, 575–596
Zeitumfang: 0:41:39.4–0:43:13.8 [0:01:34.4]

Letzten
Endes sind unsere Schüler ja ganz oft ganz arme Würste mit ganz viel Angst und wenig Selbstbewusstsein. Und ich glaube, die darin stark zu machen, zu sagen „Guck mal, du hast jetzt einen Abschluss geschafft, jetzt kann dir gar nichts mehr was“, ist das Wichtigste.

Int14, 99–103
Zeitumfang: 0:08:15.4–0:08:34.9 [0:00:19.5]

Ja und nochmal in Klasse zehn glaube ich extra
Selbstbewusstsein aufzubauen

Int14, 123–124
Zeitumfang: 0:10:24.0–0:10:29.8 [0:00:05.8]

Aber es
ist natürlich trotzdem, also, wie ich eben gesagt habe, es ist ein/ Man möchte, dass die Schüler als Persönlichkeiten abgehen, wo man weiß, „okay, ich höre jetzt nicht irgendwie in einem Jahr von der Polizei oder lese irgendwie in der Zeitung, das ist das und das passiert“, sondern dass da im Laufe der Zeit eine Persönlichkeitsentwicklung stattgefunden hat auf pädagogischer Ebene. Und ich glaube, dass es so das Relevante was so die Übergangsgestaltung angeht, was im Alltag wirklich das Relevanteste ist

Int14, 277–284
Zeitumfang: 0:23:04.5–0:23:49.4 [0:00:44.9]

Die Förderung der
Selbstständigkeit,
Int15, 299–300
Zeitumfang: 0:24:58.2–0:25:01.0 [0:00:02.8]

Das heißt, wir arbeiten an dem
Selbstbewusstsein. Wir versuchen, all diese Punkte zu verbessern, damit sie in der Lage sind, zum Telefon zu greifen, nach dem Praktikum zu fragen, da hinzugehen, sich vorzustellen und ein Gespräch durchzustehen. So und dann natürlich über zwei Wochen, über drei Wochen, je nachdem auch ins Praktikum zu gehen, auch wenn es ihnen mal nicht gut gefällt, weil es klingelt manchmal schon nach ein, zwei Tagen das Telefon und dann heißt es „ja, da sind doch andere Praktikanten, die durften das machen. Ich stehe nur rum, habe ich keinen Bock mehr". Und daran arbeiten wir natürlich auch. Und das ist so unsere Arbeit als Lehrer und von mir als, als, weil ich das Berufsorientierungsbüro leite, sie da einfach fit zu machen
Int15, 305–315
Zeitumfang: 0:25:33.1–0:26:31.4 [0:00:58.3]

Und
jetzt hier bei mir im Berufsorientierungsbüro, auch wir versuchen ja, die seelische und psychische Stabilität der, der Schüler irgendwie zu verbessern.
Int15, 320–322
Zeitumfang: 0:27:06.2–0:27:18.3 [0:00:12.1]

Wir versuchen die ganze Persönlichkeit im Grunde zu
bestärken und das ist unsere Vorbereitung auf das Berufsleben, weil wir können nicht viel mehr machen.
Int15, 328–330
Zeitumfang: 0:27:50.0–0:28:02.0 [0:00:12.0]

B.1.1.4 auf Realität orientieren

Das ist eigentlich das, wo wir wirklich die meiste Zeit rein investieren, damit die einen Bezug zur Realität bekommen.
Int03, 351–352
Zeitumfang: 0:25:58.2–0:26:05.5 [0:00:07.3]

So, also den Zahn ziehe ich denen dann schon
relativ schnell, so dass wir das schon gemeinsam machen, dass ich ihnen jetzt nicht sage, was sie in zwei Jahren für einen Beruf machen, sondern dass das halt ein Prozess ist und versucht da auch die Eltern relativ schnell mit ins Boot zu holen.
Int04, 478–482
Zeitumfang: 0:35:33.9–0:35:51.5 [0:00:17.6]

Aber ich glaube, ich sage mal, wenn ich den Schülern den Sinn
vermittele dahinter, arbeiten zu gehen, und sei es einfach nur „Klassenfahrt, war geil. Ich will auch mal ans Meer fahren mit meinem selbst verdienten Geld. Cool, ich geh arbeiten". Also das lässt sich natürlich nicht überprüfen und das ist natürlich jetzt auch nicht so, das ist ja kein Unterrichtsinhalt, aber das hat natürlich was von, Ja, also sehr, sehr, sehr hoch formuliert, würde ich sagen Begeisterung wecken für eine schöne Zukunft. Hört sich jetzt ein bisschen pathetisch an, aber im Grunde ist es, glaube ich, schon so der Dreh- und Angelpunkt
Int06, 332–340
Zeitumfang: 0:23:23.9–0:24:00.9 [0:00:37.0]

Also wenn ich als Jugendlicher denke, „Ja, ja, kenne ich ja alles
schon, ich mache das so wie Mama und Papa". Da passiert glaube ich nicht so viel. Wenn jetzt aber eine Begeisterung da ist, so „ich möchte mein Leben selber gestalten. Ich finde das cool". Was auch immer. Ein tolles Fahrrad, ein tolles

Auto, was auch immer es jetzt irgendwie ist, ich habe ein Ziel. Ich will was erreichen, dann, und vor allem gepaart mit diesem „Ich kann auch was erreichen". Ich glaube, das sind so diese beiden Punkte, dieses „Ich, ich will was und ich kann auch was". Also das wäre jetzt so ein bisschen übergeordnet, würde ich so als meine Aufgabe sehen

Int06, 340–348
Zeitumfang: 0:24:01.1–0:24:39.5 [0:00:38.4]

„Die nächsten zwei,
drei Jahre kannst du auf jeden Fall noch wohnen bleiben, wenn du in Ausbildung bist. Denk dran, du gibst mir 150 €, weil ich ja weiter das Essen für dich einkaufe und die Wäsche wasche", oder so Sachen. Dass die auch merken, ja, irgendwas wird sich ändern, weil die dann sagen „Wow, ich bekomme jetzt in der Ausbildung 700 €". Ja, ja, „aber hast auch mit deiner Mutter gesprochen, ob das alles für dich ist oder wie, wie schaut's aus? Weil ja wer kauft dir denn dann in Zukunft die Klamotten oder wer bezahlt, oder?" Also irgendwie denen so ein realistisches Bild zu geben, dass es jetzt einfach anders ist und und

Int07, 524–532
Zeitumfang: 0:40:13.5–0:40:51.4 [0:00:37.9]

Das ist dann auch sehr unser Job zu sagen so, „Nee, das ist sehr uncool, so dass du willst, ich finanziere dich dann, ich geh arbeiten, damit du zu Hause bleiben kannst", damit man das mal so ein bisschen aufdröselt und sagt, eigentlich, „du willst doch was erreichen"

Int09, 186–189
Zeitumfang: 0:13:47.8–0:14:03.3 [0:00:15.5]

So schön das ist alles immer Ziel gleich und
für alle und alles offen. Diese ganze Inklusionssache, die uns ja auch sehr, sehr beschäftigt, finde ich. Muss man aber irgendwo auch mal die Kirche im Dorf lassen und sagen das ist deine Möglichkeit und weiter geht das nicht. Und das, also das sagt man dann netter und auch sensibler.

Int09, 390–394
Zeitumfang: 0:29:01.7–0:29:20.7 [0:00:19.0]

Ich mach das vernünftig und sei einfach
ehrlich, immer ehrlich sein, halt nicht hinterm Berg.

Int09, 617–618
Zeitumfang: 0:45:30.9–0:45:36.1 [0:00:05.2]

Ach, das ist ja ne lange Zeit", da ist man
da diese zeitliche Struktur, die fehlt, die wissen nicht, es ist schon recht zügig, wenn man dann noch mal guckt, wann sind noch die Ferien, rechnet die mal raus, guckt, welche Feiertage sind im Mai beispielsweise da ist da nicht so viel Schule und die Schüler denken, das ist noch ewig. Und das muss man den Schülern bewusst machen. Nee, so viel Zeit ist nicht mehr, Also da kommt keiner von allein auf die Idee.

Int10, 172–178
Zeitumfang: 0:13:11.3–0:13:40.3 [0:00:29.0]

damit den gemeinsam die Jugendlichen
tatsächlich in eine bestimmte Richtung zu lenken und auch in eine realistische Richtung zu lenken

Int11, 261–263
Zeitumfang: 0:18:21.9–0:18:29.4 [0:00:07.5]

Also ein etwas abgeklärtes Bild auf die eigenen Fähigkeiten. Sonst ist ja manchmal das Problem, dass/ Ich habe das heute Morgen bei euch in der Klasse erzählt, als du noch nicht da warst. Wir haben mal bei der Potenzialanalyse eine sehr wenig reflektierte Schülerin gehabt, die dann meinte, bei der Potenzialanalyse sei herausgekommen, sie könne so viel und sie wolle jetzt

Rechtsanwältin werden, war im Bildungsgang Lernen. Und wir versuchen tatsächlich, unseren Schülern zu sagen „Pass auf, selbst wenn du intellektuell bestimmte Dinge nur schwer kannst, heißt das nicht, dass du nicht in dem Bereich, der dich interessiert, irgendwas finden kannst“. Aber dass, die realistische Anbahnung nicht das Runtermachen „Du bist nur in der Lage zu“. Das definitiv nicht, sondern einfach die darauf vorzubereiten, dass sie sich selber realistischer einschätzen. Das ist ganz wichtig. Weil sonst die Frustration zu groß ist.

Int13, 497–508
Zeitumfang: 0:35:55.2–0:36:49.3 [0:00:54.1]

Wir müssen wieder dahin, denen deutlich zu machen. „Es gibt eine Konkurrenz, in der ihr euch befindet. Auch wenn die Lage auf dem Arbeitsmarkt jetzt gerade gut ist. Und das, was wir euch anbieten, das ist nicht etwas, weil wir euch was zumuten wollen, sondern weil wir euch fit machen wollen für das, was auf euch zukommt“. Und das brauchen die immer wieder.

Int13, 714–718
Zeitumfang: 0:51:05.3–0:51:25.1 [0:00:19.8]

Also grundsätzlich allgemein gesprochen würde ich erstmal sagen, dass die Grundaufgabe in der Klasse acht, wo es ja im Endeffekt mit der Berufsvorbereitung oder Berufsorientierung vielmehr losgeht, dass meine Aufgabe darin besteht, erst mal diese Arbeitswelt den Schülern offen zu legen und klarzumachen „Okay, was? Was kommt da auf euch zu? Wo geht es hin? Welche Möglichkeiten habt ihr?“ Und auch schon so ein bisschen darauf hinarbeitet, „Welche realistischen Möglichkeiten habt ihr?“

Int16, 193–199
Zeitumfang: 0:13:30.3–0:14:03.3 [0:00:33.0]

Einen Unbeliebten häufig (lacht). Also wir sagen den Schülern ja häufig was, was sie nicht unbedingt hören wollen, nämlich dass Ziele nicht unbedingt realistisch sind, dass der Weg noch lang ist, dass man, wenn man so ein Ziel hat, halt regelmäßig zur Schule kommen muss. Sagen oft über Jahre hinweg hundertmal das Gleiche. Also es ist schon so ein bisschen nervig, was wir da tun. Also für die Schüler nervig, was wir da tun. Und ich würde so ein bisschen beschreiben wie das Gewissen, was so neben dir herläuft und immer wieder sagt, „aber wenn du dein Ziel erreichen willst, dann denk dran, folgende Sachen sind wichtig auf dem Weg“.

Int16, 300–308
Zeitumfang: 0:21:27.2–0:22:06.7 [0:00:39.5]

Aber letztlich müssen wir als Schule auf die Arbeitswelt vorbereiten. Und aufs Leben natürlich. Und ja, wir sind halt oft dann noch ein bisschen mehr mit Lebensfragen beschäftigt als andere Schulen, klar. Aber wir müssen zur Schule für, für die Arbeitswelt vorbereiten. Und das muss natürlich in etwa auch mit dem Verlassen unserer Schule ein Stück weit gelingen. Ja, wie gesagt, ich hatte ja anfangs schon gesagt, unsere Schüler brauchen manchmal noch ein, zwei Jahre mehr als Schüler von anderen Schulen. Und dann muss man gucken, das muss dann letztlich das Berufskolleg auffangen, wenn die noch nicht so weit sind. Vielleicht sind sie auch nie so weit. Das gibt es natürlich auch. Und, ja, und selbst weil Sie das am Anfang sagten, wenn mal jemand delinquent ist und erst mal andere Sachen anstehen. Irgendwann sollen die auch mal in Arbeit und ja und, und das sehe ich schon auch als unsere, als unser Kerngeschäft auf Leben und Arbeit natürlich vorzubereiten. Weil die Arbeit ist später genauso der rote Faden, wie ich das eben gesagt habe, der Unterricht.

Int18, 609–622
Zeitumfang: 0:47:41.9–0:48:52.5 [0:01:10.6]

B.1.1.5 Anschlusslösungen finden

und wirklich die Anmeldung
an den Berufskollegs, also auch diese technischen Sachen. Das ist für mich, in
paar Sekunden geht diese Anmeldung über die Hand, weil ich in diesem System drin
bin. Selbst die Kollegen, die bei uns den digitalen Part haben, wo ich eher ganz,
ganz schlecht drin bin, die müssen sich ja trotzdem erst daran einlesen und die
Eltern sind sehr unsicher.

Int03, 301–306
Zeitumfang: 0:22:16.6–0:22:38.2 [0:00:21.6]

Und da bin ich gespannt. Aber für die Schüler gibt es halt auch
einen Plan B, das muss man natürlich auch noch mal dazu sagen. Also da haben wir
sozusagen, hat die Agentur für Arbeit noch Plätze im Hinterhand in BvB-Maßnahmen,
also berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, sozusagen ein Stück weit schon
reserviert, ein Kontingent für genau solche Schüler. Also wir sind da schon also
bzw. Agentur für Arbeit ist das schon irgendwie darauf vorbereitet sollte es
nicht funktionieren. Ja.

Int04, 112–118
Zeitumfang: 0:08:25.2–0:08:54.7 [0:00:29.5]

Man hat
sich viel um ihn gekümmert wegen den Praktika und alles intensiv versucht, dort
eine Anschlussmöglichkeit zu finden. Jetzt geht er auch nur in die
Jugendwerkstatt, wo man einen neuner Abschluss nachmachen kann, den er aber
eigentlich schon hat, damit er bis zum 18. Lebensjahr sozusagen versorgt ist.

Int07, 138–142
Zeitumfang: 0:10:16.8–0:10:35.2 [0:00:18.4]

Das heißt, da ist der Kontakt zur Arbeitsagentur schon da, wir
überlegen, welche Maßnahmen vielleicht passen.

Int07, 188–189
Zeitumfang: 0:14:05.8–0:14:12.7 [0:00:06.9]

Dann war im Oktober das Praktikum zu Ende, dann hat sie ja
keine Praxiserfahrung mehr und dann ist unsere Aufgabe halt einfach so
individuell anzupassen und zu gucken, „Okay, dann gehst du jetzt nochmal ne
Woche noch mal in eine Schreinerei und nach einer Woche nochmal in eine andere
Kita. Wir helfen dir bei der Platzsuche“. Sie hat beides halt noch mal besucht
und und hat dann aber für sich selber entschieden. Ja, die Kita hier war nicht
so gut wie die andere. Jetzt bin ich mir relativ sicher, ich will lieber doch
ins Holzgewerbe rein, hat/ Dann haben wir angefangen halt bei ihr mit ihr
zusammen und auch sie ganz viel selber ganz viele Bewerbungen geschrieben an die
Bühnen von [Stadt], an alle Schreinereien, an alles das es so gibt. Auch ein
bisschen auf die Karte gesetzt, es versucht hier ein Mädchen oder so, leider/
Aber zwei drei Vorstellungsgespräche gehabt. Hat aber leider nicht geklappt

Int07, 293–304
Zeitumfang: 0:22:20.1–0:23:12.2 [0:00:52.1]

oder zu sagen „Oh, hast du noch keine
Rückmeldung kommen, wir gehen mal kurz raus, gehen in Sekretariat, rufen da mal
an, Hallo, hier Schüler XY hat vor, vor vor drei Wochen noch mal kurz Praktikum
bei Ihnen gemacht und anschließend ein Bewerbungsgespräch sozusagen, ob das was
wäre und wir wollen uns nochmal melden. Wir wollten nochmal nachforschen“

Int07, 451–455
Zeitumfang: 0:34:32.3–0:34:54.3 [0:00:22.0]

Aber das ist irgendwie
nicht so gerade im Ganzen, im Garten-Landschaftsbau, da ist auch ein großer
Bereich. Da habe ich einen Schüler, der auch LE war und der wirklich auch so
schulmüde war. Und der ist dann einfach von einem Tag auf zwei auf drei. Wir

haben nur noch irgendwie die Nebenfächer abgedeckt, dass der dann den Abschluss kriegt, der hat mittlerweile eine Festanstellung, der hat da seinen Führerschein gemacht, er fährt die Großen, so, das ist einfach,

Int09, 636–642
Zeitumfang: 0:46:54.9–0:47:20.8 [0:00:25.9]

und auch zu schauen, „so welchen Abschluss strebt du denn jetzt an?“ Oder auch zu überlegen, „Was macht denn Sinn? Macht das Sinn, dass du hiernach in die Maßnahme gehst oder in die Maßnahme? Oder dass du vielleicht noch einen weiteren Schulabschluss machst?“ Ja, so, da sehe ich tatsächlich die Hauptaufgabe.

Int11, 263–267
Zeitumfang: 0:18:29.4–0:18:46.7 [0:00:17.3]

aber schon ja auch aus schulischer Sicht initiiert und begleitet. Also man versucht während dieses Schuljahrs irgendwie alle irgendwo unterzubringen, irgendwo anzumelden

Int14, 110–112
Zeitumfang: 0:09:07.4–0:09:20.4 [0:00:13.0]

Und es passiert dann wirklich immer wieder, dass die im Praktikum doch ganz gut laufen und wir über diese Praktikumsstelle, wenn noch vonseiten, seiten des Betriebs irgendwelche Zweifel sind, dann schalten wir die Bundesagentur noch ein und versuchen so ein EQJ, zu machen, so eine Einstiegsqualifikation

Int15, 149–153
Zeitumfang: 0:11:56.4–0:12:17.1 [0:00:20.7]

Also jeder, der hier rausgeht, bekommt eine Möglichkeit. Die BVB-Maßnahme ist das niederschwelligste davon. Spätestens das, wenn alles andere aus unterschiedlichen Gründen nicht geklappt hat, wird denen spätestens die BVB Maßnahme angeboten. Ob die dann zugreifen und in den Maßnahmen bleiben und die Maßnahmen für sich nutzen, das ist eine andere Frage. Aber hier geht keiner raus, der keine Anschlussperspektive von uns bekommen hat.

Int16, 145–150
Zeitumfang: 0:10:05.1–0:10:30.1 [0:00:25.0]

und dass wir denen auch aufzeigen, welches eignet sich in unserer Stadt eigentlich für welche Richtung und welche Ausbildungstendenz? Oder ein Schüler sagt, er würde gerne ein FSJ machen, dass wir mit ihm uns das angucken. Was bedeutet ein FSJ?

Int17, 142–145
Zeitumfang: 0:10:18.7–0:10:32.4 [0:00:13.7]

B.1.1.6 Hospitation in Anschlusslösungen ermöglichen

Wir haben dieses Jahr zum ersten Mal/ Es sind zwei Berufskollegs aus dem technischen Bereich auf die Hauptschulen und Förderschulen EsE/LE zugekommen und haben eine Projektwoche an ihrem entsprechenden Berufskolleg angeboten, wo wir wirklich eine Woche mit unseren Schülern hingegangen sind und dort einen normalen Alltag miterlebt haben. Das war sehr positiv. Das haben die Schüler auch positiv gesehen.

Int03, 714–719
Zeitumfang: 0:51:35.6–0:52:01.3 [0:00:25.7]

Wir bemühen uns hier, mit dem mit den Maßnahmen der Arbeitsagentur frühzeitig anzufangen. Also das heißt schon im laufenden Schuljahr, damit zum Beispiel die Menschen, also Berufseinstiegsbegleiter, die Schüler schon kennenlernen, so dass nachher dann der Übergang besser gelingen kann

Int05, 151–155
Zeitumfang: 0:13:41.4–0:14:01.5 [0:00:20.1]

bis hin zu Hospitationen
des Berufskollegs
Int05, 310–311
Zeitumfang: 0:27:28.6–0:27:31.6 [0:00:03.0]

da war natürlich ein Teil auch kennenlernen. Wohin geht denn
der Übergang? Also diese rein faktische, wie sieht die Jugendwerkstatt aus. Die
gucken wir uns mal an. Was wird am Berufskolleg von mir erwartet? Was gibt es
überhaupt für Berufskollegs?
Int06, 356–359
Zeitumfang: 0:25:10.1–0:25:24.0 [0:00:13.9]

Ja dann, einen Großteil finde ich gerade bei Jugendwerkstätten zum
Beispiel, weil es da auch immer einfacher ist, weil wir die meistens kennen, die
bei uns in der in der Umgebung so die Sozialarbeiter aus den Jugendwerkstätten
sind, dass man da mal hingeht mit denen, das ist auch Teil der Vorbereitung,
dass die diese, sich vielleicht auch mehrere angeguckt haben und dann sagen
„Okay, das gefiel mir da besser“. Da würde ich sagen, das ist auch ein wichtiger
Bestandteil, dass die hinterher ankommen
Int06, 436–442
Zeitumfang: 0:30:33.0–0:30:59.2 [0:00:26.2]

Also aber dieses „Ich
lern das einfach mal kennen, wo ich dann zum 1. September oder 1. August oder
wann auch immer es ist, wo ich dann da plötzlich um 8:00 Uhr stehen soll. Und
wen treffe ich denn da und wie komme ich da hin?“ Und ja, jetzt muss man mit
denen nicht mehr unbedingt das Bahnfahren üben, aber das hat natürlich schon
auch was. "Wann, wann steigst du in die Bahn, damit du da wirklich entspannt
ankommst?" Und ja.
Int06, 448–454
Zeitumfang: 0:31:25.5–0:31:47.9 [0:00:22.4]

und
zumindest haben wir sie ans Berufskolleg angemeldet, mit dem Schwerpunkt Holz
sozusagen. Die kannte das dort auch, weil Tag der offenen Tür waren wir halt
auch mal gewesen und dann hat er halt auch die Räumlichkeiten schon gesehen, die
Werkstätten gesehen und konnte sich damit gut abfinden.
Int07, 304–308
Zeitumfang: 0:23:12.2–0:23:29.2 [0:00:17.0]

Und vielleicht auch mit denen,
wenn man denn die Zeit dafür findet. Da mal hinfahren, das mal angucken. Also
Brücken bauen.
Int10, 184–186
Zeitumfang: 0:14:11.8–0:14:19.6 [0:00:07.8]

Und was auch noch mal so ein Aspekt ist, wo wir auch jetzt
zuletzt sehr häufig drüber geredet haben und auch versucht haben, ein bisschen
was zu ändern, ist so die Zusammenarbeit mit den Berufsschulen. Also wir/ Es ist
so, wir werden immer/ Also was dann stattfindet wir werden von den Berufsschulen
immer eingeladen zu Informationstagen, also wir mit drei Berufsschulen, genau
drei, im Wesentlichen vier, mit [Schulort] zusammen, genau da, wo die
Schülerinnen und Schüler hingehen. Da gehen wir dann/ Die Klassenlehrer
begleiten dann auch immer die Schülerinnen und Schüler gehen dann da hin, können
sich informieren.
Int13, 111–119
Zeitumfang: 0:07:43.3–0:08:16.0 [0:00:32.7]

Wir haben eine Kooperation mit einem
Berufskolleg, das ist jetzt dann exemplarisch, aber die verbringen da eine Woche
in dem Berufskolleg und werden da rumgeführt, haben eine Ansprechpartnerin, die
nur für die zuständig ist
Int14, 90–93
Zeitumfang: 0:07:22.4–0:07:38.3 [0:00:15.9]

Dann gibt es ja auch immer
diese Tag der offenen Türen an den Berufskollegs, wo sie ja dann im Zweifel
drauf gehen, dass man guckt, da waren sie, da wurde von unserer Schule zum
Beispiel das Angebot gemacht, dass sie mit der Schulsozialarbeiterin an einem
Samstag da hingehen, dass sie die begleitet und unterstützt
Int17, 138–142
Zeitumfang: 0:10:01.1–0:10:18.7 [0:00:17.6]

B.1.1.7 soziale & personale Kompetenzen fördern

Aber ich sag
mal auch Schlüsselkompetenzen. Also das ist, Schlüsselkompetenz ist nach wie vor
ein hohes Gut bei uns in der Klasse. Das heißt, wenn man zu spät kommt, braucht
man einen guten Grund für. Muss sich entschuldigen? Ja. Genau. Überhaupt
Umgangsformen, also auch das trainieren wir, glaube ich, gut und haben wir auch
gut im Fokus, da kam auch direkt die erste Rückmeldung von einem Kollegen, von
einem Lehrerkollegen vom Berufskolleg, dass das kein guter Einstieg war, von dem
einen. Ja, das ist interessant. Also genau von daher würde ich sagen, genau
Int04, 171–178
Zeitumfang: 0:13:07.6–0:13:42.5 [0:00:34.9]

Da ging es
dann viel um handwerkliches Arbeiten, soziale Gruppenarbeit, sage ich mal, also
vom, von einfach bis kompliziert. Also sitzt man zusammen am Tisch und ist ohne
sich ständig zu beleidigen. Und ja, das ist sicherlich auch so eine Aufgabe, wo
ich sagen würde, da habe ich mehr/ Also klar mache ich auch Matheunterricht oder,
oder Arbeitslehre oder so. Da sollen natürlich auch ein paar Inhalte
rüberkommen, aber für mich konkret geht es eher darum, diese, diese ja, darf man
Soft Skills sagen? Ich weiß jetzt nicht genau, das, was es halt drumherum,
drumherum noch braucht.
Int06, 322–330
Zeitumfang: 0:22:40.2–0:23:15.1 [0:00:34.9]

Würde ich sagen, Schlüsselqualifikationen also, die wir natürlich nicht
unbedingt nur in Arbeitslehre oder in/ Und das könnte man vielleicht dann noch
sagen, dass wir natürlich gerade an unserer Schulform sehr viel an diesen
Schlüsselqualifikationen arbeiten, was ja/ Mäßig erfolgreich manchmal gefühlt
aber überhaupt einfach daran, ja, also das ist schon etwas, was wir leisten
würde ich sagen, vielleicht sogar das Wichtigste. Also dieses Nachholen von, ich
sage mal den erzieherischen Bereich und die/ Das schon und Praxis ermöglichen,
so diese beiden sind, würde ich sagen, sind das Wichtigste.
Int12, 318–325
Zeitumfang: 0:24:37.6–0:25:13.9 [0:00:36.3]

Also wir haben auch
die/ das Projekt [Name schulspezifisches Projekt] hier wo, da kümmert sich auch
[Name P3] drum, wo eben Schülerinnen und Schüler als Vermittler ausgebildet
werden, die dann, wenn es hier Verhaltensprobleme gibt, uns als Lehrkräfte
unterstützen. In der Kommunikation mit den, mit den Leuten. Also eben keine
Streitschlichter oder so, die dann irgendwie dazwischen gehen, sondern wo es
echt viel um soziale Kompetenzen, emotionale Kompetenzen und einfach Vermittlung
geht. Und das ist auch etwas, was wir sehr häufig zurückgemeldet bekommen, dass
unsere Schüler eben gerade im Vergleich zu Schülerinnen und Schüler vom

Gymnasium oder so da sehr viel sensibler sind und sehr viel auch disziplinierter häufig, wenn es dann darum geht, bei bestimmten Projekten mitzuarbeiten oder ähnliches. Das ist schon etwas, was, was ich glaube, was auch wirklich eine große Rolle spielt, dass wir da so einen großen Wert darauf legen, dass das Sozialverhalten eben passt, was ja auch unsere Hauptaufgabe ist als Schule.

Int13, 365–378
Zeitumfang: 0:26:24.2–0:27:22.2 [0:00:58.0]

Auch solche eigentlich nebensächlichen Sachen wie: Hier muss jeder jedem die Tür aufhalten. Man grüßt sich, wenn man sich trifft. Und wenn ich einen Schüler das zweite Mal sehe, dann grüße ich ihn trotzdem noch. Oder ich erwarte auch, dass er zurück grüßt oder dass wir, wenn jemand in die Klasse reinkommt, dass es dann von den Schülern oder im Büro oder so, dass es von den Schülern heißt „Entschuldigen Sie bitte für die Störung, haben Sie einen Moment Zeit?“ Und wenn das nicht klappt, Tür zu, noch mal üben. Das sind auch so klassische Sachen, also so was wie Höflichkeit und freundliches Entgegenkommen und so was. Das muss trainiert werden. Das können die nicht von zu Hause aus.
P2: Und das ist auch eigentlich was, was wir gerade zumindest in älteren Jahrgangsstufen immer zurückgemeldet bekommen haben, habe ich Ihnen schon gesagt, dass das echt was anderes ist im Vergleich zu den Schülern, die vom Gymnasium kommen, zum Beispiel bei Berufsfelderkundung, und die dann kommen, „Ja, ich studiere eh später oder so was. Hier setz ich mich jetzt mal hin und mach mal so ein bisschen“. Und unsere Schüler sind hierhin gekommen, waren freundlich, höflich, waren heiß darauf, sich da zu präsentieren. Und ich glaube, da müssen wir einfach hinkommen, dass wir die insoweit stärken, dass sie dann ja bereit dafür sind, einfach.

Int13, 597–614
Zeitumfang: 0:43:14.2–0:44:19.9 [0:01:05.7]

Nach den aktuellen Erfahrungen würde ich so ein bisschen den zweiten Aspekt wieder mit dazunehmen, dass wir echt, ja unser Grundauftrag hier einfach wieder wichtiger geworden ist, wo wir echt viel, glaube ich auch am Sozialverhalten, an solchen Fähigkeiten einfach arbeiten müssen.

Int13, 679–683
Zeitumfang: 0:48:40.4–0:48:54.8 [0:00:14.4]

das sind diese ganzen Schlüsselqualifikationen, weil das ist ja ein großes Problem auch. Die kommen halt ständig zu spät in die Schule und da sind wir schon dabei zu sagen, das geht nicht. Und dann Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen.

Int15, 300–303
Zeitumfang: 0:25:01.1–0:25:19.3 [0:00:18.2]

Nein, das sind natürlich ganz klar die, die sonstigen schulischen Kompetenzen usw. die bleiben natürlich. Also Sachen wie Pünktlichkeit usw. Das ist ja überhaupt keine, sonst soziale Kompetenzen, das ist ja sowieso schon immer unser Kerngeschäft gewesen.

Int18, 275–278
Zeitumfang: 0:21:29.6–0:21:46.6 [0:00:17.0]

B.1.1.8 durch Beziehung Sicherheit geben

Aber eigentlich wollen die das schon alle. Die fühlen sich wohl. Die haben endlich ein positives Erlebnis und wissen, dass wir sie haben nie fallen lassen. Das ist das Wichtigste einfach. Also es ist ja auch so ein bisschen Leitbild, jeder Tag eine neue Chance. Also ich kann den Tag vorher noch so viel Blödsinn gemacht haben. Es gibt immer wieder eine neue Chance und eine neue Möglichkeit zurückzukommen. Und wir vergessen das, wir sind nicht nachtragend und und und. Es kommt natürlich immer

darauf an, was passiert ist, ob bei uns werden verschiedene Sachen anders gehandhabt. Aber das ist etwas, was für die Schüler wichtig ist, dass wir einfach da sind. Stabilität würde ich es nennen. Ja

Int03, 462–471
Zeitumfang: 0:33:39.7–0:34:16.8 [0:00:37.1]

Ich glaube, dass wir schon eine relativ enge Bindung aufbauen. Das ist. Eigentlich kommt man da bei uns an der Schule ja auch nicht drum herum, wenn man sich überlegt, dass wir das Klassenlehrerprinzip haben, dass wir sehr kleine Klassen haben. Ich hatte jetzt eine Klasse mit 14 Schülern zu zwei Lehrern. Also ich sehe die jeden Tag und dann meistens auch den ganzen Schultag. Das heißt, ich würde sagen, ich sehe die definitiv öfter, als die Eltern ihre Kinder sehen. Und ja, von daher würde ich sagen, die Bindung ist schon ziemlich eng. Auch zu schwierigen Schülern versuchen wir das über Bindung zu regeln, in Kontakt zu kommen und ja, Bildung anzubahnen und dann letztendlich auch mit denen zu machen.

Int04, 382–391
Zeitumfang: 0:28:40.4–0:29:21.7 [0:00:41.3]

würde ich sagen, dadurch, dass man die halt dann über Jahre begleitet, hat es schon Vorteile den, den Bedürfnissen da schon gerechter zu werden, weil die dann einen doch dann dann lassen und unterstützen und helfen, dann annehmen.

Int07, 418–420
Zeitumfang: 0:31:47.6–0:32:02.0 [0:00:14.4]

Plus natürlich, die sind ja nicht umsonst bei uns und nicht plötzlich regelschultauglich. Naja, einige schon, aber weiter die Krisen auffangen, die sie haben, die man ja auch als junger Mensch mit 15 oder so einfach weiter hat. Und ja versuchen, die haben ihre ihre Alkoholexzesse, Exzesse und und und und den immer wieder zu zeigen und zu sagen „bitte komm trotzdem in Schule und du kannst uns alles erzählen“ so eine Vertrauensbasis zu haben das egal was die gemacht haben und wie viel Mist sie gemacht haben, dass sie erst mal zu uns kommen, drüber sprechen, dass sie uns so alles erzählen können und wir zusammen gucken, dass es eine Lösung irgendwie gibt. So weit es natürlich geht.

Int11, 267–276
Zeitumfang: 0:18:46.8–0:19:25.2 [0:00:38.4]

Okay. Ja, das ist natürlich sehr unterschiedlich, was wir damit erreichen. Einmal tatsächlich eine Vertrauensbasis. Und auch Schüler die Schule immer wieder schulmüde werden und immer wieder nicht zur Schule kommen. Langfristig, den Weg doch noch mal immer wieder zurückfinden. Da sehen wir schon, dass wenn ein Schüler zwei Wochen nicht auftaucht, dass er dann doch irgendwann wieder auftaucht. Oder dass sie uns auch erlauben, mit ihren Therapeuten zu sprechen zum Beispiel. Nicht alle, aber natürlich so ein paar. (...) Ja, das erreichen wir dann, dass da jemand ist, der sie ernst nimmt. Auch in ihrem Berufswünschen. Und auch, dass wir dann die Möglichkeit haben zu sagen „Hm, das ist jetzt aber wirklich ein bisschen schwierig, wenn du in diese Richtung gehst, das wird nicht funktionieren“. Dass sie dann nicht gehen und sauer sind. Und „die Alte hat keine Ahnung“. Sondern dass sie uns zuhören. Dass ich glaube, dass sie schon wissen, dass wir so das Beste für sie möchten. Und das auch sehr realistisch für sie, genau. Und sie auch wissen, dass wir sie da begleiten. Ja.

Int11, 311–324
Zeitumfang: 0:21:40.5–0:22:49.9 [0:01:09.4]

Und das ist glaube ich, auch das, was unsere Schüler rückblickend immer wieder spiegeln, dass sie sagen, es wäre für sie unheimlich wichtig gewesen, dass wir einfach für sie verfügbar gewesen wären, dass wir auch das durchgestanden hätten mit ihnen, wenn dann zum Beispiel mal schwierige Phasen gewesen wären. Ich glaube, diese individualisierte Bindung auch mit denen, das ist schon absolut wichtig

Int13, 537–542
Zeitumfang: 0:38:47.6–0:39:10.8 [0:00:23.2]

und die intensive Betreuung mit dem, dass das Gefühl bei den Schülern da ist. Sie haben jederzeit jemanden, an den sie sich wenden können, der ihnen hilft. Das ist, glaube ich, ganz wichtig, weil vielen Eltern, denen ist das so wurscht, die kommen auch nicht zum Beratungsgespräch.

Int15, 315–318
Zeitumfang: 0:26:31.5–0:26:53.3 [0:00:21.8]

Ich glaube, mein Job in diesem Übergang ist, eine Unterstützung zu sein, eine Hilfe und auch eine Stütze. Aber auch jemand, der sagt, „das ist eine Grenze, und die musst du jetzt einhalten“. Es ist jetzt irgendwie so blöd ausgedrückt, aber es ist jetzt so ein bisschen vorbei mit „Wir fahren hier nur einen Kuschelkurs“. Jetzt ganz übertrieben gesagt, „darauf musst du dich jetzt einstellen und das erwarte ich von dir und das musst du jetzt leisten“. Ich glaube, es ist auch eine Gratwanderung zwischen, einerseits der emotionalen Komponente zu sagen „Ich bin da und egal bei welcher Angst und welche Sorge und egal um welche Tages- und Nachtzeit, kontaktiere mich, ruf mich an, ich hole dich auch irgendwo ab. Wir kriegen das schon alles geregelt“ hin zu „So wird es aber laufen und das müsst ihr jetzt an der Stelle auch schnallen und kapieren“. Sonst wird es also auch immer mit dem Input so sagen „Wir wollen euch hier nicht quälen im Sinne von macht das jetzt so und macht das so, sondern wir wollen euch bestmöglichst darauf vorbereiten, was auf euch zukommt und so wird es laufen. Also übt euch jetzt, solange ihr noch könnt in diesem schützenden Rahmen“. Und das ist schwer. Also ein schwerer Grat von was bin ich eigentlich alles? Und dazu noch eine Lehrkraft. Und ich unterrichte acht Fächer und so.

Int17, 412–428
Zeitumfang: 0:28:58.6–0:30:24.4 [0:01:25.8]

B.1.1.9 auf Abschluss hinarbeiten

Also grund/ Also was klar ist, ist einmal die unterrichtliche Komponente. Da ist ganz klar, dass wir uns die Anforderungen angucken für die jeweiligen Abschlüsse, die man sich als Ziel setzt. Das ist ja der erste Punkt. Also das ist der formale Aspekt.

Int05, 303–306
Zeitumfang: 0:26:46.6–0:27:04.6 [0:00:18.0]

Also erst mal würde ich natürlich sagen hauptsächlich die Vermittlung von schulischen Inhalten und das Arbeiten auf einen Schulabschluss hin

Int06, 316–318
Zeitumfang: 0:22:10.3–0:22:18.7 [0:00:08.4]

Ansonsten, klar geht es um diese Orientierung Schulabschluss natürlich, weil das natürlich wieder sehr viel definiert, welche Maßnahme kommt in Frage für mich? Ja.

Int06, 371–373
Zeitumfang: 0:26:16.7–0:26:25.9 [0:00:09.2]

Und ansonsten haben wir natürlich als Vorbereitung möglichst guten Abschluss im zehnten Schuljahr

Int07, 320–321
Zeitumfang: 0:24:19.6–0:24:25.2 [0:00:05.6]

weil ich ja vorrangig natürlich möchte, dass die mit dem
bestmöglichen Abschluss gehen. Das kann ich aber nur erreichen, wenn ich den das
Drumherum so gestaltet, dass sie aufgrund ihrer Besonderheiten überhaupt erst
mal ein Setting finden
Int09, 363–366
Zeitumfang: 0:26:58.8–0:27:12.5 [0:00:13.7]

neben den Abschlüssen natürlich
Int11, 35
Zeitumfang: 0:02:29.0–0:02:30.8 [0:00:01.8]

Natürlich ist
ein guter Abschluss gut, da braucht man nicht drüber reden.
Int14, 160–161
Zeitumfang: 0:13:12.4–0:13:17.1 [0:00:04.7]

Also natürlich fachlich, was den Abschluss
angeht. Klar, da arbeiten wir darauf hin.
Int14, 284–285
Zeitumfang: 0:23:49.6–0:23:56.9 [0:00:07.3]

B.1.1.10 auf "das Leben" vorbereiten

Dann haben wir einen Teil der Schüler, die meistens aber nicht in den
Abschlussklassen landen, sondern vorher schon intensivpädagogisch betreut werden
bei uns, die Erlebnispädagogik machen, weil sie schulmüde sind, die mehr oder
weniger Sachen für den Alltag lernen, damit sie nachher ganz blöd und einfach
gesagt ein Konto eröffnen können, wie das zu funktionieren hat, fit fürs Leben
gemacht werden. Man nannte diese Klasse früher auch vor der Intensivpädagogik
Fit for Life bei uns.
Int03, 46–52
Zeitumfang: 0:03:21.7–0:03:51.1 [0:00:29.4]

Als Lehrkraft? Ja, also die Schüler einfach fit machen für das Leben danach,
sozusagen,
Int04, 160–161
Zeitumfang: 0:12:09.8–0:12:15.2 [0:00:05.4]

Wir hatten jetzt wieder für zwei Tage eine Frau von der
Caritas da, die die die über über Bankgeschäfte mit den Schülern geredet hat,
Gefahren von Dispo, was ist mit Klarna, was, was kostet ein Leben, haben
Lebensbeispiele gemacht bei dem und dem Beruf verdienst du das, wie willst du
wohnen, was willst du dir leisten? Wie sieht deine Ausgabensverhältnis zu deinem,
also zu dem, was du/ Also so den zu zeigen. Ja, jetzt ist es hier vorbei. Wir
waren bei IKEA, die haben imaginär 5.000 € gehabt für die erste Einrichtung für
Wohnung, einen Lageplan und und mussten den einrichten sozusagen einfach denen
zu zeigen: Ja, es ist es ist demnächst irgendwie anders.
Int07, 494–502
Zeitumfang: 0:37:51.8–0:38:31.2 [0:00:39.4]

Aber was heißt das auch ganz konkret: Wie richte ich ein Konto ein? Was
sind überhaupt meine Fixkosten? Wie komme ich an eine Wohnung? Und da mache ich/
Zu Hause machst du Licht an und aus, wenn du alleine wohnst und du zahlst das
nicht, machst du das, dann geht aber kein Licht an! So und das, was gibt es
alles für Kosten, Wie kannst du sparen, wie kannst du damit umgehen und so diese
Motivation zu eröffnen, das ist einfach auch ein guter Weg, das irgendwann für
mich selber zu schaffen
Int09, 191–197
Zeitumfang: 0:14:10.4–0:14:38.7 [0:00:28.3]

B.1.2 spezifische Elemente der Berufsorientierung

B.1.2.1 Praktika organisieren und durchführen

B.1.2.1.1 Praktika durchführen

In Form von Praktika auf jeden Fall, in Form verschiedenster und vielfältigster Praktika, also auch in Form von zweiwöchigen Praktika am Stück, aber auch von schulbegleitenden immer dienstags Praktika, ein halbes Jahr oder oder oder. Also da gibt es, alles ist möglich, da an der Stelle.

Int02, 443–446
Zeitumfang: 0:35:42.6–0:36:01.7 [0:00:19.1]

Wir machen ganz viele Praktika, die können bei uns, wenn sie ins Praktikum möchten, und das lässt sich mit dem Lehrplan vereinbaren, ist mein Chef da sehr kooperativ und nimmt das dankend an.

Int03, 348–350
Zeitumfang: 0:25:46.4–0:25:58.2 [0:00:11.8]

Also letzte halbe Jahr oder auch schon vorher, also im letzten Jahr, kompletten Jahr eigentlich ist Anfang der Schuljahrs, der zehn, findet halt das letzte Praktikum für die statt sozusagen um denen noch mal eine Orientierung zu geben, noch mal reinzuschnuppern. Danach haben bei uns die Schüler weiterhin immer noch die Möglichkeit, wenn die sagen „Ha, der Bereich ist es doch nicht“.

Int07, 282–286
Zeitumfang: 0:21:29.9–0:21:52.0 [0:00:22.1]

und immer wieder die Schüler in Kleinpraktika geschickt,

Int07, 321
Zeitumfang: 0:24:25.3–0:24:28.5 [0:00:03.2]

Aktiv immer wieder einzelne Schüler in Praktika zu stecken, neue Praktika zu finden

Int07, 364–365
Zeitumfang: 0:27:37.0–0:27:41.9 [0:00:04.9]

Oder „du fängst nächste Woche dein Praktikum an, weißt du denn wie viel Uhr du anfangen musst?“ „Nee, keine Ahnung“. Und dass man dann zusammen mit dem auch dann da kurz nochmal anruft und, und danach läuft, dass er dann da sein muss. Und ja also diese, diese einfachen Bedürfnisse aber, ja/ Ja die die die die können wir halt immer relativ gut erfüllen aber ja

Int07, 461–465
Zeitumfang: 0:35:19.2–0:35:41.8 [0:00:22.6]

Wir haben die Praktika mit drin.

Int07, 576–577
Zeitumfang: 0:44:16.2–0:44:18.0 [0:00:01.8]

Also ich habe tatsächlich für mich irgendwann den Beschluss gefasst, häufiger Praktika zu machen. Ich schicke jeden Schüler ab der siebten Klasse jedes Jahr ins Praktikum und dann ist es auch erst mal egal, ob das ein Praktikum ist, wo ich sage, das ist genau das, was ich machen möchte, sondern es dient mir dazu. Na ja, wenn ich dann abgrenzen kann und sagen, „das möchte ich eben nicht machen“, dann ist das ja auch schon mal ein Schritt weiter. Das ist mir ganz wichtig.

Int08, 140–146
Zeitumfang: 0:10:22.4–0:10:49.8 [0:00:27.4]

Da ist ja dann auch das Praktikum dran

Int08, 181
Zeitumfang: 0:13:29.1–0:13:31.4 [0:00:02.3]

Was uns sehr wichtig ist, dass wir ab Klasse acht jedes Jahr
einen Schülerbetriebspraktikum machen
Int09, 64–65
Zeitumfang: 0:05:01.4–0:05:07.2 [0:00:05.8]

Wir arbeiten ganz viel mit
Praktika im Blockpraktikum, Langzeitpraktikum. Das ist wirklich da so unser Hauptaugenmerk tatsächlich,
Int11, 33–35
Zeitumfang: 0:02:21.4–0:02:29.0 [0:00:07.6]

Eine
Schülerin wollte unbedingt Arzthelferin werden, wo wir gesehen haben, das ist ein bisschen schwierig. Und haben sie quasi zwangsweise so ein bisschen ins Praktikum Erzieherin gequatscht und „da habe ich keinen Bock". Und siehe da, das ist genau ihr Ding. Sie findet das super. Die konnte dann neben der Schule dann auch arbeiten, war besser als die Auszubildenden und das hat unglaublich viel mit ihr gemacht. Und die kam neulich freudestrahlend einfach an.
Int11, 209–215
Zeitumfang: 0:14:51.5–0:15:16.3 [0:00:24.8]

und fragen schon nach einem Praktikum. Und jetzt
haben wir abgemacht, okay, wir können ein freiwilliges Praktikum ja schon mal in Klasse acht machen für die, die über 14 sind zumindest von einer Woche, einfach mal um mal zu schnuppern.
Int14, 117–120
Zeitumfang: 0:09:47.6–0:10:05.8 [0:00:18.2]

Und
die andere Möglichkeit, die ich eigentlich lieber habe, ist, dass wir vor/ Wir fangen ja schon in der achten Klasse mit Praktika an. Das heißt, unsere Schüler machen, bis sie weggehen zwischen mindestens fünf Praktika, manche aber auch sechs oder sieben Praktika.
Int15, 138–142
Zeitumfang: 0:11:01.7–0:11:19.9 [0:00:18.2]

Wir haben jetzt
gerade aktuell, deswegen haben wir jetzt um zehn auch Zeit, viele von unseren Schülern im Praktikum und wir machen viele Praktika bei uns an der Schule. Schon ab Klasse acht haben die die Möglichkeit, zweimal im Schuljahr in Block Praktika zu gehen bis zur Klasse zehn, Wenn die zielgleich sind, machen die dann in der Klasse zehn nur noch ein Blockpraktikum, weil im zweiten Block dann die zentralen Abschlussprüfungen sind
Int16, 22–28
Zeitumfang: 0:01:40.2–0:02:02.1 [0:00:21.9]

Was denn, was denn da Bereiche sind, die sie sich vorstellen könnten
und dann wird im Endeffekt in einem ersten Praktikum herausgefunden: „Ist das tatsächlich eine Möglichkeit, die ich mir vorstellen kann als Schüler? Ist das etwas, was mir gefallen würde? Sind die Anforderungen auch das, was ich selber als Schüler ja stemmen kann? Und wo muss ich eventuell dran arbeiten?" Und darauf aufbauend entwickelt sich das dann bei uns dann einfach so weiter, dass wir dann für die nächsten Praktika auch dann noch mal beraten, Wo geht es hin? Und wir haben auch paar Schüler, die machen immer im selben Betrieb Praktikum, wo es dann vielleicht auch gut läuft oder im selben Bereich Praktikum, aber auch Schüler, wo wir dann einfach sagen müssen „okay, geh woanders hin, such mal einen anderen Bereich". Und das ist, würde ich so sagen, die wesentliche Aufgabe bei mir,
Int16, 210–221
Zeitumfang: 0:14:58.2–0:15:56.7 [0:00:58.5]

Dann
die Praktika,
Int18, 285–286
Zeitumfang: 0:22:26.2–0:22:27.5 [0:00:01.3]

Unsere Schüler finden
eigentlich alle Praktikumsplätze, oder wir haben natürlich immer am Ende immer noch so eine bis zwei Handvoll Schüler, wo wir dann aktiv helfen müssen. Da hat man dann im Laufe der Zeit schon einige Betriebe einfach auf der Liste, natürlich, und und kann da weiterhelfen. Und, also dieses Jahr haben wir auf jeden Fall alle ins Praktikum bekommen. Das ist auch nicht selbstverständlich, schaffen auch nicht jedes Jahr. Wenn man immer so ein zwei Vögel oder ist das schon auch echt schwierig, aber ja und das funktioniert eigentlich schon.
Int18, 591–598
Zeitumfang: 0:46:23.9–0:46:58.8 [0:00:34.9]

B.1.2.1.2 in Praktika begleiten/besuchen

wir machen Praktikumsbesuche
Int01, 187
Zeitumfang: 0:16:19.7–0:16:21.6 [0:00:01.9]

Praktikum zu überwachen, zu gucken, dass die in den
verschiedenen Betrieben ankommen, die Kontakte da zu halten.
Int03, 225–226
Zeitumfang: 0:16:40.2–0:16:46.7 [0:00:06.5]

Praktikumsbesuche, die immer noch mal bei Laune zu
halten, die Kontrolle zu haben im engen Austausch, dass sie auch dort wissen, auch wenn ihr jetzt/ bei uns ist mittwochs der Praktikumstag, deswegen passt das heute ganz gut, dass sie merken, ich kontrolliere das, ich kriege das mit und es kommt sowieso raus. Deswegen ist es eher sehr vielversprechend und sehr positiv zu sehen und es wird dankend von den Schülern angenommen.
Int03, 314–319
Zeitumfang: 0:23:15.0–0:23:39.7 [0:00:24.7]

Also dass sich das schon in der Zeit halt
auch wirklich, das habe ich auch bei der Schulleitung so angemerkt und es sieht so aus, als hätte ich es auch durchgesetzt, dass ich da nicht für andere Aufgaben eingeteilt werde in der Zeit, sondern dass das halt schon nicht irgendwie ein bisschen durch den Kreis [Stadt] hier juckeln ist, sondern dass das schon harte Arbeit ist, 15 Schüler gut im Praktikum zu, auch zu halten. Also auch da steckt viel Beziehungsarbeit drin. Dass man mindestens einmal in jedem Betrieb vorguckt, Termin macht auch mit dem, am besten mit dem Ausbildungsleiter, wenn es ein größerer Betrieb ist.
Int04, 525–533
Zeitumfang: 0:39:30.8–0:40:13.4 [0:00:42.6]

Dann werden die Praktika sehr eng begleitet, also mit
den Betrieben,
Int05, 308–309
Zeitumfang: 0:27:15.3–0:27:20.1 [0:00:04.8]

nur diese drei Tage
im Praktikum sind, dann kommen wir natürlich auch mit. Wir schauen, dass wenn die diese zusätzlichen Praktika machen, diese drei, fünf Tage oder so und auch die Großen eigentlich nur Praktikumsstellen nehmen, die auch ausbilden weil ein Praktikum in der Pommesbude um die Ecke, da fühlt er sich vielleicht wohl, muss nur 50 Meter dahin gehen. Aber ja, dann hat er seine Schuld getan. Aber das ist nicht sinnvoll. Und wenn wir dann bei diesem Praktikumsgesprächen sind, wenn die drei Wochen da sind, sind wir in der Regel dreimal auch da. Erste, zweite,

dritte Woche, vereinbaren ein Abschlussgespräch und fragen auch konkret nach „Wie, wie schaut es aus? Wär eine Möglichkeit für eine Ausbildung hier? Was würde noch fehlen? Wie würde dieser aussehen? Können Sie das vorstellen für den Schüler?“ Der Schüler ist ja dann auch dabei. Wir haben ein Gespür.

Int07, 385–396
Zeitumfang: 0:29:18.7–0:30:11.2 [0:00:52.5]

Die sind da eigentlich total into it. Also ja, ich
würde sagen, man begleitet das und gibt natürlich Sicherheit und versucht das irgendwie so angenehm wie möglich für die Schüler zu machen.

Int14, 120–122
Zeitumfang: 0:10:05.9–0:10:20.5 [0:00:14.6]

sie
gehen aber ins Praktikum mit der mit dem Hinweis „Leute, ich ruf da in zwei Tagen an, ich komme mal vorbei, wenn irgendwas schief läuft, ruf mich an, schmeißt nicht gleich hin“.

Int15, 325–328
Zeitumfang: 0:27:35.8–0:27:49.9 [0:00:14.1]

B.1.2.1.3 Langzeitpraktika organisieren

Und in der Erarbeitung, oder noch zusätzlich zu KAoA von so einem Stärken- und Interessenprofil, auf deren Basis dann zusätzlich zu KAoA auch Praktika stattfinden können und dabei dann auch möglichst individuelle Lösungen zu finden. Also wir haben hier in der Schule das Konzept, dass unsere Schüler in Klasse fünf, sechs anfangen mit einem Sozialpraktikum. Also das ist quasi verpflichtend, dass alle erst mal in den sozialen Bereichen Praktikum machen. In sieben, acht ist es dann schon freier und in neun, zehn besteht dann die Möglichkeit, ein Langzeitpraktikum zu machen. Und da sind wir bemüht, zusammen mit Betrieben Lösungen zu finden, die zu dem jeweiligen Jugendlichen, zu der jeweiligen Jugendlichen gut passen. Also manchmal sind das dann zwei Tage Praktikum, drei Tage Schule, manchmal vier Tage Praktikum, nur noch einen Tag Schule.

Int01, 153–164
Zeitumfang: 0:13:24.7–0:14:23.5 [0:00:58.8]

Also ich mache seit acht Jahren immer nur die Klasse zehn jedes Jahr aufs Neue und es entwickelt sich in den letzten Jahren etwas besser, weil wir seit circa drei, vier Jahren in der zehnten Klasse ein Langzeitpraktikum machen. Das heißt die gehen einmal in der Woche in einen Betrieb ihrer Wahl. Wir starten vorher immer mit einem zweiwöchigen Blockpraktikum und darin an, nach den Herbstferien schließt das Langzeitpraktikum an. Dadurch finden wir tatsächlich im Schnitt drei Schüler pro Jahrgang wirklich einen Ausbildungsplatz

Int03, 28–34
Zeitumfang: 0:01:55.7–0:02:27.9 [0:00:32.2]

P2: Okay, das ist eine Vorstufe von KAoA bei uns in [Stadt]. Das ist der Bereich Holz, Farbe, Hauswirtschaft und Metall. Da können die immer schon so Schnupperkurse machen, auch teilweise auch über eine Art von Langzeitpraktikum, wo die einmal in der Woche dann hingehen können, sich praktisch erproben können und dann auch Zertifikate darüber ausgestellt kriegen. Und da werden die teilweise auch schon so eingebunden, dass die mit den Langzeitpraktika in dem Bereich dann suchen, so dass darüber so ein kleiner, so eine kleine Tür geöffnet werden kann.

Int08, 186–193
Zeitumfang: 0:13:44.1–0:14:24.6 [0:00:40.5]

Also gerade durch Langzeitpraktika haben wir schon öfter Leute in Betriebe vermittelt oder in eine Ausbildung vermittelt, selbst wenn der schulische Abschluss nicht der war, den sie gebraucht hätten.
Int08, 193–195
Zeitumfang: 0:14:24.6–0:14:39.1 [0:00:14.5]

Ja, ich meine diese Langzeitpraktika, die haben wir auch bei uns an der Schule, speziell für schulmüde Schüler. Das handhaben wir je nachdem, wie, wie schulmüde dieser Schüler oder diese Schülerin ist, in Verbindung, dass sie meinetwegen drei Tage in den Betrieb gehen und zwei Tage um die Schule. Oder sie kommen nur ein Tag in die Schule, weil sie sagen „mehr als einen Tag will ich nicht". Dann gehen sie vier Tage in den Betrieb
Int15, 398–403
Zeitumfang: 0:34:14.7–0:34:42.7 [0:00:28.0]

Wir haben zwei Schüler in der Klasse, die sind durch ein Praktikum so angebunden, dass sie daraus ein Langzeitpraktikum gemacht haben. Die sind also/ gar nicht wahr, wir haben drei Schüler mittlerweile. Die sind einen Tag in der Woche immer noch gar nicht in der Schule, sondern in ihrem Langzeitpraktikum. Der eine hat auch laut Aussage von ihm und seinen Eltern da die Ausbildung im Anschluss sicher, dass es was ziemlich cooles, sollte das so klappen.
Int17, 52–58
Zeitumfang: 0:03:55.2–0:04:21.5 [0:00:26.3]

Oder auch bei ganz schwierigen Schülern bei uns, wo dann auch eventuell kein Schulabschluss im Raum steht. Da bieten wir dann auch ein Langzeitpraktikum an. Dass die sich einfach auch über Arbeit empfehlen, klappt dann muss man dazu sagen, allerdings auch nicht so oft. Meistens ist das dann auch selbst das dann schwierig, weil wie sollte das auch einfach sein, wenn andere Sachen da überhaupt nicht klappen. Aber für den einen oder anderen Schülern ist das dann auch wirklich noch mal ein Weg, ja sich für die Arbeit zu empfehlen.
Int18, 287–294
Zeitumfang: 0:22:32.7–0:23:00.1 [0:00:27.4]

B.1.2.1.4 Schüler:innen auf Praktika vorbereiten

Wir sind eigentlich ständig in der Praktikumsvorbereitung,
Int04, 210
Zeitumfang: 0:16:09.9–0:16:13.4 [0:00:03.5]

Also Praktika bereiten wir auch sehr umfangreich vor. Und auch sehr umfangreich nach, muss man dazu sagen.
Int04, 221–222
Zeitumfang: 0:17:02.0–0:17:08.5 [0:00:06.5]

und auch immer wieder, wenn es Konflikte gibt oder da jemand raus/ Also da impfen wir die auch vorher ordentlich, sage ich mal.
Int09, 580–581
Zeitumfang: 0:42:52.1–0:42:59.2 [0:00:07.1]

Und wir haben da gute, echt gute Erfahrungen mit, dass sie sagen, da kommen viele vom Gymnasium, die sind viel respektloser, die sind viel unhöflicher. Ich glaube, dass wir auch, weil wir so einen kleinen Rahmen haben, auch sagen so, „Du kommst da rein, du sagst, wer du bist, du sagst vernünftig Hallo, du meldest dich ab, wenn du zur Toilette gehst. Das sind Dinge, die werden von dir erwartet. Die erwarten wir hier von dir auch, wenn du das da nicht machst, dann ist da

auch schnell zu Ende“. So, und das kriegen wir rückgemeldet, dass das auch klappt. Das finde ich gut.

Int09, 595–603
Zeitumfang: 0:44:02.5–0:44:35.1 [0:00:32.6]

Wir machen das jetzt hier,
was jetzt hier passiert, das machen wir für die Zeit danach. Ich habe sehr früh in diesem Schuljahr angefangen, über das Betriebspraktikum vorzubereiten und darüber zu sprechen.

Int10, 151–154
Zeitumfang: 0:11:35.2–0:11:47.9 [0:00:12.7]

B.1.2.1.5 Praktika sind hilfreich

und wie das mit den Praktika läuft. Ich glaube schon, dass es so teilweise mit deren einzige berufliche Erfahrung ist, die sie sammeln können während der Schulzeit. Nicht viele schaffen es, sich selbstständig einen Nebenjob oder ähnliches zu suchen, auch wenn sie schon alt genug wären.

Int08, 208–211
Zeitumfang: 0:15:30.1–0:15:46.7 [0:00:16.6]

und dann unseren Schüler:innen auch das Gefühl zu geben, „Ja, bist du jetzt nicht hier die Koryphäe in Mathe gekriegt, nicht die Top Noten, aber wenn du bestehst, indem du jeden Tag hin gehst, immer pünktlich bist und vielleicht mal was siehst und alles ausführt, was man dir sagt und das irgendwie auch einen guten Job machst, dann ist das auch schon für dich so ein Pluspunkt. Dann ist das vielleicht mit dem Zeugnis nicht prickelnd, aber möglich“. Und aus diesem Betriebspraktikum ist bei uns ganz oft, entsteht ein wir nennen das dann eben Jahrespraktikum, wo die sagen, im Betrieb ist es irgendwie gut, komm noch zweimal, dann komm doch dreimal und wir machen das so drumherum

Int09, 66–74
Zeitumfang: 0:05:10.1–0:05:50.5 [0:00:40.4]

Und
das ist zum Beispiel, wenn die jedes Jahr oder ab 8, 9, 10 dann irgendwo hingehen und sich vorstellen und nach drei Wochen merken, „Ich bin nicht rausgeflogen. Die finden mich irgendwie auch ein bisschen nett und ich habe hier einen ganz guten Job gemacht.“ Dann sind die mega motiviert, das ist super

Int09, 143–147
Zeitumfang: 0:10:51.8–0:11:07.8 [0:00:16.0]

aber wodurch wir
auch Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen usw. auch schon in Ausbildung bekommen haben. Und. Ja, also wenn die das wirklich wollen, dann kriegen die ein gutes Praktikum hin und können in die Ausbildung übergehen

Int11, 35–38
Zeitumfang: 0:02:30.9–0:02:44.3 [0:00:13.4]

Was ich immer spannend finde. dass wie
unsere, das habe ich immer noch nicht ergänzt, wie unsere Schüler in Ausbildung gelangen, ist auch glaube ich in, boah, ich will nicht sagen 90 %, aber vielleicht sind es 80, also irre viel, ist es dann immer über Langzeitpraktikum. Und das ist dann so, dass die bei uns dann die Praktika, also bei uns 8, 9, 10. Klasse, wir ermöglichen denen auch immer zusätzlich Praktika, also wenn sie was zusätzliches wollen oder auch Langzeitformen, das unterstützen wir immer, weil das der Weg ist in der Ausbildung bei uns. Also die die eine kriegen würde ich sagen hatten fast alle das über ein Langzeitpraktikum. Und da ist es dann auch oft/ Da ist dann halt schon ne Bindung. Na, da ist dann schon jemand, wo die gemerkt haben, „oh ja, der findet mich irgendwie ganz gut“ und da konnte der Schüler sich ja schon ein bisschen beweisen und dann kriegen die halt auch oft

sowohl die Ausbildung hin wie die Berufsschule, auch wenn sie dann da vielleicht die Lehrer doof finden, aber dann haben sie wenigstens schon mal ihren Betrieb. Das ist schon mal so angekommen sind.

Int12, 235–249
Zeitumfang: 0:18:05.9–0:19:02.3 [0:00:56.4]

Ich glaube, dass wir schon den Beitrag
leisten, ja, dass wir fast alle Schüler immer in Praktika kriegen. Also dann wäre das einfach nicht/ Also alleine machen die das einfach nicht und auch mit den Eltern nicht, auch wenn man das ein Jahr vorher herunterbetet. Also das wäre zumindestens wenn man jetzt mal das positiv betrachtet, schon mal so eine Heranführung an Arbeitswelt. Die/ Was ja dann auch manchen was bringt, aber wie gesagt, die Ausnahme. Genau. Aber dann kann man sagen ja, also die Ausnahmen kommen dadurch in Arbeit. (...)

Int12, 303–310
Zeitumfang: 0:23:19.9–0:24:05.7 [0:00:45.8]

dann auch vernetzen. Also, dass wir zusehen, dass die Schülerinnen und Schüler durch Praktika. Es hat sich immer zum Beispiel als gut erwiesen, dass wenn man kleine Betriebe nimmt, die kennen dann irgendwann den Chef. Der weiß dann, das ist ein guter Typ. Das wollen wir den Schülern eben ermöglichen, dass sie in Kontakt treten mit Leuten, die sie dann wirklich auch irgendwann mal einstellen. Das ist immer ein großes Ziel

Int13, 490–495
Zeitumfang: 0:35:25.5–0:35:50.3 [0:00:24.8]

Das liegt daran, dass wir jetzt nicht sagen, wir
machen nur ein oder zwei Praktikum, weil es vorgeschrieben ist, sondern wir gucken, wenn ein Schüler gerade in der Klasse überhaupt nicht läuft, weil er sich nicht konzentrieren kann, weil zu Hause irgendwie wieder die Post abgeht und wir ihn fragen „Willst du lieber ins Praktikum gehen und einfach mal was ganz anderes?“ Und die sagen Ja, dann machen wir das. Wir sind da zeitlich nicht gebunden

Int15, 142–148
Zeitumfang: 0:11:20.0–0:11:50.4 [0:00:30.4]

und darüber haben wir wirklich
schon gute Erfahrungen gemacht, dass der Betrieb auch danach gesagt hat, als die allgemeine Schulpflicht zu Ende war, „Okay, probieren wir es mal mit einer Ausbildung“ und das hat einfach manchmal zum Erfolg geführt. Nicht immer, aber manchmal. Und das bestätigt mich irgendwie auch darin, dass man wirklich langsam mal anfangen muss, anders zu denken. Ja, es reicht nicht zu jammern, zu sagen wir haben Fachkräftemangel, ja. Und man macht sich keine Gedanken über alternative Lösungsmöglichkeiten.

Int15, 403–410
Zeitumfang: 0:34:42.8–0:35:17.1 [0:00:34.3]

Oder dann suche ich auch
Praktikumsstellen, wo ich weiß, da sind die Ansprüche ein bisschen höher und die Möglichkeit, da eine Ausbildung zu machen, die ist gegeben, wenn das funktioniert im Praktikum und mit dem Jugendlichen, weil mir vom Betrieb auch gesagt wird oder wurde vorher, „wenn Sie einen Schüler haben, der das und das erfüllt, dann können wir über eine Ausbildung reden“

Int15, 653–658
Zeitumfang: 0:57:00.4–0:57:27.6 [0:00:27.2]

Aber darüber haben die die Möglichkeit, fünf
mal in unterschiedliche Betriebe reinzugucken oder auch in den gleichen Betrieb rein zu gucken und da die Möglichkeit auch eine Ausbildung fest zu machen, wenn das vonseiten des Betriebs passt und wenn das von den Schülern passt
Int16, 28–31
Zeitumfang: 0:02:02.2–0:02:15.8 [0:00:13.6]

Der eine hat auch laut Aussage
von ihm und seinen Eltern da die Ausbildung im Anschluss sicher, dass es was ziemlich cooles, sollte das so klappen.
Int17, 56–58
Zeitumfang: 0:04:13.0–0:04:21.5 [0:00:08.5]

Also ich glaube, die machen ziemlich gute Erfahrungen durch die Bank in diesen Praktika. Die geraten auch häufig an sehr kulante Betriebe und irgendwie, natürlich arbeiten manche Betriebe dann in Summe nach so vielen Jahren nehmen die immer wieder Schüler, auch von der Förderschule.
Int17, 80–83
Zeitumfang: 0:05:54.4–0:06:10.3 [0:00:15.9]

Dass die sich einfach auch über Arbeit empfehlen, klappt
dann muss man dazu sagen, allerdings auch nicht so oft. Meistens ist das dann auch selbst das dann schwierig, weil wie sollte das auch einfach sein, wenn andere Sachen da überhaupt nicht klappen. Aber für den einen oder anderen Schülern ist das dann auch wirklich noch mal ein Weg, ja sich für die Arbeit zu empfehlen. Er mündet auch nicht unbedingt in den Ausbildungsberuf direkt, aber die zeigen dann schon, dass sie arbeiten können. Ja, und und und. Das schafft es schon, dass die dann später Jobs/ Oder machen erst mal und und einfach auch Selbstbewusstsein tanken. Einfach dadurch, dass halt das Arbeiten klappt
Int18, 289–297
Zeitumfang: 0:22:43.2–0:23:28.3 [0:00:45.1]

B.1.2.2 Berufsorientierung im Lernbereich Arbeitslehre realisieren

auch also dass Informationen laufen, dass wir natürlich uns
mit Lebensläufen und all den Dingen, Bewerbungsschreiben usw. auseinandersetzen
Int02, 448–449
Zeitumfang: 0:36:08.8–0:36:18.0 [0:00:09.2]

als Arbeitslehre zu
unterrichten
Int03, 224–225
Zeitumfang: 0:16:37.9–0:16:39.8 [0:00:01.9]

Dann sind wir schon
bei den Anmeldungen. Dann sind wir dabei, mit den Bewerbungen zu schreiben.
Int03, 226–227
Zeitumfang: 0:16:46.8–0:16:52.3 [0:00:05.5]

Also wenn wir jetzt mal also
Bewerbungen schreiben, das ist somit ein großer Teil. Da ist es aber auch so, sie müssen selber anfangen, sie müssen selber eine Bewerbung schreiben, sie müssen damit ankommen. Ich verbessert die, wir besprechen, die wir überarbeiten die. Das ist ein großer Teil Beitrag, den ich leiste
Int03, 297–301
Zeitumfang: 0:21:58.3–0:22:16.5 [0:00:18.2]

Also letztendlich würde ich sagen, machen wir mehrmals in der Woche ja ganz konkret Bildungsinhalte, zum Beispiel im Fach Wirtschaft, im Fach Technisches Werken, die ja halt schon sehr nah dran sind an dem Übergang Schule, Beruf. Also im Fach Wirtschaft geht es im letzten Jahrgang eigentlich um fast nichts anderes mehr.

Int04, 206–210
Zeitumfang: 0:15:50.3–0:16:09.9 [0:00:19.6]

also ein
großer Punkt ist. Arbeitslehre als Fach.

Int05, 313–314
Zeitumfang: 0:27:46.4–0:27:49.9 [0:00:03.5]

also wir haben ja schon auf dem Zeugnis steht ja später dann
drauf, Arbeitslehre und so. Also letztendlich haben wir ja Wirtschaft sozusagen mit drin im zehnten Schuljahr. Wir haben die Hauswirtschaft mit drin.

Int07, 574–576
Zeitumfang: 0:44:04.3–0:44:16.1 [0:00:11.8]

In Form von unterrichtlicher Vorbereitung, oder? Also wir haben bei uns
machen wir es in Form von Arbeitslehreunterricht machen wir ganz viel in puncto Berufswahl und Berufsvorbereitung.

Int08, 179–181
Zeitumfang: 0:13:17.4–0:13:29.0 [0:00:11.6]

Ja also ganz viel über den Arbeitslehreunterricht mit
Stärken, Schwächen oder Stärken, Schwächenfindung und so was alles darüber wird eigentlich ganz schön viel bei uns gemacht.

Int08, 196–198
Zeitumfang: 0:14:42.3–0:14:55.2 [0:00:12.9]

Auch im
Arbeitslehreunterricht

Int08, 213–214
Zeitumfang: 0:15:54.7–0:15:56.5 [0:00:01.8]

Das machen wir ja sehr immer über
den Fachunterricht Arbeitslehre, dass wir dann so, was sind, so meine Ziele, Wünsche?

Int09, 189–191
Zeitumfang: 0:14:03.4–0:14:10.3 [0:00:06.9]

Und dann, oft üben wir Telefonate oder wir üben
so Vorstellungsgespräche. Manche Betriebe sagen dann auch „Ich möchte eine richtige Bewerbung“. Das ist ja auch bei uns Unterrichtsinhalt. Dann üben wir richtig, „Wie bewerbe ich mich richtig?“, ein Anschreiben und dass ich das dann nicht, dass es vor Fehlern strotzt.

Int09, 613–617
Zeitumfang: 0:45:13.2–0:45:30.9 [0:00:17.7]

Ich würde sagen, meine Aufgabe beginnt zunächst einmal, dass ich beharrlich immer wieder diese Thematik an die Schüler herantrage, im Arbeitslehre, Wirtschaftsunterricht, aber auch gerne mal in den Hauptfächern erklären, Warum ist es jetzt wichtig? Zum Beispiel Lebenslauf zu schreiben. Wofür ist das überhaupt relevant? Da muss man natürlich immer einen Bezug zur Praxis ziehen und zu, zu dem späteren, also zum späteren Werdegang. Wir machen das jetzt hier, was jetzt hier passiert, das machen wir für die Zeit danach.

Int10, 146–152
Zeitumfang: 0:11:08.5–0:11:40.6 [0:00:32.1]

Aber ja, Informationen weitergeben. Also das macht man
natürlich auch im Fach Arbeitslehre.
Int12, 258–259
Zeitumfang: 0:19:41.1–0:19:47.1 [0:00:06.0]

Man versucht vorher schon in
den Berufsorientierungsmaßnahmen mit KAoA etc. die Schüler möglichst gut darauf
vorzubereiten. Ich habe jetzt gerade eine achte Klasse und fange/ Also bin jetzt
dieses Jahr voll in das Thema Berufe eingestiegen und die haben schon die ersten
zwei Veranstaltungen gemacht
Int14, 113–117
Zeitumfang: 0:09:24.4–0:09:47.6 [0:00:23.2]

Wie/ Aber auch so Themen „wie bewerbe ich mich, wie mache ich den Lebenslauf und
so was?“ Also diese, diese Qualifikationen im Endeffekt. Genau. Und das das wäre
so der Bereich, den ich glaube ich, so eher abdecke
Int16, 224–226
Zeitumfang: 0:16:12.2–0:16:26.6 [0:00:14.4]

auch so im
Bereich Arbeitslehre, „Was sind denn Arbeitsverträge, wie viel steht dir zu, was
sind irgendwie deine Rechte, was sind irgendwie auch deine Grenzen?“ Also
natürlich auch theoretisch, dann natürlich praktisch.
Int17, 135–138
Zeitumfang: 0:09:48.7–0:10:01.0 [0:00:12.3]

B.1.2.3 weitere Maßnahmen der Berufsorientierung für Schüler:innen koordinieren und verwalten

und so ganz konkret in Bezug auf die Übergangsbegleitung,
Vorbereitung und die Tätigkeit als StuBo hier an der Schule sehe ich meine
Aufgabe in der Koordination und Kommunikation der verschiedenen BFE-Elemente,
der - äh - wir hatten jetzt gerade BFE-Berufsfelderkundung, daher - der
verschiedenen KAoA-Elemente
Int01, 148–152
Zeitumfang: 0:12:58.7–0:13:20.3 [0:00:21.6]

Und ich glaube, als StuBo ist die konkrete Aufgabe vor allem
diese Koordination
Int01, 176–177
Zeitumfang: 0:15:20.2–0:15:25.6 [0:00:05.4]

und zu schauen, welche Angebote sind die Passenden für unsere
Jugendlichen. Wir sind auch in KAoA und KAoA-Star und in KAoA-kompakt und da
dann zu gucken, so für wen passt welches System und wechseln Jugendliche
vielleicht nochmal zwischen den verschiedenen Angeboten.
Int01, 177–180
Zeitumfang: 0:15:25.7–0:15:43.8 [0:00:18.1]

Also im Moment ist meine Aufgabe in dieser Vorbereitung fast nur
Organisation. Weil ich das ganze eben von der organisatorischen Seite die
Verantwortlichkeit habe. Das heißt, ich organisiere alle Termine, ich
koordiniere alles mit der mit der Reha-Beraterin
Int02, 134–137
Zeitumfang: 0:11:06.8–0:11:19.8 [0:00:13.0]

wir hatten die Woche einen Außentermin bei der
Bauindustrie in [Stadt], wo die Schüler in den verschiedenen Baubereich
reinschnuppern konnten. Und die werden dort viele Möglichkeiten geboten. Aber
die sagen dann „Nein, ich möchte Dachdecker werden und dann werde ich jetzt auch
Dachdecker“.

Int03, 106–110
Zeitumfang: 0:08:00.0–0:08:16.5 [0:00:16.5]

Also wir erfüllen alle
Standardelemente, die es in der Stadt [Stadt] gibt und machen halt on top noch
ein paar vereinzelte Sachen, aber nichts konzeptionelles, was von der Schule
vorgegeben ist, sondern/ Und deswegen würden wir es aktuell auch gar nicht
bekommen, weil es müsste ja im Konzept dahinter stehen und nur die
Standardelemente, die reichen da halt nicht. Und da müssen wir uns als Schule
halt irgendwie irgendwie anders drauf einstellen und da, da wollen wir hinkommen.
Deswegen haben wir jetzt einen Spieleentwickler nochmal dazu geholt, ins Boot,
mit dem wir uns regelmäßig treffen. Kostet auch 1.500 € und wir machen dort halt
ein Planspiel zur Berufsvorbereitung. Sprich, dass alle Schüler sozusagen
sozusagen, morgens/ Wir schlüpfen dann in verschiedene Rollen. Das wird im
Februar das erste Mal anlaufen, schlüpfen unterschiedliche Rollen, dass wir
sozusagen eine Berufsagentur sind und die Praktikastellen vermitteln und dass
wir dort sechs Praktika rausgesucht haben. Parallel gibt es aber auch die
Berufsschule und parallel gibt es halt auch die Cafeteria. Und die Schüler
durchlaufen in diesen Rollen, also/ Dann kriegen sie auch Bewertungen, machen
praktische Erfahrungen, kriegen von uns ein Feedback. Aber wir sind dann halt
nicht die Lehrer, sondern entweder der der Auszubildende oder halt bei der
Agentur halt jemand, der die dann berät. Und das bereiten wir gerade vor und das
wollen wir dann auch fest installieren, dass das einfach/ Das ist, zum Beispiel
was, was wir halt jetzt auch auch versuchen für die Schüler und das würde dann
auch im Schulkonzept aufgenommen werden

Int07, 628–649
Zeitumfang: 0:48:03.9–0:49:34.7 [0:01:30.8]

Plus wir haben jetzt angefangen, Betriebsbesichtigungen mehr
zu initiieren, um einfach mal mehr in Firmen rein zu gehen, mehr in die
Einrichtungen reinzugehen, damit sie sich überhaupt vorstellen können. In einer,
keine Ahnung, Bandweberei sind nicht alle Leute nur Näher, sondern da gibt es
halt einfach eine super große Bandbreite an Jobs, die da arbeiten. Und was gibt
es da überhaupt für Ausbildungsmöglichkeiten? Auch in verschiedene Richtungen,
weil denen das ganz oft nicht bewusst ist, wie viele verschiedene Branchen unter
einem unter einem Hut stecken und dann vorher schon so abgeneigt sind von „Hm,
Bandweberei, das machen ja eh nur Frauen usw“ und gar nicht merken, „Ja okay, da
sitzen aber auch Leute am Computer, da sitzen auch Maschinenführer usw.“, die
braucht man da halt genauso. Und deswegen versuchen wir den so ein bisschen mehr,
die Bandbreite an, an Berufen, an Möglichkeiten, ja über diese
Betriebsbesichtigung vor Ort tatsächlich zu zeigen,

Int08, 146–158
Zeitumfang: 0:10:49.8–0:11:45.5 [0:00:55.7]

Ja, und dann halt die Sachen, die
KAoA-verbindlich sind. Potenzialanalyse, Berufsfelderkundung und so was. Die
laufen bei uns halt dann auch.

Int08, 198–200
Zeitumfang: 0:14:55.3–0:15:05.6 [0:00:10.3]

Also dass wir unsere drei Module,
die, für die wir zuständig sind, die Potenzialanalyse, die Berufsfelderkundung und die Praxiskurse, die wir bei uns machen, alles, was möglich ist, immer auf uns zuschneiden. Wir sind auch nicht so überall beliebt, aber das ist ja dann auch egal. Aber dieses, dass wir sagen, die Potenzialanalyse, die findet bei uns statt, ansonsten kommt niemand und jetzt findet sie halt einfach paar Jahre bei uns statt

Int09, 292–298
Zeitumfang: 0:21:39.2–0:22:06.2 [0:00:27.0]

Was dann auch tatsächlich individuell, auch mit KAoA-Star,
da wo die ja eigentlich gar nicht für für EsE da sind. Auch da finden wir mit unserem Schülerklientel immer sehr sehr individuelle Maßnahmen. Tatsächlich.
P1: Also Sie, Sie dürfen das KAoA-Star auch nutzen und die
P2: Dann genau

Int11, 125–129
Zeitumfang: 0:09:06.5–0:09:24.7 [0:00:18.2]

Als StuBo muss ich sagen, haben wir bei uns eher ja
eher organisatorische Aufgaben, würde ich sagen. Also wir haben diese begleiten, diese, diese ganzen Bausteine, die es da bei uns gibt, also jetzt im KAoA-Rahmen

Int12, 277–279
Zeitumfang: 0:21:18.1–0:21:31.9 [0:00:13.8]

da gibt es halt so Bausteine, also Potenzialanalyse heißt eins
und eins Berufsfelderkundung und genau, die Praktika und die begleiten wir halt aber eher so in dem Rahmen, dass wir da die Onlineportale pflegen und die Schüler einpflegen, die Termine machen

Int12, 284–287
Zeitumfang: 0:21:45.1–0:22:00.9 [0:00:15.8]

Also sprich die ganze Vorbereitung der Standardelemente.
Wir sind halt eine Kreisschule, das heißt, wir müssen auch immer noch ein bisschen gucken, wie wir mit Schülerspezialverkehr, wir die Schüler zu den einzelnen Maßnahmen, Potenzialanalyse usw., das ja alles hinbekommen und zurück und rechtzeitig auch, dass sie mit dem Schülerspezialverkehr wieder zur Schule nach Hause fahren können usw. Das sind immer schon ein paar organisatorische Fragen

Int18, 161–167
Zeitumfang: 0:12:22.5–0:12:52.5 [0:00:30.0]

dann kommen ja die die anderen KAoA-Elemente. Ich zähl jetzt nicht
alle auf

Int18, 286–287
Zeitumfang: 0:22:27.5–0:22:32.6 [0:00:05.1]

B.1.2.4 Kollegium bei der Organisation von Maßnahmen der Berufsorientierung informieren und unterstützen

Das heißt, wir
haben wirklich ab Klasse acht tabellarisch aufgeführt für alle Kollegen, was kann man im Bereich der Berufsorientierung machen, wo kann ich mir Hilfe holen, wo kann ich Kontakte finden? Welche Unternehmen kann ich mit meinen Schülern besuchen? Welche Tage der offenen Türen gibt es? Was kann ich machen? Das haben wir für alle Jahrgänge bis Klasse zehn dann auch gemacht. Und das nicht an Daten gedrückt, sondern immer nach Quartal sortiert. Weil die Kollegen, muss man relativ ehrlich sein, natürlich wenig Lust haben, sich dort immer einzuarbeiten und sehr dankbar, sind sie nehmen, sie können es nachschlagen, da mache ich den einfachen Weg. Das variiert natürlich auch von Klassenlehrern und Kollegen ganz

unterschiedlich. Das ist etwas, wo wir großen Wert darauf legen, wo wir auch ganz viel Zeit rein investieren.
Int03, 335–346
Zeitumfang: 0:24:44.5–0:25:36.0 [0:00:51.5]

Das heißt, ich habe denen schon viel zusammengestellt. Auch die haben eine Mappe, wo sie ab Klasse acht bis Klasse zehn die Briefe, die Elternbriefe rausziehen können, nur noch das Datum eintragen müssen. Treffpunkte. Das erleichtere ich denen schon sehr.
Int03, 638–641
Zeitumfang: 0:45:57.8–0:46:12.4 [0:00:14.6]

Dass wir/ Was wir auf diesen Treffen mit den StuBos machen, wir haben jetzt so eine Verantwortungskette aufgebaut. Da haben wir ein paar Workshops zu gemacht und das versuchen wir in die Schule zu transportieren, quasi so als Multiplikator für unsere, für unser Kollegium. Arbeiten gerade an so einem Ordner, wo wir alles sammeln, damit dann auch alle das so einsehen können und dass das dann an unsere Schülerschaft weitergegeben werden kann. Wir haben eine Zeitleisten aufgestellt, wann muss was? Weil dann wurden wir auch noch mal gefragt, was ist denn sinnvoll?
Int09, 333–340
Zeitumfang: 0:24:52.2–0:25:24.6 [0:00:32.4]

und das auch so unser Job ist, das in die Schule zu bringen, das so, Wie läuft das nämlich wenn die von der Schule gehen, wann setzt das ein? Wir haben wirklich einfach ein Zeitraster, wie so ein Stundenplan, so im März das so eine Checkliste, zack, zack, zack, das musst du alles abhaken. Wenn das gemacht hast, geht das weiter so. Das ist gerade ein großer Teil unseres Jobs. Ja.
Int09, 349–354
Zeitumfang: 0:26:03.6–0:26:25.4 [0:00:21.8]

und auch die Kollegen zu schulen. So ein Stück weit. Was können die in den Klassen davor machen? Das ist schon
Int11, 425–427
Zeitumfang: 0:30:05.9–0:30:13.0 [0:00:07.1]

die Termine machen den Kollegen immer wieder, sie informieren, was es gibt und was es nicht gibt und später sind Wechsel.
Int12, 287–288
Zeitumfang: 0:21:59.8–0:22:07.3 [0:00:07.5]

Und da gehöre ich ja auch zu. Und da teile ich dann auch die ganzen Sachen mit, wenn wir Termine haben zu Veranstaltungen, wenn die Potenzialanalyse ansteht oder wenn die Berufsberaterin, wann die kommt oder wann wir ins Berufsinformationszentrum fahren, wann eine Berufsmesse ist. Diese ganzen Sachen, die werden da ausgetauscht. Insofern haben wir einen relativ intensiven Austausch.
Int15, 546–551
Zeitumfang: 0:47:21.5–0:47:49.7 [0:00:28.2]

und dann auch, dass die Kollegen dann entsprechend gebrieft werden, die mit ihren Klassen dann jeweils an den Programmen teilnehmen.
Int18, 167–168
Zeitumfang: 0:12:52.6–0:13:01.4 [0:00:08.8]

Und ich glaube da gibt es, wir überlegen das auch, wie wir das an die Lehrer kommunizieren. Die stehen ja dann auch mit einem Mal, also bei uns ist das so, dass wir immer in der fünften Klasse anfangen mit einer Gruppe und führen die wirklich hoch bis zur zehnten Klasse. Also das gleiche Klassenlehrerteam nach Möglichkeit und planen sie schon mal,

wenn so ein Element ansteht, dann kriegen die bei uns immer so ein Briefing, also sprich ein Zettel, wo dann alles/ Potenzialanalyse, dann und dann ist der Termin die und die Institution und, und das steht dann alles drauf. Busse sind bestellt, Lunchpakete, weil in der Ganztagsschule muss Essen abgestellt werden usw. und dass man einfach das organisatorisch einfach mal gut organisiert, dass man so einen Jour fixe hat, auch wöchentlich noch mal kurz abcheckt, dass man noch rechtzeitig ist mit den Sachen, die anstehen

Int18, 679–690
Zeitumfang: 0:53:15.7–0:54:06.1 [0:00:50.4]

B.1.2.5 zusätzliche Maßnahmen der Berufsorientierung entwickeln

Da sind wir
aber gerade dran, kriegen auch durch unsere Koordinatoren in unserer Stadt auch da sehr große Rückendeckung, weil wir immer so ein bisschen stiefmütterlich behandelt wurden, dass jetzt so eine Beratung bei uns in der Schule installiert wird, was eigentlich Pflicht ist, was in Förderschulen häufig nicht gemacht wird, so dass wir da jetzt das regelmäßig haben und auch wünschen, dass die Leute für uns, für uns dann eben in die Schule kommen. Alles niederschwellig, weil dann sitzen sie eh schon da, ist leichter zu sagen," komm jetzt gerade mal mit raus, dass wir" als wenn ich einen Termin um 2:00 habe, habe ich auch andere Pläne und dann komme ich da einfach nicht an, das ist doof, das können wir denen auch zehnmal sagen, „so ist das, das musst du irgendwie ändern", aber es passiert halt nicht. Und dann finde ich, wir machen können, damit sie erst mal reinkommen. Das ist auf dem Weg.

Int09, 159–171
Zeitumfang: 0:11:56.3–0:12:43.8 [0:00:47.5]

Und
mit der Agentur, mit KAoA, mit dem KAoA-Team haben wir einen einen Ansatz gemacht, einen Übergabebogen zu entwickeln, den/ Da mussten die Eltern dann zustimmen, ob sie einverstanden sind, dass wir diesen Übergabebogen führen und zwar das spätestens beginnend ab Klasse neun, wo dann alle Dinge drin standen, wie zum Beispiel abgeleistete Praktika, besondere Fähigkeiten, aber auch besondere, ja weiterhin bestehende Förderbedürfnisse, Freizeitinteressen, sportliche Betätigung, Ehrenamtstätigkeiten, Situationen in der Klasse, die noch mal wichtig wären zu wissen, alle Sachen aufgelistet und das haben wir dann mitgegeben an die Berufskollegs. Aber leider ist das System vor Ort so groß, dass das nie weitergegeben worden ist. Also die Idee ist gut und die Eltern haben das auch befürwortet. Wir haben das dann eben gemeinsam auch geführt mit der Agentur für Arbeit. Auch diese, dieses Konzept an sich ist mit der Agentur für Arbeit gemeinsam entwickelt worden, weil die dann zum Beispiel ihre wichtigen Fragen dann noch mit haben einfließen lassen. Und auch die Berufskollegs haben die Fragen mit in diese in unser Screening reingepackt, die für sie nachher beim Übergang wichtig wären. Also das Wir/ War wirklich einzigartig. So was gab es überhaupt noch nicht und das war gemeinsam entwickelt mit der Handwerkskammer und es ist eingeschlafen.

Int13, 125–143
Zeitumfang: 0:08:48.7–0:10:20.4 [0:01:31.7]

Also die Anschlussvereinbarungen sind verglichen mit dem, was wir als Übergabebogen vorbereitet hatten, eine Minimalversion. Also das sind ja, das sind Basics, die beschrieben sind. Und meine Vermutung ist einfach, dass die Fülle an Informationen, die wir dann geliefert haben, für die Kolleginnen und Kollegen vor Ort einfach vielleicht irrelevant gewesen ist. Wobei wir, wie gesagt, diesen Übergabebogen so entwickelt haben, dass er auch dem Bedarf aller Beteiligter gefußt hat. Wir haben das reingeschrieben, von dem wir meinten, das wäre im Kontext sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf wichtig. Die Agentur für Arbeit hat noch mal ihre Dinge reingeschrieben. Auch zum Beispiel, hat

Beratung stattgefunden oder wurde die verweigert oder solche Sachen. Das konnte man dann alles ankreuzen und die Agentur und die/ das Berufskolleg hätte daraus dann ableiten können, okay, in welche Richtung ist dieser Schüler beraten worden und in welchem Bildungsgang landet er denn letztendlich am Berufskolleg? Zielsetzung oder Zielrichtung unseres Projektes war eigentlich, dass wir diese Dauerschleifen an den Berufskollegs verhindern wollen, weil wir immer wieder die Situation hatten, dass Schülerinnen und Schüler bei uns gesagt haben „Och, da habe ich keinen Bock drauf, ich muss mich hier nicht anstrengen, ich gehe ans BK und da mache ich meinen Realschulabschluss". So und dann sind die bei uns vielleicht mit 16, 17 gegangen. Möglicherweise mit einem schlechteren Schulabschluss als dem, den sie hätten erreichen können und sind dann zum BK gegangen und sind dann da in Dauerschleife gewesen. Also bis teilweise Anfang 20, 22, 23 und sind dann mit keinem besseren Berufsabschluss oder Schulabschluss abgegangen, als wir ihnen eigentlich von uns aus mitgegeben haben. Das heißt, es waren bis zu vier, fünf Jahre die da verloren worden sind.
P2: Und vielleicht noch zum tatsächlich zum Verhältnis von Vereinbarungen zu unseren vereinbar/ Also zu unserem Bogen, den wir entwickelt haben. Natürlich haben wir da versucht, auch so ein bisschen mehr auf unsere sonderpädagogischen Dinge zu schauen. Erst mal das natürlich, das ist ja in der Abschlussvereinbarung gar nicht vorgesehen, also Verhaltensauffälligkeiten, welcher besondere Unterstützungsbedarf liegt vor?

Int13, 163–192
Zeitumfang: 0:11:39.0–0:13:55.9 [0:02:16.9]

Das versuchen wir eigentlich
in der gesamten im gesamten Prozess der Berufsvorbereitung, dass wir echt gucken, wo können wir für unsere Schüler noch Dinge tun, entwickeln, denen irgendwie Bescheinigungen besorgen, dass sie echt sagen können okay, jetzt mal blöd gesagt, „ich komme zwar von der Förderschule, aber ich habe das und das und das und das vorzuweisen und das und das gemacht" und das war uns echt nochmal wichtig". Und im Abschluss des Projekts haben wir dann, das war nicht nur dieser Übergabebogen, sondern das waren ja auch die Mini Zertifikate, noch.
P3: Genau das musst du nochmal, denn das war wirklich ganz einzigartig.
P2: Genau das war das zweite, was aus diesem europäischen Projekt mit mitgenommen wurden. Da waren tatsächlich nicht nur Berufsschulen beteiligt, sondern da war auch die Handwerkskammer beteiligt, war auch die Agentur für Arbeit beteiligt. Und neben diesem Bogen haben wir dann Minizertifikate entwickelt. Aber ich muss mir eben die Nase putzen, wo wir dann eben zur Handwerkskammer gegangen sind und in Zusammenarbeit mit der Handwerkskammer dann kleine Zertifikate entwickelt haben, beispielsweise im Bereich Malern lackieren, wo dann auch der Kollege zum Beispiel mit bei der Entwicklung dabei war, der gesagt hat „okay, das und das und das sind jetzt die Fähigkeiten, die hier ganz grundlegend wichtig wären" oder Bereich, was hatten wir noch, Bau, alles mögliche, was eben im handwerklichen Bereich liegt.
P3: Richtig und das genau und das ist entstanden aus der Idee, dass unsere Schüler an einem Ort außerhalb der Schule das machen sollen, weil das natürlich immer schlechter bewertet ist, wenn wir hier was anbieten. Und deswegen haben wir den ganz großen Vorteil genutzt, dass wir vor Ort einen BBZ haben, Berufsbildungszentrum. Und die Handwerkskammer hat sich dann bereit erklärt, weil sie sagten, wir brauchen letztendlich motivierten Nachwuchs. Also uns ist ein Schüler ein schwacher Hauptschüler, der motiviert ist, lieber als ein Realschüler, der letztendlich das nur macht, um danach dann vielleicht doch an das Berufskolleg zu wechseln, Abitur zu machen und dann zu gehen. Oder auch sogar ein Gymnasiast. Es gab ja eine Zeit lang im Holzbereich keine Ausbildungsplätze, weil das alles so gehypt wurde von irgendwelchen Leuten nach dem Abitur. Sie wollten jetzt erst mal Schreinerlehre machen. Und ja, diese Minizertifikate haben dann im BBZ stattgefunden und die Voraussetzungen, die da erfüllt werden mussten, im fachlichen und im, wie soll man sagen, individuellen

Bereich, also so Persönlichkeitsstruktur, war angelehnt an das erste Fachpraktikum im ersten Ausbildungsjahr. Und dann haben die eben tatsächlich von den Ausbildern, die die überbetriebliche Ausbildung machen am BBZ, die haben das durchgeführt und haben dann unseren Schülern eben die Rückmeldung dafür darüber gegeben, wo sie stehen. Also das war Maurerbereich, das war Maler, Lackierer.
P2: Metall.
P3: Metall und Holz.
P1: Genau wie haben Sie das dann schulisch organisiert? Also kam war das während der Schulzeit oder kam das irgendwie an?
P3: Dafür bin ich doch Schulleiterin. (lacht)

Int13, 193–236
Zeitumfang: 0:13:59.5–0:17:00.1 [0:03:00.6]

Und wie gesagt, wir versuchen auch wirklich alles zu dokumentieren, was die machen und dann denen das auch mitzugeben. Also wir haben ja auch noch andere Projekte, wir haben Schülerfirmen zum Beispiel, da wird das.
P3: Das hast du gerade schon kurz erwähnt, aber vielleicht kannst du mal die Idee dahinter auch noch mal benennen.
P2: Ja, also es ist zum großen Teil natürlich auch Berufsvorbereitung, also erst mal der Aspekt, mit finanziellen Dingen umzugehen, Einkauf, Verkauf, Kalkulation von Produkten und dann, wenn da verschiedene Schülerfirmen sind, natürlich auch handwerkliche Aspekte überall dabei. Also wir haben T-Shirt-Druck, Arbeit mit Holz. Mit unserem Schreinerlehrer, den wir vor Ort haben.

Int13, 321–330
Zeitumfang: 0:23:16.5–0:23:54.1 [0:00:37.6]

Ja, genau, ja, also immer der handwerkliche Bereich, dann ja, Schulgartenprojekt, Bienen haben wir also/ [Name P3] ist auch/ hat eine Imkerausbildung gemacht. Dann stellen wir auch Honig her. Das sind eben so die Aspekte, wo dann der handwerkliche Bereich mit dabei ist. Aber natürlich auch viel der soziale Bereich natürlich an unserer Schulform.

Int13, 361–365
Zeitumfang: 0:26:04.4–0:26:24.2 [0:00:19.8]

B.1.3 Kooperation

B.1.3.1 mit Berufsberatung & Agentur

ich
koordiniere alles mit der mit der Reha-Beraterin. Ich habe, ich habe alle vier Wochen einen Gesprächstermin mit der, wo ich mit allen Themen meiner Kollegen zur Sprechstunde gehe, sozusagen. Wir machen das nicht einzeln, sondern ich bündelte das alles, und ich gehe mit allen Fragen zu der Kollegin. Regel das mit ihr, bin auch für sie die Ansprechpartnerin.

Int02, 136–141
Zeitumfang: 0:11:19.9–0:11:43.0 [0:00:23.1]

Das auf jeden Fall, dass wir durchgängig die Reha-Beratung bei uns im Haus haben und wie gesagt, mit denen immer im engen Austausch stehen und ab Klasse neun die Jugendlichen bei uns da auch regulär hingehen, auch egal ob etwas, was anliegt oder nicht. Bei uns gehen alle Jugendlichen ab Klasse neun Ende der Klasse neun, Anfang der Klasse zehn dorthin. Und auch vor allem auch im Schulbesuchsjahr zehn. Egal welche Klasse, die sind im Schulbesuch zehn gehen sie zur Reha Beratung

Int02, 450–455
Zeitumfang: 0:36:18.1–0:36:50.0 [0:00:31.9]

Jetzt gibt es
auch wieder einen neuen Rehaberater und auch er kommt. Allerdings hat er jetzt im Februar erst bei uns angefangen. Auch er kommt regelmäßig zur Schule. Also der Austausch ist für unsere Schüler auch wichtig,
Int03, 198–201
Zeitumfang: 0:14:45.8–0:14:58.2 [0:00:12.4]

Dann kommen Gespräche bei der Agentur
Int03, 260
Zeitumfang: 0:19:22.6–0:19:24.8 [0:00:02.2]

wir arbeiten ja ganz, ganz
eng zusammen mit der Agentur für Arbeit. Die ist mindestens bei jedem Eltern-Schüler, Elternsprechtag dabei. Das heißt sie haben mindestens drei Beratungsgespräche pro Schuljahr. Mit dem Herrn [Name] und mit der Reha-Beraterin. Genau. Je nachdem, wenn sie ein Reha-Fall sind bei der Agentur für Arbeit, dann ist natürlich die Reha-Beratung zuständig und kommt zu den Gesprächen. Also wir sind ja sozusagen ein Team, die den Schüler dann einen Vorschlag machen, wie der Weg weitergehen kann, weil die in den seltensten Fällen wirklich schon komplett beruflich orientiert sind.
Int04, 92–100
Zeitumfang: 0:06:53.2–0:07:30.0 [0:00:36.8]

Dann geht's weiter, dass man mindestens zweimal,
meistens drei oder viermal gemeinsam die Gespräche mit den Beratern für die Arbeitsagenturen macht.
Int05, 306–308
Zeitumfang: 0:27:04.7–0:27:15.2 [0:00:10.5]

Kontakt zur Arbeitsagentur
Int07, 188
Zeitumfang: 0:14:07.2–0:14:08.9 [0:00:01.7]

Wir haben, was auch schon gut ist, die Arbeitsagentur also jedes
Halbjahr einmal bei uns in der Schule. Das heißt, dass die für eine ganze Woche kommt und von morgens 8:30 Uhr bis nachmittags 15:00 Uhr da ist und alle Schüler im besten Fall auch mit einem der Elternteile das durchläuft. Wir versuchen auch immer dabei zu sein, dass einer vom Lehrerteam in der Woche dabei ist, das, das ist auf jeden Fall schon hilfreich.
Int07, 212–217
Zeitumfang: 0:16:00.8–0:16:26.3 [0:00:25.5]

also wir haben einen Reha-Berater und einen von der
Arbeitsagentur und wir sind ganz eng mit den tatsächlich in Austausch und gehen ganz eng die Schüler durch
Int11, 129–131
Zeitumfang: 0:09:24.8–0:09:33.8 [0:00:09.0]

Plus die Kooperation mit der
Arbeitsagentur, die wir natürlich haben
Int11, 260–261
Zeitumfang: 0:18:17.8–0:18:21.6 [0:00:03.8]

Und wir sind immer heilfroh,
weil auch die Zusammenarbeit mit den Beraterinnen der Agentur für Arbeit sehr, sehr gut läuft. Und das ist schon sehr etabliert hier. Das startet in Klasse neun und wir versuchen immer, weil es ja immer heißt, die Eltern sind die Entscheider, letztendlich, was die Kinder machen. Wir versuchen immer ganz stark dahin, die Eltern zu motivieren, das auch wirklich wahrzunehmen. Gemeinsam mit der Agentur für Arbeit diese Berufsberatung für die Kinder gemeinsam zu machen. Es ist unterschiedlich erfolgreich, kann man sagen. Also die Wahrscheinlichkeit, wenn die Eltern mit eingebunden sind und das mit Stützen und dann vielleicht

sogar noch die Berufseinstiegsbegleitung ein Okay gibt, die auch betreuen zu wollen, dann sind die Chancen deutlich besser und auch die Abbrüche deutlich geringer.
Int13, 99–110
Zeitumfang: 0:06:53.6–0:07:42.0 [0:00:48.4]

Ja, also wir haben in, in der Klasse neun und zehn haben wir schon die Berufsberaterin hier bei uns an der Schule. Ja, da gehen wir jeden einzelnen Schüler wird ein Gespräch geführt und mal zu gucken, was ihnen vorschwebt. Da gibt es natürlich dann die paar Schüler, die sagen „Ich weiß, was ich machen will“. Aber ich würde mal sagen, 60 70 % sagen, „ich habe keine Ahnung“. Oder sie sagen sie, „Ich weiß nicht, was ich machen soll, aber ich gehe ins BBZ“ Berufsbildungszentrum, weil da ein Kumpel von ihnen auch ist. Das wird dann die zweite Beratung in der zehn. Da haben manche doch schon so ein bisschen zumindest eine Richtung. Und da wird dann ganz klar von der Berufsberatung unterstützt, indem zum Beispiel Stellenangebote schon zugeschickt werden.
Int15, 129–138
Zeitumfang: 0:10:10.2–0:11:01.7 [0:00:51.5]

wo dann im Endeffekt auch noch unterstützend hinzukommt, dass wir dann tatsächlich jemanden von der Arbeitsagentur hier haben, der die Schüler dann eben auch noch mal dahingehend berät, was was sind Stärken, was sind Schwächen?
Int16, 221–223
Zeitumfang: 0:15:56.8–0:16:12.1 [0:00:15.3]

Die Kooperation mit der
Arbeitsagentur ist unheimlich gewinnbringend, weil wir da einen guten Ansprechpartner haben und eine ganz enge Kooperation.
Int16, 562–564
Zeitumfang: 0:39:58.3–0:40:06.1 [0:00:07.8]

B.1.3.2 mit Eltern

und auch in der Auseinandersetzung mit Eltern oder
den Gruppen unterwegs und versuchen eben alle Maßnahmen, die es gibt, das Wissen über alle Maßnahmen auf jeden Fall zu verbreiten. Zu gucken, dass alle Jugendlichen, welche Anträge auch immer stellen und tun und machen und gegebenenfalls die Eltern oder auch die die Jugendgruppen, die Pädagogen zu unterstützen, das zu tun.
Int02, 191–196
Zeitumfang: 0:15:34.2–0:16:00.8 [0:00:26.6]

können wir zu unseren Eltern ja
auch noch mal Kontakt aufnehmen und zu unseren Schülern, wieder die noch mal daran erinnern.
Int03, 205–207
Zeitumfang: 0:15:15.5–0:15:22.5 [0:00:07.0]

ich Kontakt mit den Eltern aufnehme, den Eltern ganz
klar sage, was sie zu tun haben und wir das dann so gemeinschaftlich anleiten
Int03, 241–242
Zeitumfang: 0:17:54.4–0:18:02.0 [0:00:07.6]

versucht da auch die Eltern relativ schnell mit ins Boot zu
holen.
Int04, 481–482
Zeitumfang: 0:35:47.5–0:35:51.5 [0:00:04.0]

immer
wieder den Eltern gesagt, „Wenn Sie sich nicht sicher sind, was es werden soll, wir suchen noch mal für drei Tage, für fünf Tage, für zehn Tage irgendeine Praktikumsstelle, um einfach nochmal reinzuschnuppern, um zu wissen, wo, wo soll es denn danach hingehen?“
Int07, 321–325
Zeitumfang: 0:24:28.5–0:24:43.9 [0:00:15.4]

mit den Eltern in Kontakt zu sein, mit denen zusammen am
Telefon zu sein, mit denen
Int07, 365–366
Zeitumfang: 0:27:42.1–0:27:47.1 [0:00:05.0]

Also es ist schon ein harter
und schwerer Schritt und gut ist halt einfach immer, wenn man mit den Eltern auch so ein bisschen in Kontakt ist und die das auch realisieren und auch Verständnis dafür haben und vielleicht denen auch sagen, „Die nächsten zwei, drei Jahre kannst du auf jeden Fall noch wohnen bleiben, wenn du in Ausbildung bist. Denk dran, du gibst mir 150 €, weil ich ja weiter das Essen für dich einkaufe und die Wäsche wasche“, oder so Sachen.
Int07, 521–527
Zeitumfang: 0:39:59.3–0:40:26.8 [0:00:27.5]

Und was überhaupt nicht. Also das habe ich noch gar
nicht erwähnt, ist wirklich die Arbeit mit den Eltern. Das ist unabdingbar, da auch eine hohe Transparenz, aber auch wirklich sehr ehrlich zu sein.
Int09, 378–380
Zeitumfang: 0:28:07.6–0:28:19.1 [0:00:11.5]

Und ich finde, wenn man dann
die Eltern im Boot hat, dann ist es irgendwie auch gut, weil dann ist das ja nicht nur das von schulischer Seite, wir sagen, „es ist okay, dass du hier bist, das ist okay, dass du das und das machst“, sondern dass die Eltern dann auch das einfach akzeptieren, wie ihr Kind ist.
Int09, 394–398
Zeitumfang: 0:29:20.8–0:29:38.5 [0:00:17.7]

und und und versuchen natürlich auch eine enge
Elternarbeit. Aber gut, da muss ich Ihnen ja nicht was von erzählen. Das ist manchmal ein bisschen schlecht als recht
Int11, 258–260
Zeitumfang: 0:18:08.5–0:18:17.7 [0:00:09.2]

und wir versuchen immer, weil es ja immer heißt, die Eltern sind die Entscheider, letztendlich, was die Kinder machen. Wir versuchen immer ganz stark dahin, die Eltern zu motivieren, das auch wirklich wahrzunehmen. Gemeinsam mit der Agentur für Arbeit diese Berufsberatung für die Kinder gemeinsam zu machen. Es ist unterschiedlich erfolgreich, kann man sagen.
Int13, 102–106
Zeitumfang: 0:07:04.8–0:07:26.1 [0:00:21.3]

Dieser Übergangsprozess wird
hauptsächlich natürlich in Elternzusammenarbeit, aber schon ja auch aus schulischer Sicht initiiert und begleitet.
Int14, 109–111
Zeitumfang: 0:09:01.4–0:09:12.4 [0:00:11.0]

In Klasse 9, 10 ist
es dann häufig noch so, dass man sehr intensiv auch in die Elternberatung gehen muss, weil ich hatte ja eben schon mal angedeutet, dass häufig diese unrealistischen Ziele oder meistens, wenn die Schüler so unrealistische Ziele haben, dass das von den Eltern unterstützt, wenn nicht sogar befeuert wird

Int16, 227–231
Zeitumfang: 0:16:32.1–0:16:51.0 [0:00:18.9]

B.1.3.3 mit Betrieben

also wir haben
zwei große Praktika noch in der Klasse zehn, wo wir, ja, eigentlich auch ständig auf der Suche sind nach Firmen, die, die unsere Schülerschaft nimmt, die aber auch immer offener geworden sind. Also das fand ich jetzt, ich mache das jetzt seit einem Jahrhr hauptverantwortlich, diese StuBo-Rolle, diese Koordinatorenrolle, früher das meine Kollegin gemacht, kennen Sie auch, Frau [Name der Kollegin] und das war echt zu sehen, wie viel offener Betriebe dafür geworden sind, dass Krankenhäuser sich jetzt auch Helferausbildungen vorstellen können. Das würde ich mal sagen, hätte es vor fünf Jahren überhaupt nicht gegeben. Das heißt, es ist auch viel Netzwerkarbeit, dass man mit Firmen im Vorraus Dinge bespricht. Was kommt auf die Firmen zu? Was kommt aber auch auf die Schüler zu?

Int04, 210–221
Zeitumfang: 0:16:13.5–0:17:02.0 [0:00:48.5]

Aber das ist sehr schwierig. Es ist sehr schwierig, Termine zu kriegen in Firmen, die sich die Zeit nehmen, uns als Förderschule mit reingehen zu lassen. Tatsächlich.
P1: Woran liegt das?
P2: Ich glaube, dass es eine personelle Sache, also personelle Ressourcen spielen da auf Seiten der Firmen tatsächlich auch einen Grund. Ich glaube, ganz oft ist es auch ein bisschen Frust, weil ganz viele Projekte von Firmen gestartet werden, die dann vielleicht nicht in dem Maße angenommen werden, von denen wir aber vielleicht auch gar nicht so wussten. Ich glaube, das ist auch ein Kommunikationsding. Ja, dann werden irgendwelche Projekte also gestartet, die halt nicht angenommen werden. Das ist, glaube ich, ein Frust bei den Firmen und. Ja dann, ja, weiß ich nicht. Also ganz oft ist es tatsächlich auch so ein bisschen „Ah ja Förderschüler, okay, was machen die für einen Abschluss?“ Das ist leider immer noch nicht da, dass es genauso der Hauptschulabschluss ist, wie man ihn an der Hauptschule erwirbt. Da braucht es viel Überzeugungsarbeit der Kollegin, die sich dafür einsetzt. Also die muss da schon immer sehr Klinkenputzen gehen und trifft da immer wieder auf Ablehnung. Ja.

Int08, 160–176
Zeitumfang: 0:11:52.4–0:13:06.5 [0:01:14.1]

Wir arbeiten mit den Institutionen, mit den Betrieben sehr eng zusammen.

Int09, 281–282
Zeitumfang: 0:20:44.3–0:20:48.7 [0:00:04.4]

Was ist, wenn
du da bist und du hast Konflikte, weil du wirst dich dann vielleicht drei Wochen zusammenreißen können und irgendwann kocht das Fass doch über. Dass wir da einfach auch total offen mit umgehen und auch sagen, „wir haben hier Schüler, die schaffen bei uns vielleicht gerade fünf Stunden. Wir möchten gar nicht, dass die acht Stunden zu Ihnen kommen. Da haben wir alle nichts von.“ Wir gehen da total offen mit um und fahren da gut mit. Und das kriegen wir auch zurück. Wenn dann jemand rausgeflogen ist oder die sagen, „ich schaff das hier nicht“, wir suchen die dann auch auf und dann sagen wir das auch: „Hier, wir haben das

Gefühl, das läuft nicht so gut. Und wie können wir das machen?“ Manchmal einigt man sich irgendwie, dann lässt man das jetzt besser. Aber auch mit dem/ Dass die uns signalisieren, aber trotzdem können sie uns immer gerne noch Schüler:innen schicken.

Int09, 581–593
Zeitumfang: 0:42:59.3–0:43:49.8 [0:00:50.5]

So, und das sind mittlerweile, wenn es immer mehr Bereiche in der Altenpflege auch, wo wir gute Erfahrungen machen und dann aber auch unseren Schülern sagen, „wir schicken da auch nur welche hin, wo wir uns sicher sind, dass du das auch machst, dass wir dir vertrauen. Mit denen arbeiten wir jahrelang zusammen. Das würden wir auch gerne weiterhin machen. Also verbocke es nicht“.

Int09, 645–650
Zeitumfang: 0:47:32.1–0:47:53.3 [0:00:21.2]

Ja, und Betriebe, wie gesagt, da
versuchen wir echt, uns gut zu vernetzen, am besten nach meiner Erfahrung sind echt immer kleine Betriebe, wo man den Chef dann auch kennt, wo der Chef wirklich der Ansprechpartner ist, was weiß ich., kleines Handwerksunternehmen, vier fünf Mitarbeiter, wo der Chef auch sehr früh den, den Schüler oder die Schülerin dann kennenlernt und irgendwie auch eine Beziehung aufbaut.
P3: Wenn die sich ihren eigenen Nachwuchs ziehen.
P2: Ja genau. Also wo man echt auch das Gefühl hat, der hat irgendwie, der nimmt jetzt vielleicht Auffälligkeiten in Kauf oder findet den Typen irgendwie cool. So das funktioniert oft am besten, weil dann einfach auch eine Bindung entsteht, wo man dann auch mal eine Diskussionsgrundlage hat und nicht wie im großen Betrieb, wo denn der Chef vielleicht nur sieht, „Der kostet mir jetzt ja irgendwie zu viel Geld, weil es zu viel krank oder sonst was. Und dann beenden wir das mal“ Also da versuchen wir dann natürlich dann immer, uns gut abzusprechen und zu vernetzen und passende Betriebe natürlich auch zu finden für die Schülerinnen und Schüler, möglichst frühzeitig, dann auch schon durch Praktika oder so.

Int13, 920–936
Zeitumfang: 1:05:37.4–1:06:37.8 [0:01:00.4]

Ja, da ist der Betrieb auch so ein bisschen auf der sicheren Seite. Wird auch, kriegt auch finanziell eine Unterstützung und das ist kein verlorenes Jahr. Das versuchen wir den Betrieb und den, den Jugendlichen dann auch auch klar zu machen, so.

Int15, 155–158
Zeitumfang: 0:12:21.1–0:12:40.6 [0:00:19.5]

Und wir
telefonieren mit denen, auch mit den Betrieben. Also wir haben dann schon einen sehr engen Draht und wir gehen mit denen auch in die Praktikumsstellen und wenn es nötig ist, dann besuchen wir die zwei, drei, viermal.

Int15, 201–204
Zeitumfang: 0:16:55.1–0:17:12.4 [0:00:17.3]

Na, da ist dann
irgendwann ist dann auch bei mir der Punkt erreicht, wo ich sage „okay, ich will mir jetzt auch die Betriebe nicht versauen. Ich muss ja auch an die anderen denken“. Ich muss immer, das ist so, ich muss immer an die kleine Anzahl Schüler denken, die einen Abschluss schaffen und ich kann mir irgendwie Praktikumsstellen nicht versauen, weil ich da immer wieder jemanden hinschicke, der das Personal beleidigt, der da nicht hinkommt, der irgendwie Sachen kaputt macht. Das geht nicht.

Int15, 661–668
Zeitumfang: 0:57:44.9–0:58:20.2 [0:00:35.3]

Und wenn das soweit ist, dann kann ich
den Übergang auch viel gezielter gestalten als jemand, der der sich verweigert,
der nicht konstant ist. Wo immer wieder, jetzt geht es mal gut und dann
irgendwie im nächsten Praktikum fällt er wieder in alte Verhaltensmuster. Das
ist ein Unsicherheitsrisiko. Das muss ich immer, wenn ich, wenn ich jemanden
wohin schicke, mit einbeziehen. Und dann versuche ich aber nicht, die Betriebe
zu nehmen, wo ich weiß, da kann jemand eine Ausbildung machen.

Int15, 672–678
Zeitumfang: 0:58:44.1–0:59:18.6 [0:00:34.5]

Wie
erleben Sie denn das in der Kontaktanbahnung mit Betrieben?
P2: Nein, ich, also ich mache eher positive Erfahrungen. Also klar, der eine
oder andere Betrieb hat da Vorbehalte und möchte es nicht, aber die sind dann
auch nicht auf dem Tablett. Also man/ Es gibt erstaunlich viele Betriebe, die
sagen“ ja, nee, das möchten wir versuchen“. Die sehen das auch als persönliche
Herausforderung, oder? Oder sagen „wir als Dachdeckerbetrieb, wir haben schon
ganz andere gehabt“ und und wollen es einfach ausprobieren. Die wollen den halt
sehen, dann auch im Praktikum. Und klar, letztendlich der Ausbildungsvertrag,
der stellt da eine größere Hürde dar. Aber Praktikum?

Int18, 582–591
Zeitumfang: 0:45:42.6–0:46:23.8 [0:00:41.2]

B.1.3.4 mit Berufskollegs

genauso wie wir die Termine
bekommen bei den Agenturen, bei den Berufskollegs.

Int03, 201–202
Zeitumfang: 0:14:58.2–0:15:02.6 [0:00:04.4]

Und auch dort
haben die Kollegen, die, die dann ja weiter unterrichten, noch mal andere
Möglichkeiten gesehen, wie wir mit den arbeiten, um ihnen das zu vereinfachen.
Wir bieten an, dass sie bei uns hospitieren kommen im Unterricht, die Kollegen
sich das dort angucken. Das ist natürlich jetzt so im technischen Bereich
gewesen, das wäre für alle anderen Berufskollegs auch wünschenswert. Ist
natürlich mit deren Pensum an den Berufskollegs schwieriger zu vereinbaren als
jetzt für uns als Förderschule. Ist einfach so. Das wäre etwas, was ich hoffe,
wo jetzt zwei angefangen haben, dass sich im nächsten Jahr vielleicht noch mehr
ausbaut. Ich weiß, dass es dort entsprechende Nachtreffen gab, wo das geäußert
wurde, dass vielleicht das ein oder andere das auch anbietet. Und meistens ist
es ja so, fängt ein an, ziehen andere nach, weil sich ja keiner was nachsagen
lassen möchte. Das wäre gut.

Int03, 719–731
Zeitumfang: 0:52:01.4–0:52:58.4 [0:00:57.0]

Ja. Wir sind mit einem Berufskolleg, haben wir es schon so organisiert, dass
es quasi eine Übergabe gibt. Also man trifft sich mit den Lehrern, die in den
betreffenden Klassen arbeiten. Wie die Schüler vielleicht landen oder wo die
hinkommen. Und dann ist es halt so, dass, man eine Übergabe macht, dass sie eine
Einschätzung haben, dass sie dann auch wissen, wie es ist, teilweise.

Int05, 162–166
Zeitumfang: 0:14:31.6–0:14:57.7 [0:00:26.1]

Mit diesem einen Berufskolleg
treffen wir uns dann nach Beginn des Berufsschuljahres. Also ich sage mal nach
drei Wochen, um dann nochmal zu gucken, wie läuft es denn gerade bei den
Schülern? Sind die angekommen? Wenn nicht, warum nicht? Und dann wissen wir viel
mehr über die Schüler als die Berufsschulkollegen natürlich. Und dann versuchen
wir da noch mal Tipps zu geben, was man noch machen könnte bzw. häufig ist ja

zum Beispiel ein Punkt auch die/ der häufige Wechsel von Telefonnummern. Dann, dann/ Die Schüler sind dann gar nicht zu erreichen und finden von sich selber auch nicht die, die Motivation oder können es nicht, trauen sich nicht irgendwie dann da im Sekretariat anzurufen, wissen auch gar nicht, wo sie so richtig hinmüssen. Das sind dann halt so kleine praktische Tipps auf dem kurzen Dienstweg, sag ich mal. Also das ist so eine Geschichte, was die Schüler gebrauchen könnten und was man eigentlich viel mehr noch machen müsste.
Int05, 171–183
Zeitumfang: 0:15:22.8–0:16:27.8 [0:01:05.0]

und konkret dann eben auch die Gespräche mit dem Berufskolleg gemacht, dass man da den Übergang vernünftig gestaltet
Int05, 309–310
Zeitumfang: 0:27:20.2–0:27:28.5 [0:00:08.3]

Wir haben sogenannte runde Tische mit den Berufskollegs, was durch Corona leider alles ein bisschen zusammengefallen ist. Wo wir jetzt aber auch so dabei sind, wieder mit denen zusammenzuarbeiten, die aber auch immer regelmäßig bei den großen Treffen dabei sind, so dass wir uns versuchen zu vernetzen, zu verzahnen und diese, ja diese Wege, die die Schüler:innen gehen müssen möglichst kompakt und angebotsfreundlich
Int09, 284–289
Zeitumfang: 0:20:59.1–0:21:24.6 [0:00:25.5]

Nur sobald die Schülerinnen und Schüler dann den Wechsel gemacht haben zur Berufsschule hören wir wenig und die Zusammenarbeit reißt eigentlich ab, finde ich. Also, dass wir auf jeden Fall auch zu verbessern haben.
Int13, 119–121
Zeitumfang: 0:08:16.1–0:08:27.4 [0:00:11.3]

Ja, also ich verstehe auch nicht ganz, warum das die Berufskollegs offensichtlich nicht interessiert. Also zum Beispiel, ich kenne es da teilweise so, wenn man zum Beispiel auf einer weiterführenden Schule dann in den Sek I Bereich wechselt von der Grundschule, da gibt es ja schon immer diese Informationstage, zumindest gibt es das hier, dass man sich dann noch mal mit den alten Klassenlehrer zusammensetzt, über die Schüler spricht und ja, kenne ich von meiner Frau so, die ist an der Grundschule und ich verstehe nicht, warum so was nicht dann da auch irgendwie gemacht wird. Weil eigentlich müssen die Kollegen dann an den Berufsschulen ja auch ein großes Interesse daran haben, dass wir es auch mal so ein bisschen sagen, welche Auffälligkeiten da bestehen und worauf man achten müsste. Aber irgendwie, wie gesagt, trotz dieses Riesenprojekts ist da die Bereitschaft zur Zusammenarbeit gering. Muss man leider sagen.
Int13, 144–155
Zeitumfang: 0:10:20.8–0:11:07.7 [0:00:46.9]

B.1.3.5 schulintern

Das heißt, das ist ein bisschen geteilt an der Stelle, das machen Kollegen, dass die die unterrichtliche Begleitung, die die Teile in der direkten Durchführung mit den Jugendlichen machen meine Kollegen.
Int02, 145–148
Zeitumfang: 0:12:03.5–0:12:16.5 [0:00:13.0]

weil ich ganz oft sage, gerade wir in Klasse zehn, wir arbeiten immer in einem Team, sind wir ein bisschen Dienstleistungsunternehmen
Int03, 121–123
Zeitumfang: 0:09:07.4–0:09:14.9 [0:00:07.5]

Gespräche mit der Schulleitung.
Int03, 261
Zeitumfang: 0:19:26.4–0:19:28.2 [0:00:01.8]

Das wir einen eigenen Schulsozialarbeiter haben für den Altbautrakt hier, wo ab Klasse zehn Berufsvorbereitung dann sehr intensiv gemacht wird, dass wir ja als Klassenlehrerteam immer zu zweit sind, wo man sich auch über Schüler dann selber noch mal beraten kann. „Mensch, ist das jetzt aus pädagogischer Sicht jetzt so meine Sichtweise oder hilf mir mal, siehst du das auch so? Soll ich mit dem was anderes noch mal machen?“
Int04, 260–265
Zeitumfang: 0:19:52.2–0:20:15.8 [0:00:23.6]

Oder dadurch, dass wir/ Ich kann dieses diesen Teamgedanken immer nur wiederholen, weil ich glaube, das ist die einzige Art, wie man so einen Job machen kann, weil man ein Korrektiv hat. Man hat, man hat Austauschmöglichkeiten. Man hat auch jemanden, der andere Sichtweisen reinbringt. Und ich glaube einfach so, dass das man dann auch sagt, wenn die Richtungen stimmen, dann kann man sich auch bei anderen Sachen zurücknehmen
Int05, 362–367
Zeitumfang: 0:31:58.6–0:32:27.8 [0:00:29.2]

Ja. Ich muss dazu sagen, dass ich eigentlich eine sehr gute Unterstützung habe. Wir haben bei uns an der Schule eine Schulsozialarbeiterin, die auch genau für diesen Zweck eingestellt ist. Ich hatte sie gerade noch mal, das muss ich mal ganz kurz nachgucken, ich hatte sie gerade nochmal angeschrieben, was das genau heißt, wie das genau heißt, was. Genau, die ist nach einem Erlass zur Steigerung der Berufsfähigkeit als Sozialarbeiterin angestellt. Und das war mal ein Landesprogramm und das war halt angesiedelt im Personalwesen für angestellte Lehrer. Die macht das halt mit sehr viel Herzblut auch und das hält mir den Rücken auch sehr, sehr frei für, im Alltag. Aber mein Kerngeschäft ist natürlich nach wie vor der Unterricht und das muss natürlich alles parallel laufen. Und dadurch, dass sie bei uns an der Schule ist, macht sie eigentlich den ganzen organisatorischen Kram. Also sprich die ganze Vorbereitung der Standardelemente. Wir sind halt eine Kreisschule, das heißt, wir müssen auch immer noch ein bisschen gucken, wie wir mit Schülerspezialverkehr, wir die Schüler zu den einzelnen Maßnahmen, Potenzialanalyse usw., das ja alles hinbekommen und zurück und rechtzeitig auch, dass sie mit dem Schülerspezialverkehr wieder zur Schule nach Hause fahren können usw. Das sind immer schon ein paar organisatorische Fragen und dann auch, dass die Kollegen dann entsprechend gebrieft werden, die mit ihren Klassen dann jeweils an den Programmen teilnehmen. Und ja, wir, wir haben einmal die Woche einen Jour fixe, da gleichen wir einfach die Sachen ab. Dann hat sie mal einen Austausch. Wir haben uns das ein bisschen aufgeteilt, dass ich halt mehr oder weniger den Schreibkram mache, sprich die Curricula schreibe, etc. und. Ja, wenn bei den Elternbriefen auch noch mal drüber gucke usw. und sie macht halt die ganzen organisatorischen Sachen
Int18, 150–173
Zeitumfang: 0:11:23.5–0:13:27.2 [0:02:03.7]

Aber ich war doch dabei stehengeblieben, was mein Wochengeschäft ist, glaub ich. Also wie gesagt, ich habe meinen Jour fixe mit der Schulsozialarbeiterin, bin natürlich im Vertretungsfall Ansprechpartner, besprecht damit ihr die Sachen vor. Organisatorisch hält sie mir zum Glück den Rücken frei
Int18, 192–196
Zeitumfang: 0:15:04.0–0:15:23.7 [0:00:19.7]

B.1.3.6 mit Arbeitskreisen

die
StuBo Arbeitskreise,
Int03, 260–261
Zeitumfang: 0:19:24.9–0:19:26.4 [0:00:01.5]

ein bisschen netzwerken einfach auch wirklich
tolle Leute hat hier im Kreis. Also selbst außerhalb von unserem BO-Team. Ich habe Ansprechpartner beim Kreis [Stadt], bei unserem Bildungsträger, wo ich immer anrufen kann, wo ich immer fragen kann „Mensch, wie sieht das aus? Gibt es da auch eine rechtliche Einschätzung zu, was ist mit Langzeitpraktika? Kann ich da noch einen Schulabschluss geben? Wenn ja, cool machen wirs, wenn nicht, lassen wir das sein“. Also das finde ich einfach toll, dass man wirklich überall offene Türen hat
Int04, 342–349
Zeitumfang: 0:25:50.3–0:26:20.8 [0:00:30.5]

Wir arbeiten mit den Koordinatoren von unserer Stadt. Wir haben immer regelmäßige Treffen mit allen, dann aber auch wirklich ganz gezielt nur die ganzen Förderschulen.
Int09, 282–284
Zeitumfang: 0:20:48.7–0:20:59.0 [0:00:10.3]

Die machen das alles irgendwie auch mit uns und wir
können sehr viel delegieren und klar gehen wir zu den Treffen hin, nehmen da sehr viel Input mit und das kommt uns zugute, dass da auch so eine Zusammenarbeit ist, die es vor Jahren gar nicht gegeben hat. Ich kann nicht sagen, nicht so gut wie, hat es gar nicht gegeben, wir waren nicht erwünscht.
Int09, 320–324
Zeitumfang: 0:23:53.7–0:24:15.1 [0:00:21.4]

aber wir haben ja auch
besondere Schüler:innen und dann ist das aber auch so, das ist, glaube ich, gerade so unser Job, dass sich da sehr viel tut und wir das mitbestimmen dürfen durch diese Workshops und auch mit, nicht nur mit Lehrkräften, sondern auch übergeordneten und auch mit Schulamt und den Berufsagenturen und allen zusammenarbeiten können
Int09, 344–349
Zeitumfang: 0:25:43.5–0:26:03.5 [0:00:20.0]

Ich muss dazu sagen,
dass wir beide auch über die Komko, sagt Ihnen was, oder?
Kommunalkoordinierungsstelle, das ist halt das. Die sind halt bei uns im Kreistag, die halt die ganzen Sachen koordinieren für die Schulen, da sind wir in den Facharbeitsgruppen auch. Also ich für Förderschulen, die vertreten wir da, da sind natürlich auch die Regelschulen mit drin und die Kommko, kommunale Koordinierungsstelle, die sorgt zum einen dafür für die Ausschreibung der einzelnen Maßnahmen, aber auch bestehen halt diese Facharbeitsgruppe noch mal zu bestimmten Themen. Unsere Ergebnisse gehen noch mal in die Steuergruppe, so dass das halt dann auch in die Politik geht, einfach, so für bestimmte Sachen und dass das dann einfach noch mal überlegt wird zu bestimmten Themen einfach wo, wo wird dann nochmal vorgearbeitet. Beispiel das wir sind so einen reader erstellen zum Thema Absentismus, weil das einfach ein bisschen auf den Nägeln brennt oder gerade machen wir Vorschläge für eine modulare Ausbildung, das heißt, dass man vielleicht auch mal eine Ausbildung stückeln kann. Das ist halt sinnvoll, vielleicht mal bei Erziehungszeiten oder ähnlichem, die halt während der Ausbildung laufen, dass man einfach gewisse Ausbildungsschritte schon erledigt hat. Das sind zum Beispiel aber auch viele Themen wie Jobbörsen, die müssen ja

auch organisiert werden, das machen die dann auch, natürlich die Facharbeitsgruppen oder halt die Kommko dann. (...)
Int18, 173–192
Zeitumfang: 0:13:27.4–0:15:03.9 [0:01:36.5]

B.1.3.7 mit Jugendberufsagentur

Ganz wichtig ist die
Jugendberufsagentur. Die ist ja ganz neu im Boot, die dann auch noch mal ein Bindeglied ist zwischen Agentur für Arbeit und Jugendamt. Und das ist etwas, wo wir sehr viel mehr Kontakte haben. Und uns regelmäßig treffen, regelmäßig im Austausch sind. Und das ist etwas, was es den Schülern erleichtert, uns erleichtert. Und was ich für am sinnigsten halte
Int03, 369–374
Zeitumfang: 0:27:28.7–0:27:51.8 [0:00:23.1]

und den Berufsagenturen und allen
zusammenarbeiten können
Int09, 348–349
Zeitumfang: 0:26:00.2–0:26:03.5 [0:00:03.3]

B.1.3.8 mit Jugendhilfe

Deswegen begleiten wir das und
setzen da unwahrscheinlich viel dran und haben auch zum Beispiel zu der Jugendhilfe in [Stadt] ganz enge Wege, die unsere Schüler auch beraten. Auch helfen, zum Beispiel bei der Praktikumssuche.
Int03, 366–369
Zeitumfang: 0:27:14.7–0:27:28.6 [0:00:13.9]

B.1.4 Arbeit mit ehemaligen Schüler:innen

B.1.4.1 ansprechbar sein

Und wir haben uns eigentlich auch auf die Fahnen geschrieben,
dass wir also zum Beispiel, wenn ich den Übergang in Klasse sieben mache, dann begleite ich die Familie in der Regel noch ein halbes Jahr, dann sind die schon nicht mehr bei uns. Dann bin ich aber noch für die Lehrkraft da, für die neue, und ich bin für die Familie noch ansprechbar und für den Jugendlichen auch. So ist eigentlich unser Konzept gestrickt. Wer das dann wie nutzt ist dann noch mal eine andere Sache. Also es gibt dann Jugendliche, die nutzen das, Eltern, die nutzen das und es gibt auch Schulen, die nutzen das und es gibt auch bei alles, die nutzen es nicht so. Ja aber an sich würde ich sagen es wenn das wenn wir alles, alles ins Rollen gebracht haben und es ist gut begleitet worden, dann sind, dann sind es gute, abgeschlossene Prozesse und dann sind die, dann sind die Lebenskreise auch rund und dann ist es auch in Ordnung.
Int02, 341–352
Zeitumfang: 0:27:42.5–0:28:39.2 [0:00:56.7]

Das heißt, wir können natürlich, wir
telefonieren viel rum, wir machen noch Elternbesuche, wir machen Hausbesuche usw. , nehmen Kontakt zu den Jugendlichen privat auf. Um die dort zur Schule hinzubringen. Tauchen die dann das erste Mal auf an dem Berufskolleg oder dem entsprechenden Bereich sind wir aus der Verantwortung rausgenommen.
Int03, 75–79
Zeitumfang: 0:05:42.1–0:06:02.4 [0:00:20.3]

Also ich sage mal nach
drei Wochen, um dann nochmal zu gucken, wie läuft es denn gerade bei den Schülern? Sind die angekommen? Wenn nicht, warum nicht?
Int05, 172–174
Zeitumfang: 0:15:28.7–0:15:39.0 [0:00:10.3]

Und wenn dann einer vom letzten Jahr kommt, Gerne, geh
mit dem los. Ich mache hier den Unterricht, das ist kein Problem. Also, es ist nicht so, dass wir uns aufopfern. Also es ist nur eine Struktur, die so was möglich macht. Und tatsächlich, das Verständnis ist so hier, hier redet keiner über Anrechnungsstunden, hier macht man die Arbeit dann, wenn die da ist und es ist ja alles/ Es wird ja transkribiert, aber bei uns ist es tatsächlich auch so, dass man dann sagt, es wird hier, ich mach das hier heute, geh mal nach Hause und dann steht das da auch nicht.
Int05, 370–377
Zeitumfang: 0:32:42.7–0:33:21.1 [0:00:38.4]

Aber, Aber das ist natürlich so ein Punkt, wenn das, wenn das klar zu meiner Aufgabe gehört, wenn ich Schüler entlasse, das dann auch so eine Art ich sag jetzt mal Nachsorge dazugehört, also zum Beispiel ein Schüler da hat mich dann wie gesagt, die Sozialarbeiterin angerufen und gesagt, die haben nun mal an dem Berufskolleg die Regel, dass die mit einer Jeanshose kommen oder halt nicht mit einer Jogginghose. So, warum auch immer. Die Regel kann man auch infrage stellen und alles, aber darum geht es ja nicht. Und darüber ist ein Streit entbrannt. Und dann "können Sie nicht mal als so neutraler Mensch da mal anrufen und mal gucken, ob man die Wogen nicht ein bisschen glätten kann?" Und am Ende war das gar nicht schwer.
Int06, 292–301
Zeitumfang: 0:20:29.9–0:21:09.0 [0:00:39.1]

Und heute Nachmittag [Name], Mädchen aus vor sechs Jahren,
die abgegangen ist, hätte ich eigentlich heute Nachmittag mit meiner ehemaligen Kollegin besucht, weil sie halt jetzt Mutter geworden ist, schon im Mai. Ja, fällt jetzt leider nur für mich aus, aber das wäre halt auch wieder ganz nett gewesen. Also und das eigentlich ist es ja heute leichter, mit den Schülern in Kontakt zu bleiben, wegen den ganzen Messengerdiensten, dem Internet, die Kontaktdaten und die, die bleiben. Ja, wenn auch, wenn die irgendwann ausziehen, die Kontaktdaten hat die Schule ja in der Regel noch, weil die die Eltern ja sozusagen oder da, wo sie groß geworden sind, ja meistens hier in dieser Stadt immer gleich bleiben. Also das wäre logistisch gar kein Problem, danach Verfolgung oder Nachbetreuung zu machen.
Int07, 265–275
Zeitumfang: 0:20:09.8–0:20:57.9 [0:00:48.1]

also dass das
dass es halt im zehnten Schuljahr wäre eigentlich unsere Hauptaufgabe und plus jetzt im Sommer einfach auch irgendwie die, die jetzt zum Beispiel noch nicht versorgt sind, noch noch konkreter zu werden, statt den 9. Januar abzuwarten, weil wenn bis dahin nichts gekommen ist, dann kommt die Anhörung. Aber jetzt vom/ Wann sind sie entlassen worden? Am siebten/ bis zum 7. Juni, bis zum 9. August in zwei Monaten. Und die, die nicht versorgt sind? Ja, wenn man da sich zwei Monate jetzt nicht drum kümmert, was was in vielen Fällen passiert, dann, dann ist das auch schwierig. Natürlich haben die bis zum 9. August nichts, wenn die bis jetzt nichts haben und keine, keine Unterstützung von von Schule bekommen.
Int07, 399–409
Zeitumfang: 0:30:25.3–0:31:08.9 [0:00:43.6]

Ja, aber
denen auch zu sagen, dass die sich auch dauerhaft immer wieder bei uns melden können. Die meisten kommen auch oft noch mal nach einem halben, 3/4 Jahr wieder, weil die bekommen ja ein Zeugnis mit und das sollen die ja dann kopieren, brauchen sie auch für Bewerbungen oder ähnliches und dann kommen sie oft irgendwann wieder, weil irgendwas nicht geklappt hat, aber die ihr Zeugnis nicht mehr haben oder das schon so verranzt aussieht, dass sie es nicht nutzen wollen, dass sie von uns eine neue Kopie brauchen oder ähnliches, ja, solche Sachen sind dann auch immer nochmal ganz praktisch, dass die halt auch wissen, einfach, die kommen dann ganz normal in die Schule rein und sagen in der Klasse Hallo, gehen gar nicht erst ins Sekretariat, fragen einen selber oder so. Und ja, also irgendwie, dass die dann das Gefühl auch haben, dass die sich jederzeit einfach auch noch auch noch melden können.

Int07, 532–544
Zeitumfang: 0:40:51.5–0:41:45.6 [0:00:54.1]

Letztendlich können wir das so
vordergründig einspielen, die so weit begleiten, wie es geht, Ob sie letztendlich dann da hingehen, wenn sie noch keine 18 sind, das Bußgeld kriegen, alles, ja, wir wir begleiten die schon, auch wenn die nicht mehr Schüler unserer Schule sind. Dass wir dann noch sagen „Okay, dann haben wir immer noch ein bisschen Zugriff drauf“, aber auch nur eine bestimmte Zeit. Wir gucken in Absprache mit dem Berufskolleg sind die angekommen? Anmeldung heißt nicht direkt, auch „ich habe den Platz. Ich muss das auch noch mal bestätigen, ich muss auch noch mal dahin. Ich muss auch ein Passbild mitbringen“. Das sind für unsere Schüler:innen ganz oft Hürden, die die wirklich nicht schaffen. Wir müssen die engmaschig begleiten. Das sage ich mal, ist der Vorteil einer Förderschule, dass wir im Moment noch so gut aufgestellt sind, dass wir das eigentlich auch leisten können durch Schulsozialarbeit, für welche die dann/ Also wir StuBos machen da einiges, die Klassenleitung, die dann die abgebende Schulklasse haben, bereiten wir eben auch vor.

Int09, 50–64
Zeitumfang: 0:03:58.1–0:05:01.4 [0:01:03.3]

Also wir
betreuen zum Teil nach dem Abschluss immer noch Schüler, also die wissen, die können sich immer an uns wenden bei Problemen und das nutzen auch einige, was natürlich eigentlich nicht so ganz unsere Aufgabe ist bzw. was natürlich schwierig vom Zeitmanagement ist, auch. Also ich arbeite nur vier, fünf Stunden und meine Teamkollegin halt auch nur 14 Stunden. Ja, aber wo wir auch dann sehen, okay, sonst macht das auch keiner. Und gerade die Schüler, die diese Unterstützung im Elternhaus einfach nicht haben, dann machen wir das natürlich auch gerne, wenn wir sehen, das klappt.

Int11, 145–153
Zeitumfang: 0:10:33.0–0:11:04.2 [0:00:31.2]

Ja, also im Grunde das ja, was wir als Förderschullehrer ständig machen und immer machen und so ein bisschen Mutti sein und hinterhertelefonieren und auch überlegen, „wie weit gehen wir das jetzt überhaupt noch diesen Weg mit?“,

Int11, 169–171
Zeitumfang: 0:12:08.9–0:12:21.0 [0:00:12.1]

Und wir haben eben Schüler, die, wo wir lange irgendwie
dachten, die auch schon lange bei uns sind, die also von der Primarstufe quasi in die Sekundarstufe auch übergegangen sind, so eine Beziehung aufgebaut, dass wir sie teilweise sogar, je nachdem, nach der Schule auch noch besuchen. Und wir telefonieren mit denen, auch mit den Betrieben.

Int15, 198–202
Zeitumfang: 0:16:33.1–0:16:59.4 [0:00:26.3]

Oder dass jetzt neulich auch wieder eine Schülerin mir eine Mail geschrieben hat, die jetzt seit vier Jahren aus der Schule ist, ob ich ihr nicht helfen kann? Es ist immer wieder Kontakt und dann schreibe ich auch von zu Hause mal Mails und habe Kontakt mit ihr und gebe ihr ein paar Tipps. Und wenn ich jemanden weiß im Betrieb, dann rufe ich den Betrieb dann an und frage immer „Ich habe hier eine ehemalige Schülerin, die steckt momentan in Schwierigkeiten, die möchte aber unbedingt. Ich kann aber nicht sagen, wie die momentan drauf ist. Aber würdet ihr die mal zum Praktikum einladen?“ Und Gott sei Dank gibt es ein paar Betriebe, die das machen auch

Int15, 250–258
Zeitumfang: 0:20:46.5–0:21:33.0 [0:00:46.5]

B.1.4.2 nachverfolgen

Hier in NRW gibt es ja diese Landesinitiative Kein Abschluss ohne Anschluss. Und da sind wir jetzt als Schule vor anderthalb Jahren mit eingestiegen. Und als ein Element dieses, dieser KAoA-Initiative gibt es die sogenannte Verantwortungskette. Das ist jetzt wohl relativ neu seit diesem Schuljahr. Und da melden wir die Jugendlichen, die im letzten Schulbesuchsjahr sind und aber die Schulpflicht noch nicht erfüllt haben, an die kommunale Koordinierungsstelle, sodass quasi auch außerschulisch noch mal jemand einen Blick auf die Jugendlichen hat, die unversorgt sind. Und das machen wir jetzt vor den Sommerferien das erste Mal, also da gibt es dann wahrscheinlich auch noch mal neue Erfahrungen, also wie dann Jugendliche aufgefangen werden können, die vielleicht nicht am BK ankommen oder auch keinen Ausbildungsvertrag haben.

Int01, 113–124
Zeitumfang: 0:09:47.5–0:10:44.4 [0:00:56.9]

Es ist seit drei Jahren etwas besser geworden. Ich weiß nicht, ob Sie das Portal kennen „Schüler online“. Das erfasst das ja noch mal besser. Und wir als Schule sind ja, werden ja immer mehr verpflichtet, das nachzuverfolgen. Das wird zum Sommer hin jetzt erstmals ja sehr explizit gemacht. Also wir mussten zum Halbjahr schon melden, wie viele Schüler unversorgt sind. Jetzt müssen wir zu den Zeugniskonferenzen Ende Mai noch melden, wie viel unversorgt sind und dann im September nach den Sommerferien noch mal. Natürlich immer nur Zahlen, keine namentliche Nennung. Das überwache ich mehr oder weniger. Auch die Schüler bekommen alle ein einzelnes Passwort, in dem sie sich an einem entsprechenden, nur noch an einem entsprechenden Berufskolleg anmelden oder auch in einem entsprechenden Betrieb oder einem ökologischen, sozialen Jahr, je nachdem. Diese Möglichkeiten haben sie dort alle und das wird überwacht. Einmal von seitens uns, dass wir bestätigen, die haben den Schulabschluss erreicht oder nicht, wir verlassen bei uns die Schule und die aufnehmende Schule muss das auch anklicken. Kommen die Schüler dort nicht an direkt nach den Sommerferien sind wir als abgebende Schule ja dazu verpflichtet, die nachzuverfolgen. Offiziell immer bis zum Ende des ersten Halbjahres. Das heißt, wir können natürlich, wir telefonieren viel rum, wir machen noch Elternbesuche, wir machen Hausbesuche usw. , nehmen Kontakt zu den Jugendlichen privat auf. Um die dort zur Schule hinzubringen. Tauchen die dann das erste Mal auf an dem Berufskolleg oder dem entsprechenden Bereich sind wir aus der Verantwortung rausgenommen. Tauchen sie nicht auf, bekommen sie von uns das sogenannte Mahnverfahren, was dann zum ersten Mal aber über die Bezirksregierung verschickt wird und nicht mehr wie vorher bei uns über das Schulamt. Weil ja seit Sek. II Bereich ist, geht es dann halt weiter. Dadurch ist diese böse gesagt Überwachung, also es hat so ein bisschen was von Überwachungsstaat muss man sagen, für die Schule aber im Endeffekt ja nur positives

Int03, 59–85
Zeitumfang: 0:04:24.3–0:06:27.9 [0:02:03.6]

Die Nachbetreuung damals auch
noch besser war. Also letztendlich sind die Schüler ja auch noch ein Jahr für
uns, sind wir ja weiterhin verantwortlich. Wir müssen ja auch die
Schulüberwachung machen, gehen die überhaupt weiter zur nächsten Schule, haben
die einen Anschluss oder ähnliches. Und das ist früher, glaube ich, ernster
genommen worden, als es heute genommen wird. Und dadurch hat man auch noch mal
zwei, drei Impulse früher geben können, wenn sozusagen der direkte Anschluss
nicht da gewesen ist. Heute ist das digitalisiert. Wir haben ja in [Stadt] ein
System, Schüleronline, da werden die Sachen reingegeben, und wenn die dort nicht
irgendwie eine Anschlussmöglichkeit haben

Int07, 69–78
Zeitumfang: 0:05:06.5–0:05:44.8 [0:00:38.3]

wir sind ja ein Jahr auch
noch für die Schulüberwachung verantwortlich und müssen das ja auch überprüfen
und eigentlich in Kontakt bleiben.

Int07, 218–220
Zeitumfang: 0:16:32.2–0:16:40.6 [0:00:08.4]

Dieses KAoA ist ja dann eben, kein Abschluss ohne Anschluss,
und da müssen wir ja auch alle versorgen. Es gibt immer wieder Abfragen, wer ist
unversorgt, da wird sich sehr drum gekümmert

Int09, 48–50
Zeitumfang: 0:03:47.0–0:03:57.9 [0:00:10.9]

Da gibt es jetzt die
sogenannte, ich hab extra eine rausgesucht, die Verantwortungskette. Also das,
das ist jetzt neu. Das Modul gibt es seit ein oder zwei Jahren nach KAoA. Ich
glaube seit einem. Dass wir letztlich genau die Schüler, die nicht versorgt sind,
auch noch mal der Agentur für Arbeit melden. Ja, ja, datenschutzmäßig war das
erst sehr kompliziert. Ist jetzt ein bisschen einfacher geworden. Da muss man
noch mal ein bisschen aufpassen, was hilfreich ist und was nicht, finde ich.
Weil eigentlich halte ich das für eine sehr gute Geschichte.

Int18, 107–114
Zeitumfang: 0:08:12.3–0:08:50.3 [0:00:38.0]

B.1.4.3 in Unterricht einladen

Manchmal ist es immer
ganz gut, haben wir dieses Jahr nicht geschafft, dass ehemalige Schüler noch mal
kommen, die auch noch mal von sich erzählen, die auf der gleichen Schule waren,
die vielleicht die gleichen Lehrer hatten, was die damals/ Lehrer mal erzählt
haben, was man nicht geglaubt hat, aber dann doch irgendwie im Nachhinein, ein
paar Jahre später vielleicht doch ganz gut, gut war. Ja.

Int07, 502–507
Zeitumfang: 0:38:31.3–0:38:54.9 [0:00:23.6]

Ja, das war jetzt ein Schüler, der ist bei uns, den
haben wir spät gekriegt. Aber ein ganz Fitter eigentlich. Also so sagen wir mal,
der konnte richtig zupacken. Manchmal allerdings auch in negativer Art und Weise
zupacken. Aber da war der Klassenlehrer jetzt gerade durch Zufall auch noch mal
da, der Ex-Klassenlehrer. Und den haben wir dann eben damals vermittelt, dass er
Praktika im Baubereich machen kann. Wir wussten, dass er zum Beispiel in den
Ferien auch Jobs macht, wo Häuser abgerissen werden, wo er richtig/ Im
Innenbereich können die ja nicht mit großen Maschinen arbeiten, weil ja jetzt
diese ganzen Sachen auch alle mit unterschiedlichen Wertstoffen abtransportiert
werden müssen. Da hat er dann mit einem dicken Vorschlaghammer die Wände
eingewemst. Und ja, der war jetzt gerade da und musste bei uns, wir haben so ein
wir sind in so einem Waldbereich mit unserem, mit unserer Schule, da muss immer
regelmäßig die Dachrinne oben sauber gemacht werden. So, dann fährt da plötzlich

ein Wagen auf den Schulhof. [Name des ehemaligen Schülers] steigt aus und ist im zweiten Lehrjahr als Dachdecker. Und den haben wir natürlich gefeiert. Ja klar, aber das passiert oft, dass Leute vorbeikommen.

Int13, 305–320
Zeitumfang: 0:22:04.5–0:23:16.1 [0:01:11.6]

P3: Und dann so was wie, der Exschüler kommt heute vorbei, sein Anleiter, sein Chef ist dabei und der wird richtig gefeiert bei uns an der Schule „Ey, du bist da, Mann, siehst du cool aus hier mit deinen Arbeitsklamotten“ und dem Chef ist die Klappe runtergefallen. Wie eine Schule tatsächlich darauf reagiert, dass ein Exschüler vorbeikommt.
P2: Jaja, also wenn jemand kommt sowieso, dann/ Meistens packe ich mir den immer unter die Arme und komm mal mit in die Klasse, „erzähl mal wie war dein Weg so“, das machen wir dann sowieso immer und dann sind wir oft tatsächlich, auch wenn es jetzt nicht ganz so der straighte Weg war. Aber die sind dann auch so stolz, das erzählen zu können und so ein bisschen in der Öffentlichkeit zu stehen. Und es hat ja auch einen totalen Mehrwert für die Schülerinnen und Schüler, dass die echt mal hören. Dann sage ich natürlich auch ja, hier erzähle ich mal so paar Storys von früher, was da so gelaufen ist, wo dann alle Schülerinnen und Schüler sich auch wiedererkennen können mit den Verhaltensproblemen, wo man dann aber sagt „Ja, aber hier sitzt jemand, der hat es trotzdem geschafft“ und das sind immer ganz tolle Momente und Ansatzpunkte, dann auch, was man dann einfach spontan integrieren kann in den Tagesablauf.

Int13, 615–631
Zeitumfang: 0:44:20.0–0:45:27.5 [0:01:07.5]

B.1.5 Netzwerkarbeit

Das ist etwas, wo wir großen Wert darauf legen, wo wir auch ganz viel Zeit rein investieren. Also wir fahren wirklich zu den verschiedensten Messeausstellungen in Betrieben, angefangen bei [Handwerksbetrieb] zum Beispiel, dass man dort eine Besichtigung macht

Int03, 345–348
Zeitumfang: 0:25:30.3–0:25:46.3 [0:00:16.0]

Man fragt ja auch schon mal aktiv bei einem selber im Freundeskreis nach hier, „Wie schaut das aus? Kannst du mal einen Praktikanten nehmen oder, oder, oder dann auch mal in die Ausbildung?“ Und da ist halt immer die Frage, da tue ich mich dann schwer, wenn ich weiß, der Schüler erfüllt nicht so viele Erwartungen. Der, der ist zwar lieb und nett, hat aber, weiß nicht, kognitive Schwierigkeiten oder manchmal auch leichte Verhaltensauffälligkeiten, wie es bei uns ist. Und dann tue ich mich manchmal schwer im Freundeskreis sozusagen für den aktiv/ Wenn ich weiß/ also wenn ich nicht 100 % weiß, zieht er das denn jetzt auch richtig durch. Dann belaste ich zum Beispiel jetzt Freunde und Kumpels seltener oder ungern damit. Ja, es sei denn, ich weiß, es gibt dann auch manchmal, es gibt zwei, drei, da weiß ich, ein Garten- und Landschaftsbauer ist ein guter Freund von mir, da weiß ich auch, der verzeiht mir auch mal, wenn ein Schüler da irgendwann nach zwei Stunden keine Kraft mehr hat und keinen Bock mehr hat, weil er weiß, wo er herkommt. Und der, der akzeptiert das ganz gut, aber in vielen Bereichen, da ist dann zum Beispiel wenn man das Persönliche mit dem Chef oder so ist,

Int07, 798–813
Zeitumfang: 1:00:36.3–1:01:48.7 [0:01:12.4]

Und wir sind in unserer Stadt da sehr miteinander vernetzt und verzahnt, auch mit einzelnen Institutionen. War nicht immer so, das hat sich im Laufe der Zeit gewandelt und ich sag mal so, die letzten 2, 3, 4 Jahre ist einfach auch noch mal so ein bisschen der Fokus auf die Förderschulen gekommen, was vorher/ waren immer alle zusammen und dann wird es immer eher dann ist es so,

dann ist es so und dann haben wir immer gesagt, „bei uns in der Schule läuft das anders“. Dann hieß es mal „Ja, für Förderschulen gilt das alles nicht“, und dann haben wir da so ein bisschen auch mal uns aufgelehnt und gesagt, „das ist gerade unser Klientel, da wird einfach nicht genug für getan“. So, und da ist dann muss ich sagen, da haben wir ganz große Unterstützung, das ist super und das ist einfach eine tolle Zusammenarbeit. Oft, ich sage mal auf dem kurzen Dienstweg, dass man was sagt, das ist nicht immer nur so, „wir hören das und Sie können ja mal“, sondern es folgt wirklich was und das ist super.

Int09, 28–40
Zeitumfang: 0:02:13.6–0:03:12.5 [0:00:58.9]

Was uns sehr wichtig ist, dass wir ab Klasse acht jedes Jahr einen Schülerbetriebspraktikum machen und darüber connecten wir mit Firmen, Betrieben

Int09, 64–66
Zeitumfang: 0:05:01.4–0:05:10.1 [0:00:08.7]

und dann arbeiten wir auch wirklich eng mit, mit Gärtnereien, Landschaftsverbände und das ist schon wirklich sehr, sehr gut. Und darüber haben wir immer noch so einen Pool. Das schaffen bei uns welche, die vorher so angedockt haben, die gehen manchmal auch mit einem Zeugnis LE, und dann unterschreiben die einfach einen festen Vertrag. Da hatten wir jetzt schon ein paar, das ist mega, das ist richtig, richtig cool. Aber natürlich jetzt auch nicht die große Masse.

Int09, 75–81
Zeitumfang: 0:05:55.9–0:06:23.6 [0:00:27.7]

Aber ich sag mal so, der ganz klassische EsE Schüler oder Schülerin, die halt einfach in so Systemen dann nicht klarkommen, da ist einfach noch sehr wenig und da versuchen wir gerade auch so uns zu vernetzen, die in die Betriebe zu begleiten und sagen so irgendwie, wenn man den lässt und der an Leute gerät, die ihn vielleicht auch mal so nehmen und über manche Schrulligkeiten hinweg gucken, machen die einen richtig guten Job.

Int09, 138–143
Zeitumfang: 0:10:29.2–0:10:51.7 [0:00:22.5]

Betriebe, die bereit sind, auch etwas besondere Kinder zu nehmen, auch eine andere Aufklärung. Das versuchen wir eben durch dieses ständige „Wir kommen, wir möchten gerne, dass unsere ein Praktikum bei Ihnen machen. Wir möchten ein Jahrespraktikum“. Wir sind da auch sehr penetrant, wir können super nerven und das zahlt sich aus. Aber dass die auch oft dann. Das finde ich sehr cool, dass sie dann auch sagen „Nee, wir nehmen gerne Schüler von der [Name der Schule], da wissen wir, was wir haben. dafür, die sind da und da können die das nicht, aber die, die die können schaffen, die machen das so. Und dann ist das im Umkehrschluss für unsere Schülerschaft so eine kleine Auszeichnung. Das macht was mit dem Selbstbewusstsein. Und so können wir arbeiten, um denen auch dieses Gefühl zu nehmen „Ja, du bist ein Förderschüler, aber das ist überhaupt nicht schlimm. Du hast deine Berechtigung, dass du hier bei uns bist, weil im großen System gehst du unter und das funktioniert nicht und nicht dieses, es ist so ein Stempel, Du bist bei uns“ und diesen Stempel versuchen wir ja auch wegzukriegen, wenn die in die Arbeitswelt gehen. Und dafür brauchen wir Betriebe, die eine Offenheit haben und wenn die unsere auch kennen, sagen, „Sie können uns immer gerne welche schicken, da können wir gut mit arbeiten“, da öffnen wir uns Türen. Es ist halt, finde ich, einfach eine ganz wichtige Sache.

Int09, 236–254
Zeitumfang: 0:17:30.2–0:18:45.9 [0:01:15.7]

Wenn die sagen, ich möchte das alleine machen, dann ziehen die los mit Zetteln, wir haben was vorbereitet, ein Anschreiben, dann gehen die einfach in die Betriebe und dann sagen“ die sagen auch mal direkt, ich komme von der [Name der Schule]. So, und wir haben ich weiß nicht seit wie vielen Jahren ich Praktikum mache. Man hat ja dann auch mittlerweile ein großes, einen großen Pool an Betrieben und es klappt gut. Und wenn die sagen kommt von der [Name der Schule], passiert das wirklich, dass die auch sagen, „Ja du kannst kommen, das ist gut“ und das ist/ Na also ich sage, das widerspricht sich vielleicht ein bisschen, weil ich glaube, in vielen jetzt allgemein Betrieben, Institutionen, die wollen natürlich dann auch ausbilden und wollen die dann in ihren Betrieben halten. Und manche von uns schaffen das vielleicht nicht so und trotzdem gibt es aber viele Berufe, wo das möglich ist. Und da, da versuchen wir ja auch anzusetzen. Und dadurch, dass wir mittlerweile da auch bekannt sind und immer, immer, jedes Jahr da wieder anklopfen und hinkommen, klappt das also mit den Betrieben, mit denen wir zusammenarbeiten, da habe ich keine, also ich kann mich an nicht viel erinnern.

Int09, 619–634
Zeitumfang: 0:45:38.3–0:46:44.7 [0:01:06.4]

Also ich habe
tatsächlich im Freundeskreis einige im Handwerk, irgendwie. Wir sind so ein ganz breiter Freundeskreis und ich finde es ganz spannend. Ich kann das tatsächlich nachvollziehen. Also ich kann auch sehr gut immer nachvollziehen, warum die jetzt sag ich mal, unsere Schüler, also ich habe auch dann schon, manchmal Schüler zu den Privaten vermittelt. Das mache ich mittlerweile sehr ungerne, weil es genau wie Sie eben sagten, diese Punkte sind, die einen auf die Palme treiben, bringen, weil der sagt dann zum Beispiel habe ich jetzt an meinen Cousin, der ist selbstständiger Schreiner so, der sagt das geht nicht, ich kann nicht da morgens stehen, dann habe ich da das Auto fertig gepackt und dann warte ich da auf den Hampelmann, der nicht erscheint, der sich aber auch nicht meldet, der nicht anruft.

Int12, 813–824
Zeitumfang: 1:04:05.0–1:04:48.2 [0:00:43.2]

Klinken putzen!
P2: Na ja, ich glaube, wir sind sehr gut vernetzt insgesamt. Und wie ich schon beschrieben habe, sind wir auch immer sehr daran interessiert, mit außerschulischen Partnern zu arbeiten und eigentlich jedem zu zeigen, dass wir hier super Schüler haben. Weil ich sagte ja schon, der Ruf von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf ist natürlich nicht der Beste. Und das ist eigentlich das, wo wir permanent dabei sind, dass wir dafür sorgen, dass wir eben ja die Leute, eigentlich die Ausbildungsbetriebe, außerschulische Partner einfach überzeugen, dass wir gute Leute haben. Und ja, das klappt schon insgesamt sehr gut.

Int13, 284–293
Zeitumfang: 0:20:32.9–0:21:11.4 [0:00:38.5]

Also wir haben mittlerweile schon glaube ich, echt ein breites Netzwerk an Kooperationspartnern, sowohl an Betrieben als auch an Maßnahmen. Als auch an Jugendhilfeeinrichtungen usw. Ich glaube, da sind wir ganz gut vernetzt, würde ich mal behaupten

Int14, 321–324
Zeitumfang: 0:27:14.7–0:27:33.8 [0:00:19.1]

und darüber haben wir natürlich auch schon ganz gute Kontakte, auch zu ein paar Firmen

Int15, 148–149
Zeitumfang: 0:11:50.5–0:11:56.3 [0:00:05.8]

Also das ist schon/ Wir haben auch eine ganz
gute, ganz gute Vernetzung hier von Betrieben
Int15, 258–259
Zeitumfang: 0:21:33.2–0:21:39.5 [0:00:06.3]

Es gibt so hier bei uns in
[Stadt], das heißt [Titel regionales Projekt], das ist aus dem [Kreis] haben
sich da Firmen zusammengetan und die haben sich dazu bereit erklärt, so ein oder
zweimal im Jahr an die Schulen zu gehen und ihren Beruf vorzustellen, wo sie
dann auch manchmal Azubis mitbringen aus dem ersten oder zweiten Lehrjahr, die
dann so ein bisschen erzählen. Und von daher geht das schon, ist schon ganz gut.
Und das, was ich da persönlich noch mit rein stecke, das ist vollkommen im
Rahmen. Ich bin da jetzt nicht überfordert. Wenn das jetzt mehr werden würde,
ich glaube, dann würde ich mir das überlegen, ob das noch auch mit meinem
Privatleben vereinbar ist. Aber so wie es momentan läuft und ich glaube auch
nicht, dass das, dass das so viel mehr werden wird, ist das okay.
P1: Wenn Sie sagen, dass Sie da ein Netzwerk auch mit Betrieben haben, die ja
dann sogar auch ihre eigenen Azubis mal vorbeischicken? Wie kommt es dazu, dass
die, dass es dieses Netzwerk gibt? Also ich nehme, greife jetzt einfach mal die,
die Vorurteile auf, die es gegenüber Förderschulen glaube ich landläufig gibt
und würde behaupten, ein Betrieb käme nicht von selber sofort auf die Idee zu
sagen „Ja, also ein Förderschüler, den nehme ich jetzt". Oder wie würden Sie das
sehen?
P2: Ja, das Netzwerk ist von einer Firma hier, einer sehr bekannten Firma
gegründet worden, weil die die Chefin selber sich sehr engagiert in, für Leute,
die ein Handicap haben. Das ist da mehr so diese körperliche und geistige
Behinderung gewesen. Aber dadurch ist sie natürlich auch in Kontakt mit anderen
Förderschwerpunkten gekommen und die hat, weil sie ein hohes Standing hier in
[Stadt] hat, hat natürlich viele Betriebe angesprochen, die sich dann bereit
erklärt haben und, der diese [regionales Projekt] ist jetzt nicht rein nur für
Förderschulen, sondern das ist für alle Schulen, für alle Regelschulen plus die
Förderschulen. Und das wird aber von den Förderschulen auch ganz gut angenommen.
Und es ist auch hier bei uns dann, weil wir sind eine kleine Schule, wir haben
ja nur so 120 Schüler, 130 Schüler, wird das auch ganz gerne angenommen, weil
die sind dann bei mir im Büro. Ich habe ein relativ großes Büro, da ist dann
auch so ein kleiner Konferenztisch und dann ist das alles sehr familiär. Und
gerade wenn, wenn die, wenn das so auf gleicher Höhe passiert, also wenn dann
Azubis mit sind, die vielleicht zwei, drei Jahre älter sind, die sprechen die
Sprache, der, der Kids, dann ist das ganz gut. Aber auch da, muss ich sagen,
auch die Meister, die hier hinkommen, die geben sich wirklich Mühe, unser
Klientel vernünftig anzusprechen und mit denen klarzukommen. Ja, das ist auch
ganz gut.
Int15, 259–295
Zeitumfang: 0:21:39.7–0:24:42.9 [0:03:03.2]

B.1.6 Öffentlichkeitsarbeit

Also das wird jetzt zum Beispiel, also was ich eben als Foto gemacht habe,
das werde ich bei Instagram reinpacken und dann werde ich natürlich die
Handwerkskammer [Region] verlinken, Ich werde die IHK verlinken, ich werde den
[Kreis] verlinken, ich werde die Berufskollegs verlinken, dass alle wissen, dass
wir jetzt dieses Thema bei uns wieder aufgegriffen haben.
Int13, 294–298
Zeitumfang: 0:21:11.8–0:21:33.5 [0:00:21.7]

Und das ist so eine Sache, wo wir versuchen, für die
Schüler auch immer in der Außendarstellung eine Wertigkeit drin zu haben. Wir
haben damals, als wir dieses Handwerksprojekt gemacht haben, hier habe ich dann
nebenher noch mal wieder anderes Geld eingeworben, und zwar über ZDI. Das ist

„Zukunft durch Innovation“. Das ist eine Unterabteilung bei uns, der Fachhochschule [Region] und ZDI ist zuständig für die Förderung der MINTbereiche Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik. Und Ergebnis war, dass wir dieses, diesen Bau, dieses Handwerks, also dieses Verkaufsstandes mit einer Filmcrew gefilmt haben. Und wir haben dann sozusagen die Metaebene gehabt. Einige haben daran gearbeitet, andere haben mit den Filmleuten gearbeitet, um dann sozusagen diesen Produktionsprozess zu zeigen. Das war alles ein bisschen schwierig, weil das unter Corona stattgefunden hat, aber wir haben es hingekriegt, und jetzt gibt es auf YouTube darüber, [Name der Schule] einen Imagefilm, wo wir diese diesen Bau zeigen und wo die Schüler die Schule vorstellen.

Int13, 406–420
Zeitumfang: 0:29:10.3–0:30:16.7 [0:01:06.4]

Also da sehe ich, das sehe ich schon als unsere Hauptaufgabe, dass man eben den halt mehr mitgibt als, als die anderen. Dass ja, dass Arbeitgeber eben mal sehen, dass wir super Schüler haben. Das finde ich das Wichtigste.

Int13, 533–536
Zeitumfang: 0:38:34.8–0:38:47.2 [0:00:12.4]

Und ich glaube, wir haben den ganz großen Vorteil, dass wir hier als Schule bekannt sind für unsere außergewöhnlichen Dinge, die wir tun. Und das hat natürlich auch viel damit zu tun mit der Außendarstellung. Also wenn andere Schulen zum Beispiel schon mal was in die Zeitung setzen, ja dann ist das etwas Besonderes, weil dann immer/ Letztendlich steht da nur ein Allgemeinplatz drin, wo ich dann immer denke, ja, das ist bei uns Alltag, dass wir so was machen. Und wir versuchen jetzt gerade auch noch mal den Weg zu gehen, kürzer getaktet ganz besondere Sachen zu machen und dann jedes Mal damit nach draußen zu gehen. Also ich weiß, ich habe/ Im Augenblick ist es so, dass ich mindestens zweimal pro Woche versuche, irgendwas in die Stories reinzupacken bei Instagram, weil ich sehe, dass der Abruf bei mindestens 150 Leuten liegt. Und das ist mehr als unsere Schülerschaft. Und wenn ich dann rein gucke, wer guckt denn da? Das ist dann die politische Ebene, weil die ganz genau wissen, okay, es kann auch sein, dass ich da mal mit irgendeiner Geschichte, die ich an der Schule mache, mit rauskomme. Die haben natürlich kein eigentliches Interesse wirklich an unseren Schülern, will ich jetzt mal sagen. Aber die haben ein Interesse daran, dass an irgendeinem Ort was passiert und dieses, was da passiert, vielleicht für sie auch nutzbar ist, auch für ihre Sachen. Und da muss man dann eben einfach nochmal so ein bisschen jonglieren, es viel, viel nach außen gerichtet und und das merken unsere Schüler. Wir versuchen die wirklich so, auch wenn jemand mal vorbeikommt, dass wir sagen, „Ihr braucht euch nicht zu verstecken. Es kann sein, dass ihr bestimmte Sachen nicht könnt, aber dafür sind wir dann da, um euch dabei zu unterstützen“. Und was wir den Eltern auch immer sagen, wenn wir um die Freistellung für Fotos und sonst irgendwie was machen: wir würden nie irgendjemanden unvorteilhaft auftreten lassen. Wenn wir ein schlechtes Foto haben, dann machen wir keine Geschichte. Aber wenn wir ein gutes Foto haben und wir haben auch vielleicht nur eine. Ich will es jetzt mal so sagen, banale Geschichte dahinter, dann machen wir da trotzdem ein Ereignis draus. Und das hat nichts damit zu tun, dass wir aufblähen, sondern das ist eher dieses „Ich stärke das Selbstbewusstsein meiner Person“. Da kommt dann am nächsten Tag der Schüler und sagt „Boah, ich/ meine Oma hat kein Instagram, aber ich bin heute Nachmittag dahin gefahren und hab ihr das gezeigt“. Sowas.

Int13, 542–573
Zeitumfang: 0:39:10.9–0:41:34.6 [0:02:23.7]

B.1.7 spezifische Selbstwahrnehmungen

B.1.7.1 Übergangsvorbereitung als Kerntätigkeit

Das heißt, es läuft alles über
meinen Schreibtisch. Insofern laufen alle Themen, die mit beruflich,
Berufsfindung zu tun haben, alle Jugendlichen, bei denen das Thema ist, laufen
über meinen Schreibtisch

Int02, 141–144
Zeitumfang: 0:11:43.1–0:11:56.1 [0:00:13.0]

Ja, das hat sich in den letzten Jahren sehr geändert. Wenn ich überdenke,
ich war einfach nur mal Klassenlehrerin einer zehnten Klasse, die ganz normale
Fächer unterrichtet hat, natürlich in Absprache mit meinem Kollegen oder
manchmal auch alleine. Je nach Klassengröße bin ich mittlerweile eher der Part,
der gefühlt gar nichts anderes mehr macht, in Klasse zehn, als Arbeitslehre zu
unterrichten, das Praktikum zu überwachen, zu gucken, dass die in den
verschiedenen Betrieben ankommen, die Kontakte da zu halten.

Int03, 220–226
Zeitumfang: 0:16:16.5–0:16:46.7 [0:00:30.2]

Gefühlt mache ich nichts anderes mehr und ganz viel Verwaltung, die dazugekommen
ist in den letzten Jahren. Das hat sich sehr geändert. Auf der einen Seite finde
ich das spannend, manchmal aber auch sehr frustrierend, weil ja so das, was ich
ursprünglich mal gelernt habe, ich ja gar nicht mehr wirklich mache. Was jetzt
nicht dramatisch ist. Ich bin natürlich bei uns an der Schule so alles in einer
Person mit Oberstufenleitung, mit StuBo, mit Klassenleitung, was natürlich von
Schulseite so gewollt ist.

Int03, 228–234
Zeitumfang: 0:16:52.4–0:17:22.1 [0:00:29.7]

Ich sage ganz oft bin ich manchmal auch böse
gesagt, eine teure, bezahlte Sekretärin. Und gar nicht mehr Lehrerin in der
Hinsicht und bekomme ja auch unwahrscheinlich viele Verwaltungsstunden dafür.

Int03, 245–247
Zeitumfang: 0:18:13.3–0:18:24.9 [0:00:11.6]

Das ist bei uns an der Schule aber auch so, dass ich mich wirklich auch in
seitens der Kollegen, die in eine Klasse neun haben und Schüler im zehnten
Schulbesuch haben, die dort gehen, ich mich auch um die kümmere. Also das ist
läuft dann schon alles so über meinen Schreibtisch deswegen ist da manchmal gar
nicht mehr so viel mit Unterricht.

Int03, 256–260
Zeitumfang: 0:19:02.5–0:19:22.6 [0:00:20.1]

Also wenn man jetzt den zeitlichen Aufwand nimmt, der ist enorm. Natürlich
auch immer. Sie müssen immer selber machen.

Int03, 296–297
Zeitumfang: 0:21:51.5–0:21:58.3 [0:00:06.8]

Ich bin jetzt hier der Koordinator im Übergang Schule Beruf

Int04, 436
Zeitumfang: 0:32:36.1–0:32:39.4 [0:00:03.3]

Also wo, wenn da ein Schüler ist, den man kennt und man weiß, der will ja auch,
aber es ist, der ist jetzt alleine. Dann, dann hat das gerade jetzt auch nichts
mit Job zu tun. Das ist eher so ein so ein Gesamtpaket.

Int05, 354–356
Zeitumfang: 0:31:15.1–0:31:29.8 [0:00:14.7]

B.1.7.2 Dienstleister & Begleiter

So, also
man ist schon ein Dienstleister, der auch, ja, sehr, sehr viele Entscheidungen tatsächlich trifft oder die Schüler in so Entscheidungen rein begleitet, sag ich mal. Also, weil man einfach einen besseren Überblick hat.

Int05, 247–250
Zeitumfang: 0:21:57.4–0:22:13.0 [0:00:15.6]

Aber insofern ist die Rolle, die wir
als Sonderschullehrer, Förderschullehrer, Sonderpädagogen übernehmen eigentlich eine, die so ein Zwischending ist zwischen Sozialarbeiter, Lehrer, Eltern, Erziehungsbegleiter würde ich es dann nennen. Ich will da jetzt uns auch nicht wichtiger machen als wir sind. Und wir wissen, wir haben für uns auch sehr klar, dass das eine Dienstleistung ist. Also man darf ja nicht zu persönlich da rangehen, sonst wird es wirklich schwierig. Aber die Aufgaben übernehmen wir schon häufig. So, und dann ist eine noch so eine auch, man könnte auch sagen auch ein professioneller Hinterherrenner, also um irgendwelche Unterschriften zu bekommen und dann fährt man noch nach Hause und holt sich die Unterschrift an der Haustür. Und das sind alles so, so ja, sehr unkonventionelle Aufgaben, die man dann also von einem reinen Pragmatismus übernimmt. Also das hat nichts mehr mit mit irgendwelchen Abläufen dann zu tun, wie sie sein sollten, sondern es ist einfach nur eine pragmatische Lösung: Ich brauche jetzt die Unterschrift. Ich habe zwar schon vor zwei Wochen gesagt, dass ich sie brauche, aber jetzt brauche ich sie wirklich. Und dann nützt es nichts. Und dann packt man sich den Schüler auch ins Auto und sagt „Wir fahren jetzt zu dir nach Hause und dann vergiss hier die letzten zwei Stunden. Ich fahre jetzt mit dir da hin und dann machen wir das so“.

Int05, 279–297
Zeitumfang: 0:24:47.4–0:26:22.9 [0:01:35.5]

Aber ich würde sagen, Lehrkräfte sind da oft ein bisschen
realistischer, was die Kompetenzen angeht als zum Beispiel Eltern das oft sind. Also. Und da es natürlich dann so ein bisschen der Nenner zu finden zwischen okay, man berät die Eltern dann auch in Richtung, was im Rahmen des Möglichen ist und was nicht. Und dann muss man irgendwie auf einen Nenner kommen, der funktioniert für alle Beteiligten

Int14, 303–308
Zeitumfang: 0:25:42.8–0:26:16.7 [0:00:33.9]

Aber es war die letzten Jahre auch schon mal so, dass die Kinder einen Wunsch im Kopf haben. Wir seit Jahren beraten, dass dieser Wunsch nicht realistisch ist, nicht zu dem Schulabschluss passt und nicht zu dem passt, was die Kinder mitbringen und die Eltern das eigentlich auch wissen, aber dann den Konflikt mit den Kindern scheuen. Das ist natürlich für uns einfacher, mit den Schülern in den Konflikt zu gehen, weil wir die nur vormittags haben. Die Eltern haben die aber natürlich den ganzen Nachmittag zu Hause, das ganze Wochenende zu Hause und da so ein großes Fass aufzumachen und dem eigenen Kind zu sagen „Pass mal auf, schön, dass das dein Wunsch ist, aber dein Wunsch ist einfach nicht realistisch“, ist natürlich auch ein großes Konfliktpotenzial und auch das wird manchmal gescheut.

Int16, 259–269
Zeitumfang: 0:18:55.3–0:19:33.7 [0:00:38.4]

Und wir sind so die einzige Instanz zusammen mit der Berufsberatung, die aber ja viel seltener an den Schülern dran ist als wir, die so unabhängig den Überblick behalten. Die Schüler haben ihre Wünsche und stecken da manchmal drin fest. Die Eltern haben auch ihre Vorstellungen für ihr Kind, sind natürlich sehr nah am Kind. Und wir sind von diesen drei Parteien zumindest noch die unabhängigsten, die ein bisschen Erfahrung haben über die Jahre, was der

Arbeitsmarkt so hergibt, mit welchen Stärken und Schwächen welcher Beruf realistisch ist, dass man als Eltern, gerade wenn es das erste Kind in dem Alter ist, ja auch nicht unbedingt hat, den Überblick und da den Überblick zu behalten und da so ein bisschen durch zu navigieren, würde ich sagen, ist unser Job dabei.

Int16, 321–330
Zeitumfang: 0:23:05.3–0:23:44.2 [0:00:38.9]

Ich glaube, mein Job in diesem Übergang ist, eine Unterstützung zu sein, eine Hilfe und auch eine Stütze. Aber auch jemand, der sagt, „das ist eine Grenze, und die musst du jetzt einhalten".

Int17, 412–414
Zeitumfang: 0:28:58.6–0:29:11.0 [0:00:12.4]

B.1.7.3 Teamplayer

Wenn man sich überlegt, was vor fünf oder zehn Jahren war, finde ich, sind wir heute deutlich weiter, was auch Multiprofessionalität angeht. Also da freue ich mich, dass ich da einfach kein Einzelkämpfer mehr bin

Int04, 254–256
Zeitumfang: 0:19:26.5–0:19:38.3 [0:00:11.8]

Und ich glaube, das war das Wichtigste. Erkenntnis war dann auch irgendwann im, ja wann war das denn so, eher so Frühwinter, Ende Herbst, dass man halt einfach nicht alleine dasteht, sondern dass einfach viele, viele Leute da sind, die unterstützen, die meine Arbeit unterstützen. Ja, und das ist einfach gut vernetzt. Ja. Das ist das A und O, glaube ich mittlerweile. Also alleine wäre ich, glaube ich, in der Tat verloren. Dann würde ich mich bestimmt auch sehr belastet fühlen. Aber so würde ich sagen, da das auf so vielen Schultern ruht und ich so viele Schultern auch ansprechen kann, würde ich sagen, ne ich mache das wirklich gern. Also als Belastung würde ich das nicht empfinden. Und wie gesagt, eine Entlastung war es jetzt aber auch nicht, dass das die Schüler gegangen sind, nee.

Int04, 356–366
Zeitumfang: 0:26:50.6–0:27:36.0 [0:00:45.4]

Also in dieser Sitzung, zu sitzen und auszuwählen, Wer darf, wer darf nicht? Also ist das eigentlich; Ist es Ihre Rolle als Lehrkraft, das zu entscheiden? Wie nehmen Sie das wahr?
P2: Ja. Ist das meine Rolle? Weiß ich nicht. Ist/ Ja, es ist meine Aufgabe, als Koordinator glaube ich, daran mitzuwirken. Da sitzt ja nicht jeder Lehrer. Auch die zweite Klassenlehrerin ist da nicht mit dabei, sondern das ist halt das BO-Team, sprich Schulsozialarbeit, BerEb, also die entscheiden das dann halt natürlich auch ein Stück weit irgendwie mit oder bringen ihre Expertise oder ihre Erfahrung mit Schülern da ein. Das bin ich, und eine Lehrkraft der Parallelklasse, die auch, eher, eher weniger, aber auch ein oder zwei Abschlussschüler manchmal haben, aus Gründen, genau. Und die vier, wir vier entscheiden das halt. Das war mir natürlich echt ein Anliegen, dass wir das im Team entscheiden, weil am Anfang war eher so die Erwartung, „[Name P2] wer kriegt dann die Unterstützung und wer nicht?" Und dann habe ich gesagt, „Nee, so sehe ich meine Rolle als Koordinator nicht, also müssen das schon zusammen entscheiden." Ist für mich auch gesünder, wenn ich sage, das ist auf mehreren Schultern verteilt, diese Entscheidung. Also auch da sehe ich ja schon irgendwie zu, dass, das ich da auch arbeitsgesund bleibe, genau.

Int04, 644–661
Zeitumfang: 0:48:51.5–0:50:14.6 [0:01:23.1]

Und das funktioniert bei uns, weil wir im Team arbeiten. Also wir sind immer doppelt besetzt, so dass wir das dann auch händeln können für die anderen Schüler

Int05, 297–299
Zeitumfang: 0:26:23.0–0:26:33.9 [0:00:10.9]

Hauptkategorie B.2 eigener Einfluss auf den Übergangsprozess

B.2.1 Beschreibungen des eigenen Einflusses

B.2.1.1 allg. Einschätzung des eigenen Einflusses

B.2.1.1.1 großer Einfluss

Insgesamt würde ich jetzt mal sagen, haben wir in den letzten Jahren Übergänge schaffen können, die auf jeden Fall, sage ich mal, in die nächsten drei Jahre eine Perspektive waren.

Int02, 26–28
Zeitumfang: 0:01:53.9–0:02:06.9 [0:00:13.0]

Also ich glaube, dass mein Einfluss, wenn man das wirklich jetzt auf dieser Teamarbeit, also ich selbst, also mein Einfluss selber würde ich sagen, ist schon groß, würde ich sagen. Gerade wenn man sich das jetzt auch in Zusammenarbeit mit diesem Team, mit unserem BO-Team, so nennen wir es also Berufsorientierungsteam anguckt, dann würde ich sagen, wir haben da viele verschiedene Perspektiven, die da drauf gucken. Die Realitätschecks machen, die wirklich, ja Wege anbahnen immer so das Beste für den Schüler erreichen zu wollen. Genau. Also ich würde dann schon sagen, der Einfluss ist schon groß.

Int04, 302–309
Zeitumfang: 0:22:44.0–0:23:22.9 [0:00:38.9]

Und von daher würde ich sagen, doch ich glaub, der Einfluss ist schon groß, auch die Eltern zu überzeugen von gewissen Bildungswegen, die, die Sinn machen oder die unserer Meinung nach Sinn machen. Doch da steckt sehr viel Arbeit drin und ich glaube auch ein großer Einfluss darauf würde ich sagen, sehr groß.

Int04, 317–321
Zeitumfang: 0:23:59.6–0:24:19.7 [0:00:20.1]

Und wir wissen natürlich auch, dass wenn wir nicht unbedingt aktiv helfen, dass es dann schwer wird für die Schüler. Also nehmen wir diese Aufgabe auch gerne an

Int07, 750–752
Zeitumfang: 0:56:57.7–0:57:06.9 [0:00:09.2]

Ich glaube schon, dass das für die Schüler entscheidend ist, was wir in der Schule machen und wie das mit den Praktika läuft.

Int08, 207–208
Zeitumfang: 0:15:24.9–0:15:32.1 [0:00:07.2]

Und ich glaube, damit erreichen wir schon eine ganze Menge

Int09, 414
Zeitumfang: 0:30:46.3–0:30:49.9 [0:00:03.6]

Wir sehen, im Elternhaus passiert nichts, in dem Umfeld passiert nichts. Wer kommt denn dann noch? Da bleibt dann nicht mehr viel übrig. Wenn die Eltern und das soziale Umfeld, die Freunde, wenn das alles so gebaut ist, dass aus dem Kind einfach nichts werden kann, ist danach die Schule dran. Und da liegt es einfach an den Lehrern. Und deswegen sind wir hier an der Förderschule auch, weil die Lehrer wissen um diese Sachen und dementsprechend engagieren sie sich hier auch.

Int15, 349–355
Zeitumfang: 0:29:49.9–0:30:29.1 [0:00:39.2]

Aber trotzdem glaube ich, dass es ein extrem wichtiger Beitrag, also Beitrag ist, auch wenn ich wir uns jetzt nicht als super duper hinstellen wollen,
Int16, 309–310
Zeitumfang: 0:22:07.2–0:22:16.8 [0:00:09.6]

Ja, also natürlich einen großen Beitrag. Das ist völlig klar. Die wären mit Sicherheit ansonsten überfordert und also auch von der Fülle
Int18, 225–226
Zeitumfang: 0:17:42.8–0:17:52.5 [0:00:09.7]

B.2.1.1.2 beschränkter Einfluss

Gute Frage. Ähm. (...) Also ich bin noch relativ am Anfang meiner Berufstätigkeit und sitze glaube ich häufiger, als ich mir sonst eingestehen möchte, diesem Ideal auf, alle Jugendlichen auffangen zu können oder auf jeden Fall zu wollen. Und dann muss ich mir aber schon auch immer wieder gewahr machen, oder mir dessen gewahr werden, dass meine, mein Handlungsspielraum, meine Macht beschränkt sind, dass das auch richtig ist
Int01, 261–266
Zeitumfang: 0:22:05.3–0:22:39.7 [0:00:34.4]

Und auch er sagt, wir werden nicht alle erreichen, und das wird auch nicht funktionieren. Da wird man wahrscheinlich machen können, was man will. Und da wird uns ja nicht auf den Schlips getreten, wenn wir das alles nachverfolgen können, was wir uns anbieten.
Int03, 566–570
Zeitumfang: 0:41:02.6–0:41:17.5 [0:00:14.9]

So also bei den Schülern, die sehr, sehr hohe Fehlzeiten haben, die quasi, wo Schulabsentismus eine ganz große Rolle spielt und Absentismus auch von allen anderen regelmäßigen Verpflichtungen, sage ich mal, da sind wir quasi mehr in dem Bereich, Wir regeln den formalen Übergang, versuchen es dir einfach zu machen, aber wir sind ein Angebot. Also du kannst uns nutzen, du kennst uns auch, aber wir können müssen dir auch ganz klar sagen, wenn du gar nicht zeigst, dass du was möchtest, können wir uns auf den Kopf stellen. Das bringt nichts. So, also das muss man ganz klar sagen. Da sieht man zu, dass das formal alles stimmt, dass die Möglichkeiten noch da sind. Aber mehr, mehr geht nicht.
Int05, 326–335
Zeitumfang: 0:28:44.7–0:29:37.0 [0:00:52.3]

Da kann man auch irgendwann einen Punkt finden und sagen, okay, das muss man dann so klar sagen, bei dem hat es keinen Zweck. Das bringt nichts. Ich kann mich auf den Kopf stellen, aber bei dem anderen dann gerne
Int05, 367–370
Zeitumfang: 0:32:28.0–0:32:42.5 [0:00:14.5]

Ja das man, man gerät da schnell in so, so Bilder, die einfach auch so ein bisschen abgegriffen sind. Aber man kann wirklich dann auch nur die Schlaglöcher stopfen. Aber ob da jemand mit dem Fahrrad drüberfährt, dann das, das bleibt dann eben da. Also ich, ich glaube auch tatsächlich, man kann viel raus/ man kann viel Voraussetzungen schaffen. Aber (...) gerade bei unseren Schülern ist es eigentlich auch so, dass man in der Summe also bei mindestens 50 % sagen müsste, „Da ist schon so viel kaputt, dass dieser Weg auch nichts bringt“. So, also da müssten eigentlich andere Hilfen installiert werden oder hätten installiert werden sollen oder hätten angenehm/ genommen werden sollen, die einfach nicht da waren. Und wenn ein Schüler stark traumatisiert ist und das nie aufgearbeitet wurde und das nie therapeutisch begleitet wurde, dann muss man

tatsächlich auch sagen „Ja, der hat eigentlich Potenzial, der, der könnte eigentlich total viel“ und der zeigt das auch punktuell, aber der wird immer die Momente haben, wo diese, diese Sachen wieder aufploppen, wo es Trigger gibt, wo es irgendwelche Geschichten gibt, wo er quasi mehr oder weniger selbstzerstörerisch im Sinne seiner Biografie unterwegs ist. Also ich meine jetzt nicht selbstmordgefährdet unbedingt. Also so krass muss es nicht sein, aber wo er immer häufig die falschen Entscheidungen trifft. Und da kann man sagen, das hat man wirklich nicht in der Hand. Also weil wir können sie ja nicht alle adoptieren und so lange begleiten, bis man sicher ist und selbst dann wäre man nicht sicher, glaube ich. Also das ist die, die große Krux. So, und da muss man auch tatsächlich sagen, da werden/ sind dann viele Schüler auch abgehängt, weil diese Hilfen entweder schwer zugänglich sind, weil die gar nicht vorhanden sind, von den Anbietern her, von den, von den Praxen her, von den Möglichkeiten. Das ist tatsächlich so, da kann man wirklich nur das Möglichste machen. Und wenn das reicht, ist das schön und dann freut man sich. Aber wir machen uns nichts vor, es reicht auch ganz oft nicht. Und es reicht öfter nicht, als dass es reicht. So, das muss man auch sagen. Und es ist auch frustrierend, dass das muss man schon. Also man, man muss sich schon an den Erfolgen irgendwie auch festhalten.

Int05, 387–416
Zeitumfang: 0:34:04.1–0:36:56.8 [0:02:52.7]

Also da bin ich jetzt nicht derjenige, der auf den Knopf drückt und sagt plötzlich kommt bei dir ein guter Auszubildender raus. Also legitim erst mal in den Erwartungen, finde ich ja, wenn tatsächlich auch die Erwartung ist, dass ich das alles umsetze, umsetzen kann, da auch wirklich bei jedem Schüler erfolgreich bin, dann würde ich sagen, das ist einfach nicht realistisch

Int06, 605–609
Zeitumfang: 0:42:25.5–0:42:45.6 [0:00:20.1]

Aber das kann ich tatsächlich überhaupt gar nicht so richtig beeinflussen

Int08, 265
Zeitumfang: 0:19:33.4–0:19:37.9 [0:00:04.5]

Denn
ich meine wenn der Schüler nicht in die Schule kommt, können wir auch wieder nicht handeln und können hinterher telefonieren. Bei dem einen macht das Sinn, bei dem anderen macht das keinen Sinn. Ich bin ja schon froh, wenn die mir dann sagen ja, ich liege im Bett, also nicht irgendwelche Ausreden erfinden, dann sag ich auch „finde ich super, dass du das sagst, aber morgen bist du bitte wieder hier“. Ja, ich kann das ein Stück weit begleiten. Aber wenn/ Das geht, alles nur so weit die Schüler das auch zulassen. Sagen wir das mal so, wenn die das nicht möchten, wenn die nicht auftauchen, wenn die sich entziehen habe ich keinen Handlungsspielraum mehr. Ja, es bezieht sich schon alles sehr, sehr auf den schulischen Bereich. So genau.

Int11, 336–346
Zeitumfang: 0:23:49.4–0:24:37.1 [0:00:47.7]

Gute Frage. Hmmm. Also gefühlt immer zu wenig. Irgendwie gefühlt reicht es einfach nie. Ich glaube, das deswegen habe ich gerade so gestoppt, weil ich finde, das ist einfach wahnsinnig frustrierend. Gefühlt machen wir wahnsinnig viel, aber es bleibt total wenig davon über. (...) Ja, ich wüsste auch nicht, an welcher Stelle mehr.

Int12, 299–303
Zeitumfang: 0:22:51.7–0:23:19.8 [0:00:28.1]

Aber ich meine klar, es gibt auch einfach dann ja diese Fälle, wo wir sagen müssen und das finde ich, ist generell in dem Bereich, so eine Erfahrung nicht jetzt nur auf Berufs-, Übergang Schule-Beruf, wo wir einfach sagen müssen da ist unsere, unser Einfluss, unsere pädagogische

Einflussmöglichkeit einfach am Ende. Die ist einfach erschöpft. Also wir tragen den jetzt hier noch durch bis zum Ende der Klasse zehn, aber wie es dann weitergeht, liegt ja gar nicht in unserer Hand. Das sind schwierige Fälle, finde ich, aber die haben wir auch. Wo du sagst, gut, also quasi bei denen danach gibt es ja trotzdem noch genug, wie ich eben sagte, wo man sowieso dann auch Bauchschmerzen hat. Aber ich meine jetzt wirklich die, wo man schon in Klasse zehn oder neun das Gefühl hat, so, da ist einfach überhaupt kein Rankommen, da brauchst du auch im Grunde nicht mehr, Gott weiß was alles zu tun, weil es einfach wirklich nicht nichts bringt. So an der Stelle. Was sich dann ja auch ein bisschen oft wie natürlich viel aufgeben anfühlt, aber ja auch ressourcenschonend, muss man etwas sagen?

Int12, 617–631
Zeitumfang: 0:48:25.4–0:49:33.3 [0:01:07.9]

Nun ja, der Einfluss ist tatsächlich dann beschränkt. Also das ist schon so.

Int13, 729
Zeitumfang: 0:52:01.1–0:52:05.3 [0:00:04.2]

Was letzten Endes schade ist, habe ich ja schon benannt, dass wir da nicht mehr. Letzten Endes ist auch die Frage, ob wir das leisten könnten, überhaupt von unseren Ressourcen her. Aber dennoch ist es schon schade, dass eigentlich niemand mehr irgendwie auf uns, außer in sehr wenigen Einzelfällen, wenn wir zum Beispiel gut vernetzt mit einem Handwerksunternehmen sind oder sowas, dass man dann vielleicht noch mal spricht. Aber ist es wirklich der Einzelfall, Ja, es ist letzten Endes schade, dass wir dann tatsächlich mit dem Moment, wo dann der Schüler irgendwo angekommen ist, sind wir eigentlich raus. Und ja, ist so.

Int13, 740–748
Zeitumfang: 0:52:50.6–0:53:25.3 [0:00:34.7]

Wie erreichen wir das? Indem wir, indem wir nie aufgeben, indem wir immer positiv sind. Immer optimistisch und einfach glauben, dass wir etwas erreichen. Trotz der, ich muss es letztendlich sagen, geringen Schülerzahl, wo, die wir wirklich erreicht haben, wo wir dann sehen: Da hat es funktioniert.

Int15, 336–339
Zeitumfang: 0:28:25.0–0:28:49.5 [0:00:24.5]

Wenig, oder? Also kann ich aus meiner Perspektive, ich habe den Eindruck relativ wenig. Einfach aus dem Aspekt heraus, wir bereiten hier alles vor, was so den Übergang angeht. Das heißt, dass wir wissen, wo die Schüler hingehen, wer von denen dann auch noch begleitet wird bis zum bis zum eigentlichen Übergang, aber dann, wenn die die Schule hier verlassen. Ich weiß nicht, ob ihr da irgendwas anderes macht, habe ich den Eindruck, werden die erst mal in die Welt rausgegeben und da beginnt die Verantwortlichkeit von anderen Personen.

Int16, 382–389
Zeitumfang: 0:27:10.3–0:27:50.1 [0:00:39.8]

Bei vielen Eltern und Schülern habe ich nach der zehnten Klasse das Gefühl, die sind manchmal froh, dass unsere sehr enge Begleitung und ja, manchmal auch ziemlich nervige Begleitung dann irgendwann endet. Und die atmen dann erst mal durch und haben so das Gefühl „Ja, jetzt, jetzt bin ich erwachsen, jetzt kann ich in Ruhe in eine Ausbildung oder was auch immer starten, ohne dass die mir ständig auf die Nerven gehen“. Und dann endet wirklich unser Einfluss.

Int16, 401–407
Zeitumfang: 0:28:46.2–0:29:10.5 [0:00:24.3]

Es ist
schwer. Ich weiß nicht, ob man da wirklich einen guten Weg für findet und ob man da am Ende mit einer eigentlich zufriedenstellenden Lösung rausgeht, weil wir entlassen die und damit sind die weg. Und was dann passiert, liegt irgendwie so gar nicht mehr in unserer Gewalt. Und irgendwie auch so ist es schön, wenn sie noch mal kommen und wenn sie sich melden und sagen das und das mache ich jetzt, aber das ist ja nicht, also wir sind ja dann nicht weiter mit anderen Schulen darüber im Kontakt. Wir geben die quasi ab und sagen so, „bitte, gucken Sie, dass das Kind was schafft". So. Ja. Also es ist glaube ich schwer. Also die emotional darauf vorzubereiten ist ja das eine aber die wirklich darin zu unterstützen, weiß ich nicht, wie's klappen soll.

Int17, 111–121
Zeitumfang: 0:08:11.0–0:08:59.0 [0:00:48.0]

B.2.1.1.3 so viel wie möglich ist

Also, ich würde sagen, dass wir, Also wir versuchen uns auf jeden Fall für die Jugendlichen möglich zu machen, dass sie dieses Ziel erreichen können. Es gibt Fälle, da können sie es nicht erreichen aus äußeren Umständen. Also wir haben schon Situationen gehabt, da war klar, da muss es Berufsvorbereitungsjahr her, das wurde auch beantragt usw. Und dann wurde der Jugendamts- der Reha der Arbeitsamtswechsel nicht vernünftig eingespielt und dann kamen die in eine andere Stadt und dann gab es keine Plätze und dann mussten diese saßen die ein halbes Jahr rum und das war eine Katastrophe. Und es waren Jugendliche, auch Jugendliche, die das eigentlich gut im Blick hatten und so. Also das ist so, dass es dann ganz übel, finde ich. Aber da können wir alle nichts dran tun. Also da hat keiner irgendein Drehrad dran. Also von unserer Seite, jetzt aus

Int02, 568–578
Zeitumfang: 0:46:17.6–0:47:16.3 [0:00:58.7]

Und wir machen da verdammt viel, kann uns ja keiner. Und das ist ja schon mal eine gute Sicherheit, die wir haben. So würde ich das beschreiben

Int03, 570–571
Zeitumfang: 0:41:17.6–0:41:25.7 [0:00:08.1]

Also ich hoffe, dass wir damit einfach möglichst viele erreichen.
Und es sieht irgendwie schon so danach aus, dass wir viele da zumindest ein Stück weiterbringen können. Ich weiß, dass das heutzutage utopisch ist, in Klasse zehn zu sagen „So, und jetzt haben wir dich so gut beraten. Deine Berufswahl ist klar, dein Weg ist klar". Also das, glaube ich, wäre jetzt ein Ziel, was ich als ja,/ was wünschenswert wäre, was aber definitiv heutzutage glaube ich, zu hoch gesteckt wäre.

Int04, 244–250
Zeitumfang: 0:18:42.8–0:19:09.4 [0:00:26.6]

Also von daher glaube
ich, dass wir uns sehr breit aufgestellt haben und es immer jemand eine gute Idee hat. So, und das finde ich einfach toll, dass man einfach nicht selber nur mit zwei Augen drauf guckt, sondern wir gucken mindestens mit acht Augen drauf. Eigentlich, wenn man die Agentur für Arbeit dazuzählt, sind es zehn Augen und dann finde ich, ist das schon ziemlich gut.

Int04, 265–270
Zeitumfang: 0:20:15.9–0:20:37.0 [0:00:21.1]

Ja, ich glaube, ich kann das mit meinen Möglichkeiten, die schöpfen wir alle aus schulisch. Und ich glaube, damit erreichen wir schon eine ganze Menge und der Rest ist der Sache bedingt, dass es so ist, wie es ist. Und da muss ich mich auch mit abfinden. Ich erreiche nicht all das, was ich wie ich meine Kapazität einsetze. Also jetzt wir als Schule, da meine ich ja jetzt gar nicht nur uns StuBos mit, ich glaube, wir sind da echt sehr gut aufgestellt und da denke ich

nach Hause und sage ich bin zufrieden und das ist gut so, wie es ist. Mehr kann ich nicht.

Int09, 413–420
Zeitumfang: 0:30:40.6–0:31:15.4 [0:00:34.8]

Und trotzdem muss man immer sagen, es wird sich auch um die Schüler:innen, die von Regelschulen kommen und die einen anderen Abschluss haben, die anders auf dem Arbeitsmarkt einzusetzen sind, noch mal mehr drum gekümmert. Wir fallen immer noch ein bisschen durchs Raster, würde ich aber sagen, mit meinem Aufwand, den ich betreibe, da werde ich echt für belohnt, da bin ich, bin ich ganz gut zufrieden mit.

Int09, 433–438
Zeitumfang: 0:32:17.5–0:32:42.6 [0:00:25.1]

Also dann, das nehme ich dann auch wahr und was ich noch beeinflussen kann, das versuche ich

Int09, 512–513
Zeitumfang: 0:37:58.3–0:38:04.1 [0:00:05.8]

und wir haben irgendwie gefühlt alles versucht, was man machen kann.

Int12, 422–423
Zeitumfang: 0:32:41.6–0:32:45.6 [0:00:04.0]

Ich glaube, die Zeit, die uns letztendlich so ein befriedigendes Gefühl geben kann, ist tatsächlich, wenn es aufs Ende zugeht, noch mal zu sagen Okay, wie viel von, ich habe eben auch gesagt, noch mal so Module, wie viele von diesen Modulen waren bei dem Schüler erfolgreich oder nicht? Und zwar die offiziellen und die, die wir schulintern sozusagen nutzen, um dann so eine Analyse nochmal zu machen, Wie viel haben wir rein investiert in diesen Schüler oder die Schülerin und wie viel ist jetzt dabei rumgekommen bis zu dem Zeitpunkt, wo wir es auch nicht beeinflussen können.

Int13, 749–757
Zeitumfang: 0:53:28.3–0:54:02.0 [0:00:33.7]

Es gibt auch viel, wir machen ja auch Berufsvorbereitung und KAoA und KAoA-Star und irgendwie Ach du Heiligen, Also es gibt wirklich 37 richtig gute Programme und eine Potenzialanalyse in Klasse acht, neun und oder in Klasse neun ist das glaube ich. Also ich glaube, wir versuchen alle Hebel in Bewegung zu ziehen und die bestmöglichst darauf vorzubereiten

Int17, 146–151
Zeitumfang: 0:10:35.2–0:10:55.2 [0:00:20.0]

B.2.1.1.4 Schüler:innen entscheiden

Auch wenn das im Umkehrschluss bedeutet, dass Jugendliche scheitern können, dass es auch nicht richtig wäre, wenn sie. Wenn mein Einfluss derart groß wäre, dass ich darüber entscheiden könnte, welche Richtung sie einschlagen. Und ja, dann merke ich, dass mir das nahegeht, wenn Jugendliche von uns ja im wahrsten Sinne verschwinden.

Int01, 266–270
Zeitumfang: 0:22:40.4–0:23:07.2 [0:00:26.8]

Da sich aber auch ein bisschen beratungsresistent gezeigt haben. Also das sind ja mindestens zwei Schüler, wo ich wirklich nicht zufrieden bin, die sozusagen wider besseren Wissens da einen Kurs angenommen haben. Ja, wo ich nicht glaube, dass das erfolgsversprechend sein wird. Aber gut, das ist/ es gibt ja/ sie müssen ja nicht auf mich hören oder auf den/ Das ist ja nicht nur meine Empfehlung,

Int04, 87–92
Zeitumfang: 0:06:28.9–0:06:53.1 [0:00:24.2]

es ist blöd und schade, aber es ist dann
einfach letztendlich, so ist es dann auch in deren bewussten Entscheidung „und
ich mache nichts“. Und dann musst du da auch mit leben. Ja.
Int09, 526–528
Zeitumfang: 0:39:07.2–0:39:18.4 [0:00:11.2]

Und frage, / wo ist jetzt dein Ziel. Wir hatten gedacht,
du schaffst hier eine zentrale Abschlussprüfung. Möchtest du das überhaupt noch
so? Wenn die uns klar sagen, „habe ich keinen Bock drauf, mach ich nicht“, kann
ich sie nicht zwingen, dann arbeite ich anders mit ihnen.
Int11, 435–438
Zeitumfang: 0:30:52.9–0:31:10.4 [0:00:17.5]

Ich glaube, das ist aber arg auf die Schüler
ankommt und natürlich sich manche irgendwie auch mehr darauf einlassen, sich da
auch beraten zu lassen oder sich auf so einen, ich nenne das mal Formungsprozess
einzu/ also auf den Veränderungsprozess einzulassen. Natürlich leisten wir jeden
Tag da irgendwie pädagogische Arbeit, aber es ist sehr, sehr unterschiedlich,
bei wem das wie anschlägt.
Int14, 201–206
Zeitumfang: 0:16:32.0–0:17:05.5 [0:00:33.5]

Ich würde grundsätzlich sagen, dass wir sehr viel Einfluss haben, wenn man
uns lässt
Int16, 393–394
Zeitumfang: 0:28:10.1–0:28:14.6 [0:00:04.5]

Aber andererseits vielleicht brauchen die auch einfach einen Neustart und nicht
den Rückblick zum alten System. Die freut sich ja auch immer, wenn sie in einem
neuen System sind und sich dann nochmal selbst ein bisschen definieren.
Int18, 344–346
Zeitumfang: 0:26:47.3–0:27:00.9 [0:00:13.6]

B.2.1.1.5 schwer einzuschätzen

Schwierige Frage.
Int03, 416
Zeitumfang: 0:30:44.6–0:30:45.6 [0:00:01.0]

oder gar nicht richtig sagen, weil ich das jetzt selber noch nicht aktiv
miterlebt habe.
Int08, 266–267
Zeitumfang: 0:19:38.0–0:19:43.4 [0:00:05.4]

Es ist total schwer zu sagen.
Int11, 354
Zeitumfang: 0:25:01.8–0:25:03.4 [0:00:01.6]

Das
finde ich total schwierig zu beantworten, weil das so sehr an den einzelnen
Schülern liegt. Ob dieses eine Jahr jetzt geschnackelt hat oder nicht und auch
tatsächlich.
Int11, 357–360
Zeitumfang: 0:25:18.4–0:25:27.8 [0:00:09.4]

Ja. Diese Frage ist schwierig zu beantworten.
Int15, 459
Zeitumfang: 0:39:10.7–0:39:14.4 [0:00:03.7]

B.2.1.2 Einfluss durch schulische Vorbereitung & Förderung

Ich würde sagen, schwerpunktmäßig tatsächlich im Rahmen einer möglichst guten Vorbereitung

Int01, 226–227
Zeitumfang: 0:19:34.1–0:19:41.5 [0:00:07.4]

Was ist einem wichtig
oder was brauchen die Schüler? Danach gucken wir halt immer. Also von daher hoffe ich, dass wir einen sehr sinnvollen Beitrag leisten. Wir geben uns auf jeden Fall große Mühe. Sagen wir mal so.

Int04, 233–236
Zeitumfang: 0:18:01.4–0:18:14.5 [0:00:13.1]

Also wenn ich jetzt, wenn mein Anspruch jetzt
wäre, die Schüler bestmöglichst zu begleiten und ich sag mal, die versuchen den richtigen Weg einzuschlagen, dann würde ich sagen ja, bin ich eigentlich schon ganz zufrieden damit, wie das aktuell läuft.

Int04, 250–253
Zeitumfang: 0:19:09.4–0:19:23.3 [0:00:13.9]

Also zeitweise jetzt für diesen Abschnitt kann ich das natürlich.

Int06, 379
Zeitumfang: 0:26:45.9–0:26:49.5 [0:00:03.6]

Also für die, für die, für die Phase, wo sie bei uns noch in der Schule sind, würde ich sagen können wir das häufig schon zu einem Großteil machen. Das hat aber damit bei uns zu tun. Das mag in anderen Schulen anders sein. Ich habe eigentlich jeden Tag alle Unterrichtsstunden die gleichen Schüler, das heißt, ich sitze, ich sehe die fünf Tage die Woche und ich mache mit denen Matheunterricht und mache mit denen Werkunterricht und kann dann da auch immer nochmal Bezug nehmen und kriegt natürlich auch mit, wo es, wo es hängt, wo, wo eigentlich/ Ja, ich kriege das nicht immer mit, aber ich wünsche mir das natürlich. Und ich glaube, da haben wir natürlich schon sehr viel Unterstützung dadurch.

Int06, 398–407
Zeitumfang: 0:28:04.9–0:28:42.4 [0:00:37.5]

Naja, nehm ich es halt/ Das was ich gut vorbereiten kann, das kann ich machen, kann, kann überlegen wo, wo ist vielleicht eine bestimmte Unterstützung nötig, vielleicht auch so eine Vorbereitung. So "ja, aber du wirst da auch mal auf jemanden treffen, der schlechte Laune hat und vielleicht auch mal Sachen von dir erwartet, die du doof findest. Wie gehe ich damit um?" Also klar, das ist natürlich ein kontinuierlicher Prozess. Das macht man nicht erst eine Woche vorher. (...)

Int06, 430–436
Zeitumfang: 0:30:07.9–0:30:32.9 [0:00:25.0]

Nein, ich glaube, ich kann auf jeden Fall an dem Punkt, was das Selbstwertgefühl angeht, auf jeden Fall einwirken, gerade auch in der Begleitung von Praktikumszeiten, und in der Vor- und Nachbereitung von Praktikumszeiten. Da kann ich, glaube ich, ganz gut/ Ja positiv beeinflussen oder positiv in einen positiven Weg bringen und zeigen, „Naja, komm, dann irgendwie hast du nur die zwei Wochen von den drei Wochen geschafft, aber immerhin“, so. Also ich glaube sonst ist das ganze schon mal so sehr negativ assoziiert. „Ich habe schon wieder was abgebrochen, ist schon wieder nicht geklappt“. Und dann überhaupt irgendwie aufzuzeigen, „Ja, aber es war auch schon mehr als manch anderer geschafft hat oder es war schon mehr als du letztes Jahr geschafft hast“ usw., die überhaupt dann in diese Richtung zu führen und sie mit einem guten Gefühl da rausgehen zu lassen, was geschafft zu haben, selbst wenn es nicht der Traumberuf ist. Ich glaube, da macht man doch. Also leistet man den größten Beitrag was das

Selbstwertgefühl angeht. Ich glaub schon. Also viele von denen sind nach ihrer Praktikumszeit sehr glücklich, weil sie was geschafft haben und weil sie ja was gemacht haben, allein schon auf dem Weg dahin. Wenn die selbstständig anrufen müssen beim Praktikumsbetrieb sind die wahnsinnig aufgeregt vorher und ein bisschen bisschen Push kriegen, kriegen sie es aber dann hin und sind dann auch extrem stolz, wenn sie dieses Telefonat allein geführt haben, weil sich sonst niemand mit ihnen hinsetzt und sagt „Komm, wir machen das jetzt mal". Die müssen das richtig lernen, auch so ein Telefonat. Und wenn sie das dann geschafft haben, das macht sie unfassbar stolz. Egal ob es jetzt eine Zu- oder eine Absage war. Und das bringt die ja schon auch nach vorne. Ja, ich glaube, das ist der größte Punkt, an dem man einwirkt.

Int08, 235–258
Zeitumfang: 0:17:25.0–0:19:10.5 [0:01:45.5]

Ich glaube, ich kann eine moralische Stütze sein. Ich kann Schüler motivieren, wenn sie einen Durchhänger haben. Wenn man dem Berufsberater oder dem Berater an einem Berufskolleg vielleicht nicht ganz ehrlich sein Gefühlsleben ja so öffnen möchte, kann man es beim Klassenlehrer noch tun. Ich bin vielleicht, ich sag mal, da funktioniert man und bei einem Klassenlehrer kann man auch mal zusammenbrechen, da eine emotionale moralische Stütze kann ich sein, Motivator und ich kann also quasi/ Ja, ich würde einfach sagen, ich kann unterstützen bei der ganzen Sache und die Schüler so ein bisschen in die Richtung schubsen. (...) Das ist so meine wichtigste Tätigkeit, glaube ich. In der.

Int10, 249–258
Zeitumfang: 0:18:51.5–0:19:44.5 [0:00:53.0]

Na ja, schon, durch die Sachen, die eben gesagt worden sind, würde ich sagen. Also wie gesagt schon durch unsere pädagogische Arbeit, wo die/ Wie wir eben sagten, die Schlüsselkompetenzen geschult werden. Dann wo auch einfach überhaupt mal so/ Das ist ja, alles also wo Selbstbewusstsein aufgebaut wird, dass sie sich überhaupt irgendwas zutrauen. Also da könnte man ja ganz viele Dinge benennen. So was wie Selbstständigkeit üben wir ja mit sämtlichen Maßnahmen, die wir irgendwie schulisch machen, wie gesagt, pünktlich kommen. In der Schule anwesend sein, haben wir auch diverse, die einfach nur vorher geschwänzt haben bevor sie bei uns waren. Also ja durch diesen Bereich. Ja, und wie ich eben sagte, Praxis. Also ich würde sagen die zwei Bereiche und natürlich auch den Schulabschluss. Wobei ich den halt, ja aber leider als aus meiner Erfahrung als eher, ja gar nicht den Schlüssel irgendwie erlebe zurzeit. Vielleicht empfinde ich das auch nochmal anders. Oder vielleicht ist das an anderen Schulen anders. Das weiß ich nicht, aber hier erlebe ich es leider nicht so.

Int12, 394–408
Zeitumfang: 0:30:31.8–0:31:47.5 [0:01:15.7]

Weil ich kann
Ihnen da eigentlich nur das sagen, was im Verlauf unseres Gesprächs schon ein paar Mal angesprochen wurde: Wir als Lehrer oder ich hier jetzt im Berufsorientierungsbüro, wo wir haben den Einfluss, in dem wir als Beziehungsperson zu der jeweiligen Schülerinnen und Schüler sie durch die, ab der achten Klasse quasi begleiten. Ja, wir begleiten sie, wir üben mit ihnen, wir gehen zusammen zu Veranstaltungen, wir sind Ansprechpartner, wir helfen ihnen bei Bewerbungen, wir helfen ihnen bei, bei Lebensläufen. Wir hören ihnen zu, wenn es auch um was ganz anderes geht. Und ja, wir machen, wenn sie vorkommen, hier zu mir kommen und sagen okay, sie möchten gern was Handwerkliches machen. Dann probieren wir natürlich rauszukriegen, auch, okay, handwerklich ist natürlich, es ist eine Riesenauswahl versuchen, die Wünsche, die sie haben, einzugrenzen. Und um den Moment/ Wir berücksichtigen den momentanen Leistungsstand des Jugendlichen und auch sein allgemeines

körperliches und seelisches Wohl. Ist der, diese Person in der Lage, wenn sie zum Beispiel den Beruf angibt, der, der jetzt noch nicht erreichbar ist, aber wir das Potenzial sehen, dass der mal erreichbar wäre. Und dann versuchen wir darauf hinzuweisen „Mach kleine Schritte, mach“.

Int15, 459–476
Zeitumfang: 0:39:15.0–0:40:59.7 [0:01:44.7]

Also kann ich aus meiner Perspektive, ich habe den Eindruck relativ wenig. Einfach aus dem Aspekt heraus, wir bereiten hier alles vor, was so den Übergang angeht.

Int16, 382–384
Zeitumfang: 0:27:11.3–0:27:23.3 [0:00:12.0]

Na ja, indem wir die halt schulisch thematisch darauf vorbereiten, also nicht nur vom Lernstoff, sondern auch was auf sie zukommen wird

Int17, 134–135
Zeitumfang: 0:09:41.1–0:09:48.6 [0:00:07.5]

B.2.1.3 Einfluss durch Zusammenarbeit mit Anschlusslösung

Direkt im engen Austausch bin auch im Vorfeld Kontakt zu den Schulen schon habe. Wir geben die Förderpläne mit an die entsprechenden Schulen, mit Einverständniserklärung der Eltern, bzw. leiten die ans Schulamt weiter, die leiten die an die Schulen weiter. Das ist etwas, was wir denen anbieten. Genauso bieten wir an, wenn Probleme sind, dass sie uns kontaktieren können, die Schulen.

Int03, 417–422
Zeitumfang: 0:30:50.7–0:31:15.3 [0:00:24.6]

Würde ich behaupten, es so einfach wie möglich für die aufnehmenden Schulen, damit wir die einfach gut versorgt wissen dort. So würde ich das mal sagen.

Int03, 429–431
Zeitumfang: 0:31:50.2–0:31:59.9 [0:00:09.7]

Das finde ich wichtig, dass man das noch mal sich anders aufstellt, anders zusammenarbeitet, dass man das gewährleisten kann.

Int09, 454–456
Zeitumfang: 0:33:46.8–0:33:53.7 [0:00:06.9]

Also hier stellen wir ja schon die Weichen. Also mit, mit der Berufseinstiegsbegleitung usw

Int13, 730–731
Zeitumfang: 0:52:05.4–0:52:10.5 [0:00:05.1]

B.2.1.4 nachschulischer Einfluss

B.2.1.4.1 nachschulische Betreuung

und wir versuchen hier in der Klasse dadurch, dass wir auch durch zwei Sozialpädagoginnen unterstützt werden, auch über die eigentliche Schulzeit der Schüler:innen hier bei uns an der Schule hinaus den Kontakt zu halten. Also was nicht originär unsere Aufgabe wäre, aber wir versuchen, um diesen Übergang wirklich sicher gestalten zu können, den Kontakt anzubieten. Also dann auch tatsächlich im Rahmen unserer Freizeit durch Besuche im Ausbildungsbetrieb oder Kontakt halten per Telefon. Ja.

Int01, 227–233
Zeitumfang: 0:19:41.6–0:20:22.3 [0:00:40.7]

Also sie wissen alle darum, dass dieses Angebot
besteht. Aber wir stellen den Jugendlichen das auch frei. Also wenn, wenn sie äußern, wir möchten das nicht, wir möchten, also wir möchten in die Sommerferien gehen und dann nichts mehr mit der Schule zu tun haben, dann respektieren wir das. Aber wir haben auch einige Jugendliche, die uns dann auch hier immer wieder besuchen kommen oder dann auch fragen so Ey, kommt ihr noch mal zu mir oder habt ihr mal Zeit zu telefonieren und dann das Angebot annehmen?

Int01, 237–243
Zeitumfang: 0:20:33.0–0:21:05.6 [0:00:32.6]

Also, ich/ Ich weiß, dass meine Kollegen in der Regel auch nach der
Schulzeit mit ihren mit ihren direkten Zöglingen Kontakt haben. Ja, also es gibt da keine, keine Kontaktabbrüche, die, die so als Kontaktabbruch gelebt werden. Natürlich ist die Zeit zu Ende und kein, keiner der Kollegen betreibt es, ohne dass die Jugendlichen das betreiben. Ja, das ist auch klar. Aber sollten die Jugendlichen das betreiben wollen, stehen die Türen offen.

Int02, 266–271
Zeitumfang: 0:22:08.7–0:22:37.2 [0:00:28.5]

Die Schüler machen das auch noch drei Jahre nachdem sie
abgegangen sind, rufen sie an, wenn sie Fragen haben und Hilfe haben. Das wird zunehmend mehr. Auch wo auch wir nach drei Jahren noch an die Schulen fragen, wenn sich einer entschieden hat, „Och ich habe jetzt mach jetzt auch Fachabitur auf einmal und es wird auch ein bisschen schwierig“, dann fahren wir auch dort, oder fahr ich auch dort noch dahin und bespreche das dort mit denen, wir geben die Nachteilsausgleich mit für die autistischen Schüler, also wir machen dort relativ viel.

Int03, 422–429
Zeitumfang: 0:31:15.4–0:31:50.1 [0:00:34.7]

Aber die Kollegin zum Beispiel am anderen Standort, die bekommt
nicht so viele Verfügungsstunden, die ist einfach nur Klassenlehrerin der Klasse zehn. Die macht das dann wirklich in ihrer privaten Zeit und kümmert sich und tut und macht dann noch.

Int03, 446–449
Zeitumfang: 0:32:41.7–0:32:50.9 [0:00:09.2]

Und ja, dann ist natürlich auch immer
meine erste Frage „Soll ich mich da nochmal einklinken? Wie sieht es aus? Hast du jemanden, der dich da unterstützt auf dem Weg?“ Und ja, es sind dann immer sehr interessante Fragen, Gespräche.

Int04, 374–377
Zeitumfang: 0:28:12.9–0:28:26.1 [0:00:13.2]

Und ja, dann geht es dann bis hin tatsächlich wirklich zu, zu
Unterstützung, die auch über das Schuljahr dann hinausgehen, obwohl die Schüler gar kein Schüler, also kein Schüler mehr sind, aber die immer noch wissen, wo wir sitzen und die immer noch unsere Nummern haben und wo wir dann auf jeden Fall noch immer weiter da sind.

Int05, 339–343
Zeitumfang: 0:30:00.2–0:30:24.9 [0:00:24.7]

Und wir haben manchmal, es hatten wir auch vor Corona noch
so ein Kontingent von einer Kollegin, die im neuen Schuljahr die Schüler:innen, die nicht mehr bei uns sind, auch noch über den Zeitraum, in dem man ja noch mal so machen muss, frage ich nach, wo seid ihr?, auch noch mal betreuen kann. Also wirklich die vor Ort besucht. Wir sind noch präsent, wir kommen, wir geben ja jetzt nicht massig ab, wir haben ja auch nicht so viele Parallelklassen. Also dann geben wir vielleicht 15 Schüler:innen ab und das ist noch eine Gruppe, die ist überschaubar, Aber da, da müssen wir das auch noch anders gestalten, weil das nämlich wichtig ist, dass das nicht endet, dass sie wenn, wenn auch ein

Monat rum ist und ein zweiter Monat und dann wird es irgendwie zäh. Oder ich kann das nicht, dass man immer noch Rücksprache hält. Und kommst du da an, bist du da. Das haben wir zum Teil, weil die ja auch einfach Lust haben, sich bei uns zu melden. Wenn es gut klappt, dann wollten sie das natürlich auch sagen. Aber dass man dann, wenn das eben nicht klappt, dann kommen die auch manchmal noch zu uns. Und dass wir dann sagen, okay, dann suchen wir noch mal was Neues, was kann dir helfen, wo kannst du hin?

Int09, 456–471
Zeitumfang: 0:33:53.8–0:35:00.0 [0:01:06.2]

Aber ich weiß auch, dass es wichtig ist loszulassen. Also ich, ich frag jetzt Schüler nicht, von denen. Ich nicht. Ich rufe die nicht an. Ich schreibe denen nicht. Ich denke, da sollte man auch professionell sein. Die Beziehungsarbeit ist wichtig, aber die endet dann. Und ich will nicht übergriffig sein. Das ist mir ganz wichtig. Die fangen einen neuen Lebensabschnitt an, und wenn ich an meine alten Lehrer denke, hätten die mich später noch dreimal angerufen, ich hätte es vielleicht auch übergriffig empfunden. Ich mach das nicht.

Int10, 267–274
Zeitumfang: 0:20:22.2–0:20:52.8 [0:00:30.6]

und der kommt jetzt seit der Berufsschule nicht klar, aber sozial super klar, fühlt sich für die anderen Schüler der Klasse mitverantwortlich. Und ja, er fühlt sich einfach uns. Der war natürlich auch lange, lange da, sehr zugehörig noch. Jetzt waren wir am Wochenende haben wir/ hier sind die [Vereinsname], das ist Eishockey, und die hatten Karten rausgehauen für Schulen und er ist mitgekommen. Das ist dann, dann waren wir da. Also ich konnte nicht, aber meine Kollegin war da mit Schülern und da war auch ein ehemaliger Schüler dabei. Die fühlen sich, die merken dann, wenn sie gehen, plötzlich, was sie so an uns hatten und wissen, glaube ich auch, wenn was ist, sind wir noch mal da

Int11, 222–231
Zeitumfang: 0:15:44.8–0:16:21.8 [0:00:37.0]

Also bei dem einen oder anderen können wir noch mal mit dem Rehaberater sprechen, wie ist das. Oder über andere Schüler Kontakt aufnehmen, wenn wir merken, da geht was bergab. Aber. Ich kann.

Int11, 355–357
Zeitumfang: 0:25:07.9–0:25:18.4 [0:00:10.5]

Das liegt tatsächlich an den Schülerinnen und Schüler. Sehe ich so, also wie gesagt, viele kommen, viele lassen sich tatsächlich, kommen auch glaube ich mit der Intention, sich einmal von den alten Klassenlehrern beraten zu lassen. Das passiert schon durchaus oft, dass die dann auch mit Problemen kommen und sagen „Ja, hier können wir noch mal kurz sprechen“ und dann auch solche Dinge darlegen. Aber ja, tatsächlich ist das so und das ist auch was.

Int13, 734–740
Zeitumfang: 0:52:25.5–0:52:50.6 [0:00:25.1]

Bei wem muss man vielleicht noch mal irgendwie die Eltern anrufen oder Jugendamt mit ins Boot holen oder wie auch immer? Oder wer/ Also es gibt viele, die sich noch mal bei irgendwem aus der Schule, das ist tatsächlich den meisten Fällen unsere StuBo, weil die für Klasse zehn zuständig ist, melden und sagen „ich brauche noch mal ein Zeugnis, ich würde mich gerne da und da bewerben. Oder können Sie mir was empfehlen? Ich brauche irgendwie eine Connection“. Das passiert häufig.

Int14, 228–234
Zeitumfang: 0:19:00.6–0:19:34.4 [0:00:33.8]

Also es gibt immer so ein paar Schüler, die, die Beratung möchten, die möchten, dass wir helfen und den Übergang begleiten, die dann auch wenn die gerade in Ausbildung gestartet sind oder in der BVB-Maßnahme gestartet sind oder auch auf dem zweiten Arbeitsmarkt gestartet sind, sich noch sehr regelmäßig bei uns melden, wenn es Probleme gibt und nach Hilfe fragen, noch mal nach der Telefonnummer vom Berufsberater fragen oder auch irgendein Problem schreiben und fragen „Was soll ich denn da jetzt tun?“ Ich glaube, bei denen, bei denen wir so nah dran sein dürfen, können wir sehr gut helfen.

Int16, 394–401
Zeitumfang: 0:28:14.7–0:28:46.1 [0:00:31.4]

Doch. Also gerade die Schüler, die eine gute Beziehung zu uns haben, die würden das schon gerne aufrechterhalten. Das ist häufig was, was wir so punktuell natürlich mal leisten können, wenn sich einzelne Schüler mit einer Frage melden, ist das was, was man beantworten kann. Aber diese intensive Übergangsbegleitung können wir ja gar nicht leisten. Also wir haben ja dann schon längst wieder eine neue Klasse, einen neuen Durchgang, wenn wir die alten entlassen haben und das wäre ja doppelte, dreifache Arbeit, was wir einfach nicht machen können. Aber klar, die Schüler, die sich von uns gut beraten gefühlt haben und die eine gute Beziehung zu uns haben, die wünschen sich das natürlich.

Int16, 586–595
Zeitumfang: 0:41:31.6–0:42:04.1 [0:00:32.5]

B.2.1.4.2 Überwachungspflicht

Ja, im Endeffekt auch nur daran, dass ich das wirklich auch rigoros überwache.

Int03, 416–417
Zeitumfang: 0:30:45.7–0:30:50.7 [0:00:05.0]

Und da muss man dann schon sagen, die Gedanken kommen dann erst dann wieder meistens, also, dass ich wirklich mir immer ganz gezielt Gedanken mache, wenn es halt bei uns darum geht, dieses Thema Schulpflichtüberwachung. Also das ist dann so spätestens der Zeitpunkt, wo wir natürlich die, die Über/ also die, die Anschlussmaßnahmen kontaktieren, die Berufskollegs, die Jugendwerkstätten und so, ist der angekommen oder die angekommen, aber tatsächlich Schülerinnen gibt es bei uns sehr wenig also genau. Ja, also das ist schon gemischt, das muss man sagen.

Int06, 470–477
Zeitumfang: 0:32:51.7–0:33:22.5 [0:00:30.8]

Ich weiß, dass Kollegen, die eine zehnte Klasse schon abgegeben haben oder die in, also den Übergang gestaltet haben, die schon auch noch immer Rückmeldung geben müssen, Wo ist derjenige jetzt untergebracht worden? Ist er da auch tatsächlich angekommen? Ich glaube, das ist schon auch immer noch eine Rückkopplung mit der Schule

Int08, 267–271
Zeitumfang: 0:19:43.5–0:20:03.7 [0:00:20.2]

und manche gehen, die auch etwas phlegmatisch veranlagt sind und einfach die ganze Schulzeit sich auch so, da ist das schwer und letztendlich wir können denen das nur anbieten noch noch ein bisschen mit Bußgeld irgendwie. Das ist auch immer bescheuert.

Int09, 210–213
Zeitumfang: 0:15:39.0–0:15:53.5 [0:00:14.5]

Indem ich einfach Schüler:innen, die ich zum Beispiel in die Berufskollegs übergebe, da wird das gerade auch wirklich in dieser Verantwortungskette das nochmal neu, weil das manchmal müßig ist, also gar nicht an die, das ist, das kriegen wir einfach organisatorisch oft gar nicht hin, dass da noch viel enger gearbeitet wird. Ist der Schüler jetzt angekommen? Ist er jetzt in dieser Maßnahme, dass wir viel eher die Anmeldungen geben, damit die ihre Klassen machen können?

Int09, 445–451
Zeitumfang: 0:33:06.5–0:33:32.6 [0:00:26.1]

Und da sind wir auch tatsächlich ja verpflichtet dazu noch, dass wir schauen und nachverfolgen, wo sind die gelandet, die Schülerinnen und Schüler. Also das ist ja schon erst mal unser Auftrag. Das checken wir dann natürlich auch und gucken. Was dann passiert, ob die/

Int13, 731–734
Zeitumfang: 0:52:10.6–0:52:25.4 [0:00:14.8]

Nun also unsere StuBo ist auf jeden Fall ja noch eine gewisse Zeit danach zuständig, was auch im Austausch mit den jeweiligen Schulen, wo die angemeldet sind oder Maßnahmen oder. Ne, daran kann man auf jeden Fall schon mal sehen, Okay, wer ist denn überhaupt angedockt

Int14, 225–228
Zeitumfang: 0:18:41.6–0:19:00.5 [0:00:18.9]

Wir konnten/ Also ich sitze hier in der Verwaltung, ich kontrolliere im Endeffekt noch die Schulpflicht, ob die Schüler weiterhin irgendwo angedockt sind aufgrund ihrer Schulpflicht, die sie noch haben. Das ist das, was ich hier tue.

Int16, 389–392
Zeitumfang: 0:27:50.1–0:28:07.4 [0:00:17.3]

Ja, indem man. Ja nochmal ganz aktiv am Ende noch mal konzentriert guckt, in welche Maßnahmen gehen die, das halt mit der Verantwortungskette. Etwas seltsames Wort, aber eigentlich trifft es das ja. Also, dass man da einfach noch mal ganz am Ende die Verantwortung weitergibt

Int18, 334–337
Zeitumfang: 0:26:02.4–0:26:18.5 [0:00:16.1]

B.2.1.4.3 ehemalige Schüler:innen besuchen die Schule & berichten

So. Ja, wir haben auch Jugendliche. Die kommen dann im ersten Jahr an allen ihren freien Tagen sitzen die bei uns in der Schule. Und so, so. Da gibt es, gibt es ganz unterschiedliche. Und es gibt Jugendliche, die sehen wir nie wieder. Die melden sich nicht. Da haben wir gar keine (...) Also das.

Int02, 271–275
Zeitumfang: 0:22:37.3–0:22:56.4 [0:00:19.1]

Das läuft parallel. Die kommen und dann sind die da und sitzen mit im Unterricht. Oder auch nicht. Gibt es auch so Situationen, Wir haben auch schon Jugendliche gehabt, die sind dann so oft gekommen und die haben ja dann keine Aufgabe da, die stören dann nur. Und dann muss das natürlich auch, dann geht es nicht.

Int02, 312–316
Zeitumfang: 0:25:34.8–0:25:50.6 [0:00:15.8]

Wie gesagt, mit einigen hätte ich gerne noch weiter gearbeitet. Ähm, aber die haben ja auch alle versprochen, dass sie sich regelmäßig oder zumindest noch bisschen zurückmelden, wie es denen so ergangen ist. Das war mir dann aber auch schon wichtig, muss man sagen. Da habe ich mich gefreut. Ob das/ Wie auch immer werden wir so einen schulinternen Messenger dass

sie darüber noch mal irgendwie Bescheid sagen per Email oder vorbeikommen und es kommen auch viele Schüler nach und nach irgendwie immer wieder vorbei. Das finde ich auch sehr, sehr interessant, um Erfolge mitzuteilen. Dann freue ich mich, aber auch, um Misserfolge mitzuteilen

Int04, 366–374
Zeitumfang: 0:27:36.0–0:28:12.8 [0:00:36.8]

Viele Ehemalige
kommen ja dann auch manchmal vorbei. Wenn hier Sankt Martinsumzug ist, kommen Ehemalige vorbei, man unterhält sich. „Was machst du? Hast eigentlich was von dem gehört?“ Also man ist so ein bisschen dann immer wieder dran aber das ist dann, wenn die halt wieder zu uns in die Schule kommen

Int07, 241–245
Zeitumfang: 0:18:18.4–0:18:37.9 [0:00:19.5]

Es gibt jetzt zwei Schüler zum Beispiel noch, die immer noch nicht die Schule loslassen können, die jetzt in Klassen acht aufgeteilt sind, weil die bis zum letzten Tag bis zu den Sommerferien da sein wollen, weil die einfach diese Schule nicht loslassen können.

Int07, 475–478
Zeitumfang: 0:36:21.1–0:36:36.7 [0:00:15.6]

Tatsächlich, tatsächlich oft. Ja, also ganz oft kommen die immer noch mal wieder vorbei und sagen wieso läuft. Wir hatten jetzt letztens letzte Woche noch zwei Schüler, da sind Stunden ausgefallen, dann kommen die rum und sagen „Ja, wir wollten unsere alten Lehrer besuchen, Wir wollten sagen, wie es so läuft“. Da kommen schon öfters mehrere vorbei. Genau. Ja, aber dann auch von denen aus. Also nicht jetzt von den Betrieben aus oder von den Berufsschulen aus oder so, sondern durch die Schüler direkt motiviert kommen die dann zurück. Aber das meistens auch nur bei denen, die tatsächlich was angefangen haben, weil es natürlich dann noch Stolz ist und weil sie davon berichten wollen, was sie geschafft haben. Oder solche, die an der Schule rumstromern, weil es halt irgendwie nicht geklappt hat und das so der einzige Punkt war, wo so ein, ja so eine Zulaufstelle war, „Da konnte ich immer hingehen, da war ich immer. Dann gehe ich da jetzt auch mal wieder hin, weil ich habe gerade nichts“. Das passiert auch. Genau. Also meistens sind es sind es so die beiden Gruppen.

Int08, 476–489
Zeitumfang: 0:35:32.6–0:36:34.7 [0:01:02.1]

die kommen uns ja auch mal gerne besuchen, wenn die
kommen, die haben was, die haben das dann auch geschafft so

Int09, 209–210
Zeitumfang: 0:15:32.5–0:15:38.9 [0:00:06.4]

Aber ich freue mich natürlich, wenn mal jemand am
Berufskolleg ist ein freier Tag oder ist was ausgefallen, die kommen dann manchmal und zeigen dann, wo sie stehen, sagen was sie geschafft haben und sind mega stolz und freuen sich und zeigen auch wenn sie es nicht formulieren, Dankbarkeit

Int10, 274–278
Zeitumfang: 0:20:52.8–0:21:09.3 [0:00:16.5]

Hm, also tatsächlich haben wir jetzt auch letzte Woche noch drüber gesprochen, weil es waren bereits vier Schüler aus dem letzten Jahr, die gegangen sind, da. Natürlich kommen viele voller Stolz hier. „Ich mache das und ich gehe dahin. Und das war genau das Richtige, was wir gemacht haben“. Eine Schülerin wollte unbedingt Arzthelferin werden, wo wir gesehen haben, das ist ein bisschen schwierig. Und haben sie quasi zwangsweise so ein bisschen ins Praktikum Erzieherin gequatscht und „da habe ich keinen Bock“. Und siehe da, das ist genau ihr Ding. Sie findet das super. Die konnte dann neben der Schule dann

auch arbeiten, war besser als die Auszubildenden und das hat unglaublich viel mit ihr gemacht. Und die kam neulich freudestrahlend einfach an

Int11, 206–215
Zeitumfang: 0:14:35.9–0:15:16.3 [0:00:40.4]

Wir haben relativ lange oft noch Kontakte zu den Schülern, also müssen sie ein Jahr betreuen. Aber viele kommen dann auch einfach wieder und besuchen uns. Und so war das das ja immer sehr eng enge Bindungen und die haben ja dann auch oft gar nichts, einfach so.

Int12, 37–41
Zeitumfang: 0:03:06.0–0:03:24.5 [0:00:18.5]

Wo die einfach in ihrer Verzweiflung noch zu uns gehen, gerade wenn sie nicht woanders dann gut angedockt sind. Es kommen natürlich auch oft die wieder, wo es nicht so gut läuft. Es kommen aber auch genauso die wieder auf dem Sommerfest oder sonst was freiwillig. Ich hatte jetzt da welche da auf Sommerfest, die waren nach zehn Jahren. Da hab ich mich mega gefreut, einfach so, weil sie mitgekriegt haben, wir haben Sommerfest und die hatten sogar tatsächlich einen Aushilfsjob und der andere ne Ausbildung, das war eigentlich ganz schön

Int12, 67–74
Zeitumfang: 0:05:26.9–0:06:02.5 [0:00:35.6]

Aber was wir sehr viel hier haben tatsächlich, dass die Schüler noch mal wieder zur Schule kommen. Und tatsächlich jetzt, man könnte jetzt vielleicht meinen, es kommen nur die Schüler, die jetzt dann sagen „Ja, [Name P2], ich habe es Ihnen ja immer gesagt, ich starte jetzt mit meiner Ausbildung und läuft alles“. Aber das ist überhaupt nicht so. Die kommen natürlich auch, aber es kommen auch sehr viele Schüler, die dann erzählen, dass es nicht läuft, dass die Ausbildung abgebrochen wurde. Und ja, ich glaube einfach, durch unsere intensive Beziehungsarbeit ist es denen einfach wichtig, nochmal mit uns ins Gespräch zu kommen. Das passiert auch durchaus oft

Int13, 60–69
Zeitumfang: 0:04:13.8–0:04:47.8 [0:00:34.0]

Und ich glaube, zu unserer Professionalität muss das auch gehören, dann zu sagen „Okay, gerne nochmal auf ein Vorbeikommen, gerne nochmal auf ein Hallo, gerne noch mal auf ein Schulfest, aber dann ist auch gut gewesen“. Also wobei wir schon feststellen müssen, die Bindung der Schüler an uns, die hält teilweise über zehn Jahre, die kommen auch noch, um dann nachher diesen Klassiker mein Haus, mein Auto, meine Freunde, meine Hochzeit oder oder wie auch immer dann zu zeigen.

Int13, 757–763
Zeitumfang: 0:54:02.0–0:54:29.8 [0:00:27.8]

Es gibt häufiger Schüler:innen, die uns noch mal besuchen kommen und natürlich auch erzählen „Hey, so und so ist es gelaufen. Ich mache jetzt eine Ausbildung in dem Bereich“ oder auch zehn Jahre später: „Ich bin jetzt das und das geworden“, das kommt schon häufiger vor. Aber natürlich hat man das, das sind vereinzelte Einblicke. Also bei vielen hat man keinen Einblick darin, ob das so funktioniert hat oder nicht

Int14, 234–239
Zeitumfang: 0:19:34.5–0:20:03.7 [0:00:29.2]

Es ist, es ist jetzt nicht so, dass ich da Unmengen Zeit für für aufbringe, weil es doch, das liegt auch ein bisschen an an den Schülern, wie die versuchen den Kontakt zu halten und das ist halt doch eine, eine Anzahl. Wobei ich echt froh bin, dass es diese kleine Anzahl gibt, weil man weiß, man da hat man was bewirkt und. Aber wie gesagt, es tauchen dann nach Jahren noch mal Leute auf und

sagen dann, „ich wollte Sie einfach mal besuchen und sagen, es hat alles noch funktioniert hinterher“. Dann zeigt ja, dass das doch irgendwie diese Betreuung doch auch was gebracht hat. Selbst wenn sie dann nach der Schule vielleicht für einige beendet ist, weil sie sich dann doch nicht mehr melden oder so, aber wenn sie dann sich nach einer längeren Zeit wieder melden, dann weiß ich, dann hat es dann vielleicht danach eben Klick gemacht, so dass sie auch den Kontakt nicht mehr brauchen, ja.

Int15, 223–234
Zeitumfang: 0:18:43.2–0:19:41.5 [0:00:58.3]

Und wir hatten einen ehemaligen Schüler, der
auch dann irgendwie, ich weiß nicht, auf ein Berufskolleg gegangen ist, das aus die Ausbildung gemacht hat, dann abgebrochen. Jetzt wohl was anderes. Der tänzelt aber immer wieder bei uns in der Schule rum, der kommt immer wieder und wenn man ihn fragt also „keine Ahnung, hast du nicht Schule?“ „Nee, nee, ich hab heut frei, hab heut frei“ und die kommen am Ende wieder zurück. Also die sind dann so hilflos, dass die wieder in ihr System kommen und wenn sie nur zu Besuch kommen, aber sich dann auch direkt wieder in so eine Schülerrolle verfallen und sich dann da hinsetzen und mit Mittagessen und dies machen und das machen. Also so wo ich dann auch denke. „Ja, ist schon krass, der Junge ist 19 und schafft es nicht, schafft es nicht, diesen Absprung von der Förder oder von unserem System an der Stelle zu schaffen“. (...) Das finde ich schon, ja ist schon schwer und es ist gerade für diese Kinder sehr, sehr schwer. Egal wie alt sie sind.

Int17, 216–228
Zeitumfang: 0:15:22.9–0:16:22.2 [0:00:59.3]

und ich bin mir sicher, dass einige von denen immer wiederkommen werden. Und ich bin mir auch bei anderen sicher, dass sie erst mal einen großen Bogen um die [Name der Schule] machen. Also nicht, weil die nicht diese Bindung hätten, sondern weil sie so das Gefühl haben „Oh, jetzt bin ich da mal raus“.

Int17, 530–533
Zeitumfang: 0:37:49.3–0:38:05.4 [0:00:16.1]

B.2.2 Selbsterleben Ende der Zuständigkeit

B.2.2.1 eher entlastende Äußerungen

B.2.2.1.1 Ende der Zuständigkeit normal & schulischer Alltag

Also wir sind eine keine Schule, wo Schüler in der Regel von der Klasse eins bis zur Klasse zehn sind, auch nicht von der Klasse fünf bis zur Klasse zehn, sondern wir sind eigentlich eine Durchgangsschule. Das heißt bei uns, wir erleben ständig diese beendeten Begleitungssituationen und nicht nur am Ende der Klasse zehn. Das gehört bei uns zum Konzept und das ist immer wieder Thema und auch immer nicht leicht. So. Und es gehört aber dazu. Und es ist auch gut. Weil das Leben funktioniert ja nur so, dass irgendwas beendet ist und was Neues anfängt.

Int02, 327–334
Zeitumfang: 0:26:30.6–0:27:15.6 [0:00:45.0]

Aber dann
passiert gleichzeitig und das gehört ja zum Erlebnis dazu, dass das Schuljahr geht/ Ja, das geht ja mit vollem Schwung dann wieder los. Und je nachdem, wie die Schulen strukturiert sind, habe ich dann ja die Klasse wieder voll da sitzen

Int06, 466–469
Zeitumfang: 0:32:37.9–0:32:51.5 [0:00:13.6]

Also es ist/ Es ist ja gut, dass dann Schule irgendwann auch vorbei
ist, weil die müssen sich ja dann auch abnabeln und eine neue Lebensabschnitt
beginnt.
Int07, 473–475
Zeitumfang: 0:36:11.9–0:36:21.1 [0:00:09.2]

das ist ja bei uns als EsE-Lehrer immer so, dass man sich
da schon auch abgrenzen muss und dass das so ein Stück weit dann die
Professionalität auch ist. Natürlich redet man dann darüber, bei dem einen
Schüler, der jetzt letzte Woche da war, wo wir schon wussten, der hat zu keinem
mehr Kontakt hat, der taucht nicht in der Berufsschule auf. Ja, da redet man
drüber. Das tut einem auch leid und überlegt, kann man da noch was machen? Aber
es ist jetzt nicht so, dass ich es mit nach Hause nehmen und deswegen nicht mehr
schlafen kann.
Int11, 395–402
Zeitumfang: 0:27:55.5–0:28:25.1 [0:00:29.6]

Nein, ich find, ich find, da muss der Vogel auch mal fliegen. Also wir sind
da ja wirklich dann fünf Jahre dran gewesen und, und und und/ Haben die ein
Stück weit begleitet. Und irgendwann. Das muss man als Eltern ja auch machen.
Man muss ja die Kinder dann auch mal loslassen und aus dem Haus lassen. Und dann
müssen die, da guckt man als Eltern ja auch hinterher, „Na, klappt das ja alles
ohne uns und wo mischen wir uns ein?“ Und. Und eigentlich sind ja das auch in
der Pubertät Sachen, wo die Jugendlichen ja auch zu verstehen geben, wir möchten
nicht mehr, dass in alle Sachen reingeredet wird. Nee, ich glaube, dass dieser
Entwicklungsschritt dann auch ansteht, dass er auch sein muss. Und ich habe da
jetzt so beziehungsmäßig keine Probleme mit. Aber ich kann da ganz gut loslassen,
wie gesagt, möchte.
Int18, 401–411
Zeitumfang: 0:31:20.3–0:32:17.5 [0:00:57.2]

B.2.2.1.2 andere zuständig / Schüler:innen selbst

Ich glaube aber auch, dass es okay ist oder es auch
gut ist, wenn man einfach mal sagt „Okay, ich konnte dich bis hier hin begleiten,
ich habe den/ Ich habe sie fest entlassen in ein Berufskolleg, aber ab dem
Punkt müssen sie dann halt auch irgendwie selber zusehen, selber auf den Beinen
stehen" usw..
Int08, 287–291
Zeitumfang: 0:21:07.1–0:21:23.5 [0:00:16.4]

Trotzdem ist es, glaube ich,
unterschiedlich auch an den Schüler:innen orientiert. Wo ich bei manchen weiß,
„Okay, du wirst zumindest dich anmelden. Du willst da einmal hingehen und dann
wirst du nichts machen“. Dann ist das so und dann ist es auch tatsächlich nicht
mehr in meiner Verantwortung. Dann ist das in Verantwortung der Familie, auch
der Betreffenden selber.
Int09, 504–509
Zeitumfang: 0:37:18.4–0:37:41.6 [0:00:23.2]

Aber dann
ist auch irgendwann Schluss. Die sind dann alt genug, dann müssen sie es einfach
schaffen, wenn sie es nicht schaffen, finde ich sehr schade.
Int09, 513–515
Zeitumfang: 0:38:04.2–0:38:13.7 [0:00:09.5]

es ist blöd und schade, aber es ist dann
einfach letztendlich, so ist es dann auch in deren bewussten Entscheidung „und
ich mache nichts“
Int09, 526–528
Zeitumfang: 0:39:07.2–0:39:15.8 [0:00:08.6]

B.2.2.1.3 positiv sehen, was man selbst geschafft hat

Also man, man muss sich schon an den Erfolgen irgendwie auch
festhalten.
Int05, 415–416
Zeitumfang: 0:36:51.3–0:36:56.8 [0:00:05.5]

Ja, dann orientiere
ich mich an, versuche es dann andersherum zu sehen, dann sehe ich das, was wir
aber geschafft haben.
Int09, 515–517
Zeitumfang: 0:38:13.8–0:38:21.3 [0:00:07.5]

die kommen dann
manchmal und zeigen dann, wo sie stehen, sagen was sie geschafft haben und sind
mega stolz und freuen sich und zeigen auch wenn sie es nicht formulieren,
Dankbarkeit. Das ist schön. Das tut dann gut. Balsam für die geschundene Seele.
(lacht)
Int10, 275–279
Zeitumfang: 0:20:59.0–0:21:13.7 [0:00:14.7]

und dann
denke ich mir immer, die gehen in den meisten Fällen bei uns von der Schule ab
und sind nicht irgendwie komplett daneben geraten, sage ich mal. Von daher man
sieht ja immer schon, gerade bei denen, die sehr lange bei uns waren
Int14, 258–261
Zeitumfang: 0:21:26.7–0:21:47.5 [0:00:20.8]

B.2.2.1.4 Erleichterung, weil nicht mehr zuständig

Also wenn ich da jetzt sehr ehrlich
bin, gibt es natürlich auch die Schüler, wo ich denke „Puh, jetzt, jetzt bin ich
da bin ich jetzt einfach nicht mehr verantwortlich für“.
Int06, 463–465
Zeitumfang: 0:32:23.0–0:32:32.6 [0:00:09.6]

Aber ich bin auch ehrlich. Manchmal denke ich auch „Boah, da mache ich
jetzt ein Haken dran und jetzt ist das Kapitel zu Ende, jetzt sind andere
zuständig“. Da bin ich manchmal auch dankbar.
Int10, 279–281
Zeitumfang: 0:21:13.7–0:21:24.5 [0:00:10.8]

B.2.2.2 eher belastende Äußerungen

B.2.2.2.1 negative Zukunftserwartung/Ungewissheit

Ja und ich, wie erlebe ich das, wenn die Übergänge, egal ob sie in der
Klasse zehn oder auch in der Klasse sieben passiert sind, gut gestaltet sind,
dann erlebe ich sie auch gut. Und wenn sie irgendwie haarig gestaltet sind und
irgendwas schiefgegangen ist, dann erlebt ich das, dann erleben wir es als. Also
ich als Lehrkraft erlebe es auch als sehr problematisch und man läuft mir das
auch hinterher.
Int02, 336–341
Zeitumfang: 0:27:17.3–0:27:42.4 [0:00:25.1]

Man hat immer einzelne Fälle, die einem näher gehen
und wo es einem in der Seele weh tut. Und was einen lange beschäftigt. Und da
kann ich auch nur noch mal sagen, also dass Unterricht im Team und in einem Team
arbeiten da viel hilft, weil man viel drüber sprechen kann usw. und dass so
regelmäßige Supervision da auch wirklich gute Möglichkeiten sind. Wir haben
Supervision länger gemacht, dann hat es wieder ausgesetzt, Dann haben wir dieses

Jahr wieder damit begonnen und sind auch nicht alle unbedingt immer so Supervision-positiv eingestellt. Also es ist halt einfach auch eine persönliche Sache. Es passt mit dem Supervisor oder Supervisorin. Aktuell ist es so, dass tut sehr gut, so wenn man sich da noch mal so ein bisschen gelenkt auseinandersetzt und ich glaube, das ist ein guter Weg, um damit umzugehen. Und ausräumen oder ganz ausschalten oder so kann man es nicht. Also das ist halt so. Das muss man dann auch einfach so tragen, würde ich sagen

Int05, 439–451
Zeitumfang: 0:38:29.7–0:39:43.8 [0:01:14.1]

Also ich weiß, dass ich eher die zweite Kategorie wäre und mitdenken würde, „Was machen die jetzt eigentlich und sind die da gut angekommen? Und wäre schön, wenn man da mal was hört".

Int08, 285–287
Zeitumfang: 0:20:57.2–0:21:07.1 [0:00:09.9]

Wenn ich höre, die, die einfach bei uns auch/ Die so wollen, egal ob wie die Leistung ist, die wollen und die, die motiviert sind. Und wenn ich dann höre, die sind rausgeflogen, die haben es nicht geschafft oder so war, bin ich schon gefrustet. Aber ist es ist so

Int09, 509–512
Zeitumfang: 0:37:41.7–0:37:58.2 [0:00:16.5]

An manche denke ich häufiger und frage mich, ob das wohl geklappt hat.

Int10, 266–267
Zeitumfang: 0:20:18.2–0:20:22.2 [0:00:04.0]

Die gehen natürlich raus aus diesem geschützten Rahmen und wir haben irgendwie gefühlt alles versucht, was man machen kann. Und im Grunde weißt du schon, „Boah jetzt wird's hart für die".

Int12, 421–424
Zeitumfang: 0:32:38.3–0:32:49.5 [0:00:11.2]

Ja, es verunsichert einen in dem Sinne, dass man, wenn man die entlässt, immer so eine Reise ins Ungewisse startet. Das schon. Also. Man weiß schon, dass nicht alle andocken. Man weiß eigentlich auch schon, dass es bei manchen total schwierig werden wird, aber man hofft natürlich das Beste. Aber es ist so, die starten eine Reise ins Ungewisse, aber für einen selber so zu entlassen, dann dahin ist auch schwierig.

Int14, 244–249
Zeitumfang: 0:20:17.5–0:20:42.9 [0:00:25.4]

Was passiert mit den Schülern nach Klasse zehn oder nach Ende der Schulbesuchs? Jahre? Wo gehen sie hin? Was machen die dann? Und fühlen die sich da wohl? Und haben die das Gefühl, die werden da akzeptiert und angenommen? Und was passiert, wenn es ihnen nicht gut also. (stöhnt). Das ist schon schwer.

Int17, 539–543
Zeitumfang: 0:38:28.5–0:38:44.6 [0:00:16.1]

B.2.2.2.2 Beziehungsende

ja, wehmütig aber auch die Guten ziehen zu lassen mit denen man auch echt toll gearbeitet hat.

Int04, 336–338
Zeitumfang: 0:25:26.6–0:25:32.1 [0:00:05.5]

Und natürlich
würde ich ja lügen, wenn nach drei Jahren intensiver Arbeit mit denen, die einem
jetzt doch nicht so ans Herz gewachsen sind, dass man einfach sagt „Boah, ich
möchte irgendwie, dass du Fuß fasst."
Int09, 501–504
Zeitumfang: 0:37:05.1–0:37:18.3 [0:00:13.2]

Furchtbar ist das. (lacht) Nee, also tatsächlich, Genau. Also ich finde, es
ist immer eher so ein bisschen ist es vielleicht übertrieben, So, „ich lass dann
meine Babys los", weil das immer so ein bisschen/ Bei uns ist es ja einfach eine
andere Bindung. Naja, das ist schon so, dieses Gefühl
Int12, 418–421
Zeitumfang: 0:32:20.8–0:32:38.2 [0:00:17.4]

An dem Tag der Entlassung habe ich ein kleines weinendes Auge
Int14, 258
Zeitumfang: 0:21:21.3–0:21:26.6 [0:00:05.3]

Also ich bin ja noch nicht so richtig lange im Dienst. Ich finde es/ Ich bin
da sehr zwiegespalten. Ich/ Wenn ich darüber nachdenke, dass ich die jetzt
verabschieden muss. Im Sommer bin ich emotional sehr, sehr getroffen und bin
darüber sehr traurig. Und das ist sicherlich auch dem geschuldet, was das
Prinzip zumindest so wie wir es leben oder grundsätzlich an der Förderschule ist, dass es ja im Gegensatz zu Regelschulen keine Fachlehrer gibt, außer vielleicht
mal für einen Kurs, sondern wir haben die 24/7 von morgens bis mittags immer die
gleichen Kinder und das drei Jahre am Stück. Also die verbringen ja mehr Zeit
bei uns als irgendwie im Zweifel zu Hause oder in gut situiert/ also auch nicht
immer in gut situierten Situationen. Dass ich das schon/ Ich denke, ich finde
das persönlich schon emotional belastend, dass ich mir denke, „dann sind die
einfach weg" und irgendwie muss ja auch ich mich wieder von denen lösen. Auf der
anderen Seite, ich meine, das ist ja unser Job, wir wissen ja alle, wir brauchen
auf jeden Fall die Bindung, um denen was beizubringen. Der entscheidende Punkt
ist dann jetzt auch den Schritt zu schaffen, „Wir müssen uns alle voneinander
wieder lösen. So schön diese Zeit hier auch ist und auch gewesen ist, müssen wir
zu dem Punkt kommen, so wird es nicht weiterlaufen", was glaube ich, schwer ist.
Int17, 161–177
Zeitumfang: 0:11:32.7–0:12:43.4 [0:01:10.7]

Also ich tu mich sehr schwer damit mit dem Gefühl, dass sie dann weg
sind
Int17, 529–530
Zeitumfang: 0:37:45.3–0:37:49.2 [0:00:03.9]

Was ich
persönlich sehr schwierig finde, aber ich denke nein, „du musst doch auf jeden
Fall auch mal kommen". (lacht)
Int17, 533–535
Zeitumfang: 0:38:05.5–0:38:11.8 [0:00:06.3]

B.2.2.2.3 nicht alles erreicht

Ach, eigentlich ein bisschen wehmütig, muss ich ganz ehrlich sagen. Also
Belastung, Entlastung, so habe ich das eigentlich noch nie gesehen. Manchen, bei
manchen würde ich gerne noch weiterarbeiten, wo ich so denke, ne, die sind da
noch nicht fündig geworden, die jetzt auch so ins Leben zu entlassen. In eine
teilweise nur Aktivierungsmaßnahme, wo ich denke, wenn die jetzt noch länger bei
uns wären zum Beispiel da könnte ich noch mehr erreichen.
Int04, 331–336
Zeitumfang: 0:25:00.0–0:25:25.7 [0:00:25.7]

Und wenn
das reicht, ist das schön und dann freut man sich. Aber wir machen uns nichts vor, es reicht auch ganz oft nicht. Und es reicht öfter nicht, als dass es reicht. So, das muss man auch sagen. Und es ist auch frustrierend, dass das muss man schon.
Int05, 411–415
Zeitumfang: 0:36:31.8–0:36:51.3 [0:00:19.5]

Und es gibt die, wo man
sich denkt „Ja hm, eigentlich wäre jetzt schon noch schön, das noch".
Int06, 465–466
Zeitumfang: 0:32:32.7–0:32:37.8 [0:00:05.1]

B.2.2.3 weitere Aspekte

B.2.2.3.1 Selbstdistanzierung durch Erfahrung

Von Jahr zu Jahr lockerer. Also diese Frage hat sich für mich eher gestellt, fand ich schwierig, als ich das angeboten bekommen habe, von meinem Chef, Oberstufenleitung zu werden. Damit war klar, dass ich immer nur die Klasse zehn mache. Hätte ich gesagt, ich mache das nicht, hätte ich angefangen. Klasse fünf und hätte sie bis Klasse neun und hätte sie abgeben müssen. Das wäre für mich schwieriger gewesen zu sehen
Int03, 481–486
Zeitumfang: 0:34:52.5–0:35:16.9 [0:00:24.4]

Dann bringt mit Sicherheit auch was die 15 Jahre
Erfahrung dazu, die mich das lockerer sehen lassen, weil ich natürlich weiß, ich kann nicht jeden retten und ich kann nur die retten, die sich auch helfen lassen wollen. Das ist so etwas, meine Einstellung, die sich im Laufe der Jahre geändert hat und trotzdem aber auch zu wissen, die meisten schaffen es. Ich darf nicht das Ziel haben zu wissen, es müssen 100 % schaffen. Das wird nicht sein in der Realität. Aber wenn es 80, 85, 90 % nachher wirklich schaffen, ihr Leben alleine dementsprechend hinzubekommen, dann ist ja das eigentlich schon all das, was wir erreichen wollten.
Int03, 492–500
Zeitumfang: 0:35:44.4–0:36:21.2 [0:00:36.8]

Ich fühle mich
da nicht belastet in der Rolle. Doch, am Anfang schon. Doch stimmt. Als ich letzten Sommer dann auf einmal diese Rolle bekommen habe, so [Name P2] koordiniert, fand ich das schon anstrengend, aber hab halt relativ schnell gemerkt, dass man einfach mit ein bisschen netzwerken einfach auch wirklich tolle Leute hat hier im Kreis.
Int04, 338–343
Zeitumfang: 0:25:34.9–0:25:54.6 [0:00:19.7]

Ja, genau. Also auch einer, der auf einem guten Weg war und dann trifft man ihn irgendwie ein Jahr später. Und es ist offensichtlich, oder dass das schwierig ist. Ja, ich glaube, dass ist/ Ja, das ist diese psychische Komponente des, des Jobs und wie gesagt, also auch da kann ich nur immer noch mal sagen, so dass/ Also erst mal entwickelt man schon in so einem Bereich eine relative Routine, insofern, dass es einen Selbstschutz, dass man, dass man solche Sachen auch wirklich gehen lässt.
Int05, 433–439
Zeitumfang: 0:37:51.7–0:38:29.6 [0:00:37.9]

Ich glaube, dafür mache ich diesen Job auch einfach zu lange,
ehrlich gesagt. Es mag anderen Kollegen da anders gehen, Da ist ja auch wirklich jeder ein bisschen anders. Aber mit nach Hause nehmen tu ich nicht. Das tut mir

leid für den Schüler, aber dann muss man auch. Ja, man kann halt leider dann auch nicht alle retten. Also man kann. Probieren und machen und tun und ihnen so viel wie möglich mitgeben. Und wenn ja, so ist das dann leider. Das hört sich vielleicht hart an, aber ja, es ist dann dann man sagen doch mein Job auch

Int11, 402–408
Zeitumfang: 0:28:25.2–0:28:54.8 [0:00:29.6]

Ich glaube trotzdem, dass man mit den Jahren professioneller wird und sich das auch besser aushalten kann, wenn es auf manchen oder für manche Schüler nicht so klappt, wie man sich das erhofft oder gewünscht hätte. Da bin ich noch sehr weit von entfernt. Ich wünsche mir, dass alle was Tolles finden, was ihnen viel Spaß macht, auch wenn ich weiß, dass das wahrscheinlich erst mal eine Utopie sein wird.

Int17, 508–513
Zeitumfang: 0:36:12.6–0:36:38.0 [0:00:25.4]

B.2.2.3.2 individuelle Frage

Ich glaube, das ist super individuell, es kommt voll auf die Lehrkraft drauf an

Int08, 284–285
Zeitumfang: 0:20:52.8–0:20:57.1 [0:00:04.3]

Ich glaube es gibt beides und es ist super typbedingt, was für eine Art von Lehrkraft man ist, ob man damit jetzt gut kann oder nicht so gut.

Int08, 291–292
Zeitumfang: 0:21:23.5–0:21:31.1 [0:00:07.6]

Hauptkategorie B.3 Bedeutung der Übergangsvorbereitung

B.3.1 große Bedeutung

übergeordnet kommt ihr eine sehr große Bedeutung zu.

Int01, 292–293
Zeitumfang: 0:24:46.8–0:24:51.2 [0:00:04.4]

Also im Moment eine ziemlich große, weil ich einfach mit Jugendlichen arbeite, die alle an dieser Schwelle stehen. Ich arbeite, egal ob ich jetzt mit den Schulabsentisten arbeite oder ob ich mit Schülern arbeite, die gerade einen Abschluss machen. Geht es darum, was ist, wenn die Sekundarstufe eins zu Ende ist. Weil die geht zu Ende, egal ob ich zur Schule gehe und ob ich einen Abschluss mache oder ob ich was auch immer ich tue, die geht zu Ende, wenn ich ungefähr 17 oder 18, spätestens 18 bin. So. Also von daher prägt es eigentlich schon mein ganzes, mein ganzes Arbeitsleben, weil ich hauptsächlich mit diesem Klientel zu tun habe.

Int02, 365–373
Zeitumfang: 0:29:30.4–0:30:14.4 [0:00:44.0]

Die Berufsorientierung, also das wird bei uns ganz großgeschrieben, das/ Wir haben ein relativ großes Curriculum, das musste ja ganz NRW vor drei, vier Jahren abgegeben werden

Int03, 331–333
Zeitumfang: 0:24:21.5–0:24:32.3 [0:00:10.8]

Deswegen investieren wir da unwahrscheinlich viel
Zeit rein, nehmen alles mit, was man so machen kann. Also sprich nach der
Potenzialanalyse, Berufsfelderkundung ist ja verpflichtend, aber die Praxiskurse,
die zum Beispiel angeboten werden
Int03, 357–360
Zeitumfang: 0:26:29.6–0:26:44.3 [0:00:14.7]

Schon eine Große. Also bei uns in Klasse zehn wirklich eine Große. Ich
glaube aber wirklich, das liegt an meiner Person, weil ich das so wichtig halte.
Das ist in den anderen Klassen nicht so. Das ist wirklich in den zehner Klassen,
dass das dann nochmal sehr fokussiert wird, weil wir das für wichtig halten.
Int03, 519–522
Zeitumfang: 0:37:35.5–0:37:51.6 [0:00:16.1]

Also ich würde halt schon sagen, wir machen schon eine Menge
so
Int04, 224–225
Zeitumfang: 0:17:16.5–0:17:20.3 [0:00:03.8]

Also dadurch, dass ich die Koordinatorenrolle übernommen habe, hat in
meiner Arbeit die Bedeutung schon zugenommen, deutlich zugenommen,
Int04, 416–417
Zeitumfang: 0:31:06.1–0:31:13.8 [0:00:07.7]

Und ja, also es nimmt
schon einen sehr großen Raum ein, finde ich. Es gibt natürlich auch Fächer, die,
wo man sagt, da spielt Berufsvorbereitung eher nur am Rande eine Rolle. Wenn ich
jetzt gucke, ich unterrichte auch Englisch. Ja, da wird es mit dem Lebenslauf
auch irgendwie so ein bisschen eingestreut. Hmmm, ja, das nimmt aber keine
zentrale Rolle ein. Aber nichtsdestotrotz würde ich sagen, wenn ich mich hier
auch mal in meinem kleinen Büro so umgucke. Ich glaube, es gibt keinen Tag, wo
ich mich nicht darum kümmere, würde ich sagen kein beruflichen Tag, kein Werktag.
Von daher würde ich sagen ja, das nimmt schon viel Platz ein. Aber ich glaub
das ist aber auch gut so.
Int04, 425–434
Zeitumfang: 0:31:49.2–0:32:28.1 [0:00:38.9]

Und, und da ist Arbeiten auf jeden Fall ein wichtiger Punkt
weil natürlich für soziale Teilhabe da hilft Geld schon ungemein. Und wenn ich
einen guten Arbeitsplatz habe, hilft mir das ja auch so grundsätzlich zufrieden/
Also das ist jetzt Ansichtssache vielleicht, aber ich würde erst mal sagen, das
hat ja auch sehr viel mit Zufriedenheit und mit Selbstwirksamkeit zu tun.
Int06, 514–518
Zeitumfang: 0:35:59.8–0:36:21.8 [0:00:22.0]

Ja schon eine sehr hohe. Also, wenn ich jetzt prozentual, also tatsächlich
glaube, ich, ich würde es fast fifty fifty sehen, weil das andere ist für das
Alltagsgeschäft mit den ganzen Problemen, die dann doch täglich mal wieder
dazukommen und. Ich versuchen aber gerade meine StuBo-Kollegin und ich das immer
wieder. Ja so als Haupt- doch als Hauptaugenmerk mit rein zu nehmen und auch die
Kollegen zu schulen. So ein Stück weit. Was können die in den Klassen davor
machen? Das ist schon. Also ich meine, jetzt mache ich es auch das erste Jahr
offiziell. Klar ist das jetzt gerade auch viel Arbeit für uns. Wir bauen das so
ein bisschen neu auf bei uns an der Schule oder wollen das ein bisschen neu
aufbauen. Jetzt ist es gerade sehr, sehr viel, aber wir versuchen schon im
Unterricht, tatsächlich gehen wir immer sehr, sehr auf diesen Abschluss ein,
auch in, in, beim Arbeiten, beim schulischen Arbeiten, wie auch immer.
Int11, 421–432
Zeitumfang: 0:29:41.9–0:30:40.8 [0:00:58.9]

Eigentlich würde ich doch sagen bei uns eine sehr große, bestimmt. Also vielleicht weil wir einfach auch gefühlt alle wissen, wie schwer es ist. Also weil alle wirklich bei uns immer sehr ja schon auch sehr aktiv gefühlt diesen Moment auch vorbereiten. Also bei uns also gefühlt ab Klasse zehn Anfang, dass auch die Schüler einfach emotional nochmal sehr interessant werden sagen wir es mal so. Also ich würde schon sagen, dass bei uns sowohl. Also generell gestalten wir bei uns Übergänge sehr bewusst, so würde ich das sagen. Also sei es jetzt von der Grundschule in die Mittelstufe. Wir haben verschiedene Stufen bei uns oder von der Mittelstufe in die Oberstufe, weil wir einfach wissen, wie schwer die für die Schüler sind, also auch für uns oft glaube ich, wie eben gesagt aber, nein. Also ich würde schon sagen, das hat einen großen Stellenwert.

Int12, 448–458
Zeitumfang: 0:34:29.4–0:35:25.0 [0:00:55.6]

Aber das hat hier schon sehr hohen Stellenwert, natürlich solche Berufsprojekte und das machen wir

Int13, 237–238
Zeitumfang: 0:17:00.5–0:17:05.9 [0:00:05.4]

Ich glaube, eine immens wichtige.

Int17, 438
Zeitumfang: 0:30:59.1–0:31:00.9 [0:00:01.8]

B.3.2 Übergangsaspekte im Alltag unterwellig adressiert

Und dann ist es vielleicht eher so ein indirektes Abdecken des Bedarfs, also mit dem Fokus auf, wir bereiten unsere Jugendlichen darauf vor, überhaupt ausbildungsfähig, berufsfähig zu werden und schauen im Zuge dessen, was könnte die konkrete Richtung sein, die wir dann einschlagen können?

Int01, 206–210
Zeitumfang: 0:18:01.7–0:18:26.2 [0:00:24.5]

Also das ist so das Fernziel, das wir im Blick haben oder im Hinterkopf haben in unserer täglichen Arbeit.

Int01, 293–294
Zeitumfang: 0:24:51.3–0:25:00.3 [0:00:09.0]

Und unser/ Und unsere Nahziele in der täglichen Arbeit sind ganz häufig ganz, ganz andere. Also das also gerade heute noch, kann dann das Ziel sein, so, wir arbeiten heute im Klassenraum und halten Gruppe aus, was dann ja eher perspektivisch dazu beitragen würde, so auch in der Ausbildung schaffe ich es dann vielleicht so in im Berufskolleg in der Klasse zu sitzen und am Unterricht teilnehmen zu können, soziale Kontakte knüpfen zu können. Also das ist so miteinander verwoben, würde ich sagen.

Int01, 294–300
Zeitumfang: 0:25:00.4–0:25:42.5 [0:00:42.1]

Und das sind so Themen, da unterscheide ich, glaube ich, gar nicht so sehr. Also wenn ich jetzt irgendwie Sechst- oder Siebtklässler, ab denen ich im Werkbereich (...) dieses Thema Selbstwirksamkeit vermitteln kann, dann unterscheidet sich das vielleicht gar nicht von dem/ Ja, was, also, das ist für einen jemand, der im Übergang steht. Auch wichtig dieses „Ja, ich möchte das, ich kann das, ich bin selbstwirksam. Klar kriege ich einen Schulplatz oder so“. Und ja, insofern kann ich jetzt Ganze in Prozentwerten natürlich nicht sagen, aber für mich unterscheidet sich das gar nicht so sehr. Also für mich ist das ein Großteil.

Int06, 518–526
Zeitumfang: 0:36:21.8–0:36:59.0 [0:00:37.2]

Am besten noch in Mathe und Physik, die guten Noten oder so was“. Und dafür müssen wir das halt dann auch machen. Also das ist dann so. Deswegen vermischt sich das so ein bisschen. Natürlich ist es dann Mathe, aber wir sagen denen halt auch, für welche Bereiche das halt jetzt wichtig ist.

Int07, 586–589
Zeitumfang: 0:44:57.0–0:45:13.3 [0:00:16.3]

Aber es gibt Klassen, die gucken sich zum Beispiel zweimal in der Woche morgens auch bei Berufen net, da gibt es dann immer so kleine fünf Minuten Videos. Die gucken sich dann zum Beispiel jedes Mal einen anderen Beruf, zwei Berufe in der Woche an, also so wie es in der Grundschule den Satz der Woche gibt, gibt es den bei denen dann die zwei Berufe der Woche. Die gucken sich dann diese zwei an und binden das dann in die Arbeit ein.

Int07, 602–607
Zeitumfang: 0:46:06.7–0:46:31.3 [0:00:24.6]

Irgendwie hat ja alles, was ich tue, damit zu tun, was nach der Schule passiert. Ich meine, wie oft hält man dann irgendwie eine Ansage und sagt „So pass mal auf, kommst du bei einem Arbeitgeber jedes Mal fünf Minuten zu spät, dann hat sich das“, irgendwie so, also man bezieht das ja schon auch immer in jeder Situation schon auf die Situation später mit ein. Deswegen nimmt das schon auch eine große Rolle, das direkt miteinander zu verbinden.

Int08, 305–310
Zeitumfang: 0:22:15.4–0:22:41.3 [0:00:25.9]

und ich glaube, dann schwingt das unterschwellig in jedem Unterricht auch irgendwie mit, diese Übergangsvorbereitung. Also dass man plötzlich auch von den Themen her dann doch auch irgendwie mal keine Ahnung vom Arbeitslehreunterricht, auch noch mal mehr auf eigene Wohnung, eigenes Geld, eigener Beruf und so was eingeht.

Int08, 312–316
Zeitumfang: 0:22:50.1–0:23:08.8 [0:00:18.7]

Aber manchmal vielleicht sehr unterschwellig, dann nicht so direkt als Übergangsgestaltung, sondern mehr als ja, so softer Einstieg oder Übergang.

Int08, 320–322
Zeitumfang: 0:23:25.9–0:23:34.4 [0:00:08.5]

Ich spreche jetzt von uns in der Oberstufe, da ist das natürlich. Da haben wir das Glück, dass wir einfach auch sehr berufsorientiert arbeiten können, gerade in Fächern wie Gesellschaftslehre, Arbeitslehre, sonstwas, in Mathe irgendwelche Aufgaben, die keiner versteht, die sie nicht wollen. Dann kommt ja immer die Frage „Wofür brauchen wir das?“ Und so, „Ja klar, manches brauchst du einfach nicht, das gehört dazu. Das musste machen. Musste ich auch, frag nicht“. Aber bei vielen Dingen kann ich ja dann auch einfach sagen „Ja, aber unterschätze das mal nicht und du möchtest unbedingt Friseurin werden. Und genau dafür ist Mathe wichtig und dann musst du das so und so machen“. Das spielt da immer schon rein und ich bin nicht hier im Hier und Jetzt.

Int09, 538–547
Zeitumfang: 0:39:54.8–0:40:35.9 [0:00:41.1]

Aber wenn ich höre, „Ja, will ich noch“ habe ich so ein „Pack an“, auch einfach. Ja, also von daher nehme ich das auch im täglichen Alltag, auch bei Konflikten mit Schülern schon sehr mit rein. Diesen Übergang, Ja.

Int11, 438–441
Zeitumfang: 0:31:10.5–0:31:24.2 [0:00:13.7]

Und ich glaube, manchmal ist man
sich dessen gar nicht so bewusst, weil das ja jetzt nicht klar ein Fach ist oder
sagt „wir unterrichten das“, Übergangs-, also Übergangsvorbereitung, sondern das
passiert alles noch nebenbei. Und irgendwie an so Stellen aufgegriffen, wenn es
darum geht, „finde doch bitte ein Praktikum, kümmer dich doch darum“ und dann
feststellst „Oh, das ist ja eine absolute Hilflosigkeit, wie kommen wir da jetzt
ran?“ Aber das passiert alles so im Nebengeschäft
Int17, 438–444
Zeitumfang: 0:31:00.9–0:31:27.0 [0:00:26.1]

B.3.3 Bedeutung nimmt mit Jgs. zu

Wenn ich jetzt beobachte, wenn ich auf andere Kollegen zugehe und sagt, das und
das steht jetzt an in Klasse acht oder in Klasse neun und dann, die müssen das/
„Ach, [Name P2], warum müssen die das denn jetzt? Die sind doch noch so klein,
die brauchen das nicht. Wir müssen das doch jetzt noch gar nicht so wichtig.“
Das ist etwas, was ich schwierig sehe, weil die schon früh lernen sollen, eben,
dass das wichtig ist, damit das nachher einfach normal wird für die, damit das
gar nicht so eine Belastung eventuell auch ist, für den einen oder anderen. Also
je früher man dort anfängt, intensiv das zu bearbeiten oder auch ernst zu nehmen,
umso leichter behaupte ich, wird es auch nachher dann für die Schüler, wenn wir
sie in die große Welt entlassen.
Int03, 523–532
Zeitumfang: 0:37:51.6–0:38:30.9 [0:00:39.3]

Ja, also dadurch, dass die Schüler im letzten Schulbesuchsjahr sind, ist sie
natürlich erst mal, ist die Bedeutung sehr hoch. So. Und irgendwann muss es den
Schritt ja auch geben.
Int05, 477–479
Zeitumfang: 0:41:07.6–0:41:20.0 [0:00:12.4]

Es fängt dann bei uns an in, im Grunde im vorletzten Jahr, dann
gibt es die erste Berufsberatung, ja, dann werden die älter. Also klar gibt es
diese, diese KAoA-Schritte vorher usw., da da fängt man natürlich an.
Int06, 383–385
Zeitumfang: 0:27:04.2–0:27:15.9 [0:00:11.7]

Also es gelingt, weil wir dann einfach irgendwie
auch, weiß ich nicht, unsere Sprache mit den Schülern irgendwie ändern. Man
redet mit den Schülern im siebten, achten Schuljahr anders als als jetzt. Jetzt
ist der [Name eines Schülers] auch schon 18 geworden während der Schullaufbahn
oder so, dass man dann auch einfach eine andere Ansprache habt: „Ihr seid jetzt
im Leben angekommen“,
Int07, 478–483
Zeitumfang: 0:36:36.8–0:36:59.7 [0:00:22.9]

Also vom Stundenumfang ist es schon deutlich mehr, als es
vielleicht noch im achten Schuljahr ist. Und da packen wir diese Sachen mit rein.
Int07, 577–578
Zeitumfang: 0:44:18.1–0:44:26.0 [0:00:07.9]

Ich glaube, das wird immer mehr, je
älter die Schüler werden und je höher man in der Klassenstufe steigt natürlich,
dass es eine höhere Bedeutung hat
Int08, 310–312
Zeitumfang: 0:22:41.4–0:22:50.1 [0:00:08.7]

Und das
Verständnis ist dann mehr bei den Schülern da und man hat auch einfach dann doch einen größeren Anteil, wo man das wirklich darauf direkt holt. Also ich glaube schon, dass das/dass das immer mehr wird, je älter die Schüler werden und dass man sich dann doch auch die Zeit dafür nimmt.
Int08, 316–320
Zeitumfang: 0:23:08.9–0:23:25.9 [0:00:17.0]

Es nimmt immer größeren Raum ein, je später im Jahr wir stehen.
Also die ersten drei Monate des Schuljahres, kommen die erst mal an und da macht man Unterricht, Dann nähert man sich irgendwann dem Betriebspraktikum, das so ein Block bei uns an der Schulform, dreiwöchiges Betriebspraktikum. Das schieben sie vor sich her und da fängt man dann an und dann geht es los. Also Arbeit im Berufswahlpass, Betriebspraktikum und dann kommt auch die Berufsberatung bei uns an die Schule und dann merken die Schüler, wie sich das so um sie schließt und dann wird es immer, immer präsenter.
Int10, 296–303
Zeitumfang: 0:22:19.5–0:22:57.0 [0:00:37.5]

Nun, ich würde sagen, je höher die Klassenstufe, desto relevanter.
Int14, 277
Zeitumfang: 0:22:58.8–0:23:04.4 [0:00:05.6]

Also für unsere Arbeit jetzt mehr, weil einfach der Übergang nicht mehr so weit weg ist von Klasse acht oder Klasse neun oder in Klasse zehn, ja, dann ganz akut für die Kollegen, die davon weiter weg sind weniger
Int16, 363–365
Zeitumfang: 0:25:51.3–0:26:02.3 [0:00:11.0]

B.3.4 Förderaspekte auch für andere Bereiche bedeutsam

relevante Bezugsgröße, weil
sich das aus meiner Sicht gar nicht so sehr von Themen unterscheidet, die ich ja früher zum Teil auch schon habe. Also ich sage mal, wenn ich jetzt anderswo mit anderen Menschen klarkomme, habe ich mehr im Leben davon. Also warum fliege ich immer aus dem Fußballverein raus? Wie kann das kommen, wenn ich das jetzt irgendwie in der fünften, sechsten Klasse lerne, „Was muss ich denn tun, damit ich da nicht rausfliege?“ Dann hilft mir das natürlich später auch. Und so sehe ich natürlich dann grundsätzlich meine Arbeit auch so ein bisschen. Also das ist ja eben auch um diese Sachen geht also ja wie die nennt man das, also klar soziale Teilhabe.
Int06, 505–514
Zeitumfang: 0:35:19.7–0:35:59.7 [0:00:40.0]

Also das ist, es ist einfach vielleicht eine andere Seite der Medaille oder bestimmter Fokus jetzt drauf, dass natürlich in der Lebensphase es dann ansteht, eine Anschlussmaßnahme oder halt eine Ausbildung oder Geldverdienen oder so. Aber wenn ich von Schlüsselqualifikationen spreche, sind das natürlich auch die Sachen, die ich brauche, um vielleicht irgendwann Freundschaften pflegen zu können, mit der Familie klar zu kommen, eine Partnerin zu haben, einen Partner zu haben. Das sind ja alles Sachen, das überschneidet sich ja sehr. "Welche sozialen Skills brauche ich, um mich manchmal auch einfach nur arrangieren zu können mit blöden Umständen?" Das brauche ich nicht nur, wenn ich irgendwo eine Ausbildung mache. Das brauche ich auch, wenn ich vielleicht in der Schlange im Bäcker stehe und am Ende doch meine Brötchen mitnehmen möchte und einfach mal durchhalte. Ja.
Int06, 527–538
Zeitumfang: 0:36:59.1–0:37:50.9 [0:00:51.8]

Ich würde sagen, dass es so das Hauptfeld an sonderpädagogischer Förderung das geht ja weit über die die StuBo-Tätigkeit oder die die Berufswahl, die Unterstützung bei der Berufswahlentscheidung hinaus. Das ist das, was wir versuchen, hier den Schülern zu vermitteln. Eigentlich ja ab der Klasse, die, die hier bei uns sind. Also man hat ja immer den Blick darauf: „Was brauchst du, um in unserer Gesellschaft und da zählt der Beruf ja nun mal später zu ordentlich Fuß fassen zu können und entspannt zu existieren, ohne ständig irgendwo anzuecken".
P2: Nett formuliert.
P3: Und das würde ich sagen, ist mehr die sonderpädagogische Förderung, der Alltag von jedem Sonderpädagogen, der hier rumflitzt, von jedem Lehrer, der herumflitzt und weniger die Berufsvorbereitung. Klar sind es auch die Schlüsselkompetenzen, die man später für den Beruf haben muss. Aber das geht für mich weit über die Berufsvorbereitung hinaus, sondern das ist unser Alltag mit den Schülern.

Int16, 340–354
Zeitumfang: 0:24:25.6–0:25:21.6 [0:00:56.0]

Aber ich finde die Schlüsselkompetenzen, die ich am Anfang angesprochen habe, dass jemand pünktlich ist, zuverlässig ist, belastbar ist. Das ist ja nicht nur für den Beruf wichtig. Also wenn ich Schüler in Klasse fünf, sechs habe und der möchte irgendwann mal im Fußballverein spielen, ist das genauso wichtig, dass er da pünktlich erscheint und dass er mit seinen Klassenkameraden auskommt und ein zuverlässiger Teammitspieler ist in dem Fußballverein. Dann gucke ich weniger auf den Beruf, sondern mehr auf das Kurzfristige. Aber die Kompetenzen sind ja die gleichen.

Int16, 365–372
Zeitumfang: 0:26:02.4–0:26:32.1 [0:00:29.7]

B.3.5 andere Ziele

Also muss ich noch dazu sagen, ich bin hier bei uns in der Orientierungsklasse tätig. Das ist eine jahrgangsübergreifende Klasse fünf-zehn und quasi die Auffangklasse bei uns an der Schule. Also da kommen die Schüler her, die vorher ganz lange schulabsent waren oder aus anderen Projekten rausgeflogen sind. Und da stehen teilweise so so viele andere Themen noch im Vordergrund. Oder auch ganz praktisch, zum Beispiel Klinikaufenthalte stehen an. Oder weitere Therapieangebote oder dergleichen, dass Berufsorientierung da tatsächlich das eine oder andere Mal mehr in den Hintergrund rückt, als als ich mir das wünschen würde

Int01, 198–206
Zeitumfang: 0:17:09.1–0:18:01.6 [0:00:52.5]

Aber es gibt natürlich auch noch eine ganze Reihe andere Aufgaben, die eben nichts, nur nicht nur was mit den Übergängen zu tun haben, sondern die eben mit einzelnen Zielen, die sich Jugendliche setzen, zu tun haben, mit schulischen Zielen zu tun haben

Int02, 373–376
Zeitumfang: 0:30:14.5–0:30:31.8 [0:00:17.3]

Hauptkategorie B.4 Diskussion der Übergangsvorbereitung

B.4.1 KAoA

B.4.1.1 Passung für Förderschwerpunkt EsE

Aber tatsächlich hadere ich tief in mir mit dem Konzept KAoA.
Beziehungsweise weniger mit dem Konzept als vielmehr mit der konkreten Umsetzung, wie sie derzeit realisiert wird. Und da würde ich mir manchmal wünschen, dass es gerade für unsere Jugendlichen aus den Förderschwerpunkten EsE und Lernen und für unsere Jugendlichen im Autismus-Spektrum vielleicht noch passgenauere Angebote gäbe.
P1: Können Sie das näher beschreiben? Was da bei KAoA, was da die Schwierigkeit ist, abseits der Passgenauigkeit oder das gerne auch vertiefend?
P2: Ich glaube, dass das einerseits auf einer inhaltlichen Ebene verortet ist, also beispielsweise im Bereich der Berufsfelderkundungen, die finden für unsere Schülerschaft trägergestützt statt. Und da habe ich den Eindruck, gibt es so eine, gibt es Berufsfelder mit einem sehr, sehr einfachen Anforderungsprofil und solche mit einem sehr, sehr komplexen Anforderungsprofil. Und da habe ich den Eindruck, fehlt manchmal die Mitte. Genau. Und dann ist es eigentlich so, im Sinne der pädagogischen Begleitung, dass von den Bildungsträgern gewünscht ist, dass unsere Jugendlichen nicht begleitet werden zu den jeweiligen KAoA-Elementen. Und wir haben im Rahmen anderer außerschulischer Angebote aber schon so häufig die Erfahrung gemacht, dass unsere Jugendlichen ganz häufig den Weg dorthin nicht schaffen oder Gruppe nicht gut aushalten können, kleine Auszeiten brauchen und so weiter, oder sich missverstanden fühlen durch die Ansprechpartner:innen vor Ort, dass sie diese Angebote dann nicht so wahrnehmen könnten, wie es ihnen viel zuträglicher wäre, dann begleiten wir gerne. Und ja, da kommt es dann manchmal zu unterschiedlichen pädagogischen Auffassungen, glaube ich. Was, glaube ich gar nicht ausschließlich in der Verantwortung der jeweiligen Bildungsträger oder der konkreten durchführenden Person liegt, weil unsere Klientel auch wirklich herausfordernd sein kann. Aber vielleicht bedürfte es da dann noch einer, ja einer, ja eines breiteren Wissens um unsere Schülerschaft oder um einer, bedürfte es vielleicht einer gegenseitigen Abstimmung. So, welche Jugendlichen kommen da? Ah, ich komme so ein bisschen ins Schwimmen, weil das natürlich auch immer was damit zu tun hat, unsere Schüler noch mehr zu verbesondern, als sie es häufig ohnehin schon sind. Und dann denk ich immer so, Ah, manchmal ist es auch total gut, wenn sie Realität so erfahren können, wie sie tatsächlich ist. Und andererseits führt das dann manchmal dazu, dass sie sie nicht wahrnehmen können, weil die Herausforderungen zu groß sind. Und dazwischen hänge ich irgendwie und denke so, Ah, könnte man das irgendwie vielleicht noch anders stricken, dass so beide Seiten irgendwie ein Stück aufeinander zukommen könnten? Ich glaube, das beschreibt es irgendwie am besten.

Int01, 380–416
Zeitumfang: 0:32:58.0–0:36:35.9 [0:03:37.9]

Denn die gängigen
Methoden, die Nordrhein-Westfalen fährt mit KAoA, die passen nicht auf unser System und somit nehmen wir zum Beispiel an KAoA nicht teil.

Int02, 393–395
Zeitumfang: 0:31:53.2–0:32:07.0 [0:00:13.8]

KAoA ist ein außengesteuertes (...) Reha-Programm. Oder von der Agentur für Arbeit inszeniert. Und das, glaube ich, taugt auch für alle Jugendlichen, die eben im emotional-sozialen Bereich gut, ganz gut aufgestellt sind. Denn man muss da an andere Stellen gehen, sich dort von fremden Leuten untersuchen lassen,

prüfen lassen, in Situationen gehen. Alles Dinge, die unsere Jugendlichen schon mit uns nicht gut können. Und geschweige denn in anderen Räumlichkeiten schon mal dreimal nicht gut können. So, das ist einer der Gründe, wo wir sagen das passt nicht. Der nächste Grund ist, wir haben überhaupt nicht, häufig nicht drei oder vier Schuljahre. KAoA ist ja angelegt auf Klasse 8, 9, 10 mindestens, vielleicht sogar auf Klasse sieben schon. In all den Jahren soll was Bestimmtes gelaufen sein. Das können wir nie bedienen, nie. Wir haben nie die Schüler zu diesen Zeiten da. Wir haben ganz oft Schüler nur ein Jahr bei uns.
P1: Ja.
P2: Und wir können auch nicht übernehmen, was eine andere Schule macht. Denn wir haben dann ganz oft kriegen wir die Unterlagen von KAoA, die haben dann diese dicken Ordner und da ist nichts ausgefüllt, weil unsere Schüler sich bei allem verweigert haben. Ja was sollen wir dann KAoA anbieten, wozu?

Int02, 419–435
Zeitumfang: 0:33:50.1–0:35:15.1 [0:01:25.0]

Und heute verlassen wir unsere Schule und haben letztendlich kein bekanntes Gesicht mehr. Und wenn die sozial emotionale Entwicklung haben, ist es halt schwierig, wenn sich dann halt irgendjemand mal bei denen meldet von der Agentur, den sie nicht kennen und der denen dann irgendein Angebot macht, nachdem die bei uns dann die Schule verlassen haben, vielleicht auch noch mal telefonisch oder mit einem Brief mit einer Einladung, wo sie dann auch nicht erscheinen zweimal. Und dann geht es auch nicht weiter. Das ist/ Dann fehlt denen auch die Motivation, glaube ich irgendwie für jemanden oder für sich selber das dann zu machen. Und das ja weiß ich nicht, ist gefühlt schlechter geworden

Int07, 91–99
Zeitumfang: 0:06:39.7–0:07:18.2 [0:00:38.5]

Dieses KAoA, kein
Anschluss ohne Abschluss, kann ja/ Auf jeden Fall, dass dann die Praxiskurse, dass die dort auch, leider sind das immer alles ungefähr die gleichen Bereiche. Aber die meisten Schüler, die jetzt abgegangen sind, haben zumindest zwei dieser Bereiche mal durchlebt und und Schüler, die, die wir zweimal irgendwo hingeschickt haben und die dann nicht erschienen sind. Das ist dann schwierig, weil dann denen noch mal eine dritte Chance geben, ist schwierig, weil dann hat man schon wieder ein schlechtes Gewissen, weil die Praxiskurse kriegen halt nur das Geld von dem Schüler, der dann da ist und das wird erst im Nachhinein ausgezahlt. Und die Träger, die es anbieten, bekommen halt nicht das Geld im Vorhinein, sondern bekommen das Geld im Nachhinein. Also wenn Schüler angemeldet sind, die kommen nicht, die, die, die, die, die Moderatoren sind da, die das machen. Und dann sitzen da nur vier Schüler, Ja, dann bekommen die so wenig Geld, dass es auch schon wieder schwierig ist. Deswegen ist das schwierig. Also man müsste die Schüler, die sich schwertun, noch mehr Chancen geben. Aber es ist ja natürlich auch eine finanzielle Komponente

Int07, 345–360
Zeitumfang: 0:26:15.3–0:27:21.8 [0:01:06.5]

und
so durch diese Berufsberatung, die wir ja dann auch mit denen machen, dann durchlaufen die ja auch so psychologische Tests. Das hakt immer noch ein bisschen, was die Kommunikation angeht. Die müssen halt dort hingehen, auch wenn das nicht weit von unserer Schule ist. Das ist für viele schon, die kommen nicht an, wir haben aber auch nicht die Kapazität, jeden einzelnen dorthin zu begleiten. Wir versuchen das. Dann müssen die, wenn die einen Termin bekommen, zum Beispiel den noch bestätigen. Das klappt oft nicht. Dann sagen sie „ja, der ist nicht gekommen“. Und die sagen „ich hatte auch den Termin“. „Hast du angerufen, dass du kommst“? „Nee, wieso haben die doch gesagt, ich soll kommen“. Also das sind so diese Kleinigkeiten. Da denke ich „Mein Gott, das ist jetzt

kein Hexenwerk“. Das kann man einfach auch kurz ändern, damit so diese kleinen Sachen, wenn, wenn die Bereitschaft ja da ist. Das finde ich doof

Int09, 147–159
Zeitumfang: 0:11:07.8–0:11:56.2 [0:00:48.4]

Und die Menschen, die das machen, die machen das echt, das sind sehr nette und die manche wissen nicht, worauf sie sich einlassen. Die sagen immer „Nee, Sie können einfach gehen“, sagen wir „ja, wir gehen, aber wir lassen mal die Handynummer da“. Und dann so nach einer Stunde, „Ah, jetzt weiß ich, was Sie meinen“. Und das ist so diese Aufklärung, das sind ja keine blöden Menschen, aber ich glaube, oft unterschätzen die unser Klientel.

Int09, 298–303
Zeitumfang: 0:22:06.4–0:22:33.2 [0:00:26.8]

Ja, also wie gesagt, tatsächlich das, was ich eben schon gesagt habe.
Wenn wir, wenn wir nur die Standardelemente erfüllen, wie das vielleicht andere Schulen tun, wie das ein Gymnasium tut oder vielleicht eine Realschule, dann ist das für die Schulform sicherlich okay, weil die wissen, die Schülerinnen und Schüler werden zu 95 % den Übergang wahrscheinlich schaffen, weil sie ein gutes Elternhaus haben, weil sie eben von der Realschule ein Zeugnis haben oder vom Gymnasium und und das ist okay. Aber wir wissen, unsere Schülerinnen und Schüler, die müssen eben dann halt genau mit diesen Schülern in Konkurrenz treten.

Int13, 517–524
Zeitumfang: 0:37:22.5–0:37:57.6 [0:00:35.1]

Es werden Maßnahmen
angeboten, es kommt. In Nordrhein-Westfalen haben wir jetzt dieses Projekt KAoA. Ich weiß nicht, ob Sie davon gehört haben. Kein Abschluss ohne Anschluss. Und wenn man sich das genauer durchgelesen hat, dann war letztendlich doch alles wieder auf die Regelschulen gemünzt. Das fing schon an damit, dass wir eine Förderschule sind. Wir haben bei uns an der Schule haben wir hochgradig ADHS-Leute. Ja, wir haben schulmüde Kinder, die wochenlang, monatelang nicht zur Schule gekommen sind. Wir haben Autisten. Wir haben Leute, die an der Grenze zur Lernbehinderung sind. Und wir haben hochintelligente Leute. Alles möglich. Das Problem, was die meisten nur haben, ist, dass sie sich nicht lange konzentrieren können. So und diese Maßnahmen waren dann von morgens neun bis nachmittags um halb vier. Ja, so das erste, was ich sagte, „Leute, wir sind eine Förderschule, wir haben ADHS. Leute, wenn ihr Lust habt, heute mittag mit denen noch Unterricht zu machen, dann bitte. Aber können wir das nicht ein bisschen verkürzen?“ Nein, es ging nicht, weil die Vorgaben so waren. Nach der ersten Veranstaltung sind Sie dann gekommen, gesagt: „[Name P2], wir können nachmittags nicht mehr mit denen arbeiten“. Das nur mal als Beispiel, so dass man die Förderschulen zwar schriftlich festgehalten und die waren auch auf dem Papier drauf, aber ich hatte das Gefühl, es war nie mal einer von denen und hat sich angeguckt, um welche Schüler handelt es sich hier eigentlich? Ja, weil wir immer mit diesen normalen Schulen mitlaufen mussten und das ist ein Unding gewesen.

Int15, 49–69
Zeitumfang: 0:03:41.5–0:05:31.5 [0:01:50.0]

Kostet ein Heidengeld und ist überhaupt nicht auf unsere Schüler zugeschnitten. Also ist im Endeffekt ein Werkzeug, in dem Kernkompetenzen der Schüler herausgestellt werden sollen. Was aber nicht auf unsere Schüler zugeschnitten ist und eben genauso bei gymnasialen Schülern angewendet wird wie bei uns im Endeffekt und die Bedürfnisse oder die Unterschiede da überhaupt nicht berücksichtigt werden und somit häufig hieran auch in Abschlussgesprächen mit den Eltern Gespräche geführt werden, wo auch Eltern und Schüler rausgehen, überhaupt nicht verstanden haben, was das Ganze sollte und auch ein großes, also noch mehr Fragezeichen haben, als sie es eigentlich vorher schon hatten.
P3: Fragezeichen haben oder denen wirklich ein Floh ins Ohr gesetzt wird in eine

berufliche Richtung, die wir bei den Schülern nicht sehen, weil es einfach auch nur ein Blitzlicht ist, diese Potenzialanalyse. Unsere Schüler sind ja manchmal auch sehr gut darin, sich für ein paar Stunden einfach die Füße still zu halten und sich wirklich von der positiven Seite zu zeigen. Das aber ja nicht heißt, dass sie das über drei Jahre in der Ausbildung auch so tun können.
P2: Weil da im Abschlussbericht dann die Kompetenz steht, die sie eigentlich im Alltag nie zeigen.

Int16, 509–525
Zeitumfang: 0:36:15.6–0:37:33.3 [0:01:17.7]

Genauso einzelnen Tage der Berufsfelderkundung, die ja auch KAoA-Standardelement sind, sind für unsere Schüler einfach unrealistisch, weil der erste Praktikumstag für die der allerschlimmste ist. Die haben ja häufig ganz große Angst davor, fremden Menschen zu begegnen, hier aus diesem geschützten System rauszugehen, in einen anderen Betrieb zu gehen. Wenn die wissen, ich habe jetzt drei Wochen Praktikum vor mir, machen die das, weil die wissen, wenn ich die Leute erst mal kennengelernt habe, darf ich dann da auch eine Weile arbeiten. Aber einen einzelnen Tag in so einem Betrieb zu machen, ist für die die größte Hürde und ist einfach was, wo der Betrieb nichts von hat und unsere Schüler auch nichts von haben.

Int16, 540–549
Zeitumfang: 0:38:31.7–0:39:04.7 [0:00:33.0]

Ich muss ehrlich sagen, von den KAoA-Standardelementen finde ich nicht viel sinnvoll. Die Praktika sind sinnvoll, wobei wir an unserer Schule ja deutlich intensivere Praktika machen, als es in den KAoA-Standardelementen vorgeschrieben ist. Deswegen würde ich sagen, sind wir da deutlich über Standard. Den ganzen Rest könnte man für uns weglassen.

Int16, 558–562
Zeitumfang: 0:39:39.9–0:39:58.3 [0:00:18.4]

Wie heißt nochmal das, was wir in ein Klasse neun machen müssen, diese Perspektive? Ach das ist auch so ein KAoA-Standardelement. Da muss man doch online mit den Schülern so eine Perspektive ausfüllen?
P1: Die Anschlussvereinbarung meinen Sie?
P3: Anschlussvereinbarung, genau. Das ist auch so was. Unsere Schüler in Klasse neun haben in den wenigsten Fällen realistisch für sich klar, wo möchte ich hin und das online mit denen auszufüllen ist Arbeit, die nichts bringt, die den Schülern nichts bringt, aber die Zeit frisst und davon gibt es so viele Sachen.

Int16, 635–642
Zeitumfang: 0:45:14.0–0:45:43.0 [0:00:29.0]

B.4.1.2 Potenzialanalyse

So eine Woche später stand bei uns die von KAoA
die Potenzialanalyse an, für unsere Schüler. Die hat mal angefangen, ganz früher, da hatten wir fünf Tage, dann ist hier auf drei Tage gekürzt worden. Vor, ich weiß nicht, vor fünf oder sechs Jahren. Dann vor drei Jahren, ist die auf zwei Tage gekürzt worden? Ja. Und zwei Wochen nach dem Interview mit der Nahles wird uns mitgeteilt, dass die Potenzialanalyse für die Schüler nur noch an einem Tag für fünf Stunden ist. Ja. So? Was für ein Kontrast, oder?
P1: Ja, ja. Tun Sie mal mehr!
P2: Und jetzt möchte ich mal gerne wissen, was fünf Stunden Potenzialanalyse für Förderschüler, die im Grunde genommen erst mal einen Tag überhaupt brauchen, um sich an eine neue Situation zu gewöhnen. Was diese fünf Stunden bringen soll? Und ist so schizophren. Das ist unglaublich.

Int15, 419–430
Zeitumfang: 0:36:01.1–0:37:08.4 [0:01:07.3]

Es

läuft aber nicht besser über die Maßnahmen, die noch dazugekommen sind. Zum Beispiel gibt es bei uns die Potenzialanalyse, die Potenzialanalyse ist unheimlich aufwändig, setzt aber, finde ich, also ich mache sie jetzt die letzten Jahre nicht, aber als ich sie noch gemacht habe.
P2: Kostet ein Heidengeld und ist überhaupt nicht auf unsere Schüler zugeschnitten

Int16, 504–510
Zeitumfang: 0:36:01.2–0:36:21.0 [0:00:19.8]

Ich habe das jetzt die letzten drei Jahre gemacht, habe mich im ersten Jahr schon darüber beschwert, habe ich im zweiten Jahr darüber beschwert und jetzt dieses Jahr auch wieder. Und ich habe selbst dieses Jahr sogar Mitarbeiter aus der Maßnahme gesprochen, die das Element auch in Frage gestellt haben. Also wir fahren da jedes Mal hin, weil wir da hinfahren müssen. Aber als in dem Element der Berufsorientierung und der Berufsvorbereitung halte ich es für hochgradig schwierig, wenn nicht sogar schwachsinnig.

Int16, 533–539
Zeitumfang: 0:37:59.2–0:38:31.3 [0:00:32.1]

Ja, das ist das, was ich eben meinte in dem in dem ganzen KAoA-Paket diese Sachen wie eine Potenzialanalyse, dass man die machen muss, dass man die organisieren muss

Int16, 620–622
Zeitumfang: 0:43:58.9–0:44:08.5 [0:00:09.6]

Also das sind alle/ Also an so eine Potentialanalyse sind bestimmt 15 bis 20 Stunden Lehrertätigkeit, hängen da dran für ein Ergebnis, was mehr als dürftig ist und mehr als hinterfragbar ist

Int16, 629–631
Zeitumfang: 0:44:41.5–0:44:56.2 [0:00:14.7]

Also mich stresst das ungemein, muss ich ehrlich sagen, weil ich sehe, dass da Arbeit rein geht, die ich an anderer Stelle, also auch Zeit reingeht und Arbeit reingeht, die ich an anderer Stelle viel besser investieren könnte, sollte. Das macht mir immer ein schlechtes Gewissen und das stresst mich persönlich total.
P2: Ja, mich/ stressen tut mich das nicht. Wenn, dann ärgert es mich tatsächlich. Also um auch mal wieder auf diese Potenzialanalyse zu kommen, die ärgert mich einfach aus ganz, ganz vielen unterschiedlichen Dingen, aus der Perspektive von uns als Lehrkräfte, aus der finanziellen Perspektive. Ich weiß, dass da unheimlich viel Kohle reingebuttert wird, die im Grunde verbrannt wird aus der zeitlichen Perspektive, aber auch aus der Schülerperspektive, weil ich das Gefühl habe, dass die Schüler tatsächlich auch da rausgehen und entweder ein völlig falsches Bild von sich selber bekommen oder total frustriert sind und sich fragen, „Warum war ich denn da jetzt überhaupt?“ Das stresst mich wie gesagt deshalb nicht, sondern das ärgert mich viel mehr. Und aus der Perspektive ist es für mich, glaube ich, einfacher, auch zu sagen: „Ja, na dann machen wir das eine Element halt nicht oder das machen wir nur so abgespeckt oder so“ und das einfach ein bisschen flexibler zu handhaben und sich nicht immer an das zu halten, was vorgegeben ist. Ich glaube, damit sind wir auch immer ganz gut gefahren. Und, ja deshalb, wie gesagt, bei mir weniger Stress, sondern eher Ärger.

Int16, 729–749
Zeitumfang: 0:52:06.7–0:53:42.1 [0:01:35.4]

Und natürlich finde ich so Konzepte von Potenzialanalyse. Das finde ich alles wichtig, das muss alles gemacht werden. Aber ich weiß nicht, ob die wirklich da rausgehen und das Gefühl haben von „Ach, jetzt haben die mir wirklich weitergeholfen“, ich kann mich da selber dran erinnern und war so naja, ich sollte so was werden wie eine, ich weiß nicht,

eine Köchin im SOS Kinderdorf, habe ich gedacht, „Ja, ich weiß jetzt nicht, Kochen ist nicht so mein Hobby“.

Int17, 626–632
Zeitumfang: 0:44:27.6–0:44:52.2 [0:00:24.6]

B.4.1.3 Verwaltungsaufwand

Das ist auch/ Ich bin da in Kontakt mit anderen Förderschulen, auch hier. Und wir sind, eigentlich sind wir ein bisschen unglücklich, dass wir mit da drin sind, weil wir hatten vor KAoA sowieso schon eine sehr intensive Vorbereitung für die Schüler. Da gab es dieses BUS-Projekt Beruf und Schule und wir konnten tun und machen, was wir wollten. Wir haben sind in die Betriebe gefahren, wir haben mit denen gesprochen, wir haben gesagt, was für eine Schülerschaft wir haben und ob sie bereit sind, sie als Praktikanten aufzunehmen oder einen Ausbildungsplatz anzubieten. Und das hat oft auch funktioniert, weil das wirklich eine sehr nahe, intensive Betreuung war des Schülers und des Betriebes. Heute bin ich mehr damit beschäftigt, irgendwelche Onlineplattformen von KAoA zu bedienen und den Einwilligungserklärungen hinterherzurennen unserer Elternschaft. Die ja letztendlich genauso ist wie unsere Schüler. Sie glauben nicht, wenn sie sagen kommen Sie bitte zum Elterngespräch und dann, dass sie hier erscheinen oder dass die Antworten auf ein Telefonat oder dass die, wenn wir etwas schriftlich brauchen, dass das direkt in zwei Tagen da ist. Ich renne da manchmal wochenlang hinterher und damit vergeude ich im Grunde genommen meine Zeit inzwischen, um ins Bahnportal die Sachen einzugeben, um dann gibt es eine Übergangsstatistik, dann gibt es die ECO-Daten. Es ist ein Wust an Bürokratie und die Zeit, die ich mit den Schülern verbringe, ist definitiv erheblich weniger geworden. Das merke ich, weil mir einige Betriebe weggefallen sind, weil da die, die der Kontakt nicht mehr so intensiv war. Und das, finde ich, ist eigentlich echt schade.

Int15, 99–120
Zeitumfang: 0:07:53.6–0:09:38.9 [0:01:45.3]

Das andere ist, das die Verwaltungstätigkeiten rund um diesen Übergang Schule-Beruf in den letzten/ Also ich mache den Job jetzt seit zwölf Jahren und in den letzten zehn Jahren finde ich haben die enorm zugenommen und die Erwartungen, die dargestellt werden, die nerven mich, muss ich ehrlich sagen, weil da finde ich wenig bei den Schülern mehr ankommt

Int16, 497–501
Zeitumfang: 0:35:30.9–0:35:48.5 [0:00:17.6]

Und was ich eben schon gesagt habe immer mehr Verwaltungstätigkeit, die zum Teil wirklich unsinnig ist, wo man sich dann wünschen würde, dass man die Zeit nutzen könnte, um näher an den Schülern dran zu sein.
P1: Können Sie Sie dann Beispiele nennen für diese unsinnige Verwaltungsaufgabe?
P3: Ja, das ist das, was ich eben meinte in dem in dem ganzen KAoA-Paket diese Sachen wie eine Potenzialanalyse, dass man die machen muss, dass man die organisieren muss. Dann bekomme ich als StuBo häufig irgendwelche Listen, wo man eintragen muss, wie viele Schüler wir jetzt nicht in die normale Potenzialanalyse stecken, sondern in die Potenzialanalyse für die Starschüler. Ja, das sind so Sachen.
P2: So eine, wenn man bedenkt, so eine Potenzialanalyse vorzubereiten. Dazu führt man mehrere Gespräche mit dem externen Unternehmen, man organisiert Fahrten, man muss sich Einverständniserklärungen einholen. Wir machen hier einen Elternabend dazu. Also das sind alle/ Also an so eine Potentialanalyse sind bestimmt 15 bis 20 Stunden Lehrertätigkeit, hängen da dran für ein Ergebnis, was mehr als dürftig ist und mehr als hinterfragbar ist. Und das kann man natürlich deutlich deutlich besser und effizienter einsetzen, wenn die Sache nicht wäre.

Und so geht es aber mit anderen Dingen ja auch im Endeffekt. Wenn also diese Listeneintragungen und so was das ist.

Int16, 615–634
Zeitumfang: 0:43:44.2–0:45:13.6 [0:01:29.4]

Dieses KAoA-Programm,
ich weiß gar nicht, ob gibt es in Bayern gar nicht oder wie? Okay, das ist natürlich auch, ist natürlich schon ein Bürokratiemonster auch, da darf man sich nicht vertun. Da muss ziemlich viel auch an Daten eingepflegt werden, ziemlich viel organisiert werden. Wie gesagt, in der/ Man hat aber den Eindruck, da steckt sehr, sehr viel Geld dahinter. Ansonsten würde es so was/ Also die Stellen der Komko, der in der kommunalen Koordinierungsgruppe usw. müssen ja auch alle bezahlt sein. Das wird auch über Gelder, Landesgelder laufen und. Ja, das ist bürokratiemäßig, ich kann das auch verstehen, dass das natürlich viel nachgehalten werden muss. Aber man merkt auch als Lehrer, es kommt immer mehr dazu. Also gerade diese, diese Bürokratie, das ist, so seit über 25 Jahren dabei ist und das noch eben und das sollen die Schulen auch machen und das ist ja auch wichtig und da möchte man doch ein bisschen mehr am Kind arbeiten eigentlich.

Int18, 717–729
Zeitumfang: 0:56:03.8–0:57:05.6 [0:01:01.8]

B.4.1.4 positive Einschätzungen

Das Praktikum auch mal
der Tag raus aus der Schule, auch wenn er für manche sehr sehr lang ist in den handwerklichen Bereichen. Aber es machen eigentlich alle gerne. Das ist etwas, was sehr positiv ist an KAoA

Int03, 319–322
Zeitumfang: 0:23:39.8–0:23:51.8 [0:00:12.0]

Wir haben in NRW ja dieses
KAoA-Programm. Was wirklich ganz gut ist, finde ich. Ja. Und wer das ansatzweise möchte, geht da in Beschäftigung.

Int11, 93–95
Zeitumfang: 0:06:44.2–0:06:52.9 [0:00:08.7]

Denn ansonsten finde ich mit diesem KAoA- Programm
oder zumindest den Leuten die die, von denen wir von der Arbeitsagentur unterstützt werden, die sind schon sehr bemüht und bieten den Jugendlichen, auch den Jugendlichen, die immer wieder Termine verdemmeln, immer wieder Chancen an. Also im Grunde ist finde ich dieses Programm fast unmöglich durchs Raster zu fallen. Aber natürlich, das ist wie bei uns in Schule, auch wenn. Wenn sie nicht ansprechbar sind, wenn sie die Tür nicht öffnen und nicht ans Telefon gehen, dann fallen sie auf jeden Fall durchs Raster. Bei allen anderen, die da ansatzweise bemüht sind, die würden, würde ich sagen, die kommen dann auch an,

Int11, 114–122
Zeitumfang: 0:08:11.7–0:08:54.7 [0:00:43.0]

Doch ich finde, das klappt inzwischen ganz gut. Ich muss sagen, vor einigen Jahren, als die dann so eingeführt wurden und so, dass das braucht auch immer erst mal ein paar Jahre, bis das läuft. Aber das läuft eigentlich immer besser. Auch dafür ist diese Kommko ganz gut, und die Facharbeitsgruppen, da gibt es immer eine Rückmeldung, auch wo die Potenzialanalyse nicht so gut klappt usw., bei welchem Anbieter das. Die übernehmen letztlich auch die Ausschreibung und Auswahl der Institute, Institutionen und und dann ist auch wichtig, dass man da eine Rückmeldung bekommt. Das läuft zum Beispiel über diese Gremien auch.

Int18, 319–326
Zeitumfang: 0:24:52.9–0:25:32.7 [0:00:39.8]

Und ich glaube, man muss die,
die diese KAoA-Elemente sind schon wirklich gut. Die müssen dann auch fristgerecht kommen und funktionieren. Da habe ich eigentlich bei uns ein ganz gutes Gefühl. Und ich glaube, dass das sowohl bei uns ganz gut funktioniert als auch im Kreis, was so angeboten wird. Ja, dann wird auch Stück für Stück da den Schülern und Eltern und auch Kollegen klar, worauf es hingeht. Und wie gesagt, ich bin schon ein paar Jahre in dem Geschäft, und und das war früher alles ein bisschen, das war anders. Also das ist. Früher hat man wirklich, als die Schüler gingen, die Stirn abgewischt und gesagt „toi, toi, toi“ und wusste auch nicht, wo es wo die hinging usw. Natürlich hat man es, fand da die Berufsberatung statt und fanden die Praktika statt. Aber das war's dann auch. Na und, das ist halt, das hat sich schon geändert. Das ist früher geworden, nicht erst in der neunten und zehnten Klasse.

Int18, 654–666
Zeitumfang: 0:51:27.5–0:52:30.8 [0:01:03.3]

B.4.2 Anschlusslösungen

B.4.2.1 BerEb Umfang & Qualität

Wir haben ja noch das gute Produkt nenne ich es mal,
Berufseinstiegsbegleiter, seitens der Agentur für Arbeit. Das ist leider sehr, sehr geschrumpft, was wir da mittlerweile an Plätzen haben. Wenn man dort jemand Kompetenten hat, der engagiert ist, der einen guten Draht zu den Schülern hat, ist das ein absoluter Sechser im Lotto. Das ist etwas, was meines Erachtens jeder Schüler gebrauchen könnte, was ihm helfen würde. Nach uns eine Ansprechperson, die ihm aber auch noch gewisse Hilfestellung gibt, wo wir im Vorfeld sozusagen der Übermittler sind. Dass die sich schon zu seinen Schulzeiten kennenlernen, die dort eine Beziehung aufbauen, weil man sagt, ja, man Erziehung durch Beziehung in der Hinsicht, das ist etwas, was wirklich gut funktionieren würde. Was leider an Geld geknüpft ist, was immer mehr gekürzt wird. Immer mehr Schüler brauchen die Unterstützung, auch gar nicht mehr unbedingt an Förderschulen, an Hauptschulen, Gesamtschulen. Das wird gekürzt. Also um mal Zahlen zu nennen: Wir hatten früher zwölf Plätze, was sich auf Abgänger-Schülerzahl im Schnitt um die 50 Schüler beläuft, sind zwölf ja schon eine minimale Anzahl. Jetzt haben wir nur noch fünf Plätze, weil es immer mehr gekürzt wird. Und da können wir uns noch glücklich schätzen, weil wir dieses Jahr nicht gekürzt wurden, sondern eher nochmal andere Schulen. Also es bricht da enorm viel weg.

Int03, 148–166
Zeitumfang: 0:11:01.5–0:12:23.7 [0:01:22.2]

Und klar, wahrscheinlich wäre es auch sehr viel
wert, wenn es bei manchen noch ein zweites Jahr weitergehen würde oder wenn es halt Ansprechpartner gäbe, wo man einfach unkompliziert hingehen kann.
P1: Und das BerEb läuft bei Ihnen aus, habe ich das richtig verstanden?
P2: Bei uns an der Schule? Ja. Wir haben in diesem Jahr keine neuen Schüler anmelden dürfen. Ich weiß nicht, ob das grundsätzlich daran liegt, dass das weiß ich nicht, ob das eingekürzt wird. Wir haben es noch gar nicht so lange gehabt, also schon ein paar Jahre jetzt. Ich habe das in so einem Arbeitskreis auch mitbekommen, dass einige Schulen das schon viel länger haben. Das gab dann ja verschiedene Bewerbungsphasen dafür. Dann haben wir in einer Bewerbungsphase dann auch mal einen Zuschlag bekommen und das war auch gut und wir hatten dabei durchaus auch eine Auseinandersetzung will ich jetzt nicht unbedingt sagen, aber der letztlich der Berufsberater musste glaube ich in dem Fall ja auch empfehlen oder sagen „Ja, der kriegt jetzt diese Maßnahme“. Und der hat natürlich seine Vorgaben, dass er sagt “Ja, da muss ja aber die Chance sein, auf dem ersten Arbeitsmarkt unterzukommen“. Und das sind jetzt so Sachen, wo ich sage klar,

natürlich schön, erster Arbeitsmarkt, klar, aber der hat das natürlich dann auch an denSchulabschluss gekoppelt zum Teil, wo ich dann sage

Int06, 119–138
Zeitumfang: 0:08:31.8–0:09:46.0 [0:01:14.2]

Das kommt dann aber in einem Jahrgang fünf oder sechs zugute und lange nicht der breiten Masse. Meistens kommt es dann auch denen zugute, die irgendwie kooperativ sind, die also, die wollen, weil die ja dann überhaupt zu diesen Terminen erscheinen müssen. Das heißt, die, die eh irgendwie Schwierigkeiten haben, fallen da auch weiter durchs Raster, weil ja sie dann auch in diese Projekte nicht reinrutschen, weil sie nicht verlässlich sind oder nicht hingehen oder es nicht schaffen, dahin zu gehen, aus irgendwelchen Gründen auch immer. Ja, und das ist dann manchmal so ein bisschen schwierig

Int08, 101–108
Zeitumfang: 0:07:27.7–0:07:59.8 [0:00:32.1]

Aber auch da ist es so, dass es steht und fällt mit dem Träger und mit dem Personal. Also nicht jeder Berufseinstiegsbegleiter findet einen Draht zu unseren schwierigen Schülern. Als ganz schwierig empfinde ich das Wir, ich glaube, wir machen jetzt im dritten Jahr diese Berufseinstiegsbegleitung, hatten aber acht unterschiedliche Berufseinstiegsbegleiter, die dann auch in der Begleitung einzelner Schüler immer wieder gewechselt haben. Und dann ist es natürlich nicht die Konstante, die es eigentlich sein sollte.

Int16, 179–186
Zeitumfang: 0:12:33.8–0:13:03.3 [0:00:29.5]

Diese BerEb-Geschichte finde ich sinnvoll, müsste allerdings deutlich anders gestaltet werden, nämlich dass die Träger seltener wechseln, dass es wirklich ein Träger ist, der die finanziellen Mittel hat, Fachpersonal einzustellen, also Leute einzustellen, die wissen, was sie da tun und die auch wissen, worauf sie sich einlassen, wenn sie das an der Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung tun. Weil das ist häufig auch noch das Problem, dass sie von dieser Schulform noch nie gehört haben und dann überhaupt nicht wissen, worauf die sich einlassen. Wenn die auf unsere Schüler treffen, dann wäre dieses Element, finde ich, für unsere Schüler wirklich ein Schlüsselelement, was denen unheimlich weiterhelfen könnte, weil das die personelle Begleitung in einer Phase ihres Lebens ist, die eine unglaubliche Unsicherheit für unsere Schüler beinhaltet. Die haben wirklich Angst davor, hier rauszugehen und in die Arbeitswelt überzutreten. Und wenn die da jemanden hätten, zu dem die vorher schon eine Beziehung aufbauen könnten, der sie begleitet, wäre das meiner Meinung nach der allerwichtigste Schlüssel überhaupt. Aber das ist halt gerade nicht so aufgebaut, dass das funktioniert.

Int16, 564–579
Zeitumfang: 0:40:06.2–0:41:09.5 [0:01:03.3]

B.4.2.2 Unübersichtlichkeit im Übergangssektor

Also natürlich hängt es mit Personen zusammen, aber es hängt auch damit zusammen, dass die Maßnahmen immer nur für ein oder zwei Jahre ausgeschrieben werden. Deswegen kann der Bildungsträger eigentlich gar nicht langfristig vernünftig Strukturen aufbauen, die, die den Schülern auch einen Rahmen bieten, dass sie das Ganze vernünftig nutzen können. Sieht konkret so aus, dass der Bildungsträger vielleicht am Ende des letzten Schuljahres Bescheid kriegt, dass die neue Maßnahme auf einmal zwei ganz andere Gewerke braucht, weil die Arbeitsagentur sagt, wir brauchen jetzt gerade keine, ich sehe es als Beispiel, wir brauchen jetzt keine Tischler mehr, wir brauchen Maurer oder Pflegepersonal usw. Und dann stricken diese Bildungsträger in Windeseile irgendwas zusammen, müssen erst mal auch Leute

finden, die das machen können, denen aber nur ein Jahresvertrag anbieten oder wann auch immer. Und die Räumlichkeiten sind gar nicht dafür ausgelegt. Da wird dann auf einmal aus einer ehemaligen Friseurwerkstatt mithilfe von einem Pflegebett und drei Rollstühlen irgendwie eine Einrichtung für Pflege gemacht. Die, die auch nicht vernetzt sind, zu den örtlichen Pflege, Pflegebetrieben sag ich mal, also zu Seniorenheim und was auch immer. Und so, dass die Bildungsträger also auf der einen Seite, ja oder es beißt sich alles dann im Schwanz, ist ein Teufelskreis. Also der Bildungsträger kriegt nicht das beste Personal, weil das beste Personal würde so einen Job nie annehmen. Also so. Meistens wird das dann irgendwie in der Schule wird man sagen fachfremd, irgendwie von irgendjemandem, der irgendwann mal ein halbes Jahr was gemacht hat, dann übernommen wird. Und es bauen sich gar keine Strukturen auf, wo zum Beispiel diese Teilnehmer dann auch in die Praxis kommen können. Und das ist, glaube ich/ Also es ist unter dem Deckmantel man muss Geld sparen weil, so. Und schmeißt aber eigentlich Geld raus, was, was keinen Nutzen hat. Das ist glaube ich so eine große, sehr große Misere.

Int05, 195–221
Zeitumfang: 0:17:31.4–0:19:47.4 [0:02:16.0]

Da steige ich manchmal auch nicht ganz durch, weil diese Angebote auch sehr oft wechseln.

Int12, 119–120
Zeitumfang: 0:09:35.4–0:09:41.6 [0:00:06.2]

sie informieren, was es gibt und was es nicht gibt und später sind Wechsel. Das ist auch furchtbar. Also das ist auch zum Beispiel so ein sicherlich ein Faktor, der nicht zum Gelingen beiträgt, diese ständigen Wechsel jährlich gefühlt.

Int12, 287–290
Zeitumfang: 0:22:02.6–0:22:17.2 [0:00:14.6]

Wir müssen ja auch erst mal mal gucken, was gibt es da alles, auch die Eltern. Es hat sich auch viel, sehr viel verändert. Sehr viel ist natürlich auch durch die ganzen Angebote an den Berufskollegs anguckt, mit den ganzen Abkürzungen. Da muss man aber erst mal durchsteigen. (lacht)
P1: Da sagen Sie was, Jahre meines Lebens. (lacht)
P2: Ja, die, die an den Berufskollegs jonglieren die da so locker mit und wissen, glaube ich gar nicht, dass viele schon bei der dritten Abkürzung eigentlich schon gar nicht mehr genau wissen, worüber gerade gesprochen wird. Das ist ein bisschen schade, finde ich. Zumal sich dann die, diese Namensgebung für die einzelnen Maßnahmen ja oft dann auch nach ein paar Jahren einfach erschöpft haben und dann wieder neu/ verbrannt sind und einfach wieder neue kreiert werden. Das macht die ganze Sache nicht einfacher und. Ja.

Int18, 226–238
Zeitumfang: 0:17:52.7–0:18:49.2 [0:00:56.5]

B.4.2.3 Wegfall der sonderpäd. Ressource

Also ich sage immer wieder, wir haben auch diese StuBo-Treffen häufiger. Und ich sag immer, „das ist wie in der Jugendhilfe, dass erst diese Maßnahmen dann mit spätestens 21 sehr radikal abbrechen, meistens aber schon mit 18 und genauso ist es bei uns“. Ich finde, natürlich kann man über das Sonderschulsystem sowieso, um Gottes Willen, Förderschulsystem, sowieso streiten, aber/ Ich fange jetzt auch nicht mit Inklusion an, aber ja, die haben bei uns einfach noch sehr, sehr, sehr viele Maßnahmen und die brechen gefühlt nach der zehn einfach von jetzt auf gleich weg. Und da gibt es ganz

wenig Angebote, die noch die das Spektrum einfach leisten, was wir leisten und das brauchen wir.
Int12, 208–217
Zeitumfang: 0:16:12.5–0:16:52.2 [0:00:39.7]

Also, ich glaube, dass/ Ich, ich bin der Meinung, dass die Schüler:innen ja schon ihren Schonraum verlassen dadurch, dass sie Förderschule verlassen. Aber wenn die bei uns einen Abschluss machen, haben die keinen Förderschwerpunkt mehr, wird der aufgehoben mit dem Abschluss. Und das ist etwas, das finde ich persönlich ganz, ganz kritisch, weil. Man kann den ja während der Schullaufbahn jederzeit aufheben, wenn man sagt, „das ist jetzt alles so im Rahmen. Kann man den jederzeit aufheben". Es gibt eine jährliche Überprüfung für den Förderbedarf, wo er weiter fortgeschrieben werden muss. Aber wenn sie aufs Berufskolleg gehen, haben die keine spezielle Unterstützung mehr.
Int14, 388–396
Zeitumfang: 0:33:44.2–0:34:37.1 [0:00:52.9]

14.3 Kategoriengruppe C Erwartungen an die Lehrkraft & ihr Handeln

Hauptkategorie C.1 Erwartungen an die Lehrkraft

C.1.1 Eltern

C.1.1.1 Eltern fordern viel von den Lehrkräften

Es gibt Eltern, die erwarten von uns, dass wir alle Verantwortung für jegliche Zukunftsperspektive übernehmen.
Int02, 481–482
Zeitumfang: 0:38:45.5–0:38:54.6 [0:00:09.1]

seitens der Eltern unterschiedlich. Da hat man die sehr fordernden Eltern, die sagen so, jetzt machen Sie mal, ne, Sie als Schule.
Int03, 543–544
Zeitumfang: 0:39:16.8–0:39:24.3 [0:00:07.5]

Also der größte Druck ist eher von fordernden Eltern
Int03, 559
Zeitumfang: 0:40:28.2–0:40:31.2 [0:00:03.0]

Aber wo das dann auch abgeschoben wird hier an Schule, wobei das ist glaube ich auch ein allgemeines Problem an Schule. Also ich gehe jetzt da rein und dann hast du gefälligst mit dem Schulabschluss rauszukommen. Und wenn du das da nicht schaffst, dann haben die Lehrer blöden Unterricht gemacht. So. Es ist so ein bisschen. Keine Ahnung, dass man dann dafür verantwortlich gemacht wird dass, dass da kein Unterricht lief, aber keiner Schulsachen dabei hat und man da erst mal gucken muss. Also das ist so das eine Spannungsfeld sind die Eltern
Int05, 555–562
Zeitumfang: 0:48:00.6–0:48:39.3 [0:00:38.7]

Ja, also die, die die Eltern richten ja immer große Erwartungen an uns. Am Anfang, wenn die Schüler zu uns kommen, heißt dann natürlich die Erwartung, denen irgendwie was beizubringen, denen Erziehung zu geben, dass sie sich gut benehmen und solche Sachen. Und hinten raus erwarten die Eltern schon immer mehr von uns, weil die Unterstützung dort weniger erfolgt, finde ich, Erwartungen,

dass wir die sozusagen auch in Brot und Arbeit schicken. Und das ist mir dann einmal zu einseitig. Also man merkt dann halt relativ schnell, also die erwarten das, Kommen aber wenn man im achten Schuljahr einen Berufsinfoabend macht, sozusagen, was die nächsten zwei Jahre sozusagen ansteht, den den bieten wir immer an oder drei davon. Im achten Schuljahr bieten wir den an, um denen zu sagen welche Standardelemente jetzt auf jeden Fall erfolgen, wie Potenzialanalyse, Berufsfelderkundung, die Praktika, wann die stattfinden, zusätzliche Praxiskurse, was es alles so gibt. Da kommen dann zum Beispiel 20 % der Eltern. Trotzdem haben die hohe Erwartungen an uns und erscheinen aber nicht/ Wenn die Berufsagentur ins Haus kommt, kommen vielleicht 10 % der Eltern, 20 % der Eltern, die ihre Schüler begleiten. Haben die irgendwelche Abschlussgespräche, Reflexionsgespräche, kommen die Eltern. Aber die Erwartung sozusagen, dass wir uns darum kümmern und das/ Die ist ziemlich hoch

Int07, 696–713
Zeitumfang: 0:52:45.5–0:54:10.0 [0:01:24.5]

Also die, die haben nicht das Gefühl, dass
wir die irgendwie hängen lassen oder zu wenig für die tun. Aber wenn, wenn, dann ist das von Elternseite

Int07, 726–728
Zeitumfang: 0:55:10.8–0:55:19.9 [0:00:09.1]

Die Eltern geben sehr viel an die Schule ab. Zumindest
jetzt bei bei uns oder bei mir in der Klasse. Jetzt konkret auch wenn man die Eltern mit ins Boot holt, dann läuft es sehr schleppend. Ich versuche das immer wieder, weil das ja nun mal auch deren Verantwortung ist, irgendwie erzieherisch damit einzuwirken. Die, ja, die geben das schon sehr in die Hände der Schule, die Eltern, die verlassen sich sehr darauf. „Ja, ja, die Bewerbungen und Lebensläufe werden schon in der Schule geschrieben, da muss ich mich jetzt gar nicht mit auseinandersetzen. Kann ich auch gar nicht, will ich mich jetzt auch gar nicht einlesen. Sollen sie mal schön da machen“

Int08, 330–338
Zeitumfang: 0:24:05.3–0:24:46.8 [0:00:41.5]

Die Eltern, die haben ganz hohe Erwartungen und aus meiner Sicht geben sie viel zu viel ab. Aber das ist ja auch nicht neu. Also gerade weil unsere Schüler sind ja auch sehr auffällig und ich glaube, dass es so. „Ja. Sie sind jetzt hier die Fachfrau, machen Sie das mal, dass mein Kind jetzt manchmal nicht mehr so stört“. Totaler Quatsch. Es wird viel abgegeben. Und da zeitgleich aber auch so diese Erwartung, Jetzt ist mein Kind da. Sie unterrichten das und ich bin auch ein bisschen verantwortlich für den Abschluss. So, und wenn das hier nicht so klappt, dann liegt das vielleicht an mir, dass ich den Unterricht nicht so gemacht habe, dass Kind da nicht so erreicht habe, die falschen Noten gegeben hat, das weiß ich. Aber das ist auch immer sehr, sehr unterschiedlich

Int09, 565–574
Zeitumfang: 0:41:48.8–0:42:33.6 [0:00:44.8]

Ja, wir haben Beratungstage ganz regulär, wo wir nicht nur über Noten, sondern auch über das Verhalten sprechen. Wir haben ja die Förderpläne, die wir schreiben. Das wird dann besprochen und der Teil ist natürlich auch Berufsvorbereitung. Und das wird dann absurd manchmal, wo die Eltern dann, es gibt die Eltern, die sagen, „ja, wann schreiben wir einen Lebenslauf und wann bewerben Sie sich denn mit den Schülern?“,

Int10, 360–365
Zeitumfang: 0:27:27.8–0:27:50.8 [0:00:23.0]

Die Eltern und Erzieher, die ja, die möchten, dass wir den Praktika besorgen, die möchten, dass wir das mit den Bussen regeln.

Int11, 460–461
Zeitumfang: 0:32:39.1–0:32:46.4 [0:00:07.3]

Und dann muss man schauen bei den Schülern, okay, wo muss es leider der Schüler selber machen oder wo muss ich den Eltern sagen, so bis hierhin und nicht weiter. Da gerät man tatsächlich leider aufgrund von solchen Dingen oft in Konflikte mit Eltern, weil dann plötzlich die blöde, blöden Lehrer in der Abschlussklasse sagen „Nee, Sie müssen selber gucken, wie er da hinkommt. Das ist nicht meine Aufgabe, dass er irgendwo hinkommt". Genau, die stellen natürlich Anforderungen und Erwartungen

Int11, 475–481
Zeitumfang: 0:33:47.1–0:34:15.5 [0:00:28.4]

Dass die Eltern glaube ich teils oder nein weiß ich, sehr, sehr utopische Vorstellungen/ Dass sie denken, wir können jetzt als Schule dann irgendwie hexen plötzlich in Klasse zehn und egal wie die Kinder sich aufführen oder wie die nach wie vor nicht ihre Sachen auf die Kette kriegen, kriegen wir die schon irgendwie in eine vernünftige Stelle oder am besten noch eine Ausbildung reingezaubert. Und das funktioniert natürlich nicht.

Int12, 527–532
Zeitumfang: 0:40:48.3–0:41:17.8 [0:00:29.5]

Bei den Eltern ist es oft so, dass die sich zurücklehnen und sagen „Naja, das ist ja Ihre Aufgabe. Wenn mal ein Austausch da ist. Zu Elterninfoabenden kommt so gut wie keiner. Du siehst also da ist die die Prozentzahl so von null bis ich glaube maximal 40 %. Aber meistens ist es so in dem Bereich 10, 20 %. Von zehn Eltern kommen ein, zwei oder drei zu so einem Elternabend. Und da ist die Erwartung, „sie sind ja in der Schule, da gibt es ja jemanden und der soll denen dann helfen?"

Int15, 551–557
Zeitumfang: 0:47:49.8–0:48:25.3 [0:00:35.5]

C.1.1.2 Eltern haben unrealistische Vorstellungen

Die kommen oft und so ein bisschen wie ihre Kinder. Mit minimalem Aufwand hole ich das Beste raus und dann kriege ich auch noch ein tolles Gehalt und dann sagen wir immer so „Nee, so läuft es gar nicht". Und dann auch immer „Ja, aber, dann, dann muss ich halt mehr mit meinem Kind lernen". Und manchmal sagen wir so, „Sie haben ein unfassbar fleißiges Kind und hier sind die Grenzen, mehr geht einfach nicht. Und trotzdem haben wir dann Angebote. Aber Ihr Kind wird nie eine Frisörausbildung machen, weil die Berufsschule ist so ausgelegt, da wird das einfach nicht funktionieren". Ist so und wir kriegen ja auch nachher noch gefördert mit Nachhilfe alles. Das haben wir ja auch noch. Aber man muss auch mal irgendwo einen Punkt setzen

Int09, 380–390
Zeitumfang: 0:28:19.1–0:29:01.6 [0:00:42.5]

Eltern, die dann erwarten, „Ich schicke mein Kind morgens um acht und das funktioniert bis um drei und dann ist es gut". Und wenn das nicht funktioniert oder die Leistungen nicht da sind, weil die Kinder einfach nicht mehr leisten können aus unterschiedlichen Gründen, ja, da geht das auseinander und dann finde ich das. Das wäre für mich ein Beispiel, da anzusetzen, wo es Sinn macht. Und wenn ich das dann von zwei auf vier Stunden und „du flippst nicht mehr aus und dann schaffst du beide Pausen gut, also bleibst du auch noch bis zum Mittagessen" und wenn das kommt, dann habe ich die Möglichkeit, weil dann habe ich mir ja was geebnet, wo ich gut arbeiten kann. Das sehen Eltern anders, die haben auch ein anderes Tempo und auch tatsächlich von oberer Seite Bezirksregierung. Das muss man auch mal offen sagen. Da finde ich, wenn, also darf ich so sagen, da finde ich, werden wir/ Die werden uns nicht immer gerecht. Das finde ich unfair. Wir kriegen da jetzt gerade auch sehr viel Druck und Eltern beschweren sich oftmals direkt an übergeordneten Stellen

und das wird manchmal direkt an uns so weitergegeben, ohne finde ich zu sehen, wie ist wirklich unser Alltag?

Int09, 724–739
Zeitumfang: 0:53:12.1–0:54:21.7 [0:01:09.6]

Ach, wo sollen wir anfangen? Also die Eltern, da glaube ich, richten die sehr viel. Ja, ich glaube, die Eltern sind sehr viel mit den Schülern oder mit ihren Kindern in Kontakt und sind da ein sehr wichtiger Ansprechpartner und Berater. Und nicht immer ist das dann auf einer Wellenlänge mit dem, was wir als Schule jetzt vielleicht möchten und beraten. Also da erinnert mich, finde ich mich auch an sehr viele Gespräche, wo dann einfach die Diskrepanz zwischen dem wo wir sagen, das ist irgendwie realistisch und dem was sich die die Schüler und die Eltern dann auch wünschen und wo das einfach weit auseinanderklafft. Und da müssen wir natürlich dann gucken, dass wir das so moderieren und einfach mit die, die Eltern dann auch so beraten, dass das dann irgendwie dazu führt, dass wir zusammenarbeiten.

Int13, 876–886
Zeitumfang: 1:02:28.3–1:03:12.3 [0:00:44.0]

Ja, da muss man natürlich auch schon immer sagen „Ja, aber wir sind schon immer eine Förderschule und ihr Kind ist nicht umsonst hier, sondern wir müssen ja auch an den Verhaltensauffälligkeiten gucken, weil sonst wird es irgendwann der Punkt kommen, wo es scheitert“. Realschulabschluss hin oder her. Das sind natürlich Anforderungen von Eltern und Schülern, die dann gestellt werden

Int13, 903–908
Zeitumfang: 1:04:24.7–1:04:45.7 [0:00:21.0]

Also ich halte Eltern oder da gibt es ja auch genug Studien zu, eigentlich für den wichtigsten Ansprechpartner für die Berufsbegleitung. Definitiv, weil die haben ja doch immer sehr spezielle Vorstellungen oder sehr auch sehr konkrete Vorstellungen, was ihre Kinder denn machen sollen. Nur wir haben natürlich auch das Problem, dass wir die oft gar nicht so oft zu Gesicht bekommen. Dann, ich sag mal, wenn es gelingt, dass die zweimal im Jahr zu dem Elternsprechtag kommt kommen und das sind 15 Minuten. Und da geht es natürlich auch nicht nur um Berufsberatung, Begleitung, dann ist das schon ein großer Erfolg für uns, würde ich mal sagen. Und dass man das dann hinbekommt. Da alles unterzubringen. Was auch die Berufsbegleitung angeht, ist natürlich dann auch nicht immer gesagt. Also das ist dann oft auch so ein bisschen schwierig. Und wenn man dann gegeneinander arbeitet, dann ist das natürlich irgendwie ja von vornherein zum Scheitern verurteilt.

Int13, 943–955
Zeitumfang: 1:07:01.3–1:07:56.4 [0:00:55.1]

Manchmal ist das schon so. Nicht super oft, aber. Also wir haben sowohl total realistische Elternteile als auch welche, die eigentlich mehr von ihren Kindern erwarten, als die Kinder leisten können, was dann natürlich einen gewissen Grad an Druck dahinter hat für die Kinder.

Int14, 312–315
Zeitumfang: 0:26:31.7–0:26:52.8 [0:00:21.1]

C.1.1.3 Eltern erwarten wenig

Viele unserer Eltern oder Erziehungsberechtigte der Kinder und Jugendlichen, die bei uns zur Schule gehen, agieren sehr im Hintergrund, würde ich sagen. Also sind in weiten Teilen relativ wenig involviert. Oder involvieren sich relativ wenig in die berufliche Perspektive ihrer Kinder und tragen daher auch wenig Erwartung an uns heran. Also es kommt tatsächlich relativ selten vor, dass

Eltern konkret anfragen, was wir für die Berufsorientierung machen oder welche nächsten Schritte anstehen.
Int01, 307–313
Zeitumfang: 0:26:07.2–0:26:49.7 [0:00:42.5]

Erwartungen ist, ja, die Eltern, wenn sie sich für ihre Kinder interessieren. Das muss man heutzutage bei unserem Förderschwerpunkt ja leider auch dazu sagen. Manchmal sind die auch erleichtert und sagen „okay, cool es kümmert sich jemand anderes drum, viel Spaß!“ Es gibt Eltern, denen ihre Kinder aber sehr wichtig sind.
Int04, 492–496
Zeitumfang: 0:36:34.5–0:36:57.5 [0:00:23.0]

Dann gibt es natürlich auch so Erwartungen von Eltern, würde ich sagen. Die treten bei uns allerdings gar nicht so sehr in den Vordergrund. Also die Erwartung gibt es natürlich immer. Aber es ist jetzt nicht so, dass ich mich da unter einen besonderen Druck gesetzt fühle.
Int06, 554–557
Zeitumfang: 0:38:53.7–0:39:08.8 [0:00:15.1]

Wenn sie da sind, also die sind ja auch in der Regel einfach selten vorhanden, so, jetzt haben wir dann Elternabend, wo irgendwie zwei glaube ich da waren oder drei. (...) Also die, die werden dann so punktuell aktiv, würde ich sagen
Int12, 484–487
Zeitumfang: 0:37:19.9–0:37:34.9 [0:00:15.0]

C.1.1.4 Schulabschluss

Also natürlich kommen immer wieder, Eltern hierhin, die wissen man kann hier nachher einen Schulabschluss erwerben, und zwar durch eine externe Prüfung, egal wie die Schulbiografie vorher war. Und dementsprechend kommen viele Eltern und auch Schüler hier mit dem Anspruch hin, „ich möchte hier den Schulabschluss erwerben“, obwohl die Voraussetzung gar nicht da ist. Also tatsächlich nicht. Das ist das erste und das hängt dann ganz viel. Aber
Int05, 549–555
Zeitumfang: 0:47:29.3–0:48:00.9 [0:00:31.6]

Warum das vielleicht jetzt einen höheren Stellenwert hat, als als dass der Unterrichtsstoff an sich immer wieder so typische Sachen „Ja, mein Kind könnte doch einen Realschulabschluss machen irgendwie ist doch so klug, Warum klappt das denn hier nicht so? Und warum machen Sie denn da nicht mehr und so?“
Int13, 899–903
Zeitumfang: 1:04:08.0–1:04:24.7 [0:00:16.7]

Die Eltern haben Erwartungen vor allen Dingen irgendwie, dass man seinen Job vernünftig macht. Und da ist es meistens bei den Eltern meistens der Abschluss das allerrelevanteste.
Int14, 292–295
Zeitumfang: 0:24:35.8–0:24:51.0 [0:00:15.2]

Also von den Schüler:innen sind oft die Erwartungen zu sagen und wenn ich hier ab gehe, dann ist auch mehr und mehr auf den Abschluss bezogen. „Will ich irgendwie einen guten Abschluss haben. Ich will, dass meine Lehrkräfte mich gescheit darauf vorbereiten“. Von den Eltern genauso gut
Int14, 296–300
Zeitumfang: 0:25:02.3–0:25:26.4 [0:00:24.1]

C.1.1.5 Information über Angebote

Und wenn Erwartungen kommuniziert werden, dann
tatsächlich in der Hauptsache in Bezug auf Information beziehungsweise Information über schulische Angebote, also dass sie so einen Überblick darüber bekommen, was Schule für ihre Kinder anbietet und so wann was ansteht. Also gerade jetzt im Rahmen von KAoA. Und in Bezug auf den Bewerbungsprozess, Also sowas wie, begleitet ihr Bewerbungsgespräche, schreibt ihr die Bewerbungen mit unseren Kindern oder machen wir das zu Hause? Ja, aber viel mehr darüber hinaus, würde ich sagen, kommt tatsächlich eher nicht.

Int01, 313–320
Zeitumfang: 0:26:49.8–0:27:37.7 [0:00:47.9]

Also die, die werden dann so punktuell aktiv, würde ich
sagen. Also die kriegen dann zwischendurch mal kurze Panik. So, „Wie ist das denn jetzt, wenn er dann von der Schule geht, was passiert jetzt so? Muss ich da jetzt irgendetwas tun?“ Dann versuchen wir natürlich auch die einzubinden, versuchen die auch mit zu aktivieren. Ist aber äußerst schwierig, weil sobald sie dann auch wirklich mal was tun müssen, hapert es halt einfach in der Regel, wo ich versuche die zum Beispiel sehr einzubinden in die Praktikasuche, das klappt in wenigen Fällen, also in manchen ist es so, dass die Eltern dann auch mal mit gucken und auch mal mit den Schülern irgendwie da hinfahren oder was auch immer, die haben wir. Das sind aber wirklich unsere Ausnahmen.

Int12, 486–495
Zeitumfang: 0:37:31.0–0:38:19.1 [0:00:48.1]

Also wenn ich das so erlebe, dann, also ich erlebe das
häufig so, dass Eltern mich nach einem Praktikum oder im Praktikum, hab ich letzte Woche noch erlebt, anrufen und fragen „Ja, wie schätzen Sie das denn ein, wer da im Praktikum ist? Was könnten, welche Richtung könnte es gehen?“

Int16, 475–478
Zeitumfang: 0:33:45.8–0:34:05.5 [0:00:19.7]

Dann gibt es natürlich die
Elternseite, die also mehr oder weniger bei manchen Schülerinnen und Schülern, bei denen das irgendwie klarer ist oder die auch schon selber eine Vorstellung haben, ist es deutlich weniger gegenüber denen, die, Ja, wo jetzt die Frage ist, „kann mein Schüler nicht vielleicht doch noch ein Jahr verlängern? Wir sind ziemlich ratlos. Was soll er denn danach noch machen? Und das würde uns ein bisschen den Druck nehmen, jetzt ad hoc was zu finden, was dann vielleicht doch nicht dem entspricht, was er sich vorstellt“. Wo natürlich auch viele Ängste und Sorgen sowohl von Eltern als auch von Schülern zusammenkommen.

Int17, 480–488
Zeitumfang: 0:34:06.1–0:34:46.1 [0:00:40.0]

C.1.1.6 Eltern sind zufrieden

Und es gibt
Eltern, die wissen schon, dass sie da selber auch Aufgaben haben.

Int02, 482–483
Zeitumfang: 0:38:54.7–0:39:01.0 [0:00:06.3]

Alle, also die meisten Eltern, ich würde sagen, 90
%, sind sehr dankbar, dass es uns gegeben hat. Die wissen auch, was wir für Arbeit geleistet haben und haben endlich mal eine positive Erfahrung in Bezug auf Schule. Das ist etwas, wo auch Eltern noch anrufen, wenn sie Nachzügler haben.

Int03, 455–459
Zeitumfang: 0:33:09.4–0:33:24.7 [0:00:15.3]

Dann haben wir die Eltern,
die sehr, sehr dankbar sind, die da gar nichts fordern.
Int03, 544–545
Zeitumfang: 0:39:24.4–0:39:29.1 [0:00:04.7]

Ja, die Eltern sind bei uns eigentlich recht dankbar, wie es läuft. Die sind jetzt gar nicht so große Erwartungen, weil die sind dann eher auch schon ein bisschen überfahren, wie wie früh das losgeht und so die ersten Themen kommen und die ersten KAoA-Elemente. Und durch diese ganzen Elemente fühlen die sich eigentlich ganz gut aufgehoben bei uns. Da muss ich sagen, dass, da höre ich nie das andere Töne und auch die Reha-Beraterin, die kommt dann von der Agentur für Arbeit, die kommt dann bei uns an die Schule für zwei Termine und die die bleiben auch immer und dann müssen die hier schon wieder eine Datenschutzerklärung unterschreiben und da damit man da auch da im Sinne der Schüler kooperieren kann mit den einzelnen Geschichten. Die fühlen sich glaub ich schon ganz gut aufgehoben und auch ganz gut, zu den Gesprächen mit der Reha Beratung kommen die Eltern auch dazu. Die Anschlussvereinbarung kommen die Eltern ja dazu. Diese Gespräche finden da immer mit den Eltern statt. Ich glaube da ist, das ist ausreichend und da sind die zufrieden. Das ist überhaupt kein Problem.
Int18, 526–540
Zeitumfang: 0:40:59.7–0:42:09.9 [0:01:10.2]

C.1.2 Betriebe

C.1.2.1 Ansprechpartner & Unterstützung

Transparenz. Also Transparenz darüber zu erfahren, wer kommt da, also welche Jugendliche, welchen Jugendlichen würden wir gerne in dem jeweiligen Betrieb unterbringen?
Int01, 326–328
Zeitumfang: 0:27:56.6–0:28:13.9 [0:00:17.3]

Einen festen Ansprechpartner, eine feste Ansprechpartnerin, gute Kontaktmöglichkeiten, um Rückfragen stellen zu können, sich gut austauschen zu können.
Int01, 328–330
Zeitumfang: 0:28:14.5–0:28:29.8 [0:00:15.3]

Interessanterweise sind die heutzutage erst mal neugierig. Ich bespreche mit den Schülern, ob ich dem Betrieb sagen darf, was für eine Art Schule wir sind und was auf den Betrieb zukommt. Das heißt, ich informiere die Betriebe nicht per se jedes Mal darüber, sondern mache das mit einem Einverständnis der Schüler. (...) Ja, weil ich möchte da einfach auch auf der sicheren Seite sein.
Int04, 508–513
Zeitumfang: 0:37:58.8–0:38:25.2 [0:00:26.4]

Meistens ist dann so einer der wenigen Fragen, was ist, wenn es Probleme gibt, so dass das ist halt eher immer so was, was, was ist wenn. Das sind eher so Fragen, wenn schwierige Situationen auftauchen. Wobei man dazu sagen muss, dass große Betriebe da auch schon relativ gut drauf vorbereitet sind. Also das hat mich dann schon gewundert, dass es manche Betriebe gibt, die ja anscheinend schwieriges Klientel auch ein Stück weit schon gewohnt sind und die schon dann sagen „Ne, wir kommen schon ganz gut damit zurecht“. Die fragen natürlich dann schon, was dann meine Rolle ist in diesem Praktikum. Das ist halt natürlich auch immer ein zentraler Punkt, dass

ich sage, dass wir natürlich direkt erst mal sehr schnell telefonieren und dass ich mindestens einen Besuch mache.
Int04, 515–525
Zeitumfang: 0:38:37.7–0:39:30.7 [0:00:53.0]

Ja, und ich glaube, das erwarten dann auch die Betriebe, dass wenn man schon Förderschüler nimmt, sozusagen, dass man damit nicht alleine gelassen wird, sondern dass das einfach auch gut begleitet wird. Und da bin ich froh, dass ich in der Zeit ja dann auch wirklich freigestellt bin dafür und nicht irgendwo Vertretungsarbeit machen muss oder ähnliches.
Int04, 533–537
Zeitumfang: 0:40:13.5–0:40:37.7 [0:00:24.2]

Das ist wirklich gut. Da habe ich, muss ich sagen, mache ich wirklich keine schlechten Erfahrungen, weil wir, auch wenn das nicht gut klappt, auch erreichbar sind und auch immer wieder, wenn es Konflikte gibt
Int09, 578–580
Zeitumfang: 0:42:42.8–0:42:54.6 [0:00:11.8]

Aber es wurde selten ein Praktikumsplatz abgelehnt bei uns und meistens sind sie dann im Nachhinein betrachtet auch immer sehr positiv überrascht von den Schüler:innen muss man sagen und sagen „nehmen wir gerne wieder einen von euch“. Weil wir die natürlich auch sehr eng begleiten und da viel rumtelefonieren, viel im Kontakt mit den Betrieben sind und so das glaube ich, sehen die halt schon.
Int14, 330–335
Zeitumfang: 0:28:10.4–0:28:40.8 [0:00:30.4]

Und dann die. Die Firmen und Betriebe, Einrichtungen, die sind natürlich interessiert an einem, an einer guten Kommunikation untereinander.
Int15, 557–559
Zeitumfang: 0:48:25.4–0:48:35.6 [0:00:10.2]

Dann die Betriebe erwarten von uns auch irgendwie häufig, dass wir die Schüler einschätzen, zu denen was sagen können. "Wie müssen wir mit denen umgehen? Was können wir mit dem machen? Wie, wie? Wie kriegen wir den hier integriert?"
Int16, 478–481
Zeitumfang: 0:34:05.5–0:34:21.7 [0:00:16.2]

Ja, das sowieso. Also wir geben denen dann immer unsere Nummern und sagen „bitte, wir rufen vielleicht auch noch mal an und fragen noch mal nach. Informieren Sie uns, wenn irgendwas nicht läuft, wir kümmern uns“. Also das vermitteln wir denen schon. Und natürlich auch, weil wir den Schülern so gut es geht viele Praktika, Möglichkeiten auch bieten wollen. Und da muss man natürlich an manchen Stellen, also da mussten wir jetzt als der Schüler geraucht hat, natürlich erst mal die Wogen glätten. Verständlicherweise. Aber so, dass sie sich überhaupt noch vorstellen können, jemanden zu nehmen, wenn sie lesen, [Name der Schule], also.
Int17, 397–405
Zeitumfang: 0:28:02.6–0:28:35.2 [0:00:32.6]

C.1.2.2 geeignete Schüler:innen

Ja da, wenn man das jetzt mal so sieht, wenn wir jetzt auf Montag als Beispiel sehen bei der Baugenossenschaft, wo wir natürlich gerne mit allen Schülern anrücken, damit die alle möglichst ein Spektrum sehen, wollen die natürlich nur interessierte Schüler haben. So, dann wollen die Schüler haben, die Blockpraktika machen, was in den unterschiedlichen Jahrgängen schwer gehandhabt wird. Oder bei uns in Klasse zehn ja mit dem Langzeitpraktikum, weil

die sagen, wir können nicht jede Woche jemanden abstellen, wenn nur einer die Woche kommt, dem müssen wir jede Woche alles neu erklären. Da sind Betriebe auch sehr, sehr fordernd. Da kommt es darauf an, in welchen Bereich. Die Bauindustrie, da geht es einfach Schnelligkeit, damit verdienen ihr Geld. Die sind jetzt nicht so dankbar dafür und dementsprechend Schüler von uns zu bekommen. Der Einzelhandel ist sehr dankbar. Die sind froh, wenn jede Woche irgendwer kommt, der mal ein bisschen anpacken kann und schleppen kann. Fordernd insofern, dass sie manchmal sagen wir nehmen nur Schüler, die auch einen ganzen Tag bei uns schaffen, die auch nur acht, neun Stunden schaffen, wenn wir morgens losfahren. Wir kommen erst nachmittags rein. Die nehmen keine Schüler, wo wir sagen „Ach, wir müssen vielleicht das Praktikum aufbauen, wir fangen erst mal mit vier Stunden an. Damit das einen positiven Erfolg hat und nicht sofort in einer negativen Belastung endet". Das ist schwierig, da finden wir nicht viele Bereiche, die dort mitarbeiten. Und was schwierig ist für Schüler, gerade für die autistischen Schüler / da greifen wir eher beim Praktikum auf die Träger zurück und probieren, sie dort irgendwie unterzubringen. Oder wir haben ganz große soziale, städtische Bereiche, wie zum Beispiel eine Stadtteilbibliothek, die froh ist, wenn ein Autist kommt. Für die, die so gut einsortieren können und wie kein Auszubildender im ersten Lehrjahr, die ihr Herz dran verloren haben, die machen das auch.

Int03, 575–600
Zeitumfang: 0:41:35.5–0:43:22.7 [0:01:47.2]

sondern das ist eher im Vorfeld,
dass sie sagen, wir können nur die Schüler nehmen, die so lange bleiben, die so und so selbstständig sind. Da müssen wir halt von vornherein den entsprechenden Betrieb aussuchen. Ansonsten ist das zum Scheitern verurteilt und dann machen wir das auch nicht.

Int03, 602–606
Zeitumfang: 0:43:32.9–0:43:48.9 [0:00:16.0]

Ich
glaube, was die schon zum Teil natürlich indirekt erwarten, ist, dass sie Praktikanten, Praktikantinnen haben, die irgendwie passt. Aber da kann ich natürlich jetzt erst mal nichts dafür. Was ich natürlich schon mache, wenn ich jetzt meine Praktikumsbetriebe habe, wo ich weiß, das ist ein toller Betrieb und das ist jetzt ein bisschen böse, aber da schicke ich nicht jeden hin. Also es gibt natürlich auch Schüler, wo ich, wo die Gefahr sehr hoch ist, dass das einfach nicht funktioniert und dass da natürlich irgendwann so ein Betrieb kommt und sagt „[Name P2] schick uns bitte nicht nochmal so einen". Ja, also da ist klar, das ist schon/ Da sind die Erwartungen glaube ich, eher, ja so, sondern so, dass so Grundvoraussetzungen eingehalten werden. Und ich glaube, da werden zum Teil die Schulen auch mit in die Verantwortung genommen natürlich. „Ja, was ist denn das für einer? Warum kann der denn nicht so? Und wir haben hier doch unsere unsere Firmenkleidung. Warum zieht er das denn nicht an?" Also da wird dann schon so ein kleines bisschen ja „Haben Sie denn Ihre Schüler so gar nicht im Griff?" Also solche Erwartungen gibt es glaub ich auch manchmal.

Int06, 573–588
Zeitumfang: 0:40:16.2–0:41:22.9 [0:01:06.7]

Der Betrieb hat dann so Erwartungen von uns: „So manchmal sind wir jeden Tag auf Montage gefahren und so. Und der Junge hat nie was zu essen dabei. Die Mitarbeiter fühlen sich immer schon schlecht und laden ihn nachmittags auf eine Pommes ein oder eine Cola. Weil der hier auch schwer arbeiten muss und so, hat aber nichts dabei. Wie kann das sein, dass Ihr Schüler nichts zu essen dabei hat?" Die haben dann diese Erwartungen an uns sozusagen auch auf, so dass er die Basiselemente nicht stimmen. Falsches Schuhwerk, falsche Klamotten, kein Essen, kein Trinken dabei. Die sind da meistens/ Pünktlichkeit. Das wird dann oftmals an uns gerichtet, nicht an die Eltern, sondern da das, weil wir dann halt

letztendlich auch dann vorbeikommen und die Ansprechpartner sind. Das sind die Sachen, die wir dann in der Erwartungshaltung dann schon mal abbekommen, was dann halt nicht gut klappt. Und dann erwarten die natürlich von uns dann öfters, wenn sie irgendwo in Bereichen sind, wo mathematische Genauigkeit ist, „Wie, wie, wie kann es sein, dass der Schüler mit 15 Jahren irgendwie den Dreisatz noch nicht beherrscht? Der, der sollte hier was abmessen und hat falsch abgemessen", und so. Die mathematischen Herausforderungen kommen dann schon noch mal an uns. Also das sind da, wo dann gesagt wird, Erwartungen sind nicht ganz erfüllt worden. Und da wird uns sozusagen, weil hier in Anführungsstrichen der Vorwurf gemacht, das, dass wir da kein Auge drauf haben.

Int07, 765–783
Zeitumfang: 0:58:00.2–0:59:29.9 [0:01:29.7]

Also ja, die haben Erwartungen, dass unsere kommen und nicht den ganzen Betrieb durcheinander bringen und dass das auch funktioniert. Aber dass die auch so weit vorbereitet sind, auf wen lassen sie sich ein? Und wir haben da gute, echt gute Erfahrungen mit, dass sie sagen, da kommen viele vom Gymnasium, die sind viel respektloser, die sind viel unhöflicher. Ich glaube, dass wir auch, weil wir so einen kleinen Rahmen haben, auch sagen so, „Du kommst da rein, du sagst, wer du bist, du sagst vernünftig Hallo, du meldest dich ab, wenn du zur Toilette gehst. Das sind Dinge, die werden von dir erwartet. Die erwarten wir hier von dir auch, wenn du das da nicht machst, dann ist da auch schnell zu Ende". So, und das kriegen wir rückgemeldet, dass das auch klappt. Das finde ich gut.

Int09, 593–603
Zeitumfang: 0:43:50.7–0:44:35.1 [0:00:44.4]

C.1.2.3 geringe Erwartungen der Betriebe

Fordernd insofern an uns, dass sie jetzt sagen, Sie müssen jede Woche kommen und das kontrollieren, und Sie müssen das und das leisten, das haben wir gar nicht. Das ist nicht der Fall

Int03, 600–602
Zeitumfang: 0:43:22.8–0:43:32.8 [0:00:10.0]

Ja, also wie gesagt, die Erwartungen der Betriebe sind sind halt dadurch, dass wir eine Förderschule sind, erst mal relativ niedrig.

Int04, 513–515
Zeitumfang: 0:38:28.5–0:38:37.6 [0:00:09.1]

Ja, also die Betriebe. (...) Ich weiß gar nicht, ob die, ob die Erwartungen der Betriebe so hoch sind, also die/ da habe ich sehr unterschiedliche Sachen erlebt. Es gibt da ja Leute, die, die haben sehr hohen oder freuen sich sehr an Austausch. Und es gibt dann andere, die sagen, „na ja, wenn wir mal Zeit haben, dann rufen wir zurück". Also je nachdem, wie viel die auch so zu tun haben.

Int06, 569–573
Zeitumfang: 0:39:54.0–0:40:16.2 [0:00:22.2]

Ich hatte einige, die gar nicht so viel erwartet haben und die eigentlich auch sehr überrascht waren, dass ich in den drei Wochen zweimal vorbeikommen wollte, wo die dann sagten „Nee, nee, das muss von unserer Seite gar nicht sein". Wo ich so dachte „Ja, na ja, aber ich hätte gerade die Ressource und die Kapazität. Dann ist ja eigentlich schön, so öfters vorbeizukommen und auch irgendwie wertzuschätzen, dass der Schüler da ist und zeigen zu lassen und so und irgendwie gesehen zu werden". Da hatte ich manchmal schon das Gefühl, dass ich dachte ja, also „soll ich jetzt vorbeikommen oder nicht? Wollen Sie das überhaupt?" Da hatte ich manchmal das Gefühl, die gucken, die haben so das Gefühl, ich würde ihnen auf die Finger gucken. Und deswegen war da so eine Ablehnungshaltung. Andere, ja, waren ganz, ganz erfreut und

überrascht oder sagten einfach, sie kennen das nicht, dass jemand so oft vorbeikommt. Und ich glaube, dann ist es so, dass dieses Jahr, na ja, bei anderen Schulen ist das nicht so passiert, deswegen erwarte ich jetzt auch mal nichts von, von denen, dass da jemand vorbeikommt

Int08, 367–381
Zeitumfang: 0:27:06.5–0:28:16.8 [0:01:10.3]

Für mich sind die Ansprüche gar nicht tatsächlich so hoch von den Praktikumsbetrieben, also tatsächlich ganz oft, dann machen die den Stempel drauf und dann rufe ich da an und sage „Ja, mein Schüler, ist jetzt bald beim Praktikum bei Ihnen." Ja, ja, okay, der soll einfach dann und dann anfangen. Okay, tschüss". Also das ist dann ja so. Aber ich glaube, das kommt auch darauf an, dass es halt so ein Schülerpraktikum ist und jetzt nicht irgendwie schon berufsvorbereitende Maßnahmen oder vom Berufskolleg aus, oder oder oder. Ich glaube, das wird noch mal anders gesehen, auch bei den, bei den Betrieben. Schülerpraktikum läuft so nebenher irgendwie, glaube ich.

Int08, 386–394
Zeitumfang: 0:28:27.7–0:29:02.0 [0:00:34.3]

Ne. Also das ist bisher eigentlich nicht meine Erfahrung. Ich glaube, die sind immer ganz überrascht, weil wir besuchen die Schüler jede Woche einmal und nicht so in drei Wochen einmal, sondern jeden, jede Woche. Und da sind manche sehr überrascht. „Ach, kommen Sie jede Woche?". „Ja, ja, wir kommen besser mal jede Woche"

Int17, 376–380
Zeitumfang: 0:26:42.5–0:26:58.3 [0:00:15.8]

C.1.3 Schüler:innen

C.1.3.1 Übergangsvorbereitung/Berufsorientierung

interessanterweise auch in der Erwartung der Schüler. Also wenn die Schüler/ Wir hatten jetzt gerade die Übergangsgespräche von Schülern der Klasse acht, die zu uns wechseln, die jetzt in die Neun kommen zu mir in die Klasse, zu uns in die Klasse. Und da ist halt schon die Erwartung ganz klar, dass das jetzt mit, mit, mit Übergang, Schule, Beruf, dass das losgeht oder voll durchstartet. Sagen wir mal so. Die haben ihr erstes Praktikum gemacht und die erste Frage, die ich bei diesem Übergang immer gestellt bekomme ist „Aber ja wann machen wir denn das große Praktikum?" Das heißt, die Erwartungen sind da hoch.

Int04, 418–425
Zeitumfang: 0:31:13.9–0:31:49.2 [0:00:35.3]

Also ganz viele stehen wie in so einer Art Startblock. Die warten auf den Startschuss. Die haben in der Klasse acht wird bei uns viel los mit Berufswelterkundung, Potenzialanalyse. Das heißt KAoA-Programm läuft an, kein Abschluss ohne Anschluss, also Landesinitiative verpflichtend für alle. Das heißt, die haben schon geschnuppert und werden älter und sehen dann auch langsam so das Ende ihrer Schulzeit kommen.

Int04, 469–474
Zeitumfang: 0:34:49.6–0:35:14.7 [0:00:25.1]

Was
kommt denn dann?" Und wollen eigentlich von mir relativ schnell hören was können sie denn dann machen in zwei Jahren? Wo sind sie denn dann? Aber so läuft Berufsvorbereitung natürlich nicht.

Int04, 475–478
Zeitumfang: 0:35:21.9–0:35:33.8 [0:00:11.9]

Aber wie gesagt, die Erwartungen sind schon groß. „Jetzt geht's los, jetzt bin ich groß, jetzt bin ich in der Abschlussklasse, jetzt möchte ich dann auch durchstarten“ Und dann kommt ja auch relativ schnell das erste Schülerbetriebspraktikum. Wir machen das direkt nach den Herbstferien, das heißt Mitte Oktober bis Anfang November ist es bei uns drei Wochen, so lang waren die dann halt auch nie im Praktikum. Und dann ist es schon echt auch interessant, wie die dann wiederkommen.

Int04, 482–488
Zeitumfang: 0:35:51.6–0:36:20.9 [0:00:29.3]

Die Schüler erwarten auf jeden Fall ein Wissen

Int08, 329
Zeitumfang: 0:23:59.1–0:24:01.9 [0:00:02.8]

Die möchten das allerbeste Praktikum natürlich haben

Int11, 486–487
Zeitumfang: 0:34:39.7–0:34:43.7 [0:00:04.0]

Für die Schüler genauso. Die sind dann auch ein bisschen gebauchpinselt, wenn es losgeht, weil das hatten die dann noch gar nicht so auf dem Schirm.

Int18, 540–541
Zeitumfang: 0:42:09.9–0:42:19.5 [0:00:09.6]

C.1.3.2 Begleitung & Unterstützung

Diejenigen, die wenig Perspektive oder wenig Lust haben, die erwarten schon mehr, dass das auch gerne der Lehrer für einen macht. So, oder, oder nehmen das halt sehr auf die leichte Schulter und sagen „Ja, ja, irgendwas wird schon, irgendetwas wird schon kommen, irgendwas wird schon passieren. Warum soll ich mich jetzt darum kümmern? Oder ich habe ja noch ein Jahr, warum soll ich denn jetzt?“ Also das ist schon so die Erwartungshaltung jetzt beim Praktikum. Wir starten im Februar, da sagte jetzt heute auch einer zu mir, „warum soll ich mich da denn jetzt schon drum kümmern?“. Ich sage „ja, Na ja, weil Praktikumsplätze fast ein Jahr vorher immer schon besetzt sind und wir schon spät dran sind“ und so, und da guckt er mich mit großen Augen an und konnte das gar nicht so selber einschätzen. Deswegen die geben schon auch viel, viel in die Hände.

Int08, 342–353
Zeitumfang: 0:25:06.8–0:26:00.9 [0:00:54.1]

Die möchten halt gesehen werden. Also die möchten sehen, dass wir uns um die kümmern.

Int11, 487–488
Zeitumfang: 0:34:43.8–0:34:50.4 [0:00:06.6]

Und ich glaube auch, dass die Schüler von uns Orientierung brauchen oder gerne hätten, in welche Richtung es gehen könnte und da vielleicht häufig nicht so direkt, dass sie zu uns kommen und sagen ja/ Sondern aber eher so auf indirektem Weg, dass sie sich gerne leiten lassen würden, weil sie einfach noch orientierungslos sind.

Int16, 481–486
Zeitumfang: 0:34:21.7–0:34:44.6 [0:00:22.9]

Ich glaube, die Schüler. (...) Ich bin mir nicht sicher, ob die, ob man wirklich sagen könnte, die stellen eine Erwartung daran, zu sagen, „Sie müssen mich da mehr unterstützen oder Sie müssen da mehr unterstützend an meiner Seite stehen“. Ich glaube eher das Gefühl, dass sie nicht wollen, dass diese Form von Unterstützung, also dass das für sie normal ist, dass man sie unterstützt, nicht, dass sie

sagen, ich will, „also können Sie mich da mal mehr unterstützen“, sondern sie empfinden das als normal. „Ja, die sind ja immer da und die helfen uns und die rufen mit uns auch da an und die kümmern sich“

Int17, 488–496
Zeitumfang: 0:34:46.5–0:35:24.3 [0:00:37.8]

C.1.3.3 Schulabschluss

Ja, natürlich (lacht) die wollen guten Abschluss. Am besten, ohne was dafür zu tun. Die wollen alle gerne einen Abschluss haben.

Int11, 485–486
Zeitumfang: 0:34:29.8–0:34:39.6 [0:00:09.8]

Also
von den Schüler:innen sind oft die Erwartungen zu sagen und wenn ich hier ab gehe, dann ist auch mehr und mehr auf den Abschluss bezogen. „Will ich irgendwie einen guten Abschluss haben. Ich will, dass meine Lehrkräfte mich gescheit darauf vorbereiten“.

Int14, 296–300
Zeitumfang: 0:25:02.3–0:25:24.2 [0:00:21.9]

C.1.4 Schulleitung

Also in den letzten Jahren sind Erwartungen erst mal aus dem Bedürfnis, gute Schule zu machen, gekommen und haben sich aus Diskussionen in unserer Lehrerschaft entwickelt. Daraus ist eigentlich eine Steuergruppe entstanden. Und dann ist parallel bei uns an der Schule viel Schulkonzept entstanden in den letzten Jahren. Und unter anderem kam dann auch Schulleitung und hat gesagt „Wir wollen gerne, dass wir im Übergangsbereich uns aufstellen“.

Int02, 388–393
Zeitumfang: 0:31:13.7–0:31:53.1 [0:00:39.4]

Also seitens der Schulleitung immer ganz groß, auch die desolaten Schüler, um die muss sich natürlich gekümmert werden. Dann sollen Maßnahmen, die Agentur für Arbeit sollen Maßnahmen raushauen, die müssen alle in der Maßnahme. Das hätte mein Chef natürlich gerne, weil er ja immer so ein bisschen nachher dann geradestehen muss, wenn nicht alle versorgt sind, dass die Erwartung ist groß,

Int03, 538–542
Zeitumfang: 0:38:54.5–0:39:16.8 [0:00:22.3]

Und seitens der
Schulleitung, was wir jetzt leisten müssen als abgehende Schulen, damit das alles verfolgt wird, damit die Statistik stimmt. Diese Sachen, die würde ich eher als fordernd sehen, aber für mich jetzt auch nicht belastend, weil mein Chef da ja selber irgendwann mal Sonderpädagoge war vor langer Zeit und natürlich auch weiß, wen wir erreichen und wen wir nicht erreichen. Und auch die Bezirksregierung, das ist ganz gut gelöst in [Stadt]. Der Leiter, der für die StuBos zuständig ist, der ist selber Konrektor an der Förderschule

Int03, 559–566
Zeitumfang: 0:40:31.3–0:41:02.5 [0:00:31.2]

und die
Schulleitung ist zufrieden, dass es läuft und wie es läuft. Die Ausgestaltung überlässt sie eigentlich unserem BO-Team. Also wir geben da Protokolle ab, was wir besprochen haben, aber da gab es nie irgendwann mal Fragen, kritische Anfragen oder oder Erwartungen. Im Gegenteil. Letzte Woche das BO-Curriculum nochmal komplett neu geschrieben und auch die Schulleitung freut sich einfach, dass wir das so machen, wie wir es machen. Und das bringt auch für mich ein großes Stück Arbeitszufriedenheit, dass ich da irgendwie keinen Druck hab, sondern das so machen kann, machen darf, wie wir uns das vorstellen, also so

viel Gestaltungsfreiheit haben. Ich glaube, das ist wirklich ne Menge wert. Könnte man vielleicht auch fragen, ob das Desinteresse der Schulleitung ist. Das weiß ich nicht. Ich glaube, die sind einfach froh, dass es läuft, so dass das in guten Händen ist. Habe ich, hoffe ich zumindest, dass sie so das Gefühl haben und dass sie uns einfach laufen lassen und vieles auch ausprobieren lassen

Int04, 436–449
Zeitumfang: 0:32:39.5–0:33:37.6 [0:00:58.1]

Die Schulleitung hat ein Interesse, dass das gut funktioniert.

Int04, 500–501
Zeitumfang: 0:37:21.4–0:37:25.8 [0:00:04.4]

der bzw. Schulleitungsebene, dass das einfach gut funktioniert. Sollen keine Beschwerden kommen. Das sie hat mal irgendwann gesagt.

Int04, 504–505
Zeitumfang: 0:37:42.0–0:37:51.3 [0:00:09.3]

Dann natürlich auch das Spannungsfeld zur Schulleitung, ist natürlich auch da, weil die auf der einen Seite natürlich auch wissen/ Also jetzt grundsätzlich super Rückendeckung von Schulleitung, alles in Ordnung, wirklich gut. Aber es gibt dann immer wieder die Aspekte, wo formale Erwartungen erfüllt werden. Also, „Warum sind eure Lernentwicklungsbögen noch nicht da, die ihr hier eintragen müsst?“ Und ja, "weil ich da gerade gar nichts zu sagen kann, oder?“ „Also warum habt ihr das da nicht? Warum habt ihr da nicht dran teilgenommen? Und Mensch, wir wollen doch nachhaltige Entwicklung, warum habt ihr denn noch nicht endlich das und das gemacht?“ Wo man einfach sagt die/ ist jetzt, aber ist schön, aber es hat keinen Sinn so. Das sind dann so diese anderen formalen Sachen, die einem so ein bisschen Bauchschmerzen machen. Das Spannungsfeld und eigentlich/ das sind alles. (...) Das kennen andere Lehrer in anderen Schulen genauso. Und das gibt es das ist nichts Besonderes. Also finde ich jetzt. Das ist ärgerlich. Aber vielleicht braucht man es auch, damit man sich nicht zu sehr verdaddelt, sag ich dann öfter mal. Ist auch vielleicht ganz gut.

Int05, 573–588
Zeitumfang: 0:49:41.3–0:51:03.4 [0:01:22.1]

Aber das wäre für mich ein Beispiel, die Erwartungen von offizieller oberer Seite meine ich jetzt nicht unsere Schulleitung mit, gar nicht. Die arbeiten völlig für uns und

Int09, 722–724
Zeitumfang: 0:53:01.9–0:53:12.0 [0:00:10.1]

Es sind sehr große Erwartungen. Ich werde immer von meiner Schulleitung schon früh im Jahr gefragt, wer denn jetzt den Schulabschluss schafft und wer ans Berufskolleg geht. Dann sage ich immer „Leute, das kann ich jetzt noch nicht beantworten“. Da geht es um Statistik, um um irgendwelche Planung fürs nächste Jahr. Wer wiederholt eventuell die Klasse? Wer geht in die zehn, wer geht ab? Dann sage ich „Wir arbeiten hier mit Menschen, da brauchen wir vielleicht noch ein bisschen. Also gibt der Sache noch ein bisschen Zeit“. Das ist die eine Perspektive, Planung fürs nächste Jahr. So eine solche Planungssicherheit. Aber mit Menschen planen ist so eine Sache. Muss man immer gucken. Die Menschen müssen ja mitspielen bei der ganzen Sache. Das ist die Schulleitung. Und am Ende geht dann, wird dann auch so ein bisschen geschackert, geschachert und nicht gechackert, geschachert. So „können wir denen man nicht noch ein bisschen bessere Note geben, damit der eventuell den nächsten Abschluss noch erreicht?“ Oder „Um Gottes Willen, den willst du weitergeben in die zehn, Das geht ja gar nicht!“

Int10, 332–346
Zeitumfang: 0:25:10.4–0:26:19.4 [0:01:09.0]

Und die Schulleitung hat halt
die Erwartungshaltung, dass du alle organisatorischen Dinge wahrnimmst, keinen Termin verpasst, dich überall fleißig meldest, immer einen guten Eindruck hinterlässt und immer Ja und danke und amen sagst, so ungefähr. Und die fragen dann, und wenn man sagt „läuft“, sind alle zufrieden. Und wenn man sagt „hmmm, da haben wir was versäumt“, dann sind sie unzufrieden. Da die Erwartungshaltung, dass es immer gut läuft, ist auch schwer zu erfüllen.
Int10, 417–423
Zeitumfang: 0:31:47.9–0:32:18.4 [0:00:30.5]

Dann sind es genau
die Schulleitungen, die natürlich das auch möchte, dass das alles rund läuft
Int11, 458–459
Zeitumfang: 0:32:33.5–0:32:39.0 [0:00:05.5]

Schulleitung ist ja ganz klar,
den Bildungsauftrag zu verfolgen.
Int17, 496–497
Zeitumfang: 0:35:24.4–0:35:28.5 [0:00:04.1]

Die
Schulleitung ist einfach froh, wenn es funktioniert. Und dass die das in guten Händen wissen, weil viele Mails kommen ja auch bei denen an und die leiten das dann immer schön weiter an die StuBos und freuen sich dann einfach, wenn es alle klappt/ Wenn das alles klappt, na. Haben wir unseren Punkt auch in den wirklichen Dienst, Wir haben wöchentliche Dienstbesprechungen. Da sind wir einfach fest in der Tagesordnung, Ist da was, StuBo Übergang Schule-Beruf. Und entweder sagen wir gerade an, welche Klasse da dran ist und was zu organisatorischen Fragen. Oder wir sagen einfach Nein, ist diese Woche mal nichts. Und das ist dann auch völlig in Ordnung. Aber wir sind. Wir haben da unseren festen Platz. Ich glaube, das ist auch wichtig.
Int18, 541–551
Zeitumfang: 0:42:19.5–0:43:07.6 [0:00:48.1]

C.1.5 Selbsterwartung

Und dann ist es eher so
der Anspruch von uns, zu wissen, dass sie da gut untergebracht werden.
Int03, 545–546
Zeitumfang: 0:39:29.1–0:39:34.5 [0:00:05.4]

Ja, ja. Also die Erwartungen habe ich auch teilweise so, größtenteils an
mich selbst so auch
Int04, 541–542
Zeitumfang: 0:40:50.4–0:40:56.4 [0:00:06.0]

So, ja, also das finde ich. Und
das eigene Spannungsfeld ist natürlich dann auch so, wo man denkt, die Selbstwirksamkeit. Ich mach das/ Macht das denn eigentlich überhaupt Sinn, was ich jetzt hier tue? So, also gerade wenn wir darüber gesprochen haben, dass die Erfolgschance natürlich aufgrund aller ja Multifaktoren da irgendwie, dass man da auch nicht zaubern kann. Aber dann darf man/ Oder ist schon häufiger der Punkt, dass man selbst hinterfragt so „Macht das denn überhaupt Sinn?“ (lacht)
P1: Wie würden Sie genau diese Frage denn für sich beantworten? Macht es überhaupt Sinn, was ich da tue als Lehrkraft?
P2: Ach ja. Das sind auch teilweise Phasen. Also manchmal hat man so eine Phase, dann ist das tatsächlich so, und wenn man das länger macht, dann kennt man ja auch/ (lacht) Muss man aber so ein bisschen mit Humor durch oder muss einfach auch denken „Ja, mein Gott, ist dann so“. Und es ist dann so. Oder was hilft
sind halt die Schüler wo man genau weiß, dass es funktioniert oder da hat es

funktioniert und den trifft man und das war gut und das sind so dann die Momente und die muss man sich nehmen und daran zieht man hoch. Und man muss auch immer sagen, ja, „Was wäre denn, wenn du nicht da wärst so, dann werden die schon gar nicht mehr in der Schule“. Und dann wäre da gar keine Bindung und dann wäre nicht schon schon früher weg und dann wäre die Chance gar nicht da. Ich glaube, da ist nochmal Supervision der Punkt und ich glaube, man braucht auch schon ein relativ stabiles Privatleben so, also das ist, glaube ich, ganz wichtig.

Int05, 601–622
Zeitumfang: 0:52:16.6–0:54:00.9 [0:01:44.3]

Das ist natürlich auch eine Erwartung an mich selber, sage ich mal, diese diese formalen Sachen gibt es.

Int06, 558–559
Zeitumfang: 0:39:08.9–0:39:14.7 [0:00:05.8]

Dann macht man sich natürlich selber auch Erwartungen.

Int14, 295
Zeitumfang: 0:24:51.0–0:24:55.5 [0:00:04.5]

und man selber hat natürlich
irgendwie die Erwartung, auch gerade was den Abschluss angeht und was den Übergang angeht, dass sie alle versorgt sind, dass man sich da keine Sorgen machen muss

Int14, 300–303
Zeitumfang: 0:25:26.5–0:25:42.6 [0:00:16.1]

Na, zum einen habe ich eine Erwartung an meinen Unterricht, dass der so weit wie möglich alle Schüler:innen irgendwie mitnimmt. Und. Das, das ist ja auch allein schon was, das ist total relevant für den Abschluss. Ich möchte ja, dass sie motiviert dabei sind. Ich möchte, dass sie Ihren Abschluss machen wollen. Und ich möchte, dass sie genug lernen, um ihren Abschluss ohne Probleme machen zu können, sodass sie das aus dem Effeff alles eigentlich für die Prüfung draufhaben. Das klappt meistens eher so semi. Aber das ist ja schon der Anspruch, der mich dahinter treibt. Und dann natürlich die pädagogische Arbeit, dass ich möchte, dass meine Schüler:innen abgehen und, ja irgendwie sich entwickelt haben in der Zeit in der sie da waren.

Int14, 349–358
Zeitumfang: 0:29:55.7–0:30:49.9 [0:00:54.2]

Also ich würde sagen, die größten Erwartungen stelle ich auf jeden Fall von mir selber an mich (lacht), dass ich das Gefühl habe, ich möchte alle Schülerinnen und Schüler so vorbereiten, dass sie tatsächlich eine gute Chance haben, in einen anderen Übergang zu geraten

Int17, 477–480
Zeitumfang: 0:33:48.8–0:34:05.6 [0:00:16.8]

Trotzdem bin ich da sehr so, dass ich denke „doch, ich möchte, dass du was machst, worauf du Bock hast. Und das kann wirklich alles sein, Hauptsache, du findest was, was dir Spaß macht. Und womit du auch noch ein bisschen Geld verdienen kannst“. So ja, das ist schon, ist einfach auch so eine eigene Anspruch

Int17, 513–517
Zeitumfang: 0:36:38.1–0:36:57.5 [0:00:19.4]

C.1.6 Kollegium

Ja, das reicht von genau dieser Koordination
der Termine, also dass das quasi alles schon eingespielt ist und die Termine dann koordiniert werden, in Absprache aber auch, oder dass die Termine kommuniziert werden, aber dass auch die Koordination in Absprache mit den Kolleg:innen erfolgt. Also dass ich dann schau so, wann schreibt ihr eure

Klassenarbeiten, wann macht ihr einen Ausflug und so, dass das alles irgendwie gut passt im Schuljahr. Genau. Oh Gott, was sind noch die Erwartungen an mich als StuBo? Erinnerungen. Also daran, so, oh denkt daran, nächste Woche ist die Potenzialanalyse oder die Berufsfelderkundung oder so. Und dann zu schauen, wer begleitet die Kinder dahin? Wer macht oder wer führt Gespräche im Nachgang mit den Bildungsträgern, die dann ins Haus kommen und so weiter. Genau.

Int01, 334–344
Zeitumfang: 0:28:45.4–0:29:49.4 [0:01:04.0]

Und was
jetzt gerade noch ein konkretes Anliegen ist, ist tatsächlich die Anmeldung am BK. Also da dann jetzt schon mal mitzuschauen auf die Jugendlichen, die potenziell auch unversorgt sein könnten. Und genau da dann die Kontakte zu knüpfen zu Berufskollegs, die Klassen haben für hochbelastete Jugendliche und da dann quasi den Kontakt aufzubauen und zu kommunizieren.

Int01, 344–349
Zeitumfang: 0:29:49.4–0:30:19.0 [0:00:29.6]

und ja und die die Kollegen, ja das ist, da ist alles in
Ordnung

Int07, 728–729
Zeitumfang: 0:55:20.0–0:55:23.9 [0:00:03.9]

Kollegen jetzt nicht. Ich glaube halt nur, wenn man anfängt sich mit, also wenn man dann in der neun und zehn ist und mehr die KAoA-Sachen noch mit drin hat. Da dann vielleicht.

Int08, 355–357
Zeitumfang: 0:26:08.3–0:26:19.6 [0:00:11.3]

Da wird viel unter den Lehrern auch gesprochen und die StuBos, die sind eigentlich sehr unterstützend bei uns tätig. Die geben halt also massenweise Informationen. Es sind Massen, da muss man einfach sagen, auch zu viel eigentlich. Das fließt so durch und man pickt sich das raus, womit man was anfangen kann. Würde man zu jeder Informationsfortbildungsveranstaltung gehen, dann würde man da jeden zweiten Abend irgendwo sitzen. Das ist verrückt. Also das ist eine Flut an Information. Die StuBos, die filtern das quasi, bei denen fließt das Postfach zu und die geben dann so ein bisschen was Sinnvolles an usw..

Int10, 346–354
Zeitumfang: 0:26:19.5–0:26:58.0 [0:00:38.5]

Das sind einmal die Kollegen, die in diesem Thema
vielleicht nicht so drin sind, die vielleicht auch das erste Mal eine Klasse acht oder eine Klasse sieben haben, die da ein bisschen durchgeführt werden möchten, durch an die Hand genommen werden möchten, mit Materialien, mit Wie läuft das jetzt eigentlich mit Elternbriefen, ob es um Praktika geht und und und das natürlich in Klasse acht und neun und also einfach informiert werden möchten bzw. so, jetzt steht das an und jetzt steht das an

Int11, 452–458
Zeitumfang: 0:32:04.8–0:32:33.4 [0:00:28.6]

Also bei den Kollegen, die haben, die haben gar keine Erwartungen,
weil das / Wir sind eine kleine Schule, ein kleines Kollegium da, da ist ein ständiger Austausch da und wir haben also jede Woche einmal eine Stufenkonferenz, wo jeder seine Dinge vortragen kann.

Int15, 543–546
Zeitumfang: 0:47:02.2–0:47:21.4 [0:00:19.2]

C.1.7 Agentur für Arbeit/Berufsberater

Die
Agentur für Arbeit ist da auch sehr, sehr kernentspannt, unserer Seiten eher zu entspannt

Int03, 546–548
Zeitumfang: 0:39:34.6–0:39:40.0 [0:00:05.4]

Und ja gut, die Bundesagentur, Was
heißt Anforderungen oder Erwartungen? Mit denen kooperieren wir tatsächlich ganz gut

Int11, 481–483
Zeitumfang: 0:34:15.6–0:34:22.5 [0:00:06.9]

Die Agentur für
Arbeit muss ich sagen, da arbeiten wir eigentlich immer sehr gut mit zusammen. Das sind immer sehr die Mitarbeiter, kennen wir teilweise auch schon jahrelang, waren zum Beispiel auch mit bei dem EU-Projekt. Das läuft ja nicht immer sehr harmonisch, wobei es da auch immer so ein bisschen/ Schwierig ist es dann, wenn wir uns eigentlich wünschen, dass mehr Hilfe kommt. Zum Beispiel wenn wir sagen, da haben wir ein Schüler, der ist auf dem ersten Arbeitsmarkt nicht vermittelbar, dann ist das schon häufig ein bisschen schwierig, dass man das auch dann so abgesegnet bekommt von der Agentur für Arbeit. Oft sagen sie dann auch „Ja, aber das ist jetzt, ich sage mal, da ist das Problem, die Problemkonstellation, nicht krass genug“ oder so, dass man das echt dann für realistisch sieht, „sondern der soll es auch bitte mal auf dem ersten Arbeitsmarkt probieren“. Das ist so ein bisschen das Spannungsfeld, was wir dann haben.

Int13, 908–920
Zeitumfang: 1:04:45.9–1:05:37.3 [0:00:51.4]

Berufsberatung, die
Agentur ist immer abhängig, auch von von der Person, mit der wir zusammenarbeiten. Und da gibt es genauso wie in allen anderen Bereichen im Leben engagierte Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und, und weniger Engagierten. Und ich hatte das Glück, dass ich immer mit sehr, sehr interessierten Berufsberater und Beraterinnen zusammenarbeiten konnte. Also wir stehen auch ständig eigentlich im E-Mail und Kontakt so und da ist die Akzeptanz sehr groß und ich habe, kann immer wenn ich hier irgendeine Situation habe, wo ich das Gefühl habe, da muss jetzt eine professionelle Beratung hin, kann ich anrufen und das dann kommt die direkt hierhin. Oder sie sagt, wenn die Eltern nicht zur Schule wollen, dann können wir das bei mir im Büro machen. Also der, der Austausch ist sehr gut und das ist aber auch immer die Erwartung der der Berater und Beraterinnen gewesen, mit denen ich gearbeitet habe, dass die/ Es gibt ja auch so einen Kooperationsvertrag, den man dann unterschreibt. Aber zwischen Unterschriebenem und Gelebtem gibt es dann manchmal doch Unterschiede. Aber die haben auch ganz klar gesagt, dass sie interessiert sind, dass von der Schule auch eine gute Kommunikation da ist. Also insofern hat jeder gewisse Erwartungen an uns.

Int15, 581–597
Zeitumfang: 0:50:42.9–0:52:14.8 [0:01:31.9]

So, und auch die Berufsberatung erwartet von uns im
Endeffekt, dass wir diejenigen sind, die am besten über das Kind Bescheid wissen. Da führt der erste Weg häufig nicht zu den Eltern, sondern tatsächlich zu uns, was so/ Die Abfrage von bestimmten Kompetenzen angeht usw.

Int16, 486–489
Zeitumfang: 0:34:44.7–0:35:03.5 [0:00:18.8]

C.1.8 KAoA/Curricula

Also es gibt natürlich diese formalen Erwartungen. Das ist ja in Nordrhein-Westfalen durch KAoA relativ, da gibt es diese verschiedenen Standardelemente. Klar, das fängt dann ja an in der Klasse acht mit den Potenzialanalysen und so, dass das natürlich so Sachen, klar, das muss organisiert werden, das ist eine ganz konkrete Erwartung. Das wird dann ja im Grunde von, ja wer ist das jetzt, also letztlich vom Ministerium erwartet irgendwie keine Ahnung, also die kommunale Koordinierung oder wer auch immer da quasi vorgibt, So, das lassen jetzt die Sachen, die steht jetzt, so ist das mit den Verantwortungsketten geregelt, das muss jetzt die Person XY oder eben die Schule leisten. Und das ist der eine Teil

Int06, 545–554
Zeitumfang: 0:38:13.9–0:38:53.6 [0:00:39.7]

Klar gibt es auch einen Lehrplan und Abschlussprüfungen, mit dem ich jetzt eben nicht so viel zu tun habe, aber das würde ich jetzt mal so grundsätzlich natürlich auch sagen, dass das ja auch gesetzt ist. Das, das ist ja von der Politik organisiert, oder, oder oder/ Ja, also Sie wissen, was ich meine, glaube ich. Und dann gibt es klar auch diese formalen Erwartungen, wie ist das mit Berufsfelderkundungen und sonst wie? Also diese ganzen kleinen Schritte, die es da gibt. Und ansonsten, ja.

Int06, 559–565
Zeitumfang: 0:39:14.8–0:39:42.3 [0:00:27.5]

Hm, also ich bin ganz doof gesagt gibt es natürlich irgendwas, was im Lehrplan steht, aber das ist jetzt eher nicht unbedingt unser Anspruch. Also ich würde tatsächlich sagen, wir selber als Schule, also das ist schon auch ein Anspruch, den wir einfach an uns haben. Also das schließt im Grunde an die letzte Frage an, wo ich sagte so, wir wissen einfach um diese Wichtigkeit und wir wissen um diese Wichtigkeit für unsere Schüler. So, also ich würde jetzt sagen, bei mir ist das wenig/ Also klar habe ich auch mit meinem Arbeitslehrecurriculum und wir haben auch da unsere Programme wo wir jetzt teilnehmen, KAoA-Star, aber gefühlt ist das echt eher sowas, wo ich sage das ist wirklich einfach auch intrinsisch von uns und wir gucken eher, wo gibt es Hilfsangebote, auf die wir zugreifen können? Sehr aktiv. Wobei ich jetzt vielleicht weiß ich nicht, Deutsch, Mathe, Englisch nicht unbedingt mit dieser Motivation mache, sagen wir es mal so, also ein bisschen überspitzt gesagt, aber. Doch, ich habe schon eher das Gefühl, wie ich so meinte, wir wollen das und gucken immer, wie können wir es noch? Ja, was können wir noch nutzen?

Int12, 467–481
Zeitumfang: 0:36:03.3–0:37:11.6 [0:01:08.3]

Hauptkategorie C.2 Legitimität der Erwartungen

C.2.1 Allgemein legitim

Aber sonst würde ich sagen, entsprechen die Erwartungen, die an mich herangetragen werden, so ziemlich der Rollenbeschreibung eines StuBos, einer StuBo?

Int01, 360–362
Zeitumfang: 0:31:15.6–0:31:27.9 [0:00:12.3]

Ja, ich finde das legitim. Also. Wie gesagt, dadurch, dass ich halt weiß, wie eine schlechte Berufsvorbereitung und schlecht gestalteter Übergang aussieht. Damals aus meiner eigenen Schulzeit, würde ich jetzt an mich auch die Erwartungen haben

Int04, 542–545
Zeitumfang: 0:40:59.9–0:41:15.8 [0:00:15.9]

Ja, also legitim ist es ja, glaube ich immer, wenn Leute bestimmte Wünsche haben, so. Das würde ich jetzt erst mal so sagen. Ob ich die jetzt alle? Ich setze ja andere Schwerpunkte als meine Kollegin. Oder andersrum, sie setzt andere Schwerpunkte als ich.

Int06, 597–600
Zeitumfang: 0:41:51.9–0:42:05.6 [0:00:13.7]

Also legitim erst mal in den Erwartungen, finde ich ja,

Int06, 606–607
Zeitumfang: 0:42:32.4–0:42:35.3 [0:00:02.9]

Ich finde, dass/ Erwartungen kann man ja nicht unbedingt beeinflussen. Also, ich glaube, die sind einfach da. Deswegen finde ich, dass sie auch legitim sind.

Int14, 363–365
Zeitumfang: 0:31:09.3–0:31:22.8 [0:00:13.5]

Doch das ist absolut legitimer Anspruch. Die andere Frage ist, ob die Schüler den erfüllen können oder stellvertretend wir dann, sowieso ein bisschen schwieriger. Aber letztlich müssen wir als Schule auf die Arbeitswelt vorbereiten. Und aufs Leben natürlich. Und ja, wir sind halt oft dann noch ein bisschen mehr mit Lebensfragen beschäftigt als andere Schulen, klar.

Int18, 607–611
Zeitumfang: 0:47:31.1–0:47:55.4 [0:00:24.3]

C.2.2 elterliche Erwartungen

C.2.2.1 elterliche Erwartungen zu hoch & Eltern beteiligen sich zu wenig

Und Erwartungen von Eltern. (...) Da gehört häufig noch eine andere Rahmung hin. Eltern, die bei uns landen mit ihren Jugendlichen, haben in der Regel ziemlich vieles erlebt, was sie hilflos gemacht haben und was sie, was sie nicht geschafft haben und. Und da gehört auch ganz viel Rahmung einfach hin. Also würde ich auch sagen, die sind, die sind in sich nicht legitim, weil an aber an ein Elternteil kann nicht an eine Institution herantreten und sagen „du musst jetzt alles wieder heile machen, was halt jetzt hier gerade“. Also es ist halt kein Beinbruch, den man halt mit Zeit unterm Gips behebt. So, und das denken aber viele Eltern und wenn sie das aber verstanden haben, dann sind sie in der Regel auch wieder in einer anderen Rahmung unterwegs. Aber das ist nicht immer einfach. Also so, ja.

Int02, 499–509
Zeitumfang: 0:40:12.4–0:41:08.9 [0:00:56.5]

Ist auch vielleicht ganz gut. Und das, ein Spannungsfeld ist auch, dass keine Verlässlichkeit da ist. So. Also man weiß ganz genau, also. Kleines Beispiel: Wir machen immer schon Klassenfahrten. Wir fahren auf einen Bauernhof, mit dem wir eine Kooperation machen, gehen da zelten usw., versuchen es auch möglichst kostengünstig zu machen, weil wir wissen, dass Hürden usw. und aber man rennt immer hinter irgendwas her, da fehlt irgendwie da noch 5 €. Dann ist dann doch noch die Beschwerde, dass es noch zu teuer ist und solche Sachen, die nerven halt tierisch. Also das ist sehr unangenehm. Mein Nachbar, der ist an der Regelschule. Ist auch eine ganz coole Schule und der schreibt einfach ein Elternbrief und ein, zwei Tage später ist das Geld da und dann ist gut. Dann macht er einen Ausflug. Und dann wird auch nicht gemurrt, wie teuer das ist oder so, oder er hat sich um nix zu kümmern und/ Also er kümmert sich dann doch. Aber er hat den Stress dann nicht so und das frustriert manchmal, weil man dann Gefahr läuft, so was gar nicht erst zu machen. So, ja, also das finde ich.

Int05, 588–601
Zeitumfang: 0:51:01.4–0:52:18.5 [0:01:17.1]

Aber die Erwartung
sozusagen, dass wir uns darum kümmern und das/ Die ist ziemlich hoch, ja, das hört man dann meistens dann auch, sozusagen sozusagen am Ende der Schule: „Ja, ja, jetzt hat mein Sohn ja immer noch nichts“ oder so was. „Ja, doch, er hat hier Schule, er hat die verschiedenen Praktika durchlaufen, er hat die Unterstützung bekommen, Wir haben auch tolle Gespräche geführt, Sie waren leider nicht dabei. Aber ja, er hat noch nichts. Haben Sie denn irgendwas für ihn? Haben Sie ihm denn irgendwas angeboten? Haben Sie denn irgendeinen Verwandten mal gefragt, haben einen Bekannten gefragt. [Name eines Schülers] erzählt doch manchmal, dass der Onkel da das und das macht. Wie schaut nur das da aus? Haben Sie die Kontakte geknüpft?“ Also Vitamin B in [Stadt] ist nie verkehrt. Nee, nee. Aber ja, und dann passiert dann auch nichts. Aber die Erwartung, das „Mein Sohn hat ja immer noch nichts. Was bringt das denn hier?“ Also diese Sätze kommen schon regelmäßig, aber vonseiten der Eltern. Die Schüler sind mit dem, was wir machen, eigentlich immer zufrieden. Also die, die haben nicht das Gefühl, dass wir die irgendwie hängen lassen oder zu wenig für die tun. Aber wenn, wenn, dann ist das von Elternseite und

Int07, 712–728
Zeitumfang: 0:54:04.6–0:55:20.1 [0:01:15.5]

Die
Erziehungsberechtigten sind immer noch andere. Also von daher, es ist ein bisschen berechtigt und es wäre noch mehr berechtigt, wenn die aktiver in die Koop/, also in die Kooperation eintreten. Das ist halt, weiß ich nicht. Mit unserem Klientel und den Eltern ist es halt immer, manchmal meistens ein bisschen schwierig, das ja, die Kooperation. Das wenn da jetzt eine intensive Kooperation wäre und man würde irgendwie Vereinbarungen machen und man würde sagen, der Schüler muss jetzt in den nächsten drei Monaten das und das noch machen bei der Berufsvorbereitung und der muss da auch nochmal eigenständig da irgendwie ins Berufsinformationszentrum oder irgendwas und er muss das mal selber schaffen oder so und wir geben ihn am Tag schulfrei und Sie sorgen dafür, dass Sie ihn morgens da hinfahren und ausreichend zu essen mitgeben und holen den dann vier Stunden später wieder ab. Wenn man so eine Kooperation haben würde, dann dann wäre die die Ansprüche von den Eltern für uns glaube ich schon in Ordnung. Wenn wir dann zum Beispiel sagen würden „Oh, wo war denn der Schüler, wir hatten ja gestern Unterricht“, wenn wir das dann vergessen würden oder so Sachen. Also das ist schon in Ordnung, aber die ist halt leider nicht so vorhanden und deswegen ist es immer ein bisschen schwierig

Int07, 733–750
Zeitumfang: 0:55:43.0–0:56:57.6 [0:01:14.6]

Ich finde es nicht in der/ oder nicht als Erwartung rechtfertigt,
dass ich aber alle Daten zusammentragen muss oder so was halt so vorbereiten muss und hinlegen muss. So, also ich kann mich um die Form kümmern, ich kann mich um die Umsetzung kümmern, ich kann mich darum kümmern, dass es überhaupt gemacht wird. Aber ein bisschen Kooperation muss da sein, damit ich überhaupt anfangen muss. Und wenn da sich die Eltern dann irgendwie verwehren, ja, dann finde ich es schwierig, dass sie dennoch die Erwartungshaltung haben, dass es in der Schule dann funktioniert. Also ja, ich finde, das ist manchmal so ein/ Ja, Geben und Nehmen ist nicht so ganz richtig, aber ich muss auch als Elternteil irgendwie dahinterstehen und meinem Kind zumindest verständlich machen, das ist wichtig und das Pushen, damit es in der Schule vorankommt. Wenn ich dann zu Hause immer nur sage „ja, ist mir egal und was du willst, ist mir eh wurscht. Und wie jetzt ein Bewerbungsschreiben geht, ist mir egal. Lass das in der Schule kontrollieren, ich setze mich damit nicht auseinander“, dann ist das sehr destruktiv für die, für die Arbeit, auch in der Schule. Und das ist dann ein bisschen schwierig, dem Kind klar zu machen, dass es halt sehr wohl wichtig ist, auch wenn zu Hause gesagt wird, dass es irgendwie anders ist oder das halt nicht

gewertschätzt wird. Genau das ist oder halt auch die Erwartungshaltung von den Eltern, „Das soll aber der und der Job sein, wo jetzt das Kind hingeht zum Praktikum oder wo es eine Ausbildung macht“, ohne dann halt die Bedarfe des Kindes dabei zu beachten. Und dann sind die Erwartungshaltungen halt auch manchmal zu hoch an die Schule gesetzt, weil es halt einfach de facto nicht möglich ist, das umzusetzen. Ja.

Int08, 401–423
Zeitumfang: 0:29:28.5–0:31:21.6 [0:01:53.1]

Nein, nein. Ich empfinde das oft als sehr dreist, weil ich denke, ich kann irgendwie/ Es hat ja auch Gründe, warum ein Kind dann vielleicht jetzt unsere Schulform besucht oder einfach gesellschaftlich aneckt, nicht so klarkommt, wie sich das jemand wünscht. Das heißt ja gar nicht ich suche jetzt da Schuld, Fehler, das ist ja sowieso Quatsch. Es ist dann so, wie es ist und dann muss ich ja gucken, wie ich damit umgehe. Aber mir fehlt die Verantwortung der Eltern. Die schieben das einfach ab und haben unglaublich hohe Erwartungen, wir werden es richten. Und wenn wir irgendwann sagen „so geht das nicht“, oder wir Kinder bei uns kurz beschulen, weil es einfach wirklich den Schulfrieden so stört oder nicht beschulbar ist. Wir haben auch Ruhen der Schulpflicht, weil es dann einfach manchmal nicht funktioniert. Dann stoßen wir auf Unverständnis und das verstehe ich dann wieder nicht. Ich denke, „du lebst mit deinem Kind zusammen, du weißt wie es ist und du kannst da kein/ nicht keine Verantwortung übernehmen und dann aber mir zuschieben, dass ich das mache“. Und viele sagen „Ja, aber Sie, die sind doch ausgebildet um mit den schwierigen Kindern zu arbeiten. Warum schaffen Sie das denn nicht?“ Ja, das empfinde ich als dreist. Auf der anderen Seite haben wir tolle Eltern, die auch einfach so klar sehen, wo ihr Kind steht. Das so anerkennen und dann ist es, dann denke ich mir, dann ist ja alles offen, dann kann ich auch über alles offen reden. Und das kommt nur unseren Kindern zugute, wenn Schule und Elternhaus Hand in Hand arbeitet. Aber oftmals ist es anders oder auch ganz viele Vorbehalte unserer Schule gegenüber. Wir sind ja, weil wir ja die Diagnostik auch machen und dann diese Gutachten in die Schulen ja reingehen und das machen. Und auch wenn wir das ja gar nicht vorschlagen, wir dürfen es ja nur vorschlagen oder wir dürfen es ja überhaupt nicht bestimmen. Das ist, glaube ich, in vielen Köpfen der Eltern auch nicht drin, uns das auch so ein bisschen zum Vorwurf machen. „Ich will ja gar nicht, dass mein Kind bei Ihnen ist“ und das merken die Kinder und das zieht sich dann auch immer so dadurch eigentlich. „Ich lehne das ab, dass du so eine Schule besuchst „und dann merkt man sehr schnell, die Kinder fühlen sich wohl. Das wäre eigentlich eine tolle Sache und vielleicht bleibst du einfach nur ein Jahr und dann kannst du wieder zurückgehen. Da spielen die Eltern nicht mit. Ja, und die Erwartungen der Eltern sind hoch und es kommt auch oft einfach wirklich ein absolutes Unvermögen. Die Eltern meinen es gut, machen es aber nicht gut, so und dann. Das finde ich noch schwieriger. Dann kann ich ja gar nicht ansetzen, weil ich habe ja keine Streitbasis, die es einfach wirklich nicht hinkriegen, ich sag mal vernünftig mit Kindern umzugehen. In vielerlei Hinsicht.

Int09, 660–695
Zeitumfang: 0:48:26.6–0:51:06.7 [0:02:40.1]

Und das wird dann absurd manchmal, wo die Eltern dann, es gibt die Eltern, die sagen, „ja, wann schreiben wir einen Lebenslauf und wann bewerben Sie sich denn mit den Schülern?“, wo ich dann sag „Stopp! Also das ist ja so eine Sache, die alle zusammen machen müssen“. Es gibt Lehrer, die gehen tatsächlich mit Schülern zusammen zu Bewerbungsgesprächen, die fahren die mit dem Auto quasi bis vor die Tür. Das, denke ich, ist/ Also ich mache es nicht. Ich finde es ein bisschen viel. Vielleicht macht das dann doch mal einen Elternteil oder, es geht auch nicht immer mit, sich mitzugehen zum Berufskollegs für die Anmeldung. Da sollen ja eigentlich auch die Eltern mitgehen. Manchmal habe ich den Eindruck, die Eltern wollen sich ein bisschen rausziehen aus der

ganzen Sache und wollen das am besten delegieren an die Lehrer und die Schule. Und es gibt ja so viele Träger und alle sind bemüht und da habe ich dann weniger mit zu tun. Aber das funktioniert für mich nicht. Für mich gehört da schon auch viel Aufgabe, viel Verantwortung zu den Eltern und das manchmal sehr schwierig. Dann muss man die Eltern mit ins Boot holen. Dann wird es auch manchmal unangenehmer, denn die Fragen danach „Wie machen Sie das hier nicht in der Schule?" Doch aber nicht alles. (lacht) Wenn der Junge noch mal vorher zum Friseur geht und keine Jogginghose anzieht. So ungefähr. Nee, da kann ich ja nicht leisten.

Int10, 363–381
Zeitumfang: 0:27:41.0–0:28:57.8 [0:01:16.8]

Aber die tatsächliche Durchführung, Umsetzung, da muss dann/ Da muss dann tatsächlich auch durch die Eltern unterstützt werden. Na, die Organisation. Wann ist das Berufskolleg, Wann sind die Anmeldezeiten? Wann läuft das Betriebspraktikum, wann sind die Bewerbefristen usw., das schaffen die Eltern nicht ganz selten. Das ist schon auch meine Aufgabe, früh genug Bescheid zu geben. Aber dann, wenn es an die Umsetzung geht, da sind die Eltern dann dran meiner Meinung nach. Also ich bin der Organisator und wünsche mir viel mehr Unterstützung in der Umsetzung.

Int10, 386–393
Zeitumfang: 0:29:15.1–0:29:52.0 [0:00:36.9]

Die Eltern? Nein, die Ansprüche, die die Eltern haben, die sind nicht berechtigt. Das ist dann, glaube ich, vielleicht auch immer ein bisschen dem System Förderschule geschuldet, dass viele Lehrer auch von klein auf sich natürlich kümmern, weil sonst kümmert sich niemand. Ist ja auch unsere Aufgabe zum Stück, zum Teil. Aber die Eltern kommen in so eine Nehmerhaltung, die dann halt bis zur Klasse zehn bleibt.

Int11, 504–509
Zeitumfang: 0:35:55.5–0:36:19.3 [0:00:23.8]

Ne. Also das ist, genau, das ist dann eher dieses wieder punktuell. „Jetzt kriege ich Panik, könnten Sie das jetzt mal richten?" So würde ich das eher ausdrücken. Na und? Sobald ich dann sag „Ja, mache ich gerne. Dann müssen Sie aber auch". Dann wird es wieder schwierig.

Int12, 506–509
Zeitumfang: 0:39:07.6–0:39:27.8 [0:00:20.2]

C.2.2.2 elterliche Erwartungen legitim

Ich glaube, die
Erwartung hätte ich, glaube ich auch als Eltern oder als Schüler, dass es da jemand geben muss, der sich da irgendwie besser auskennt als andere und und ja, Wege irgendwie aufzeigt, Optionen aufzeigt, Angebote macht. Also die Angebote macht eher die Agentur für Arbeit aber. Ja meistens auch auf unsere Empfehlung.

Int04, 550–554
Zeitumfang: 0:41:39.3–0:42:00.9 [0:00:21.6]

Joa, also den halben Tag sind die ja bei uns und trotzdem sind das ja nun unsere Schutzbeauftragten, Bedürftigen an dem Tag, wenn sie bei uns sind. Die Erziehungsberechtigten sind immer noch andere. Also von daher, es ist ein bisschen berechtigt

Int07, 732–735
Zeitumfang: 0:55:34.5–0:55:48.6 [0:00:14.1]

Ich finde es durchaus legitim, den Anspruch zu haben, dass in der Schule Bewerbungen ordentlich geschrieben werden, Lebensläufe ordentlich geschrieben werden und Co

Int08, 399–401
Zeitumfang: 0:29:17.6–0:29:28.3 [0:00:10.7]

Also Anspruch, zumindest was die Koordination und Organisation angeht, denke ich schon.
Int10, 385–386
Zeitumfang: 0:29:09.4–0:29:15.1 [0:00:05.7]

Das eine, was du gerade angesprochen hast, ist eigentlich finde ich unheimlich viel, was eigentlich Elternaufgabe ist in Familien, die funktionieren, wie ich das früher aus meiner Schulzeit kenne. Da haben genau diese Aufgaben die Eltern gemacht und nicht die Lehrer. Das wird aber immer mehr an uns abgegeben, oder was heißt immer mehr, das wird an dieser Schulform so an uns abgegeben, weil die Eltern das nicht leisten können. Das finde ich in Ordnung, weil das sehe ich als unsere Sonderpädagogenaufgaben an.
Int16, 490–496
Zeitumfang: 0:35:05.4–0:35:30.9 [0:00:25.5]

C.2.2.3 Umgang mit elterlichen Erwartungen

Aber also mich persönlich lässt das relativ kalt, immer wenn die Eltern dann dann sich doch beschweren, dass wir irgendwie, dass nicht irgendwas nicht erreicht haben, weil wir sehen schon die Fortschritte, die Schüler in allen Bereichen machen, die meisten halt, Fortschritte machen und ja, und auch an der Berufsvorbereitung halt. Letztendlich ist ja doch, wenn das dreiwöchige Praktikums ist, die meisten, also wirklich über 90 % auch wirklich dann im Praktikum und von denen schaffen es dann auch die meisten, dass ,diese drei Wochen durchzuhalten. Und wenn die nachher sagen, das war nichts, dann dann ist ja auch gut
Int07, 752–760
Zeitumfang: 0:57:07.1–0:57:42.8 [0:00:35.7]

Solche Dinge, das ist bei uns natürlich ein bisschen schwierig. Da gerät man gerne in Konflikte, weil wir denken ja, wie er zum Praktikum kommt, Nein, das ist tatsächlich eigentlich nicht meine Aufgabe. Aber auch darum kümmern wir uns dann. Das kommt, weil im Endeffekt geht es ja um den Schüler. Wir hatten jetzt einen Fall, ich habe einen in der Küche untergebracht und da braucht er eine Hygienebelehrung, die kostet 25 €. Und die Reaktion der Eltern ist „ist mir scheißegal, such dir ein anderes Praktikum“. So? Ja, kann ich sagen, „gut, dann hast du Pech gehabt“. Oder ich schreib einen Antrag für den Förderverein
Int11, 461–469
Zeitumfang: 0:32:46.5–0:33:22.2 [0:00:35.7]

Ich bin ein Freund davon, die Eltern immer ein bisschen mehr in Verantwortung zu nehmen, weil ich bin nicht deren Mutti. Und nach unserer Schule nimmt die ja auch niemand mehr an die Hand und dann müssen sie das einfach lernen.
Int11, 472–475
Zeitumfang: 0:33:34.0–0:33:47.1 [0:00:13.1]

Ja, wo man einfach da Schüler und Eltern mehr in die Verantwortung nehmen muss. Und auch wenn das für die Schüler eine harte Nummer ist, vielleicht. Aber sie müssen es halt lernen. Und die haben leider nicht das Kind oder die Eltern, die sie da mit 18 19 eher unterstützen, wie ich das vielleicht oder viele Kollegen auch haben. Die müssen dann selber klarkommen im Leben. Ja, genau.
Int11, 509–514
Zeitumfang: 0:36:19.3–0:36:41.4 [0:00:22.1]

Man muss nachmittags Termine wahrnehmen mit verschiedenen Partnern. Also eigentlich ist das schon sehr viel und ich meine, ich mache ja auch noch andere Dinge, als wenn ich das auf mich

beziehe, andere Dinge als die StuBotätigkeiten, sondern man ist ja auch noch Klassenlehrer, man hat auch noch ein, zwei andere Ämter. Und ja, natürlich ist das muss man da schon für sich selektieren, was kann ich leisten, was, was kann ich anbieten und wo nehme ich auch die Eltern zum Beispiel in die Pflicht? Definitiv. Das ist auch was das, was jetzt glaube ich, nach zehn Jahren gelernt habe. Man, man kann nicht alles machen und leisten, sondern man muss irgendwann auch mal sagen, das ist der Punkt, bis zu dem ich da gerne unterstütze und „den Rest müssen Sie jetzt bitte gucken, dass Sie das geregelt bekommen. Und wenn das nicht klappt, dann brauchen Sie halt Unterstützung vielleicht." Also ja.

Int13, 973–984
Zeitumfang: 1:09:05.8–1:09:56.0 [0:00:50.2]

C.2.3 schulinterne Erwartungen

Ja die internen Erwartungen, also von Schule und von dem, wie wir arbeiten und was, was wir intern jetzt über unsere Leitung und auch über unser Team und so haben. Das sind auf jeden Fall legitime Erwartungen.

Int02, 492–494
Zeitumfang: 0:39:33.7–0:39:48.4 [0:00:14.7]

Die sind eher dankbar, dass ich denen viel Arbeit abnehme, die ich gar nicht abnehmen müsste. Weil manchmal hat man ja schon so ein schlechtes Gewissen, wenn ich mittwochs um zehn die Schule verlasse. Dann habe ich auch manchmal mittwochs um zehn frei, während die bis 15:30 da sitzen. Das heißt, ich habe denen schon viel zusammengestellt. Auch die haben eine Mappe, wo sie ab Klasse acht bis Klasse zehn die Briefe, die Elternbriefe rausziehen können, nur noch das Datum eintragen müssen. Treffpunkte. Das erleichtere ich denen schon sehr. Die sind eher sehr dankbar. Das würde ich positiv sehen. Ich finde es eher manchmal nervig, dass der ein oder andere jetzt mal nicht da nachliest in dieser Mappe und guckt und könnte sich vieles selber erklären, sondern sofort eine WhatsApp, eine Sprachnachricht, ein Telefonat, eine Email schreibt und sagt „[Name P2], wie geht das noch mal?" Wo ich mir denke, es ist ja jedes Jahr immer derselbe Ablauf, zur relativ selben Zeit. Ich erhoffe mir manchmal von den Kollegen, dass sie es irgendwann wissen. Das wäre ein Traum.(lacht)

Int03, 635–648
Zeitumfang: 0:45:41.5–0:46:42.9 [0:01:01.4]

Von den Kollegen ist es aktuell, ist das ein legitimer Anspruch, da es in den letzten Jahren etwas vernachlässigt wurde. Um es einfach mal so zu sagen. Ich habe gesagt, wir bauen das gerade neu auf. Und von daher das war immer alles sehr auf Zuruf und wenig Transparenz einfach das ist. Jetzt haben wir uns, also die Kollegin Frau [Name Kollegin] heißt die, die das auch noch mit Ihnen machen wird, und ich uns zum Ziel gesetzt, die da einfach ein bisschen an die Hand zu nehmen und das Ganze transparenter zu machen. Dass das einfach in paar Jahren so ein bisschen von alleine läuft. Von daher finde ich das schon berechtigt.

Int11, 494–501
Zeitumfang: 0:35:10.2–0:35:46.3 [0:00:36.1]

C.2.4 Erwartungen der Schüler:innen

Die Erwartungen
von Jugendlichen, die sind immer legitim. Die gehören nur gerahmt und die gehören begleitet. Und dann verändern die sich in der Regel ziemlich schnell. Dann sind die nicht mehr, dann sind es nicht mehr nur die Hände-offen-Erwartungen, sondern dann sind es eigenen Geben-und-Nehmen-Erwartungen. Und die sind immer legitim.

Int02, 494–499
Zeitumfang: 0:39:48.5–0:40:12.3 [0:00:23.8]

Und
dass die Schüler Ansprüche haben, das finde ich auch berechtigt tatsächlich, solange sie damit umgehen können, wenn wir sagen bis hierhin und nicht weiter.
Int11, 501–503
Zeitumfang: 0:35:46.3–0:35:55.5 [0:00:09.2]

C.2.5 Erwartungen der Betriebe

Wenn ich das seitens der Betriebe sehe, im Bereich der Baugesellschaft natürlich, wie sollen die das leisten? Für die ist das Geld, die müssen im Akkord arbeiten. Wenn man jetzt in den sozialen Bereich geht, in die Kindergärten, wo ich auch heute wieder war, da ist das alles ganz entspannt. Es kommt einfach auf den Bereich an, auf den Dienst/ im Dienstleistungsbereich, unterschiedlich
Int03, 610–615

14.4 Kategoriengruppe D Wünsche und Ideale der Lehrkraft & für ihr Handeln

Hauptkategorie D.1 idealer Übergang

D.1.1 allgemein

D.1.1.1 Berufsausbildung ermöglicht

Und einer der zum Ziel führt, also der ihnen tatsächlich ermöglicht, eine qualifizierte Berufsausbildung oder einen qualifizierten Schulabschluss teilweise in einem ersten Schritt zu erreichen
Int01, 426–428
Zeitumfang: 0:37:28.8–0:37:48.7 [0:00:19.9]

Gelingen zum Übergang also.
Im besten Fall machen sie so zielgerichtete Praktika, dass die, die Praktika so toll waren und die Chefs so überzeugt sind von dem Schüler, dass die dann denen schon ein Jahr vorher sagen „Bei mir kannst du sofort eine Ausbildung anfangen. Melde dich noch mal in drei Monaten, zeig mir mal dein Halbjahreszeugnis und dann machen wir das hier mit der Ausbildung direkt klar“. Das das ist das Optimum, da passiert auch manchmal. Aber das wäre der tollste und der einfachste Weg, wenn das übers neunte Schuljahr passiert. Erfolgreiches Praktikum, „komm noch mal bei mir und dann machen wir das Ding hier fest“. Das wäre am besten.
Int07, 547–555
Zeitumfang: 0:42:00.7–0:42:39.8 [0:00:39.1]

Also meiner Meinung nach ist das Beste immer, wenn sie auf den ersten Ausbildungsmarkt landen. Aber ob das ein Jahr später oder zwei Jahre später oder direkt passiert ist, ist mir eigentlich immer relativ egal, weil ich immer das Gefühl, wenn die mit 17 abgehen, die sind noch in der Findungsphase, haben vielleicht gerade die erste Freundin oder so was.
Int07, 823–827
Zeitumfang: 1:02:27.1–1:02:46.5 [0:00:19.4]

Aber wichtig ist halt, dass die irgendwann weiter den Versuch starten, in die Ausbildung zu gehen, die abzuschließen, weil dann einfach auch die Bezahlung besser ist, also einer arbeitet [regionale Firma], Verglasung von Autos und Bussen. Der arbeitete als ungelernter ehemaliger Schüler von vor zehn Jahren von mir, ist immer noch da, aber immer noch

Ungelernter und verdient natürlich deutlich weniger als seine Kollegen. Hätte er das damals ein bisschen anders gemacht, würde er das Gleiche verdienen. Und das ist natürlich ein bisschen blöd, dass er auch in Zukunft dort weniger verdient für gefühlt die gleiche Arbeit mittlerweile, weil er auch länger da ist. Aber den Schritt zurück schafft er nicht mehr. Ja.

Int07, 846–855
Zeitumfang: 1:04:06.6–1:04:45.9 [0:00:39.3]

Und dann im
besten Fall natürlich dann auch in den Arbeitsmarkt gehen, na klar.

Int12, 648–649
Zeitumfang: 0:51:03.5–0:51:09.2 [0:00:05.7]

Verstehe ich das denn richtig, dass Sie sagen würden, so ein idealer Übergang ist einer, der die Schülerinnen und Schüler erfolgreich in Ausbildung bringt, oder würden Sie das anders formulieren?
P2: (...) Und das wäre, das wäre, das wären die 100 %. Das wäre das Optimale. Aber es ist ja nicht immer so. Aber für mich wäre, für mich wäre, wäre schon ziemlich ziemlich gut, wenn ein Betrieb die Bereitschaft zeigt, dem Jugendlichen eine Chance zu geben. Der weiß um seine/ Wir sprechen dann auch ganz offen und ehrlich über die Schwierigkeiten, über die Verhaltensauffälligkeiten, die bestehen. Und wenn er mir dann sagt „Okay, Sie haben mir jetzt gesagt, ich versuche es trotzdem“. Und ich will ihn auch nicht gleich nach Hause schicken, wenn er das erste Mal austitscht oder so. Wenn er bereit ist zu sagen „Ich ruf Sie an. Lassen Sie uns das im Gespräch zusammen versuchen zu klären. Der kriegt seine zweite, der kriegt auch seine dritte und vielleicht sogar eine vierte Chance“. Wenn es dann nicht geklappt hat und ich weiß, der Betrieb nimmt im nächsten Schuljahr wieder einen Praktikanten auf, dann ist das für mich schon gut. Und wenn dann irgendwann mal kommt, na ja, wir können ja mal über eine Ausbildung überlegen und ich dann den Vorschlag mit dem, mit dem, mit der Einstiegsqualifikation mache, dann erfahre ich meistens ein positives Feedback. „Ach, da haben wir noch gar nicht von gehört. Ja, das ist ja mal eine Möglichkeit“. Sie sind dann auch ganz froh, dass die Hälfte finanziell übernommen wird von der Agentur. Und das ist so, so eine Sache, das ist so eine Win-Win Situation. Da gewinnt der Betrieb, da gewinne ich und bzw. die Schule und da gewinnt der, der Jugendliche ja, zumal nach diesem Jahr das Jahr ja nicht verschenkt ist. Es gibt Betriebe, die sagen wir rechnen das dann an als erstes ein, Ausbildungsjahr oder so. Das, das wäre für mich schon optimal. Es muss nicht der fest gesagt, zugesagte Ausbildungsplatz sein. Es muss die Bereitschaft sein, dass er sich mit so einem Jugendlichen mit diesem Handicaps auseinandersetzt und ihn nicht gleich auf die, vor die Tür setzt, sagt man. Ich meine, dass man ihm eine Chance gibt.

Int15, 679–707
Zeitumfang: 0:59:19.0–1:01:48.6 [0:02:29.6]

Dass sie dann, egal ob sie den Hauptschulabschluss
oder einen Schulabschluss haben, nach Klasse neun oder wie auch immer, dann die Möglichkeit haben, dort eine Ausbildung zu machen oder noch mal ein Jahrespraktikum und im Anschluss eine Ausbildung.

Int17, 593–596
Zeitumfang: 0:42:09.8–0:42:24.6 [0:00:14.8]

D.1.1.2 selbstständige Lebensführung ermöglicht

um ja eine
Grundlage zu legen für eine berufliche oder auch ja sozioökonomische Zukunft, die ihnen ein gutes Leben ermöglicht im besten Falle.

Int01, 428–430
Zeitumfang: 0:37:49.0–0:38:03.8 [0:00:14.8]

Und ich sage immer das Leben ohne uns gut schaffen. Das wäre das, was ich allen wünsche, egal mit welchem Schulabschluss sie gehen. Weil manche gehen ja auch einfach ohne irgendetwas. Dass auch selbst die, die ohne irgendetwas gehen, nicht in der Versenkung verschwinden, sondern, ja vielleicht erst mal eine verminderte Weiterbildung machen und irgendwann ihr Leben selbstständig leben können und nicht auf etwaige Hilfe, sei es von irgendwelchen Ämtern angewiesen sind. Das wäre so eine Wunschvorstellung.

Int03, 677–683
Zeitumfang: 0:48:38.0–0:49:11.3 [0:00:33.3]

Ideal wäre wirklich, wenn ich die Schüler wieder treffen würde, dass sie zufrieden wirken. Und das würde ich mir jetzt zutrauen, dass ich das einschätzen kann. Also, dass sie quasi sich selber so ein bisschen gefunden haben.

Int05, 680–683
Zeitumfang: 0:58:37.2–0:58:55.6 [0:00:18.4]

Dass ich die so vorbereite, dass die einen möglichst guten Abschluss bekommen, dass sie so selbstständig werden, dass sie gut unsere Schule verlassen können und bestehen können. Und vor allen Dingen, weil die auch viel erwartet, was vielleicht bei uns gar nicht mehr so ist, weil wir es auffangen können, die so vorbereiten, dass sie dann auch mit so Stolpersteinen gut umgehen können und nicht sofort „ich werfe alles hin, dann gehe ich da gar nicht mehr hin“, sondern das Große im Blick halten: „Ist deine Ausbildung. Du möchtest das machen. Du wirst immer an Menschen geraten, die vielleicht auch nicht nur nett zu dir sind. Du wirst an Menschen geraten, die du nicht magst. In deiner Klasse werden Leute sitzen, die findest du doof, aber da musst du umgehen. Du musst die nicht nett finden, aber du musst einen Weg finden, um klarzukommen“.

Int09, 747–757
Zeitumfang: 0:54:51.7–0:55:43.6 [0:00:51.9]

P2: Ich glaube ein idealer Übergang wäre, durch die eigenständige Praktikumssuche und einer Orientierung nach „Was gefällt mir eigentlich? Was möchte ich ausprobieren?“ hin zu „Vielleicht probiere ich auch zweimal was aus und finde es zwei mal doof und find beim dritten Mal aber was, was ich mir gut vorstellen kann“. In das Konzept von Langzeitpraktikum. Also ich würde sagen, wir leben immer das Konzept, „geh lieber ins Langzeitpraktikum als hier die Schulbank zu drücken“. Und sich da so zu bewähren und so einen Spaß und auch eine Motivation für das Arbeiten, für das eigene Arbeiten zu entwickeln und die Angliederung in ein so erwachsenes System zu erfahren. Da wird man ja auch anders ernst genommen, oder/ Dass sie dann, egal ob sie den Hauptschulabschluss oder einen Schulabschluss haben, nach Klasse neun oder wie auch immer, dann die Möglichkeit haben, dort eine Ausbildung zu machen oder noch mal ein Jahrespraktikum und im Anschluss eine Ausbildung. Das wäre was für mich, was ich/ Und selbst wenn sie in zehn Jahren feststellen würden, „das macht mir keinen Spaß mehr“, hätten sie erst mal was, was sie erst mal geschafft hätten und das hätten sie einfach aus geschafft und haben damit für sich schon mal verbucht „Boah, ich schaff das aber und ich kann das und ich scheitere da nicht direkt dran“.

Int17, 584–601
Zeitumfang: 0:41:27.1–0:42:45.5 [0:01:18.4]

D.1.2 in Anschlusslösung

D.1.2.1 guter Abschied & Vorfreude

Ein strahlendes Lächeln auf der Abschlussfeier, wenn das Zeugnis in die Hände genommen wird und ein Tschüs, ich bin dann mal weg.

Int02, 541–542
Zeitumfang: 0:43:37.8–0:43:52.7 [0:00:14.9]

Also klar darf so eine gewisse Wehmut da sein, aber wenn der
Lust auf was Neues hat, dann würde ich sagen, ist das auf jeden Fall ein
Anzeichen, dass da schon mal irgendwas gut funktioniert hat.
Int06, 665–667
Zeitumfang: 0:46:50.7–0:47:01.2 [0:00:10.5]

Also ich würde sagen, das ist
auf jeden Fall was, wenn sie Lust darauf haben, ist das schon mal toll. Das habe
ich noch nicht so oft erlebt, dass die wirklich sagen „Ja voll geil, der freu
mich drauf, was da passiert".
Int06, 678–681
Zeitumfang: 0:47:46.4–0:47:58.2 [0:00:11.8]

Vielleicht auch schon vorher. Also es kommt natürlich auch mal vor, dann
entlässt man Schüler und man kommt ins Gespräch, der erzählt, was er jetzt
machen möchte und man merkt irgendwie, da ist jetzt keine Begeisterung für da,
sondern das ist irgendwie was. Ja, das hat er jetzt irgendwie so für sich, aus
welchem Grund auch immer entschieden, ist aber nicht seine Wunschvorstellung.
Dann hab ich natürlich schon das Gefühl, das ist schlecht. Also ich würde schon
gerne nur Schüler entlassen, die echt da mit Begeisterung von ihren
Zukunftsplänen erzählen und dann auch konkrete Ziele haben.
Int13, 994–1001
Zeitumfang: 1:10:40.6–1:11:18.0 [0:00:37.4]

D.1.2.2 in (unmittelbarer) Anschlusslösung ankommen und verbleiben

Dass auch selbst die, die ohne
irgendetwas gehen, nicht in der Versenkung verschwinden, sondern, ja vielleicht
erst mal eine verminderte Weiterbildung machen
Int03, 679–681
Zeitumfang: 0:48:50.1–0:49:00.4 [0:00:10.3]

Dann wäre ideal der Übergang natürlich anhand
des Besuchs der jeweiligen Maßnahme. Egal ob Ausbildung oder Berufsschule oder
was auch immer.
Int05, 683–685
Zeitumfang: 0:58:55.7–0:59:07.2 [0:00:11.5]

Dass sie in
der Maßnahme bleiben, also dass sie die nicht nur, nur starten, sondern auch in
der Maßnahme bleiben oder vielleicht klar dann in dieser Maßnahme dann was
Besseres festgestellt haben und dann quasi den nächsten Schritt auch direkt
gehen. Genau das, das würde ich auch sagen.
Int06, 667–671
Zeitumfang: 0:47:01.6–0:47:17.0 [0:00:15.4]

Und wenn sie in der Maßnahme bleiben und nicht
nach vier Wochen oder sechs Wochen da ausscheiden, das würde ich schon sagen,
dass man es daran auch so ein bisschen erkennen kann
Int06, 681–683
Zeitumfang: 0:47:58.3–0:48:07.8 [0:00:09.5]

Also optimal wäre, finde ich/ Deswegen ist manchmal Berufskolleg auch
gar nicht so schlecht für, für Schüler, die im zehnten Schuljahr durch die
Vorbereitung der zentralen Abschlussprüfung jetzt intensiver ans Lernen gekommen
sind und für sich sagen „Okay, ich verbessere jetzt meinen Hauptschulabschluss
und mache erst mal den Realschulabschluss am Berufskolleg". Manchmal auch gar
nicht so verkehrt. Dann kommen die aus dem kleinen System von zehn Schülern
plötzlich mit 25 Schülern, machen schon mal einen Schritt mehr in die
Wirklichkeit wieder und gehen vom Berufskolleg dann sozusagen in die Ausbildung
rein. Das, das ist für einen, meiner Meinung oftmals der idealste Weg, weil weil

dann die einfach ein Jahr noch mal älter sind, wenn die oft direkt in den ersten Ausbildungsmarkt gehen, auch immer schön und gut, auch wenn die dann nach anderthalb Jahren abbrechen. Viele von denen fangen ja dann eine neue Ausbildung an, weil sie dann halt nach einem Jahr gemerkt haben, "Nee, der Bereich war jetzt noch nicht das Richtige. Ich will in einen anderen Bereich rein". Den könnten sie sich aber manchmal schenken, wenn sie ans Berufskolleg gehen mit einem anderen Schwerpunkt.

Int07, 831–846
Zeitumfang: 1:03:01.6–1:04:06.5 [0:01:04.9]

Also was, was so quasi der perfekte
Übergang wäre? Ich glaube eine direkte, ein direkter Anschluss, also ohne viel Wartezeiten zwischendurch, damit sich gar nicht irgendwie so, so was einschleicht, dass man dann doch irgendwie keinen Bock mehr hat oder zögert oder wie auch immer. Also es müsste wirklich ein direkter Anschluss sein.. (...) Vielleicht auch sogar eine Rückmeldung an die Lehrkraft, ob es geklappt hat oder nicht. Aber ansonsten, also ich glaube, das Direkte, das Unmittelbare, finde ich, glaube ich immer noch am wichtigsten, weil viele kommen sonst in so eine Lethargie und in so eine Hoffnungslosigkeit und so eine Abwärtsspirale, dass sie halt denken „Ja, okay, das hat jetzt nicht geklappt. Ja, dann habe ich jetzt nichts mehr und habe auch nichts mehr, woran ich mich halten kann, weil ich bin nicht mehr täglich in der Schule, wo man mir wieder sagen kann, was ich zu tun habe, sondern ich bin jetzt plötzlich auf mich allein gestellt. Das hat nicht geklappt und deswegen war es das jetzt“. Und ich glaube, deswegen ist die Direktheit schon das, was am ausschlaggebenden wäre oder was das Idealste einfach wäre für einen Anschluss, damit man gar nicht so aus diesem Lern und Lernding rauskommt auch.

Int08, 457–473
Zeitumfang: 0:33:52.7–0:35:27.0 [0:01:34.3]

Ich würde/ Also erst mal wichtig, dass sie da, wo sie sich angemeldet haben, auch auftauchen. Oder da, wo sie von uns angemeldet worden sind oder wo sie hin begleitet worden sind, dass die da tatsächlich auftauchen. Also ein erstes Anzeichen. Ja, auch angekommen.

Int10, 453–456
Zeitumfang: 0:34:26.4–0:34:45.4 [0:00:19.0]

Das ist ein erstes Zeichen für ideal/, dass es
ideal gelaufen ist. Eine Kontinuität, dass sie da dann auch regelmäßig auftauchen und das annehmen, ob es eine Ausbildung ist oder eine Weiterbildung oder eine Maßnahme, dass sie das auch nicht nur eine Woche machen, sondern länger.

Int10, 456–460
Zeitumfang: 0:34:45.4–0:35:05.6 [0:00:20.2]

sie da ankommen und da regelmäßig hingehen und ihr Ziel weiter verfolgen. Das wäre für mich jetzt erst mal ein gelungener Übergang, egal in welcher Form, ob die außerhalb bei einem Bildungsträger sind, wo auch immer. Ja.

Int11, 528–530
Zeitumfang: 0:37:36.8–0:37:52.6 [0:00:15.8]

Wenn sie in einer Maßnahme oder Maßnahme sind, meine ich jetzt nicht berufsvorbereitende Maßnahmen, kann auch einfach Realschulabschluss sein, in einer, eine Anschluss/ Ein Anschlussangebot. Wie auch immer, völlig egal was. Also das nenne ich jetzt mal eine Maßnahme. Wenn sie in so was kommen würden, wo ich das Gefühl habe, es wäre für sie die nächste Stufe, also sowohl im Sinne von Ablösung, vielleicht von uns, von unserer Schule. Also es wäre so der stimmige nächste Schritt. So wo sie sowohl fachlich weiter gefordert werden, aber nicht überfordert, wo sie noch eine gewisse Anbindung hätten, aber halt trotzdem schon ein bisschen, ja ein bisschen selbstständiger sein müssen und ein bisschen mehr

selbstständiger und eigenständig ihre Sachen auf die Reihe kriegen. Ja. Und sich dann sozusagen auf den Arbeitsmarkt vorbereiten könnten, so gefühlt.
Int12, 638–648
Zeitumfang: 0:50:01.8–0:51:03.4 [0:01:01.6]

Wenn es nicht innerhalb der ersten zwei Monate nach Start in die Hose geht, sondern da tatsächlich auch ein bisschen Karenzzeit drin ist, denn Probleme werden auftreten. Aber wenn es da vielleicht eine längere Zeit gibt, bis, ja bis es dann eine eine Entscheidung gibt, die vielleicht große Tragweite hat.
Int13, 990–993
Zeitumfang: 1:10:16.7–1:10:40.2 [0:00:23.5]

Dass sie gut in dem neuen System, wie auch immer das System aussieht, ankommen. Das heißt regelmäßig hingehen, sich irgendwie versuchen, zumindest da einzufinden. Sich anstrengen. Ja.
Int14, 382–384
Zeitumfang: 0:33:00.7–0:33:21.4 [0:00:20.7]

D.1.2.3 Begleitung

Einer, in dem sie Ansprechpersonen haben, an die sie sich bei Bedarf wenden können.
Int01, 425–426
Zeitumfang: 0:37:20.0–0:37:28.7 [0:00:08.7]

Und wenn dann noch
jeder einen Berufseinstiegsbegleiter an der Hand hätte, dann wäre es ein Traum
Int03, 683–684
Zeitumfang: 0:49:11.4–0:49:17.7 [0:00:06.3]

D.1.2.4 Zufriedenheit in Anschlusslösung

Ein idealer Übergang wäre ein solcher, der inhaltlich
möglichst nah an die Interessen und Stärken und Wünsche unserer Jugendlichen herankommt
Int01, 423–425
Zeitumfang: 0:37:05.1–0:37:19.8 [0:00:14.7]

Wenn sie wirklich dort an der Schule oder in dem, in der Ausbildung, in der Maßnahme, je nachdem, was für sie greift, dort wirklich ankommen, sich wohlfühlen.
Int03, 675–677
Zeitumfang: 0:48:27.6–0:48:38.0 [0:00:10.4]

Ja, ich überleg gerade. Ich glaube, ich würde es daran erkennen, dass die Schüler zufrieden sind. Mit dem Weg, mit dem Angebot, das wir uns alle zusammen für sie erarbeitet haben. Ich glaube, Zufriedenheit wäre da so der Hauptpunkt. Ich meine, Bildungskarrieren, ich weiß, dass das heutzutage noch ganz anders läuft als damals, dass man keiner so einen geraden Weg geht. Wahrscheinlich erst recht nicht unsere eigenen Schüler. Aber dass man den Anfang gut angebahnt hat, dass jeder damit zufrieden ist mit dem, was wir so uns über die zwei Jahre zusammen erarbeitet haben. So, das wäre mir, glaube ich, wichtig. Es ist ja nicht so, „du machst das und du machst das und ich halte ich dafür nicht geeignet“. Das muss der Schüler schon selber erkennen und selber Entscheidungen treffen. Mit seinen Erziehungsberechtigten natürlich. Aber wenn da dann jemand sagt, okay, die zwei Jahre, das waren auch teilweise sehr steinige Wege, muss man sagen, bis da wirklich dann das passende Feld gefunden ist. Und ja, man wird nicht Bankdirektor, zumindest nicht direkt. Das war schon, ja, das gab es auch Tränen natürlich so dazwischen. Oder wenn ein Praktikum einfach nicht funktionieren wollte. Wenn die Erwartungen zu hoch waren, trotz allem Einwirken. Dann ein Praktikum abgebrochen wurde. Ja, das war schon hart.

Also von daher würde ich sagen ja, Zufriedenheit mit dem, was man sich zwei Jahre lang erarbeitet hat. Das wäre so. Glaube ich. Ja, daran würde ich es am ehesten erkennen.
Int04, 582–601
Zeitumfang: 0:44:00.3–0:45:40.2 [0:01:39.9]

Und nicht, nicht ganz unwichtig, dass sie auch eine gewisse Form von Zufriedenheit dabei empfinden. Also ich kann natürlich jedem Schüler auch eine Sache auf den Leib schneidern, aber der ist todunglücklich damit und das möchte ich auch nicht. Also dann ankommen, hingehen und aber auch eine Zufriedenheit dabei empfinden.
Int10, 460–464
Zeitumfang: 0:35:05.7–0:35:29.0 [0:00:23.3]

Na ja, wenn sie in Ausbildung gehen oder wenn sie einen weiteren Schulabschluss machen bzw. wenn sie in der Maßnahme, wo sie ankommen, erst mal glücklich sind,
Int11, 526–528
Zeitumfang: 0:37:25.3–0:37:36.7 [0:00:11.4]

Hauptkategorie D.2 idealen Übergang verwirklichen

D.2.1 Übergangsbegleitung/Berufseinstiegsbegleitung

Ganz konkret die Bereitstellung von Stellen für Fachkräfte, die in diesem Übergang angesiedelt sind, also die quasi ein Bindeglied bilden zwischen zum Beispiel Sekundarstufe I und Sekundarstufe II oder Schule und Ausbildung und die diese Transition begleiten können.
Int01, 434–437
Zeitumfang: 0:38:17.7–0:38:46.0 [0:00:28.3]

Das ist etwas, was meines Erachtens
jeder Schüler gebrauchen könnte, was ihm helfen würde. Nach uns eine Ansprechperson, die ihm aber auch noch gewisse Hilfestellung gibt, wo wir im Vorfeld sozusagen der Übermittler sind. Dass die sich schon zu seinen Schulzeiten kennenlernen, die dort eine Beziehung aufbauen, weil man sagt, ja, man Erziehung durch Beziehung in der Hinsicht, das ist etwas, was wirklich gut funktionieren würde.
Int03, 152–158
Zeitumfang: 0:11:21.3–0:11:47.0 [0:00:25.7]

Also wenn ich jetzt von der finanziellen Seite ausgehen würde, sagen würde und sage, ich hätte für jeden gern Berufsberater, das wird nicht funktionieren, die erfüllen wir natürlich gar nicht. Es ist sehr alles an meine Person gebunden. Das heißt, wenn ich mal wegbrechen sollte, würde es schon sehr, sehr schwierig werden, auch für andere Kollegen, das sich da einzuarbeiten und zu übernehmen. Das macht, das ist gerade jetzt gerade so in der Ausbauphase? Ja, im Prinzip brauchen die wirklich jemanden, der sie eins zu eins an die Hand nimmt. Und auch das ist nicht machbar.
P1: Also auch nachschulisch gedacht oder schon während der Schulzeit?
P2: Ja, das ist etwas, was jedem zu wünschen wäre
Int03, 380–389
Zeitumfang: 0:28:13.0–0:29:00.3 [0:00:47.3]

Wenn ich einen Wunsch frei hätte, dann wäre das Berufseinstiegsbegleitung für jeden Schüler. Also wir haben hier ein Kontingent von acht Schülern und, die das machen dürfen, wo wir im BO-Team dann zusammensitzen und überlegen, „Wer braucht das?“ Und dann kommen wir immer wieder zu dem Schluss, es braucht

eigentlich jeder. So, da auszusortieren, das ist, glaube ich, so die härteste Sitzung, die wir im Jahr machen. Also es geht los bei uns, also muss, wie gesagt, Berufseinstiegsbegleitung ist eine externe Person von einem Bildungsträger, bezahlt von der Agentur für Arbeit, die acht Schüler zweimal pro Woche ab der Klasse neun, zweites Halbjahr, im Übergang Schule Beruf unterstützen darf, und zwar auch noch über die Zeit bei uns hinaus. So, das heißt, die haben, machen bei uns den Abschluss und haben werden doch noch ein ganzes weitere Schuljahr begleitet. Und ich finde das so toll und man merkt, wie wichtig das ist, gerade unsichere Schüler, dass die dann auch in der Berufsschule ankommen, weil da gehe ich nicht mit. Ich gehe nicht mit zu denen in den Vorbereitungskurs oder in den Kontakt mit den Jahren. Da ist bei uns eigentlich in Nordrhein-Westfalen ein sehr harter Cut. Aber das ist genau die Rolle, die dann halt die Berufseinstiegsbegleiter haben. Und wie gesagt, die bringen auch nochmal eine ganz andere Perspektive mit, die kriegen einen anderen Zugang zu den Schülern auch noch mal. Und wenn das jeder hätte. Also wie gesagt, ich hab 15 Schüler, acht davon dürfen. Ja, sieben bekommen es leider nicht. Das ist immer sehr hart, wenn dann auch Eltern oder Schüler fragen, „Warum ich denn nicht?“ So. Also das ist natürlich ein Prozess, den wir kriteriengeleitet machen, uns dann schon sehr viel Gedanken machen, wer bekommt das und wer bekommt es? Warum nicht. Aber das wär so das erste, wo ich sagen würde, ja bitte Berufseinstiegsbegleitung für jeden

Int04, 604–628
Zeitumfang: 0:45:50.6–0:47:48.4 [0:01:57.8]

Und klar, wahrscheinlich wäre es auch sehr viel wert, wenn es bei manchen noch ein zweites Jahr weitergehen würde oder wenn es halt Ansprechpartner gäbe, wo man einfach unkompliziert hingehen kann.

Int06, 119–121
Zeitumfang: 0:08:31.8–0:08:41.8 [0:00:10.0]

ich guck natürlich so aus meiner pädagogischen Sicht auf die, so wer braucht Unterstützung und wer kann die auch, wer kann die auch annehmen? Das sind ja schon zwei Sachen. Also es gibt ja sicherlich auch Leute, denen würde ich ganz Unterstützung wünschen, weiß aber, dass die das vielleicht in der Lebensphase gar nicht so annehmen können. Also da würde ich jetzt auch sagen, das ist sicherlich keine gute Förderung. Aber es gibt ja auch die, die es wirklich annehmen können, die das auch aufsaugen, dass dann da jemand ist. Und das würde ich jetzt sagen, ich weiß nicht, ob die Frage irgendwann mal kommt. Also aus meiner Sicht ist das eine Unterstützung, die ich für sehr sinnvoll halte, wo ich, wo wir sagen, da passiert auch was, Vielleicht nicht unbedingt zwangsläufig, dass die dann nach einem Jahr auch in eine Ausbildung gehen, aber auf jeden Fall eine Unterstützung, die sehr viel wert ist. Mehr als vielleicht jetzt irgendwie tolle Maßnahmen, die dann aber eventuell schon/ Wir haben/ Es gibt hin und wieder auch Reha-Maßnahmen, sag ich mal.

Int06, 138–152
Zeitumfang: 0:09:46.0–0:10:43.0 [0:00:57.0]

Und da ist eben finde ich wieder dieser Punkt, dass jemand Zeit hat und schaut, „Was braucht diese Person jetzt?“. Also die hätte glaube ich gar nicht so viel gebraucht, weil die ein sehr selbstständiger Mensch ist. Aber eben Leute, die an der richtigen Stelle sagen „Guck mal und dafür musst du dich jetzt bewerben und ich trete jetzt dem Berufsberater mal so richtig auf die Füße, dass der dich auch unterstützt und so etwas. Und dann lasse ich dich auch in Ruhe. Dann hast du nämlich, was du willst und was du brauchst.“ Und dann gibt es eben andere, die brauchen vielleicht einmal die Woche das Telefongespräch. „Und wie ist es? Läuft es noch? Stehst du denn auch wirklich morgens auf und gehst da hin?“ Und ja, ich, ich glaube mit, mit, mit Zeit, vielleicht auch so eine wohlwollende Zeit, also wenn ich bezahlt werde nach und ich/ Manchmal habe ich

das Gefühl, dass ich weiß nicht wie das in im Bereich Arbeits-/ Berufsberatung und so ist ich ich weiß nicht ob es da so Erfolgsquoten und Ähnliches gibt. Also wenn ich darauf nicht schauen muss, wenn ich meine Arbeit machen kann, nicht, weil ich nachher jemand in eine Ausbildung gebracht habe. Also klar ist das ein schönes Ziel, aber wenn das nicht gelingt, möchte ich meine Arbeit genauso gewertschätzt bekommen von meinen Arbeitgebern und nicht sagen „Ja, okay, also da in dem Bereich, das führt ja nicht zum Ziel, die kriegen ja keine Ausbildung hinterher". Also das würde ich mir wünschen, dass man darauf nicht gucken muss in dem Bereich, ja, so eine, so eine, so eine niederschwellige, zum Teil natürlich auch verbindlich, aber eben dass, dass es Leute gibt, die diese Übergänge begleiten, die vorher schon in der Schule sind, die, die nachher begleiten. Also wieso eben Berufseinstiegsbegleiter oder Sozialarbeiter oder so, die dann auch einfach noch mal noch mal mit dabei sind und ja, Zeit haben. Zeit ist sicherlich ist sicherlich ein Punkt ja.

Int06, 701–725
Zeitumfang: 0:49:25.8–0:51:15.9 [0:01:50.1]

Ja gut, gut wäre. Also wir haben ja Berufseinstiegsbegleiter. Von diesen 26 Schüler, die dieses Jahr abgegangen sind, sind da aber nur sechs Schüler betreut worden. Also bleiben 20 ohne, das wäre wünschenswert, wenn da eine größere Zahl bestehen würde.

Int07, 209–212
Zeitumfang: 0:15:45.5–0:16:00.7 [0:00:15.2]

Ja, ja. Also es müsste wirklich einfach. Also wir sind ja eine ES-Schule. Nebenan haben wir eine L-Schule, Förderschule Lernen. Die hat zum Beispiel/ Also die haben einen Berufseinstiegsbegleiter der da seit 20 Jahren ist bei denen gehen, weiß ich nicht, 25 Schüler pro Jahr ab und die sind alle 25 betreut. Die bekommen auch eine Betreuung, weil Eltern über den Reha-Status nunmal manchmal anders läuft, haben die letztendlich einen viel höheren Berufseinstiegsbegleiter-Pool als wir den haben. Das wäre natürlich optimal, weil die, die sechs, die den jetzt zum Beispiel hatten, kann man bestimmte Untersuchungen machen der letzten Jahre/ Also die die den Berufseinstiegsbegleiter haben, haben einfach auch bessere Chancen auf dem Markt. Letztendlich ist von der Arbeitsagentur vor fünf Jahren durften wir zum Beispiel keine L-Schüler, wir haben ja auch L-Schüler, dem Berufseinstiegsbegleiter geben, durften keine Schüler zum Berufseinstiegsbegleiter geben, wo wir wissen, die machen vielleicht nur einen neuner Abschluss. Dann haben wir gesagt, das Schülerklientel hat sich so geändert, wir würden da unbedingt gerne eine Veränderung haben, haben wir immer gesagt. Und seit fünf Jahren dürfen wir jetzt auch Schüler zum Berufseinstiegsbegleiter tun, der eigentlich einen L-Abschluss macht, der einen neuner Abschluss macht oder ein zehner Abschluss macht. Und trotzdem sind die alle anschließend, was den Übergang angeht, erfolgreicher und auf jeden Fall abgesicherter, weil einfach viel mehr hinterher geräumt wird, gemacht wird, immer wieder am Ball geblieben wird. Also die sind definitiv alle besser versorgt als die, die jetzt gefühlt nur übers Lehrerteam versorgt werden. Da, der kommt jede Woche, der kümmert sich um die, der hat immer eine 3/4 Stunde Zeit, es wird einfach viel mehr gemacht. Also das wäre gut

Int07, 863–887
Zeitumfang: 1:05:15.5–1:07:03.6 [0:01:48.1]

Ist es aber zu wenig, weil muss man einfach sagen, wir geben die ab. Dann sind wir ja auch wieder mit den Neuen beschäftigt, die dann in die in den Übergang gehen und da fehlt so ein bisschen was. Wir haben von der Jugendgerichtshilfe bei uns in der Stadt Stellen seit anderthalb oder zwei Jahren aufgestellt, die sich dann mit mit der Schulabstinenz dann beschäftigen, die ja schon vorher alle durchs Raster fallen, dass wir die da greifen und das dann, weil die auch sagen, „Wenn die nicht mehr Schüler Ihrer

Schule sind, dann haben wir keinen Einfluss mehr". Also stellen wir das vorher ein, weil dann sind die einmal drin im System, das macht es uns auch leichter. Darüber haben wir auch oft noch mal Zugriff. Ich würde mir wünschen, dass wir dann einfach die, also eine vernünftige Nachbetreuung hätten. Das muss ja gar nicht durch uns sein, das kann ja auch durch andere Fachmenschen gemacht werden. So, das ist mehr so dem Zufall geschuldet.

Int09, 471–483
Zeitumfang: 0:35:00.0–0:35:52.4 [0:00:52.4]

Noch mehr Menschen, die das begleiten. Also wir können das als Lehrkräfte begleiten, aber viel mehr multiprofessionelle Teams, wie ja mittlerweile eingerichtet wird. Auch unsere Stadt ist da jetzt mit im Topf, aber das ist noch zu wenig. Ich finde, da müssen einfach mehr Begleitungen geschaffen werden, die dann einfach weiß ich nicht, sagen, „So, ich bin hier für nur für Bewerbungen. Ich bin hierfür da, um immer mit dir in diesem Betrieb zu gehen. Und wenn du die, weiß ich nicht in die Ausbildung gehst. Ich gehe einfach drei Wochen mit ihr. Wir treffen uns am Bus, ich guck, dass du rein gehst, und wenn du möchtest, stehe ich um vier Uhr hier". Wir sind ja bei Wünsch dir was. Das geht nicht. Weiß ich auch, aber so eine, einfach eine noch mal so eine Sicherheit zu schaffen, so dass die einfach dabei bleiben. Und wenn sie länger dabei bleiben, dann wächst ja auch die Selbstsicherheit und das ist aber oft, wenn die bei uns rausgehen und da rein in etwas Fremdes, dass das nicht funktioniert. Und da glaube ich, brauchen wir einfach mehr Personal, die das einfach begleiten, mehr kontrollieren und auch so zeigen, „Wir haben da einen Blick drauf und wir haben dich immer noch in unseren Fängen", also gar nicht negativ, sondern „ich, ich guck immer noch mal drauf und wenn du nicht kommst, kriege ich sofort eine Rückmeldung von deinem Chef oder deiner Chefin und dann kann ich einwirken".

Int09, 768–785
Zeitumfang: 0:56:30.3–0:57:44.6 [0:01:14.3]

wenn da noch eine andere Unterstützung für die für den Zeitraum, wo einfach mal sechs Wochen keine Schule ist. Das wäre, glaube ich, schon nicht ganz unwichtig. Vielleicht wäre das mal eine Idee, dass die in den Ferien irgendwie begleitet werden. Ich weiß, dass es bei Jugendlichen sehr schwierig, wenn die das nicht möchten. Man kann die da nicht zwangsweise irgendwo hinschleppen, aber vielleicht sowas fände ich, fände ich ganz gut. Das wäre so ein Bedarf, den wir nicht abdecken können und wo man auch einfach nach Ferien nicht weiß. Vor allem, wenn sie dann, wenn wir sie entlassen. Ich meine, jetzt weiß ich bei dem einen Mädchen, die ist wieder da und ich kann wieder arbeiten mit ihr. Aber wenn die bei uns den Abschluss machen, und dann die gehen ja noch zwei Wochen vorher und dann haben die jetzt nur acht oder zehn Wochen gefeiert und durchgsoffen, besteht natürlich die Gefahr, dass sie dann nicht mehr wirklich ankommen? Ja.

Int11, 371–383
Zeitumfang: 0:26:15.9–0:27:07.4 [0:00:51.5]

Ja, das hätte ich ja eben schon mal leicht angedeutet, dass nicht nur die Reha-Fälle individueller betreut werden, die dann vielleicht doch durch Glück bei KAoA-Star da so ein Stück weit unterkommen. Ich meine Reha-Fälle gibt es ja auch dann bei einem anderen Programm wieder, bei KAoA, die auch zum Teil individuell betreut werden. Aber die, die jetzt erst mal an die Berufsschule gehen, um dann im Bereich zu gucken, die vielleicht erst mal nur einen Abschluss nachmachen, Abschluss, vielleicht einen Hauptschulabschluss Klasse neun nachmachen. Die werden gar nicht mehr betreut, glaube ich, zumindest nicht sehr individuell. Und die brauchen das aber noch. Die sind trotz allem noch ganz schön jung irgendwie. Und die brauchen jemanden, der sie an die Hand nimmt.

Int11, 535–544
Zeitumfang: 0:38:08.2–0:38:51.7 [0:00:43.5]

Na ja, das hatte ich ja eben auch schon mal ganz kurz anklingen lassen, dass da vielleicht. (...) Menschen sind im Bereich der Schüler, die bei uns vielleicht mit ein bisschen verankert sind und sie dann aber auch darüber hinbegleiten, dass es nicht ist. So, hier Schule. Und dann sind ja auch nur unsere Schulsozialarbeiter noch zuständig und später nicht mehr. Sondern dass es da vielleicht Schulsozialarbeiter im Übergang gibt oder wie auch immer, die genau diesen Übergang auch nach den Sommerferien noch weiter begleiten mit denen

Int11, 548–554
Zeitumfang: 0:39:06.4–0:39:39.0 [0:00:32.6]

nämlich die
Berufseinstiegsbegleitung, BereB. Ich weiß nicht, ob Sie damit schon Erfahrungen gesammelt haben. Vielleicht können Sie dazu kurz was sagen. Findet es statt bei diesen Schülerinnen und Schülern?
P2: Ja, leider ist es für EsE super schwierig. Bekommt man fast nie. Also tatsächlich kenne ich da von einer Freundin was, das gibt es dann aber eher im Bereich geistige Entwicklung oder im Bereich Lernen. Also da gibt es einfach bessere Angebote, das muss man einfach sage

Int12, 688–695
Zeitumfang: 0:54:19.1–0:54:48.5 [0:00:29.4]

Also, also wenn beispielsweise die Berufseinstiegsbegleitung obligatorisch für alle Schüler wäre und nicht nur selektiv für einige, das wäre schon mal eine ganz wichtige Sache, damit einfach da auch noch mal eine Möglichkeit besteht, wenn wirklich Probleme auftreten, dass die auch mit uns noch mal Rücksprache halten, um dann zu sagen, das ist dann ja eine andere Profession, aber auch jemand, der pädagogisch geschult ist. Das wäre schon richtig gut, wenn das optimiert würde, denn wir können die Schritte ja nicht machen, wir sind so schlecht besetzt, wenn ich das so sagen darf bei uns, dass wir froh sein können, dass wir die normalen schulischen Aufgaben umsetzen können.

Int13, 1011–1019
Zeitumfang: 1:12:01.9–1:12:43.4 [0:00:41.5]

Klar wie gesagt mit der mit der Berufseinstiegbegleitung. Das wär natürlich ein Wunschdenken, wenn das für jeden Schüler so so möglich wäre und wäre sicherlich auch sinnvoll

Int13, 1035–1037
Zeitumfang: 1:13:46.0–1:13:56.3 [0:00:10.3]

Natürlich ist
dann unsere StuBo noch eine gewisse Zeit für die zuständig, aber nicht in dem Maße, in dem es es eigentlich bräuchte, um diesen Übergang so zu gestalten, dass die sich damit alle, alle wird man eh nicht damit kriegen, aber dass sie sich damit wohlfühlen. Und es wäre eher eine, es gibt eine Stelle, wo eine Bezugsperson, eine bekannte Person das begleitet in irgendeinem Maße.

Int14, 396–401
Zeitumfang: 0:34:37.2–0:35:07.7 [0:00:30.5]

Ich würde mir wünschen, dass die BerEb-Berater
beibehalten werden. Allerdings dass dieser Bereich professionalisiert wird, mit vielleicht einem festen Träger, mit einem Träger, der die Finanzen zur Verfügung gestellt bekommt, da ordentliches Personal einzustellen, das bleibt und das weiß, worauf er sich einlässt.

Int16, 715–719
Zeitumfang: 0:51:03.9–0:51:24.2 [0:00:20.3]

D.2.2 mehr Hospitationen & Betriebsbesichtigungen

Also das sind ja dann da, da muss man halt hinkommen, dass viel mehr im Konzept drin zu haben und auch ja weiß ich nicht, eine Betriebsbesichtigung zweimal muss die stattfinden irgendwie im zehnten Schuljahr, dass man da einen Kooperationspartner findet um die Bedürfnisse noch gerechter zu werden als Klasse, da gemeinschaftlich hinzugehen, nicht als einzelne Schüler. Ein verpflichtender Termin mindestens einmal einen Tag der offenen Tür zu besuchen im Berufskolleg an einem Samstag. Dass man dann/ Also es gibt Kollegen, die machen das ja, aber dass man trotzdem von Schulseite sagt „Okay, und weil ihr am Samstag da hinkriegt, kriegt ihr halt den Montag frei“ oder so. Ich glaube, wenn das von den Rahmenbedingungen gehen würde, dann dann würde das auch besser funktionieren. Aber das muss halt/ Wenn das nicht so gegeben ist und nicht erlaubt ist, dann dann ist das schwierig. Das wäre gut, wenn es das geben würde, solche Sachen, also dass das einfach drinsteht. Das muss man einfach mal so wie man eine Potenzialanalyse im achten Schuljahr verpflichtend macht, muss dann auch eine der Betriebsbesichtigungen, weiß ich nicht im zehnten Schuljahr stattfinden und und da einfach einen festen Partner finden und das einfach machen. Also das, das wäre hilfreich, aber da steht nicht so in den Konzepten drin, das ist in den Lehrplänen nicht vorhanden. Ja.

Int07, 665–682
Zeitumfang: 0:50:43.0–0:51:59.9 [0:01:16.9]

Und wenn einfach im zehnten Schuljahr viel mehr Raum noch mal gegeben wird, wie Betriebsbesichtigungen oder ähnliches, Tag der offenen Tür besuchen, dass das viel, viel, viel mehr gemacht wird, dass das einfach auch im Jahresplaner drinsteht und dass solche Sachen irgendwie verpflichtend sind.

Int07, 898–902
Zeitumfang: 1:07:52.4–1:08:09.9 [0:00:17.5]

Und ich glaube, man bräuchte halt irgendwie vielleicht auch Zeit, mit den Schülern zum Beispiel zu den Berufskollegs zu gehen, also begleitet mit denen dahin zu gehen, irgendwie so eine, so eine Einstiegswoche oder so was mal sich anzugucken

Int08, 499–502
Zeitumfang: 0:37:19.1–0:37:36.3 [0:00:17.2]

Ich glaube, es müsste ein Raum dafür geschaffen werden, dass die Schüler, die interessiert sind, sich Maßnahmen und Berufskollegs angucken können. Da ist eigentlich kein Raum für. Also es gibt da sogenannte Tag der offenen Tür, wo dann aber der Weg schwerfällt. Also eigentlich müssen wir das Ganze ein bisschen offener gestalten, sodass die Schüler auch mal reinschnuppern. Also Schnuppertage oder so was fände ich gut. Damit die Schüler mal einen Eindruck haben. Und auch wenn es nur die Angst vor dem großen Gebäude ist, man schon einmal durchgelaufen ist und weiß, wo ist das Sekretariat. Natürlich gibt es da so Termine wie Tag der offenen Tür oder sowas, aber einfach wenn das Berufskolleg sagt „die zwei Wochen, da könnt ihr mit euren Schüler mal kommen und gucken“, ich finde das spitze und die würden sich da wahrscheinlich auch ziemlich gut benehmen. Ich glaube nicht, dass die da was da Gott weiß was veranstalten. Die würden wahrscheinlich wie die schüchternen kleinen Mäuschen durch die Gänge flitzen. Ich glaube, das wäre gut und aber auch Maßnahmen. Maßnahme ist so ein Begriff, viele haben Angst eine Maßnahme zu gehen, weil es so stigmatisiert ist. Einfach, dass das ein bisschen offener, offener ist. Das sollte ein bisschen klarer einzusehen sein, was da tatsächlich tatsächlich passiert. Für die Schüler ist das wie so eine Blackbox. So, „ich lande da irgendwo, kommt Stempel drauf“. Leider ist es den Schülern so wenig, nicht, ist so wenig und so vieles so unklar. Genau.

Int10, 469–488
Zeitumfang: 0:35:47.9–0:37:28.9 [0:01:41.0]

Ja. Das wäre glaub ich generell von Vorteil, wenn man den Ort,
wo man sich anmeldet, das Berufskolleg oder wie auch immer schon mal gesehen hat
oder schon mal, oder Leute hat, Freunde hat, die da irgendwie hingehen, wodurch
man schon mal was davon gehört hat, um einfach Sicherheit zu geben.

Int14, 96–99
Zeitumfang: 0:07:54.6–0:08:15.3 [0:00:20.7]

Aber sie haben nicht wirklich eine Vorstellung von dem, was auf sie
zukommt. Also auf jeden Fall würde ich sagen, muss diese Zusammenarbeit noch
weiter ausgebaut werden, gerade für diese Schüler, weil das sind ja, also die
sind ja nicht (lacht) weiß nicht

Int17, 296–299
Zeitumfang: 0:21:01.3–0:21:16.8 [0:00:15.5]

Also ich wünsche mir eigentlich
viel mehr, dass auch so Unternehmen sagen „Komm, wir machen Tag der offenen Tür,
wir gucken uns das an, kommt vorbei, guckt euch wirklich die Arbeit von
Auszubildenden an“ oder es gibt Treffen mit Auszubildenden aus ganz aus Branchen,
die vielleicht sehr begehrt sind oder beliebt, dass die Schüler da überhaupt
mal so einen Einblick bekommen könnten.

Int17, 646–651
Zeitumfang: 0:45:49.4–0:46:09.6 [0:00:20.2]

D.2.3 passendere Anschlusslösungen

Also ich persönlich würde mir ja wünschen, dass es verpflichtendes
Freiwilligenjahr für junge Erwachsene geben müsste. Das würde ich mir aus
verschiedener Gründen wünschen. Auch politisch würde ich mir das wünschen. Nicht
nur für unsere Schüler. Dann wäre vieles an der Stelle auch geregelt. Wäre auch
noch mal ein Jahr Entwicklung möglich für alle jungen Erwachsenen. Und es wäre
vor allem auch Das Ausprobieren. Wie funktioniert eigentlich so ein
Arbeitsalltag für alle Erwachsenen? Mal gegeben? Und neben dem, dass das unser
Sozialstaat ja auch ein bisschen voranbringen würde von der Unterstützung her.
Ic

Int02, 600–608
Zeitumfang: 0:49:12.9–0:50:11.3 [0:00:58.4]

Also wo wir öfter das Problem haben, jetzt zum Beispiel mit der
Reha-Beratung ist, wir haben das Gefühl, es gibt für unsere/Schwierig ist ein
blödes Wort, aber die sind natürlich schwierig im Umgang, zum Teil. Es gibt
häufig/ Es gibt keine riesige Auswahl an Maßnahmen, die ihnen zur Verfügung
steht. Also es sind oft die Jugendwerkstätten und es ist auch toll, dass es die
gibt. Aber da ist es halt nicht so wahnsinnig viel Auswahl. Und jetzt weiß ich
nicht, wie viele das betrifft. Wie viele Menschen da so in der Situation sind,
das weiß ich einfach nicht. Ob man jetzt sagen kann „Liebe Arbeitsagentur, ihr
seid ein bisschen geizig, haut noch ein bisschen mehr raus“ oder ob man sagen
muss „Na ja, für die wenigen Schüler, die in der Lebenssituation sind, haben wir
doch schon einiges. Da sind doch die Jugendwerkstätten eine tolle Sache“. Das
kann ich jetzt nicht so beurteilen. Ich weiß nur, dass es bei uns oft sehr
fokussiert auf einzelne Jugendwerkstätten dann ist, wenn man sagt „Ja, der muss
noch nachreifen“. Und dann gibt es vielleicht zwei zur Auswahl, die so irgendwie
erreichbar sind. Klar gibt es mehr in [Stadt], da gibt es natürlich viel mehr
als jetzt auf dem Land, Das ist logisch, aber da habe ich manchmal das Gefühl,
die Auswahl ist doch recht gering. Wobei ich einschränken muss die Auswahl von
dem, was ich kenne. Vielleicht gibt es noch eine größere Auswahl, die mir
unbekannt ist. Ja

Int06, 811–829
Zeitumfang: 0:58:02.9–1:02:36.4 [0:04:33.5]

Das meinte ich eben, das sagte ich schonmal. Es wäre für mich, wären es einfach viel mehr von diesen Angeboten wie dieses Freiwillige Soziale Jahr, ökologische, wobei die das nicht aufgreifen. Aber für mich wären es halt auch in einer Ausbildung andere flankierende Maßnahmen, dass da halt noch Jugendhilfe greift, was auch immer, andere Betreuungsformate als „Ich kriege Nachhilfe in Mathe, Deutsch, Englisch", sondern viel eher im psychologischen, therapeutischen, emotionalen, was auch immer Bereich. (...) Auch an den Berufsfachschulen. Da gibt es teils tolle Angebote. Das sind aber auch eher dann diese Berufsvorbereitungsjahre. Also das da einfach, da versuchen wir auch oft eine enge Zusammenarbeit, die aber vielleicht schwierig ist, die ist an manchen Stellen gut aber schwierig, weil die Lehrer da im Grunde genauso stehen. Also hatten wir ein paar runde Tische. Das war ganz spannend, weil genau so wie wir sagen, es ist so schade, dass das dann für unsere Schüler so alles wegbricht, sagen die halt, die stehen da total ratlos vor unseren Schülern. Also weil die dann sagen, das sind keine Sonderpädagogen, die da arbeiten, das sind einfach, sag ich mal Mathe, Deutsch, Englischlehrer. Und die sagen, wir stehen da, wir kriegen dann/ Die haben ja einen großen Anteil von unseren, oft ist so, gerade bei uns das ganz wichtig, das Technische, so eine Schule, die haben sich auch schon an uns gewandt und sagen" wir sind völlig ratlos, was wir mit diesen Schülern machen sollen, weil wir immer völlig überfordert sind mit diesen Schülern". So, die mischen da alles auf und es ist für alle Seiten einfach nur blöd gefühlt. Ja, und da wäre glaube ich einfach so eine engere Vernetzung, so ein fließender Übergang. So eine. Ja, da sind wir dann wieder bei dem da irgendwie alles inklusiv. Da werden dann halt auch zum Beispiel Sonderpädagogen an so Schulen einfach gefragt in meinen Augen, wo/ Oder andere sonderpädagogische Fortbildungsmaßnahmen für diese Lehrer dann oder wie auch immer. Aber dass da einfach, ja ein anderer Übergang möglich wäre. Und nicht dieser kalte, so für mich ist es wie gesagt dieser Abbruch.

Int12, 659–686
Zeitumfang: 0:51:56.2–0:54:10.5 [0:02:14.3]

Also
tatsächlich kenne ich da von einer Freundin was, das gibt es dann aber eher im Bereich geistige Entwicklung oder im Bereich Lernen. Also da gibt es einfach bessere Angebote, das muss man einfach sagen. Sowohl von trägergestützten, ich hatte jetzt einen in einer ganz tollen Maßnahme. Das ist zum Beispiel sowas, was meiner Meinung nach unsere Schüler viel mehr bräuchten. Das war vom IB und es war im Grunde dann schon so, so, ach, das war so eine wie so eine Art Miniausbildung. Da hat er jetzt keinen Schein, aber der war dann schon wirklich in einer Firma, so mit, querbeet, auch mit Leuten, mit mit geistiger, also mit geistiger Behinderung, mit, aber auch einfach, weiß ich nicht, Wiedereingliederungsmenschen, die schon älter waren, also ein ganz ganz cooles Angebot, ganz querbeet und da haben die im Grunde erst mal so gelernt zu arbeiten. Also wirklich ganz langsame Heranführung, begleitet mit tollen Leuten dabei. Der hat es aber nur gekriegt, weil er auch Autist war. Also das ist halt dann leider oft gebunden an diese Diagnosen, sei es Autismus, sei es geistige Entwicklung, sei es wie gesagt Lernen, wo so unterstützte Maßnahmen wirklich gut umgesetzt sind. Ich habe jetzt auch einen gehabt beim IB, der hat dann da so eine Zukoch, was auch immer, Zukoch, zählt nicht als Ausbildung aber war einfach ein Jahr lang Heranführung an Arbeit, hat dann immer Taschengeld gekriegt, was auch mal war, super cool. Aber diese Angebote gibt es halt leider nicht für unsere Schüler, weil man da wie so oft erwartet, Wie auch, dann könnten wir doch wieder über Inklusion reden, wie auch, „Na ja, die sind ja normal clever, also können die das ja auf die Reihe kriegen"

Int12, 692–714
Zeitumfang: 0:54:35.7–0:56:20.1 [0:01:44.4]

Schwierig ist es dann, wenn
wir uns eigentlich wünschen, dass mehr Hilfe kommt. Zum Beispiel wenn wir sagen, da haben wir ein Schüler, der ist auf dem ersten Arbeitsmarkt nicht vermittelbar, dann ist das schon häufig ein bisschen schwierig, dass man das auch dann so abgesegnet bekommt von der Agentur für Arbeit. Oft sagen sie dann auch „Ja, aber das ist jetzt, ich sage mal, da ist das Problem, die Problemkonstellation, nicht krass genug“ oder so, dass man das echt dann für realistisch sieht, „sondern der soll es auch bitte mal auf dem ersten Arbeitsmarkt probieren“. Das ist so ein bisschen das Spannungsfeld, was wir dann haben

Int13, 912–920
Zeitumfang: 1:05:02.6–1:05:37.3 [0:00:34.7]

Genau aus
diesem Grund und aber sich mal mit dem Problem was besteht zu beschäftigen und zu sagen Okay, warum machen wir nicht, einfach für diese Schüler. Wieso machen wir nach der Schule nicht irgendetwas, wo sie in keine Schule müssen, weil wer vorher fünf Jahre schulmüde war und Schulschwänzer, der wird nicht in die Berufsschule gehen. Das ist doch wohl logisch. Wieso machen wir für diese Schüler nicht einfach was, weil die zum großen Teilen wollen die arbeiten, die wollen schon arbeiten. Die sind auch teilweise wirklich gut im Arbeiten. Aber die Ausbildung scheitert dann, weil sie nicht zur Berufsschule gehen. Wieso machen wir für diese Schüler nicht, dass sie in einen Betrieb können? Die können da ein, zwei Jahre arbeiten. Als Arbeiter, verdient ein Gehalt keine Berufsschule gar nicht, sondern sie arbeiten nur und warten zwei Jahre ab. In den zwei Jahren, da wird so viel passieren bei ihnen, weil sie ihr eigenes Geld verdienen, weil sie eine Anerkennung bekommen, weil sie fit werden in dem Beruf und weil sie dann vielleicht verstehen, warum es gut ist, dass ich jetzt meinen Schulabschluss mache. Wieso macht man nicht solche Projekte? Wieso zwängt man die Schüler immer wieder in Situationen, die sie einfach nicht bewältigen können? Und das frustriert mich einfach, weil ich, ich sehe da einfach keine Besserung.

Int15, 371–389
Zeitumfang: 0:32:00.3–0:33:41.0 [0:01:40.7]

D.2.4 mehr Kooperationen mit Bks

Oder mehr in die
Kommunikation mit den Berufskolleginnen gehen zu können. Und ich glaube, da haben wir gar nicht so richtig eine Kooperation mit verschiedenen Berufskollegs. Aber das weiß ich auch, wie gesagt, noch nicht. Ich glaube, meine Kollegin ist da mehr hinterher. Die hat auch ständig irgendwelche Meetings in die Richtung, die wird da wahrscheinlich mehr verknüpft sein. Aber so was könnte ich mir vorstellen, dass das helfen würde, da mehr in den Austausch auch noch zu gehen. Es ist so viel so ja, Schule ist vorbei. Okay, das war der eine Punkt, und dann Berufskolleg, zack, und das muss jetzt der nächste Punkt sein. Aber die Kommunikation dazwischen ist glaube ich noch gar nicht so gegeben. Wie die dann aber aussehen müsste, sollte, weiß ich jetzt tatsächlich auch noch nicht so genau.

Int08, 502–513
Zeitumfang: 0:37:36.4–0:38:33.5 [0:00:57.1]

und man vielleicht zumindest
noch mal kurz einen Termin hat an der Berufsschule, wo man noch mal sagen kann, „Herr Frau Y, das ist jetzt vielleicht, da müssen wir mal drauf achten und gucken Sie mal hier und das kann der aber besonders gut“. Na, das wird mir schon noch mal irgendwie ein besseres Gefühl geben, wenn ich weiß, wo landen die. Und wenn ich das Gefühl habe, dass wird zumindest mal ansatzweise ernst genommen und

zur Kenntnis genommen, was wir da überhaupt für Schüler entlassen. Das finde ich schon sehr ein sehr beruhigendes Gefühl.

Int13, 1022–1029
Zeitumfang: 1:12:53.7–1:13:20.9 [0:00:27.2]

Ich könnte
dazu jetzt kein Konzept nennen oder wie auch immer und vielleicht auch mit den Sonderpädagog:innen am Berufskolleg zusammenarbeitet, man da irgendwie gemeinsam draufguckt, im Kontakt ist. Aber dadurch, dass die ja gar kein Unterstützungsbedarf an der Stelle mehr haben, fällt, fallen solche Hilfen alle weg. Die sind dann einfach im normalen System und zum Teil funktioniert es, will ich gar nicht bestreiten. Das funktioniert auch in vielen Fällen würde/ in einigen Fällen zumindest, aber in manchen funktioniert es nicht. Und ich glaube, wenn man das besser begleiten könnte, wenn einem irgendwie die Möglichkeit dafür gegeben werden würde, dann wäre das natürlich trotzdem noch irgendwie/ Eine kritische Zeit ist im Übergang immer. Aber vielleicht ein bisschen weniger kritisch.

Int14, 401–412
Zeitumfang: 0:35:07.8–0:36:09.8 [0:01:02.0]

D.2.5 mehr Praktika

Wir müssen noch mehr praktisch arbeiten. Wir müssen noch mehr Praktika anbieten, auch vielleicht wirklich schon in die Klasse neun gehen mit einem Langzeitpraktikum, vielleicht nicht ein ganzes Jahr, vielleicht anfangen mit zweimal im Quartal, im ersten Halbjahr und im zweiten Halbjahr. Das auf jeden Fall.

Int03, 689–693
Zeitumfang: 0:49:32.5–0:49:51.1 [0:00:18.6]

Und da müssen wir halt auch gucken, immer wieder, wollen wir Listen schreiben, über Praktika stellen, die, die gut sind, die man, wo man Schüler hinschicken kann, die, die gehen dann auch immer alle wieder so verloren, diese diese Listen. Es gibt ja so viele Möglichkeiten hier in [Stadt], Kooperationspartner bilden sozusagen. Früher hatten wir, bevor wir umgezogen sind, jetzt seit zwei Jahren wegen dem Hochwasser im Seniorenzentrum noch einen Kooperationspartner, wo wir jederzeit hingehen konnten. Einfach auch mal einen Tag in der Pflege. Die brauchten halt ihre Leute und die wären immer froh gewesen, auch uns Förderschüler zu nehmen und haben halt aktiv auch die Kooperation mit uns gesucht. Ja, also so was wäre alles, / ist sinnführend also und für den Gelingen besser. Also einfach schon viele Kontakte zu zu den Außenstellen.

Int07, 556–566
Zeitumfang: 0:42:39.8–0:43:29.9 [0:00:50.1]

Wir hätten natürlich
noch lieber mehr Betriebe. Ja, das ist wie gesagt, ein bisschen weniger geworden, die sich darauf einlassen, mit unseren Schülern zu arbeiten. Da hätte ich gerne einfach ein bisschen mehr.

Int15, 605–608
Zeitumfang: 0:52:50.4–0:53:07.1 [0:00:16.7]

D.2.6 größere Priorität auf Arbeitslehre / BO

Die Kollegen müssen mehr Zeit investieren in das Fach Arbeitslehre. Dass, dass es die Schüler merken, dass das einfach Wichtigkeit hat, weil es ist ja ein Klasse zehn auch ein Hauptfach. Das ist etwas und/ Ja, ich würde schon sagen, auch seitens unseres mehr praktische Sachen, mehr handlungsorientierte Sachen, vielleicht auch mehr Werkunterricht, mehr Technik, Chemie, Physik. Also dass man da auch wegkommt von Mathe, Deutsch, Englisch, auch wenn man sagt natürlich, „das ist wichtig, da wird die Prüfung drin geschrieben“. Aber dass die auch von

uns schon mehr mitbekommen, dass sie über den Tellerrand hinaus gucken können. Das müsste geändert werden

Int03, 693–701
Zeitumfang: 0:49:51.2–0:50:30.8 [0:00:39.6]

Wir müssten mehr Lehrer haben. Ich bin ja im Grunde genommen der Einzige, der sich ein bisschen intensiv mehr darum kümmern kann. Die Lehrer, die sind so/ Ich habe Ihnen ja gerade die Situation momentan/ Wie sollen die sich noch um eine Berufsvorbereitung kümmern? Die machen das jetzt, heute war gerade eine Kollegin, die macht jetzt Praktikumsbesuche, das übernehmen sie. Normalerweise mache ich das auch, aber die Lehrer machen das auch zwischendurch, wenn, wenn gerade mal ein bisschen Freiraum ist, einfach auch, um die Beziehung zum Jugendlichen aufrecht zu erhalten und zu bestätigen. Aber es wäre gut, wenn die Lehrer da auch noch mehr mehr Einfluss hätten und mehr mitmachen könnten. So, das ist nochmal eine andere Nummer, als wenn ich das mache, so. Weil da ist, der Lehrer ist doch der Konstante, den sie jeden Tag regelmäßig sehen und dann wäre glaube ich noch wichtig.

Int15, 712–723
Zeitumfang: 1:02:02.7–1:03:09.8 [0:01:07.1]

D.2.7 Flexibilisierung des Schulaustritts

Es müsste die
Förderschule eigentlich, wenn man, wenn man weiter spinnt und denkt, ich bin jetzt ein Verfechter der Förderschule, ich bin kein Verfechter des gemeinsamen Lernens bzw. ich wäre ein Verfechter des gemeinsamen Lernens, wenn es vernünftig gemacht wird. Aber das ist in den seltensten Fällen. Es gibt Ausnahmen, aber ich glaube tatsächlich, dass das häufig nur ein Verheizen ist von Schülern und Lehrern und von Strukturen, die nicht da sind. So, aber das ist ein größeres Fass. (lacht) Da kann man auch nicht viel zu sagen. Aber/ Oder kann man ganz viel zu sagen, aber das sprengt ja jetzt wirklich. Ich glaube, dass tatsächlich so etwas wie an der Schule für geistige Entwicklung, da gibt es eben den Begriff der Berufspraxisstufe, die Schüler haben die Möglichkeit bis 21, in Ausnahmefällen sogar noch länger die Schule zu besuchen. Natürlich ist da auch der Weg vorgezeichnet, meistens in die WfMB, in die Werkstätten und Einrichtungen. Aber diese/ Dieser gerade, dieser Prozess bei uns. Wenn die kommen hier / Die Schüler sind zwischen 15 und 17, sagen wir mal 17, sind die Alten und 15, manche sind so früh eingeschult worden, die müssten wir mit 15 entlassen. So. Und gerade in dieser Phase, also zwischen 15 und 18, da da passiert so viel und da ist meistens auch eigentlich der Punkt wo es switchen könnte, wie ich das vorhin gesagt hat, dass sie vielleicht einfach, dass es Klick im Kopf macht und der sagt „ja, ich habe echt viel Mist gehabt usw. aber jetzt bin ich selber so weit ich will das und das“. Und der fällt genau in diese Phase, wo dann dieser Schulwechsel stattfindet. Und eigentlich ist/ wäre meine Idealvorstellung, dass man gerade bei der Förderschule EsE da eigentlich noch viel mehr als in der Förderschule geistige Entwicklung, genau eigentlich diese Berufspraxisschule bräuchte, wo die Berufsschulpflicht mit in die Förderschule reinfällt. Dass man mit 15 da reingeht und dann über 16, 17 bis hin zu 18 diesen Rahmen hat, den könnte man dann auch ein Stück weit auslaufen lassen, dass es nicht mehr so intensiv begleitet ist nachher damit. Also, damit dieser Bruch nachher nicht so krass ist. Aber das/ Das wäre eigentlich, finde ich, das ist das, was die Schüler bräuchten und was sie eigentlich in der Regel auch verdient haben. Es gibt da zwar immer welche, die es auch verdienen, ist ja jetzt ein falscher Aspekt, aber oder oder auch schlecht. Also dass/ Wer soll das beurteilen? Aber ich finde das würde glaube ich noch mal eine große Abbrecherzahl an den Berufsschulen verhindern. So. Vielleicht das, dass sich Berufskollegs und und Förderschulen zusammentun, dass es/ Es kann dann auch Projektklassen an den Berufskollegs geben, die dann sich verzahnen, so dass man

diesen Übergang noch besser hinkriegt. Dass die Förderschulkollegen mit ihren Schülern an ein Berufskolleg vielleicht wechseln. Aber das sind natürlich strukturelle Probleme. Also das ist jetzt eine Utopie. Aber ich glaube tatsächlich eigentlich, wenn man wirklich konkret was erreichen will und wenn man auch schulisches Arbeiten intensivieren möchte, wenn man beruflich sich orientieren möchte, dann wäre aus meiner Sicht die Implizierung/ Also nicht die/ Nicht zwangsläufig, aber die Möglichkeit, die Berufsschulpflicht an der Förderschule abzuleisten, total super.

Int05, 498–541
Zeitumfang: 0:43:04.8–0:46:52.2 [0:03:47.4]

Also das eine, wer wirklich, was ich gerade gesagt habe, die Ausweitung der also diese Berufsschulpflicht irgendwie auf die allgemeine Schulpflicht anrechnen, irgendwie diesen genau diesen Übergang auch deutlicher zu machen, also nicht davon abhängig zu sein, ob es zehn Schulbesuchsjahre sind oder wie auch immer, sondern wirklich den Übergang auch frei gestalten oder bzw. auch beraten zu können, weil diese diese, diese Klammer, in der wir gebunden sind, die müsste wegfallen. Also es gibt durchaus Schüler, die können diesen normalen Weg machen, die können mit 16 in eine Ausbildung gehen oder da reingehen. Aber aktuell ist es so, die müssen hier mit 16 weg. Man kann in Einzelfällen mal die Schulpflicht verlängern, Schulbesuchszeit verlängern. Man kann das anrechnen lassen, aber es ist immer gelogen. Also dann rechne ich da die Schuleingangsphase an, und und und. Und dann muss ich da mit irgendwelchen formalen Tricks irgendwie rumarbeiten, die man mir aber nachher natürlich auch vorhalten kann, wenn es nicht funktioniert hat, dann wird gesagt wieso hast du es überhaupt gemacht, was soll das denn? Jetzt hast du die Schulbesuchszeit angerechnet und jetzt kommt er in dem Jahr, wo er dann länger bei euch bleiben soll, kommt er gar nicht. Das hat ja gar nichts gebracht. Ja, Entschuldigung, es war noch ein Versuch und wir haben gedacht, das wäre okay so gewesen. Und da finde ich immer so ein bisschen mehr, also ein bisschen weniger Vorschrift und ein bisschen mehr Vertrauen auf das, was man auch kann. Weil das ist tatsächlich so der Punkt. Ich glaube, wenn wir machen es lange. Ich glaube, wenn wir machen es auch nicht schlecht. So. Dass es immer Verbesserungsmöglichkeiten gibt und dass man jetzt hier sich nicht über irgendwas erheben soll, das ist im pädagogischen Bereich natürlich immer so ein bisschen das Problem, so, aber so ein bisschen mehr Vertrauen auf die Leute, die die Arbeit dann machen und so ein bisschen den Freiraum zu lassen, ohne dass man da direkt dann wieder irgendwie, dann doch wieder noch zehn Formulare ausfüllen muss usw. Das wäre, glaube ich schon besser, das würde ich mir wünschen.

Int05, 690–717
Zeitumfang: 0:59:30.6–1:01:43.2 [0:02:12.6]

D.2.8 Sonstiges

Ich habe vorhin davon gesprochen, dass man denen gut zuhören muss und ihre Belange gut versuchen muss, mit ihnen zu sortieren. (...) Und wenn das gelingt, dass die ihre Sachen gut sortiert haben und ein gutes Wissen entwickelt haben darüber, was sie können und was sie nicht können, also über ihre Ressourcen Bescheid wissen, wo sie gut, wo sie was gut können, wo sie gut das nutzen können und auch über ihre Schwächen Bescheid wissen, wo sie Dinge nicht gut können und die auch so stehen lassen können. Und dann gelingen solche Übergänge. Oder gelingen überhaupt. Der Start gelingt, der Start in neue Phasen im Leben.

Int02, 546–554
Zeitumfang: 0:44:09.7–0:45:02.8 [0:00:53.1]

Und was wir seit Jahren, das gab es
früher mal, wo wir dran sind, ist/ Bei uns hieß es Reales. Ich weiß nicht, ob es das bundesweit gibt. Das sind so Vorbereitungsprogramme, im Grunde zu so praktischen Basisfähigkeiten. Also jetzt nicht, da kann man das natürlich nicht unbedingt Pünktlichkeit und und weiß ich nicht, zuverlässigen Erscheinen, zuverlässiges Erscheinen fördern, aber das ist dann so was wie, wie Geschicklichkeitsübungen. So Konzentration, wenn man so da diese Basisbereiche das sind so aus/ Wie soll ich das beschreiben, also die haben da, weiß ich nicht, zum Beispiel tausende Schrauben und müssen diese einzeln einsortieren. Also solche Übungen sind das, nur zur Vorstellung oder müssen, also sowohl grob wie feinmotorische Sachen, manches mit Handwerkssachen, manches ohne. Also viel Bereich, Konzentration, Ausdauer, Durchhaltevermögen, so was. Und das sind halt so Programme, die von extern angeboten werden. Manche Schulen machen das auch intern. Also ich kenne das von der Schule für Lernen. Da braucht man aber nur einen Raum für, den wir nicht haben und Personal für, was wir nicht haben. Und wer auch schöner durch extern, weil da halt einfach eine andere Motivation da ist, als bei uns. Also ja. Ja, genau. Ich glaube, das wären so Dinge.

Int12, 371–387
Zeitumfang: 0:28:47.6–0:30:05.8 [0:01:18.2]

Natürlich, wenn die Eltern noch ein bisschen mehr
mitarbeiten würden, aber davon habe ich mich verabschiedet, so von, das seit Jahren sehe ich da keine Unterstützung bis auf Einzelfälle, aber die sind so gering, dass sie kaum erwähnenswert sind. Nur da ist einfach festzustellen, wenn die Eltern da noch mitziehen, ist es bisher immer zu einem, zum nahtlosen Übergang gekommen. Das muss man schon sagen.

Int15, 723–728
Zeitumfang: 1:03:09.8–1:03:40.5 [0:00:30.7]

Hauptkategorie D.3 Wünsche für eigene Arbeit

D.3.1 keine Wünsche/zufrieden

Interessanterweise nicht. Also ich bin hier nicht, / Ich habe ein
eigenes Büro hier. Ich bin IT-mäßig auch komplett ausgestattet. Ich habe einen Laptop, ich habe ein iPad, ich habe sogar einen Stift dazu. Telefon, zweiter Monitor, was hier alles steht, ich darf das gar nicht [ehemalige Kollegin] zeigen, sonst kommt sie vielleicht noch zurück. (lacht) Ne, darf sie auch gerne. Aber ansonsten, wie gesagt, ich durfte Fortbildungen machen. Ich habe sofort gesagt, "ich mache das mit dem StuBo, aber ich möchte auch gut dafür ausgebildet werden", weil das auch so ein Anspruch von an mich selber ist. Ich mache das nicht improvisiert, sondern möchte das professionell machen. Habe auch für nächstes Jahr, nächstes Schuljahr schon zwei Fortbildungen angemeldet. Ich habe gesagt, ich mache so ungefähr eine Fortbildung pro Halbjahr. So stelle ich mir das vor. Und die Chefetage hat gesagt, dass schaufeln wir frei. Also von daher, ich bin eigentlich echt ziemlich zufrieden. Auch was so die die gerade auch was den Kontakt zur Agentur für Arbeit irgendwie angeht, der [Kollege], super! Reha sowieso, die [Kollegin], mein Gott, die hat einen Riesentopf Geld, das ist unglaublich. Also was da an Geldern fließen können. Das wird einem ja fast schon schwindelig, was so so ein, so eine Ausbildung mit Internatsunterbringung kostet. Aber wenn das nötig ist, dann, das Geld ist wirklich da. Also von daher, ne.
Ich bin schon ziemlich zufrieden. So ich mache das doch/ Hört man vielleicht eher selten von Lehrern, aber ich fühle mich wirklich wohl hier.

Int04, 670–689
Zeitumfang: 0:51:37.4–0:53:19.1 [0:01:41.7]

Also ich. Ich habe schon sehr viel, würde ich sagen, so. Da würde ich mir wünschen, dass das bleibt. Also ich habe für mich tatsächlich viel Möglichkeiten, so Handwerk mit reinzubringen. Das ist eben was, was ich gerne mache. Und ich glaube, dass das auch/ Klar ist das dann natürlich schön für mich, dass ich das machen kann. Aber ich glaube, es hilft natürlich auch, wenn ich etwas mache, das ich gerne mache und das irgendwie dann hoffentlich auch besser weitervermitteln kann. Ja, also das wäre so ein Wunsch, dass ich mir den Teil natürlich auch behalten kann

Int06, 729–736
Zeitumfang: 0:51:30.3–0:52:02.4 [0:00:32.1]

Ich. Also ich kann nicht so viel meckern. Ich habe auch echt schon viel dadurch das wir, das so eine Veränderung bei uns in der Schullandschaft also wirklich in unserer Stadt, in der ich arbeite, passiert, dass wir da so eine Unterstützung erfahren als Förderschule, dass dann einfach gesagt wird „Ja, ihr seid immer so rausgefallen und das wird aber jetzt gesehen und so geht es halt nicht und da passiert viel". Ich weiß gar nicht, was ich mir jetzt dann für uns als Lehrkräfte wünsche, was ich mir wünschen würde

Int09, 789–795
Zeitumfang: 0:57:57.8–0:58:28.1 [0:00:30.3]

Aber wenn ich jetzt für uns unsere Schule an sich nehme, dann glaube ich, dann tun wir da schon eine Menge. Also das muss ich schon. Also da kann ich wirklich guten Gewissens sagen, wenn ich die, wenn wir die hier abgeben, dann ist alles, was in unserer Macht steht und ist, getan. Ne, das würde ich schon so weit sagen.

Int13, 1037–1041
Zeitumfang: 1:13:56.5–1:14:15.5 [0:00:19.0]

Aber ansonsten ist das, glaube ich, sind wir alle so zufrieden, wie es wie es momentan läuft. Und wenn jemand mal einen Verbesserungsvorschlag hat, dann kommt das auch meistens. Und ja, ich wüsste jetzt, mir fällt jetzt. Kein, nein, keine Person oder kein, kein Betrieb, Träger irgendwie ein, wo es nicht funktioniert hat. Also wir arbeiten ja nebenbei auch noch mit Jugendzentren zusammen, wo wir Projekte machen. Das läuft auch alles gut. Also das ist auch so, dass die Schüler dann auch nach der Schule oft da noch hingehen. Also da ist auch eine sehr intensive Beziehung. Also insofern bin ich eigentlich zufrieden, obwohl eigentlich darf man nie zufrieden sein.

Int15, 608–616
Zeitumfang: 0:53:07.2–0:54:00.4 [0:00:53.2]

Und also für mich eigentlich jetzt nicht mehr so, ich bin jetzt so lange dabei und habe auch nicht mehr so lange, ich habe/ Ich sehe momentan die Sachen, die man machen kann. Das machen wir alles und ich sehe mich nur begrenzt durch die Schulpolitik

Int15, 735–738
Zeitumfang: 1:04:13.0–1:04:31.4 [0:00:18.4]

Aber ich glaube schon,
dass wir es hier ganz gut hinkriegen, zu schauen. „Okay, was sind die individuellen Bedürfnisse, was sind individuelle Kompetenzen und wo kann es hingehen?" Und ich glaube, dass das so ein für mich, so zumindest ein Element, ein ideales Element sein sollte, um einen möglichst guten Übergang zu gestalten. (...) Aber das ist ja im sonderpädagogischen Kontext eigentlich so auch ein Standardelement, deshalb (lacht).
P3: Ich würde es auch an der Zeit festmachen. Also vor ein paar Jahren sind ja wirklich diese StuBo-Entlastungsstunden eingeführt worden, die ja dazu führen, dass ich mich auch wirklich mit gutem Gewissen in die Berufsberatung meiner Schüler mit reinsetzen kann, weil das die StuBo-Stunden sind, die ich habe und die ich aus der Klasse ausgeplant bin. Und da mit gutem Gewissen zu sitzen, mit

dem Berufsberater zusammen und mir für jeden Schüler wirklich die Zeit nehmen zu können, in Ruhe so eine Berufsberatung durchzuführen, häufig mit, mit den Schülern immer, häufig auch mit den Eltern zusammen, dann in diesen Stunden. Das gibt mir immer am Ende der Klasse zehn das gute Gefühl, alles getan zu haben. Das heißt nicht, dass wir immer erfolgreich sind. Ganz häufig sind wir es nicht. Aber zumindest mit dem Gefühl da rauszugehen: Wir haben alles Mögliche getan, was wir hätten tun können bis zur Klasse zehn, und alles andere ist jetzt in der Verantwortung der Schüler, das auszuprobieren, was sie sich gewünscht haben oder auch noch mal ein paar Jahre erwachsener zu werden. Am Frustrierendsten finde ich immer, am Ende der Klasse zehn zu wissen. Ich hätte an der einen oder anderen Stelle, wenn ich mehr Zeit gehabt hätte, noch intensiver beraten können.

Int16, 684–706
Zeitumfang: 0:48:43.6–0:50:26.5 [0:01:42.9]

Na ja, da würde gar nicht so viel anders aussehen. Also ich glaube/
Ich glaube, ich kann ja jetzt nur für unsere Schule sprechen. Ich glaube, die sind ausreichend vorbereitet.

Int18, 733–735
Zeitumfang: 0:57:17.5–0:57:28.5 [0:00:11.0]

D.3.2 Informationen zum Verbleib

Vielleicht auch sogar eine Rückmeldung an die Lehrkraft, ob es geklappt hat oder nicht

Int08, 462–463
Zeitumfang: 0:34:19.0–0:34:25.7 [0:00:06.7]

Also noch so eine gewisse Zeit danach,
Ja, das machen wir noch, aber dann verliert sich das und dann hört man oft „Nee, der macht gar nichts, Nee, der ist da rausgeflogen“. Also das ist jetzt bei meiner alten Klasse, die ich vor einem Jahr abgegeben habe, die hatten wir wirklich auch alle gut unter. Und dann hört man hier und da noch was und dann kommen sie auch mal wieder und dann habe ich den Abschluss. Das ist schön, aber viele, da hört man eben gar nichts mehr. Und dann über Umwege, da tut sich nichts, da ändern sich die Telefonnummern. Wir haben da auch keinen Einfluss mehr drauf. Das muss anders sein, das ist noch nicht gut.

Int09, 483–491
Zeitumfang: 0:35:52.5–0:36:27.7 [0:00:35.2]

Und dann muss ich noch mal sagen tatsächlich, was
ich jetzt eben schon gesagt habe, mein Wunsch wäre, dass wir uns tatsächlich mehr mit den Partnern, die dann kommen auch, zumindest mal ein bisschen Rücksprache halten, dass es zumindest Möglichkeiten der Gespräche gibt. Ja, das fände ich schön, weil man ist ja doch daran interessiert zu wissen, was was läuft. Das fehlt mir so ein bisschen.

Int13, 1002–1007
Zeitumfang: 1:11:21.1–1:11:45.9 [0:00:24.8]

Na, das wird mir schon
noch mal irgendwie ein besseres Gefühl geben, wenn ich weiß, wo landen die.

Int13, 1025–1026
Zeitumfang: 1:13:05.7–1:13:10.6 [0:00:04.9]

Und, ja, und und wünschenswert wäre, ich sage jetzt einfach mal
ins Blaue, dass man einfach nochmal eine Rückmeldung bekommt, „Wie hat der Übergang geklappt? Haben die sich wirklich angemeldet?“. Okay, das checken wir meistens schon noch, aber „haben die ersten drei Monate geklappt?“ Ich denke, das wäre wünschenswert, wenn man so weit noch informiert ist, dass man sagt/ ja, oder bis Ende des Kalenderjahres einfach, so „sind die da bei der Anschlussmaßnahme angekommen?“ Wie so eine Fahrzeugdoppelkarte so, man übergibt,

bekommt zurück und ansonsten geht eine Meldung halt an die Agentur für Arbeit, weil die brauchen einfach eine Ansprache.

Int18, 131–139
Zeitumfang: 0:10:03.9–0:10:47.6 [0:00:43.7]

Wie gesagt, ich fände so eine, so eine Rückmeldung, so nach einem halben Jahr, wie sind die Sachen wirklich angelaufen usw, wäre glaube ich noch mal ganz gut, aber ein bisschen was/ Ein Stück weit geht das ja auch über die Verantwortungskette. Die werden weitergemeldet. Aber so eine Rückmeldung von der neuen Schule nach einem halben Jahr wäre vielleicht nochmal ganz gut. Sind die wirklich angekommen? Wie sind sie angekommen? Gibt es da noch mal Fragen? Was für Probleme gab es vorher?

Int18, 337–343
Zeitumfang: 0:26:18.6–0:26:47.3 [0:00:28.7]

Fänd es aber schon gut, wenn man im einen oder anderen Fall nochmal mitbekommt. Klappt das auch oder brauchen wir noch Hilfe? Das schon, aber dann auch wirklich hauptsächlich, um die dann weiterzuvermitteln. Dann auch an, an die Reha-Beraterin oder was auch immer.

Int18, 411–414
Zeitumfang: 0:32:17.6–0:32:36.3 [0:00:18.7]

Was ich mir noch wünschen würde, wär so eine Rückmeldung im November Dezember, wie ist die Anschlussmaßnahme angelaufen, ist ja jetzt so wirklich auch dass die Schüler vorher jetzt noch mal darauf hingewiesen werden, dass die Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr besteht. Das müssen die bei uns auch unterschreiben. Ich weiß gar nicht, ob das alle machen müssen, dass sie dafür in Kenntnis gesetzt wurden. Die Eltern auch. Und, so, dass ja, die können ja nicht einfach sagen, „die Schulpflicht ist erfüllt nach dem zehnten Schuljahr und das war's." Also es ist ja nicht mehr, und das ist nochmal eine gute Geschichte. Wünschenswert wäre gesagt, wie gesagt, wäre noch mal eine Rückmeldung, nicht weil wir dann wieder aktiv werden würden, sondern weil man es dann nochmal, noch zurückmeldet an die Agentur für Arbeit zum Beispiel. Na also, da darf in dieser Übergangsphase darf der Datenschutz einfach nicht hinderlich sein. Ich weiß nicht, inwieweit man darauf verzichten darf. Das ist ja wahrscheinlich eine juristische Frage, aber man muss auch immer gucken, für wen ist was gut. Und und da muss man auch manchmal an, an das Anliegen denken.

Int18, 735–750
Zeitumfang: 0:57:28.6–0:58:40.4 [0:01:11.8]

D.3.3 mehr schulinterne Kräfte für BO/ÜV

Also vielleicht auch konkret in Bezug auf unsere Schule, wir haben uns so vor zwei Jahren ungefähr auf den Weg gemacht, bei unserem Schulträger anzufragen, ob wir eine solche Stelle etablieren dürfen, hier bei uns in der Schule. Und das wurde leider abgelehnt und da würde ich mir wünschen, dass hier bei uns in der Schule jemand verortet wäre, der quasi teilweise für unsere Schule zuständig ist, aber auch diese Kontakte hat zu all den möglichen Betrieben und quasi über Schule hinaus ganz offiziell mit den Jugendlichen weiterarbeiten kann und darf und ja.
P1: Das heißt sozusagen, diese zusätzliche personelle Ressource wäre wichtig und für Ihr, also für Ihre alltägliche Arbeit, gibt es da noch zusätzlich etwas, was Sie sich wünschen würden?
P2: Hmm. (...) Ich glaube, es ist tatsächlich so ein Bindeglied in Form einer weiteren Kollegin, eines Kollegen als Ansprechpartner, den oder die ich mir wünschen würde. Also das hat ja irgendwie auch so zwei Seiten, weil einerseits gibt es schon super viele Angebote und Beratungsstellen, an die man sich auch jetzt schon wenden kann. Und das dann vielleicht ein bisschen paradox, weil

einerseits gibt es so viele, also gibt es diese vielen Angebote und da geht man manchmal, oder merke ich bei mir, dass ich dann manchmal verloren gehe gedanklich in diesem Dickicht und denke so, "Oh Scheiße, wohin wende ich mich denn jetzt?" Und dann stellt sich vielleicht auch die Frage, ob eine weitere Person dann eine Entlastung bedeuten würde oder ob man dann noch eine Schnittstelle mehr hätte. Genau, aber besser würde ich davon ausgehen, dass eine solche Kollegin, ein solcher Kollege eine Entlastung sein könnte und diese Schnittstellen quasi zusammenführt und dadurch irgendwie noch mehr, ein passgenaueres, zielgenaueres Arbeiten möglich wäre.

Int01, 441–465
Zeitumfang: 0:38:57.5–0:41:15.6 [0:02:18.1]

Die personelle, die Personaldichte als Lehrer, die kann man natürlich immer erhöhen. Jetzt sind wir in einer Situation, in der noch, in der wir noch ziemlich gut besetzt sind in unserer Schule. Das heißt, wir haben relativ viele Kollegen, die dran sind. Aber man könnte sich in dem Bereich immer jemanden wünschen, der nur, nur dafür zuständig ist und alle Schüler nur da begleitet. Und es würde die Klassenlehrer mega entlasten. So das aber, das sind so, das sind alles nur Träumereien, weil wo sollen die Kapazitäten, die Ressourcen herkommen, die Lehrerressourcen, die gibt es ja nirgends gerade und so und wir sind halt, wir sind immer noch gut, wir sind gut besetzt eigentlich. Im Vergleich zu vielen anderen öffentlichen Schulen.

Int02, 588–597
Zeitumfang: 0:48:03.2–0:49:03.9 [0:01:00.7]

Dass das auf mehreren Schultern getragen wird. Dass da mehr Leute mit ins Boot geholt werden.

Int03, 705–706
Zeitumfang: 0:50:44.6–0:50:51.4 [0:00:06.8]

das, das also das wäre alles optimal, wenn wir dort noch mehr Ressourcen haben. Manchmal ist man den Tag alleine, dann schickt man die Integrationshelferin sozusagen mit oder fragt bei der Schulsozialarbeit mit, ob sie betreuen können. Aber wenn wir dort noch mehr Power hätten, sozusagen. Das, das wäre halt einfach gut, einfach viel mehr in den Betrieben in Kontakt zu sein. Viel mehr am Samstag zu dem Tag der offenen Türen zu gehen von den Berufskollegs/ Ist ja auch so, viele bieten das halt samstags an oder abends an, das ist manchmal auch ein bisschen unglücklich. Einfach da viel mehr in die Betriebe rein zu gucken und mit denen da hinzugehen.

Int07, 369–377
Zeitumfang: 0:27:59.2–0:28:38.5 [0:00:39.3]

Also ich bin der Organisator und wünsche mir viel mehr Unterstützung in der Umsetzung.

Int10, 392–393
Zeitumfang: 0:29:46.3–0:29:52.0 [0:00:05.7]

da werden bestimmt andere StuBo darüber geklagt haben, dass da einfach zu wenig Zeit bleibt. Kann ich so gar nicht bestätigen, weil wir das gut aufgeteilt haben und zu zweit sind. Ansonsten wäre es mit Sicherheit auch so. Also empfehlenswert wäre wirklich so eine Schulsozialarbeiterin nur dafür halt an der Schule zu haben. Wir haben zwei, die andere Schulsozialarbeiterin kümmert sich dann wirklich um die klassischen Sachen der Schulsozialarbeit und sie ist wirklich fast, fast nur mit der Berufsvorbereitung beschäftigt.

Int18, 197–203
Zeitumfang: 0:15:25.4–0:16:00.4 [0:00:35.0]

Wie
gesagt, ich bin froh über die Schulsozialarbeiterin. Das sollte jede Schule
haben, die wirklich nur dafür da ist. Jetzt nicht für die sonstige
Schulsozialarbeiterin. Da muss es eine zweite geben, ohne dass man da
unverschämt auftreten möchte. Das ist einfach notwendig
Int18, 713–717
Zeitumfang: 0:55:46.0–0:56:03.6 [0:00:17.6]

D.3.4 mehr Zeit für BO/ÜV

Ja wenn es um mich selber geht. Da hätte ich auf der Stundentafel einfach
gerne noch ein bisschen mehr Zeit für das Fach Wirtschaft zum Beispiel oder so
ein Fach Leben oder so was. Das sind noch so Wünsche, wo ich so denke, Ja, das
alles in einer Stunde Wirtschaft abzudecken schaffe ich gar nicht. So, da die
ganzen Anforderungen.
Int04, 628–632
Zeitumfang: 0:47:48.5–0:48:09.2 [0:00:20.7]

Dass man dann/ Also es gibt Kollegen,
die machen das ja, aber dass man trotzdem von Schulseite sagt „Okay, und weil
ihr am Samstag da hinkriegt, kriegt ihr halt den Montag frei“ oder so. Ich
glaube, wenn das von den Rahmenbedingungen gehen würde, dann dann würde das auch
besser funktionieren. Aber das muss halt/ Wenn das nicht so gegeben ist und
nicht erlaubt ist, dann dann ist das schwierig. Das wäre gut, wenn es das geben
würde, solche Sachen, also dass das einfach drinsteht.
Int07, 671–677
Zeitumfang: 0:51:10.6–0:51:37.9 [0:00:27.3]

Also ich wünsche mir tatsächlich ein paar mehr Entlastungsstunden, in denen
ich aber nicht irgendwo weg bin, sondern vor Ort ansprech/ Also, dass ich pro,
pro, zumindest in den letzten drei Monaten des Schuljahres oder da, wo es
wichtig ist. Da habe ich dann 2,2,3 Stunden pro Woche, die ich so legen kann,
wie ich möchte. Oder feste Zeiten, wo ich dann mit einzelnen Schülern bewusst
mich nur um die kümmern und auch vielleicht mal außerhalb aus dem Haus irgendwo
hingehen kann.
Int10, 492–498
Zeitumfang: 0:37:42.8–0:38:16.2 [0:00:33.4]

Sagen
wir es mal so, wir haben da nicht so die Kapazität zu. Wir können nicht immer
sofort, jetzt sofort, sondern okay, dann fahren wir da und dann mal dahin und so.
Dann ist der Schüler aber wieder krank. Ja, ich glaube, da müsste ein größeres,
wenn man so Wunschvorstellungen hatte, so ein größeres Rundumpaket sein.
Int11, 332–336
Zeitumfang: 0:23:29.0–0:23:49.4 [0:00:20.4]

Also da bräuchten wir einfach/
Oh, finde ich ganz andere schulische Möglichkeiten, viel mehr Personal, weil das
alles so zeitintensive Sachen sind. Also es ist allein letzte Woche habe ich
wieder für einen Aushilfsjob mit einem eine Bewerbung geschrieben und Lebenslauf
und alleine da musst du neben sitzen, weil das ist einfach nicht/ Das können sie
einfach nicht. Ich meine, das kennt man ja selber, dass so was schwierig ist und
das kriegen sie halt gar nicht hin. Dann sind die auch super aufgeregt und ach
ja, und ich weiß nicht, ob überhaupt. Und würden halt einfach da entweder gar
nix abgeben oder den letzten Rotz hinlegen. Und das war dann aber auch so, dass
ich im Grunde meine Schüler beschäftigt habe und ich habe mit dem halt den
ganzen Tag die Bewerbungen geschrieben. Also was natürlich nicht, wirklich nicht
der Job ist
Int12, 334–345
Zeitumfang: 0:25:49.0–0:26:40.7 [0:00:51.7]

D.3.5 Zeit für eigene nachschulische Betreuung

Wenn ich zum Beispiel weiß, der Schüler geht jetzt ans
Berufskolleg, an die AV-Klasse da und ich habe einen Kontakt zu dem, zu den
Kollegen in der AV-Klasse und es ist mal so ein informelles Gespräch möglich und
da bilde ich mir ein, dass das auch hilft, mehr als so diese/ Klar gibt es diese
formalen Wege, aber wenn man dann schon mal so ein kleines bisschen Kontakt hat
und/ Ja, also das, das ist so was, wo ich natürlich auch sagen muss, da haben
die Förderschulen sicherlich auch noch eventuell einen gewissen Nachholbedarf.
Wobei das natürlich/ Also vorgesehen ist, dass wir Formulare ausfüllen, zur
rechten Zeit am rechten Ort und die zum richtigen Postkasten schicken.
Vorgesehen ist aber nicht, also die Zeit haben wir im Grunde nicht, dass wir uns
wirklich kümmern. Und das ist eigentlich schade. Also das gehört jetzt nicht
fest zu unserem Aufgabenbereich und ich muss natürlich schon sagen, dann habe
ich da wieder eine neue Klasse sitzen, die geht dann auch ruckzuck wieder
schnell los und dann ist das natürlich der Mittelpunkt meiner Arbeit. Und ja,
dann kann ich ja das Gespräch mit dem Berufskolleg vielleicht doch noch eine
Woche weiter schieben oder auch noch eine Woche weiter schieben und dann ist es
eventuell schon zu spät. Und ich glaube auch das wäre ein Punkt, der häufig
unterstützen könnte. Also wir haben das natürlich mit Berufskollegs, sage ich
mal, wo öfter Schüler hingehen, dann ist es schon mal so, dass ich die
Sozialarbeiterin kenne, oder dann rufen die mal an und sagen „Können Sie nicht
mal beim Klaus oder Peter mal mal hören, was da los ist?“. Aber das sind
natürlich so Einzelfälle. Und ich glaube, dass diese Einzelfälle/ Ja, das dürfte
gern mehr werden. Also wenn ich mir wünschen dürfte, würde ich glaube ich sagen,
dass da durchaus eine feste Zeit für uns auch eingeplant ist, dass das so ein
bisschen zu unseren Aufgaben gehört und ja, wie auch immer das gemacht wird, ich
könnte mir auch vorstellen, dass es auch ein paar Kollegen gibt, die würden
jetzt böse mit mir sein, weil die sagen, „Was soll man denn noch alles machen?“.

Int06, 265–291
Zeitumfang: 0:18:38.2–0:20:29.9 [0:01:51.7]

Wir versuchen auch
immer dabei zu sein, dass einer vom Lehrerteam in der Woche dabei ist, das, das
ist auf jeden Fall schon hilfreich. Und dann wäre es noch hilfreich, wenn, wenn
das Stundenkontingent also wie schon anfangs gesagt, wir sind ja ein Jahr auch
noch für die Schulüberwachung verantwortlich und müssen das ja auch überprüfen
und eigentlich in Kontakt bleiben. Aber irgendwie gibt es da gar keinen
Berechnungsschlüssel. Wie, wann und wie soll man das eigentlich machen? Weil es
wäre ja zum Beispiel gut, wenn was immer ich für eine Klasse nächstes Jahr
bekomme, ich habe irgendwie weiß ich nicht einmal in der Woche oder einmal im
Monat einen Tag frei hätte und einfach mal rumfahren könnte sozusagen. Und dann
die, die die ehemaligen Schüler besuchen könnte. Dann nimmt man vorher Kontakt
auf, „Wo seid ihr? Ah du bist gerade bei der Arbeit, kann ich dich besuchen
kommen, Ah du bist zu Hause kommen wir trinken Kaffee oder irgendwas“. Das, das
das wäre glaube ich hilfreich zu machen. Und dadurch, dass es das nicht gibt,
gibt es halt Kollegen, die die halten irgendwie Kontakt, fragen nach, sind aktiv
und dann gibt es natürlich Kollegen, die auch so viel neue Arbeit dann wieder
haben in einer anderen Klasse, dass das die dann da einen Cut machen und dann
ist einfach, ja dann wissen die selber halt nicht, was da so ist. Also es wäre
gut, wenn so eine Ressource geschaffen werden würde, dass das da irgendwie eine
engere Nachbetreuung gegeben ist. Und da ist ja nichts, nichts vorhanden. Also
das wäre der Hauptfaktor.

Int07, 215–235
Zeitumfang: 0:16:18.2–0:17:50.9 [0:01:32.7]

Im besten Fall, wo ich
mir gerade nicht so sicher bin, weil sie auch sehr autonom sein möchte regelmäßig, nimmt sie von uns keine Hilfe an in einem Jahr, aber im besten Fall würden wir uns halt in einem 3/4, halben Jahr bei ihr melden und fragen „Wie schaut's aus, was können wir tun? Wie sieht dein nächster Weg aus?“ In dem Fall bin ich mir zum Beispiel gar nicht sicher, ob uns das gelingt oder nicht, weil vielleicht von Schülerinnenseite das gar nicht gewünscht ist oder wir vielleicht doch so viel andere Arbeit dann irgendwie versinken, dass uns das hinten runterfällt. Aber das wäre zum Beispiel jetzt super, wenn wir das machen würden.

Int07, 311–319
Zeitumfang: 0:23:42.5–0:24:19.5 [0:00:37.0]

und einfach so einen
Betreuungspool, wie schon mal gesagt, die die abgebenden Lehrer, dass die einfach noch mal ein Jahr, anderthalb Jahre irgendwie ein Zeitfenster haben einmal im Monat, weiß ich nicht, oder zweimal im Monat die, die die Schüler nicht abzutelefonieren sondern wirklich körperlich Kontakt, also, also aktiv die zu sehen irgendwo zu Hause oder im Betrieb einfach sich mit denen Zeit nimmt. Also die Schüler finden das schon, finden das schon super, wenn drei Monate später der der Lehrer noch mal vorbeikommt und mit denen Kaffeetrinken geht oder so und über übers Leben spricht und wie es läuft und wo er noch mal Hilfe braucht. Also das wäre/ Aber das ist halt nicht vorgesehen, dafür gibt es keine Lehrerstellen, das kannst du on top tun. Aber ja, das das wäre halt glaube ich noch mal ganz hilfreich.

Int07, 887–898
Zeitumfang: 1:07:03.7–1:07:52.4 [0:00:48.7]

Das ist halt und deswegen weiß ich nicht, ob
eine zusätzliche Lehrerstelle geschaffen würde. Also die muss ja dann nicht der Lehrer machen, aber einen die einfach nur/ Wir haben 26 Abgangsschüler, okay, die müssen alle nachbetreut werden. Das würde bedeuten, okay, wir brauchen zwei weitere Lehrerstellen oder eine zweite Lehrerstelle, die dann nicht von dem Lehrer/ Soll ja kein Fremder dann zu denen gehen. Aber dass das dann aufgeschlüsselt wird: „Okay, du hast das letzte Jahr die Abgangsschüler. Du kriegst jetzt dieses nächste Schuljahr nochmal vier Verfügungsstunden, dass du dich da aber dann auch wiederum kümmerst und“. Ja, ich will auch nicht wieder zu viel Bürokratie und alles protokollieren, aber/ Ja, aber dem Lehrer das in der eigenen Hand zu geben, dass er die vier Stunden auch sinnvoll nutzt mit den Schülern, ist natürlich dann auch wieder schwierig, wenn man vier, fünf Verfügungsstunden also/ Aber, aber die müssen dann irgendwie im Stundenplan halt auch drin sein, sondern nicht, dass er dann trotzdem an fünf Tagen da ist und irgendwo die Lücken hat, sondern er hat dann einen Tag frei und muss dann wirklich da auch hin und vielleicht ab und zu mal berichten, wie es gelaufen ist

Int07, 936–951
Zeitumfang: 1:10:48.2–1:11:59.8 [0:01:11.6]

Ich wünsche mir, dass ich den Übergang mehr begleiten kann, als Bezugsperson. So, man sagt nicht ohne Grund, dass ohne Beziehung kein Lernen funktioniert und auch ohne Beziehung keine Erziehung und andersrum. Und wir sind sehr feste Beziehungspersonen für unsere Schüler:innen. Das gibt das System einfach her, so dass/ Beziehungsaufbau ist der Schlüssel. Und wenn man den noch ein bisschen ausschleichend fortführen könnte und nicht so einen/ Auch für uns ist es ein ganz klarer Cut mit dem Tag des Abschlusses und für die Schüler:innen auch. Und dann kommen sie auch noch in ein neues System, in Riesensystem. Schwierig. Für manche ist es bestimmt total befreiend, endlich so in einem großen System zu sein. Die wollten vielleicht auch gar nicht immer auf einer Förderschule sein oder wie auch immer. Und. Aber ich glaube, dass es nicht bei allem so ist.

Int14, 417–427
Zeitumfang: 0:36:29.7–0:37:36.8 [0:01:07.1]

D.3.6 bessere Zusammenarbeit mit externen Partnern

Es arbeiten im
Arbeitsamt halt auch, da arbeiten Psychologen und da arbeiten die die Leute von der Reha, also die sind ja Berater, die im weitesten Sinne. Am Ende weiß ich überhaupt gar nicht, was die eigentlich für eine Ausbildung haben. Ich frage mich manchmal, ob man nicht auch solche Leute wie uns da einsetzen könnte. Einfach, um da noch mal einen anderen Blick zu haben. Aber die Vernetzungen irgendwie anders schlau wären, um die Leute wirklich zu erreichen. Also. Ja. (...) Es ist schwierig, an der Stelle so.

Int02, 608–615
Zeitumfang: 0:50:17.2–0:51:06.8 [0:00:49.6]

Dass man auch seitens der unterschiedlichen
Berufskollegs mehr auf uns zukommt, mehr nachfragt. Vielleicht auch mehr fordert von uns, das mit Sicherheit auch.

Int03, 708–710
Zeitumfang: 0:51:03.5–0:51:14.9 [0:00:11.4]

Das sind dann halt so kleine praktische Tipps auf dem kurzen
Dienstweg, sag ich mal. Also das ist so eine Geschichte, was die Schüler gebrauchen könnten und was man eigentlich viel mehr noch machen müsste. Dann glaube ich auch, das wäre jetzt eher so von unserer Seite was, was wir gerne machen möchten.

Int05, 181–185
Zeitumfang: 0:16:13.8–0:16:34.5 [0:00:20.7]

Na ja, dann wünsche ich mir eine deutlich ausgebaute und bessere Kooperation mit allen Institutionen, die da noch dranhängen. Also damit meine ich nicht nur Berufsschulen, sondern Betriebe. (...) Also im Grunde alles, was damit zusammenhängt. Also eine viel bessere Vernetzung. (...) Deutlich bessere Zusammenarbeit im Hinblick auf Was brauchen die Schüler und, und vielleicht brauchen das auch andere Schüler. Wir reden ja jetzt immer nur so nach dem Motto „Ja, nur die Förderschüler brauchen diese diese Möglichkeiten". Vielleicht gibt es auch andere Schüler, die genauso unsicher sind, was das angeht und auch diese Möglichkeiten ja nicht haben. (...) Also ich finde es auf jeden Fall schwer, dass das ein Job auch ist, der viel natürlich an den Klassenlehrkräften von Förderschulen und Förderschulen hängenbleibt, die sich aber ja vielleicht selber gar nicht professionalisiert genug fühlen, um den, um die Bedarfe wirklich zu decken, was auch Ängste und Sorgen und Interessen. Also, ich weiß nicht, wie man das alles decken soll noch.

Int17, 656–669
Zeitumfang: 0:46:26.6–0:48:02.1 [0:01:35.5]

D.3.7 Flexibilisierung der BO-Instrumente

Aber das ist ein bisschen so das, was ich mir wünschen würde,
ein bisschen mehr Freiheit in der Gestaltung der Übergänge, ein bisschen mehr Individualität und dann wirklich auch Zentrierung auf den jeweiligen Jugendlichen

Int05, 736–739
Zeitumfang: 1:03:15.0–1:03:28.8 [0:00:13.8]

Also jetzt nicht bezogen auf einen einzelnen
Schüler, sondern für uns als Schule finde ich es immer ein Übergang oder eine Berufsorientierung, Berufsbegleitung, wie auch immer, finde ich es immer ideal, wenn man möglichst flexibel und individuell sein kann, so dass geben diese Standardelemente zum Beispiel ja überhaupt nicht her.

Int16, 680–684
Zeitumfang: 0:48:16.2–0:48:43.5 [0:00:27.3]

D.3.8 aufsuchende Angebote

Also wenn man es mal vorrangig sieht, also man bräuchte viel
mehr, ja, viel mehr individuelle Unterstützung für die Einzelnen, auch viel mehr
externe Angebote. Also wir sind seit Ewigkeiten dran. Ich weiß nicht. Ich könnte
mir nur vorstellen, das hat Frau [Name einer Kollegin] schon gesagt, es ist
einfach unglaublich. Es ist so, dass wir an anderen Schulen, da war ich jetzt
auch im Rahmen von Inklusion, wo ich jetzt erfahren, kommen viermal im Monat
Berufsberater von der Arbeitsagentur und beraten die Schüler. Wir haben das seit
Jahren null Mal, also die sind bei uns nicht vor Ort, die sind in der
Arbeitsagentur, da können die Schüler hin, was unsere Schüler aber nicht machen.
Wie ich eben sagte, also diese Hemmung zur Außenwelt da Kontakt aufzunehmen.
Also zur so, ich sag mal, weiß ich nicht, wie man es nennen soll, politisch
korrekt oder wie auch immer, zur, zu nicht ihrer Subwelt. Da ist die Hemmung
wirklich oft riesig und die gehen da halt einfach nicht hin. Und das sagen wir
dem Arbeitsamt seit Jahren, dass wir das vor Ort brauchen mit niederschwelligen
Angeboten. Und es passiert einfach nicht, weil ich glaube, da einfach Kontakte
schon zu haben, sei es zu Trägern, sei es zu Berufsschullehrern. Und wenn sie
nur einen Lehrer kennen würden/ Sei es zur Arbeitsagentur, das würde sehr, sehr
viel bringen, weil diese Niederschwelligkeit, die ist ja sowohl bei unseren
Eltern, also auch Eltern würden dann, glaube ich, Angebote anders wahrnehmen.
Die Schüler aber, die gehen nicht dahin, die gehen nicht zum Arbeitsamt und
lassen sich da freiwillig beraten, wenn sie es nicht müssen. Das heißt, es
passiert erst dann, wenn sie wirklich eingeladen werden, wenn sie da hin müssen,
weil sonst weiß ich mich gar keine Stelle da ist oder Geld gekürzt wird oder
sonst was. Ansonsten gehen die da nicht hin zu Beratungsangeboten. Das ist
ansonsten auch/ Genau also das müsste in Schule stattfinden, finde ich diese
ganzen Angebote. Ja auch dass so Menschen dann vielleicht da mit den Bewerbungen
schreiben könnten, Lebenslauf, so was.

Int12, 345–371
Zeitumfang: 0:26:41.1–0:28:47.5 [0:02:06.4]

wie
ich sagte, deutlich mehr externe Angebote in Schule vor Ort. Was ich eben meinte,
Berufs/ Berufsvorbereitung vor Ort, Ansprechpartner vor Ort und diese komischen
die/ Bei uns gibt es so psychologische Tests, wo die dann auch hin müssen. Ich
weiß nicht, ob überall so ist, vorher um so eine Einschätzung zu kriegen, das
ist schon eine Katastrophe, weil die da einfach nicht hingehen. Dann ruft mich
wieder das Arbeitsamt an und sagt „die kommen nicht." Dann sage ich „ja, habe
ich Ihnen ja vorher gesagt, dass die nicht kommen werden". So, dann sagen die,
„es gibt keine Maßnahme, wir können ohne diesen Test nichts machen". Also es
sind einfach bodenlose Geschichten, die da laufen. Dann wissen teilweise unsere
Schüler in die Sommerferien, nicht wo sie hingehen. Und die Eltern rufen mich in
den Sommerferien an und sagen „Wo geht er denn jetzt hin?" Sage ich „Ja, weiß
ich auch nicht". Also weil die einfach/ Das muss in meinen Augen in Schule
laufen. (...) Zumindestens am Anfang. Wenn die dann Personen haben, wie ich eben
sagte, wenn die dann schon Ansprechpartner kennen, so, dann würden wir da auch
hingehen, das weiß ich, zum Arbeitsamt, aber die gehen nicht, ohne dass die da
irgendwen kennen, ohne dass die irgendwie ein Gespräch geführt haben, gehen die
da nicht hin.

Int12, 731–748
Zeitumfang: 0:57:43.7–0:58:59.2 [0:01:15.5]

D.3.9 bessere schulinterne Zusammenarbeit

Ich glaube, dass ich manches
delegieren oder dass sich manche Aufgaben aufteilen ließen auf die jeweiligen
Klassenteams und dass Prozesse dadurch vereinfacht werden könnten für alle
Seiten. Also gar nicht im Sinne von nun einer Entlastung von mir, sondern auch

einer Entlastung von den jeweiligen Klassen, dass dann das Mailaufkommen oder das Telefonataufkommen geringer ist, wenn Informationen auch so in den Klassenteams verarbeitet werden.

Int01, 354–360
Zeitumfang: 0:30:40.0–0:31:15.6 [0:00:35.6]

Dass jeder Kollege da auch mitzieht. Egal ob er das für sinnvoll hält oder nicht. Dass da jeder einfach kooperativ ist

Int03, 706–707
Zeitumfang: 0:50:51.4–0:50:59.9 [0:00:08.5]

D.3.10 Sonstiges

und dass man offener wird für unsere Schulform

Int03, 707–708
Zeitumfang: 0:51:00.0–0:51:03.4 [0:00:03.4]

Und dann natürlich auch die allgemeine Entwicklung. Aber dann geht es auch wieder. Das geht auch in alle Bereiche dann rein. Dieses Vieldenken, das, also ich sag mal, Formalitäten oder dokumentierte Abläufe besser sind als die eigentliche Arbeit. Und dass die Arbeit nur dann gut ist, wenn sie auch auf irgendeiner Homepage steht oder irgendwo dann noch mal evaluiert wurde und bla bla bla. Also das geht mir einfach/ Also das ist jetzt/ das geht mir auf den Zeiger, da habe ich keinen Bock mehr drauf (lacht). Und man schreibt Berichte und Berichte und letztendlich sind die für die Tonne und aktuell so Sachen, wo Schüler einfach noch einen erhöhten Förderbedarf kriegen. Also bei uns ist es der Paragraph 15 in Nordrhein-Westfalen, den kann man nun mal, dann gehören sie formal zur Gruppe der Schwerstbehinderten, also was natürlich immer schwierig ist mit den Eltern, zu verkaufen, wo man einfach denkt, warum muss ich denn jetzt noch ein zwei Seiten Gutachten schreiben über einen Schüler, den ich, erstens mal habe ich es letztes Jahr genauso beantragt und es ist noch genau und diese ganzen Sachen, die, die, die sind einfach Arbeitszeit und da bin ich wirklich da wäre ich dann im Bereich Anrechnungsstunden, wo ich denke, ja, das ist Schwachsinn. Ja und letztendlich die Verwaltungsstelle, die damit dann noch gefüttert wird, sage ich mal, weil die dann mal die durchwinken müssen, die können wir besser hier gebrauchen und dann könnte man das viel einfacher lösen

Int05, 717–736
Zeitumfang: 1:01:43.2–1:03:14.9 [0:01:31.7]

Und ich glaube, dass das so eine allgemeine, eine allgemeine Wertschätzung für praktische Arbeit würde ich mir tatsächlich wünschen, dass das/ Ja, also das ist ja so, das ist auch eine gesellschaftliche Entwicklung also und da habe ich das Gefühl, dass das natürlich für unsere Schüler auch häufig so ein/ das ist ja gar gar nicht unbedingt für alle/ Weil die streben das ja vielleicht auch gar nicht an, weil „ja, wenn ich jetzt irgendwie Wände anmale, ist das jetzt, ist das jetzt ein Beruf mit Prestige?“ Nicht unbedingt. „Also eigentlich wäre ich ja was anderes, aber das klappt nicht. Naja, das finde ich halt eh alles scheiße“, und ich, ich glaube, dass das manchmal zu kurz kommt, also einfach diese Wertschätzung von sinnvoller Tätigkeit auch vielleicht einfach nur. (...

Int06, 750–760
Zeitumfang: 0:53:04.9–0:53:49.3 [0:00:44.4]

P2: (...) Weniger Schüler. Kleinere Klassen wieder. Ja weil das einfach nicht leistbar ist mit 13, 14, was auch immer. Diese individuelle/ Diesen, diese Individualität, die, die da brauchen, diese eins zu eins Betreuung im Grunde in diesem Bereich, die ist nicht zu leisten. Also entweder weniger Schüler

Int12, 728–731
Zeitumfang: 0:57:25.5–0:57:43.4 [0:00:17.9]

14.5 Kategoriengruppe E Diskrepanzen & Antinomien

Hauptkategorie E.1 Diskrepanz Erwartungen vs. Aktual-Selbst & Handeln

E.1.1 allgemeine Einschätzungen

E.1.1.1 Erwartungen werden eher erfüllt

jetzt glaube ich oder hoffe ich mehr als vor einem dreiviertel Jahr.
Also da habe ich selbst festgestellt, musste ich mir selber erst mal einen richtigen Überblick verschaffen über die Landschaft der verschiedenen Bildungsträger und Integrationsfachdienste usw., die in KAoA involviert sind. Da habe ich echt eine Weile gebraucht, um so dieses Dickicht zu durchschauen und so irgendwie ermessen zu können, wer wo gut angebunden ist und wo sich Ansprechpartner finden lassen, um dann tatsächlich auch die passenden Informationen erhalten zu können und die dann weiterleiten zu können. Ja.
P1: So die Einschätzung, wie Sie die jetzt getroffen haben, Wie fühlen Sie sich denn mit der? Wenn ich das mal so direkt fragen darf, also was macht das mit Ihnen?
P2: Gute Frage. Ähm. Also, ich glaube, dass dieser, dass die Aufgaben, die rund um das StuBo-Sein anfallen, aktuell, ganz gut funktionieren, auch für das Kollegium. Und dass die Schüler:innen einige gewinnbringende Erfahrungen haben machen können.

Int01, 366–380
Zeitumfang: 0:31:39.6–0:32:57.9 [0:01:18.3]

So, ja. Den Erwartungen an konzeptionelles Tun, ich glaube, dem werden wir gerecht. Da ist immer nur die Frage, ob man in welchen Zeitspannen die Erwartungen liegen und ob die Zeitspannen reell sind oder nicht. Und da muss man dann eben an der Stelle gucken. Aber dass solche Konzeptarbeiten laufen sollen und müssen und dass es auch die Leute machen müssen, die mitten in der Praxis sind, das würde ich als total, als das Sinnvollste der Welt erachten und auch das Wichtige

Int02, 516–522
Zeitumfang: 0:41:38.2–0:42:14.2 [0:00:36.0]

Ja. Also ich erkläre auch 20 Mal noch alles, wenn der eine oder andere Kollege ist. Sie kennen das ja wahrscheinlich. Es sind immer die selben Kollegen. Ich erkläre es noch zum 20. Mal, sorge dann aber auch schon dafür, dass wenn es Veranstaltungen gibt in dem Bereich, die auch jedes Jahr wiederkehrend sind, für ganz normale Klassenlehrer der Klasse 8 bis 10, dass diese Kollegen dann an diesen entsprechenden Fortbildungen, die gerne nachmittags sind, dann auch wirklich dran teilnehmen mit der Prämisse „Hör mal, du hast so viele Fragen“. Ich verkauf es natürlich dann immer positiv. „Das wäre doch jetzt mal eine absolute Hilfestellung und das ist ganz effektiv und dann gehen die dort auch hin“. Also wir versorgen da alle Kollegen mit, dass die das irgendwann mal gemacht haben müssen, eben damit jeder weiß, wann er was zu tun hat und nicht auf einmal, da bricht der Klassenlehrer weg oder geht in Elternzeit und es steht eine neue Kollegin da und die weiß nicht, was sie machen muss. Also das auf jeden Fall. Ja, das würde ich sagen, das ist der große Vorteil einer Förderschule. Da greift man sich, behaupte ich, ohne dass ich jemals an einer anderen Schule unterrichtet habe, mehr unter die Arme als an den anderen Schulen.

Int03, 652–668
Zeitumfang: 0:46:53.5–0:48:01.9 [0:01:08.4]

Da ist jemand, der kennt sich vielleicht nicht vollumfänglich aus, so dass würde ich mir jetzt nicht auf die Fahne schreiben, dass ich hier schon alles und jeden kenne und jeden Weg im Voraus weiß, aber dass ich bereit bin, hart dafür zu arbeiten und mit guten Partnern, mit guten, ja mit einem guten Unterstützungssystem, da schon ganz gute Arbeit leiste

Int04, 546–550
Zeitumfang: 0:41:16.0–0:41:39.2 [0:00:23.2]

Ja, ich hoffe es. Ich hoffe schon. Also, ich glaube, jetzt. Ja, ich glaube schon. Dadurch, dass ich in der Rolle relativ neu bin, dass meine Kollegin dann auch irgendwann gesagt hat, „Mensch, wäre das nicht was für dich, diese Rolle, also gerade diese koordinatorische Rolle?“ Ja, so ist natürlich auch, dass man diesen gesamten Prozess koordiniert. Es sind schon hohe Anforderungen und ich glaube, ich habe das ganz gut gemacht. Ich hoffe aber, dass das nächste Jahr noch besser mache, so, weil ich einfach die Abläufe dann auch noch besser kenne. Also ich habe viel Zeit gebraucht, um mich in die Abläufe einzuarbeiten dieses Jahr. Und wenn ich denke, dass ich die ganze Zeit, wenn ich davon nur die Hälfte jetzt nächstes Jahr weniger hätte und das noch mehr in den Schüler oder in (unv.) oder Kontakte investieren kann. Ja, da freu ich mich jetzt schon drauf, so dass der/ Irgendwann ist man halt eingearbeitet und so. Nach einem Durchgang würde ich jetzt sagen also ich habe das ja Jahre dann immer begleitend gemacht mit [Name Kollegin] zusammen. War da war nicht hauptverantwortlich und diese Hauptverantwortung, die hat jetzt schon eine Menge Zeit gekostet aber es war gut die Zeit zu investieren und ich würde sagen, fürs nächste Jahr fühl ich mich da einfach noch besser aufgestellt. Kann kommen. Auch nicht gerade/ sehr interessante Schüler. So habe die ja gerade kennengelernt. Also das wird spannend.

Int04, 557–575
Zeitumfang: 0:42:08.7–0:43:36.8 [0:01:28.1]

Wobei, wenn man jetzt hier so eine Liste mit formalen Erwartungen hinlegen würde, würde ich da wahrscheinlich auch überall mein Kreuzchen dran machen können und sagen Ja, ja klar, haben Sie formal abgearbeitet. Ich weiß jetzt nicht, inwiefern Sie so in dem Sonderpädagogik Bereich auch tatsächlich zu Hause sind. Ich sage mal, ich kann einen Förderplan für jeden Schüler machen, den kann ich so oder so machen. Und bei dem einen ist es ein Stück Papier, was in die Akte kommt und bei dem anderen ist es ein Stück pädagogisches Werkzeug, sag ich mal. Und am Ende kann ich trotzdem jeweils den Haken dahinter machen, und sagen, ja klar ich habe den Förderplan geschrieben. Also ja, und letztlich ist das natürlich ja bei diesen, bei diesen Anschlussvorbereitungen oder Berufsübergängen und so ja auch ähnlich. Also alle Bereiche kann ich, kann ich wahrscheinlich nicht voll ausfüllen, wenn es darum geht, kann ich da irgendwie das, was die Chefin oder das Bildungsministerium oder so sagt, kann ich da mein Häkchen hinter machen? Da würde ich sagen, ja, ja, das Häkchen, kriege ich das schon irgendwie hinter.

Int06, 612–626
Zeitumfang: 0:42:55.3–0:43:56.6 [0:01:01.3]

Also ich glaube oder zumindest kann ich da für mein Kollegium sprechen. Ich glaube, wir haben alle einen relativ hohen Anspruch an das, was wir da machen. Ich habe das bei vielen Sonderpädagogen beobachtet, dass sie dann doch auch irgendwie wollen und dass man erst mal immer sagt „Nee, ist eigentlich nicht mein Job“ und man macht das irgendwie dann trotzdem des Kindes zuliebe so, und ich glaube, deswegen erfüllt man die Erwartungen schon meistens immer, auch wenn man vorher gesagt hat, „ich mache das nicht oder ich kann das nicht oder es sollte nicht mein Ding sein“. Ob das jetzt dann immer so gut ist, (lacht) auch

im Erzieherischen den Eltern gegenüber, das ist auch immer so eine Sache. Aber, ja, also ich glaube, wir werden schon alle den Erwartungen schon gerecht in dem Punkt.

Int08, 427–437
Zeitumfang: 0:31:36.2–0:32:24.3 [0:00:48.1]

Ich glaube den Erwartungen, denen ich zustimmen würde, dass ich denke, sie sind erreichbar, ja.

Int09, 699–700
Zeitumfang: 0:51:17.6–0:51:24.0 [0:00:06.4]

Größtenteils. Also ich glaube, wenn ich den Erwartungen nicht entsprechen würde, wäre das was, wo ich sagen würde, dann muss ich meinen Job vielleicht auch ein bisschen besser machen. Ja, ich glaube schon, dass ich dem größtenteils entspreche. Natürlich nicht bei allen und nicht in jeder Situation, aber ich versuche es zumindest.

Int14, 372–376
Zeitumfang: 0:32:05.7–0:32:33.2 [0:00:27.5]

Wir
können nicht alle erfüllen, aber wir versuchen, möglichst viele zu erfüllen und das möglichst gut zu erfüllen.
P1: Da haben Sie meine nächste Frage fast schon ein bisschen vorweggenommen, nämlich genau die Frage, ob Sie denn diesen ganzen Erwartungen, die da auf Sie zukommen, gerecht werden oder gerecht werden können.
P2: Ja, das kriegt man halt mit durch das Feedback der der verschiedenen Einrichtungen, verschiedenen Instanzen, mit denen man zusammenarbeitet und. Das ist meistens, das sind/ Eigentlich sind wir ganz zufrieden. Wir hätten natürlich noch lieber mehr Betriebe. Ja, das ist wie gesagt, ein bisschen weniger geworden, die sich darauf einlassen, mit unseren Schülern zu arbeiten. Da hätte ich gerne einfach ein bisschen mehr. Aber ansonsten ist das, glaube ich, sind wir alle so zufrieden, wie es wie es momentan läuft. Und wenn jemand mal einen Verbesserungsvorschlag hat, dann kommt das auch meistens. Und ja, ich wüsste jetzt, mir fällt jetzt. Kein, nein, keine Person oder kein, kein Betrieb, Träger irgendwie ein, wo es nicht funktioniert hat. Also wir arbeiten ja nebenbei auch noch mit Jugendzentren zusammen, wo wir Projekte machen. Das läuft auch alles gut. Also das ist auch so, dass die Schüler dann auch nach der Schule oft da noch hingehen. Also da ist auch eine sehr intensive Beziehung. Also insofern bin ich eigentlich zufrieden, obwohl eigentlich darf man nie zufrieden sein.
P1: Naja, aber es ist doch auch ein Befund.
P2: Ja, ich kenne andere Schulen, da läuft es nicht so gut. Insofern und wenn ich mich selber, wenn ich mir selber, wenn ich mich selber im Spiegel betrachte, dann sage ich, es ist alles, alles okay so, du versuchst es. Und was nicht geht, das geht halt nicht, das ist mir auch klar so.

Int15, 597–621
Zeitumfang: 0:52:14.9–0:54:22.9 [0:02:08.0]

Joa, ich würde schon sagen, doch eigentlich glaube ich ganz gut. Also ich kann. Also ich kann mich jetzt nicht beschweren. Ich glaube, ich glaube, das ist nicht immer so. Aber wie gesagt, ich habe da eine sehr sehr gute Schulsozialarbeiterin, auch mit mit an der Seite. Dadurch kommt das glaube ich auch. Die auch hartnäckig immer nachhakt und gut vernetzt ist, und und und sehr emsig da die Sachen auch abarbeitet

Int18, 674–679
Zeitumfang: 0:52:51.6–0:53:15.6 [0:00:24.0]

E.1.1.2 Erwartungen werden teilweise erfüllt

Zum Teil. Die der Eltern, die erfülle ich in der Regel schon. Die meiner Arbeitskollegen zum Teil.

Int10, 397–398
Zeitumfang: 0:30:04.4–0:30:10.6 [0:00:06.2]

Das weiß ich nicht. Ich versuche, sagen wir es mal so, Ich glaube, ein Stück weit. Ja. Über allen Erwartungen kann man wahrscheinlich nie gerecht werden. Ja.

Int11, 517–518
Zeitumfang: 0:36:48.0–0:36:58.0 [0:00:10.0]

Teilweise, teilweise. Ich sagen also ja schon, dass wir halt die Eltern beraten, was es für Möglichkeiten gibt. Wie ich sagte, dass wir zumindest an entsprechenden Stellen versuchen zu vermitteln, dass wir die Termine halt machen. Wir machen zum Beispiel auch vom Arbeitsamt die Termine begleitet, dass wir Möglichkeiten aufzeigen, dass wir Elternabende anbieten, dass wir Informationsveranstaltungen anbieten. (...) Genau. Ich finde es sogar bei der Praxis, also bei der bei der, weiß ich nicht, sei es nun ein Ausbildungs- oder die Praktikasuche, ja übernehmen wir ja sogar einfach Jobs, die die Jobs der Eltern wären, so.

Int12, 516–524
Zeitumfang: 0:39:48.9–0:40:37.2 [0:00:48.3]

Das mit dem gerecht werden, ist es bei uns an der Förderschule ja immer so eine Sache. Also der Wunsch ist natürlich da. Wir wissen aber auch, dass wir dem nicht immer gerecht werden können, wo aber ich glaube, dass wir in unserer Arbeit hier schon die größtmögliche, also die die größtmögliche Arbeit investieren, um es möglichst vielen gerecht zu machen und möglichst allen Ansprüchen hier auch gerecht zu werden.

Int16, 599–604
Zeitumfang: 0:42:21.1–0:42:49.9 [0:00:28.8]

Manchmal (lacht). Ich glaube, ich habe ja schon gesagt, dass ich auch natürlich noch am Anfang meiner beruflichen Karriere stehe. Und ich hoffe, ich bin immer so leidenschaftlich für diese Kinder. Das wünsche ich mir für mich selber.

Int17, 505–508
Zeitumfang: 0:35:57.8–0:36:12.5 [0:00:14.7]

E.1.1.3 Erwartungen werden eher nicht erfüllt

Also den Schülererwartungen, werden wir sicherlich nicht immer gerecht. Den kann man nicht immer gerecht werden. Weil wir sind Menschen und die Schüler sind Menschen. Und wenn das so einfach wäre, dann wäre die ganze Pädagogik sehr einfach

Int02, 513–516
Zeitumfang: 0:41:19.9–0:41:38.0 [0:00:18.1]

P2: Natürlich nicht. (lacht)
P1 (lacht)
P2: Also nein damit. Man muss mit dieser, mit dieser unperfekten Situation muss man schon leben. Also das/ dem muss man sich auch bewusst sein. Und es ist ja immer so, dass man die Ansprüche, die man selber hätte, gerne, die die werden ja nicht erreicht, so für die, für die Schüler. Aber auch vielleicht für sich selber. Also das wird einfach dann nicht erreicht und das muss man dann dann so ein bisschen akzeptieren, finde ich. Und das gehört finde ich dann auch mit zum Berufsbild dazu und so.

Int05, 625–633
Zeitumfang: 0:54:08.3–0:54:41.9 [0:00:33.6]

wenn tatsächlich auch die Erwartung ist, dass ich
das alles umsetze, umsetzen kann, da auch wirklich bei jedem Schüler erfolgreich
bin, dann würde ich sagen, das ist einfach nicht realistisch.
Int06, 607–609
Zeitumfang: 0:42:35.4–0:42:45.7 [0:00:10.3]

Ich schaffe es
wahrscheinlich nicht alle alle Sachen so meinem Anspruch oder wie ich es mir
wünschen würde. Und das ist dann glaube ich schon so. Und das ist aber auch, das
ist ja eine Teamfrage auch, also das machen wir ja nicht alleine. Und da gibt es
ja mehrere Kolleginnen und Kollegen, die mit den Schülern arbeiten. Und ja, das
kriegt ja eine Person alleine immer nicht hin, ja
Int06, 626–631
Zeitumfang: 0:43:56.6–0:44:17.8 [0:00:21.2]

Ja, werden wir denen gerecht? Es gibt ja immer so zwei, drei Vorzeigeschüler
und so da, da, da, da kriegt man auch immer relativ gute Rückmeldungen. Das
würde man sich natürlich von allen Schülern da wünschen. Aber wenn ich einen
Schüler jetzt seit mehreren Jahren habe und dann weiß ich, dass da bei dem nicht
alles gut läuft und der irgendwie andere Stärken hat, die ja da dann da diese
anderen Sachen so ein bisschen vergessen lässt. Optimal ist es nicht.
Int07, 788–793
Zeitumfang: 0:59:44.5–1:00:12.4 [0:00:27.9]

Inwie weit ich die Bedarfe erfüllen kann. Ein Stück also ein Stück
weit, aber viel zu wenig. Also ich glaube, dass das zügiger gehen könnte.
Int11, 331–332
Zeitumfang: 0:23:20.0–0:23:28.9 [0:00:08.9]

Um das pauschal zu
beantworten wenn Sie den Ja oder Nein Frage ist dann definitiv nein. Weil wir
können das eigentlich alles nicht als Schule hier leisten was, was von uns
gefordert wird. Das muss man schon so sehen: Wir sollen uns um die
Verhaltensprobleme kümmern, dann sollen wir noch alle Fächer, alle Fächer
abdecken.
Int13, 959–964
Zeitumfang: 1:08:06.0–1:08:24.2 [0:00:18.2]

E.1.2 Umgang mit Diskrepanz

E.1.2.1 auf eigene Grenzen achten

Naja, sagen wir mal so ich vermute mal, dass es im Kollegium so ist: Es gibt
Leute, die die, die einfach rationaler getaktet sind, wo einfach sagen, da ist
kein Zeitfenster da. Und da gehe ich dann aber jetzt ins Fitnessstudio oder
kümmere mich um meine Familie oder was weiß ich alles. Ist ja, auch verständlich.
Man muss ja auch auf seine eigene Gesundheit achten. Und dann gibt es natürlich
Kollegen, die das das als belastend empfinden, das natürlich dann versuchen,
irgendwie hin zu machen. Aber was natürlich auch schädlich, schädlich für für
die Lehrergesundheit ist, glaube ich, weil (...) man kriegt zwar positive
Rückmeldung von den Schülern, aber irgendwie die Leute, die so was machen, haben
dann glaube ich wahrscheinlich auch eher/ Also es fällt denen/ Also das belastet
natürlich dann auch, weil man muss sich da ja auch Zeitfenster freiräumen und
und damit auch rechnen, dass wenn man mit einem Schüler einen Termin noch mal
vereinbart oder so, dass die auch kurzfristig abgesagt werden oder solche Sachen.
Also das ist natürlich Planungsunsicherheit. Ja, aber, also wenn, wenn es wie
vieles festgelegt ist, dann dann wäre es einfacher
Int07, 908–922
Zeitumfang: 1:08:35.5–1:09:43.9 [0:01:08.4]

An manchen Stellen/ Also, wenn ich diesen diese Erwartungen gut erfüllen kann, dann mache ich das gerne, weil ich halt weiß, okay, es macht sonst niemand anderes. Oder das Kind hat sonst keine anderen Möglichkeiten. Dann übernehme ich das gerne. Ja, aber manchmal denkt man sich auch nur so „Nee, man muss sich ja dann selber auch zurücknehmen und sagen das ist nicht mehr mein Verantwortungsbereich, das". Also man kann dann Hilfe zur Hilfe geben und sagen, das und das sind die Stellen, wo man sich dran wenden kann oder das und das sind die Seiten, auf denen man nachgucken kann. Aber irgendwann muss man, glaube ich, dann auch so seine, seine Grenze ziehen und seinen Cut ziehen, damit es nicht zu sehr ins Häusliche, Familiäre übergeht. Ja

Int08, 441–450
Zeitumfang: 0:32:36.9–0:33:24.9 [0:00:48.0]

Die Erwartungen, die dann obendrauf kommen, die auch, wo mir entweder die Hände gebunden sind oder ich das auch einfach gar nicht kann oder tatsächlich auch nicht möchte, dass ich denke, „das ist jetzt nicht mehr mein Job". Nö, die Erwartungen erfülle ich nicht, aber das will ich ja auch gar nicht.
P1: Können Sie dafür ein Beispiel nennen, wo Sie sagen, „Da ist es nicht mehr Ihr Job, oder das ist nicht Ihre Aufgabe, das zu machen?"
P2: Ja, dass Kinder wirklich mit sehr großen Schwierigkeiten, wir so basale Dinge erst mal einspielen, also so „komm erst mal und dann, dann machen wir das irgendwie für dich und mir ist wichtig du hältst den ganzen Tag durch, dass du mit einem guten Gefühl gehst". Und wenn dieser Tag über Monate zwei Stunden bedeutet, dann ist das so. Und da kriegen wir Stress mit Eltern, da kriegen wir Stress mit Schulamt, weil die haben die Ansicht, „Nee, das Kind, Sie sind gebundener Ganztag, das machen Sie jetzt auch mal eben acht Stunden". Die sind aber nicht vor Ort, die sind nicht bei uns. Ich lade auch mal sehr viele ein, bei uns zu hospitieren. Dann wünsche ich mir, dass es mal knallt. Das ist so, den setz ich dahin und sage „Danach können wir gerne noch mal sprechen, ob acht Stunden so das richtige Maß ist". Das ist finde ich, ganz schwierig, weil ich denke, ich kann ja nur ein Kind unterrichten, was auch in der Form bereit ist, überhaupt mir zuzuhören. Und die Störungsbilder, die Unruhen, die da sind, die die psychischen Sachen, die nehmen so überhand, die Klassengrößen werden immer größer, dass das oftmals, das ist ein Frustgeschäft, das macht dann keinen Spaß. Muss ich trotzdem durch.

Int09, 700–722
Zeitumfang: 0:51:24.1–0:53:01.8 [0:01:37.7]

Die meiner Arbeitskollegen zum Teil. Ich sprach ja davon, einige sagen, man müsse dem Schüler sagen, was er anziehen soll. Die machen Bewerbungsfotos mit denen, die schicken, die wollen dann zum Friseur. Das ist mir dann ein bisschen viel. Also jetzt Arbeitskollegen, die sind da so engagiert, dass sie ihre eigene Freizeit da verneinen und sich da komplett reinhängen. Und das mache ich nicht. Ich habe eine Familie. Ich sagte „Okay, stopp und bis hier und dann hört es für mich auf". Also da gibt es dann unterschiedliche Auffassungen von der, von dem Engagement. Und ich sage nicht, dass ich wenig mache, aber irgendwann ist für mich auch eine Grenze erreicht. Deshalb gibt es da sehr viel Unstimmigkeiten bei den Kollegen und auch da kann man nicht alle Erwartungen erfüllen. Es ist keine Konkurrenzkampf, aber es ist so ein bisschen so ein. (...) Ein latenter Vorwurf manchmal, dass man zu wenig macht. Das ist so nach dem Motto „Wenn man so wenig macht wie jetzt der Herr Soundso, dann schafft auch keiner den Übergang". So ungefähr (lacht) ganz auf die Spitze getrieben. Das ist natürlich ein, ein bisschen moralischer Druck dahinter und andere, da hat man den Eindruck, das ist jetzt ein bisschen zugespitzt, aber es gibt eine Kollegin bei uns. Da sagen andere, dass die Schüler nicht Mami sagen, ist auch alles. Das ist so, denn die sind/ Es gibt Eltern, die nehmen es an, wenn die Lehrer auch abends noch mit den

Schülern telefonieren. Und das ist mir dann ein bisschen zu viel. So, und das gibt es also auch diese Erwartungshaltung manchen.

Int10, 397–417
Zeitumfang: 0:30:08.3–0:31:47.9 [0:01:39.6]

Denn an welchem Punkt ziehen Sie denn dann diese Grenze für sich, wo Sie sagen jetzt ist es zu viel, das mache ich jetzt nicht mehr". Können Sie das beschreiben?
P2: Ja, also ich. Wir haben ja Nachmittagsunterricht bei uns bis 15:30. Ich sag so ab 16:00 Uhr bin ich nur in Notfällen anzusprechen. Ich versuche, das am Vormittag zu regeln. In der Schule, wenn ich in der Schule da bin, dann telefoniere ich. Da mache ich, dann tue ich. Man kann ja auch meine E Mail anschreiben, telefonieren oder so was auch. Oder mit dem Schüler in einen anderen Raum gehen, separat und irgendwas vorbereiten. Das mache ich alles sehr gerne. Wie gesagt, Grenze ziehe ich bei der Uhrzeit, ich sage so 16:00 Uhr, Pi mal Daumen. Es sei denn, es ist ein Notfall. Ich bin ehrlich, also finanziell. Ich, ich, ich investiere kein Geld. Ich kaufe den Schülern keine Sachen, damit sie schick aussehen beim Bewerbungsgespräch. Man kann natürlich ein Zehnerpack weisse T Shirts kaufen oder so. Aber da bin ich raus. Bin ich ehrlich, das ist zu viel für mich. Und ich schreibe nicht ganze Lebensläufe, sondern da muss schon was kommen. Es gibt Leute, die schreiben den ganzen Lebenslauf oder Bewerbungsanschreiben. Das sieht dann aus, als hätte es ein Abiturient gemacht und der Schüler kriegt kaum, gerade mal drei Sätze zustande. Das mache ich nicht. Ich finde, da muss irgendwo was von einem Schüler kommen. Wenn vom Schüler 70 % kommt, dann schmeiße ich gerne noch 30 dazu. Aber nicht andersherum. Nicht vom Schüler 30 und ich mach die restlichen 70 und tüte das noch ein, mache eine Briefmarke drauf und fahren wir mit ihm dann zum Briefkasten oder so. Das mache ich nicht. Da bin ich raus.

Int10, 424–446
Zeitumfang: 0:32:18.8–0:34:01.9 [0:01:43.1]

Und ja, natürlich ist
das muss man da schon für sich selektieren, was kann ich leisten, was, was kann ich anbieten und wo nehme ich auch die Eltern zum Beispiel in die Pflicht? Definitiv. Das ist auch was das, was jetzt glaube ich, nach zehn Jahren gelernt habe. Man, man kann nicht alles machen und leisten, sondern man muss irgendwann auch mal sagen, das ist der Punkt, bis zu dem ich da gerne unterstütze und „den Rest müssen Sie jetzt bitte gucken, dass Sie das geregelt bekommen. Und wenn das nicht klappt, dann brauchen Sie halt Unterstützung vielleicht." Also ja.

Int13, 977–984
Zeitumfang: 1:09:23.9–1:09:56.0 [0:00:32.1]

E.1.2.2 Normalität, dass nicht alle Erwartungen erfüllt werden

Ja, also grundsätzlich muss man die, muss man die
Ansprüche natürlich dann irgendwann auch mal so anpassen, dass das nicht zu viel wird. Also man muss natürlich schon auch irgendwann realistisch den Blick haben und man muss auch wirklich wissen, was hilft. Ist natürlich auch, dass man schon Bescheid weiß über die Hintergründe der Schüler und auch über deren, ich sag es jetzt mal ‚Störungen, weil es eben einfach Störungen gibt, die auch ja pathologisch sind also die, die auch gar keinen Erfolg zulassen. Also ein Schüler mit FASD in schwieriger Form, der kann intellektuell wirklich super Leistung bringen, teilweise punktuell, der kann ganz/ Er ist ein ganz hervorragender Mensch und der kann auch handwerklich sehr geschickt sein. Aber man weiß von vornherein, das wird er/ er braucht sein Leben lang Unterstützung und er wird diesen normalen Weg nicht gehen können. Das geht einfach nicht. Das ist neurologisch und auch psychologisch diagnostiziert und auch klar. Und da muss man immer so gucken, dass man das abgleicht und wirklich auch sagen okay, da, da wünschst du dir gerade auch was oder da wolltest du was, was aber nicht

geht. Und deswegen sind Fortbildungen in dem Bereich glaube ich nochmal wichtig. Ich sage jetzt gerade FASD, weil es ein aktueller Fall ist und ich mich vorher, weil ich hatte mich damit beschäftigt. Also aktuell ist der Fall auch nicht der ist eigentlich auch schon zwei Jahre her, aber das ist macht so deutlich also dass man einfach wenn man das nicht weiß, dann würde man wahnsinnig werden. Weil, weil die Sachen gezeigt werden, aber immer wieder wie ein Kartenhaus zusammenbrechen usw. Und das lässt einen in so eine Mühle kommen, dass man irgendwann darin gerät und sagt „Bist du, bist du doof, gibt's doch gar nicht so". Und mit dem Wissen darum kommt ja ganz viel Last da runter. Dann ordnet man das anders ein. Und das ist, glaube ich, noch mal wichtig. Das ist insbesondere jetzt aktuell ist es so ein Kollege, der neu hier im Team ist, der ist/ Traumapädagogik, eine Fortbildung gemacht und wenn man da wirklich mal drauf guckt, und dann haben wir innerhalb der Supervision darüber gesprochen, da ist es auch wirklich klar, wenn, wenn so ein Trauma da ist, dann sind die Verhaltensweisen viel besser erklärbar und sobald die erklärbar sind, kann ich da auch ganz anders mit umgehen. Und das ist glaube ich noch mal wichtig. Also erklärbares Verhalten ist immer viel besser und, und als offensichtliche Verhaltensweisen, die ordnet man anders ein und das ist mal wichtig. Und das ist glaube ich auch der Vorteil der Sonderpädagogen oder Förderschulkollegen gegenüber den Regelkollegen, weil sie dann einfach, also man wird einfach nicht, also man wird ruhiger. Es gibt zwar auch eine Grenze, aber das ist glaube ich noch mal ganz gut

Int05, 637–673
Zeitumfang: 0:54:56.2–0:58:08.8 [0:03:12.6]

Ja, also ich würde sagen, ich würde es als, als ein normales Problem darstellen. Also eine bisschen salomonische Antwort. Aber ich finde das, das hat es aber ja nicht nur mit der Berufsorientierung zu tun. Also die Ansprüche sind natürlich häufig hoch und da bleibt man häufig auch hinter zurück oder schafft das nicht alles. Und das ist aber, glaube ich, ein Problem unseres Berufs, auch so ein bisschen. Also ja, genau das, was ich eben sagte, wenn ich mir jetzt wünsche, ich möchte bei den Schülern irgendwie bereits Begeisterung wecken, dann ist das ein Anspruch und ein Wunsch. Aber wäre jetzt ja, irgendwie würde ich mich wahrscheinlich schlaue Bücher verkaufen und daran reich werden, wenn ich das tatsächlich könnte bei allen. Also und und das ist natürlich so ein bisschen Problem, hinter Erwartungen oder hinter Wünschen zurückzubleiben, aber letztlich auch eine Normalität. Und das ist ja, glaube ich, etwas, was einfach zum Beruf so dazugehört, dass man damit, ich weiß es nicht/ Also das kommt mir jetzt gerade den Sinn, also ein Arzt würde wahrscheinlich auch gern jeden gesund machen aber der hat auch irgendwie seine Grenzen und die Gesundheit natürlich auch. Und beeinflussen kann er auch nicht alles und Fehler machen kann man halt auch mal, Also das gehört natürlich auch dazu, dass man im Nachhinein sagt, „Mist, hätte ich das vielleicht mal damals anders organisiert?" Ja

Int06, 636–653
Zeitumfang: 0:44:37.4–0:46:02.8 [0:01:25.4]

Und. (...) Ja, aber ich glaube nicht, dass wir jemals allem gerecht werden können. Das werden wir in der Berufsbegleitung und V-vorbereitung nicht. Das werden wir hier im Alltag auch nicht. Ich glaube, das bringt das Berufsbild einfach auch so mit sich. Wenn man das so, das ist so meine Einschätzung der Sache einfach, aber trotzdem, es ist nichts was jetzt frustrierend ist oder wo ich das Gefühl habe, hier geht jemand jetzt mit einem negativen Gefühl am Ende der Schulzeit raus oder so. Aber wir glaube ich, hätten immer noch sagen können okay, wir hätten noch eine Schippe drauf setzen können, wenn wir die Kapazitäten gehabt hätten.

Int16, 604–612
Zeitumfang: 0:42:50.0–0:43:34.4 [0:00:44.4]

Hauptkategorie E.2 Diskrepanz Ideal-Selbst & Handeln vs. Aktual-Selbst & Handeln

P2: Ja, ich finde es tatsächlich. Oder ich war ganz enttäuscht, als klar wurde, dass diese Stelle nicht eingerichtet werden kann, weil ich glaube, dass das so ein wichtiger Bereich ist oder so eine wichtige Schnittstelle ist, an der wir zu viele unserer Schüler immer noch verlieren. Und ja, da würde ich mir wünschen, dass wir da mehr diese Ressource hätten, um die Schüler besser noch halten zu können.

Int01, 470–475
Zeitumfang: 0:41:33.7–0:42:07.4 [0:00:33.7]

P2: Ja, die fängt ich gerade an so ein bisschen zu schließen. Wir haben dieses Jahr zum ersten Mal/ Es sind zwei Berufskollegs aus dem technischen Bereich auf die Hauptschulen und Förderschulen EsE/LE zugekommen und haben eine Projektwoche an ihrem entsprechenden Berufskolleg angeboten, wo wir wirklich eine Woche mit unseren Schülern hingegangen sind und dort einen normalen Alltag miterlebt haben. Das war sehr positiv. Das haben die Schüler auch positiv gesehen. Und auch dort haben die Kollegen, die, die dann ja weiter unterrichten, noch mal andere Möglichkeiten gesehen, wie wir mit den arbeiten, um ihnen das zu vereinfachen. Wir bieten an, dass sie bei uns hospitieren kommen im Unterricht, die Kollegen sich das dort angucken. Das ist natürlich jetzt so im technischen Bereich gewesen, das wäre für alle anderen Berufskollegs auch wünschenswert. Ist natürlich mit deren Pensum an den Berufskollegs schwieriger zu vereinbaren als jetzt für uns als Förderschule. Ist einfach so. Das wäre etwas, was ich hoffe, wo jetzt zwei angefangen haben, dass sich im nächsten Jahr vielleicht noch mehr ausbaut. Ich weiß, dass es dort entsprechende Nachtreffen gab, wo das geäußert wurde, dass vielleicht das ein oder andere das auch anbietet. Und meistens ist es ja so, fängt ein an, ziehen andere nach, weil sich ja keiner was nachsagen lassen möchte. Das wäre gut.

Int03, 714–731
Zeitumfang: 0:51:31.8–0:52:59.2 [0:01:27.4]

P1: Na, das bringt einen manchmal in unglückliche Situationen. Man möchte ja gerne mit dem Schüler oder der Schülerin. Ich sage mal Schüler, aber ich meine natürlich auch die Schülerin, irgendwo hingehen, also zum Beispiel. Oder mit mehreren. Es gibt diese, diese/ Es gibt ja diese ganzen Veranstaltungen, wo sich die Berufskollegs vorstellen, in der [Veranstaltungshalle] bei uns und so was alles. Aber ohne Druck einfach sagen „So, Leute, diese Woche stehen folgende Sachen an, wer hat denn eigentlich Bock“ Und dann würde ich/ Und das darf man nicht nur nicht, „nur dieser eine Tag in diesem Kalenderjahr, das ist es“, sondern dass man ein bisschen mal offener ist und das den Schülern dann sagen, da ist gar nicht so viel Druck dahinter, das ist mehr ein Angebot. Ich glaube, das würde funktionieren, dass die Schüler dann sagen „Okay, der [Name P2] hat uns gesagt, wir haben zehn Termine und da können wir mal uns sozusagen eine Liste eintragen und dann macht er was mit uns“. Ich glaube, das wird besser funktionieren als dieses „Jetzt müssen wir heute, 5., 6. Stunde, jetzt oder gar nicht.“

Int10, 512–526
Zeitumfang: 0:39:16.2–0:40:22.7 [0:01:06.5]

P1: Das ist ja im Moment vermutlich in eher weiter Ferne, behaupte ich jetzt einfach mal, weil wir
P2: Ja. (lacht)
P1: sehen/ Ich weiß nicht, wenn wir das vergleichen mit dem, was Sie im Moment tun und wie Sie das beschrieben haben, mit Ihrer momentanen Fertigkeit oder mit mit, mit Ihrer, mit Ihrer momentanen Tätigkeit, Wie fühlen Sie sich denn da so

im Vergleich zwischen dieser Wunschvorstellung und dem, was Sie im Moment machen?
P2: Ich glaube, dass meine Kollegin und ich das Beste machen, tatsächlich auch darüber hinaus von dem, was man so erwarten kann, Zumal man tatsächlich. Wir arbeiten 14 Stunden nur, sind zwei Tage zu Hause und machen tatsächlich sehr, sehr viel von zu Hause aus und nebenbei und auch mal an Wochenenden. Deshalb glaube ich, dass wir so nicht mehr machen können. Auch nicht unabhängig von den 14 Stunden. Auch nicht, wenn wir mehr. Dann wären wir ja auch mehr in Schule. Ja, also ich glaube, das ist schon für uns ist das so okay, das ist nur so zu sagen ja.

Int11, 556–571
Zeitumfang: 0:39:39.5–0:40:45.7 [0:01:06.2]

P1: Total spannend. Vielen Dank. Was du gerade beschrieben hast ist ja weit weg von dem, was im Moment realistisch möglich ist. Würdest du sagen, dass dich das irgendwie unter Druck setzt, oder, ja, vielleicht allgemein gefragt, Wie fühlst du dich bei der Formulierung von solchen Idealen im Vergleich zu dem, was jetzt gerade möglich ist?
P2: Na ich sag mal so, also momentan habe ich ne Klasse acht. Es ist noch zwei Jahre entfernt (lacht) und das setzt mich bestimmt, wenn ich drüber nachdenke, in Klasse zehn noch einmal mehr unter Druck, als es jetzt tut. Es ist halt nun mal so. Nun ist es schwer im Bildungssystem Mechanismen zu ändern, die aber seit langer Zeit so sind. Ich glaube, das kennt jeder Pädagoge und jede Pädagogin, dass man gerne ganz viel ändern würde in diesem System. Aber das nicht so möglich ist und vor allen Dingen nicht auf die Schnelle umsetzbar. Von daher hat man sich, glaube ich, ein Stück weit mit dem Eintritt in diesen Beruf damit. (...) Nicht alles ändern kann so schnell. Also es ist ja immer gut was dafür zu tun, um es zu ändern. Aber ich glaube, ich wäre jeden Tag frustriert, wenn ich hinterher wäre, dass alles schnell geändert wird, so wie ich mir das vorstelle.

Int14, 428–444
Zeitumfang: 0:37:37.3–0:39:12.2 [0:01:34.9]

Hauptkategorie E.3 Antinomien

E.3.1 Lehrplan & Schulabschluss vs. sonderpädagogische Förderung

Also so vor dem Hintergrund vom Förderschwerpunkt EsE sehe ich meine Aufgabe (...) neben dem Bildungsauftrag als solchen schon vor dem Übergang in einer Stabilisierung der Jugendlichen, also sie in die emotional und sozial möglichst gefestigte Lage zu bringen oder sie dabei zu unterstützen, so eine emotionale soziale Stabilität zu erreichen, dass sie diesen Übergang bewältigen können. Ich denke, dass es so unsere tägliche Aufgabe, unser täglich Brot hier in der Schule

Int01, 142–148
Zeitumfang: 0:12:25.8–0:12:58.6 [0:00:32.8]

Also das ist auch eine eben
dieser Aufgaben in unserem Feld jetzt, wie wir unterwegs sind, dass wir sehr individuell gucken und wo wir eben auch gucken, gerade wie wir, wie man ein Curriculum so gestalten kann, dass Abschlüsse möglich sind und was es auch braucht, dass Abschlüsse möglich werden oder wo auch gerade dann zu entscheiden ist: Jetzt ist der Abschluss nicht dran, jetzt ist was ganz anderes dran, jetzt muss erst mal was anderes geregelt werden, damit dann irgendwann so was wie ein Abschluss oder eine Weiterbildung überhaupt möglich ist und dann auch einen realistischen, eine realistische Zielfindung sein könnte.

Int02, 86–94
Zeitumfang: 0:07:12.2–0:07:52.1 [0:00:39.9]

Und deswegen machen
geht es wirklich darum zu gucken, was braucht. So ein Curriculum braucht eben nicht nur, da muss Deutsch und Mathe und Englisch in dieser Art vorhanden sein, sondern es braucht es, muss Sozialverhalten in einer bestimmten Art vorhanden sein. Es muss eine Regulationsfähigkeit immer in Emotionen vorhanden sein, sonst bringt mir das Ganze überhaupt nichts

Int02, 108–113
Zeitumfang: 0:08:59.9–0:09:26.1 [0:00:26.2]

Was uns immer
noch fehlt, ist der (...) Für uns klar zu kriegen, wann es soll die Waagschale mehr auf den auf der Emotions- und Stabilisierungsbegleitung liegen und wann soll die Waagschale mehr auf dem liegen? Wir müssen jetzt gucken, dass die Leistung da ist und dass also dieser Spagat, der ist ein spannendes Feld und ist, ist in der in der konkreten Handlung nicht immer gut zu bewerten, wenn man mittendrin steckt. Weil die Jugendlichen uns natürlich auch, wenn wir in diese emotionalen Themen einsteigen, mit denen, dann binden die uns an den Stellen auch und dann ist es manchmal schwer, da hinten raus zu treten und dann Ab-, also die Abstände hinzukriegen, wieder Abstand hinzukriegen und zu gucken, was braucht es jetzt? Braucht es das? Ist das eigentlich gut, dass wir jetzt so emotional so stark arbeiten? Oder wer ist jetzt schlauer? Wir müssen mal die andere Seite angucken und den Teil mal so ein bisschen einfach auch lassen, Mal gucken, was passiert.

Int02, 208–221
Zeitumfang: 0:17:03.6–0:18:15.2 [0:01:11.6]

Und von daher denke ich, dass ja, ich sage
mal, neben schulischen Bildungsinhalten, die wir natürlich ganz klar in den Curricula vorgegeben bekommen, dass wir dann aber wie gesagt, auch gut gucken, was sind das für Persönlichkeiten, wo sind die Stärken? Was halten sie auch durch? Das heißt wie, was bringen sie für Ressourcen mit? Kognitiv. Aber ich sag mal auch Schlüsselkompetenzen. Also das ist, Schlüsselkompetenz ist nach wie vor ein hohes Gut bei uns in der Klasse. Das heißt, wenn man zu spät kommt, braucht man einen guten Grund für. Muss sich entschuldigen? Ja. Genau. Überhaupt Umgangsformen, also auch das trainieren wir, glaube ich, gut und haben wir auch gut im Fokus, da kam auch direkt die erste Rückmeldung von einem Kollegen, von einem Lehrerkollegen vom Berufskolleg, dass das kein guter Einstieg war, von dem einen. Ja, das ist interessant. Also genau von daher würde ich sagen, genau.

Int04, 167–178
Zeitumfang: 0:12:46.4–0:13:42.5 [0:00:56.1]

Das ist aber das Problem irgendwie auch an diesen Förderschwerpunkten.
Also zum einen auch mit Abschlüssen. Gerade beim Förderschwerpunkt EsE, beim Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist das wieder was ganz anderes. Also häufig/ Also die Schüler erfahren ja schon personell eine hohe Unterstützung. Und auch vom vom Wissen glaube ich und von einer von, von der Grundeinstellung, von der Haltung her, erfahren die schon Rahmen, der sehr sehr positiv ist. Die Krux ist natürlich immer, dass wir meisten Schüler haben, die wirklich ein Päckchen mit sich zu tragen haben und die vielleicht schon ab der Grundschule nicht funktionieren. Die funktionieren in unserer Gesellschaft nicht, deswegen landen sie dann irgendwann an der Förderschule. Gleichzeitig sollen die Schüler aber in genau der gleichen Zeit einen Abschluss machen. Also ein Schüler, der aus guten behüteten Verhältnissen kommt, an der Realschule ist, der hat zehn Schulbesuchsjahre und der macht dann seinen Abschluss. Und der Schüler, den wir haben, der vielleicht hochgradig traumatisiert ist, sexuelle Gewalt erfahren hat, wie auch immer, Abbrüche ohne Ende, der soll in genau derselben Zeit nachher

den Abschluss machen. Und so sind auch die Lehrpläne gestrickt. Und das ist einfach eine Katastrophe, weil das ist auch eine Frechheit.

Int05, 482–498
Zeitumfang: 0:41:34.7–0:43:04.8 [0:01:30.1]

Also erst mal würde ich natürlich sagen hauptsächlich die Vermittlung von schulischen Inhalten und das Arbeiten auf einen Schulabschluss hin. Jetzt habe ich also, wenn Sie mich jetzt direkt fragen, ich bin in so einer eher, früher hieß das ein intensivpädagogisches Angebot. Das geht es jetzt gar nicht um das es unbedingt so viel intensiver ist, hat aber andere Inhalte, weil ich eben auch viele Schüler hab, die/ Wo klar ist, die werden in der Zeit den Schulabschluss wahrscheinlich nicht machen. Da ging es dann viel um handwerkliches Arbeiten, soziale Gruppenarbeit, sage ich mal, also vom, von einfach bis kompliziert. Also sitzt man zusammen am Tisch und ist ohne sich ständig zu beleidigen. Und ja, das ist sicherlich auch so eine Aufgabe, wo ich sagen würde, da habe ich mehr/ Also klar mache ich auch Matheunterricht oder, oder Arbeitslehre oder so. Da sollen natürlich auch ein paar Inhalte rüberkommen, aber für mich konkret geht es eher darum, diese, diese ja, darf man Soft Skills sagen? Ich weiß jetzt nicht genau, das, was es halt drumherum, drumherum noch braucht.

Int06, 316–330
Zeitumfang: 0:22:10.3–0:23:15.1 [0:01:04.8]

Jetzt habe ich persönlich aber auch immer etwas weniger Druck gehabt, was den Unterricht angeht, weil es klar, wenn es jetzt darum geht, okay, vielleicht eine Hauptschulabschluss, wenn überhaupt, dann kann ich mir natürlich auch ein bisschen mehr Zeit lassen bestimmt. Dann kann ich auch Inhalte nochmal mehr vertiefen oder auch einfach sagen jetzt, jetzt kommt es aber eher auf andere Sachen an. Das können natürlich die Kolleginnen und Kollegen, die jetzt die Schüler zum Beispiel auf den Zehnerabschluss vorbereiten, wo es dann eine Prüfung gibt. Die sind natürlich ein bisschen gebundener an das Curriculum. Das habe ich auch bei den Schülern mit Lernbehinderung die bei uns sind natürlich auch nicht so, weil da gibt es ja am Ende auch keine Prüfungen und da bin ich natürlich wesentlich flexibler. Und eben dieses Begleiten und Kümmern mit den Eltern Kontakt halten und so

Int06, 407–418
Zeitumfang: 0:28:42.4–0:29:29.6 [0:00:47.2]

Und ich würde mal sagen, so wie es am Anfang im fünften Schuljahr, hat man so irgendwie 50 % Unterricht und 50 % eine gute Stimmung in der Klasse zu herzustellen, eine Klassengemeinschaft, soziale Sachen zu machen, niederschwellig, nicht immer nur Unterricht, auch mal irgendwie raus an Basketballkorb oder ähnliches. Das macht man so im fünften Schuljahr mit 50, 50 % und und im zehnten Schuljahr müsste die Gewichtung besser so sein, also irgendwie so 80, 20, 80 % Unterricht, 20 % irgendwie jeden Tag einfach

Int07, 594–601
Zeitumfang: 0:45:33.4–0:46:02.3 [0:00:28.9]

weil ich ja vorrangig natürlich möchte, dass die mit dem bestmöglichen Abschluss gehen. Das kann ich aber nur erreichen, wenn ich den das Drumherum so gestaltet, dass sie aufgrund ihrer Besonderheiten überhaupt erst mal ein Setting finden. Bei manchen fängt es ja schon an. Ich komme einfach jeden Tag so. Ich komme einfach erst mal jeden Tag. Du kommst drei Monate ohne Stift oder Zettel, aber du bist jetzt erst mal da. Das ist dann wirklich so was ganz Basales. Und dass ich dann eben Leute habe, die mich so unterstützen und Möglichkeiten geben, dass unsere Schüler da hingehen kann. Das ist, ich kann das gar nicht sagen, was das jetzt so vorrangig ist. Ich glaube, das ist wirklich so, so ein Gesamtpaket, das Schüler:innen von uns auch dann die Möglichkeit

bekommen, das zu schaffen, auch wenn sie es nicht so hinbekommen, wie sie sich das wünschen, wie wir uns das wünschen, wie die Gesellschaft sich das wünscht, dass die trotzdem so einen Platz finden und dann eben nicht aufgeben. Und das da gehört alles zu. Und wenn ich da noch so toll betreue, wenn die keinen Abschluss kriegen, dann muss man sich auch nichts vormachen, dann wird es eng. Und das ist, das sagen wir denen auch.

Int09, 363–378
Zeitumfang: 0:26:58.8–0:28:07.5 [0:01:08.7]

Aber ja, das ist in der neun, zehn so meine Hauptaufgabe tatsächlich und die dann auf die, Ja was heißt Lebenswirklichkeit? Also mein Mann ist auch Förderschullehrer an einer GG-Schule allerdings. Da sehe ich, da sehe ich vielmehr, dass die mehr auf den Alltag so vorbereiten und wohnen und und und. Das sehe ich uns tatsächlich nicht. Ich sehe uns schon als Schule, die auch einen Bildungsauftrag ganz anderen einfach noch mal haben, weil ich auch, wenn die gehen, da habe ich auch. Also es gibt auch bei uns Kollegen, mit denen wir große Konflikte darum haben, weil ich sage „ja, aber die gehen hiernach auch auf ein Kolleg, auf dem Berufskolleg, die brauchen auch Unterricht". Ich mach hier nicht irgendwie Bügelperlen und ich weiß nicht was den ganzen Tag, sondern wir haben Regelrichtlinien und da versuche ich schon, sie auch so vorzubereiten und das natürlich auch bei unseren Schülern mit viel Konflikten. Aber dass sie, wenn, dass sie diesen, diese Baustelle schon nicht mehr haben, wenn sie ins Berufskolleg gehen, dass sie nicht die große Baustelle haben: „Ich komme hier nicht mit", sondern die haben genug Baustellen und wenn sie nicht mitkommen, haben sie gar keinen Grund mehr hinzugehen. Ja.

Int11, 278–293
Zeitumfang: 0:19:33.5–0:20:41.0 [0:01:07.5]

Genauso ist es mit Unterrichtsstoff. Also da habe ich auch das Gefühl, man ist oft so ein bisschen in der Rechtfertigungslage, dass die pädagogische Arbeit in der Sonderpädagogik, wo ich gerade schon gesagt habe, dass ich die für enorm wichtig halte, auch für Berufschancen. Warum das vielleicht jetzt einen höheren Stellenwert hat, als als dass der Unterrichtsstoff an sich immer wieder so typische Sachen „Ja, mein Kind könnte doch einen Realschulabschluss machen irgendwie ist doch so klug, Warum klappt das denn hier nicht so? Und warum machen Sie denn da nicht mehr und so?" Ja, da muss man natürlich auch schon immer sagen „Ja, aber wir sind schon immer eine Förderschule und ihr Kind ist nicht umsonst hier, sondern wir müssen ja auch an den Verhaltensauffälligkeiten gucken, weil sonst wird es irgendwann der Punkt kommen, wo es scheitert". Realschulabschluss hin oder her. Das sind natürlich Anforderungen von Eltern und Schülern, die dann gestellt werden.

Int13, 896–908
Zeitumfang: 1:03:53.0–1:04:45.8 [0:00:52.8]

Das muss man schon so sehen: Wir sollen uns um die Verhaltensprobleme kümmern, dann sollen wir noch alle Fächer, alle Fächer abdecken. Und man muss ja auch mal sehen, wir haben ja die Stundentafel, genau wie von der Hauptschule. Also, wir haben keine einzige Stunde eigentlich, die uns irgendwie für Sonderpädagogik zustehen würde. Aber natürlich sind das mehrere Stunden pro Woche, wo wir Probleme im Nachmittagsbereich klären, Konflikte klären, weil das einfach so massiv ist, dass ansonsten überhaupt kein normaler Unterricht möglich wäre. Man kann nicht in einer in der Klasse sitzen und Mathe machen, als wäre nichts gewesen, wenn sich da vorher welche massiv, ja massive Konflikte hatten. Oder wenn einfach Dinge im Raum stehen, die geklärt werden müssen

Int13, 962–972
Zeitumfang: 1:08:16.7–1:08:59.6 [0:00:42.9]

Ja, und das ist ja das Problem einer Förderschule
eben dann, weil die so viele andere Baustellen mit sich rumschleppen, dass ein Schulabschluss oder eine Ausbildungsreife irgendwo hinten steht.
Int15, 772–774
Zeitumfang: 1:08:09.1–1:08:25.7 [0:00:16.6]

Also ein schwerer Grat von was bin ich eigentlich alles? Und
dazu noch eine Lehrkraft. Und ich unterrichte acht Fächer und so.
Int17, 427–428
Zeitumfang: 0:30:16.2–0:30:24.4 [0:00:08.2]

Ja, also der Unterricht muss natürlich stattfinden. Also es ist ja klar,
wenn wir auch, wir wollen die auch auf die zentralen Abschlussprüfungen bei uns vorbereiten, dann müssen die natürlich auch die anderen Sachen wissen und und der Unterricht, der muss auch nach wie vor der Leitfaden sein. Man darf sich jetzt nicht in die sonderpädagogischen Themen verlieren. Das ist dann auch, wenn es immer nur um die Schüler selbst kreist, das ist schwierig. Es gibt schon einige Kollegen, die haben so die Tendenz und ich würde jetzt sagen, bei unser Schule nicht so. Aber, aber ich war auch schon an einer anderen Schule da. Da muss man auch mal sagen, Ja, jetzt muss mal unterrichtet werden. Also ich denke, das ist schon der rote Faden, der auch Struktur gibt und alles andere das sonderpädagogische, das muss natürlich sehr gewichtig auch gleichzeitig passieren, aber man darf sich da nicht drin verlieren, dann dreht man sich da irgendwie im Kreisel. Das funktioniert nicht
Int18, 446–458
Zeitumfang: 0:35:06.9–0:36:07.6 [0:01:00.7]

Ja ein Stück weit kriegen wir das natürlich auch vorgesetzt durch die
zentralen Abschlussprüfungen. Da können wir ja auch sagen, wir als E-Schule machen mal irgendwie, vergeben die Abschlüsse mal ohne die zentralen Abschlussprüfungen. Da sind wir natürlich genauso gebunden wie andere Schulen auch.
Int18, 635–639
Zeitumfang: 0:49:43.9–0:50:04.5 [0:00:20.6]

E.3.2 Lehrplan & Schulabschluss vs. Berufsorientierung & Anschlusslösung

Also je nachdem, wie es dann auch aussieht: So ist ein Abschluss noch
realistisch oder müssen wir den Fokus eher darauf setzen, dass wir die Beziehung zu den Betrieben schon mal möglichst festigen, um dann da schon die eine feste Perspektive zu schaffen. Ja.
Int01, 164–167
Zeitumfang: 0:14:23.6–0:14:41.5 [0:00:17.9]

Wir machen ganz viele Praktika, die
können bei uns, wenn sie ins Praktikum möchten, und das lässt sich mit dem Lehrplan vereinbaren, ist mein Chef da sehr kooperativ und nimmt das dankend an. Das ist eigentlich das, wo wir wirklich die meiste Zeit rein investieren, damit die einen Bezug zur Realität bekommen.
Int03, 348–352
Zeitumfang: 0:25:46.4–0:26:05.5 [0:00:19.1]

aber gut, wie gesagt, wir haben zentrale Abschlussprüfungen. Auch da müssen wir darauf vorbereiten. Das wird eine Gratwanderung, also wir haben zum Beispiel deutlich gemerkt, dass es ein sehr, sehr kurzes Schuljahr ist bei uns hier in Nordrhein-Westfalen. Wir sind spät gestartet, bekommen jetzt sehr sehr früh Sommerferien, ist noch eine Woche, nächsten Mittwoch werden auch auch die anderen Schüler entlassen. Die Abschlussschüler haben wir letzte Woche schon entlassen. Also ja, das hat man gemerkt, dass das knapp wird und da muss man

letztendlich dann ein Stück weit auch Prioritäten setzen. Was ist einem wichtig oder was brauchen die Schüler? Danach gucken wir halt immer.

Int04, 226–234
Zeitumfang: 0:17:25.1–0:18:06.4 [0:00:41.3]

Also normalerweise müsste man sagen, "hier ist dein Schüler-Online-Code, bitte melde dich einer Berufsschule an". Und so läuft es an der Regelschule und dann ist gut so. Das funktioniert so bei uns einfach nicht. Und dann muss man eben noch diesen Spagat dann auch hinkriegen, dass man auch da mal bei dem schulischen Stoff manchmal so ein bisschen über seinen Schatten springt. Also man hat dann einen Lehrplan und man kann /Das geht, funktioniert nicht. Der steht da auf dem Papier und es ist gar nicht, dass man/ Man kommt halt in so eine Rolle, wo man selber entscheiden muss. Und das ist nicht unproblematisch, weil man selber entscheiden muss, was ist für den, für den Schüler jetzt gerade wichtig? Also ist jetzt gerade Englisch für den wichtig? Natürlich ist es eine Frechheit, wenn es nicht auf dem Zeugnis steht. Da fragen alle „Warum habt ihr es nicht gemacht?“ Aber warum soll ich mit dem Englischunterricht machen, wenn das einfach jetzt gerade, das funktioniert nicht der, der ist der, der soll Deutsch/ der soll lesen so im Deutschen. Und dann trifft man natürlich Entscheidungen, die sind jetzt auch so ein bisschen grenzwertig, wenn man sich selber hinterfragt. Also bei uns ist es ganz okay, weil wir arbeiten in einem Team, wir sind vier Personen, wir haben Supervision, wir hinterfragen solche Entscheidungen auch sehr häufig und vertreten die dann aber eigentlich nur vor uns. Also die sind mit Sicherheit nicht/ Die sind nirgendwo aufgeschrieben. Und ich meine, soweit kann ein Gesetzgeber auch nicht gehen, es sind halt sehr individuelle Fälle

Int05, 259–279
Zeitumfang: 0:22:59.2–0:24:47.3 [0:01:48.1]

Und dann sagt man „Mensch, willst du nicht mal ein Praktikum machen?“ Also klar kann das eine tolle Möglichkeit für die sein, das will ich auch überhaupt nicht ausschließen. Aber es ist eben für andere vielleicht auch eine tolle Möglichkeit, die mir weiter dann hilft. Also klar, habe ich vielleicht jetzt nicht unbedingt dadurch dann den tollen Schulabschluss, den ich vielleicht kriegen könnte, aber bei unseren Schülern reden wir da ja von Klasse zehn Hauptschule. Ja, habe ich jetzt in Mathe eine vier oder schaffe es doch auch ne drei? Also da muss man ja ehrlicherweise sagen, mit dem Zeugnis allein kann ich mir hinterher auch nix kaufen. Und wenn ich aber ein tolles Zeugnis von dem Betrieb habe und Lust darauf habe und weiß, die, die mögen mich so wie ich bin, weil ich da gute Arbeit mache oder gute ins Team passe oder einfach ein lustiger Vogel bin, was auch immer, dann ist das glaube ich für manche Menschen auch sehr viel wert. Ja.

Int06, 766–778
Zeitumfang: 0:54:14.9–0:55:08.9 [0:00:54.0]

Also, aber das ist also einfach viel mehr vom Schulischen wegzugehen im zehnten Schuljahr und einfach/ Also früher gab es auch Betriebsbesichtigungen in [Stadt] viel häufiger. Dann hat [Autobauer] so was angeboten,

Int07, 330–333
Zeitumfang: 0:25:07.9–0:25:20.2 [0:00:12.3]

Und es gibt ja Schulen in [Stadt], die die bieten auch zwei Regel/, also jedes vom 8. 9., 10. zweimal im Schuljahr ein Praktikum an über drei Wochen. Unsere Schule leider zum Beispiel nur einmal, weil wir diese individuelle Möglichkeit haben, wie andere Schulen auch, noch weitere zu geben. Aber wenn es vorgegeben wäre, wäre es für die Schüler hilfreicher, statt drei Wochen so viel Unterrichtsstoff machen wir uns auch nicht, dass er die dann da irgendwie/ Die andere Erfahrung wäre halt in dem Alter, wenn die dann 15, 16, 17,

18 sind einfach noch mal, noch mal besser. Und ja, das ist das, was wir aktiv machen.

Int07, 377–385
Zeitumfang: 0:28:38.6–0:29:15.6 [0:00:37.0]

Also das ist immer so ein bisschen schwierig, weil man hat irgendwie ja doch viel Lehrplandruck auch bei uns dann haben wir diese Praxismöglichkeiten dann sind die Schüler aber den ganzen Tag raus, wie gestalte ich. Also eigentlich bräuchte ich/ Also dann ist man ein Schüler an dem Tag raus, der andere Schüler an dem Tag raus. Es ist so sehr zerfetzt, man hat dann kein Klassengefüge mehr, deswegen ist das schwierig. Also eigentlich bräuchte man wie so ein Praxistag, wo dann alle wirklich in irgendwie Betriebe gehen oder irgendwie dann zu diesem Berufsfeldern gehen oder irgendwie so was, der aber dann fest ist, damit man das auch angemessen begleiten kann, weil sobald es einer nur macht oder zwei kann ich die halt nicht wieder ordentlich betreuen, weil ich ja den laufenden Unterricht währenddessen noch habe und andersrum. Und das finde ich so ein bisschen schade. Ich glaube, es wäre wichtig, immer mal wieder die mehr in die Praxis, sie herein zu kriegen, aber halt auch begleitet. Und ja, irgendwie. Ja. Ohne dass, ohne dass man das Gefühl hat, die verpassen jetzt irgendwie ständig alles. Das ist so der Zwiespalt, in dem man so steckt, mehr Praxis zu wollen und dann Praxis zu geben. Aber dann hat man, ja muss man irgendwie gucken, dass die Sachen für den Abschluss halt trotzdem noch sitzen. Ist halt schwierig.

Int08, 517–534
Zeitumfang: 0:38:48.3–0:40:12.0 [0:01:23.7]

P1: Kommt es da vor, dass Sie sich dann sozusagen entscheiden müssen zwischen Praxis und Schulabschluss oder mit den Schülern?
P2: Ja total. Also also es ist gerade bei den Schülern, die halt in der Praxis total gut wären. Die sind aber oft im schulischen Alltag irgendwie total demotiviert oder schaffen es nicht so ganz. Dann heißt es manchmal so ein bisschen „Ja, okay, der bräuchte aber mehr Deutsch, Mathe, Englisch und Co., damit er das packt“. Aber das ist halt genau das, was er eigentlich für sich individuell nicht braucht, sondern er bräuchte mehr die Praxisphasen und dann steht man so ein bisschen zwischen „Wo tut man demjenigen jetzt was Gutes mit und wo erschwert man es ihm, weil er dann vielleicht den Anschluss nicht schafft oder den Abschluss nicht schafft?“ Und da muss man sich dann manchmal entscheiden, was ist jetzt der bessere Weg für denjenigen. Und das ist das ist schwierig. Ja.

Int08, 535–547
Zeitumfang: 0:40:12.2–0:41:02.7 [0:00:50.5]

Also das, dass es heißt „Ja nee, aber ohne Hauptschulabschluss, da wird doch nix“. So, und dann kann man noch so sagen „Ja, aber der ist toll, der ist wahnsinnig penibel, der ist ganz korrekt, wenn er was misst oder so was. Der wäre in der Holzverarbeitung sehr großartig, da kann man sich drauf verlassen. Der arbeitet ordentlich, ne?“ Ja, und dann heißt es ja immer „Ja, aber was sollen wir machen, wenn er die Schule nicht packt?“ So und so denke ich ja, aber es wäre ein toller Mitarbeiter. Und das haben wir bei ganz, ganz vielen Schülern haben wir dieses: Das wäre ein richtig guter Mitarbeiter, aber schulisch packt er es nicht. Und dann kommt man halt in diesen Zwiespalt. Und dieser Zwiespalt ist genau das, was ich mit dem Praxisphasen meinte. Wir haben das Angebot von Praxisphasen, das ist dann mega, aber man kann es dann irgendwie nicht nutzen, weil man ja demjenigen den Schulabschluss ermöglichen möchte, damit er das dann wirklich, wenn er es braucht, dann hat. So, und ja, das ist wahnsinnig schwierig.

Int08, 558–571
Zeitumfang: 0:41:43.7–0:42:41.0 [0:00:57.3]

Also ich bin Lehrerin,
ich habe einen Bildungsauftrag, den nehme ich auch sehr ernst und trotzdem denke ich, es kann nur gehen, wenn die auch erfahren, was sie eigentlich später machen müssen. Und ich würde mir unser Schulsystem da auch schon anders wünschen, wo wir auch so ein bisschen bei sind in der Oberstufe, dass wir so mehr so Projekte machen und mehr. Also wir sind sehr klassenleitungsorientiert, das brauchen unsere Schüler auch, dass die so eine feste Bezugsperson, also ich bin schon auch Lehrerin aber ich bediene ja auch viel anderes einfach und dass man da auch sagt, wir arbeiten noch mal anders, wir haben einen Kernlehrplan, dass wir den Stundenplan abdecken, weil wir nach Hauptschulrichtlinien unterrichten und trotzdem so Angebote machen, sehr in die Praxis gehen

Int09, 308–318
Zeitumfang: 0:22:57.8–0:23:46.1 [0:00:48.3]

Ich glaube, ich kann die zum Teil erfüllen. Die Schüler merken aber natürlich auch, dass/ Ich sag das dann auch immer wieder. Ich muss aber auch gucken, wir müssen jetzt auch ein bisschen Bio machen, Mathe oder was auch immer. Oder ich muss jetzt mal eben hier in der Schule, Schulleitung, ich muss dies, ich muss das. Ich sage da noch öfters so und jetzt müssen wir dann verschieben, wir müssen das ein andermal machen und da ist natürlich der Bedarf, der dann auf einmal da ist. Dann denkt man sich, jetzt hat der Schüler Bock, jetzt will er wissen, jetzt steht er mit dem Lebenslauf in Hand vor dir und du sagst „Ich habe keine Zeit“, da ist dann die Grenze. Da kann man dann einfach auch dem Alltag geschuldet nicht so viel machen, wie man möchte. Da braucht es dann individuelle, intensive Gespräche und da bin ich dankbar, wenn das dann halt andere wird auch mittragen.

Int10, 229–240
Zeitumfang: 0:17:35.6–0:18:26.2 [0:00:50.6]

Oder manchmal hat man den Eindruck, dass alle dann doch hungrig sind und wissen wollen, was denn jetzt passiert. Also es ist so eine ganz interessante Mischung zwischen sich dumm und taub stellen oder offen sein. Und da muss man dann, wenn man dann spürt, eigentlich ist Mathe dran, aber jetzt sind alle offen, dann schiebe ich Mathe zur Seite und ich bin spätestens, in den letzten drei Monaten des Schuljahres so, und jetzt mal die Fächer beiseite. Jetzt mal/ jetzt kommt die Berufsberatung, jetzt kommen/ einfach eure Fragen, Raum für eure Fragen und für eure Zukunft.
P1: Gleichzeitig findet ja in der Zeit auch die, letzten Endes die, die, die Prüfungen für die Schulabschlüsse statt, richtig?
P2: Ja, das ist korrekt. In Klasse zehn ist das ja die zentrale Abschlussprüfung. Am Berufskolleg wird das ja dann auch weitergeführt. Das ist schon wichtig, dass Stoff vermittelt wird. In Klasse neun ist es allerdings so, es gibt ja den ersten Schulabschluss. Dafür muss man schon relevante Arbeiten schreiben in den Hauptfächern. Aber man hat zum Glück auch noch Nebenfächer. Ich sage mal Erdkunde, Biologie, Geschichte, Politik. Da kann man auch mal sagen „So, und jetzt machen wir mal Pause beim Lehrplan und gucken mal, das wir bisschen was anderes machen“. Also die zwei Stunden Arbeitslehre Wirtschaft in der Woche, die reichen nicht aus, Man muss auch irgendwo anders den Unterricht kürzen. Muss man irgendwie was wegnehmen.

Int10, 306–325
Zeitumfang: 0:23:10.8–0:24:40.9 [0:01:30.1]

Weil man kann sich vorstellen, in einem in einem ganz normalen Unterrichts, Unterrichtstag, wenn der fängt um 8:00 Uhr an, 8:30 Uhr bei uns, der würde bis 14:00 Uhr laufen. Du hast nirgendwo eine Möglichkeit mit dem Schüler mal hinzugehen, es sei denn, du sprichst das mit deinem Teampartner ab und fährst dann mit dem zum Berufskolleg oder sowas. Aber das ist einfach verrückt, dass man in diesem ganz normalen Unterricht hängt. Er ist ja starr wie

Wandkacheln, da irgendwie was unterzubringen. Verrückt. Also dieses Unternehmen ist verrückt. (lacht) (...)

Int10, 498–505
Zeitumfang: 0:38:16.3–0:38:55.1 [0:00:38.8]

Hm, also ich bin ganz doof gesagt gibt es natürlich irgendwas, was im Lehrplan steht, aber das ist jetzt eher nicht unbedingt unser Anspruch. Also ich würde tatsächlich sagen, wir selber als Schule, also das ist schon auch ein Anspruch, den wir einfach an uns haben. Also das schließt im Grunde an die letzte Frage an, wo ich sagte so, wir wissen einfach um diese Wichtigkeit und wir wissen um diese Wichtigkeit für unsere Schüler. So, also ich würde jetzt sagen, bei mir ist das wenig/ Also klar habe ich auch mit meinem Arbeitslehrecurriculum und wir haben auch da unsere Programme wo wir jetzt teilnehmen, KAoA-Star, aber gefühlt ist das echt eher sowas, wo ich sage das ist wirklich einfach auch intrinsisch von uns und wir gucken eher, wo gibt es Hilfsangebote, auf die wir zugreifen können? Sehr aktiv. Wobei ich jetzt vielleicht weiß ich nicht, Deutsch, Mathe, Englisch nicht unbedingt mit dieser Motivation mache, sagen wir es mal so, also ein bisschen überspitzt gesagt, aber. Doch, ich habe schon eher das Gefühl, wie ich so meinte, wir wollen das und gucken immer, wie können wir es noch? Ja, was können wir noch nutzen?

Int12, 467–481
Zeitumfang: 0:36:03.3–0:37:11.6 [0:01:08.3]

Also
es ist ja so, unser Schulgesetz gibt Dinge vor, die wir machen sollen, aber wir sind zum Beispiel ja auch nur gehalten, uns an der Stundentafel zu orientieren. Das machen wir natürlich. Aber dieses Angehaltensein an der Stunde/ Stundentafel zu arbeiten heißt, dass wir dann zum Beispiel gesagt haben, wir arbeiten ja mit Schülerfirmen hier in der Schule ab Klasse fünf schon, das könnten wir gar nicht machen, weil wir ja nicht mehr Stunden machen können. Aber wir können es machen, indem wir die Dinge, die dann in der Schülerfirma passieren, so definieren, dass wir sagen können, die decken folgende Bedarfe oder Kompetenzen aus bestimmten Fächern ab. Und natürlich hat das dann andere Namen. Die Schüler arbeiten an anderen Kontexten, aber nicht unbedingt an anderen Inhalten.

Int13, 241–251
Zeitumfang: 0:17:20.3–0:18:09.9 [0:00:49.6]

Aber das passiert alles so im Nebengeschäft, neben eigentlich dem, was der vorrangige theoretische Auftrag ist, nämlich zu bilden. Also natürlich ist es auch eine Form von Bildung, aber ja, das passiert halt alles noch am Rand, ohne wahrscheinlich sich da wirklich groß Gedanken drüber zu machen, „wie gestalte ich das jetzt“ sondern so „Oh, was fange ich jetzt hier auf, Wo müssen wir ansetzen, wo müssen wir hin, Wen können wir mit ins Boot holen?“ Ja.

Int17, 444–449
Zeitumfang: 0:31:24.7–0:31:49.1 [0:00:24.4]

P2: Ich finde das gar nicht/ Ich würde das gar nicht priorisieren nennen, sondern mehr, wir gucken ja individuell, wo steht welcher Schüler und was braucht er? Und bei dem einen stehen halt, steht Berufsorientierung vielleicht erst mal auch gar nicht so im Vordergrund, sondern ganz andere Geschichten. Diese Standardprogramme werden natürlich mit allen Schülern dann durchgeführt, das ist ja klar, weil die dann einfach zeitlich auch anstehen. Aber das kann ja sein, dass der ein oder andere Schüler wirklich mit ganz anderen Geschichten in der im Leben gerade beschäftigt ist. Genau.

Int18, 309–316
Zeitumfang: 0:24:10.9–0:24:42.3 [0:00:31.4]

E.3.3 gewünschte vs. realistische Berufs- und Zukunftsvorstellungen

Ja, genau der. Also da dann irgendwie so den Spagat zu schaffen zwischen "Was sind deine Wünsche, was sind deine Interessen?" und "Was ist irgendwie realistisch?", ohne die Kinder zu desillusionieren oder auszubremsen und da irgendwie so die Waage zu halten? Ja.
P1: Was, Was würden Sie sagen, gelingt es denn? Also kommen die meisten Ihrer Schüler:innen aus der Schule raus und haben einen solchen realistischen Berufswunsch entwickelt, der diese, diese Gratwanderung einhält zwischen Wir wollen nicht illusionieren, aber wir müssen auch realistisch bleiben?
P2: Die meisten schon, würde ich sagen. Ja. Ja, ich glaube schon. Also dann ist dieses Problem dann vielleicht noch mal relativiert? Aber ja.
P1: Ja, aber können Sie das vielleicht noch mal ein bisschen beschreiben, diese Gratwanderung? Wie, wie vollziehen Sie denn diesen Drahtseilakt in der Berufsorientierung, in der Schule? Also ich stelle mir das wirklich total herausfordernd vor, weil eben genau wegen diesem Widerspruch. Man will nicht desillusionieren, aber man muss irgendwie auch realistische Ziele vermitteln.
P2: Das ist tatsächlich auch so ein Punkt, an dem ich immer wieder hadere und den ich glaube ich gar nicht so pauschal beantworten kann, weil es dann auch noch mal so konkret davon abhängt, was der jeweilige Wunsch des Schülers oder der Schülerin ist. Also wir haben zum Beispiel einen Schüler, der ganz gerne sagt so ah, ich mache Network Marketing und werde einfach super reich und ich brauche keinen Schulabschluss, ich brauche keine Ausbildung und so scheiß auf alles, ich brauche hier nichts zu machen. Und der ist zum Beispiel jemand, den man super gut spiegeln kann und der so was auch manchmal einfach macht, um so zu testen, so ah was kommt denn da zurück und da findet man dann einen anderen Umgang als zum Beispiel mit einem Schüler aus unserer Klasse, der sehr, sehr Gaming und eSports affin ist und das als sehr ernsten Berufswunsch verfolgt und wo man dann trotzdem versucht zu schauen so Hey, was können denn noch Alternativen sein? Und die er sich aber gerade so gar nicht vorstellen kann und ja, es ist quasi so ein ähnliches Ziel, aber so die Haltung der Jugendlichen dazu ist nochmal so eine ganz andere und da versuchen wir dann auch unterschiedlich drauf einzugehen.

Int01, 507–537
Zeitumfang: 0:45:18.3–0:47:51.3 [0:02:33.0]

Ganz häufig interessieren tut sich ein bestimmter Teil des Klientels für alle sozialen Berufe. Wo wir natürlich ganz kritisch die Frage stellen müssen, ist die Eignung da, wenn die eigene innere Emotionalität und Stabilität eigentlich noch nicht oder nicht gegeben ist?

Int02, 49–52
Zeitumfang: 0:03:56.7–0:04:20.4 [0:00:23.7]

weil man muss halt wirklich schon genau gucken wo könnte was ist auch realistisch und wie bringt man das den Schülern bei. Wenn jemand Pilot werden will, hier bei uns an der Schule, gut, da sag ich ja gut, eine Chance gibt es natürlich immer. Aber wie realistisch ist denn das? So, also es heißt, man braucht halt schon die Personen, die Schüler dann erst mal zurück in die Realität holen, die dann relativ nüchtern dann auch auf Bildungsabschlüsse gucken, weil davon daher maßgeblich die berufliche Perspektive danach ab.

Int04, 139–145
Zeitumfang: 0:10:30.1–0:11:02.8 [0:00:32.7]

Wenn man sich mal überlegt, mit was für Wünschen dann die in Anfang Klasse neun zu uns in die Klasse kommen. Dann ist es auch viel auch erst mal so wieder zurück auf den Teppich holen und Realitätscheck machen. Das ist so immer so das erste Mal. Auch Drogendealer ist kein anerkannter Beruf, den ich da irgendwie. Oder YouTuber auch. Das ist gerade so ein Riesenthema. Grade YouTuber. „Ich werde YouTuber, ich muss doch gar nichts machen, dann muss ich mich ein bisschen

filmen“. Ja, also da geht es erst mal darum, es irgendwie zurück in die Realität zu holen.

Int04, 310–317
Zeitumfang: 0:23:23.0–0:23:59.5 [0:00:36.5]

Und. Aber es ist halt diese Realistigkeit. Also, die Jungs sagen dann immer im siebten Schuljahr, oder nicht/ also nicht alle, aber viele sagen halt immer, sie wollen KFZ Mechatroniker werden oder so was. Dann machen sie dort auch mal ein Praktikum und dann zum Abschlussgespräch da sind ja Auszubildendenberufe. Nehmen wir dann auch öfters noch mal einen Lehrling mit dazu oder so fragen wir, ob der dann dabei kommen kann, der dann im zweiten Jahr ist und der denen dann einfach nur mal die Schulmaterialien zeigt, die, die gerade in der Schule machen oder so was. Und um denen zu zeigen, also nicht um denen weh zu tun, sondern einfach denen zu zeigen: „So, jetzt war es da einmal hier hast das gesehen aber das ist wirklich harte Arbeit, ein intensives Ausbildungsprogramm“. Dem Bedürfnis zu zeigen, „Hier, du hast es gemacht, aber das war jetzt doch zu schwer“. Weil die mussten das dann ja auch einmal erleben und das man dann sagt: „Und beim nächsten Mal suchen wir uns was aus, vielleicht nur im Reifen, nur in der Lackiererei, nur in der Karosserie. Gibt es ja auch. Dann hast du auch noch mit den Autos“. Aber dieser Mechatroniker, von dem er da träumt, dass das funktioniert halt in den meisten Fällen nicht. Und das, das glauben die einem ja dann nicht, wenn die dann im achten Schuljahr sind oder so, „weil ich kenne irgendeinen der der hat das und schon und überhaupt und Autos sind ja auch toll“ . Also und das das ist so Bedürfnisse, denen dann nachzukommen und die dann aber auch realistisch, denen zu zeigen, das, das klappt dann nicht ob die das dann annehmen oder nicht ist das andere. Der Traum darf ja weiter bestehen bleiben und jeder kann das machen was er will und jeder kann das schaffen was er will. Ist ja auch alles/ Klingt ja auch immer alles gut. Aber ja, wenn die Tierärztin werden wollen, muss man denen auch sagen, „Ja, also mit dem Englisch, dass das klappt ja nicht so gut, auch wenn du gerne Tiere magst, aber du wirst meiner Ansicht nach keinen/ kein Abitur machen und kein erfolgreiches Studium, um um diesen Beruf nachzugehen“. Das ist dann also da, trifft dann Bedürfnis und Wirklichkeit dann so an Grenzen.

Int07, 421–448
Zeitumfang: 0:32:02.4–0:34:17.1 [0:02:14.7]

Gleichzeitig sagen wir natürlich auch „Du willst die und die Ausbildung“. Wir gucken bei Berufe net nach oder so, sehen dann im Diagramm „Ah, mit dem Abschluss sind die meisten genommen worden. Der Abschluss ist aber auch möglich. Überhaupt nehmen die erst ab dem Abschluss.“ Und denen dann zu erklären, „Ja, wir müssen auch Mathe und Deutsch machen, weil ihr müsst irgendwann durch die zentralen Prüfungen durch. Und wenn ihr überhaupt in euren Wunschberuf reinkommen wollt, braucht ihr jetzt aber auch einen möglichst guten Hauptschulabschluss. Am besten noch in Mathe und Physik, die guten Noten oder so was“. Und dafür müssen wir das halt dann auch machen. Also das ist dann so. Deswegen vermischt sich das so ein bisschen. Natürlich ist es dann Mathe, aber wir sagen denen halt auch, für welche Bereiche das halt jetzt wichtig ist. Bei Englisch ist es immer ein bisschen schwierig, denen zu erklären, weil letztendlich in kaum einem Beruf, den die sich aussuchen, ist es wichtig, dass sie in Englisch sind und trotzdem müssen die Englisch machen. Aber da gibt es keine Bezüge zu. Also nicht, nicht für uns, nicht für unser Schülerklientel. Warum müssen in Englisch gute Noten machen?

Int07, 579–594
Zeitumfang: 0:44:26.0–0:45:33.3 [0:01:07.3]

Ja, also der Entsprechende, wo ich gerade von rede, also ich sage mal, das ist sowieso hochgradig schwierig. Also das bezieht sich nicht nur auf den Bereich, sondern das ist eh einer, der uns gerade irgendwie an den Rand des Wahnsinns bringt. Naja, und natürlich versuchen wir dann zu spiegeln, so dieses:

Also pass mal auf, also du hast noch nicht mal das letzte Praktikum drei Tage auf die Reihe gekriegt. Du bist rausgeflogen nach zwei Tagen. Deine Rückmeldung war scheiße. Also an der Stelle auch, sag ich mal relativ drastisch, was ich dann bei anderen, die ich aufbaue eher dann immer wieder das Positive herausstellen würde, aber da dann schon auch realistisch irgendwo sage „Guck dir einfach mal die Fakten an, so wie sie aussehen und du kriegst auch hier schulisch gar nix auf die Kette". Aber das ja. Also zumindestens bei ihm. Vielleicht habe ich auch gerade ihn zu sehr vor Augen, keine Ahnung, prallt das relativ ab.

Int12, 605–617
Zeitumfang: 0:47:27.2–0:48:25.4 [0:00:58.2]

Also zum Beispiel hatten wir mal einen Schüler, [Name P3] hat schon so ein ähnliches Beispiel gesagt, ein Schüler, der jetzt vielleicht, sagen wir mal, in der Lage gewesen wäre, einen schwachen Hauptschulabschluss zu machen. Der wollte aber Tierarzt werden und dann kam die Mutter auch und sagt „Ja, wieso sagen Sie meinem Sohn, er kann kein Tierarzt werden? Der kam mal ganz geknickt kam er nach Hause und ja, wieso ist das denn alles?" Ja, dann müssen wir natürlich erst mal erklären, dass das einfach nicht realistisch ist. Und ja, irgendwann hat sie es dann auch verstanden und man konnte sich dann irgendwie auf aufs Ziel Tierhelfer oder so was in die Richtung einigen. Also da kommen natürlich schon die Anforderungen an uns irgendwie

Int13, 886–896
Zeitumfang: 1:03:12.4–1:03:52.9 [0:00:40.5]

Wir haben schon Schüler gehabt, die haben gerade den Neuner geschafft, der hat hinterher studiert. Und dann heißt es nicht, weil die kommen dann an und wollen Ingenieur werden. Dann sagen wir das, dann nehmen wir auch kein Blatt vor dem Mund. Da sagen wir „Hör mal, das ist unrealistisch, das schaffst du jetzt nicht. Was du jetzt schaffst, ist der zehner Abschluss und der zehner Abschluss bietet dir dann diese Möglichkeiten. Und dann kannst du hinterher auch Ingenieur werden". Also wir versuchen nicht, Träume zu zerstören, sondern wir versuchen realistisch Träume zu erhalten oder Träume vielleicht in eine andere Richtung aufzumachen, an die sie noch gar nicht gedacht haben. So, ja, ich glaube, das ist es.

Int15, 476–485
Zeitumfang: 0:40:59.8–0:41:59.2 [0:00:59.4]

Manchmal geht das im Alltag, dass man mal eine ruhige Minute mit einem Schüler hat, in der Pause oder so. Und so ein Praktikum zum Beispiel, mit dem noch mal reflektieren kann und noch mal drüber sprechen kann. „Wie ist das Praktikum gelaufen? Was hat der Chef eigentlich gesagt? Welchen Abschluss musst du mitbringen, um deine Ausbildung machen zu können?" Und häufig ist das ja dann Türöffner zu sagen "Ja, aber pass mal auf, wenn du nur ein Förderschulabschluss bekommst, dein Chef aber gesagt hat, das ist ein duales Studium, was du da gerade anstrebst, ist der Weg halt noch unheimlich weit". Und im Bildungsgang Lernen auch im ersten Angang nicht besonders realistisch. Das ist manchmal eine Möglichkeit. Häufig erlebe ich leider im Alltag, dass ich dafür nicht die Zeit habe oder irgendwie in der Pause das Gefühl habe, wenn ich da jetzt so ein riesen Fass aufmache, kann ich es hinterher nicht auffangen, weil die Pause zu kurz ist. Und dann kommen diese Berufsberatungsgespräche rein. Wir haben einen unheimlich guten Berufsberater, der einmal im Monat zu uns in die Schule kommt und wo man sich dann wirklich mit dem Schüler, Wir begleiten häufig die Schüler zu diesen Berufsberatungsgesprächen, gemeinsam mit dem Berufsberater und uns hinsetzen kann und dann so ein Fass aufmachen kann und dann auch wirklich die halbe Stunde Zeit hat, das ordentlich zu führen, das Gespräch und auch so ein bisschen aufzufangen, was das an Wellen schlägt.

Int16, 276–294
Zeitumfang: 0:19:56.2–0:21:03.1 [0:01:06.9]

E.3.4 Unterstützung vs. Eigenständigkeit

Wir machen servieren denen alles auf dem
goldenen Tablett, wir gehen mit denen dorthin, wir machen mit denen die
Anmeldung, sie bekommen von uns die Unterlagen. Dann sind wir weg und dann
müssen sie das auf einmal alles alleine können. Deswegen ist es schon im Vorfeld
finde ich an uns, die dorthin zu kriegen, dass wir natürlich da sind, dass wir
denen Hilfestellung geben, aber die müssen selber machen, weil es kann ja von
heute sich ganz viel auch in deren Leben ändern, dass Familie wegbricht aus den
unterschiedlichsten Gründen und dann stehen sie dort allein und bekommen das
nicht hin. Das ist etwas, was sehr, sehr schwierig ist.

Int03, 123–131
Zeitumfang: 0:09:15.0–0:09:51.2 [0:00:36.2]

So, das ist/ Das habe ich nicht gerne
gemacht, aber da hat auch der Berater von der Agentur für Arbeit gesagt „Mensch,
[Name P2], musste ziehen lassen". Die haben ihr Abschlusszeugnis in die Hand
gedrückt bekommen. Wir haben die mindestens zehnmal beraten. Wenn man dann sagt,
„Ich nehme das nicht an, ich will meinen eigenen Weg gehen". Einmal war es Trotz,
glaube ich, und einmal war es wirklich. Ja. Was war das denn so beim [Name des
Schülers]. Ich weiß es gar nicht. Ich glaube, der Wunsch, das, dass man diesen
mittleren Schulabschluss erreicht, weil die Bundeswehr ihm den Floh ins Ohr
gesetzt hat. Er möchte zur Bundeswehr und da bräuchte man am besten mittleren
Bildungsabschluss. Ja, das fand ich schwierig. Aber gut. Ja, also von daher.
finde auch eine Herausforderung, halt wirklich dann solche Bildungswege zu
akzeptieren, wo man selber nicht dahinter steht. Bin überhaupt gar keinen Fall
von der Bundeswehr. Ich fand das gruselig, als er mir das gesagt hat. Fand es
auch gruselig, mir vorzustellen, dass der irgendwann mal eine Waffe in der Hand
haben soll. Und dass die Bundeswehr gesagt hat „Okay, macht noch einen besseren
Schulabschluss, werde 18 Jahre alt und dann sehen wir hier gute Chancen für
dich". Ja, aber gut, das ist das Spiel/ Natürlich spielen da auch private Dinge
rein. Also von da will ich mich ja auch nicht komplett freisprechen von. Aber
wenn er den Weg gehen will, wie gesagt, ich halte ihn da nicht auf. Also. Ja.

Int04, 184–202
Zeitumfang: 0:14:09.1–0:15:39.1 [0:01:30.0]

Also ich weiß nicht, wie ich
das sagen soll. Ich will ihnen ja nicht alles abnehmen, weil die müssen es ja
auch selber machen, dass wir sie so schon auch in die Selbstständigkeit bringen,
aber so begleiten, dass sie erst mal anfangen

Int09, 289–292
Zeitumfang: 0:21:24.8–0:21:39.1 [0:00:14.3]

Also ich gebe immer noch meinen Zehnern, auch wenn ich
es mir dann vornehme, dass ich es nicht tue, irgendwie morgens den Bleistift.
Das ist natürlich jenseits der Vorstellungskraft von den Lehrkräften, die dann
danach diese Schüler haben. Also ich gebe denen nicht immer, es ist schon das
Anliegen, dass sie ihn haben, aber wenn sie ihn nicht haben, dann sage ich,
„dann doch bitte her kommen".
P1: Ja gut, ich meine, ist ja auch die Frage, was ist die Alternative?
P2: Genau, wir machen gar nichts. Die Alternative ist, sie arbeiten halt gar
nichts, also kriegen sie wieder ihr (unv.). Ich schicke sie dann auch manchmal
nach Hause oder so. Also natürlich haben wir da auch andere pädagogische
Maßnahmen, oder Elterngespräche oder was auch immer.

Int12, 191–201
Zeitumfang: 0:15:06.2–0:15:49.7 [0:00:43.5]

Wir versuchen, ihnen
möglichst viel Arbeit abzunehmen und gleichzeitig aber auch versuchen wir, dass
sie das auch selbstständig irgendwann mal hinkriegen. Weil das ist ja die Sache.

Die können ja nicht immer hier auf diese eine Person oder auf die zwei Lehrer, mit denen sie zusammen sind, fixiert sein, dass die alles für sie regeln. Und das ist schon mal wieder ein anderes Problem. Bis die aufgrund ihres geringen Selbstwertgefühls in der Lage sind, ein vernünftiges Telefonat zu führen oder mal zum Vorstellungsgespräch zu gehen. Da heißt es dann doch ganz häufig „Können Sie nicht mitkommen?“ Und natürlich gehen wir dann mit. Aber wir versuchen das dann in dem Gespräch dann auch so zu leiten, dass sie möglichst viel selbstständig erzählen und nicht dann uns immer angucken. Und wir sagen „Ja, nun sag doch“

Int15, 204–215
Zeitumfang: 0:17:12.4–0:18:15.0 [0:01:02.6]

P2: (...) Hm, also ich glaube den großen Punkt, den sie jetzt auch noch für sich lernen müssen und wo wir sie sehr drin fördern, ist der Punkt Selbstständigkeit. „Kümmer dich selber um die Sachen. Sorg selber dafür bei ganz banalen Dingen, dass du dir ein Butterbrot mitbringst, wenn du Hunger hast. Ich kann dir nicht jeden Tag auch noch ein Brot schmieren“. Also natürlich schmier ich dann am Ende wahrscheinlich doch ein Brot, weil ich das Elend nicht aushalten kann, aber im Grunde natürlich auch um „kümmert dich, geh mal hin zu einer Praktikumsstelle, ruf mal an, frag mal nach“. Also wir müssen die natürlich in so eine Richtung drängen zu sagen „dafür bist du jetzt verantwortlich und wir können diese Verantwortung, wir unterstützen dich, aber die können wir nicht für dich tragen und du bist auch dafür verantwortlich, wie läuft es in deinem Praktikum“.

Int17, 236–246
Zeitumfang: 0:16:47.7–0:17:41.7 [0:00:54.0]

Ich glaube, mein Job in diesem Übergang ist, eine Unterstützung zu sein, eine Hilfe und auch eine Stütze. Aber auch jemand, der sagt, „das ist eine Grenze, und die musst du jetzt einhalten“. Es ist jetzt irgendwie so blöd ausgedrückt, aber es ist jetzt so ein bisschen vorbei mit „Wir fahren hier nur einen Kuschelkurs“. Jetzt ganz übertrieben gesagt, „darauf musst du dich jetzt einstellen und das erwarte ich von dir und das musst du jetzt leisten“. Ich glaube, es ist auch eine Gratwanderung zwischen, einerseits der emotionalen Komponente zu sagen „Ich bin da und egal bei welcher Angst und welche Sorge und egal um welche Tages- und Nachtzeit, kontaktiere mich, ruf mich an, ich hole dich auch irgendwo ab. Wir kriegen das schon alles geregelt“ hin zu „So wird es aber laufen und das müsst ihr jetzt an der Stelle auch schnallen und kapieren“. Sonst wird es also auch immer mit dem Input so sagen „Wir wollen euch hier nicht quälen im Sinne von macht das jetzt so und macht das so, sondern wir wollen euch bestmöglichst darauf vorbereiten, was auf euch zukommt und so wird es laufen. Also übt euch jetzt, solange ihr noch könnt in diesem schützenden Rahmen“. Und das ist schwer.

Int17, 412–427
Zeitumfang: 0:28:58.6–0:30:16.1 [0:01:17.5]

E.3.5 Realitätsorientierung vs. Entlastung & Schonraum

Ah, ich komme so ein bisschen ins Schwimmen, weil das natürlich auch immer was damit zu tun hat, unsere Schüler noch mehr zu verbesondern, als sie es häufig ohnehin schon sind. Und dann denk ich immer so, Ah, manchmal ist es auch total gut, wenn sie Realität so erfahren können, wie sie tatsächlich ist. Und andererseits führt das dann manchmal dazu, dass sie sie nicht wahrnehmen können, weil die Herausforderungen zu groß sind. Und dazwischen hänge ich irgendwie und denke so, Ah, könnte man das irgendwie vielleicht noch anders stricken, dass so beide Seiten irgendwie ein Stück aufeinander zukommen könnten? Ich glaube, das beschreibt es irgendwie am besten.

Int01, 408–416
Zeitumfang: 0:35:46.6–0:36:35.9 [0:00:49.3]

Also so. Ja so, also ich, also ich, ich glaube, es braucht
noch und und es braucht noch mehr flächendeckendes Wissen auch im ganzen Kollegium, die mit Jugendlichen im Sek. I Bereich arbeiten. Also das ist immer wieder auch Thema bei uns, dass eben die Kollegen da geht es dann um wie viel, wer wird versetzt, wo geben Lehrer immer noch gefühlte Noten und keine Noten für Leistung, wo drauf? Also Sonderpädagogen haben ja auch immer so einen, so ein Bedarf an (...) Äh. Ja, da werden oft eben die emotionalen Noten gegeben und nicht die Noten für Leistung. Und wirklich zu trennen und mit den Jugendlichen auch darüber zu reden. Da gibt es auch eine große Barriere unter den Kollegen, über solche Themen zu reden, die sich nicht zutrauen und die denken, sie würden damit den Jugendlichen vor den Kopf schlagen. Und ich glaube ja mittlerweile, man schlägt den Jugendlichen nicht von Kopf, sondern man ist ehrlich mit ihnen und man muss sie begleiten da drin. Und die müssen aber ehrlich sein, die sind ganz schön lange in ihrem Leben auch belogen worden. Ja, so einfach, weil kein Realitätsabgleich ist. Ja so. Und es gibt eben zwei Dinge, die angeguckt werden müssen und und Leistungsnoten spielen eben eine große Rolle und mit denen muss man umgehen. Man muss auch mit schlechten Leistungsnoten umgehen.

Int02, 221–237
Zeitumfang: 0:18:15.3–0:19:51.7 [0:01:36.4]

Also wir haben an allen Standorten Zehner-Lehrer, die
nicht unbedingt StuBo sind und nicht Oberstufenleitung, die aber immer nur Klasse zehn machen. Also das wird bei uns gemacht, damit die Schüler schon mal lernen, wir machen ein bisschen mehr Fachlehrerprinzip und nicht alles nur noch bei den Klassenlehrern. Von daher ist der Kontakt seitens bei mir sehr, sehr engmaschig, was den Schülern auch klar ist.

Int03, 234–239
Zeitumfang: 0:17:22.2–0:17:46.1 [0:00:23.9]

P1: Sie hatten gerade vorhin kurz formuliert, dass Sie so ein Stück weit den Fachlehrer-Prinzip nachbilden in der zehnten Klasse. Da würde mich noch mal interessieren, Welchen Zweck hat das? Warum machen Sie das?
P2: Das machen wir, um die Bindung von uns etwas zu lösen. Weil die natürlich an den Berufskollegs Fachlehrerprinzip haben. Natürlich haben die auch einen Klassenlehrer, aber natürlich viel, viel mehr Fachlehrer. Wir unterrichten als Fachlehrer die wichtigen Fächer, die Hauptfächer größtenteils immer mit Referendaren in Klasse zehn dabei. Das bietet sich sehr, sehr gut an. Das ist ja dann auch noch mal eine Lösung. Das ist so unser Haupttenor, dass sie lernen, sich wieder so ein bisschen an einen normalen Schulalltag zu, zu lösen. Manche kommen sind seit der ersten Klasse auf der Schule für emotionale-soziale Entwicklung. Die kennen das gar nicht. Und manche kommen in Klasse sieben zu uns von den Gesamtschulen, manchmal auch mittlerweile von den Gymnasien. Das variiert auch sehr häufig. Da ist das dann noch mal was anderes. Also im Endeffekt die von uns zu lösen. Und dass sie auch merken, es gibt andere Lehrer, als nur die Klassenlehrer und jeder ist es unterschiedlich und jeder handhabt manche Sachen auch anders. Und dort müssen sie lernen mit klarzukommen, damit wir das immer noch auffangen können und daran noch arbeiten können. Das ist unser Hauptprinzip da dran.

Int03, 273–291
Zeitumfang: 0:20:17.3–0:21:31.9 [0:01:14.6]

Als Lehrkraft? Ja, also die Schüler einfach fit machen für das Leben danach, sozusagen, wenn man hier aus der ein stückweit Komfortzone rauskommt. Ich habe Schüler, die mir jetzt schon zurückgemeldet haben, die am Berufskolleg waren und baff erstaunt waren, dass man da zu 30 Schülern sitzt und eine Lehrkraft. Und da wird sicherlich nicht so genau drauf geguckt. Also alles über was sie sich vorher beschwert haben, dass wir da zu genau darauf gucken und viel zu eng dran

sind und sie überhaupt viel zu sehr im Fokus stehen. Ja, merken sie jetzt schon, dass das eigentlich ein Gewinn war.

Int04, 160–167
Zeitumfang: 0:12:09.8–0:12:46.4 [0:00:36.6]

Also ich weiß nicht, ob sie das zwangsläufig durch die Maßnahme erreichen. Also es gibt natürlich prima Maßnahmen, die da auch sehr viel unterstützen usw. aber das ist, glaube ich manchmal auch einfach eine Sache von älter werden, reifer werden, Lebenserfahrung sammeln, vielleicht auch mal feststellen: Gut, in der Förderschule, da geht die Tür eigentlich nie zu oder zumindestens was ganz schlimmes passieren, dass die Tür dann zugeht. Aber außerhalb dieses Kosmos ist es natürlich schon so, das kennen die dann aus Praktika. Aber da ist dann immer der Chef schuld oder die Chefin schuld. So, „ich habe doch nur ein paar Schrauben durch die Gegend geworfen". Ja, aber genau das kann schon Kündigungsgrund sein. Eventuell in der Probezeit oder zumindestens klar, dass du die dann nicht weil/ Und vielleicht sind es auch einfach Erfahrungen, die die natürlich machen müssen. Also da würde ich jetzt gar nicht unbedingt nur sagen, dass sie das jetzt speziell in Maßnahmen dann lernen, sondern ja durchaus durchs echte Leben, sag ich mal.

Int06, 102–115
Zeitumfang: 0:07:23.9–0:08:16.8 [0:00:52.9]

Und eben dieses Begleiten und Kümmern mit den Eltern Kontakt halten und so, das ist schon was, was wir glaube ich an der Förderschule, wo wir viel mehr Raum für haben als als andere Schulformen. Das ist auf jeden Fall ein Bonus. Aber das ist natürlich dann mit den Sommerferien im Grunde durch

Int06, 417–421
Zeitumfang: 0:29:25.6–0:29:41.4 [0:00:15.8]

Wir haben es schon häufig, dass Schüler sagen „Ach, ich würde so gerne noch hier bleiben". Das ist natürlich schön. Aber klar, die wollen gerne hierbleiben, weil das mal etwas Bekanntes ist und nicht, weil sie jetzt unbedingt Bock auf Schule haben. Und sie mögen das vielleicht, dass so ein bisschen familiär zugeht, aber schön wäre das, wenn wirklich die Lust auf das Neue auch da ist.

Int06, 660–665
Zeitumfang: 0:46:29.8–0:46:50.7 [0:00:20.9]

Also es ist/ Es ist ja gut, dass dann Schule irgendwann auch vorbei ist, weil die müssen sich ja dann auch abnabeln und eine neue Lebensabschnitt beginnt. Es gibt jetzt zwei Schüler zum Beispiel noch, die immer noch nicht die Schule loslassen können, die jetzt in Klassen acht aufgeteilt sind, weil die bis zum letzten Tag bis zu den Sommerferien da sein wollen, weil die einfach diese Schule nicht loslassen können. Also es gelingt, weil wir dann einfach irgendwie auch, weiß ich nicht, unsere Sprache mit den Schülern irgendwie ändern. Man redet mit den Schülern im siebten, achten Schuljahr anders als als jetzt. Jetzt ist der [Name eines Schülers] auch schon 18 geworden während der Schullaufbahn oder so, dass man dann auch einfach eine andere Ansprache habt: „Ihr seid jetzt im Leben angekommen", die wirklich darauf/ Ja, dieses Gelingen. Jetzt ist hier dieser schöne Abschnitt vorbei. Man reflektiert das nochmal, was alles schön ist, was man mitgenommen hat. Viele sagen ja auch „Schade, dass es hier zu Ende ist, aber wir wissen, dass wir einen neuen guten Anfang wieder haben". Also einfach nicht bis zum letzten Tag Mathe, Deutsch machen, irgendwas den den den Plan wie, wie, wie vielleicht noch im neunten Schuljahr und dann ist vorbei. Und sonst sagte man immer bis nach den Sommerferien. Sondern einfach wirklich auch denen, denen zeigt „Jetzt ist hier bald zu Ende. Unsere Zeit ist zu Ende. Eure neue Zeit beginnt". Die, die gegenseitig sozusagen sich auch erzählen lassen, Raum zu geben, wie deren Zukunft aussieht. Was die jetzt schon für sich gefunden haben.

Die kriegen das zwar alles immer mit, aber das so das einfach noch mal viel, viel mehr so angeht.
Int07, 473–494
Zeitumfang: 0:36:11.9–0:37:51.8 [0:01:39.9]

Und ja und das ist so wie die im siebten, achten Logo gucken, damit die sozusagen merken, wir sind global. Es gibt ein bisschen mehr Probleme in der Welt. Nicht nur, dass du gerade mit einem Radiergummi beworfen worden bist, sondern und im neunten, zehnten Schuljahr, dass man dann dort einfach dies macht, dass aber das ist nicht verbindlich, das macht jetzt eine Klasse, die macht das. Am Anfang haben die Schüler das auch/ Also dann gibt es natürlich auch Berufe, die da ist die Stimmung nicht so gut oder so, also es ist und das ist es, man muss das aufrechterhalten und so attraktiv halten, weil ja, am Anfang ist das spannend, aber irgendwann verselbstständigt sich das halt auch. Also dass das, das wäre auch nochmal ganz gut. Aber es gibt ja/ Im Lehrplan ist ja nichts vorgesehen
Int07, 614–624
Zeitumfang: 0:47:00.7–0:47:45.3 [0:00:44.6]

Und trotzdem versuchen wir immer auch dann, wenn die Motivation nachlässt oder die oder „ich habe gar keinen Bock". Das ist, glaube ich, auch das Glück der Oberstufe zu sagen „Hey, du hast jetzt wirklich nur noch ein Jahr. Wenn du jetzt die Kurve nicht kriegst, dann ist es nicht gut" so, dann passiert das nicht. Und da irgendwann kann man es, glaube ich, auch so besprechen, dass man die zumindest so erreicht, „Ja, stimmt, das endet hier. Was ist denn dann? Und dann so viele gerne bei uns bleiben würden, weil dann steht die Entscheidung ja auch nicht an, oder ich muss jetzt nicht für mich selber" und vielen bricht einfach was weg, weil sie glaube ich bei uns so eng begleitet werden.
Int09, 550–559
Zeitumfang: 0:40:49.8–0:41:27.4 [0:00:37.6]

Und ich glaube, dieses Klarkommen aus unserem engen System, dass so zum Ende der Schulzeit so weit zu öffnen, viel anbinden, bevor sie die Schule verlassen, dass die einfach schon mal Fuß fassen, dass sie woanders arbeiten, sich trauen, irgendwo hinzugehen. Das finde ich, das ist so Ziel von uns, dass wir die so vorbereiten, schulisch aber auch so ihr Standing, dass sie dann sagen „Juhu, jetzt habe ich das ganze Rüstzeug mitgenommen. Ich fühle mich einfach sicherer.
Int09, 757–763
Zeitumfang: 0:55:43.7–0:56:12.6 [0:00:28.9]

Denn Schüler für Schüler ist das eine riesen Kluft zwischen Arbeitsmarkt, der Welt da draußen, wo gearbeitet wird oder wo gebildet wird. Andere Schulformen, andere Ausbildungssituation und der aktuellen schulischen Situation ist eine riesen Kluft. Und deshalb muss man da immer wieder, so unangenehm das auch ist, nervend, immer wieder das Thema, immer wieder den Finger in die Wunde und ich sage jetzt erst mal, Kevin, ein Name oder auch Markus, muss dann auch, obwohl/ Er windet sich, er möchte nicht und da muss er trotzdem, muss man als Lehrkraft sagen: „Und jetzt sprechen wir trotzdem noch mal drüber", denn der Schüler kommt nicht von sich aus und sagt „Hör mal, ich will eigentlich mal wissen, wie geht es hier weiter, Ich will mich informieren. Und wofür mache ich das jetzt, was brauche ich?" Das hört man an einer Förderschule Emotionale soziale Entwicklung nicht. Also das muss schon von der Lehrkraft kommen.
Int10, 154–166
Zeitumfang: 0:11:47.9–0:12:44.8 [0:00:56.9]

P2: Also erst mal halte ich viel von Konfrontation. Man muss den Schülern das bewusst machen und denen ganz klar sagen, auch wenn es unangenehm ist, „Das wird auf dich zukommen und da gibt es keine, keine anderen Möglichkeiten. Das kommt“. Es kommt nicht einfach dieses "erst mal chillen ein Jahr lang". Es kommt nicht. Ganz selten passiert das und die meisten kriegen irgendwann einen Brief und sagen „Schau mal, wie sieht es aus? Jetzt geht es weiter“ und das muss man denen bewusst machen. Konfrontation ist wichtig und dann natürlich auffangen, mit den Emotionen, die da kommen auch umgehen. Da gibt es Schüler, die weinen. Da gibt es Schüler, die auf einmal ins Alberne verfallen, infantile Verhaltensweisen zeigen und auf einmal sich wieder benehmen wie ein Sechstklässler. Es gibt die, die dann auf einmal über allen Dingen stehen und die muss man halt auch wieder erden und sagen „Nee, ganz so cool bist du nicht, Du schaffst du, du musst auch gucken, die anderen/ Du kommst in eine Klasse von nur coolen Leuten. Du musst auch versuchen, mal zu gucken, Wer bin ich eigentlich? Wo soll die Reise hingehen? Und so eine realistische Selbsteinschätzung gewinnen“. Es ist eine Herausforderung und deshalb sage ich jetzt einfach mal an der Stelle, Du musst ja deine Fächer unterrichten, muss deinen Stoff durchbekommen und gleichzeitig den Nachmittagsunterricht stemmen. Bei uns an der Schule jetzt, da machst du dann nachmittags irgendwie Basketball, Fußballspiele, Spiele AG, Weiß der Kuckuck was, Tischtennis. Alle wollen nur nach Hause und du sollst dann doch trotzdem am nächsten Morgen noch parat stehen und das halt abfedern. Es ist immer auch herausfordernd und bindet viel Zeit.

Int10, 189–210
Zeitumfang: 0:14:28.5–0:16:08.0 [0:01:39.5]

Aber dieses
Persönliche, was sie gerade an der EsE-Schule ein paar Jahre erfahren haben, dass die Kollegen und wir ganz genau gucken, welches Praktikum oder auch was die Reha-Beratung genau guckt. So was passt denn überhaupt zu dem Schüler? Ja, das ist nach unserer Schule dann vorbei. Dann kommen sie, wenn sie ans Berufskolleg kommen in eine dreißiger Klasse und wenn sie da nicht mehr auftauchen, sind sie halt raus, bums aus und das war's. So, das ist so mein Gefühl.

Int11, 156–162
Zeitumfang: 0:11:18.4–0:11:43.4 [0:00:25.0]

Wir haben einen
Schülerspezialverkehr, was ich katastrophal finde in Klasse zehn, die werden jeden Tag angekarrt. Aber gut, wir fangen um 7:30 an, wenn die dann irgendwie von [Ort], Sie kennen sich da jetzt nicht aus, aber so kleine Ortschaften, die fahren mit diesem Schülerspezialverkehr schon über eine Stunde morgens mit öffentlichen. Das ist ein bisschen schwierig so, trotzdem müssen die dann irgendwann in ihre Maßnahme an Berufskolleg wo auch immer hin. Also der eine Bursche muss jetzt morgens also nachdem, der hat bei uns letztes Jahr haben wir ihm den den Hauptschulabschluss Klasse neun gegeben, morgens um 20 vor sechs muss der aus dem Haus und abends um 18:00 Uhr ist er wieder da. Und das sollte er plötzlich alles alleine hinkriegen.

Int11, 177–187
Zeitumfang: 0:12:45.5–0:13:25.5 [0:00:40.0]

Ja, Ja, es gibt schon. Ich meine dieser ganze Faktor Bindung hat natürlich auch irgendwo glaube ich, auch seine, seine Schattenseiten irgendwo. Also natürlich das sind Schülerinnen und Schüler, die würden alle ihre, ihren Abschluss niemals schaffen ohne unsere Arbeit hier, ohne unsere Beziehungsarbeit, die wir leisten und ohne das Bindungsangebot, was wir einfach haben. Aber trotzdem ist es ja so, dass vielen dann schwerfällt, außerhalb von diesem Schonraum, der so ein bisschen hier ist, dann wirklich auch ins wirkliche Leben irgendwie zu gehen, wo es eben dann nicht so ist, dass es 1000 Chancen beim bekannten Klassenlehrer gibt oder 1000 Gespräche, wie wir das hier machen, sondern wenn ich dann in die Ausbildung gehe, dann sagt irgendwann der Meister,

„Junge, das läuft hier nicht, aus den und den und den Gründen“ und dann ist auch vorbei. Na ja, aber das ist natürlich irgendwo ein/ Ja. Man kann es nicht anders regeln, aber trotzdem durch diese, da glaube ich, sind andere Schüler schon im Vorteil, die schon von vornherein an der Realschule, die als Klassenlehrerprinzip gewohnt sind, wo dann ja die es einfach gewohnt sind, von mehreren Leuten bewertet zu werden und sich immer mal wieder auf mehrere Leute einzulassen. Das ist was, das muss man so festhalten, das fällt unseren Schülern schwer und da müssen wir echt, ja, das müssen wir halt von früh auf trainieren, dass das, was das läuft.

Int13, 764–782
Zeitumfang: 0:54:30.2–0:55:54.6 [0:01:24.4]

Ja, also im Grunde habe ich es ja gerade schon gesagt. Ich glaube, dass man den möglichst vielen neben der Schule, den Schülerinnen und Schülern echt möglichst viel wahres Leben irgendwie präsentieren sollte. Weil nach meiner Erfahrung ist es echt so, wenn es eigentlich nur Schule gibt für Schülerinnen und Schüler, wo die irgendwie mal mit anderen Leuten, außer vielleicht mit, mit denen zu Hause in Kontakt kommen, dann wird das sehr schwierig. Wenn ich aber ansonsten gut integriert bin und soziale Kontakte habe, Freundschaften, Vereine, sonstige Dinge. Ich glaube, das ist das A und O. Wenn es echt nur den Schonraum Schule gibt und ich sag jetzt mal das Zuhause, wo man jetzt auch nicht unbedingt mit kompetenten Bezugspersonen konfrontiert ist oftmals
P3: Hast du schön gesagt
P2: Um das mal vorsichtig zu sagen. Dann hat man natürlich, ganz platt gesagt, vom wahren Leben keine Ahnung und man weiß nicht, wie's läuft und man weiß auch nicht, welche Anforderungen gestellt werden. Das ist für mich das A und O und, und dazu noch natürlich mit den ganzen Dingen, die wir tun, dass wir versuchen, das Selbstbewusstsein hier durch verschiedene Projekte zu stärken. Das ist ja vielleicht auch eine Grundvoraussetzung, dass man sich dann mal traut, außerhalb von Schule, irgendwo hin zu gehen.

Int13, 817–834
Zeitumfang: 0:58:08.8–0:59:24.4 [0:01:15.6]

Wir haben eine Kooperation mit einem Berufskolleg, das ist jetzt dann exemplarisch, aber die verbringen da eine Woche in dem Berufskolleg und werden da rumgeführt, haben eine Ansprechpartnerin, die nur für die zuständig ist, um einfach, ich glaube diesen Gedankengang schon mal zu haben, „Okay, und nächstes Jahr bin ich aus meinem Schonraum raus und dann muss ich in ein anderes System. Aber es ist nichts Unbekanntes für mich. Ich kenne das schon“.

Int14, 90–96
Zeitumfang: 0:07:22.4–0:07:54.5 [0:00:32.1]

Ja, ich glaube im Laufe der Schulzeit, gerade bei uns in diesem System. Wir arbeiten schon so in dem Sinne pädagogisch, dass wir versuchen, die noch in den ersten Jahren in so einem gewissen Schonraum zu lassen und den dann beispielsweise immer weiter zu öffnen. Also da stehen schon Konzepte hinter, also wo wir uns überlegt haben, das wäre sinnvoll und davon müssen wir beispielsweise in Klasse neun, zehn so langsam abgehen. Das sind Kleinigkeiten, wenn es ist in Klasse 10, trage ich keine Jogginghose mehr in der Schule. Das ist eine Regel, so einfach um gewisse Vorbereitungen für die Arbeitswelt zu treffen. So, das steigert sich sozusagen immer weiter raus, dass in Klasse 5, 6, 7 es ist wirklich ein ganz gut behütetes System. Und dann öffnet sich das nach und nach immer weiter.
P1: Das finde ich einen ganz spannenden Aspekt. Es ist ja eine der häufigsten Kritiken, die an Förderschulen formuliert wird, ist, dass sie gerade so ein Schonraum sind, so eine Eigenwelt, die losgelöst ist von dem, was in der Arbeit auf sie wartet/

P2: Ist es zum Teil ja auch. Also natürlich ist es auch bei uns in Klasse zehn trotzdem noch ein Schonraum. Da kann man. Also ich kann es nicht mit einer Gesamtschulklasse mit 30 Schüler:innen vergleichen, ist es auch einfach nicht. Wir haben eine viel engere Begleitung, wir sind viel flexibler, was die Stundenpläne angeht, was das angeht, „Okay, was brauchen die denn jetzt aktuell gerade?“ (...) Und ja, und irgendwie bisschen flexibler glaube ich auf die Bedürfnisse einzugehen. Und ich glaube, genau das ist das, was es so braucht.

Int14, 128–150
Zeitumfang: 0:10:41.7–0:12:35.2 [0:01:53.5]

Als ich erlebe das schon so, muss ich ganz ehrlich sagen, dass die allerwenigsten von unseren Schülern bereit sind für ein Berufskolleg und in der Lage sind, an so einem System Berufskolleg nach so einer behüteten Förderschule zu existieren und das auch wirklich erfolgreich zu meistern. Deswegen muss ich ehrlich sagen, ich berate fast nie zum Berufskolleg, sondern tatsächlich mit der aktuellen Arbeitsmarktlage immer eher zu einer Ausbildung, wo man ja dann auch gucken kann, dass man relativ kleinen Betrieb findet, wo eine ähnliche Situation wie hier vorherrscht. Im besten Fall finde ich übers Praktikum den Chef, der für den Schüler ein Herz hat und sagt „den, den nehme ich mir jetzt an“, und da eine ähnliche Begleitung macht, wie wir das an der Förderschule machen, finde ich für unsere Schüler immer viel besser als so ein großes Berufskolleg. Aber die, die für sich klar haben „ich möchte jetzt ans Berufskolleg, ich möchte die Freiheit mal schnuppern. Ich möchte mal weg von den verrückten Schülern und verrückten Lehrern der Förderschule, hin zu so einem normalen Berufskolleg“. Die können wir auch nicht aufhalten, die müssen da ihre Erfahrungen machen. Bei ganz wenigen funktioniert es. Ganz viele merken innerhalb des ersten Jahres „Das ist so ganz anders, als ich mir das vorgestellt habe. Und ich möchte wieder zurück zu irgendeinem etwas behüteteren Rahmen“. Aber diese Rahmen gibt es ja. Wenn die dann innerhalb des ersten Jahres da im Berufskolleg abbrechen, ist ja der Berufsberater trotzdem noch dran und kann ja trotzdem die anderen Möglichkeiten auftun. Und auch die BvB-Maßnahmen sind ja sehr eng begleitet. Ich bin kein großer Fan von den BvB-Maßnahmen, weil die ein Auffangbecken für alle sind, die eher nach oben orientiert sind und auch nicht unbedingt die besten sozialen Voraussetzungen mitbringen. Aber die Begleitung in den BvB-Maßnahme ist ja schon ähnlich, wie wir das ja auch haben.
P2: Trotz allem finde ich, muss man oder kann man auch dazu sagen, so empfinde ich das zumindest, dass wir natürlich in den unteren Klassen, also wir haben ja Klassen ab der eins, dass die Schüler unheimlich behütet bei uns sind, aber dass wir schon darauf setzen, dass je höher die kommen, dass wir schon mehr Ansprüche an die stellen und auch mehr versuchen, das Ganze so ein bisschen gesellschaftsrealer darzustellen, hier, dass wir gewisse Ansprüche einfach dann auch setzen irgendwann und sagen okay, wenn die nicht da sind, dann müssen wir daran arbeiten irgendwie. Und dass wir hier nicht die Schüler bis zu zehn in Watte packen. Also je nach/ Je höher die kommen, desto mehr Anforderungen, was auch dieses gesellschaftliche oder die Pünktlichkeit, Verlässlichkeit etc. angeht, desto mehr Anforderungen werden hier tatsächlich auch von uns gestellt. Und das merke ich tatsächlich, sogar im Kontext mit meiner Kollegin, die hier neben mir sitzt. Dass ich das anders mache, als du das tust. (...) Und stringenter das schon tust.

Int16, 420–458
Zeitumfang: 0:30:04.5–0:32:40.7 [0:02:36.2]

Wir versuchen natürlich schon, die Schüler darauf vorzubereiten, insbesondere auch was das Emotionale angeht. Also die müssen ja jetzt in so einen Sprung kommen von „wir sind dann keine elf Schüler mehr, wir können ja nicht den ganzen Tag, hier kannst du noch ein Käsebrot haben und ansonsten ein bisschen schmusen und jeden Konflikt tragen wir natürlich in Gänze aus“. Das wird so nicht laufen und es wird auch so nicht laufen. Wenn du fünf Mal nicht kommst und dich nicht

abmeldest, dann bist du halt raus. Also das ist, finde ich, tatsächlich ein ziemlich schwieriger Weg, dass die Schüler da so sensibilisiert werden, dass sie es verstehen, worum es geht. Irgendwann.
P1: Ja. Es ist wirklich ein spannendes Problem, weil ja häufig an Förderschulen so einen Schonraumcharakter, den wir brauchen, der notwendig ist, den die Schülerinnen und Schüler ja vor allen Dingen brauchen, der aber auch kritisiert werden kann, weil wir uns ja quasi von einer Realität, von einer betrieblichen Realität oder der Realität an Berufskollegs oder so ja weit entfernen. Wie lösen Sie denn dieses Problem oder wie bearbeiten Sie das?
P2: Also ich glaube. (...) Das ist im Grunde ein unlösbares Problem, so wie es gerade läuft. Wir haben das große Glück, dass wir natürlich auch viel Schulsozialarbeit noch an der Schule haben. Da sind wir jetzt einfach besser, also besser aufgestellt als vielleicht andere Schulen, die da auch sehr hinterher ist, auch so schon alleine, was mit der Praktikumssuche beginnt und Unterstützung und Lebensläufe mit den Schülern, schreiben alles in eins zu eins Situationen. Also da werden die schon gut gefördert. Aber wir versuchen natürlich als Lehrkräfte, den Schülern genau das zu vermitteln. (...) Es ist schwer. Ich weiß nicht, ob man da wirklich einen guten Weg für findet und ob man da am Ende mit einer eigentlich zufriedenstellenden Lösung rausgeht, weil wir entlassen die und damit sind die weg.

Int17, 89–114
Zeitumfang: 0:06:34.0–0:08:23.9 [0:01:49.9]

Also das was sie bei uns ja bekommen ist
absolute Sicherheit. Wir sind immer die gleichen Lehrkräfte, immer, jeden Morgen. Wir machen das tagein, tagaus und das geht denen natürlich verloren und das macht sich auf jeden Fall bemerkbar. Ich finde, das kann man sehr deutlich erkennen an vielen Stellen, dass das einfach zu sehr großen Unsicherheiten führt. Und wie soll es denn weitergehen?

Int17, 211–216
Zeitumfang: 0:14:59.6–0:15:22.9 [0:00:23.3]

Ich
glaube, das Wichtigste, was man macht, oder das erste, was man auch lernt in einer Uni zum Thema ES ist auf jeden Fall Abschiedsgestaltung. Wie gestaltet man einen Abschied? Weil das, Ja, das ist die Schwierigkeit. Also ich finde, das ist die ganz große Schwierigkeit. Wie gestaltet man jetzt diesen Abschied von diesen Kindern, die ja wissen, auf uns können sie sich 24/7 verlassen und auch nach der Schule und hier melden und da melden. Und bei akuten Problemen sind wir immer zur Stelle. Aber da müssen sie jetzt auch das/ Ich weiß gar nicht, wie man denen das lernt/ Stückweise die Verantwortung mehr an sie abgeben und den Halt klarzumachen. So wird es leider nicht weiterlaufen. Also ihr müsst in den eigenen Selbstverantwortungsprozess kommen.
P1: Ja, spannend, dass Sie sagen, das ist als erstes, was man an der Uni im Fach EsE lernt, also bei uns sicher nicht kann ich Ihnen sagen (lacht), wäre aber wichtig
P2: ist jetzt echt auch sehr plakativ. Aber ich glaube, ein großes Thema ist auf jeden Fall immer auch die Abschiedsgestaltung, weil die sind ja so enorm an einen gebunden und funktionieren ja auch häufig so in ganz vielen alltäglichen Situationen mit anderen Lehrkräften dann nicht und werden noch respektloser, noch unverschämter. Bis dann jemand kommt, wo sie das Gefühl haben, da habe ich wirklich eine Bindung. Und das kann man natürlich hinterfragen, weil, so können die sich tatsächlich nicht verhalten, wenn die aus der Schule. Also das wird auf jeden Fall denen ganz schwer auf die Füße fallen.
P1: Ja ja ja.
P2: Und auch das ist ja eine Form von Loslösung. Andere haben die genauso was zu sagen, wie wenn ich da jetzt stehe. Natürlich kämpfen wir jeden Kampf hier anders aus. Trotzdem, wenn Lehrer XY sagt, „du hörst jetzt auf den Ball hier

rumzuschießen“, „hörst du den Ball auf, hier rumzuschießen und das ohne ein Riesentheater“. Also das gehört natürlich auch dazu, dass es ja so sein wird, dass es da nicht mehr ein oder zwei Verantwortliche gibt, die irgendwie für diese Kinder zuständig sind, sondern vielleicht zehn, die dann kommen und sagen „heute machen wir Deutsch, jetzt machen wir mal was anderes“, sondern es kommen am Tag drei Lehrer, die ganz unterschiedlich sind und die müssen sich auf all das einstellen, was sie ja jetzt gerade nicht müssen. Also sie müssen sich auf uns einstellen. Aber die wissen ja, wie läuft es bei uns, was ist erwartet, was müssen sie machen, wie läuft Unterricht? Und das kann ja dann an so einer weiterführenden Schule und auch im Rahmen einer Ausbildung oder auch nur eines Abschlusses läuft es einfach anders und dann ist jeder auch anders. Und es sind am Tag 3 bis 4 andere Leute, die einen ganz anderen Stil fahren.

Int17, 246–283
Zeitumfang: 0:17:41.8–0:20:05.6 [0:02:23.8]

14.6 Kategoriengruppe F Gelingensbedingungen

F.1 Zusammenarbeit aller Beteiligten

Eine gute Vernetzung der Schulen mit Betrieben mit weiterführenden Schulen, eine gute Kooperation zwischen Jugendlichen, Elternhaus beziehungsweise Erziehungsberechtigten und Schule. Ja.

Int01, 483–485
Zeitumfang: 0:42:56.4–0:43:19.6 [0:00:23.2]

Auf die Elternarbeit. Auf die vier, auf den Übergang, die Kooperationspartner. Wie arbeiten die mit? Wie ziehen die mit?

Int03, 736–737
Zeitumfang: 0:53:18.1–0:53:27.0 [0:00:08.9]

um dann auch in einem multiprofessionellen Team Wege anzubahnen zu können, würde ich sagen. Das ist glaube ich so das A und O, wirklich ganz eng an Schülern dran sein, an die Schüler gut zu kennen, in ihren Interessen, in ihren Stärken, um dann wirklich, gerade dieses multiprofessionelle Team, finde ich, ist so viel wert, dass das würde ich wirklich jeder Schule wünschen.

Int04, 695–700
Zeitumfang: 0:53:46.4–0:54:11.6 [0:00:25.2]

Dann fände es wirklich auch gut, dass man systemisch denken muss, also dass genau der. Es ist ja ein Übergang zwischen zwei Systemen. Und genau dieser Übergang zwischen den Systemen müsste besser verzahnt werden. Wir haben es jetzt in einem Fall versucht, auf einer sehr, sehr niedrigschwelligen Art und Weise. Also zwei Gespräche sind ja jetzt nicht wirklich sehr gut.

Int05, 757–762
Zeitumfang: 1:04:56.6–1:05:22.6 [0:00:26.0]

Und dann muss man auch sagen, das hatten wir im einen am Anfang, aber man muss natürlich auch sagen, dass ein weiterer Gelingenspunkt sein müsste, irgendwie so eine relative Transparenz der Datenweitergabe zum Beispiel. Also ich habe relativ viele Unterlagen über Schüler, die wo man sehr viel, also diese Schulaktenweitergabe. Ich meine, es müsste ja digital sein oder so, aber viele Informationen, die mir zur Verfügung stehen, stehen ja dem Hochschullehrer nicht zur Verfügung und man kann Übergabegespräche machen, die würden aber sehr lange dauern und deswegen müsste

der schon irgendwie so ein bisschen, zumindest so eine, so ein Grundverständnis bekommen. So, das sind vielleicht nochmal Sachen, die könnten verbessert werden.
Int05, 766–775
Zeitumfang: 1:05:44.2–1:06:35.7 [0:00:51.5]

Ich glaube, ganz viel Kooperation zwischen Elternhaus und Schule, zwischen Betrieb und Schule, zwischen Praxismöglichkeiten und Schule, also zwischen all diesen Dingen. Ich glaube, das wäre oder ist einer der Kernpunkte. Darüber läuft auch ganz viel, dass wenn man irgendwie ein gutes Networking hat, dann auch irgendwie Schüler vielleicht besser unterkriegt und die dann auch eine bessere Chance haben.
Int08, 586–591
Zeitumfang: 0:43:38.6–0:44:08.7 [0:00:30.1]

Also für mich kommt es vor allem darauf an, dass die, ist die externe Beratung, die in die Schule kommt, dass sie sehr eng mit den Lehrkräften der Schule zusammenarbeitet. Das heißt, man muss sich am besten vorher mit denen auseinandersetzen. Denn das Wissen, das wir über die Schüler haben, ist groß. Und das ist natürlich bei niemand anders vorhanden, vorhanden. Also man muss das eigentlich denen einmal mitgeben und dann können die da die Arbeit, die man selbst geführt hat, ein bisschen weiterführen. Das ist abhängig von dem Engagement dieser Leute, die in die Schulen kommen. Das ist aber auch eine Aufgabe der Lehrer. Also wenn man einfach sagt, „da ist die Tür“ und von Klinke auf Klinke, also das funktioniert nicht, da muss eine Menge mit transportiert werden. Denn es sind ja Förderschüler, die auch ein Päckchen mit sich bringen. Dieses Päckchen muss ein bisschen weitergetragen werden. Das ist Aufgabe der Lehrer, aber auch der Berufseinstiegbehelfer, StuBos und wer da einmal alles tätig ist. Die müssen das dann annehmen und auch damit arbeiten, weiterarbeiten. Der erste Schritt dafür ist getan, dass die in die Schulen kommen
Int10, 533–547
Zeitumfang: 0:40:53.4–0:42:06.6 [0:01:13.2]

Und aus meiner Sicht auch, dass wir ja zumindest in Kontakt sind mit dem Partner, der dann die Schülerinnen und Schüler übernimmt, sei es jetzt der Betrieb, die Berufsschule oder sonstige Partner.
Int13, 1050–1052
Zeitumfang: 1:14:58.2–1:15:12.3 [0:00:14.1]

die Kooperationen, die wir benötigen
Int16, 757–758
Zeitumfang: 0:54:23.2–0:54:26.5 [0:00:03.3]

Ja die weitere Zusammenarbeit mit allen möglichen Institutionen.
Int17, 706
Zeitumfang: 0:50:43.8–0:50:48.2 [0:00:04.4]

F.2 verlässliche Beziehungsangebote & Unterstützung

Stabile und verlässliche Beziehungsangebote, die gleichzeitig (...) über Wissen im Bereich Berufsorientierung verfügen und da auch inhaltlich Ansprechperson sein können.
Int01, 480–482
Zeitumfang: 0:42:35.2–0:42:56.3 [0:00:21.1]

Auf die Beziehung. Auf die Elternarbeit. Auf die vier, auf den Übergang, die Kooperationspartner. Wie arbeiten die mit? Wie ziehen die mit? Auf konstante

Bezugspersonen. Auch bei den verschiedenen Kooperationspartnern, auch bei einer Agentur für Arbeit.
Int03, 736–739
Zeitumfang: 0:53:16.7–0:53:35.5 [0:00:18.8]

Also da wäre ich auf jeden Fall dabei, eine enge Bindung aufzubauen, die Schüler wirklich richtig gut zu kennen, um dann auch in einem multiprofessionellen Team Wege anzubahnen zu können, würde ich sagen. Das ist glaube ich so das A und O, wirklich ganz eng an Schülern dran sein, an die Schüler gut zu kennen, in ihren Interessen, in ihren Stärken,
Int04, 694–698
Zeitumfang: 0:53:38.9–0:54:02.3 [0:00:23.4]

Also das erste ist die Beziehung. So. Also das erste ist die Beziehung zu dem Schüler, damit der überhaupt annehmen kann und das Vertrauen hat, dass wir da was Vernünftiges machen
Int05, 746–748
Zeitumfang: 1:03:52.6–1:04:05.2 [0:00:12.6]

Also eigentlich müsste es quasi
so Übergangsmanager geben, die die Systeme verbinden und die müssten beide Systeme aber auch kennen. Also das ist, noch eine Stelle einbauen ist schwierig, aber wenn man es sich wünschen dürfte, das wäre schon gut, wenn diese Informationen auch weiter rüber getragen werden.
Int05, 762–766
Zeitumfang: 1:05:22.6–1:05:44.2 [0:00:21.6]

Ja, ich glaube die Zeit. Das hab ich schon öfter gesagt, dass Menschen Zeit haben, sich zu kümmern. Dass Menschen auch den Wunsch haben, sich zu kümmern. Was nicht heißt, dass ich jeden in Watte packen muss oder oder mit jedem jetzt irgendwie ständig stundenlang quatschen muss, über „Was willst du denn mal werden?“, sondern eben diese, diese Flexibilität auch zu schauen, „Was brauchen die, damit es weitergeht?“
Int06, 783–788
Zeitumfang: 0:55:26.9–0:55:49.3 [0:00:22.4]

Und die Rahmenbedingungen wie
Berufseinstiegsbegleiter,
Int07, 960–961
Zeitumfang: 1:12:36.0–1:12:39.2 [0:00:03.2]

Viel mehr unterstützende begleitende Maßnahmen auch für
reine EsE-Schüler sag ich mal,
Int12, 755–756
Zeitumfang: 0:59:36.9–0:59:44.2 [0:00:07.3]

Beziehung? Abschlussvorbereitung? Und die stückweise Begleitung im Rahmen der Möglichkeiten
Int14, 451–452
Zeitumfang: 0:39:39.4–0:39:53.9 [0:00:14.5]

Und ich
finde es tatsächlich auch eine sehr gute Sache, dass bei uns das auch die Schulsozialarbeit federführend übernimmt und sich sehr stark dahinter klemmt und mit allen Schülern das in eins zu eins Situationen macht, Lebensläufe schreibt, anruft, hingeht, hinfährt, sich kümmert, sich, also sich mit den Schülern organisiert. Das finde ich schon ein sehr wertschätzendes und sehr erfolgsversprechendes Konzept, auch mal weg von der Klassenlehrkraft, dass jemand anders das mit diesen Schülern macht, die das sehr dankend annehmen tatsächlich (...)
Int17, 706–714
Zeitumfang: 0:50:48.2–0:51:26.6 [0:00:38.4]

F.3 Verantwortungsübernahme & klare Ziele der Schüler

Und dann steht da auch immer der Schüler. Also
das ist tatsächlich natürlich das/ Also letztendlich dass das große Dilemma also
letztendlich. Ein stabiler Schüler wird seinen Weg auch bei einer schlechten
Übergangsplanung machen, weil er sich da selber drum kümmern würde. So, das ist
ja der Punkt. Es liegt schon am Schüler selber und keine Übergangsplanung und
keine Übergangsvorbereitung kann die Sache aufwiegen. Wenn einer das nicht will
oder nicht kann, aus welchen Gründen auch immer. Also so gut kann man es nicht
planen.

Int05, 748–755
Zeitumfang: 1:04:05.6–1:04:42.8 [0:00:37.2]

Und natürlich das das muss ich eher bei den Schülern
selber verorten, aber da kann ich natürlich versuchen, Beitrag zu leisten, die,
die brauchen eben die Lust, also die, die müssen Bock auf Zukunft haben. So, und
dann ist es, glaube ich, dann ist das ein Selbstläufer. Also wenn da jemand ist,
der sagt, „Klar will ich Zukunft und die will ich selber gestalten“, dann hat
man schon mal gute Karten, würde ich sagen

Int06, 788–793
Zeitumfang: 0:55:49.4–0:56:11.8 [0:00:22.4]

in die Selbstständigkeit, dass sie es
schaffen, Verantwortung zu übernehmen.

Int09, 853–854
Zeitumfang: 1:02:50.7–1:02:56.5 [0:00:05.8]

Auf die intrinsische Motivation der Schüler, auf die Unterstützung von zu
Hause tatsächlich. Auch ja, vielleicht die Erfahrung auch der Schüler, die er ja
vielleicht im Praktikum einfach schon gemacht hat und da dann auch die
Selbstwirksamkeit erlebt hat. Ja das, dass der Schüler ein Ziel hat.

Int11, 577–580
Zeitumfang: 0:41:07.0–0:41:29.2 [0:00:22.2]

Dass die eine konkrete
Idee haben, wo es hingehen soll, also insbesondere beruflich, aber auch was das
sonstige Leben angeht.

Int13, 1048–1050
Zeitumfang: 1:14:49.1–1:14:58.1 [0:00:09.0]

Und ich würde noch ergänzen die realistische Selbsteinschätzung, die
wir nach und nach aufbauen müssen, ohne sie zu frustrieren.

Int13, 1054–1055
Zeitumfang: 1:15:19.0–1:15:27.7 [0:00:08.7]

Um die Bereitschaft des Schülers, Ausbildungsreife zu zeigen, zu erlangen.
Im Laufe der der Sekundarstufe eins.

Int15, 759–760
Zeitumfang: 1:06:24.6–1:06:37.5 [0:00:12.9]

F.4 gute schulische Berufsorientierung

Und dass die Schule einfach Mittel an die Hand gibt,
mit, mit denen der Lehrer auch gut arbeiten kann. Und die Rahmenbedingungen wie
Berufseinstiegsbegleiter, Räumlichkeiten für Besprechungen, berufsvorbereitende
Maßnahmen, dass die einfach mehr im System integriert sind und der Lehrer nicht
jedes Jahr neu erfinden muss, weil letztendlich/ Es gibt keine Praktikumsmappe

bei uns. Jeder, jeder Lehrer bastelt sich da selber was zusammen. Wenn der Schüler bei dem einen in allen Klassen gibt es gar keinen Praktikumsmappe, weil der Lehrer sagt „Ja, ich bin ja froh, dass überhaupt arbeiten jetzt noch irgendwas dokumentieren. Das halte ich für viel zu viel“. Dann brechen die eher ab und, und ein anderer sagt halt, „Nein, ich finde es wichtig, dass er jeden Tag zumindest einen kleinen Bericht schreibt oder irgendwas um auch für für spätere Aufgaben. Weil im Berufskolleg oder in der Ausbildung ist es dann auch nicht anders, dass er dann da hinkommt und er musste zumindest mal nachfragen, wer da alles arbeitet oder was man verdienen kann“. Und da gehen die Meinungen dann halt auch auseinander. Das ist dann immer diese Förderschule, in der dieses individuelle jeder für sich, jeder ist anders. Das macht es manchmal schwierig an der Förderschule. Aber so bestimmte Rahmenbedingungen, eine innere Haltung zu haben, was sozusagen, was vielleicht Konsens ist, auf das man sich auf so was einigt, das, das das wäre halt ganz gut einfach ja da einfach jedem Lehrer weil letztendlich ist ja jedes Jahr wer anders in der oder in der Klasse/

Int07, 959–978
Zeitumfang: 1:12:30.0–1:14:00.0 [0:01:30.0]

Der zweite
wichtige Sache ist, dass wir, habe ich ja gerade erzählt, dass wir ein bisschen mehr Freiraum bekommen, um auch diese intensive Arbeit zu leisten. Natürlich schimpft keiner, wenn ich mal was ausfallen lassen und dafür Berufsberatung mache. Aber wenn einfach offenere Zeiten sind, wenn man sagt So, und jetzt ist wirklich Zeit für diese Dinge. Das finde ich schöner, wenn das auch so ganz offen kommuniziert werden würde. Und diese Zeiten, wie ich schon sagte, dann immer wieder an die Schüler herangetragen werden. "Da habe ich Zeit für dich und da gibt es meine Tür auch nur für dich offen“. Sich mal mit einzelnen Schülern so was machen können.

Int10, 547–556
Zeitumfang: 0:42:06.7–0:42:48.9 [0:00:42.2]

Das finde ich gut und wichtig fürs Gelingen wäre auch eher so Schnupperangebote, dass die Schüler sich was angucken können. Das Berufskolleg ist ja im Grunde, Entschuldigung, nicht Berufskolleg/ Die Berufsberatung sei ein ziemlich starres Konstrukt. Das folgt einem ganz klaren, terminierten Ablauf. Und es gibt verschiedene Sachen, die die Schüler zu durchlaufen haben. Das ist auch nicht verkehrt, dass man was tut. Aber es wird noch schöner, wenn die ganze Sache ein bisschen offener werden, wenn die Schüler wirklich reinschnuppern dürften in verschiedene Bereiche. Finde ich gut. Wenn das ein bisschen offener wäre.

Int10, 556–564
Zeitumfang: 0:42:49.0–0:43:28.7 [0:00:39.7]

Außerschulische Angebote vor
Ort, also externe Angebote in Schulen, niederschwellig. Das muss viel niederschwelliger sein.

Int12, 753–755
Zeitumfang: 0:59:26.5–0:59:36.9 [0:00:10.4]

eine
gute Berufsvorbereitung in der Schule. Im Berufsorientierungsbüro und im, im Unterricht. Im Lehrplan sind ja auch Arbeitslehre und so enthalten, dass das angesprochen wird. (...) Eine hohe Anzahl an Praktika, Langzeitpraktika für das entsprechende Schülerklientel.

Int15, 762–766
Zeitumfang: 1:06:59.8–1:07:31.4 [0:00:31.6]

Wahrscheinlich, dass das Thema schon ab Klasse acht, da geht man ja davon aus, dass die 14 Jahre alt sind und in ein Praktikum gehen können, dass das auch da deutlich mehr Gewichtung schon bekommt als zu sagen „Mach mal ein Praktikum.

Guckt mal rein“. Also natürlich läuft das im Zweifel immer durch Arbeitslehre parallel, aber dass das einfach noch viel sensibler behandelt wird, damit man nicht das Gefühl hat oder auch die Schüler nicht das Gefühl bekommen, am Ende von Klasse zehn „Jetzt muss ich aber wissen, was ich mache und eigentlich machen will. Und eigentlich weiß ich doch gar nicht, was ich machen will“. Was man natürlich darauf zurückführen könnte, Okay, wurden die vielleicht in den letzten zwei Jahren auch nicht ausreichend darauf vorbereitet und dann macht man halt ein Praktikum, ja ist ja ganz cool, weil dann hat man drei Wochen keine Schule, aber/ Ich glaube, dass das Thema tatsächlich, egal wie viel da schon dran gemacht wird, auch jetzt bei uns an der Schule noch sensibler behandelt werden müsste, weil das natürlich im Grunde das ist, wo wir die Schüler am Ende hinbekommen wollen. Und dass das eine utopische Vorstellung ist, das könnte man so im letzten Jahr so in die reindrücken. Und ja, was wäre denn dein Interesse, wenn man keine Interessen hat? Also wie soll man es denn auch wissen?

Int17, 688–704
Zeitumfang: 0:49:27.5–0:50:42.2 [0:01:14.7]

F.5 gelingende Förderung EsE & Schlüsselqualifikationen

Gelingende Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung

Int01, 480
Zeitumfang: 0:42:27.5–0:42:35.0 [0:00:07.5]

Die Jugendlichen in ihren Themen ernst nehmen. Sie stabilisieren, dass sie ihre emotionalen und sozialen Entwicklung insofern voranbringen, dass sie ihre Selbstwirksamkeit spüren und wissen was sie können, dass sie ihre Ressourcen kennen.

Int02, 620–623
Zeitumfang: 0:51:27.3–0:51:49.8 [0:00:22.5]

Ja und für mich tatsächlich Selbstwertstärkung, weil nur ein starkes Kind irgendwie auch schafft, alleine notfalls den Weg nachher zu gehen, falls es mal nicht klappt. Selbst wenn es dann im Berufskolleg irgendwie scheitert oder in der Ausbildung scheitert, sich dann zu erinnern, „okay, aber ich kann was“ und dann weiterzumachen. Also das ist so das, was für mich immer ganz ganz wichtig ist, dass sie merken, “Ich bin nicht abhängig von anderen Personen. Ich kann das irgendwie auch für mich so schaffen“. Ja.

Int08, 591–597
Zeitumfang: 0:44:09.2–0:44:47.3 [0:00:38.1]

Also vielmehr unterstützende Maßnahmen, die diese Basisfähigkeiten noch fördern, also die sie nicht erwarten, sondern die sie noch fördern. Damit meinte ich diese Schlüsselkompetenzen, weil es da dran hapert. Es hapert nicht an Cleverness an was auch immer, sondern an den. Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Selbstständigkeit. usw.

Int12, 757–762
Zeitumfang: 0:59:52.2–1:00:20.1 [0:00:27.9]

Ja nochmal das dem emotional-sozialen Bereich, insbesondere was ihr Selbstwert, ihr Selbstbewusstsein angeht, gestärkt sind

Int13, 1047–1048
Zeitumfang: 1:14:40.1–1:14:48.9 [0:00:08.8]

F.6 Offenheit für die Förderschule

Und für die Offenheit unserer Schulform und die Reali/ Ja,
um zu realisieren, dass eine Förderschule emotionale soziale Entwicklung im Endeffekt eine Hauptschule ist und nicht eine Förderschule, was man ja immer mit dem Bereich Lernen im Endeffekt, oder geistige Behinderung und wie sie nicht alle heißen, vermittelt. Das wäre was, was ich sagen würde.
Int03, 739–743
Zeitumfang: 0:53:35.6–0:54:01.9 [0:00:26.3]

Aufklärung in Betrieben. Noch engere
Vernetzung mit Berufskolleg, mit Betrieben. Außerschulische Lernorte aufsuchen, da auch so die Hürden zu nehmen auf beiden Seiten. Also nicht nur für unser Klientel, das die schaffen da hinzugehen, sondern dass da auch die Aufnahme gewährleistet ist, was aber auch wirklich schon gut ist.
Int09, 854–858
Zeitumfang: 1:02:56.5–1:03:21.1 [0:00:24.6]

Ausbildungsbetriebe, die sich auf unser Klientel
einlassen.
Int15, 766–767
Zeitumfang: 1:07:31.6–1:07:38.5 [0:00:06.9]

F.7 Verantwortungsübernahme der Lks

Auf die Lehrer, auf die Lehrer kommt es entscheidend an, dass, dass die/
Einfach auch die Erfahrung irgendwie haben, was auf die Schüler zukommt, was, was, was sie dann brauchen.
Int07, 957–959
Zeitumfang: 1:12:19.5–1:12:29.9 [0:00:10.4]

Ein engagiertes Lehrerkollegium
Int15, 762
Zeitumfang: 1:06:56.0–1:06:59.6 [0:00:03.6]

Ja man muß es auch wollen. Also ich glaub der Lehrer das, der muss das als seinen Verantwortungsbereich natürlich auch erkennen. Und den Schulen muss natürlich auch klar sein, dass sie auf das Leben und vor allem auch auf die Arbeitswelt vorbereiten, das, das. Das muss klar sein, aber ich hoffe, das ist überall klar. Also ja, das denke ich schon, ist schon eine wichtige Geschichte und alles andere kann man organisieren. Aber erstmal ist das natürlich auch eine Sache der Einstellung.
Int18, 756–762
Zeitumfang: 0:59:02.9–0:59:36.2 [0:00:33.3]

F.8 familiäre Unterstützung

auf die Unterstützung von zu
Hause tatsächlich
Int11, 577–578
Zeitumfang: 0:41:10.4–0:41:13.9 [0:00:03.5]

Die Bereitschaft der Eltern
mitzumachen. Also ich gehe jetzt davon mal aus, irgendwie optimal gelingen, ja.
Die Bereitschaft der Eltern, mitzuhelfen
Int15, 760–762
Zeitumfang: 1:06:38.4–1:06:55.7 [0:00:17.3]

F.9 Schulabschluss erreichen

Einen guten Abschluss zu machen
Int09, 853
Zeitumfang: 1:02:48.2–1:02:50.6 [0:00:02.4]

Abschlussvorbereitung?
Int14, 451
Zeitumfang: 0:39:41.2–0:39:44.6 [0:00:03.4]

F.10 mehr schulisches Personal

Was soll es sein, Zeit, Personal? Das könnte dauern. Am Ende ist es
die Zeit, die wir benötigen. Das Personal, was wir benötigen, die Kooperationen,
die wir benötigen und dann auch die individuell und damit verbunden einfach die
individuelle Arbeit an, am Kind oder mit dem Kind. Und daraus resultiert dann
glaube ich, ein Erfolg oder ein Nichterfolg, so.
Int16, 756–760
Zeitumfang: 0:54:11.3–0:54:43.8 [0:00:32.5]

Junge Menschen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (EsE) stehen beim Übergang von der Schule in die Berufswelt vor besonderen Herausforderungen. Diese Monografie untersucht, wie dieser Prozess gestaltet wird sowie welche Rahmenbedingungen und Handlungsmöglichkeiten einen erfolgreichen Übergang und eine förderschulische Übergangsvorbereitung unterstützen oder erschweren.

Im Fokus stehen die Perspektiven der sonderpädagogischen Lehrkräfte auf den Übergangsprozess der betroffenen Schüler:innen. Neben einer fundierten theoretischen Einordnung liefert eine empirische Studie wertvolle Einblicke in Handlungskonzepte der Übergangsvorbereitung in der schulischen Praxis – und in welchen widersprüchlichen Herausforderungen diese Lehrkräfte handeln.

Die Reihe „Teilhabe an Beruf und Arbeit" widmet sich in interdisziplinären Forschungsbeiträgen dem Thema Benachteiligungen und Behinderungen im Gesamtkontext von Beruflicher Bildung und Erwerbsarbeit.

Die Reihenherausgeber Prof. Dr. **Roland Stein** und **Hans-Walter Kranert,** Akad. Oberrat, sind am Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Fakultät für Humanwissenschaften, der Julius-Maximilians-Universität Würzburg tätig.

Dr. phil. Philipp Hascher (Jg. 1994) war bis 2024 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Pädagogik bei Verhaltensstörungen an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Er ist nun an einem sonderpädagogischen Förderzentrum in Bayern tätig.

ISBN: 978-3-7639-7842-7

wbv

wbv.de