

Qualitative Fall- und Prozessanalysen.
Biographie - Interaktion - soziale Welten

André Epp

Von der Schule
in die Berufsausbildung
Soziale Konstruktionen durch
Lehrkräfte über ungünstige
Faktoren in der Bildungsbiografie
von Schülerinnen und Schülern

Verlag Barbara Budrich



Qualitative Fall- und Prozessanalysen
Biographie – Interaktion – soziale Welten

herausgegeben von

Karin Bock

Jörg Dinkelaker

Werner Fiedler

Jörg Frommer

Werner Helsper

Rolf-Torsten Kramer

Heinz-Hermann Krüger

Heike Ohlbrecht

Fritz Schütze

Sandra Tiefel

André Epp

Von der Schule in die Berufsausbildung

Soziale Konstruktionen durch Lehrkräfte über
ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie
von Schülerinnen und Schülern

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2017

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.

Die vorliegende Publikation wurde als Dissertation mit dem Titel "Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und seine soziale Konstruktion durch Lehrerinnen und Lehrer: Subjektive Theorien von Lehrkräften über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiographie von Schülerinnen und Schülern" an der Universität Hildesheim zur Erlangung des Titels Dr. phil. eingereicht.

© 2017 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742128>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2128-3 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1116-1 (eBook)
DOI 10.3224/84742128

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Technisches Lektorat: Anja Borkam, Jena
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	9
1 Erziehungswissenschaftliche Relevanz und Fragestellungen der Studie	10
2 Subjektive Theorien als Forschungsgegenstand: Literaturlage und Einführung	17
2.1 Das Konstrukt Subjektive Theorie und die Bedeutung für das Lehrerhandeln	20
2.2 Begriffliche Breite – Abgrenzung und verwandte Konzepte	31
2.3 Eine kritische Anmerkung zum Begriff Subjektive Theorien	38
2.4 Bisherige Befunde der Forschung zu Subjektiven Theorien von Lehrkräften	43
2.5 Forschungsstand Subjektiver Theorien zu Schulversagen	48
3 Übergänge als Forschungsgegenstand	51
3.1 Theoretische Grundlagen	56
3.1.1 Übergänge als Ritual	57
3.1.2 Übergänge als Statuspassage	58
3.1.3 Übergänge als kritische Lebensereignisse	60
3.1.4 Übergänge als stressreiche Phase	62
3.1.5 Übergang als biografischer Wandlungsprozess (Transition)	62
3.1.6 Übergänge als ökosystemische Entwicklungsprozesse	64
3.2 Die Bedeutung des ökosystemischen Entwicklungsmodells für Übergänge im Bildungssystem	71
3.3 Resümee zu den theoretischen Ansätzen sowie theoretische Verortung	73
3.4 Befunde zu (prekären) Übergängen im Bildungssystem	75
4 Risiko und Sicherheit – Zwei Gegensätze?	80
4.1 Theoretische Konstrukte	82
4.1.1 Risikofaktorenkonzept	83

4.1.2	Schutzfaktorenkonzept	84
4.1.3	Resilienzkonzept.....	86
4.2	Resümee zum Risiko-, Schutzfaktorenkonzept und zum Resilienzparadigma.....	89
4.3	Problematik: Doppelgesicht von Risiko- und Schutzfaktoren	90
4.4	Befunde zu Risikofaktoren im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung	95
5	Wissenschaftstheoretischer Hintergrund und methodisches Vorgehen.....	100
5.1	Qualitativ-empirisches Forschungsdesign.....	101
5.1.1	Qualitative Sozialforschung.....	103
5.1.2	Theoretischer Ausgangspunkt des Epistemologischen Subjektmodells (Menschenbild)	107
5.2	Persönliche Motivation des Forschungsvorhabens bzw. die Rolle des Forschers im Forschungsprozess	113
5.3	Begründung und Darlegung der methodischen Vorgehensweise.....	114
5.3.1	Forschungsprogramm Subjektive Theorien: die enge Explikation	116
5.3.2	Aggregierung Subjektiver Theorien: die weite Explikation ...	118
5.3.3	Begründung der Kritik an der kommunikativen Validierung	122
5.3.4	Experteninterview.....	128
5.3.5	Fallauswahl.....	134
5.3.6	Reflexion der Kontaktaufnahme und Interviewsituation	134
5.3.7	Personenfragebogen.....	136
5.3.8	Qualitative Inhaltsanalyse.....	137
5.4	Transkription.....	141
5.5	Forschungsethische Grundsätze zum Schutz des Feldes.....	142
6	Empirische Befunde der Untersuchung.....	143
6.1	Klassifikation von ungünstigen Faktoren.....	144
6.1.1	Mikrosystem	144
6.1.2	Mesosystem	157
6.1.3	Exosystem.....	163

6.1.4	Makrosystem	168
6.2	Wirkzusammenhänge und Begründung der Wirkungsmechanismen	172
6.3	Engagement, Handlungs-, Bearbeitungs- und Problemlösungsstrategien der Lehrer	178
7	Fallportraits	191
7.1	Der Fall Frau Ludwig	191
7.1.1	Interview-Kontext	191
7.1.2	Klassifikation von ungünstigen Faktoren	192
7.1.3	Wirkzusammenhänge und Begründung der Wirkungsmechanismen	195
7.1.4	Engagement, Handlungs-, Bearbeitungs- und Problemlösungsstrategien der Lehrer	197
7.2	Der Fall Frau Krüger	198
7.2.1	Interview-Kontext	198
7.2.2	Klassifikation von ungünstigen Faktoren	199
7.2.3	Wirkzusammenhänge und Begründung der Wirkungsmechanismen	208
7.2.4	Engagement, Handlungs-, Bearbeitungs- und Problemlösungsstrategien der Lehrer	209
7.3	Der Fall Frau Werner	212
7.3.1	Interview-Kontext	212
7.3.2	Klassifikation von ungünstigen Faktoren	212
7.3.3	Wirkzusammenhänge und Begründung der Wirkungsmechanismen	219
7.3.4	Engagement, Handlungs-, Bearbeitungs- und Problemlösungsstrategien der Lehrer	222
7.4	Der Fall Frau Horn	223
7.4.1	Interview-Kontext	223
7.4.2	Klassifikation von ungünstigen Faktoren	224
7.4.3	Wirkzusammenhänge und Begründung der Wirkungsmechanismen	232
7.4.4	Engagement, Handlungs-, Bearbeitungs- und Problemlösungsstrategien der Lehrer	233
7.5	Fallkontrastierung und Typenbildung	235

7.5.1	Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer	236
7.5.2	Diametral-unbeständiger Schwanker	238
7.5.3	Deterministisch-ratlos Engagierter	240
7.5.4	Mechanisch-normierter Unbeteiligter	242
7.6	Zusammenfassung	243
8	Fazit und Diskussion	246
8.1	Offene und weitere Forschungsfragen	258
8.2	Exkurs: Verdinglichende Denkweise versus dialektische Denkweise	259
8.3	Textsorten und die Verba sentiendi et dicendi	262
9	Literaturverzeichnis	267
10	Abbildungsverzeichnis	298

Danksagung

Bei der vorliegenden Publikation handelt es sich um die gekürzte Fassung meiner Dissertation: „Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und seine soziale Konstruktion durch Lehrerinnen und Lehrer: Subjektive Theorien von Lehrkräften über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern“. Mein Dank gilt denen, die mich bei der Arbeit an dieser Dissertation unterstützt haben, durch ihre Ratschläge, Denkanstöße und kritischen Anmerkungen. Einige seien an dieser Stelle besonders hervorgehoben.

Mein erster Dank gilt denjenigen, die ich namentlich nicht nennen kann: den Lehrkräften, die sich bereit erklärt haben, mich in meinem Dissertationsvorhaben zu unterstützen. Ohne ihre Offenheit und Hilfsbereitschaft wäre mein Forschungsvorhaben nicht realisierbar gewesen.

Der Universität Hildesheim danke ich für das Promotionsstipendium im Rahmen des Promotionskollegs Unterrichtsforschung. Das Promotionskolleg, diverse Tagungen und der Promotionsstudiengang „Qualitative Sozial- und Bildungsforschung“ der Universität Magdeburg ermöglichten mir nicht nur einen weiteren Qualifizierungsrahmen, sondern ebenfalls intensive Diskussionen, wofür ich allen beteiligten mein Dank ausspreche. An die Zeit in Magdeburg und Hildesheim denke ich gerne zurück und freue mich besonders über die beständigen Kontakte.

Außerordentlich konstruktive Diskussions- und Arbeitsrunden boten sich mir in den Doktorand*innen-Kolloquien von Prof. Dr. Fritz Schütze, dem mein ganz besonderer Dank gilt. Mit großer Freude denke ich an die intensiven gemeinsamen Arbeitssitzungen und unsere persönlichen Gespräche zurück. Fritz Schütze hat mich aufs Bemerkenswerteste unterstützt und seine theoretischen Anregungen haben die Arbeit an meiner Dissertation wesentlich bereichert.

Des Weiteren möchte ich mich bei Prof. Dr. Karl-Heinz Arnold und Prof.‘in Dr.‘in Melanie Fabel-Lamla für die wissenschaftliche Betreuung meiner Arbeit, insbesondere aber für ihr Vertrauen und die vielen Freiheiten beim Erstellen der Dissertation bedanken.

Für die Hilfe beim Korrekturlesen bedanke ich mich herzlich bei meiner Familie, Juliana Simeonov, Kathi Glaubitz und Isabel Grollmus. Jan Müller und Petr Čajánek gilt mein Dank in Bezug auf die Unterstützung der Umsetzung der Grafiken. Für die unzähligen tollen gemeinsamen Arbeitsnächte bedanke ich mich bei Eliza Tărcoveanu und Jonas Andrich.

Auch den Gaußfreunden und meinem privaten Umfeld gilt es zu danken. Sie haben nicht nur mein Leben bereichert, sondern meinen Weg stets interessiert begleitet.

1 Erziehungswissenschaftliche Relevanz und Fragestellungen der Studie

Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung ist nicht nur bedeutsam und interessant, weil mit dem Übertritt der biografische Wechsel vom Jugendlichen in den Status des Erwachsenen verbunden wird (vgl. Jungmann 2004: 171), sondern vor allem, weil er einen biografisch bedeutenden Einschnitt im Leben der Jugendlichen markiert.¹ Mit dem Übergang werden wichtige „Weichen“ für den zukünftigen Lebensweg gestellt (vgl. Herzog/Neuenschwander/Wannack 2004: 7), sodass dieser Prozess für die Jugendlichen eine zentrale Relevanz besitzt (vgl. Schoon/Silbereisen 2009: 3).

The transition from school to work is one of the most crucial periods in the life of a young person. [...] Which path a young person takes during this transition period can have long-term consequences regarding his or her future career and subsequent working life. (ebd.: 3)

Ein erfolgreicher Übergang in ein Ausbildungsverhältnis stellt einen wichtigen Schritt für eine zunehmende ökonomische und soziale Unabhängigkeit der Jugendlichen von ihrem Elternhaus und damit für ein selbstständiges Leben als Erwachsene sowie für die Teilhabe an der Gesellschaft dar (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 206; Meyer et al. 2012: 10; Sardei-Biermann 1984: 180; Schönig/Knabe 2010: 8). „Der Beruf ist der Schlüssel zu Unabhängigkeit, Selbstbestimmung, sozialem Status in Familie und Gemeinde und die Entwicklung [sic!] von Selbstachtung. Der Beruf umfasst Fähigkeiten und Begabungen, zwischenmenschliche Beziehungen und Ich-Stärke“ (Gerber 1999: 262). Es zeigt sich: Ein gelingender Übergang Jugendlicher von der Schule in die Berufsausbildung stellt nicht nur die Grundlage für den Aneignungsprozess beruflicher Fähigkeiten, Kenntnisse und Orientierungen dar, sondern ebenso für die gesellschaftlich-soziale Integration bzw. Teilhabe und somit für die Eigenständig- und Unabhängigkeit der Subjekte. Ein Scheitern hingegen kann für den weiteren Lebensweg weitreichende Konsequenzen mit sich bringen (vgl. Neuenschwander et al. 2012: 33; Pfahl 2006: 142).

Auch die Schule hat die besondere Bedeutung erkannt, die der Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung für die zukünftige Lebensgestaltung der Jugendlichen besitzt. Dementsprechend ist es naheliegend, dass die Thematisierung des Übergangs in eine berufliche Ausbildung zum Bildungsauftrag der Schule gehört, wie §2 (1) des Niedersächsischen Schulgesetzes ver-

1 Dabei wird zwischen dem Übergang von der Schule in eine Ausbildung, der sogenannten ersten Schwelle, und dem Übergang von der Ausbildung in eine berufliche Tätigkeit, also der zweiten Schwelle, differenziert (vgl. Schönig/Knabe 2010: 11). Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der ersten Schwelle.

deutlicht (vgl. NSchG 2013). Folglich gehört die Beschäftigung mit diesem Thema mehr oder weniger zum schulischen Alltag (vgl. Oehme 2013: 632). Daher stehen in jüngerer Vergangenheit die Berufsvorbereitung und -orientierung der Schüler² stärker im Fokus der allgemeinbildenden Schulen, da erkannt wurde, welche besondere Rolle dem Übergang in eine Berufsausbildung zukommt (vgl. Thielen 2011: 14). Dennoch ist es erstaunlich, dass dieser Bereich in der Lehrerausbildung tendenziell vernachlässigt wird und wenn überhaupt nur ein Randphänomen in der Lehrerbildung darstellt. Vermutet werden kann daher, dass die Lehrkräfte nicht ausreichend für die Thematik in ihrer Ausbildung sensibilisiert und ausgebildet werden, sodass sie selbst als ein ungünstiger bzw. benachteiligender Einfluss auf die Schüler einwirken können.

Genau dieser Übergang an der ersten Schwelle ist für viele Jugendliche in der modernen Gesellschaft aus unterschiedlichen Gründen unübersichtlicher und schwieriger geworden (vgl. Christe 2012: 122; Eberhard 2012: 20; Schöning/Knabe 2010: 8f.). Trotz Fachkräftemangels, hat sich die Desintegrations-tendenz Jugendlicher in die Arbeitswelt vergrößert (vgl. Oehme 2013: 638f.). In Deutschland bleiben jedes Jahr etwa 1,33 Millionen junge Erwachsene ohne Berufsbildung (vgl. Pfahl 2006: 143). Somit kann die Eingangsphase der Berufsausbildung tendenziell als Teil eines mehr oder weniger riskanten Übergangsprozesses angesehen werden, da die Erlebnisse an der Schwelle des Übergangs von der Schule in eine Berufsausbildung als entscheidende Weichenstellung für die berufliche Entwicklung Jugendlicher zu sehen sind (vgl. Besener/Debie/Kutscha 2008: 105). Dieser Übergang hat sich in Deutschland in den letzten Jahren allerdings zu einem strukturellen Engpass entwickelt, zu einem Nadelöhr für die gesamte weitere Lebensführung der Jugendlichen (vgl. Beck 1986: 221f.; Eberhard 2012: 20ff.; Füllsack 2009: 18; Herzog/Neuenschwander/Wannack 2004: 11; Hupka-Brunner et al. 2012: 203; Preiß 2003: 51; Reißig/Gaupp/Lex 2008: 59; Stauber/Walther 2004: 61ff.).

Wie der vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung verdeutlicht, lag der Anteil der 18- bis 24-jährigen mit geringen formalen Qualifikationen im Jahr 2010 bei 11,9 Prozent. Diese jungen Menschen haben weder einen beruflichen Bildungsabschluss noch eine Fachhochschul- oder allgemeine Hochschulreife und befinden sich ebenfalls nicht in einer Aus- oder Weiterbildung. Der Anteil der Jugendlichen, die die Schule ohne einen Abschluss verlassen, lag im Jahr 2012 bei 13,4 Prozent (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013: 241). Problematischer wird die Situation, wenn die Bildungsabschlüsse der Jugendlichen im Zusammenhang mit SGB II betrachtet werden. Laut dem Institut für Arbeit und Beschäftigung besaßen knapp 83 Prozent der 18- bis 24-jährigen Hartz-IV-Empfänger im September

2 Die männliche Form wurde aufgrund der einfacheren Lesbarkeit gewählt und schließt uneingeschränkt die weibliche stets mit ein.

2015 keinen Ausbildungsabschluss (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2015). Ferner konnten rund ein Fünftel der jungen Hartz-IV-Empfänger im Jahr 2005 nach dem Ende der allgemeinen Schulzeit keinen Schulabschluss vorweisen. Somit hat vor allem die Altersgruppe der unter 25-jährigen mit den erwähnten Merkmalen Probleme im Übergangsprozess, da sie nicht oder nur mühsam in den Ausbildungsmarkt integriert werden können (vgl. Schönig/Knabe 2010: 14f.). Diejenigen ohne Ausbildung und Schulabschluss trugen zwar schon immer ein erhöhtes Risiko, von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein, aber aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen hat sich die Arbeitslosenquote dieser Gruppe von ca. 6 Prozent im Jahr 1970 überproportional auf mehr als 26 Prozent im Jahre 2005 erhöht (vgl. Rademacker 2011: 116).

Viele Jugendliche drohen aufgrund von Arbeits- und Ausbildungslosigkeit sowie unangemessenen, Hilfsmaßnahmen, in einem nicht endenden Kreislauf prekärer Situationen zu verbleiben. Ihnen bleiben somit die Möglichkeiten zur Teilhabe und Integration verwehrt. Folglich ist es für diese jungen Menschen fast unmöglich, ein eigenständiges und unabhängiges Leben, ohne die Unterstützung durch sozialstaatliche Institutionen oder ggf. durch das Elternhaus zu führen. Die betroffenen Jugendlichen müssen mit einer gesellschaftlichen Ausgrenzung fertig werden, die sich auf ihr gesamtes Leben auswirken kann. Denn je länger ein junger Mensch arbeitslos bleibt, desto schwieriger gestaltet sich die (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt (vgl. Schönig/Knabe 2010: 8ff.; Sardei-Biermann 1984: 1, 180ff.; Schumacher 2004: 19).

Aufgrund der hohen Zahl von Jugendlichen, die im Übergangsprozess von der Schule in die Berufsausbildung scheitern, kommt der beruflichen Orientierung Jugendlicher von Seiten der Bildungspolitik in den letzten Jahren erhöhte Aufmerksamkeit zu. Erkannt wurde, dass von allen Seiten ein erhöhter (pädagogischer) Handlungsbedarf besteht, sich mit problematischen Übergängen Jugendlicher von der Schule in die Berufsausbildung auseinanderzusetzen (vgl. Oehme 2013: 632). Die Wissenschaft beschäftigt sich zwar einerseits ausführlich mit Faktoren, die den Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung ungünstig beeinflussen können (s. Kap. 4.4), andererseits wird die Betrachtungs- und Denkweise der Lehrer diesbezüglich ignoriert bzw. ausgeblendet. Dies zeigt sich auch daran, dass der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung in der universitären Lehrerbildung vernachlässigt wird.

Aus diesem Grund rücken die Subjektiven Theorien von Lehrkräften über Schüler, die Probleme haben, den Übergang in eine Berufsausbildung erfolgreich zu bewältigen, gleichermaßen ins Interesse der Wissenschaft und der pädagogischen Praxis. Denn Subjektive Theorien umfassen die kognitiven Strukturen und Überzeugungen, die Lehrer dazu befähigen, (erfolgreiche und adressatengerechte) Lehr- und Lernprozesse zu gestalten, da diese (vgl. Dann

2000: 87) „Wissenselemente (inhaltliche Konzepte), die in bestimmten Beziehungen (formalen Relationen) zueinander stehen, so dass Schlussfolgerungen möglich sind“ (ebd.: 87), enthalten. Fraglich bleibt aber, vor allem vor dem Hintergrund der PISA-Befunde, ob und in welchem Ausmaß Lehrer die sogenannten Risikofaktoren³ überhaupt wahrnehmen, in welcher Relation sie die einzelnen Faktoren, die den Übergang ungünstig beeinflussen können (Wissenselemente), zueinander konstruieren und welche Schlussfolgerungen (Handlungen) sie diesbezüglich ziehen. Denn PISA hat zum Vorschein gebracht, dass ein Großteil der schwachen Leser von den Lehrpersonen nicht identifiziert worden ist, sodass diese auch nicht explizit gefördert werden konnten. Dabei stellt vor allem die Lesekompetenz eine Grundvoraussetzung dar, um überhaupt am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und diese auch nicht weniger wichtig für den beruflichen Erfolg ist. Da PISA aber keine diagnostischen Fähigkeiten von Lehrern erhebt, bleiben die Ursachen für den relativ großen Teil unerkannt gebliebener Schüler mit geringer Lesekompetenz im Dunklen. Dieser Erkenntnis nachzugehen, warum ein hoher Anteil unerkannt bleibt, erscheint lohnenswert und vielversprechend (vgl. Artelt et al. 2001: 116ff.). Auch hinsichtlich der Problematik von Schulabsentismus wird deutlich, dass zwar ein Großteil der Lehrer dieses Phänomen wahrnimmt, aber im Vergleich zu anderen Faktoren eher als ein geringes Problem auffasst. Bezogen auf den Übergang in eine Berufsausbildung kann Schulabsentismus jedoch sehr wohl als ein wirkungsmächtiger Faktor betrachtet werden (vgl. Stamm et al. 2009: 13ff., 131ff.). Diese Befunde werfen die Frage auf, inwiefern Lehrer weitere Faktoren, die Übergangsprozesse in eine berufliche Ausbildung ungünstig beeinflussen können, ausblenden, nicht wahrnehmen oder als nebensächlich erachten.

Genau diese Subjektiven Theorien der Lehrer, zu den Gründen problematischer Übergangsverläufe von Schülern in eine Berufsausbildung, wurden bis dato noch nicht erforscht. Dabei ist die Erforschung dieser Thematik in doppelter Hinsicht lohnend: Durch die Erkenntnis neuen Wissens können nicht nur Unterstützungsangebote optimiert und initiiert werden (vgl. Spiess Huldi/Häfeli/Rüesch 2006: 65f.), sondern grundsätzlich sind „die Fortentwicklung einer spezialisierten Wissensbasis und darauf abgestimmte Handlungsstrategien, Lehrmethoden und Lehrfertigkeiten [...] auf der Ebene und im Kontext institutioneller und gesellschaftlicher Entwicklungen eine gewichtige Voraussetzung für die Fortentwicklung und Akzeptanz des Lehrerberufs“ (Dann 2000: 82). Eine mögliche Orientierung von Lehrpersonen an

3 Bewusst werden der Begriff Risikofaktor und ähnliche Bezeichnungen aufgrund von Vereinfachungsgründen nicht in Anführungszeichen gesetzt. Aufgrund der Vielzahl ähnlicher Begriffe könnte eine inflationäre Verwendung schnell irritieren. Auch andere Autoren verzichten auf eine Setzung des Begriffs in Anführungszeichen, wie die themenbezogene Gruppe „Risk and Uncertainty“ der International Sociological Association. Das Doppelgesicht und die Problematik, die der Begriff und seine ähnlichen Bezeichnungen mit sich bringen, werden jeweils mitgedacht (s. Kap. 4.3).

ihren Alltagstheorien in der pädagogischen Praxis birgt nicht nur die Gefahr, dass bspw. einzelne Schüler bevorzugt bzw. benachteiligt werden, sondern prinzipiell die Gefahr der De-professionalisierung (vgl. Funke/Heinold 1979: 195f.). Subjektive Theorien von Lehrern können somit u. U. zu Stigmatisierung führen und Fehleinschätzungen beinhalten.

Danach zu fragen, an welchen Vorstellungen sich Lehrer in ihrer Schulpraxis orientieren, in welchem Maße sie sich in dieser Praxis von erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Erkenntnissen leiten lassen, ist deswegen nicht nur vom Interesse her sinnvoll, einen Teil der realen Erziehungswirklichkeit der Schule zu erfassen, sondern ebenso von der Notwendigkeit, die Ausbildung und Weiterbildung von Lehrern an den Bewußtseinsinhalten zu evaluieren, die sie ihrer pädagogischen Praxis zugrunde legen. (ebd.: 196)

Umrissen wurde somit kurz, dass verschiedene Prozesse eher suboptimal im professionellen Handeln repräsentiert sind und ablaufen. Aus diesen Gründen drängen verschiedene Disziplinen auf eine stärkere Auseinandersetzung mit dem Wissen von Lehrern (vgl. Helsper 2011: 167), da deren Subjektive Theorie für den weiteren Lebensverlauf der Jugendlichen eine wichtige Rolle spielt (vgl. Spiess Huldi/Häfeli/Rüesch 2006: 67). Oser fordert diesbezüglich sogar, dass die Forschung zu Subjektiven Theorien eine zentrale Stellung in der Lehrerbildungsforschung einnehmen und diese im Wesentlichen mitbestimmen müsse (vgl. Oser 2014: 768). Hofer spricht darüber hinaus von einem „understudied factor“ und unterstreicht damit die Bedeutung, die der Erforschung von Subjektiven Theorien in Zukunft zukommen solle (vgl. Hofer 2001: 373). Auch aufgrund der Bedeutung, die der Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung für Jugendliche hat, ist es dringend notwendig, sich mit dem Wissen von Lehrern und den Faktoren, die sich ihrer Meinung nach ungünstig auf den Übergang auswirken können, zu beschäftigen. Erst durch das Wissen, welche Fehlkonzepte bzw. unzureichend ausdifferenzierten Konzepte die Denkweise der Lehrer beeinflussen und leiten, können dem auch sinnvolle, wissenschaftlich adäquatere Theorien und Konzepte gegenübergestellt werden und mit in die Aus- sowie Fortbildung integriert werden (vgl. Martschinke et al. 2007: 80).

Des Weiteren können auf der Basis des erfassten Wissens, effektive Interventionsprogramme für die betroffenen Schüler initiiert werden (vgl. Werner 1999: 24), da Resilienz und Schutzfaktoren gezielt durch Interventionsprogramme gefördert werden können, sodass bestimmte Risikofaktoren und deren Wirkungen im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung minimiert oder sogar neutralisiert werden können (vgl. Spiess Huldi/Häfeli/Rüesch 2006: 66; Werner 1999: 23). Erforderlich ist somit eine empirische Analyse des Wirkungsraumes, in dem sich die Schüler aufhalten, aus der Perspektive der Lehrkräfte, also eine Erfassung ihrer Subjektiven Theorien. Das Aufzeigen der Forschungslücke und das Darlegen der Problematik verdeutlichen, dass es vielversprechend ist und die Notwendigkeit

besteht, sich mit den aufgeworfenen Fragestellungen auseinanderzusetzen. Zusammengefasst sollen daher folgende Fragen untersucht werden:

1. Anhand welcher Merkmale und Kriterien klassifizieren Lehrer (welche Merkmale nehmen sie wahr) Schüler, bei denen abzusehen ist, dass sie Probleme im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung bekommen werden?
2. Wie erklären sich die Lehrer die Wirkzusammenhänge bzw. wo lokalisieren sie die Ursachen für das Scheitern des Übergangs in eine Berufsausbildung und wie begründen sie die Wirkungsmechanismen auf den Übergang (auf welche Begründungsmuster greifen sie zurück)? Ergeben sich bezüglich der Zuschreibung Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der Lehrerschaft? Zeigen sich Merkmalsprofile, die eine größere Gruppe von Lehrkräften teilen? Hängen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede evtl. von Faktoren wie z.B. dem Geschlecht und der Schulform ab?
3. Welche Handlungsstrategien verfolgen die Lehrkräfte im Verhältnis zu ihren Subjektiven Theorien mit dem Umgang von Schülern, bei denen sie Probleme im Übergang sehen (bezogen auf den Übergang von der Schule zur Berufsausbildung)?⁴

Die folgenden Kapitel 2, 3 und 4 nähern sich dem Untersuchungsgegenstand vor allem aus theoretischer Perspektive und verdeutlichen den theoretischen Rahmen der vorliegenden Studie. Um der Komplexität der Themen gerecht zu werden, erfolgte zu Beginn der Auseinandersetzung jeweils eine gründliche Literaturanalyse. Kapitel 2 legt nicht nur die theoretischen Grundannahmen des Konstrukts Subjektiver Theorien dar, sondern erörtert auch die Bedeutung von Subjektiven Theorien für das Lehrerhandeln. Ferner wird sich neben der Darstellung der bisherigen Forschungsergebnisse ebenso kritisch mit der Begrifflichkeit der Subjektiven Theorien und verwandten Konzepten auseinandergesetzt. Im Zentrum von Kapitel 3 werden verschiedene theoretische Grundlagen zu Übergängen diskutiert und begründet, warum sich auf das theoretische Modell von Bronfenbrenner bezogen wird. Des Weiteren werden empirische Befunde zu Übergängen im Bildungssystem wiedergegeben sowie verdeutlicht, weshalb es sinnvoll ist, sich mit schwierigen Bildungsübergängen auseinanderzusetzen. Anschließend werden in Kapitel 4 die theoretischen Grundlagen der Risikofaktoren-, Schutzfaktoren- und Resilienzforschung sowie empirische Befunde zu Faktoren, die den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung ungünstig beeinflussen können, dargelegt.

In Kapitel 5 wird das methodische Vorgehen der vorliegenden Studie ausgeführt. Es werden die einzelnen methodischen Implikationen, Entschlei-

4 Im Vordergrund soll dabei nicht die Klassifikation der besten Handlungsstrategien stehen, sondern diese werden miterhoben, um die Subjektiven Theorien besser zu erfassen, analysieren und klassifizieren zu können.

dungen sowie Schritte, die im Forschungsprozess zur Anpassung nötig waren, veranschaulicht und begründet. Die Auswertung der Subjektiven Theorien und das Darlegen des Kategoriensystems erfolgt in Kapitel 6. Anschließend werden in Kapitel 7 vier Fallportraits dargestellt, auf deren Grundlage eine Kontrastierung erfolgt, die in einer Typenbildung mündet. In Kapitel 8 werden die Befunde diskutiert und in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs eingebettet. Insbesondere werden die empirischen Befunde zu den bisherigen Erkenntnissen zu Subjektiven Theorien in Beziehung gesetzt sowie ihre Bedeutung für die Professionalisierung im Lehrerberuf erläutert. Innerhalb eines kurzen Diskurses wird ebenfalls Bezug auf die kritische Theorie genommen.

2 Subjektive Theorien als Forschungsgegenstand: Literaturlage und Einführung

Dieses Kapitel dient dazu, mein Vorverständnis bezüglich des Untersuchungsgegenstandes darzulegen sowie einen Überblick über die Literaturlage zu geben. Skizziert wird, inwieweit die Thematik Subjektive Theorien bisher bearbeitet worden ist. In den nachfolgenden Unterkapiteln erfolgt eine ausführliche Aufarbeitung zum Forschungsstand sowie zum Konstrukt Subjektive Theorien.

Prinzipiell können Subjektive Theorien alles zum Gegenstand haben, von der Astronomie über die Mineralogie, über Kunst bis hin zur Soziologie, sodass das Anwendungsgebiet dieses Forschungskonzeptes sehr groß und diversifiziert ist (vgl. Groeben et al. 1988: 21ff.; Pajares 1992: 315f.). Einsatzbereiche reichen von der Organisations-, zur Krankheits- bzw. Gesundheitsforschung, über die Fort- und Ausbildung (vgl. Groeben et al. 1988: 21ff.), bis hin zur Fremdsprachenphilologie, zu den Wirtschaftswissenschaften (vgl. Beck/Fisch 2009; Groeben/Scheele 2010: 156), Kunstwissenschaften (Holtz 2006), Genderstudies (Frohn 2013; Kapp 2002) etc.. Am häufigsten aber widmet sich die Erforschung Subjektiver Theorien Phänomenen, die den Alltag der Befragten zum Gegenstand haben. Resultat dessen ist: diverse empirische Untersuchungen zu Subjektiven Theorien aus den unterschiedlichsten Praxisfeldern, wie Schule, Erwachsenenbildung, Arbeit oder Beratung, die sich mit einer großen Bandbreite an Themen (Gesundheit, Krankheit, Organisationsentwicklung, Argumentieren etc.) und Personengruppen (Lehrer, Schüler, Erwachsenenbildner etc.) auseinandersetzen.

Der Kernbereich der empirischen Studien zu Subjektiven Theorien in der Bildungs-, Unterrichts- und Lehrerforschung liegt dabei ganz klar auf Lehrerseite (vgl. Alisch 1982: 44; Kunze 2004: 65; Neppel 1993), da im Vergleich zu den Subjektiven Theorien von Lernenden nur eine überschaubare Anzahl von Studien vorliegen (bspw. Fromm 1987; Scheiring 1998). König (1995: 20ff.) und vor allem die Spezialbibliographie von Neppel (1993) geben dazu einen umfassenden und systematischen Überblick, welche Studien bis Mitte der 1990er-Jahre zu Subjektiven Theorien im deutschsprachigen Raum entstanden sind und mit welchen Fragestellungen und Forschungsbereichen sich auseinandergesetzt wurde. Deutlich wird, dass hauptsächlich folgende Themenbereiche von Subjektiven Theorien der Lehrer bearbeitet wurden:

- Umgang mit Unterrichtsstörungen und aggressivem Verhalten
- Unterrichtsplanung
- Beobachtung und Beurteilung von Schülern
- Unterrichtstheorien
- Veränderung der Subjektiven Theorien

Diese einschlägigen Untersuchungen sind zum einem im Rahmen der psychologischen Lehrerforschung und zum anderen im Rahmen fachdidaktischer Forschung entstanden, wobei von der methodischen Anlage her größtenteils auf das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) in seiner weiten Explikation zurückgegriffen wurde (s. Kap. 5.3). Deutlich wird ferner, dass die Studien zu Subjektiven Theorien von Lehrern auf verschiedenste Problembereiche verweisen, wobei die Großzahl der Studien eine enge Bindung mit Interventionsbemühungen aufweist, da viele Untersuchungen Problembereiche berühren, in denen gemeinhin die Ursachen für das Scheitern von Lehrkräften angesiedelt werden (vgl. Kunze 2004: 65f.).

Die systematische Literaturrecherche in den verschiedenen Bibliothekskatalogen und Datenbanken, wie GVK Plus, KVK, PsycINFO oder PSYINDEX verdeutlicht dabei, dass nicht nur in den 1980er und zu Beginn der 1990er-Jahre Subjektive Theorien in Deutschland im Fokus der Forschung standen. Denn neben den Pionieren, wie Dann, Groeben, Wahl u.a., haben sich in den letzten 20 Jahren ebenso weitere Forscher intensiv mit Subjektiven Theorien von Lehrern auseinandergesetzt.

Für den englischsprachigen Raum lässt sich ebenso eine Auseinandersetzung mit der Thematik dokumentieren (vgl. Calderhead 1987; Day/Pope/Denicolo 1990; Leinhardt/Greeno 1986; Peterson/Clark 1978). Marlands (1995: 135) Ansicht nach bleibt die nordamerikanische Forschung aber mit großem Abstand hinter den Erkenntnissen des deutschsprachigen Forschungsstandes zurück. Zwar weist das Konstrukt Subjektive Theorien ebenfalls im deutschsprachigen Raum einige konzeptionelle Schwächen auf, wie anhand der problematischen Abgrenzung zu ähnlichen Begriffen weiter unten verdeutlicht wird (vgl. Hofer 1986: 89ff.; Jürgens/Sacher 2008: 77; Kunze 2004: 61ff.). Diese Problematik ist aber im nordamerikanischen Raum, durch die Beliebigkeit der begrifflichen Verwendung und je nach Gutdünken der jeweiligen Forscher, um einiges extremer ausgeprägt (vgl. Calderhead 1987: 4; Kane/Sandretto/Heath 2002: 180f.; Pajares 1992: 307ff.; Richardson 1996: 107ff.; Zeichner/Tabachnick/Densmore 1987: 21). Dies hat zur Folge, dass sich die Recherche zur englischsprachigen Literatur weitaus schwieriger gestaltet. Das Resultat der systematischen Literaturrecherche anhand der Begriffe *teachers' beliefs* oder *teachers' thinking* ergab eine breite Auflistung von Untersuchungen, die alle möglichen Forschungen zu Kognitionen beinhalten. Für den angloamerikanischen Raum betonen ebenso Denicolo und Kompf (2005: XVI), dass sich die Forschung zu *teachers' thinking* und *teachers' beliefs* im ausschweifenden Kognitivismus verliert.

Des Weiteren besteht das Problem, dass sich die englischsprachige Forschung gar nicht, bzw. wenn überhaupt nur ansatzweise auf das deutschsprachige Verständnis und Konzept von Subjektiven Theorien übertragen lässt (vgl. Girke 1999: 21; Seifried 2012: 133). Diese Erkenntnis kann mittels der Durchsicht der angloamerikanischen Literatur fundiert werden, da diese sich

nur sporadisch bis gar nicht auf Dann, Groeben, Wahl et al. beziehen, geschweige denn auf diese verweisen. Im *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* ist bspw. kein einziger Verweis auf die vorherig genannten Autoren zu finden, obwohl das Handbuch behauptet, die internationale Diskussion abzubilden (vgl. Fives/Gill 2015). Deshalb bleibt ein Anschluss sowie eine Analogie der *teachers' beliefs* bzw. *teachers' thinking* zu dem Konstrukt der Subjektiven Theorien fraglich und schwierig, da sich die unterschiedlichen Rekonstruktionen und Konzeptualisierungen der *teachers' beliefs* nicht wirklich ineinander übersetzen lassen. Einerseits beziehen sich die unterschiedlichen Begriffe aus dem angloamerikanischen Raum, genauso wie der Terminus Subjektive Theorien (und seine verwandten deutschsprachigen Begriffe) auf das gleiche Phänomen, dass menschliches Handeln durch intrapsychische Prozesse gesteuert wird, andererseits aber ist das Konstrukt der Subjektiven Theorien, im Vergleich zu den verwendeten Termini im angloamerikanischen Raum und den weiteren Begriffen, die im deutschsprachigen Raum verwendet werden, u.a. durch den Einsatz eines eigenen Forschungsprogramms systematisch ausgereifter, wie ebenfalls die enge bzw. weite Explikation des FST und die damit einhergehende systematische Subsumierung der unterschiedlich verwendeten Bezeichnungen verdeutlicht. Die fehlende Auseinandersetzung mit dem FST im angloamerikanischen Raum begründet Marland damit, dass sich die Studien zu Subjektiven Theorien über Lehrer (*implicit theories of teaching*) noch in der Anfangsphase befinden, sodass der nordamerikanische Forschungsstand hinter dem des FST zurückbleibt (vgl. Marland 1995: 135). Aber auch bezüglich der Theorieauffassung und dem -verständnis, lassen sich zwischen den Forschungen im deutschsprachigen und angloamerikanischen Raum Unterschiede finden. Der amerikanische Forschungsstand trennt dabei dezidiert zwischen objektiven und impliziten Theorien, wobei im deutschsprachigen Raum von einer Strukturparallelität ausgegangen wird, die sich in der amerikanischen Forschung nicht durchsetzen konnte (vgl. Girke 1999: 20f.; Groeben/Scheele 2010: 160).

Folglich ist das FST mit großem Abstand zu den anderen Konzeptualisierungen sowohl in der wissenschaftstheoretischen Begründung, in der Methodologie wie in den einzelnen Forschungsmethoden (einschließlich der wechselseitigen Beziehungen zwischen Wissenschaftstheorie und Forschungsprozess) das Elaborierteste (vgl. Bovet 1993: 14; Dann 2000: 87; Groeben et al. 1988: 22, 48; Groeben/Scheele 2002: 191; Grotjahn 1998: 34; König 1995: 11).

Aufgrund der geschilderten Problematik und des Vorteils der Elaboration, die das FST mit sich bringt, wurden in dieser Arbeit lediglich Forschungen berücksichtigt, die sich auf die enge oder weite Explikation von Subjektiven Theorien beziehen. D.h., die amerikanische Forschung, die insgesamt theorie- und reflexionsärmer ist, da ihr eine kohärente theoretische sowie methodische

Basis im Vergleich zum FST fehlt (vgl. Grotjahn 1998: 44f.), wurde bewusst ausgeklammert.

2.1 Das Konstrukt Subjektive Theorie und die Bedeutung für das Lehrerhandeln

Eigentlich ist es trivial zu erwähnen, dass sich Lehrer im Zusammenhang mit ihrer beruflichen Tätigkeit vielfältige Gedanken machen (vgl. Dann 2000: 79). Denn um zentrale Aufgaben, wie Unterrichten, Beraten und Bewerten (um nur einige zu nennen), ihres Berufes zu bewältigen, müssen sich Lehrer vielfältige Gedanken machen. Neben dem objektivierten beruflichen Wissen und motivationalen Merkmalen werden die Handlungen darüber hinaus in einem hohen Maße von Wahrnehmungen und den daraus resultierenden Urteilen bzw. Erwartungen gesteuert. All dieses Wissen, die Erwartungen und Urteile sind in den Subjektiven Theorien der Lehrer integriert. D.h., Subjektive Theorien spiegeln nicht nur das Wissen, was in der akademischen Ausbildung erworben wurde, wider, sondern auch wie eine Person berufsbiografisch geprägt worden ist, welcher Wert- und Glaubenshorizont ihr Sehen, Denken und Handeln antreibt (vgl. Reusser/Pauli 2014: 642; Schmidt/van Buer/Reising 1986: 661).

Das Unbehagen, dass Lehrer in schwierigen Situationen manchmal unzureichend handeln sowie die Erkenntnis, dass die Gedanken, die sich Lehrer über Schüler machen, u.a. die intellektuelle Leistungsfähigkeit der Schüler beeinflussen können, war Ausgangspunkt sich mit Subjektiven Theorien von Lehrkräften auseinanderzusetzen (vgl. Dann 1989: 81; Rosenthal/Jacobson 1986). Denn in den für Lehrer alltäglichen Situationen greifen sie häufig nicht auf wissenschaftliche Theorien, die sie im Laufe ihres Studiums erworben haben, zurück, sodass wissenschaftliche Theorien (vgl. Girke 1999: 17; Martschinke et al. 2007: 65) „anscheinend durch die Alltagstheorien der Lehrer abgefangen oder neutralisiert werden“ (Wahl u.a. zit. nach Girke 1999: 17) können. Diese Stabilisierungstendenzen belegen übereinstimmend die Forschungen zu Subjektiven Theorien. Folglich werden alle Elemente wissenschaftlicher Theorien, die nicht mit der Subjektiven Theorie der Lehrkraft vereinbar sind, rasch ausgeschieden (vgl. Mandl/Huber 1983: 101), sodass sie entweder ganz ignoriert oder nur Oberflächenmerkmale von wissenschaftlichen Theorien übernommen werden (vgl. ebd.: 101). Dies bedeutet aber wiederum nicht, dass Subjektive Theorien nicht veränderbar sind. Denn wenn Subjektive Theorien durch die Stabilisierungstendenzen ein für alle Mal festgeschrieben wären, sie also nicht beeinflusst und modifiziert werden könnten, würde sich die Frage nach dem Sinn und Zweck der Lehrerbildung stellen.

Anzumerken ist hinsichtlich des Wissens von Lehrkräften, dass eine Auseinandersetzung mit diesem nicht erst infolge des Aufkommens des Begriffes der Subjektiven Theorien erfolgte. Bereits Weniger hat 1929 darauf hingewiesen, dass in Bezug auf das pädagogische Wissen von Lehrern Theorien auf unterschiedlichen Ebenen unterschieden werden können, da diese zum Teil mit eigenen Theorien arbeiten. Diesbezüglich hält Weniger fest: „Der Praktiker handelt in Wahrheit ständig aus Theorie, und das kann auch gar nicht anders sein, es ist vollständig in Ordnung“ (Weniger 1957: 12). Ersichtlich wird somit, dass Praxis Theorien als Bedingung ihres Handelns enthält und Theorien als Folge des Handelns formuliert werden. Die pädagogische Praxis löst sich somit in ein kompliziertes Gefüge auf, da Theorie und Praxis, durch eine Vielzahl an Verbindungen, unauflöslich miteinander verbunden sind. Infolge dessen differenziert Weniger zwischen Theorien verschiedener Grade, um das Missverständnis über das Verhältnis von Theorie und Praxis auszuräumen (vgl. ebd.: 8ff.):

- Unter Theorie ersten Grades versteht Weniger das Wissen, welches nicht verbalisiert werden kann, da es dem Individuum nicht vollständig bewusst ist. Es handelt sich um nicht-formulierbares Wissen von Praktikern, wie verinnerlichte Erziehungsvorstellungen, -meinungen, -regeln etc..
- Theorie zweiten Grades beinhaltet das Wissen, das das Individuum in irgendeiner Art und Weise in Lehrsätzen, Erfahrungssätzen, Schlagworten, Sprichwörtern etc. verbalisieren kann. Es ist also durch Reflexion zugänglich, obwohl die Theorien zweiten Grades nicht immer bewusst eingesetzt werden müssen.
- Die Theorie dritten Grades sind die Theorien der Theoretiker, an welche Weniger ziemlich hohe Ansprüche hinsichtlich der Systematik stellt (vgl. ebd.: 16ff.)

Die Theorien ersten und zweiten Grades weisen dabei konzeptionelle Gemeinsamkeiten mit den Subjektiven Theorien auf, während die Theorie dritten Grades den wissenschaftlichen Theorien entspricht.

Ferner weist auch der in den 1950er-Jahren geprägte Begriff der impliziten Persönlichkeitstheorie auf die Auseinandersetzung mit Wissen und Denken von Subjekten hin (vgl. Bovet 1993: 16; Kunze 2004: 61). Des Weiteren haben sich u.a. Topitsch (1960) und vor allem Matthes (1961) mit „praktischen Sozialtheorien“, also den Theorien von Sozialarbeitern, in den 1960er-Jahren auseinandergesetzt. Dabei gingen auch Matthes et al. davon aus, dass das Handeln der Sozialarbeiter nicht nur auf wissenschaftlichem Wissen basiert. Die „praktischen Sozialtheorien“ beinhalten laut den Autoren also nicht nur wissenschaftliche Wissensbestände, sondern auch andere nicht-wissenschaftliche Wissensbestände (vgl. Schütze 2009a: 442f.).

Die Abkehr vom behavioristischen Menschenbild (s. Kap. 5.1.2) bedingt nicht nur eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Wissen und Denken

von pädagogischen Praktikern, also speziell mit den Subjektiven Theorien von Lehrkräften (vgl. Dann 2000: 79), sondern ebenso die Auffassung, dass mit dem Gegenstand Subjektive Theorien ein Schlüssel zur Praxis gefunden sei, da dadurch (vgl. Dann 1994: 164) „eine besondere Verknüpfung von theoretischer-empirischer Forschung mit pädagogisch-psychologischer Praxis möglich“ (ebd.: 164) sei. Angesichts dieser Geschehnisse rücken seit Ende der 1960er-Jahre die Denkprozesse und Wissensstrukturen von Lehrkräften (verstärkt) in den Fokus der Wissenschaft (vgl. Dann 2000: 79; Kane/Sandretto/Heath 2002: 178), sodass vor allem ab dem Jahr 1975 eine steigende Zahl an Forschungsarbeiten sowie Symposien im Bereich der Lehrerkognitionen zu dokumentieren ist (vgl. Tietze 1990: 93). Entsprechend steht nicht nur die Unterrichts-, Lern- und Lehrforschung im Interesse der Wissenschaft, sondern auch die Unterrichtspraxis und die persönlichen Entwicklungen und (unbewussten, unterschweligen, unhinterfragten) Einstellungen von Lehrkräften (vgl. Dann 2000: 79). Infolgedessen wird Unterricht nicht mehr allein als ein Zusammenspiel von außen beobachteter Variablen untersucht, sondern das Denken der Lehrkräfte bildet einen weiteren Schwerpunkt der Lern- und Lehrforschung (vgl. Dann/Diegritz/Rosenbusch 1999: 153). Vor allem im Zuge der „Kognitiven Wende“ innerhalb der Psychologie, der Hinwendung zum Denken und Handeln des Einzelnen in der Soziologie und in der Erziehungswissenschaft, das wachsende Interesse an den Akteuren pädagogischer Handlungssituationen (vgl. Kunze 2004: 21) sowie dem Erstarken der Attributionsforschung ermöglichte die Herausbildung einer interdisziplinären „cognitive science“, in der sich das Bewusstsein durchgesetzt hat, dass bestimmten Überlegungen eines Lehrers und den damit verbundenen Handlungen und Entscheidungen, eine wichtige Rolle zugeschrieben wird (vgl. Dann 2000: 79). Denn im Gegensatz zu dem von den Behavioristen bevorzugten Verhalten, das keine Rücksicht auf Absichten, Konsequenzen und Umstände nimmt, sondern nur die beobachtbaren Verhaltensweisen thematisiert, bezieht sich der Begriff der Handlung immer auf Aspekte wie Intentionalität, Willkürlichkeit, Sinnhaftigkeit, Situations- bzw. Kontextabhängigkeit, Planung, Ablaufkontrolle, Ziel- und Normenorientiertheit etc. (s. Kap. 5.1.2) (vgl. Scheele/Groeben 1988: 5).

Aus diesen Gründen und Entwicklungen sind die subjektiven Verarbeitungsprozesse von Lehrkräften und damit auch die Entscheidungs- und Bewertungsprämissen, mit denen die Lehrer die Schüler (auf der persönlichen Ebene) bewerten, in den Vordergrund wissenschaftlichen Interesses gerückt, d.h. die Mechanismen, die aktiv werden, wenn sich eine Person von einer anderen einen Eindruck verschafft (vgl. Schweer/Thies 2000: 60). Subjektive Theorien bilden sich im Laufe unseres Lebens heraus und helfen uns, die uns umgebende Welt und uns selbst zu deuten und zu verstehen (vgl. Dann 2000: 79). Sie strukturieren also die Begegnung mit der Welt vor, da sie Annahmen über das Denken, Fühlen und Handeln von sich selbst sowie anderer Perso-

nen beinhalten (vgl. Dann 1994: 164f.). Bspw. könnte ein Student bemerken, dass er sich vor allem an den Tagen mit seiner Partnerin streitet, an denen er mehr als acht Stunden für die Universität gearbeitet hat. Seine Schlussfolgerung könnte daraufhin sein: Immer, wenn er mehr als acht Stunden für die Universität gearbeitet habe, trete bei ihm ein starker Zustand der Erschöpfung ein, der ihn wiederum sehr reizbar mache. Dieser Umstand bedingt, dass ich dann sehr schnell dazu tendiere, Bemerkungen meiner Partnerin als Kritik aufzufassen, auch wenn diese nicht so gemeint gewesen sind, wodurch es dann zu einem Streit kommt. Subjektive Theorien sind somit Gedanken, die sich der Mensch im Alltag, über andere Menschen, sich selbst und Ereignisse der Welt macht. Somit wird erkenntlich, dass nicht nur Wissenschaftler dazu tendieren, sich selbst und die Welt um sie herum zu verstehen, zu erklären und ggf. zu ändern, sondern auch Menschen im Alltag (vgl. Husy/Schreier/Echterhoff 2010: 208f.). Denn aufgrund der Erklärung des eigenen und fremden Verhaltens, geben Subjektive Theorien Orientierung und Sicherheit zugleich. Es handelt sich dabei um relativ stabile Denkinhalte und -strukturen (mentale Repräsentationen), die sowohl aus bewussten, aber auch impliziten, dem Bewusstsein der Person nicht zugänglichen Kognitionen bestehen können. Im Fokus steht also die individuelle, subjektive Sicht von Individuen zu einem bestimmten Gegenstand bzw. Phänomen, die in Form von subjektiven Konstrukten vorliegen. Diese können bspw. aus Wertungen, Wissen, erinnerten Erfahrungen, Schlussfolgerungen und Absichten bestehen (vgl. Groeben et al. 1988: 18ff.). Somit verfügen Individuen, unabhängig von der eigentlichen Interaktion, über spezifische kognitive Strukturen, die Wahrnehmung und Verhalten steuern. Sie haben bestimmte Erwartungen bezüglich der Zusammengehörigkeit und Organisation von Eigenschaften, sodass in sozialen Situationen Handlungen und Personen vor dem Hintergrund des spezifischen Kontextes wahrgenommen und beurteilt werden (vgl. Schweer/Thies 2000: 60f.; Hofer 1986: 71; Gadsden/Davis/Artiles 2009: VII). Das Individuum macht Erfahrungen und ordnet diese in seinen bisherigen Erfahrungs- und Wissensschatz ein, indem diese gedeutet werden. Ereignisse werden somit auf Übereinstimmung mit den eigenen (aber auch anderen) bereits existierenden Interpretationsmustern überprüft und nach der Umstrukturierung bzw. erfolgreichen Passung als sinnvoll angesehen. Zu berücksichtigen ist somit, dass diese Interpretationsmuster nicht unbeeinflusst vom sozialen Raum konstruiert werden (vgl. Kallenbach 1996: 22f.) und die kognitiven Strukturen auch die Wahrnehmung des Schülerverhaltens – bspw. durch Schülertypisierung – beeinflussen (vgl. Bromme et al. 1992: 525).

Jeder Lehrer besitzt nämlich bestimmte Vorstellungen (normative Erwartungen) darüber, wie ein „guter“ oder in Hinblick auf das Forschungsvorhaben ein Schüler, der Schwierigkeiten im Übergangsprozess hat, sich verhält. Diese normativen Erwartungen lenken den Wahrnehmungsprozess vor allem in der ersten Interaktion und vollziehen sich in aller Regel sehr schnell. Ein

Beispiel soll dies verdeutlichen: Im schulischen Alltag entspricht bekanntlich nicht jeder Schüler den Erwartungen der Lehrer. Die Mehrheit der Schüler weicht mehr oder weniger von diesen Erwartungen ab. Über die Beziehung zu den Schülern nehmen die normativen Erwartungen im Beziehungsverlauf ab, sodass die Lehrperson antizipatorische Erwartungen über einzelne Schüler bildet. Er „weiß“ bspw. wie sich Schüler A und B in der schulischen Interaktion verhalten. Somit geht er in normativer Hinsicht davon aus, dass alle Schüler ihre Hausaufgaben gemacht haben, nur im Fall von Schüler A antizipiert er, dass dies nicht der Fall ist (vgl. Schweer/Thies 2000: 61ff.).

Handlungen existieren somit nicht per se, sondern werden erst durch einen Akt der Sinngebung und Bedeutungsverleihung konstituiert (vgl. Dann/Barth 1995: 34), sodass der Appell an eine „objektive“ Wahrnehmung und „objektive“ Beurteilung als unmöglich angesehen werden kann (vgl. Schweer/Thies 2000: 59). Dabei besteht Konsens, dass Handeln immer unter Rückgriff auf soziale und individuelle Wissensstrukturen erfolgt, da jeder Mensch über einzigartiges individuelles Wissen verfügt, aber auch über ein Wissen, das von der Gesellschaft geteilt wird, welches er im Laufe seines Lebens erwirbt (überindividuelles Wissen). Sozial ist das Wissen, weil das Subjekt gesellschaftlich eingebunden lebt, individuell, weil der Mensch einzigartige Erfahrungen macht (vgl. Wahl 1991: 22). „Unter der genetischen Perspektive des Wissenserwerbs ist anzunehmen, daß in einem fortlaufenden Sozialisationsprozeß kulturelle und institutionelle Einflüsse ebenso wie Handlungen und ihre Folgen zu bestimmten Subjektiven Theorien führen, die ihrerseits das Handeln regulieren und damit wieder auf kulturelle Bedingungen einwirken“ (Dann 1994: 172). Selbstverständlich trifft dies auch auf Lehrpersonen zu. Lehrerhandeln ist nämlich soziales Handeln, da diese in fortlaufender Interaktion mit den Schülern stehen. Die Schulklasse ist nämlich kein passiver Empfänger von Anweisungen, sondern ein Gebilde von aktiv interagierenden Individuen, die den Lehrer ständig zu Reaktionen herausfordern (vgl. Dann 1989: 85). Das (individuell) professionelle Wissen der Lehrer ist des Weiteren sozialen Ursprungs, da es auch überindividuelle gesellschaftliche Wissensbestände enthält (vgl. Dann 1994: 165).

Das individuelle Wissen ist maßgeblich mitbeeinflusst durch solche gemeinsamen Wissenssysteme, wie sie sich in gesellschaftlichen Institutionen als Normen und Konventionen herausgebildet haben. Dadurch üben gesellschaftliche Institutionen, v. a. die Hochschule, das Schulsystem und die jeweilige Schule, einen gewissen kontrollierenden Einfluß auf den einzelnen Lehrer aus. (ebd.: 165)

Lehrer greifen aber nur z.T. auf Wissensbestände zurück, die sie in ihrer formalen Ausbildung erworben haben, da sie bereits vorher wie bspw. durch konkrete Erfahrungen in der eigenen Schulzeit oder die eigene mehr oder weniger reflektierte Praxis beeinflusst worden sind (vgl. ebd.: 165). Die Subjektiven Theorien von Lehrpersonen sind also u.a. das Ergebnis der kogniti-

ven Auseinandersetzung mit den diversen Berufsanforderungen (vgl. Denner 2000: 154).

Die gespeicherten Erfahrungen über sich selbst und die beruflichen Situationen bestimmen einerseits die Modelle hinsichtlich der Wahrnehmung, der Interpretation und des Bewältigens von Anforderungen im Beruf und andererseits die subjektiven Theorien von Unterricht und Lernen, von Entwicklung und Bildung, von Interaktion und Beziehung, von Kooperation und Innovation. (ebd.: 154)

Somit bestimmen die Subjektiven Theorien für den handelnden Lehrer, bspw. wie er unterrichtliche Situationen auffasst, welche Handlungsmöglichkeiten er in Betracht zieht und auswählt, wie er sein Eingreifen und dessen Effekte bewertet, aber auch wie er sein Handeln im Nachhinein beurteilt, begründet sowie rechtfertigt (vgl. Treiber 1981: 1). Subjektive Theorien dürfen dabei nicht mit allumfassenden Ausdeutungsmustern verwechselt werden, wie dies für Weltanschauungen gilt, sondern sie gelten lediglich für einen bestimmten Bereich oder Gegenstand (vgl. Alisch 1982: 47).

Subjektive Theorien sind also komplexe Formen der individuellen Wissens- und Denkkorganisation, die auch Sichtweisen, Vorstellungen, Überzeugungen und Haltungen umfassen, die sich als relativ überdauernde bewusste oder teilbewusste Kognitionen der Welt- und Selbstsicht konzipieren – komplexe Kognitionssysteme – und daher ein komplexes Aggregat mit impliziter Argumentationsstruktur in Form von Wenn-dann-Beziehungen, die in einem Verhältnis zueinanderstehen, darstellen. Als Einzelkognitionen sind sie miteinander vernetzt und stehen somit in Relation zueinander und ermöglichen es, Schlussfolgerungen zu ziehen (vgl. Dann 2000: 87; Groeben et al. 1988: 18), die „aber nicht im strengen Sinne explizit argumentativ aufgebaut sein müssen“ (Kunze 2004: 62). Sie bestehen also nicht aus einzeln isolierten Gedanken, sondern sind bspw. durch Kausalannahmen oder Definitionen miteinander verbunden (vgl. Hussy/Schreier/Echterhoff 2010: 209). Den Subjektiven Theorien wird dabei eine handlungsleitende bzw. handlungssteuernde Funktion zugeschrieben (vgl. Caspari 2003: 71), sodass bestimmte Subjektive Theoriestrukturen einen bedeutenden Teil der Wissensbasis des Handelns darstellen und unter bestimmten Bedingungen im Verlauf von Handlungen aktiviert werden (vgl. Dann 1994: 167).

Der Grad an Konsistenz zwischen Subjektiver Theorie und Handeln, der theoretisch zwischen 0 und 1 variieren kann, lag (je nach Berechnungsmodus) bei 0.67 bzw. 0.75 [...]. Im Rahmen des theoretischen Ansatzes und im Zusammenhang mit den bisherigen Ergebnissen läßt sich das als ein Beleg dafür nehmen, daß Subjektive Theorien tatsächlich zur Handlungssteuerung herangezogen werden, daß sie nicht lediglich ein Begleitphänomen des Handelns, sondern daß sie eine Wissensbasis des Handelns darstellen. (ebd.: 172)

Subjektive Theorien ermöglichen somit auch Lehrkräften, Phänomene des Selbst und der Welt zu erklären, vorherzusagen und Entwürfe oder Orientie-

rungen für ihr Handeln abzuleiten (vgl. Kunze 2004: 62). Sie verfolgen mit ihrem Handeln nämlich bestimmte Zwecke – es ist zielgerichtet – da sie über lang oder kurz etwas bei ihren Schülern erreichen wollen. Die sich im Laufe der Zeit aufbauenden, relativ überdauernden kognitiven Strukturen der Lehrkräfte – also die Subjektiven Theorien – bezeichnet Dann auch als professionelles oder Expertenwissen der Lehrer (vgl. Dann 1994: 163). In ihrer alltäglichen Arbeit benutzen Lehrkräfte dieses berufliche Expertenwissen, um Situationen zu interpretieren, Handlungspläne zu entwickeln, zu Handlungsausführungen und bei Handlungsbewertungen (vgl. Dann 2000: 80; Reusser/Pauli 2014: 642). Denn Lehrer strukturieren ihren Handlungsraum aktiv-kognitiv, da sie meist komplexen Situationen gegenüberstehen, die oft auch noch mehrdeutig sind, sich rasch wandeln, zum Teil unvorhersehbar und ferner auch immer mehrdimensional und kontextabhängig sind. Diese komplexen Unterrichtssituationen weisen ein reichhaltiges Angebot an Haupt- und Nebeninformationen auf. Diese Situationen müssen von der Lehrperson ständig analysiert, interpretiert und rekonstruiert werden, um eine Handlungsline zu entwickeln, die durch ihre Ausführung wiederum eine neue Situation schafft (vgl. Dann 1994: 163ff.; Schweer/Thies 2000: 69f.; Zeichner/Tabachnick/Densmore 1987: 25). Die Subjektiven Theorien ermöglichen es der Lehrperson somit, sich schnell und ohne große Anstrengung und Orientierungsprobleme mit den mehrdimensionalen und komplexen Anforderungen im Klassenzimmer bzw. in der Schule auseinanderzusetzen. Des Weiteren ist dabei zu erwähnen, dass Subjektive Theorien (vgl. Mandl/Huber 1983: 100) „gerade wegen ihres impliziten Charakters dem Besitzer und Benutzer einen außerordentlichen starken Eindruck der Gewißheit gegenüber eigenen Wahrnehmungen, Einstellungen, Erwartungen“ (ebd.: 100) vermitteln. Dieses kann natürlich auch negative Konsequenzen haben, sodass Subjektive Theorien – sind sie nicht genügend komplex und elaboriert – auch dazu beitragen können, Konflikte im Klassenzimmer zu steigern anstatt sie zu lösen (vgl. ebd.: 108).

Dieses Wissen bzw. deren Zusammenhänge wirken sich also aktiv und in vielfältiger Weise auf die Planung und Durchführung des Unterrichts sowie auf das Lernen und Fördern der Schüler (Interaktion) aus (vgl. Dann 2000: 87). Lehrkräfte verfügen dabei nicht nur über fachliches Wissen – dieses alleine wäre absolut unzureichend für die Bewältigung der beruflichen Aufgaben – sondern neben dem Fachwissen ist auch pädagogisches Inhaltswissen über ein (vgl. Dann 1994: 163ff.; Seifried 2012: 132) „reichhaltiges Repertoire subjektiv-theoretischer Wissensbestände über Lerner und Lernprozesse, über Lehrmethoden und Lehrziele, über eigenes interaktives Handeln und das Handeln der verschiedenen Bezugspersonen“ (Dann 1994: 163) notwendig. Lehrer müssen sich also nicht nur in ihrem konkreten Fach auskennen, das sie unterrichten, sondern auch wissen, wie sie dieses am besten bezogen auf die jeweiligen Schüler vermitteln. Sie müssen sich mit Fragen

beschäftigen, wie sich verschiedenste Schüler mit Wissen auseinandersetzen, welche Fehler sie dabei machen können, welches Vorwissen sie mitbringen etc. Aufgrund der interpersonalen Beziehung zu den Schülern beeinflussen die Subjektiven Theorien der Lehrkräfte auch die Schüler. In Bezug auf die optimale Förderung der Schüler ist somit nicht nur effektives Lehrerhandeln, sondern auch deren Subjektiven Theorien von besonderer Bedeutung, da sie eine wichtige Funktion bei der Handlungsregulation erfüllen (vgl. Baumert/Kunter 2006: 497; Dann 1994: 165f.; Pajares 1992: 311f.). „We [...] know that teachers' beliefs influence how they interpret and perceive teaching situations as well as affecting the teaching and communication methods they adopt to respond to these situations“ (König 2012: 7). Dementsprechend beeinflussen die Subjektiven Theorien von Lehrpersonen die Qualität ihres Unterrichts, das unterrichtliche Handeln bzw. grundsätzlich die Interaktion mit den Schülern in einem beträchtlichen Maße (vgl. König 2012: 9; Seifried 2012: 132). Folglich müssen auch die Subjektiven Theorien der Lehrer als ein möglicher Faktor, der sich ungünstig auf das Übergangsverhalten der Schüler von der Schule in die Berufsausbildung auswirken kann, mit in die Reflexion einbezogen werden.

Die professionelle Wissensbasis des Lehrerhandelns lässt sich dabei nach unterschiedlichen Inhaltsbereichen gliedern und ist darüber hinaus auf verschiedenen Ebenen mit unterschiedlichem Abstraktionsgrad organisiert (vgl. Dann 2000: 88). Dabei sind die verschiedenen Versuche (vgl. bspw. Bromme 1997; Shulmann 1987), solche theoretischen Differenzierungen zu begründen, empirisch mehr oder weniger gut gerechtfertigt. Beeindruckend ist jedenfalls die unglaubliche Vielfältigkeit des für den Lehrerberuf erforderlichen Wissens, vor allem, weil dieses Wissen, welches aus unterschiedlichen Quellen erworben wird, von der Lehrperson eigenständig integriert werden muss. Differenziert werden dabei folgende Wissensbereiche, zwischen denen zahlreiche Beziehungen bestehen:

- Das Inhaltswissen umfasst neben dem Fachwissen des zu unterrichtenden Schulfaches auch das pädagogische Inhaltswissen (Fachdidaktik) (content knowledge, pedagogical content knowledge).
- Bei dem Curricularen Wissen handelt es sich dabei um eine Sonderform des Inhaltswissens, welches aber nicht identisch mit dem wissenschaftlichen Fachwissen ist. Schulfächer besitzen in ihrem fachlichen Aufbau innerhalb und über die Klassenstufen hinweg eine eigene Logik. In diese gehen sowohl Zielvorstellungen über Schule und Unterricht ein, aber auch äußere Bedingungen sowie Auffassungen über Möglichkeiten und Eigenarten der Lerner finden dort Berücksichtigung (curricular knowledge) (vgl. Arnold et al. 2011: 93ff.; Calderhead 1987: 3; Dann 2000: 86).
- Das Wissen über Lerner und Lernen kennzeichnet dabei, das „Wissen über Prozesse des sozialen Lernens, des Wissenserwerbs und des Ge-

dächtnisses, über Motive und Motivierung von SchülerInnen, über ihre physische und psychische Entwicklung, über soziale Prozesse und Strukturen in der Klasse“ (Dann 2000: 86). Zu diesem Wissensbereich gehört des Weiteren neben dem Wissen über Lern- und Verhaltensstörungen, das Wissen über Unterschiede der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, des sozialen Status, des Alters und der Persönlichkeit der Schüler (knowledge of learners).

- Unter das Pädagogische Wissen fällt u.a. fachübergreifendes Wissen über die Artikulierung des Unterrichtsablaufes, der gemeinsamen Stoffentwicklung durch Lehrer und Schüler, Klassenmanagement und ebenso das Wissen über allgemeine Lehrmethoden, den Einsatz von Medien und Sozialformen des Unterrichts (general pedagogical knowledge).
- Das Kontextwissen schließt bestimmte Rahmenbedingungen und Situationen, in denen die jeweilige Lehrperson arbeitet, mit ein. Dazu gehören bspw. das Wissen über die eigene Schule, den Familienhintergrund der Schüler, die Region und ihren speziellen kulturellen und historischen Hintergrund (knowledge of educational contexts, knowledge of philosophical and historical aims of education).
- Ferner wird noch nach dem Wissen über die eigene Person differenziert. Dies umfasst die eigenen Werte und Normen, Ziele, Eigenschaften, Stärken und Schwächen der Lehrperson in Bezug auf das Lernen und Erziehen (Erziehungsphilosophie) (vgl. Arnold et al. 2011: 93ff.; Calderhead 1987: 3; Dann 2000: 86).

Dabei werden diese verschiedenen Wissensarten der Lehrpersonen nicht als getrennte Segmente wirksam, sondern immer in einem Zusammenwirken (vgl. Arnold et al. 2011: 94), genauso wie die weiteren Bestandteile von Subjektiven Theorien. Wie die Wissensarten im speziellen beschaffen und kognitiv repräsentiert sind, wie sie im Berufsalltag eingesetzt werden und welche Funktionen sie dort erfüllen, wie sie weiterentwickelt und ausgebaut werden, ist dagegen erst in Ansätzen erforscht. Fest steht aber, dass sie sich in (vgl. Dann 2000: 86f.) „vielfältiger Weise auf die Planung und Durchführung von Unterricht und auf das Lernen der SchülerInnen“ (ebd.: 87) auswirken. Folglich kann davon ausgegangen werden, dass Lehrer in ihrer alltäglichen Arbeit auf die genannten Wissensbereiche zurückgreifen, die in der Gesamtheit und in ihrem Zusammenspiel ein Teil bzw. Bestandteil der Subjektiven Theorien der Lehrer sind.

Grundsätzlich muss berücksichtigt werden, dass Subjektive Theorien als nichtwissenschaftliche Theorien klassifiziert werden (vgl. Schmidt/van Buer/Reising 1986: 662), aber dennoch analog zu den wissenschaftlichen Theorien (Strukturparallelität) folgende Funktionen erfüllen: die Realitätskonstituierung in Form von Situationsdefinitionen, die nachträgliche Erklärung und/oder Rechtfertigung eingetretener Ereignisse, Erklärung und Vorhersage von Sachverhalten sowie die Konstruktion von Handlungsentwürfen oder

-empfehlungen (vgl. Dann 1994: 166). Somit besitzen Subjektive Theorien für den Menschen im Alltag die gleichen Funktionen wie objektive Theorien für den Wissenschaftler (vgl. Bovet 1993: 14).

Aufgrund der nicht gegebenen Intersubjektivität, können Subjektive Theorien natürlich keinen vergleichbaren Grad an Explizitheit, Präzession und Systematik wie zu wissenschaftlichen Theorien aufweisen (s. Kap. 2.3). Folglich können nur parallele bzw. analoge Strukturmerkmale wie für wissenschaftliche Theorien angesetzt werden. Davon betroffen ist vor allem die präzise, explizit und systematisch vorgenommene Ableitungsstruktur von Hypothesen. Folglich muss man sich in Subjektiven Theorien mit diesen analogen Anforderungen begnügen (vgl. Groeben/Scheele 2010: 151), „dass eine argumentative Verbindung zwischen den (subjektiven) Hypothesen vorliegen muss, wobei diese Verbindung durchaus implizit bleiben kann“ (ebd.: 151). Aufgrund dessen sowie der Alltagsrealität und dem damit verbundenen Handlungsdruck kann es sich selbstverständlich nicht um systematisch abgesicherte intersubjektive Theorien, wie in der Wissenschaft handeln (vgl. ebd.: 151), „sondern nur um solche aus der individuellen, subjektiven Sicht“ (ebd.: 151). Somit

ist vom Ansatz her davon auszugehen, daß subjektive Theorien sowohl im Hinblick auf den Inhalt als auch auf die Struktur z.T. nur implizit sind, d.h. daß sie dem Alltagspsychologen weder inhaltlich vollständig bewußt, verbalisierbar verfügbar sein müssen, noch daß sie eine vollständig explizite, stringente Struktur aufweisen müssen (Scheele/Groeben 1979: 23)

da der Mensch im epistemologischen Subjektmodell nicht immer und überall rational handelt, sodass diese Fähigkeiten nicht als absolute angesehen werden können (vgl. Groeben/Scheele 2010: 153). „Wenn man unter Rationalität ganz basal (zumindest) Realitätsadäquanz der Kognitionen versteht, wäre es auch völlig unplausibel, für ST nicht die Irrtumsmöglichkeit anzusetzen, die wir für wissenschaftliche Theorien seit jeher annehmen“ (ebd.: 153). Menschliche Wahrnehmungsprozesse und Handlungsentscheidungen, wie auch jede soziale Situation bestehen aus komplexen Strukturen. Dies trifft selbstverständlich auch auf die Interaktion innerhalb der Schulklasse zu, in der alle Interaktionspartner mit vielen unterschiedlichen Details konfrontiert werden. Eine Aufnahme und Verarbeitung all dieser Reize ist für den Menschen nicht möglich, da im Rahmen von Informationsaufnahme und -verarbeitung zahlreiche Filtermechanismen⁵ wirken, durch die ein Teil der potenziell zugänglichen Information verloren geht. Ferner wurde bewiesen, dass Lehrer aus einer Vielzahl von potenziell vorhandenen Informationen

5 Allerdings sind Menschen ihrer Informationsverarbeitung nicht gänzlich ausgeliefert. Sie müssen sich den eigenen Wahrnehmungsfiltren bewusst werden (vgl. epistemologisches Menschenbild), um so die Fehlerwahrscheinlichkeiten zu minimieren (vgl. Schweer/Thies 2000: 59).

spezifische auswählen. Dabei orientieren sich Lehrer in der Regel eher ein-dimensional, entweder am Sozial- oder am Arbeitsverhalten der Schüler (vgl. Schweer/Thies 2000: 59ff.). „Eine differenzierte Abwägung aller potentiellen situativen Bedingungen oder auch ein expliziter Perspektivenwechsel der Lehrer konnte nicht festgestellt werden“ (ebd.: 71). Dies begünstigt logischerweise Wahrnehmungsverzerrungen und die Erhöhung von Fehlerwahrscheinlichkeiten (vgl. ebd.: 59). Somit ist zu beachten, dass Menschen sich bezüglich ihrer Gründe, Motive, Wahrnehmung, Selbstinterpretation, ihres Handelns und ihrer Reflexion auch täuschen bzw. irren können – frei nach dem Sprichwort „Irren ist menschlich“ (vgl. Scheele/Groeben 1979: 19f.). Man denke nur an Kausalattributionen. Dies sind subjektive Zuschreibungen von Ursachen für wahrgenommene Ereignisse in der Umwelt. Die Person nimmt dabei an, dass die zugeschriebene Ursache das Ereignis herbeigeführt hat und somit das Ereignis erklärt. Selbstverständlich kann diese Zuschreibung, wie auch die Subjektive Theorie, nicht der Realität entsprechen und somit als falsch erachtet werden (vgl. Dann 2000: 94).

Des Weiteren gilt zu berücksichtigen, dass zwischen Subjektiven Theorien und subjektivem Wissen unterschieden werden muss. Es handelt sich bei Subjektiven Theorien im Unterschied zu subjektivem Wissen, das lediglich Über- und Unterordnungsrelationen enthält, um komplexe Systeme von zusammenhängenden Konzepten und Begriffen, die (vgl. Bovet 1993: 13f.; Caspari 2003: 78f.; Groeben/Scheele 1982: 16) „durch ein Netz von diversen Argumenten [bspw. Wenn-dann-Beziehung] miteinander verknüpft“ (Bovet 1993: 14) sind. Subjektive Theorien sind also gegen Einzelkognitionen oder isolierte Wissens Elemente abzugrenzen (vgl. Dann 1994: 166), da diese nicht in einem Verhältnis zueinanderstehen, sodass auch keine Schlussfolgerungen möglich sind (vgl. Groeben/Scheele 1982: 17). Dabei können neben den kognitiven Bestandteilen aber auch affektive und volative und Einstellungsaspekte Bestandteil von Subjektiven Theorien sein (vgl. Caspari 2003: 78). Festgelegt ist zudem nicht, wie stringent, komplex, verallgemeinerbar, überprüfbar und widerspruchsfrei dabei im Einzelnen die (subjektiven) Aussagen sein müssen, damit von Theorie gesprochen werden kann bzw. das Ganze als Theorie angesehen werden kann. Aufgrund dessen erachten einige wissenschaftliche Positionen die Theorie-Metapher als zu anspruchsvoll (vgl. Bovet 1993: 14; s. Kap 2.3).

Zusammengefasst resultiert aus den getätigten Ausführungen folgendes Bedeutungspostulat für Subjektive Theorien:

- „Kognitionen der Welt- und Selbstsicht,
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen

- der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt“ (Groeben et al. 1988: 19).

Bei dieser Begriffsexplikation handelt es sich um die weite Variante des Konzeptes Subjektive Theorie. Die weite Begriffsvariante, auf welche sich in dieser Studie bezogen wird, verdeutlicht zugleich die Integrationskraft und das Rekonstruktionspotenzial (s. Kap. 5.3.2), welches im Konzept der Subjektiven Theorie (vgl. ebd.: 19) „für eine kognitive Psychologie, die sich mit komplexeren Kognitionsaggregationen beschäftigt“ (ebd.: 19), enthalten ist.

Wenn einerseits von einer weiten Variante gesprochen wird, so muss natürlich auch eine engere Begriffsexplikation von Subjektiven Theorien existierend sein. Dabei gibt die enge Explikationsvariante weitere Merkmale als die weite Version an. Unter die enge Explikation fallen nur die Ansätze, die dezidiert das FST in seiner methodischen Ausprägung verfolgen (s. Kap. 5.3.2). In der engen Variante wird das Konzept der Subjektiven Theorien spezifischer bestimmt (vgl. Bovet 1993: 15). Somit fallen bspw. all diese Ansätze, die kein Dialog-Konsens-Verfahren bei der Erhebung enthalten, aus der engen Variante heraus. Die enge Explikation lautet folgendermaßen (vgl. ebd.: 22):

- Kognitionen der Welt- und Selbstsicht,
- die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen
- der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt,
- deren Akzeptierbarkeit als „objektive“ Erkenntnis zu prüfen ist. (Groeben et al. 1988: 22)

Dabei sind die in der engen Definition aufgeführten Merkmale des Öfteren kritisch diskutiert worden, da sie wissenschaftstheoretisch als problematisch betrachtet werden (vgl. König 1995: 12f.; s. Kap. 5.3.3).

2.2 Begriffliche Breite – Abgrenzung und verwandte Konzepte

Wie bereits erwähnt, existieren neben der Verwendung des Begriffs Subjektive Theorien weitere Termini, die sich mit dem Denken von Lehrkräften auseinandersetzen. Diese Bezeichnungen stammen hauptsächlich aus verwandten oder anders gelagerten Forschungszusammenhängen, sodass man im Zusammenhang der Beschäftigung mit Subjektiven Theorien immer wieder auf verschiedenartige Bezeichnungen und Begriffe wie „Lehrerwissen („teachers knowledge“), Überzeugungen („teachers belief systems“), Lehrererwartungen („teachers expectations“), Subjektive Theorien („implicit theories“)

(Dann 2000: 79), implizite Theorien, Alltagstheorien, pädagogische Alltagstheorien, implizite Unterrichtstheorien, erziehungsleitende Vorstellungen, implizite Persönlichkeitstheorien (vgl. Caspari 2003: 70), lay theories, dormant theories, tacit theories personal theories, opinions, naive and intuitive theories und andere mehr stößt (vgl. Groeben 1990: 19; Pajares 1992: 309; Viebrock 2006: 33). All diese Begriffe werden teils synonym, aber auch in Abgrenzung zueinander verwendet, da sie zum Teil aus unterschiedlichen Forschungszusammenhängen stammen (vgl. Kunze 2004: 61). Aufgrund seiner Elaboration (s. Kap. 2.) hat sich im deutschsprachigen Raum allerdings der Ausdruck Subjektive Theorie etabliert, der von vielen Autoren übernommen wurde und auch in dieser Studie verwendet wird (vgl. Koch-Priewe 1986: 6).

Im Folgenden wird der Begriff der Subjektiven Theorie beispielhaft zu anderen Begriffen und Konzeptionen, wie Kognitionen, Alltagstheorien, Deutungsmuster Ansatz, impliziten und naiven (Persönlichkeits-)Theorien in Bezug gesetzt und voneinander abgegrenzt (sofern dies möglich ist). Entsprechend werden die verschiedenen Begrifflichkeiten erörtert und kritisch reflektiert.

Groeben et al. grenzen den Begriff der Subjektiven Theorie explizit von dem klassischen denkpsychologischen Konstrukt der Kognitionen ab. Sie sind der Ansicht, dass der Kognitionsbegriff mittlerweile ein zu weit aufgeblähter und unpräziser Terminus geworden ist, da er ein (vgl. Groeben et al. 1988: 16) „Sammelbegriff für alle möglichen intern(al)en Variablen geworden ist, der gerade daher theoretisch als zu schwammig kritisiert werden muß“ (ebd.: 16). Groeben und Kollegen sind daher der Ansicht, dass eine Binnenstrukturierung auf dem Gebiet der Kognitionspsychologie gewinnbringend ist, da zwischen einzelnen Konzepten – ihrer Ansicht nach Kognitionen – und sehr komplexen oder komplizierten Relationen zwischen den einzelnen Konzepten – also Subjektiven Theorien – unterschieden werden kann (vgl. ebd.: 17f.). „Denn der Begriff der ‚Theorie‘ impliziert, daß die Kognitionen in einem Verhältnis zueinander stehen, daß Schlußfolgerungen bzw. Schlußverfahren ermöglicht“ (ebd.: 17).

Aus der Alltagspsychologie und der Soziologie stammt der Terminus Alltagstheorie. Laut Kunze kann mit diesem Begriff nicht erfasst werden, was das Wissen der Experten – also der Lehrkräfte – ist bzw. was dieses ausmacht. Mit ihm wird bspw. das Wissen, das Eltern (die keine dezidiert professionell pädagogische Ausbildung genossen haben) in Bezug auf Erziehung besitzen, verstanden. Des Weiteren ist dieses Wissen viel stärker implizit und in einem größeren Ausmaß alltagssprachlich repräsentiert, da es sich auf nur wenige Fälle, wie bspw. die eigenen Kinder, bezieht. Diese pädagogischen Alltagstheorien tendieren daher zu monokausalen Erklärungen (vgl. Kunze 2004: 61ff.), „trennen deskriptive nicht von normativen Aussagen und sollen vor allem sicheres Agieren unter permanentem Handlungsdruck gewährleis-

ten“ (ebd.: 64). Daraus resultiert für Kunze, dass der Begriff Subjektive Theorie im Vergleich zum Terminus Alltagstheorie der weitere ist, da letzterer keine Abgrenzung von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen anstrebt (vgl. ebd.: 64). Diesbezüglich ist aber anzumerken, dass auch Subjektive Theorien das Handeln unter permanentem Leistungsdruck gewährleisten und ebenfalls monokausale Erklärungen enthalten können, sodass m.E. diese Abgrenzung als sehr schwammig und zu vage anzusehen ist.

Gelegentlich werden die Begriffe implizite Theorie und naive Theorie als Synonyme für Alltagstheorien verwendet. Implizite Theorie betont dabei in Übereinstimmung mit der Definition des impliziten Wissens (vgl. ebd.: 64), „dass es sich dabei um kognitive Strukturen handelt, die in ihrem Kern nicht expliziert sind bzw. expliziert werden können“ (ebd.: 64). Diese können somit auch keiner Reflexion zugänglich gemacht werden. Subjektive Theorien dagegen liegen (größtenteils) auf einer manifesten, also verbalisierbaren Ebene und sind somit weitgehend der Reflexion zugänglich. Der Terminus naive Theorie dagegen soll den Unterschied zu rationalen wissenschaftlichen Theorien ausdrücken. Subjektive Theorien sind aber (meist) in einem größeren Maße reflektiert und von wissenschaftlich fundiertem Wissen durchdrungen. Deutlich wird somit, dass auch diese Begriffe für die Untersuchung nicht als angemessen und gegenstandsergreifend zu klassifizieren sind, da sie zu keinem Erkenntnisgewinn beitragen würden. Denn die Wissensbestände der Lehrkräfte, die größtenteils von Expertenwissen durchdrungen sind, müssen auch dezidiert erfassbar sein. Für Dann drückt das Konzept der Subjektiven Theorien genau dieses professionelle Wissen bzw. das berufliche Expertenwissen aus, auf welches Experten in ihrer alltäglichen Arbeit zurückgreifen. Somit kann im Vergleich und in Abgrenzung zu den Begriffen implizite und naive Theorie, die Verwendung des Begriffes der Subjektiven Theorie in dieser Studie wiederum als gerechtfertigt und angemessen erachtet werden (vgl. Dann 2000: 80).

Aber auch der Begriff der impliziten Persönlichkeitstheorie überschneidet sich mit den vorweg genannten Klassifizierungen bzw. beinhaltet Teile dieser, wie Hofer, Jürgens und Sacher feststellen. „Implizite Persönlichkeitstheorien umfassen zum einen die naiv-psychologische Eigenschaftstheorie und zum anderen die naiv-psychologische Prozessstheorie“ (Jürgens/Sacher 2008: 77). Aber auch die implizite Intelligenz- oder Motivationstheorie ist mit der allgemeinen impliziten Persönlichkeitstheorie verknüpft (vgl. Hofer 1986: 89ff.). „Implizite Persönlichkeitstheorien können als jener Teilbereich von subjektiven Theorien angesehen werden, die sich auf die Persönlichkeit anderer Menschen beziehen“ (ebd.: 70). Aufgrund der Nähe der impliziten Persönlichkeitstheorie zu Subjektiven Theorien bzw. als ein Teilbereich dieser, finden auch die Forschungstechniken, wie die Legetechniken der kommunikativen Validierung, die in der Auseinandersetzung von Subjektiven Theorien sowie der Entwicklung des FST entstanden sind, Anwendung für die

Erhebung von impliziten Persönlichkeitstheorien (vgl. ebd.: 72). Des Weiteren wird beim Vergleich der Konzeptualisierung von impliziten Persönlichkeitstheorien und die der naiven Theorie deutlich, dass diese synonym verwendet werden (vgl. Kunze 2004: 64ff.), sodass auch diese Begriffe als fraglich einzustufen sind, ob sie denn wirklich das Wissen der Lehrkräfte einfangen und repräsentieren können.

Der Deutungsmuster Ansatz von Oevermann besitzt ebenfalls Analogien zum Konzept der Subjektiven Theorien, wie bspw. das Kriterium der parallelen Funktion zu wissenschaftlichen Theorien. Aber auch zu den zuvor erwähnten Konzepten lassen sich viele Überschneidungen feststellen (vgl. Oevermann 2001: 36ff.). Der Fokus des Deutungsmuster Ansatzes liegt auf milieu-spezifischen kollektiven Bewusstseinsinformationen und wie anhand dieser Handlungssituationen ausgedeutet werden (vgl. ebd.: 35ff.). In der Praxis operieren die Bewusstseinsinformationen zwar innerhalb des einzelnen Subjekts, die aber wiederum die Zugehörigkeit zu ihrem Milieu reproduzieren, sodass ihre Geltungsbasis in der Vergemeinschaftung verwurzelt ist. Mithilfe des Deutungsmuster Ansatzes sollen milieuspezifische Unterschiede herausgearbeitet werden (vgl. ebd.: 44), sodass der Untersuchungsfokus deutliche Parallelen zur Objektiven Hermeneutik aufweist. Im Fokus dieses Projektes stehen dagegen die jeweiligen individuellen Subjektiven Theorien, anstatt kollektiv-milieuspezifische, sodass der Ansatz von Oevermann als nicht angemessen erachtet werden kann.

Diese Ausführungen zu den unterschiedlichen Begriffen verdeutlichen, dass trotz verschiedener Strukturierungs- und Kategorisierungsversuche eine klare Abgrenzung zueinander allgemein als sehr schwammig und schwierig zu bezeichnen ist, da die unterschiedlichen Termini, wie erörtert und dargestellt, in der Literatur nicht einheitlich oder aber auch synonym verwendet werden und darüber hinaus ein großes Überschneidungsmaß aufweisen. Dementsprechend können sie eher als ein Konglomerat betrachtet werden, denen ein gemeinsames Menschenbild zu Grunde liegt. Denn eine akzeptierte Topologie, in welcher Beziehung die unterschiedlichen Bezeichnungen zueinander stehen, fehlt bis heute. Dies wird vor allem deutlich, wenn die Begriffspaare Subjektive Theorie, implizite Persönlichkeitstheorie und kognitive Strukturen gegenübergestellt werden. Crockett et al. beschreiben bspw. implizite Persönlichkeitstheorien als ein System von Überzeugungen (vgl. Reusser/Pauli 2014: 642; Schmidt/van Buer/Reising 1986: 662f.), die die Funktion besitzen, mitmenschliche Beziehungen und die Orientierung in der Umwelt zu erleichtern (vgl. Hofer 1969: 12).

Individuals utilize an 'implicit personality theory' by which they understand and predict (to their own satisfaction, at least) their own behavior and that of their associates. [...]. A cognitive system, [...], is composed of a set of elements in varying degrees and kinds of relationship to one another. (Crockett 1965: 48)

Caspari und Kunze beschreiben Subjektive Theorien ebenfalls als ein komplexes System von zusammenhängenden Konzepten und Begriffen (vgl. Caspari 2003: 78f.), die dazu dienen Phänomene, das Selbst und die Welt zu erklären, vorherzusagen und Entwürfe oder Orientierungen für ihr Handeln abzuleiten (vgl. Kunze 2004: 62). Aber auch die Definition der kognitiven Struktur von Oldenbürger ist kompatibel zu den bereits dargestellten Begriffsbestimmungen. Vereinfachend fasst er implizite und Subjektive Theorien zusammen und bezeichnet sie als spezielle kognitive Strukturen. Laut ihm sind kognitive Strukturen (vgl. Oldenbürger 1987: 262) „individuelle innerpsychische Repräsentationen von Objekten der Anschauung, der Vorstellung und des Denkens. Als innere Modelle umfassen sie Perzepte, Konzepte und Merkmale (Attribute) und ihre (gewichteten) Beziehungen untereinander“ (ebd.: 262). Alle drei Ausführungen besitzen bspw. die Gemeinsamkeit, dass sie die komplexen Beziehungen und Zusammenhänge unterschiedlicher Merkmale zueinander verdeutlichen. Genau diese Komplexität der jeweiligen Konzepte, macht es m.E. so schwierig, sie klar und stringent voneinander zu trennen.

Im angloamerikanischen Raum wird dabei nicht der Begriff Subjektive Theorien (subjective theories) verwendet, sondern größtenteils die Bezeichnung teachers' beliefs oder teachers' thinking (vgl. Calderhead 1987, 1996; Kane/Sandretto/Heath 2002; Pajares 1992; Richardson 1996; Thompson 1992), wobei diese beiden nur (Ober-)Begriffe von vielen sind (vgl. Calderhead 1987: 4; Pajares 1992: 307ff.). Somit trifft der Aspekt der begrifflichen Schwammigkeit in einem weitaus größeren Ausmaß auf den angloamerikanischen Raum zu, wie weiter oben anhand der unterschiedlichen englischen Begriffe verdeutlicht wurde. „The difficulty in studying teachers' beliefs has been caused by definitional problems, poor conceptualizations, and differing understandings of beliefs and beliefs structures“ (Pajares 1992: 307). Denn die verschiedenen Begriffe, auf die die angloamerikanische Forschung zurückgreift, werden ebenfalls häufig synonym zu anderen Konzepten verwendet, sodass auch bezüglich der begrifflichen Schwammigkeit der Begriff teachers' beliefs Parallelen zum Konzept der Subjektiven Theorien aufweist (vgl. Calderhead 1987: 4; Kane/Sandretto/Heath 2002: 180f.; Pajares 1992: 307ff.; Richardson 1996: 107ff.; Zeichner/Tabachnick/Densmore 1987: 21). Aufgrund der weiter oben aufgeführten unterschiedlichen Varianten der Begriffe, sieht Pajares deren Definition als ein „game of player's choice [...]“. In all cases, it was difficult to pinpoint where knowledge ended and belief began, and the authors suggested that most of the constructs were simply different words meaning the same thing“ (Pajares 1992: 309). Auch mehr als zwanzig Jahre nachdem Pajares die Schwammigkeit für den Begriff der beliefs erörtert hat, resümieren Reusser, Kane et al., dass sich bezüglich der (Trenn-)Schärfe, der Abgrenzung des Begriffes zu anderen und bezüglich der

Konsistenz der begrifflichen Verwendung wenig bis gar nichts verändert hat, sodass die Bezeichnung als ein „messy construct“ gerechtfertigt ist.

Aber auch die Übersetzung des deutschen Begriffes Subjektive Theorien im Verhältnis zu dem englischen Begriff der subjective theory birgt Probleme und verdeutlicht wiederum die Problematik der Schwammigkeit sowie die Schwierigkeit der Anschlussfähigkeit der Begriffe auf internationaler Ebene (vgl. Kane/Sandretto/Heath 2002: 180f.; König 2012: 7f.; Reusser/Pauli 2014: 643). Denn „die terminologische und konzeptionelle Repräsentation [...] [ist] wegen der Bedeutungsvariation von *subject* und *subjective* ungleich schwieriger“ (Groeben/Scheele 2010: 160), sodass der Begriff der beliefs in vergleichbarer Bedeutung gebraucht wird (vgl. König 2012: 8).

Aufgrund dieser Gegebenheiten – der Problematik der klaren Abgrenzung zueinander und der damit verbundenen Ähnlichkeiten der verschiedenen Konzepte – schlagen Groeben et al. vor, dass Ergebnisse und Strukturen anderer Forschungsprogramme und somit auch deren Termini wie z.B. implizite Persönlichkeitstheorie, naive Theorie oder Alltagstheorie, unter die weite Explikation von Subjektiven Theorien zu subsumieren und mit einzubeziehen sind (vgl. Groeben et al. 1988: 20, 48). Diese Variante erlaubt nämlich „die Subsumption anderer, traditioneller kognitionspsychologischer Forschungsprogramme“ (Groeben/Scheele 2002: 191). Die weite Explikation von Subjektiven Theorien dient somit als ein Oberbegriff, der die anderen Konstrukte bzw. Begrifflichkeiten miteinschließt (vgl. Bovet 1993: 14) und „stellt damit einen Theorierahmen dar, die [sic!] die Rekonstruktion bestimmter kognitionspsychologischer Ansätze in einer einheitlichen Terminologie und auf Grund übereinstimmender Kernannahmen (der epistemologischen Forschungsprogrammperspektive) erlaubt“ (Groeben/Scheele 2002: 191). Diese Vereinheitlichung ermöglicht, aufgrund des Bildes vom Menschen als erkenntnisfähiges Subjekt, nun die Verbindung von zuvor separaten und z.T. konkurrierenden Ansätzen (vgl. ebd.: 191). Die weite Begriffsexplikation wird auch für die hier vorliegenden Überlegungen verwendet, sodass festgehalten werden kann: „Im Zusammenhang von der Abwendung von dem Programm einer behavioristischen Sozialwissenschaft (der sog. ‚kognitiven Wende‘) sind eine Reihe von Ansätzen entwickelt worden, die (wenn auch teilweise unter unterschiedlichen Begriffen) den Bereich subjektiver Theorien behandeln“ (vgl. König 1995: 11). Folglich werden unter den Begriff Subjektive Theorien u.a. Konzepte der kognitiven Landkarte, naive Verhaltenstheorien, Theorien persönlicher Konstrukte und Attributionstheorien im Anschluss an Kelly subsumiert (vgl. ebd.: 11f.).

Aufgrund der dargestellten Gemeinsamkeiten und Überschneidungen der verschiedenen Begriffe, erscheint m.E. eine Bündelung unter den Oberbegriff Subjektive Theorien hilfreich, um der „game of player’s choice“ entgegenzuwirken, da ebenso erhebliche Überschneidungen auf methodischer Ebene vorhanden sind. So greift bspw. Eppler, die in ihrer Studie den Begriff der

Kognition verwendet, in ihrer Erhebung auf Teile, wie das Dialog-Konsens-Verfahren, des FST zurück (vgl. Eppler 1986: 70ff.).

Zusammenfassend kann aus dieser Gegenüberstellung und Abgrenzung festgehalten werden, dass sich der Begriff der Subjektiven Theorien unter den in der Erziehungswissenschaft und Psychologie gebräuchlichen Konzepten am ehesten dazu eignet, um sich den Wissensbeständen von Lehrern (Experten) zu nähern (vgl. Kunze 2004: 64f.). Denn vor allem im schulischen Bereich vermischen sich präskriptive und deskriptive Aussagen mit objektiven wissenschaftlichen Konzepten und Theorien sowie mit sogenannten Alltags-theorien zu einem kognitiven Aussagesystem, also Subjektiven Theorien, die in der Position und der Persönlichkeit des Lehrers festgemacht werden können (vgl. Baumeister 1986: 46). Aufgrund des Technologiedefizites besteht nämlich keine Gewissheit und Sicherheit, dass wissenschaftliche Theorien in der Lehreraus- und -fortbildung, also auf der Aneignerseite, auch umfassend und erschöpfend übernommen werden, da Bildungsprozesse als innere psychische Konstruktionsprozesse nie direkt erreichbar bzw. beeinflussbar sind und weiter interaktiv und sozial konstruiert sind. So ist des Weiteren bspw. auch fraglich, ob und in welchem Maße sich Studierende und Lehrer weiter mit wissenschaftlichen Theorien bzw. Erkenntnissen beschäftigen, sodass auch der Hochschullehrer nicht vom Technologiedefizit verschont bleibt (vgl. Helsper 2002: 72; Kurtz 2009: 46), da die Struktur des universitären erworbenen erziehungswissenschaftlichen Wissens, affin mit dem Schulwissen ist (vgl. Helsper 2002: 97). Des Weiteren darf nicht außer Acht gelassen werden, dass der Ausdruck Subjektive Theorie im Vergleich zu den anderen Begriffen am etabliertesten ist, sich vielerorts durchgesetzt hat sowie wissenschaftstheoretisch und methodologisch besonders sorgfältig begründet ist und alleine schon durch ein eigenes Forschungsprogramm sehr stark rezipiert wird (vgl. Dann 2000: 87; Groeben/Scheele 2010: 160). Außerdem besitzt das FST „eine gewisse Attraktivität, weil es die Parallelität zum wissenschaftlichen Denken (‘Theorie’) mit der Subjektivität des Alltagsdenkens vereint“ (Groeben/Scheele 2010: 160).

Ein weiteres Argument, warum die Verwendung des Begriffs der Subjektiven Theorie bevorzugt wird, ist die relative Offenheit und Flexibilität, die der Begriff mit sich bringt. Denn im Gegensatz zu den anderen Begriffen (vgl. Groeben et al. 1988: 24) „wird beim Begriff der ‚Subjektiven Theorie‘ die Menge der diskriminierenden Merkmale und deren Ausprägungen [...] relativ offen gelassen, [so] daß man bei der Benennung lediglich auf die verhältnismäßig formale Charakterisierung [...] zurückgreift“ (ebd.: 24).

Nichtsdestoweniger muss in Zukunft versucht werden, den Begriff der Subjektiven Theorien in Bezug zu anderen Konzepten stärker zu schärfen und von diesen abzugrenzen, um so den wissenschaftlichen Anspruch zu wahren.

2.3 Eine kritische Anmerkung zum Begriff Subjektive Theorien

Die Verwendung des Begriffes Subjektive Theorie genauso wie die Annahme der Strukturparallelität objektiver und subjektiver Theorien, wirft die Frage auf, ob die Verwendung des Theoriebegriffes überhaupt angemessen ist. Dieser Einwand ist berechtigt, denn der Begriff Theorie impliziert ein wissenschaftlich nach Gütekriterien abgesichertes System von Aussagen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass der Einwand, dass der Begriff nicht zweckmäßig und unangemessen sei, häufig eingebracht wird. Grund dafür ist: es sei absurd jeweils (vgl. Kunze 2004: 66f.; Viebrock 2006: 36f.) „in Bezug auf Kognitionen eines beliebigen Subjektes von Theorien zu sprechen“ (Kunze 2004: 66), da Kognitionen nicht die Ansprüche, die an eine Theorie zu stellen sind, erfüllen. (vgl. ebd.: 66). D.h., die Theorie-Metapher ist für subjektive Denkstrukturen zu anspruchsvoll und wird daher von einigen Wissenschaftlern als ungeeignet klassifiziert (vgl. Viebrock 2006: 37). Aus diesem Grund wird im Folgenden dargestellt, was heute unter Wissenschaftstheorie zu verstehen ist, um die genannten Einwände, die gegenüber dem Begriff Subjektive Theorien bestehen, aufzugreifen und zu diskutieren.

Die Durchsicht der einschlägigen Hand- und Wörterbücher der Wissenschaftstheorie bringt ans Licht, dass wenig Übereinstimmung bezüglich der Bestimmung des Theoriebegriffes vorhanden ist (vgl. Kunze 2004: 66ff.). „In der Wissenschaftstheorie der Gegenwart werden in Abhängigkeit von den Grundpositionen [...], unterschiedliche T. [Theorie] begriffe verwendet“ (Thiel 1996: 266). Einigkeit herrscht dabei nur über die Funktionen von Theorien (vgl. Thiel 1996: 266; Kunze 2004: 67):

Sie dienen der Erklärung und Prognose [...] sowie der Tradierung, Systematisierung und Vermehrung wissenschaftlicher Erkenntnis [...]. Sofern man den wissenschaftstheoretischen Strukturalismus [...] aus der Betrachtung ausschließt, gibt es noch Übereinstimmung darin, dass Theorien Systeme von Aussagen sind [...]. Darüber hinaus entscheidet die jeweilige philosophische Grundposition darüber, wie der Theoriebegriff inhaltlich gefüllt ist, wie breit das Spektrum der Theorietypen gezogen wird und welche Ansprüche an die Güte einer Theorie gestellt werden (Kunze 2004: 67).

Diesbezüglich kann auf die Auseinandersetzungen zwischen den einflussreichen wissenschaftstheoretischen Konzepten im 20. Jahrhundert verwiesen werden, da in diesen Konfrontationen auch immer der Theoriebegriff involviert war und umstritten gewesen ist. Relativ deutlich wird dies im Positivismusstreit der 1960er-Jahre: zwischen Poppers kritischen Rationalismus auf der einen und der kritischen Theorie auf der anderen Seite. Motiv dieser Konfrontationen war u.a. die Allgemeingültigkeit von Theorien, dem Postulat ihrer Wertfreiheit, dem Wahrheitskriterium, die Rolle des Subjekts im For-

schungsprozess und den Funktionen von Theorien (vgl. Kunze 2004: 67; Thiel 1996: 263ff.).

Gegenwärtig kann von einer Liberalisierung bzw. Pluralisierung des Theoriebegriffes gesprochen werden, da in der Wissenschaftstheorie derzeit ein Gemisch aus heterogenen Wissenschaftlichkeitskriterien existiert (vgl. Breuer 2009: 115ff.; Carrier 2013: 8ff.; Kunze 2004: 67f.). Diesbezüglich hielten Scheele und Groeben bereits 1988 fest, dass die Rekonstruktionsversuche der Wissenschaftstheorie zu einer Fülle an Liberalisierungsvorschlägen geführt habe (vgl. Scheele/Groeben 1988: 9).

Infolge des Vergleichs der unterschiedlichen Wissenschaftstheoretischenverständnisse von Theorien ergeben sich folgende gemeinsame Merkmale für wissenschaftliche Theorien (vgl. Kunze 2004: 67f.):

- Wissenschaftliche Theorien sind komplexe Konstrukte, die die Eigenschaften von Phänomenen aus einem Objektbereich beschreiben und die die Beziehungen zwischen diesen Phänomenen charakterisieren sollen.
- Sie dienen der Erklärung und Prognose im Feld ihres Objektbereiches. Teilweise wird ihnen darüber hinaus die Funktion der Technologie zugeschrieben, das heißt das Potenzial, zur Handlungssteuerung nutzbar zu sein.
- Theorien sollen eine hohe innere Kohärenz und einen relativ hohen Grad an Abstraktion und Allgemeinheit aufweisen.
- Theorien werden in einer wissenschaftlichen Fachsprache, die den Konventionen des jeweiligen Fachgebietes entspricht, dargelegt.
- Sie werden unter Nutzung wissenschaftlicher Methoden aufgestellt und geprüft.
- Wissenschaftliche Theorien beanspruchen intersubjektive Gültigkeit.
- Die Genese und Wirkung von wissenschaftlichen Theorien ist nicht ohne ihre historischen, räumlichen, kulturellen und personalen Kontexte zu erfassen (ebd.: 68)

Aber selbst diesen Kriterien entsprechen nicht alle Theorien, wie wissenschaftstheoretische Untersuchungen dargelegt haben (vgl. ebd.: 68). Groeben et al. führen dazu weiter aus, dass die wissenschaftstheoretischen Diskussionen gezeigt haben, „daß die genannten Merkmale bzw. Anforderungen an objektive Theorien keine Kriterien im strikten Sinne sein können, sondern praktisch alle nur regulative Zielideen“ (Groeben et al. 1988: 23f.), da ferner im Einzelnen bspw. nicht festgelegt ist, welcher Grad an Komplexität, Generalisierbarkeit, Stringenz, Widerspruchsfreiheit erreicht sein muss, um einen Zusammenhang von Konzepten und Argumentationsstrukturen als Theorie anzuerkennen (vgl. Kromrey 2009: 15; Viebrock 2006: 37). Somit sind aus der Sicht von Groeben et al. die Unterschiede zu Subjektiven Theorien nicht immer unbedingt eindeutig disjunktive, sondern gegebenenfalls nur punktuelle bzw. akzentuierende (vgl. Groeben et al. 1988: 24). Auch Schütz hält diesbezüglich fest, dass (sozial-)wissenschaftliche Erkenntnisse nicht grundsätzlich getrennt von verschiedenen Alltagserkenntnissen zu betrachten sind (vgl. Schütz 1971: 267ff.).

Ferner muss betont werden, dass bei der Auseinandersetzung mit Subjektiven Theorien kein rein rationalistisches Menschenbild vorausgesetzt werden kann, da dem Menschen keine absolute Rationalität unter allen Bedingungen und für alle psychischen Phänomenbereiche zugeschrieben werden kann (s. Kap. 5.1.2) (vgl. Dann 1994: 167). Dementsprechend können Subjektive Theorien auch widersprüchlich sein, ohne dass sich das Individuum dadurch irritieren lassen würde, da Stringenz, Kohärenz und Logik nicht unbedingt die gleichen Ausprägungen wie in wissenschaftlichen Theorien aufweisen (müssen) (vgl. Viebrock 2006: 36f.). „Individual beliefs do not even require internal consistency within the belief system“ (Pajares 1992: 311). D.h., wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien können somit den Subjektiven Theorien widersprechen.

Wo denn aber nun die genauen Unterschiede zwischen Subjektiven und Wissenschaftlichen Theorien liegen und warum es berechtigt ist, in beiden Fällen von Theorien zu sprechen, wird folgend skizziert: Subjektive Theorien werden einem einzelnen Individuum zugeschrieben und sind meist nicht explizit und formalisiert und müssen daher auch nicht vollständig oder neutral sein. Wissenschaftliche Theorien werden im Gegensatz dazu nicht einzelnen Individuen zugeschrieben, sondern einer Gruppe von Wissenschaftlern bzw. der gesamten scientific community. Somit kann jedes Individuum über Subjektive Theorien verfügen, wobei sich wissenschaftliche Theorien primär im geistigen Besitz von Wissenschaftlern befinden. Dabei ist die letzte Aussage dahingehend einzuschränken (vgl. Hierdeis/Hug 1997: 97; Kunze 2004: 69f.; Viebrock 2006: 36f.),

dass sich in einer Zeit, in der der Alltag von Wissenschaft durchdrungen ist, auch Nicht-Wissenschaftler umfangreiches Wissen über wissenschaftliche Theorien aneignen können. Angehörige von Professionen verfügen für ihr berufliches Handlungsfeld über subjektive [sic!] Theorien, die – schon allein aufgrund der akademischen Ausbildung ihrer Träger – Bezugspunkte zu wissenschaftlichen Theorien aufweisen. (Kunze 2004: 70f.)

Langemeyer spricht diesbezüglich von der „Verwissenschaftlichung der Arbeit“ (vgl. Langemeyer 2009: 300), genauso wie Schütze, der von einer Verwissenschaftlichung der Wissensbestände in modernen Komplexgesellschaften spricht (vgl. Schütze 2002: 59).

Weitestgehende Übereinstimmung herrscht bezüglich der allgemeinen Charakteristik zwischen Subjektiven und wissenschaftlichen Theorien: Beides sind komplexe Konstrukte (vgl. Kunze 2004: 71), „die die Eigenschaften von Phänomenen aus einem Objektbereich beschreiben und deren Beziehung erklären sollen“ (ebd.: 71). So können sich Subjektive und wissenschaftliche Theorien auch auf denselben Objektbereich beziehen. Sie unterscheiden sich größtenteils aber bezüglich der Frageperspektive und der Expliztheit, wie durch die Verwendung von klar definierten Begriffen. Unübersehbar sind aber dagegen die Differenzen bezüglich der Funktionen von Subjektiven und

wissenschaftlichen Theorien (vgl. Helmke 2009: 117f.; Kromrey 2009: 14; Kunze 2004: 72). Erstere „dienen primär der Bewältigung individueller Handlungssituationen und können dabei u. U. eine direkt handlungsleitende Funktion übernehmen“ (ebd.: 72) und somit zur Entscheidung sowie zur Rechtfertigung von Handeln dienen (vgl. Viebrock 2006: 60), da menschliches Handeln grundsätzlich auf Basis individueller Überzeugungssysteme beruht, die der Vorhersage und Erklärung menschlichen Handelns und Verhaltens dienen (vgl. Helmke 2009: 117f.). Es handelt sich um spezielle Wissensbestände einzelner Individuen. Sie stellen somit einen individuellen geistigen Besitz dar (vgl. Kunze 2004: 74), „auch wenn in ihre Konstituierung sozial geteiltes und durch andere ‚vermitteltes‘ Wissen eingeht“ (ebd.: 74f.), wie das wissenschaftliche Wissen, welches Lehrer in ihrer Ausbildung vermittelt bekommen. Ferner entwickeln Lehrer in der sozialen Interaktion mit Schülern Hypothesen und versuchen, diese vor dem Hintergrund ihrer Wissensbestände zu überprüfen, eben nur weniger methodologisch und systematisch kontrolliert als der Forscher (vgl. Mandl/Huber 1983: 100). „Es interessiert also nicht die Handlungssituation per se, wie sie ‚objektiv‘ gegeben ist, sondern die Situation, wie der Lehrer sie wahrnimmt, in der er sich subjektiv befindet – und in der er agiert“ (ebd.: 100). Subjektive Theorien erfüllen also die Notwendigkeit und das Bedürfnis sich in der Welt zurechtzufinden; vor allem für die Bewältigung relativ einheitlicher Lebenssituationen (sie geben Orientierungsgewissheit, rechtfertigen bzw. erklären eingetretene Ereignisse, ermöglichen Vorhersagen künftiger Ereignisse, geben Sicherheit etc.). Ferner halten sie den emotionalen und kognitiven Lösungsaufwand in Grenzen, sodass dieser Vorteil sich auch negativ auswirken kann, da es Subjektiven Theorien an einem Instrument ihrer eigenen Tauglichkeit fehlt (vgl. Hierdeis/Hug 1997: 93ff.).

Wissenschaftliche Theorien dagegen sind auf die Prognose und Erklärung überindividueller Problemstellungen gerichtet – also nicht auf ein einzelnes Individuum, sondern sie beanspruchen einen größeren Geltungsbereich – sodass nur von einer Funktionsanalogie gesprochen werden kann (vgl. Kunze 2004: 72). Des Weiteren wird bei der Rekonstruktion wissenschaftlicher Theorien in der Regel erst von Gesetzmäßigkeiten gesprochen (vgl. Groeben et al. 1988: 61), „wenn eine Hypothese (im Optimalfall) mehreren Falsifikationsversuchen widerstanden hat, d.h. als bewährt gelten kann“ (ebd.: 62). Für Subjektive Theorien würde dieser Falsifikationsversuch entfallen, da sich die Subjektive Theorie auf das Einzelne Subjekt bezieht, dessen Subjektive Theorie aber selbstverständlich ebenso falsch sein kann (vgl. ebd.: 63). Wissenschaftliche und Subjektive Theorien unterscheiden sich also hinsichtlich ihrer Reichweite (vgl. Hierdeis/Hug 1997: 95). Somit wird deutlich, dass für Subjektive Theorien die subjektive Gültigkeit ausreichend ist, auch wenn diese überschritten werden kann, da wie ausgeführt Subjektive Theorien auch gesellschaftlich geteiltes Wissen beinhalten, wie bspw. bestimmte wissen-

schaftliche Theorien (vgl. Kunze 2004: 72). „Unter dieser Zielperspektive besteht die Idealvorstellung im FST darin, daß das reflexive Subjekt Mensch auch in seinen Subjektiven Theorien so rational und realitätsadäquat ist, daß diese Subjektiven Theorien als ‚objektive‘, wissenschaftliche (Teil-)Theorien bzw. Erklärungen übernommen werden können“ (Groeben et al. 1988: 70). Dieser Idealfall, dass die Subjektive Theorie unverändert als objektive wissenschaftliche Erklärung übernommen werden kann, setzt freilich eine gewisse Strukturparallelität bzw. Analogie voraus (vgl. ebd.: 71). Kromrey beschreibt die gesellschaftliche Reaktion, wenn Subjektive Theorien mit empirisch wissenschaftlichen Ergebnissen übereinstimmen bzw. sich in diese übersetzen lassen, wie folgt: „Das ist doch trivial; das wissen wir schon längst. Wozu muss man mit großem Aufwand Daten erheben und auswerten, wenn schließlich nur etwas sowieso Selbstverständliches herauskommt?“ (Kromrey 2009 8).

Wissenschaftliche Theorien erheben also den Anspruch auf Intersubjektivität, da mithilfe von wissenschaftlichen Methoden und Maßstäben Objektivität angestrebt wird. Für Subjektive Theorien hingegen gelten liberalere Bewertungskriterien, wie ein relativ geringer Grad an Kohärenz und Systematik, der auch für die Übertragbarkeit und Generalisierung als ausreichend gilt, während für wissenschaftliche Theorien ein ziemlich hoher Grad erwartet wird (vgl. Hierdeis/Hug 1997: 94f.; Kunze 2004: 72ff.; Viebrock 2006: 37). Somit unterstellt die Analogie- bzw. Parallelitätsannahme keineswegs an beide Formen von Theorien die gleichen metatheoretischen Kriteriumsbedingungen, da Subjektive Theorien im Vergleich zu wissenschaftlich-objektiven Theorien bspw. eindeutig geringere Explizitäts- und/oder Präzisionsanforderungen erfüllen (vgl. Groeben et al. 1988: 48). Ferner müssen wissenschaftliche Theorien hinsichtlich ihrer Expliztheit Begriffe und deren Beziehungen fachsprachlich aktualisieren sowie die Argumentationsstrukturen explizieren. Subjektive Theorien dagegen müssen unter normalen Bedingungen nicht fachsprachlich aktualisiert sein. Für beide „Theorieformen“ gilt aber, (vgl. Kunze 2004: 72ff.), „dass ihre Genese und ihre Wirkung nicht ohne ihre historischen, räumlichen, kulturellen und personalen *Kontexte* zu erfassen sind“ (ebd.: 74).

Des Weiteren betonen Groeben et al., dass die Objektivität wissenschaftlicher Theorien eine regulative Zielidee sei (vgl. Groeben et al. 1988: 23),

die durch Intersubjektivität approximiert wird. Diese Intersubjektivität wird systematisch durch methodische Vorgehensweisen gesichert; darin manifestiert sich der wesentliche grundsätzliche Unterschied zu Subjektiven Theorien, deren Autoren in der Regel unter relativ starkem Zeit-, Handlungs-, bzw. Orientierungsdruck etc. stehen [...], während Wissenschaftler in all diesen Dimensionen überwiegend eine relative Druckfreiheit besitzen, die die Basis für die Objektivitäts-Approximation darstellt. Dementsprechend muß das Aggregat theoretischer Konzepte in objektiven Theorien auch einen relativ hohen Kohärenz- bzw. Systematisierungsgrad aufweisen – im Normalfall erheblich höher als bei Subjektiven Theorien. (ebd.: 23)

Trotz der strukturellen Ähnlichkeiten, die zwischen beiden Theorieformen bestehen, sind Subjektive Theorien keine wissenschaftlichen Theorien und dürfen auch nicht mit diesen verwechselt werden (vgl. Hierdeis/Hug 1997: 92f.). Im Zuge der Diskussion zur Angemessenheit des Begriffs Subjektive Theorien, wurde zwar wiederholt vorgeschlagen, auf diese Begrifflichkeit zu verzichten und nur von Wissen oder Kognitionen zu sprechen. Diese Verwendung würde aber wiederum neue Schwierigkeiten mit sich bringen, da Wissen in seiner Gesamtheit nicht erfasst werden kann, wie bspw. implizites und/oder nur kurzzeitig vorhandenes Wissen. Ferner besteht ein Vorteil der Verwendung des Theoriebegriffes auf subjektive Wissensbestände darin, dass bei der Rekonstruktion nicht zwischen wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Wissen getrennt werden muss, da von fließenden Übergängen ausgegangen wird (vgl. Groeben et al. 1988: 23ff.; Terhart 1990: 123). Auch Mollenhauer ist der Ansicht, dass die Identifizierung von Theorie und Wissenschaft auf der einen Seite und Erziehungswirklichkeit und Praxis auf der anderen in sich verkürzend ist, da Theorie und Praxis in einer interdependenten Korrelation zueinander stehen und die Grenzen oftmals verwischen. Seiner Auffassung nach ist nämlich jedes pädagogische Handeln theoriegeleitet, sei es als wissenschaftlicher Hintergrund, Alltagstheorie oder bspw. aufgrund von Ratgeberliteratur. Umgekehrt ist aber auch die theoretische Reflexion undenkbar, der keine praktische Erfahrung vorausgeht bzw. zugrunde liegt (vgl. Merz-Atalik 2001: 129).

2.4 Bisherige Befunde der Forschung zu Subjektiven Theorien von Lehrkräften

Dass Subjektive Theorien handlungsleitend bzw. handlungsrelevant sind, ist ein bedeutender Befund, den die Ergebnisse diverser Studien dokumentieren (bspw. Caspari 2003: 71; Dann, Tennstädt/Humpert/Krause 1987; Goodyear/Hativa 2002: 1f.; Kunze 2004: 72). Dementsprechend hat die Art und Weise, wie Lehrer über den Unterricht oder Schüler nachdenken, eine deutliche Auswirkung auf ihr Verhalten bzw. auf die Interaktion mit den Schülern (vgl. Mandl/Huber 1983: 106; Müller 2004: 34).

Ein bedeutsames Ergebnis der Forschung zu Subjektiven Theorien von Lehrern ist, dass Subjektive Theorien unterschiedlich stark bezüglich ihrer Elaboration variieren können. Dabei herrscht die übereinstimmende Erkenntnis, dass Lehrer, die elaboriertere Subjektive Theorien besitzen, auch diejenigen sind, die professioneller handeln, da ihr Wissen in verschiedenen Bereichen reichhaltiger und differenzierter ist. Als ein zentrales Forschungsergebnis kann daher festgehalten werden, dass erfolgreichere Lehrer im Vergleich zu weniger erfolgreichen über komplexere sowie besser organisierte Subjek-

tive Theorien verfügen und sich darüber hinaus häufiger konsistent zu diesen verhalten, da ihr Wissen zusammenhängender und stimmiger in Hinblick auf die operativen Ziele organisiert ist. Sie legen ihrem Handeln nämlich viel stärker wissenschaftlich fundiertes Wissen zugrunde, nach welchem sie ihr Handeln ausrichten, anstatt sich von impliziten (Persönlichkeits-)Theorien bzw. Alltagswissen leiten zu lassen (vgl. Dann et al. 1987: 306; Dann 1994: 172f.; Schweer/Thies 2000: 63ff.). Dementsprechend ermöglichen kognitive Strukturen, die wenig komplex sind, nur eingeschränkte Handlungen. D.h. Personen, deren kognitive Strukturen nur gering ausgeprägt sind (wenig komplex), verfügen lediglich über ein geringes Handlungsrepertoire, das vielen sozialen Situationen nicht gerecht wird (vgl. Schweer/Thies 2000: 63). Bezogen auf die Subjektiven Theorien konnte dies ebenso bei Lehrpersonen empirisch belegt werden. Folglich müssen die Subjektiven Theorien von Lehrern hinreichend komplex sein, d.h., sie müssen über entsprechendes wissenschaftliches Wissen verfügen, um der Unterrichtsrealität gerecht zu werden (vgl. Dann et al. 1987: 316).

Wie bereits verdeutlicht, lässt sich die professionelle Wissensbasis des Lehrerhandelns, also das wissenschaftliche Wissen, nach unterschiedlichen Inhaltsbereichen (s. Kap. 2.1) gliedern. Je stärker und komplexer diese einzelnen Bereiche ausgebildet bzw. in der Subjektiven Theorie repräsentiert sind, desto höher ist diesbezüglich auch das Handlungsrepertoire einer Lehrperson. Folglich lässt sich (im Sinne einer weiteren Differenzierung) auch erklären, warum ein fachlich hochkompetenter Lehrer bspw. in einer schwierigen Unterrichtssituation scheitern kann, da dort verstärkt soziale und didaktische Kompetenzen – also Wissen – gefordert werden (vgl. Schweer/Thies 2000: 73).

Die Bedeutung, die der Komplexität der Subjektiven Theorie zukommt, wird im Folgenden exemplarisch anhand einer Studie von Dann zu Unterrichtsstörungen und Schüleraggressionen skizziert. Insgesamt: Erfolgreichere Lehrpersonen, also diejenigen mit einer komplex-elaborierten Subjektiven Theorie, ziehen im Vergleich zu weniger erfolgreichen Lehrern, die dementsprechend keine komplex-elaborierte Subjektive Theorie besitzen, auch verstärkt externe Variablen, die sie selbst beeinflussen können, heran. In der genannten Studie wird bspw. die eigene Unterrichtsgestaltung, der Unterrichtsstil, die Lehrer-Schüler Beziehung und eigene Aggressionen zur Ursache von Unterrichtsstörungen und aggressivem Schülerverhalten herangezogen – also nicht nur das Schülerverhalten (vgl. Dann 1994: 169ff.). Von besonderer Bedeutung für das Unterrichtsgeschehen sowie für die Förderung der Schüler ist dementsprechend, wem und welchen Umständen die Lehrperson Erfolg bzw. Misserfolg des Schülers zuschreibt und inwiefern er solche Ursachenfaktoren als beeinflussbar erachtet (vgl. Tietze 1990: 101f.). Weiter konnte in der Studie belegt werden, dass Lehrer mit einer komplex-elaborierten Subjektiven Theorie häufiger mit neutralen und integrativen

Maßnahmen operieren, anstatt mit punitiven Mitteln; sie drohen weniger Bestrafungen an und halten sich mit Herabsetzungen von Schülern zurück. Dies wirkt sich wiederum auf einen erfolgreicherer Umgang mit den Aggressions- und Störungssituationen aus (erfolgreiches Konfliktmanagement – Schüler setzen unterrichtsinadäquates Verhalten nicht fort, sondern kehren häufiger zur Mitarbeit zurück), sodass auch das Klassenklima davon profitiert, da die Lehrer ihre Schüler als weniger aggressiv und mehr kooperativ sowie als emotional stärker beteiligt wahrnehmen (vgl. Dann 1994: 169ff.). Sie versuchen bspw. abgelehnte Schüler zu integrieren und zu ermutigen, schlagen bei Auseinandersetzungen Kompromisse vor und zeigen Einfühlvermögen in die Probleme der Schüler (vgl. Dann 1989: 87).

Des Weiteren ist das Wissen von Lehrern, die aufgrund ihrer jahrelangen Berufserfahrung über mehr Expertise bzw. Expertenwissen verfügen, im Vergleich zu Lehranfängern ausgeprägter. Bei Ersteren sind bspw. die grundlegenden Geschehenseinheiten, mit denen Unterrichtssituationen aufgefasst werden ganz anders beschaffen als bei Letzteren (vgl. Dann 2000: 98). Lehrer mit jahrelanger Berufserfahrung

verfügen z.B. über Konzepte typischer Unterrichtsereignisse, unterrichtsmethodische Maßnahmen und dazu gehörige Arbeitsaktivitäten der SchülerInnen und achten weniger auf äußerliche, für den Aktivitätsfluss unwesentliche Details. Sie haben eher einen Begriff von der ganzen Klasse, gehen von komplexeren und abstrakteren Analyseeinheiten aus, die über einzelne Unterrichtsstunden hinausreichen etc.. (ebd.: 98)

Das Wissen der erfolgreicherer Lehrer ist somit komplex-elaboriert: d.h. besser organisiert, in sich zusammenhängender und stimmiger, da die relevanten Sachverhalte vielfältiger und somit situations- und zielangemessener verknüpft sind. Aufgrund dessen ist das Wissen wiederum leichter und schneller zugänglich und kann somit flexibler genutzt werden. Dies ermöglicht erfolgreicherer Lehrern, aufgrund der Organisation ihres Wissens (vgl. ebd.: 99), „unter gleichzeitiger Berücksichtigung vieler Situationsbedingungen mehr oder weniger auf Antrieb angemessen zu handeln“ (ebd.: 99). Aufgrund der kognitiven Komplexität besitzen erfolgreicherer Lehrkräfte also über mehr und differenziertere Reaktionsmöglichkeiten in Konfliktsituationen, sodass ihr Unterricht weniger chaotisch verläuft (vgl. Dann et al. 1987: 316).

Diese Häufigkeit von Reaktionsmöglichkeiten läßt sich als ein Index für die *Komplexität der Subjektiven Theorie* interpretieren. Ein präziseres Komplexitätsmaß, nämlich die Anzahl aller differenzierenden Situationsbedingungen und Maßnahmen pro möglichen Ausgang der Konfliktepisode, bestätigt diesen Befund: Höhere Komplexität hängt mit geringerem Störungspegel zusammen. Je differenzierter Lehrer also ihre Reaktionsmöglichkeiten in Abhängigkeit von verschiedenen Situationsbedingungen sehen, umso konfliktfreier ist ihr Unterricht. (ebd.: 316)

Obwohl „erfolgreichere Lehrkräfte über mehr Handlungsrouninen verfügen, so erschöpft sich ihr unterrichtliches Handeln keinesfalls in Routine“ (Dann 2000: 103), da vor allem erfahrene Lehrkräfte häufiger und in differenzierter Weise auf Wissen über Schüler bei ihren Entscheidungen zurückgreifen (vgl. ebd.: 103). Sie verfügen also über differenziertere und angemessenere Wissensstrukturen (vgl. Dann et al. 1987: 307).

Crockett, der sich mit impliziten Persönlichkeitstheorien (s. Kap. 2.2) auseinandergesetzt hat, kommt zu einem übereinstimmenden Bild bezüglich der Komplexität und Organisation von Subjektiven Theorien. Je stärker professionelles Wissen – also explizite, wissenschaftliche Theorien⁶ ausgebildet und repräsentiert sind – desto stärker werden die impliziten Persönlichkeitstheorien zurückgedrängt. Je höher die Rigidität der impliziten Persönlichkeitstheorie ist, desto stärker kommen selegierende Effekte zum Vorschein, die die expliziten (wissenschaftlichen) Theorien nur unzureichend berücksichtigen, sodass die kognitive Komplexität als gering eingeschätzt werden muss (vgl. Crockett 1965: 49ff.). Nach Crockett ist eine Subjektive Theorie daher, umso komplexer, reichhaltiger, differenzierter ausgebildeter und organisierter, in sich zusammenhängender und stimmiger, desto stärker implizite Persönlichkeitstheorien durch wissenschaftliches Wissen zurückgedrängt werden (vgl. ebd.: 49ff.). Die Folgerung daraus ist wiederum, dass die Lehrperson umso professioneller handelt, je stärker wissenschaftliche Theorien in den kognitiven Strukturen vorhanden sind.

Aber nicht nur Dann und Crockett kommen zu dem Schluss, dass sich die Subjektiven Theorien von Lehrern bezüglich ihrer Komplexität unterscheiden. Auch Nepl (1993) führt in seiner Spezialbibliografie über Subjektiven Theorien, das Maß der Komplexität von Subjektiven Theorien als eine zentrale Erkenntnis mit auf. Aber auch neuere Studien, wie bspw. Haag (1999) oder Lehmann-Grube (2000), zeigen, dass Lehrer, die guten Gruppenunterricht halten, im Vergleich zu denjenigen, die keinen qualitativ hochwertigen Gruppenunterricht praktizieren, auch über die entsprechenden kognitiven Voraussetzungen – also elaborierten Subjektiven Theorien – verfügen (vgl. Dann 2000: 99; Müller 2004: 34). Als ein wesentlicher Befund kann folglich zusammenfassend festgehalten werden: Die Komplexität der Subjektiven Theorie ist bei erfolgreicheren Lehrkräften größer und besser ausgebildet, als bei weniger erfolgreichen. Lehrer, bei denen die Subjektiven Theorien zu einfach ausgebildet sind und wesentliche Bedingungen nicht repräsentieren, sind aufgrund dessen weniger erfolgreich, als diejenigen, die über komplexere subjektiv-theoretische Wissensstrukturen verfügen (vgl. Dann 1989: 87).

Eine weitere Erkenntnis der empirischen Forschung zu Subjektiven Theorien ist, dass sich Lehrer vor allem dann inkonsistent zu ihren Subjektiven

6 Z.T. wird auch der Ausdruck der expliziten Persönlichkeitstheorie verwendet, unter dem wissenschaftlich gewonnene Aussagen über die Persönlichkeitsorganisation von Menschen verstanden werden (vgl. Hofer 1986: 69f.).

Theorien verhalten, wenn sie sich gestört, in ihren Handlungszielen behindert fühlen, sich ärgern oder unter Druck handeln müssen. In solchen Situationen gelingt es ihnen wohl nicht mehr, die nötige Bewusstheit bzw. Aufmerksamkeit zu gewährleisten (vgl. Dann 2000: 102), „so dass weder die situativ angemessenen Handlungsroutrinen abgerufen noch zweckmäßige neuartige Handlungen eingeleitet werden können“ (Kunze 2004: 41f.). Es wird dann nicht mehr auf elaborierte, sondern auf komprimierte Gedächtnisstrukturen zurückgegriffen (vgl. Wahl 1991: 184). Dann belegt dies ebenfalls anhand der Studie zu Unterrichtsstörungen und Schüleraggressionen, da sich die Lehrer in diesen Fällen eher zu punitiven und eskalierenden Maßnahmen hinreißen ließen. Starke negative Emotionen können somit ein professionelles erzieherisches Handeln durchkreuzen. Sie verunmöglichen das Handeln auf der Basis der komplexen Subjektiven Theorien und verleiten eher zu einem impulsiven Handeln. Dabei ist auch die Konsistenz zwischen Subjektiver Theorie und dem Handeln unter Druck bei erfolgreicheren Lehrern, also jenen mit einer komplex-elaborierten Subjektiven Theorie, größer (vgl. Dann et al. 1987: 316; Dann 1994: 172). „Lehrkräfte, die mit Konfliktsituationen besser zurechtkommen, handeln in größerer Übereinstimmung mit ihrer Subjektiven Theorie, sie weichen weniger stark davon ab, sind weniger sprunghaft in ihren Maßnahmen und damit für die Schüler wohl auch besser vorhersehbar“ (Dann 1994: 173). In weiteren Analysen konnte bestätigt werden, dass

die Komplexität nicht allein ausschlaggebend ist, sondern daß auch die Art der Zusammenhänge zwischen den Situationsbedingungen und den davon abhängigen Maßnahmen in der Struktur eine Rolle spielt, also die *Organisation* der verschiedenen Konzepte in der subjektiven Theoriestructur. Die Strukturen erfolgreicher Lehrer sind nämlich so organisiert, daß sie ein schnelles und kurzes Reagieren ermöglichen, ohne daß mehrfach aufeinanderfolgende Maßnahmen nötig sind. Das stimmt auch mit Beobachtungen überein, daß erfolgreichere Eingriffe oft frühzeitig, kurz und eher unauffällig sind [...]. (Dann 1989: 88)

Somit können erfolgreichere Lehrer, unter der Berücksichtigung vieler Situationsbedingungen, aufgrund ihrer kognitiven Organisation, quasi auf Antrieb bspw. bei störenden Verhalten eine angemessene Maßnahme treffen (vgl. ebd.: 88).

Die bisherigen Forschungen zu Subjektiven Theorien von Lehrern erlauben die Einschätzung, dass dieses ein interessantes Forschungsfeld darstellt, welches anregende empirische Erträge für das Forschungsfeld „Lehrerwissen und -handeln“ erbringen mag. Dadurch, dass versucht wird, die Zusammenhänge zwischen Kognitionen und Handeln im Detail zu ergründen und herauszubekommen, wie diese bei erfolgreichen bzw. weniger erfolgreichen Lehrern beschaffen sind, wird versucht dem Geheimnis des Lehrererfolgs in spezifischen Bereichen näher auf die Spur zu kommen (vgl. ebd.: 89). Dabei sollte aber nicht vergessen werden, dass der kognitive Ansatz, ebenso wie

andere Ansätze Lehrerhandeln niemals gänzlich aufklären können, sodass die theoretischen Vorstellungen in vieler Hinsicht als zu statisch bzw. idealisiert dargestellt werden. Denn Menschen aktualisieren nach der Wahrnehmung von Handlungsergebnissen neue Kognitionen – finden neue Ziele in der Handlung – und modifizieren selbstverständlich alte Kognitionen ständig. Kognitionen sind nämlich dynamisch, wandelbar, integriert. Denn vor allem darin liegt das schöpferische Potenzial der Menschen, da sie Regeln, nach denen sie sich richten, auch selbst wieder ändern können (vgl. Dann 2000: 104).

2.5 Forschungsstand Subjektiver Theorien zu Schulversagen

Forschungen zu Subjektiven Theorien von Lehrkräften über Faktoren, die den Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung negativ beeinflussen können und somit zu Schwierigkeiten oder zum Scheitern beitragen, sind bisher noch nicht erhoben wurden. Ende der 1970er-Jahre haben sich lediglich Heinold und Funke (1979) mit den Subjektiven Theorien von Grundschullehrern über Asozialität und Schulversagen auseinandergesetzt, deren empirischen Ergebnisse folgend zusammengefasst werden.

Zentrale Ergebnisse ihrer Untersuchung zum Schulversagen sind, dass Lehrpersonen vor allem in einer geistig-seelischen Entwicklungsverzögerung, sozialer Isolation, mangelnder Schulreife, Ablehnung durch die Eltern, ererbte Bildungsschwäche⁷ und mangelnder Intelligenz bedeutsame Ursachen von Schulversagen sehen. Dabei wird bspw. Intelligenzmangel als eine bedeutende Ursache von Schulversagen angesehen, sodass dem erfolgreicherem Schüler demnach eine hohe Intelligenz, dem Schulversager mangelnde Intelligenz zugeschrieben wird (vgl. Funke/Heinold 1979: 193ff). „Als zentrale Merkmale von Schulversagen bzw. von Bedingungen von Schulversagen haben die Grundschullehrer offensichtlich ‚intellektuelle Begabungsmängel‘ und ‚die Herkunft von Kindern aus gestörten Familienverhältnissen vor Augen“ (ebd.: 210). Ferner ist den Lehrkräften die Überrepräsentation von Kindern aus niedrigeren Sozialschichten bewusst, nehmen aber die Zusammenhänge nicht wirklich realitätsgerecht wahr, da bspw. Schulversagen als Folge von einem geringen finanziellen Einkommen der Eltern nur in einem sehr geringen Maße reflektiert wird. Die Bedeutung, die ökonomische Armut in der Realität bezogen auf Schulversagen spielt, wird von ihnen als sehr gering wahrgenommen. Die Tatsache, dass Schulversager überproportional aus Familien

7 Leider führen die Autoren die Begrifflichkeit der ererbten Bildungsschwäche nicht weiter aus.

mit einem niedrigen Sozialstatus kommen, wird zwar sehr stark bejaht, aber die Zusammenhänge zwischen ökonomischen, sozialstrukturellen und erzieherischen Verhältnissen werden den Lehrkräften laut Funke und Heinold nicht bewusst. Andererseits räumen die Autoren aber ein, dass die erwähnte Dimension altersabhängig sei, da jüngere Grundschullehrer diesen Tatbestand, dass Schulversager häufiger als schulerfolgreiche Kinder aus Familien mit niedrigen Sozialstatus kommen verstärkt in ihren Statements formulieren. Eine mögliche Erklärung dieses Phänomens ist laut Funke und Heinold, dass der Effekt der Sozialschichtabhängigkeit Ende der 1970er-Jahre vermehrt in der Lehrerbildung thematisiert wurde, stärker als dies vorher der Fall war, sodass die Lehrer diesen Tatbestand in ihren Aussagen reflektieren (vgl. ebd.: 193ff.). Freilich werden in dieser Studie keine Grundschullehrer befragt, aber nichtsdestoweniger ist es interessant zu erkunden, ob Lehrer diese Zusammenhänge nun bewusster wahrnehmen, da dieser Sachverhalt durch die PISA-Ergebnisse in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt ist und in der Lehrerbildung thematisiert wird.

Des Weiteren werden vor allem Schulversagenseinflüsse, die von der Person des Lehrers ausgehen, nahezu komplett geleugnet. Im Zentrum für die Erklärung des Schulversagens steht auf Seiten der Lehrpersonen somit das Individuum als defizitäre Persönlichkeit (vgl. ebd.: 193ff.), obwohl im Fragebogen versucht wurde, die Multidimensionalität von Schulversagen abzubilden, sodass auch die institutionelle Ebene nicht vernachlässigt wurde (vgl. ebd.: 208f.).

Die externe Projizierung der Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen von Schulversagensprozessen in die Person der betroffenen Schüler bei gleichzeitigem Leugnen bzw. gleichzeitiger Unterbewertung der Bedeutung der eigenen Persönlichkeit der Lehrer für das Verhalten von Schülern erlaubt es den Lehrern, den Schüler als Inhaber eines Bündels von Eigenschaften zu sehen, die vermeintlich vom Lehrerverhalten unabhängige Größen sind. Der Verzicht auf ein interaktionistisches Interpretationschema verhindert zugleich, daß die Schule selbst und die sich in ihr ablaufenden soziodynamischen Prozesse als reale Verursachungsmomente von Lernstörungen exploriert werden können. (ebd.: 200)

Vergleicht man die Ergebnisse von Heinold und Funke (1979) mit den zentralen Befunden aus dem vorherigen Kapitel, kann geschlossen werden, dass die Subjektiven Theorien der Lehrer zum Schulversagen nicht wirklich komplex und elaboriert ausgebildet bzw. repräsentiert sind. Denn hinsichtlich des Schulversagens lokalisieren sie das Scheitern lediglich in den Schülern selbst, ziehen keine externen Faktoren, die sie ggf. selber beeinflussen können, wie ihr eigenes Lehrerhandeln, als mögliche Einflussgröße zur Erklärung von Schulversagenseinflüssen heran. Lehrer, die aber im Gegensatz dazu eine komplex-elaborierte Subjektive Theorie besäßen, würden höchstwahrscheinlich verstärkt externe Variablen, die sie selbst beeinflussen kön-

nen, wie bspw. ihr eigenes Lehrerhandeln, mit heranziehen, um Schulversagen der Schüler zu erklären.

Hinsichtlich des methodischen Vorgehens ist die Studie von Funke und Heinold kritisch zu betrachten, da sie einen Mangel an Offenheit aufweist. Für die Erhebung wurde nämlich ein geschlossener Fragebogen zu Schulversagen und Asozialität eingesetzt (vgl. ebd.: 196). Dieser gewährleistet aufgrund bereits gesetzter Items aber nicht die nötige Offenheit, sodass diese als eingeschränkt zu klassifizieren ist. Durch das geschlossene Erhebungsinstrument können die Informanten bspw. dazu verführt werden, Faktoren, über die sie noch nie nachgedacht haben bzw. wie sie vor und außerhalb der Erhebungssituation überhaupt nicht bestehen, miteinzubeziehen. Aufgrund dessen, ist die Aussagekraft der Studie als eingeschränkt zu beurteilen. Hinzu kommt, dass die Untersuchung mehr als 30 Jahre zurückliegt und sich in dieser Zeit, aufgrund der Erkenntnisse der Lehr- und Lernforschung, allenthalben in der Lehrerbildung und -ausbildung verändert hat. Interessant ist somit zu schauen, ob sich die Wahrnehmung der Lehrkräfte, hinsichtlich des Einbezugs als ein negativer Wirkungsfaktor auf die Schüler, verändert hat; mit anderen Worten: nehmen sich die Lehrkräfte nun als einen möglichen (ungünstigen) Einflussfaktor wahr?

3 Übergänge als Forschungsgegenstand

Die Auseinandersetzung mit Übergängen im Allgemeinen kam nicht erst in den 1960er-Jahren auf, da sich bereits pädagogische Klassiker wie Rousseau oder Comenius mit der Idee der Stufung beschäftigt haben (vgl. Kutscha 1991: 113). Aber auch im antiken Athen wurden durch Solon (640-560 v. Chr.) erste Versuche unternommen, den menschlichen Lebenslauf nach Stufen, Phasen oder Stadien zu gliedern. Oder man denke an die mythischen Versuche Übergänge als göttliche Ordnungsabsicht der griechischen Euno-mia oder des römischen Gottes Janus auszulegen (vgl. Carle 2004: 33). Teile dieser Ansätze finden sich in den modernen Wissenschaften und ihren unterschiedlichen Disziplinen, wie der Psychologie oder Soziologie, wieder, wo von Entwicklungsstufen bzw. Lebenszyklen die Rede ist. Gegenwärtig hat sich international ein interdisziplinäres Forschungsgebiet (bspw. Pädagogik, Psychologie, Anthropologie) entwickelt, das sich mit Übergängen auseinandersetzt und komplexe biografische Wandlungsprozesse in sozialen Kontexten untersucht (vgl. Griebel 2011: 35; Schoon/Silbereisen 2009: 4f.; Thielen 2011: 9). Die Übergangsforschung setzt sich exemplarisch mit der Entwicklung von Familien und ihren Strukturen (vgl. Fthenakis 1998), dem Übergang von der Schule ins Erwerbsleben (vgl. Bührmann 2008; Kutscha 1991), der Übersiedlung in ein anderes Gesellschaftssystem (vgl. Welzer 1993) und mit Übergängen innerhalb des Bildungssystems auseinander (vgl. Griebel/Niesel 2004). Der Übergang in das formale Schulsystem bzw. der Wechsel innerhalb dessen, hat sich dabei international als ein Schwerpunkt der Übergangsforschung herauskristallisiert (vgl. Griebel 2011: 35).

Durch die wieder erwachte Aufmerksamkeit hinsichtlich des Zusammenhangs von Bildung und sozialer Ungleichheit und aufgrund der Tatsache, dass sich immer mehr Schwierigkeiten im Prozess der Bildungsübergänge (s. Kap. 3.4) auftun, erfahren Übergänge im Bildungssystem gegenwärtig eine besondere Betrachtung seitens der empirischen Bildungsforschung. Die Thematik ist eines der am meist diskutierten Themen der Bildungsforschung sowie der Bildungspolitik (vgl. Däschler-Seiler 2004: 15f.; Helsper/Kramer 2007: 439; Rath 2011: 10; Rebmann/Tredop 2006: 85; Thielen 2011: 8). Infolgedessen spricht Thielen sogar davon, dass der Begriff zu einer zentralen pädagogischen Kategorie avanciert ist. Denn eine erfolgreiche Bewältigung der unterschiedlichen Bildungsgänge ist keineswegs selbstverständlich, da grundsätzlich die Gefahr bzw. das Risiko des Scheiterns bestehen kann (vgl. Thielen 2011: 9ff.).

Auch die Durchsicht der Bibliothekskataloge und Datenbanken zu Übergängen in die berufliche Ausbildung verdeutlicht, dass eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung stattfindet. Die Veröffentlichungen zu diesem Themenfeld lassen sich in vier

große Bereiche teilen: Neben den amtlichen und nicht amtlichen Statistiken liefern vor allem Studien, die den Verlauf von Übergangsprozessen sowie den Verbleib von Schulabsolventen in den Blick nehmen (vgl. BMBF 2008; Böttcher 2004; Gaupp/Reißig 2006 u.a.), wichtige Daten zu Übergangsverläufen aus der Schule in die Berufsausbildung (vgl. Fink 2011: 69). Der dritte Bereich, der lokalisiert werden konnte, ist die Literatur zum Übergangmanagement, in der diverse Förderansätze thematisiert werden, wie Jugendliche im Übergang begleitet werden können (Bojanowski 2013; Braun/Reisig/Richter 2011; u.a.). Den letzten Bereich repräsentiert jene Literatur, die sich mit der theoretischen Perspektive von Übergängen (Bühmann 2008; Bronfenbrenner 1981; Griebel 2011; Van Gennep 1986 u.a.) auseinandersetzt. Zur theoretischen Perspektive von Übergängen ist eine internationale und interdisziplinäre Auseinandersetzung vorhanden, die im nachfolgenden Kapitel dargestellt wird.

Der entscheidende Impuls zur empirischen Erforschung von Übergängen im Bildungssystem in Deutschland ging Mitte der 1960er-Jahre von der Bildungsreformdiskussion aus. Diese Diskussion stand im Kontext der Selektivität des Bildungssystems sowie der Ungleichheit von Bildungschancen. Anstatt der subjektorientierten Forschung standen im Zentrum des Interesses eher strukturbezogene Analysen, wie der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Dies hängt u.a. mit der geschichtlich-gesellschaftlichen Erfahrung zusammen, die davon ausgeht (vgl. Brock 1991: 9), dass „die Institutionalisierung der Übergangswege [...] prägenden Einfluß auf Lebenslauf und Berufskarriere der Individuen hat“ (Kutscha 1991: 117). Im Laufe der 1970er- und 80er-Jahre weitete sich die Übergangsforschung auf diverse Gebiete der Bildungs-, der Berufsbildungs-, der Jugend- sowie die Lebenslaufforschung aus (vgl. ebd.: 113). Diese zunehmende Ausdifferenzierung stand vor allem im Kontext des Diskurses um die gesellschaftliche Individualisierung (vgl. Walther 2000: 16), sodass sich die Übergangsforschung augenblicklich durch eine interdisziplinäre und interparadigmatische Orientierung auszeichnet und den Prozess in einen größeren lebensbiografischen Zusammenhang einordnet. Infolgedessen werden Übergänge als Schnittstellen individueller, biografischer und sozialer Strukturen gesehen, die es zu überbrücken gilt (vgl. Kutscha 1991: 113ff.). „Übergangsforschung, so scheint es, ist auf dem Wege, sich als ein system- und handlungstheoretisches, quantitative und qualitative Forschungsmethoden umspannendes, selbstbezüglich und normativ auf die Problematik von Übergangsstrukturen und -prozessen gerichtetes Forschungsprogramm zu profilieren“ (ebd.: 114).

Folglich stehen nicht nur mehr strukturbezogene Analysen im Fokus, also Normierungen und Steuermechanismen bestimmter Institutionen, sondern auch subjektorientierte Ansätze (subjektorientierte Übergangsforschung) rücken in das Blickfeld der Forschung, wie bspw. das subjektive Erleben von Jugendlichen aus der Herauslösung aus dem sozial und räumlich vertrauten

Kontext der Schule und den damit verbundenen Aufgaben in einem unvertrauten beruflichen Kontext (vgl. Jungmann 2004: 171). Es stehen also nicht nur die wirkungsmächtigen institutionellen Strukturen des Bildungssystems im Fokus (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007: 10), sondern auch die Anpassungsleistungen der Heranwachsenden müssen miteinbezogen werden. Auf der einen Seite können erstere zwar das Handeln der Individuen extrem einschränken, aber andererseits besitzt das subjektive Handeln der Individuen ebenfalls Gestaltungspotenziale (epistemologisches Subjektmodell) und kann Spielräume eröffnen (vgl. Münk 2008: 46). Die Übergangsforschung zielt somit darauf ab,

die Pluralisierung, Hierarchisierung und Vernetzung von Übergangswegen mit einem möglichst umfassenden und differenzierten Konzept zu erschließen, [...] und zwar unter besonderer Berücksichtigung neuerer Formen der Selektion und Risikoverteilung und [...] des Verhältnisses von individueller Selbstorganisation und institutioneller Steuerung bei der Bearbeitung von Übergangsproblemen. (Kutscha 1991: 128)

Für diesen Zusammenhang hat Heinz den Begriff der differenziellen Übergangsforschung verwendet und etabliert. Ersichtlich wird, dass ein verstärktes Bemühen besteht, die soziale, institutionelle Ebene ebenso wie die subjektive Bewältigung, also die individuell biografischen Voraussetzungen, zu berücksichtigen (vgl. ebd.: 128f.). „Der Übergänger ist nicht nur beteiligtes Objekt eines gleichsam autonom ablaufenden Prozesses, sondern handelt im Prozeß des Übergangs, verändert diesen und als Subjekt des Übergangs auch sich selbst“ (Welzer zit. nach Kutscha 1991: 130). Allgemein: Übergänge von der Schule in die berufliche Ausbildung stehen im Spannungsverhältnis zwischen individuellen Handlungsstrategien, sozialstrukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen (vgl. Gaupp 2013: 2). Kutscha beschreibt Übergänge daher als „Schnittstellen individueller biographischer Verläufe und sozialer Strukturen, Verzweigungen gesellschaftlich vorgeformter Entwicklungsbahnen“ (Kutscha 1991: 113).

Grundlegend betrachtet beschreibt ein Übergang dagegen erst einmal „eine ganz bestimmte Form des Wechsels aus einem Zustand, Standort, im weitesten Sinne einem Bereich in oder zu einem anderen. Diese Bereiche können vielfältig sein, räumlich, zeitlich, sachlich, emotional usw.“ (Rath 2011: 11). Trotz dieser Vielfältigkeit besitzen Übergänge aber eine gewisse Gemeinsamkeit: Sie sind ein Indiz, dass der Wechsel erfolgt (vgl. ebd.: 11). Übergänge verbinden zwei Dinge miteinander, die durch irgendetwas voneinander getrennt sind (vgl. Koch 2008: 63). So verbindet die Bosphorus-Brücke und die Fatih-Sultan-Mehmet-Brücke in Istanbul bspw. Europa mit Asien bzw. die beiden am Bosphorus gelegenen Stadtteile Istanbul miteinander. Durch die trajineras (eine Art Boot) werden die chinampas (schwimmende Gärten) in Xochimilco (ein Stadtteil von Mexiko-Stadt) miteinander verbunden, sodass die Menschen von chinampa zu chinampa gelangen können. Musikalisch gesehen verbindet ein Übergang bspw. ein Thema mit einem anderen

oder in der klassischen Sonatenform die Exposition mit der Durchführung. Übergängen kommt also eine Mittlerfunktion zwischen der zurückliegenden und der noch ungewissen zukünftigen (Lebens-)Phase zu (vgl. Carle 2004: 30). „Sie [...] implizieren Abschied und Neuanfang, das Zurücklassen von Vertrautem und das Erobern neuer Lebenswelten, Umstellung, Anpassung, Chancen, Mut und Zuversicht, aber auch Risiken, Unsicherheiten oder Ängste. In diesem Spannungsbogen müssen ‚Übergänger/innen‘ agieren und sich arrangieren“ (Schumacher 2004: 20).

Des Weiteren kennzeichnet ein Übergang eine prozesshafte Struktur, der eine gewisse Zeitspanne umfasst, da er einen Ausgangs- und Endzustand verbindet, sodass Übergangsprozesse grundsätzlich zeitraumbezogene Vorgänge sind. Der Zustands- bzw. Statuswechsel wie bspw. die Heirat ist dagegen nur ein punktuelles Ereignis (vgl. Ilg/Weingardt 2007: 18f.; Kutscha 1991: 116). Deshalb steht im Fokus der Übergangsforschung nicht der einzelne Status, sondern immer eine Vielzahl von Einflussfaktoren (s. Kap. 4.1.3), die einen Einfluss auf die Strukturen und Prozesse des Übergangs nehmen (vgl. Kutscha 1991: 117).

Ein Übergang beinhaltet also auch immer Veränderung, Umformung und Umwandlung (vgl. Wittwer 1991: 69). Übergänge stellen Brüche dar, die es zu verbinden und zu überbrücken gilt. Sie können als Nadelöhr für einen gesellschaftlichen Erfolg, aber auch für das Scheitern und einen Misserfolg beschrieben werden. Infolgedessen ist der Begriff positiv wie negativ belastet, da in dem Prozess des Übergangs vielfältige Chancen und Risiken wirken können (s. Kap. 4.1.3). Vor allem an den Schnittstellen des Bildungssystems müssen vielfältige Optionen und Entscheidungen abgewogen werden, die zum Teil weitreichende Folgen besitzen (vgl. Kutscha 1991: 113).

Das deutsche Bildungssystem ist nämlich durch eine Reihe von Übergängen gekennzeichnet. (Normal) Biografisch gesehen, erfolgt der Übergang von der Familie größtenteils in den Kindergarten. Von dort aus in die Grundschule, über die weiterführenden Schulen, weiter von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II oder in eine Ausbildung (vgl. Däschler-Seiler 2004: 20; Kutscha 1991: 113; Tippelt 2004: 15). Der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung kennzeichnet dabei die Überwindung einer Systemgrenze (vgl. Neuenschwander et al. 2012: 33), da schulisches Lernen und betriebliches Arbeiten institutionell sowie bildungsbiografisch voneinander getrennt sind (vgl. Jungmann 2004: 179). Von Sekundarstufe II bzw. der Ausbildung erfolgt dann entweder ein Übergang in den Beruf oder in das Studium. Wenn das Rentenalter erreicht ist, erfolgt ein weiterer Übergang. Nicht mit in diese Aufzählung einbezogen sind die alltäglichen Übergänge, wie z.B. der Wechsel von einer Institution (z.B. Schule) in die nächste (z.B. Sportverein). Somit stellen sich Übergänge einmal als individuelle Veränderungen, aber auch als normative, altersbezogene Entwicklungsschritte dar, die nicht nur für Einzelne, sondern für alle Individuen in mehr oder weniger der

gleichen Weise zutreffen. Deutlich wird somit, dass Übergänge allgegenwärtig sind und zu unserem Alltag dazugehören. Sie erstrecken sich somit nicht nur auf die ersten Lebensjahre, sondern wiederholen sich (periodisch) in verschiedenen Formen und Altersphasen über den ganzen Lebenslauf hinweg (vgl. Däschler-Seiler 2004: 20; Kutscha 1991: 113; Tippelt 2004: 15). Daher scheinen Übergänge trotz „aller Unterschiedlichkeit gesellschaftlicher Übergangsformen und -prozesse universell zu sein“ (Kutscha 1991: 113).

Deutlich wurde, dass Übergänge etwas ganz Normales sind und genauso wie ein gewisses Risiko (s. Kap. 4.) als ein Begleitphänomen zum Leben dazugehören. Übergänge bergen nämlich genauso wie Handeln oder auch Nicht-Handeln immer eine gewisse Gefahr (Risiko), aber sie bieten zugleich auch Chancen und Erfolg (Sicherheit). Daher wird auch von sogenannten „sensiblen Phasen“ oder kritischen Phasen gesprochen, die durch die institutionelle Gliederung des Bildungswesens erzeugt werden. Bildungsübergänge treffen Heranwachsende altersabhängig in unterschiedlichen Stadien ihrer sozialen, psychologischen und kognitiven Entwicklung und sind immer verbunden mit neuen Anforderungen (vgl. Koch 2008: 65; Carle 2004: 45). „Transitions can stimulate further development, but under adverse conditions lasting difficulties can occur, leading to problematic behaviour with disadvantageous consequences for the child“ (Niesel/Griebel 2005: 6). Übergänge lassen sich daher als Prozesse mit offenem Ausgang beschreiben. Gelingen sie, so ermöglichen sie neue Perspektiven und Möglichkeiten und tragen zur fruchtbaren Weiterentwicklung des Einzelnen bei. Misslingen Übergänge dagegen, folgen größtenteils negative Auswirkungen, welche den Einzelnen lebenslang begleiten können (vgl. Koch 2008: 64f.; Schumacher 2004: 13; Welzer 1993: 29). In diesem Zusammenhang wird auch von Übergängen nach unten gesprochen (vgl. Böttcher 2004: 213; Fink 2011: 62). „It can be a very turbulent phase, involving various attempts and different routes trying to establish oneself in the labour market, or it can be a rather smooth transition“ (Schoon/Silbereisen 2009: 3).

Hinsichtlich der Einflüsse, die auf den Übergang einwirken können, ist die Erkenntnis der neueren Übergangstheorien zu reflektieren: Risiken können durch Ressourcen (Schutzfaktoren) relativiert werden (s. Kap. 4.1.3). Ist es bspw. nicht möglich, dass die strukturellen Bedingungen in einer geeigneten Weise beeinflusst werden können, so muss doch wenigstens das Individuum für die Aufgabe gerüstet sein. Dementsprechend kommt eine weitere Kompetenz hinzu, die die Grundlage für jegliche positive Wirkung bildet. Es ist die Kompetenz der Subjekte, trotz hoher Belastungen Übergänge zu bewältigen, d.h. vor allem die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern (Resilienz) gegenüber Übergangsrisiken (vgl. Carle 2004: 46).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass Bildungsübergänge von jungen Menschen nicht nur durch individuelle Kompetenzen, sondern im starken Maße auch durch gesellschaftlich-institutionelle Vorgaben und durch

die gegebenen gesellschaftlichen Schnittstellen prädisponiert werden. Freilich prägen einerseits individuelle Motive, kognitive und soziale Kompetenzen die Bildungsbiografie, aber andererseits müssen Bildungsbiografien, Selektions- und Orientierungsprozesse auch immer unter der Perspektive der gegebenen bildungsstrukturellen Rahmenbedingungen betrachtet werden (vgl. Tippelt 2004: 8f.). Infolgedessen beinhaltet der Übergang in die berufliche Ausbildung eine überaus vielschichtige Problematik, die biografische, sozio-kulturelle sowie institutionelle Faktoren, wie bspw. bildungs-, sozial- und wirtschaftspolitische Bezüge, aufweist, sodass der Gegenstand eine mehrperspektivische Betrachtung verlangt (vgl. Niesel/Griebel 2005: 7; Schumacher 2004: 23). Übergänge sind somit sehr „komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse [...], die sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen eines Lebenslaufs in sich veränderten Kontexten darstellen“ (Griebel 2004: 26). Innerhalb dieser Phasen kann es zu einem Zusammenspiel (Kommunikation) unterschiedlichster Belastungs- und Schutzfaktoren kommen, die den Übergang positiv wie auch negativ beeinflussen können (s. Kap. 4.1.3), sodass u. U. die Ressourcen von Jugendlichen überfordert werden können (vgl. ebd.: 26). Empirisch fundiert ist dabei, dass die frühen schulischen Bedingungen, Ressourcen, Entscheidungen und Erfahrungen die späteren Bildungserfahrungen und mitunter Lebensereignisse, Zielsetzungen und Erwartungen im Erwachsenenalter zwar nicht determinieren, aber deutlich mitbestimmen. Bildungsbiografien und die sich in diesen vollziehenden Übergängen sind wie dargestellt immer von Entwicklungen in anderen Lebensbereichen abhängig. Des Weiteren kann resümiert werden, dass Übergänge Ereignisse in der Biografie eines jeden Menschen sind, die für seine Persönlichkeitsentwicklung im hohen Maße mitverantwortlich sind. Sie werden oft als einmalig erlebt, wie bspw. der Übergang von der Schule in eine berufliche Ausbildung, da sie einen zentralen Bestandteil der individuellen Bildungsgeschichte der Subjekte, vor allem für Heranwachsende, darstellen und somit entscheidend für die individuelle Bildungsbiografie sind. Daher müssen laut Tippelt – wie es auch in dieser Arbeit geschieht – Übergänge als Veränderungen im sozial-ökologischen System analysiert und begriffen werden, da sie immer mehr als nur die individuelle Anpassungsleistung des Einzelnen sind (vgl. Tippelt 2004: 9ff.).

3.1 Theoretische Grundlagen

Aufgrund der vielfältigen interdisziplinären Auseinandersetzung mit Übergängen, stellt sich nachfolgend die Frage, was aus theoretischer Perspektive genau unter einem Übergang zu verstehen ist und wie er sich (allgemein) definieren und beschreiben lässt? Denn ein Übergang lässt sich aus unter-

schiedlichsten Perspektiven und multiplen disziplinären Kontexten betrachten und beschreiben. Die wichtigsten Übergangstheorien und Transitionsansätze,⁸ die gegenwärtig diskutiert werden, stammen größtenteils aus der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie und werden im Folgenden dargestellt.

3.1.1 *Übergänge als Ritual*

Der französische Ethnologe Arnold van Gennep – ein Schüler Durkheims – leistete Pionierarbeit für die Ethnologie bzw. Soziologie im Bereich der Lebenslaufpassagen und wird daher auch als der Klassiker der Übergangsforschung bezeichnet. Er ist einer der Ersten, der versucht hatte, einen wissenschaftlichen Ansatz für das Konstrukt des Überganges zu erstellen. In seinem Werk „Übergangsriten“ beschäftigt er sich mit dem Wechsel von einer Altersstufe zur nächsten und den damit verbundenen gesellschaftlichen Aufgaben, Tätigkeiten und Konsequenzen. Er versuchte für Übergänge im Lebenslauf ein Ablaufschema mit allgemeiner Gültigkeit zu erstellen (vgl. Bühmann 2008: 15; Griebel 2011: 35).

In jeder Gesellschaft besteht das Leben eines Individuums darin, nacheinander von einer Altersstufe zur nächsten und von einer Tätigkeit zur anderen überzuwechseln. Wo immer zwischen Alters- und Tätigkeitsgruppen unterschieden wird, ist der Übergang von einer Gruppe zur anderen von speziellen Handlungen begleitet [...]. Es ist das Leben selbst, das die Übergänge von einer Gruppe zur anderen und von einer sozialen Institution zur anderen notwendig macht. Das Leben eines Menschen besteht somit in einer Folge von Etappen. (Van Gennep 1986: 15)

Im Zentrum van Genneps Arbeiten stehen die „rites de passage“, welche innerhalb bestimmter Gesellschaften bzw. Gesellschaftsstrukturen mit spezifischen Ritualen verbunden sind – bspw. der Übergang vom Jugendlichen in das Erwachsenenalter. Unter dem Begriff Ritual wird im ethnologischen Sinne eine nicht-alltägliche Handlung verstanden, deren Ursprünge er in archaischen, religiös-spirituellen Initiationsriten, sowohl vormoderner als auch moderner Gesellschaften sieht. Als Ritual werden allgemein Techniken verstanden, die zur Bewältigung oder Vorbeugung von Veränderungsprozessen, wie z.B. Krisen oder Brüchen, in der gesellschaftlichen Ordnung dienen (vgl. ebd.: 14ff.).

8 In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe Übergang und Transition synonym verwendet. Einige Autoren unterscheiden zwischen Übergängen und Transitionen. Dabei teile ich die Ansicht von Däschler-Seiler: „Die neuste Rede von der ‚Transition‘ ändert daran nichts, wieder wird einmal nur ein englischer Begriff ohne Übersetzung eingebürgert, was aber weder einen Erkenntnisgewinn bringt, noch die theoretische Reflexion bereichert“ (Däschler-Seiler 2004: 15).

Dies betreffend hat Van Gennep ein dreigliedriges Strukturmodell von Übergangsriten („rites de passage“) entworfen, das sich auf seine Analyse diverser Untersuchungsergebnisse, wie bspw. Verlobung und Heirat, stützt.

1. Trennungsphase („rites de séparation“): Diese Phase beinhaltet als Kennzeichen eine Ablösung bzw. Loslösung von einem bisherigen Status. Die Trennungsphase kann somit als Beginn des Übergangs gesehen werden.
2. Schwellen- und Umwandlungsphase („rites de marge“): Diese Phase charakterisiert eine Art Zwischenzustand. Der neue Zustand ist noch nicht erreicht, aber der alte vorherige Status wurde schon verlassen. Diese Phase dient zur Vorbereitung auf das Neue und besitzt eine gewisse Ambiguität. In diesem Schwellenzustand werden gültige Regeln außer Kraft gesetzt, sodass eine Umorientierung stattfinden muss bzw. Bekanntes genutzt werden muss, um das Neue erfassbar zu machen. Van Gennep spricht davon, dass diese Phase wiederum auf der gesellschaftlichen Ebene durch bestimmte Schwellen- und Umwandlungsrituale gekennzeichnet ist, wie bspw. die Examensfeier an der Hochschule.
3. Angliederungsphase („rites d’agrégation“): Unter dieser Phase wird eine Art vollständige Integration in den neuen Status verstanden – eine Wiederangliederung. Mit dieser Phase ist im Sinne von van Gennep der Übergang vollzogen, sodass sich das Subjekt oder Kollektiv wieder in einem relativ stabilen Zustand befindet, der für sie klar definiert ist (vgl. ebd.: 21ff.).

Wie erwähnt, basiert dieses theoretische Konzept auf archaischen Gesellschaftsstrukturen. In modernen Gesellschaften lassen sich diese fest definierten Zustände und Situationen, zwischen denen Individuen wechseln, nicht mehr oder nur noch ansatzweise finden. Dies wird vor allem in der Vielfalt von familiären Strukturen sowie in den sich wandelnden Strukturen des Bildungssystems und der Erwerbsarbeit deutlich (vgl. Griebel 2011: 36). Folglich ist van Genneps Modell nicht für die Erfassung von Bildungsübergängen geeignet.

3.1.2 *Übergänge als Statuspassage*

Aufgrund der Besonderheit moderner Gesellschaften haben Glaser und Strauss ein erweitertes theoretisches Verständnis von Übergängen entworfen. Auf Grundlage der soziologischen Studien von Elias und seinem Beziehungsgeflecht, welches ein handelnder Mensch mit anderen Akteuren bildet, prägten Glaser und Strauss für unterschiedlichste Arten von Übergängen den Begriff „status passage“ (vgl. ebd.: 37). Im Fokus der Überlegungen steht der Prozess von Statuswechseln. Daher definieren sie „Übergangsprozesse als Interaktion der Erfahrungen des Einzelnen mit dem Verhalten wichtiger an-

derer Menschen seiner Umgebung sowie mit den in diesem Verhalten präsentierten gesellschaftlichen Normen“ (ebd.: 37). Glaser und Strauss differenzieren dabei zwischen gesellschaftlich vorgegebenen, also institutionellen, Übergängen (Bildungssystem) und individuellen Übergängen, die von den Entscheidungen und Interessen der einzelnen Akteure abhängig sind (vgl. ebd.: 37f). Zu einem institutionellen Übergang, der sozial organisiert, also gesellschaftlich vorgegeben ist, zählt z.B. der Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit. Merkmale dieser Übergänge sind Gesetze, Zertifikate (Zeugnis), Verordnungen sowie Aushandlungs- und Selektionsprozesse (vgl. Heinz 2000: 5).

Unter dem Begriff „status“ wird innerhalb des Konzepts „status passage“ der soziale Zustand eines Individuums verstanden, also welche Stellung eine Person im Vergleich zu anderen Akteuren, innerhalb des jeweiligen Sozialsystems einnimmt. Eine Person kann z.B. den Status Schüler innehaben, wobei dieser Status nicht als endgültig definiert ist, da dieser mit großer Wahrscheinlichkeit irgendwann wieder verlassen wird. Aus diesem Grund haben Glaser und Strauss den Status u.a. auch als „resting place“ bezeichnet. Unter „Passage“ werden Übergangsperioden, die von einem in den anderen Status zu bewältigen sind, verstanden. Somit bezeichnet der Begriff „status passage“ den Übergang von einem sozialen Zustand in einen anderen – wie der Wechsel vom Schüler zum Auszubildenden (vgl. Bührmann 2008: 22). Der Wechsel eines sozialen Status wird also als Bewegungsabfolge beschrieben. Auf diese Bewegungsabfolge wirkt die Dauer des Übergangs genauso ein, wie die subjektiv erlebte Bedeutung des Übergangs. Die Bewegungsfolge des Übergangsprozesses lässt sich demgemäß aus objektiver (Dauer des Übergangs) und subjektiver (Bedeutung des Überganges) Perspektive betrachten (vgl. Griebel 2011: 37f.).

Auf der Grundlage diverser soziologischen Studien zu Übergängen (Heirat, beruflicher Auf- und Abstieg, Krankheit etc.), stellen Glaser und Strauss folgende Besonderheiten von Statuspassagen in modernen Gesellschaften heraus:

1. Statuspassagen sind im Vergleich zu van Gennep stark individualisiert. Sie sind nicht mehr in so einem starken Ausmaß formalisiert, vorbestimmt oder rituell geregelt. In modernen Gesellschaften besteht für Individuen eine größere Herausforderung, ihre Übergänge ohne die Hilfe und Unterstützung durch traditionelle soziale Regulierungen zu bewältigen. Aufgrund der Freisetzung der Individuen aus traditionellen Lebensbezügen haben diese auch die entstehenden Risiken ihres Handelns zu verantworten (vgl. Bührmann 2008: 24; Welzer 1993: 25ff.).
2. Die zweite Besonderheit, die Strauss und Glaser hervorgehoben haben, besteht in der Pluralität und Gleichzeitigkeit der verschiedenen Statuspassagen. Darunter zu verstehen ist die hohe Ausdifferenzierung, Vielfältigkeit und Vervielfältigung von Statusübergängen in diversen Bereichen

unseres gesellschaftlichen Lebens. Aus diesen Überlegungen geht hervor, dass sich Individuen zu unterschiedlichen Zeitpunkten in mannigfachen Übergängen befinden können. Der Wechsel von der Universität in das Erwerbsleben kann z.B. zusammen mit dem Übergang zur Elternschaft oder Heirat einhergehen. Aber auch der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung, kann gemeinsam mit dem Übergang vom Jugendlichen zum jungen Erwachsenen einhergehen. Aufgrund dieser Gleichzeitigkeit der Statuspassagen muss das Subjekt in der Lage sein, permanente Veränderungsanforderungen auszubalancieren. Daher wird in unserer heutigen Gesellschaft, dem Subjekt für die aktive Mitgestaltung von Übergängen eine große Bedeutung zugeschrieben. In modernen Gesellschaften muss das Individuum den Übergang im großen Maße selbst regeln und trägt somit eine größere Eigenverantwortung für den jeweiligen Verlauf des Überganges (vgl. Bührmann 2008: 24f.).

Das Modell der Statuspassagen stellt ein Grundmodell dar, um individuelle Veränderungsprozesse zu beschreiben. Allerdings vernachlässigt dieser Ansatz das Interaktionsgefüge zwischen den Übergängern und weiteren Übergangsbeteiligten. Aufgrund dessen titulierte Welzer Übergänge, nach den Überlegungen von Glaser und Strauss, als relativ „einsame Wesen“. Weiter merkt er an, dass sich das methodische Vorgehen nur auf einer deskriptiven Ebene bewegt. Ferner gehen beide von einem normativen Lebenslaufmodell aus (vgl. Welzer 1993: 26f.), „das gleichsam das Gehäuse der Kontinuität bildet, innerhalb dessen der Fluß der Übergänge fließt“ (ebd.: 26). Das Gehäuse wird aber durch das ständige Fließen nicht beeinträchtigt, sondern es bleibt stabil. Mit diesem normativen Statuspassagenkonzept lassen sich nur sozial regulierte und unterstützte Anpassungsprozesse beschreiben. Folglich werden kaum zu bewältigende Passagen und deren Folgen – also dynamische-relationale Übergangsprozesse – kaum bis gar nicht thematisiert (vgl. ebd.: 26f.). Das normative Statuspassagenkonzept sieht sich also mit der Problematik konfrontiert, dass es sich an einem fragwürdigen bürgerlichen Individualisationsmodell orientiert (vgl. Gabriel 2005: 212), dem längst nicht alle Übergänge entsprechen.

3.1.3 Übergänge als kritische Lebensereignisse

Nach Filipp machen kritische Lebensereignisse eine Neuanpassung notwendig. Sie definiert kritische Lebensereignisse als auftretende Ereignisse im Leben einer Person (vgl. Filipp 1995: 23), „die durch die Veränderung der (sozialen) Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und die mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen“ (ebd.: 23). Dementsprechend werden kritische Lebensereignisse als ein Eingriff in das zu einem bestimmten Zeitpunkt entwickelte Passungsge-

füge zwischen Mensch und Umwelt verstanden. Dieser Eingriff birgt einen Konflikt im Personen-Umwelt-Passungsgefüge, sodass dieser einer Korrektur bzw. Lösung bedarf, um somit das Gleichgewicht wiederherzustellen (vgl. ebd.: 9). Das Kind tritt bspw. mit dem Schulbeginn in eine neue Umwelt ein und muss seine bisherige, den Kindergarten, verlassen. Gleichfalls verlässt das Individuum mit dem Ausbildungsbeginn die schulische Umwelt und tritt in eine neue ein, die der beruflichen Umwelt. Daher muss eine neue Subjekt-Umwelt-Passung entstehen, da sich durch den Schuleintritt bzw. durch das Einmünden in eine berufliche Ausbildung die soziale Lebenssituation (bspw. neue Gruppe, Institution) der Subjekte verändert (vgl. ebd.: 5).

Nach Filipp sind kritische Lebensereignisse durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Durch die raumzeitliche, punktuelle Verdichtung eines Geschehens – sowohl innerhalb wie auch außerhalb einer Person.
- Es entsteht ein relatives Ungleichgewicht in dem bis dahin aufgebauten Personen-Umwelt-Passungsgefüge. Wenn die Übereinstimmung zwischen Person und Umwelt sich um ein Mindestmaß unterscheidet, ist die Neuorganisation des Personen-Umwelt-Gefüges von Nöten.
- Der Ansatz geht davon aus, dass das entstehende Ungleichgewicht direkt von der Person erlebt wird und mit affektiven Reaktionen verbunden ist (vgl. ebd.: 24f.).

Kritische Lebensereignisse müssen nicht ausschließlich zu einer negativen Persönlichkeitsentwicklung führen, sondern können ebenso zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Folglich impliziert der Begriff keine grundsätzliche schädigende Wirkung, da er als Voraussetzung für entwicklungsmäßigen Wandel gesehen wird; dieser kann positive wie negative Auswirkungen haben. Übergänge beinhalten, wie bereits erwähnt, also entwicklungsförderndes und -gefährdendes Potenzial (vgl. ebd.: 8). Sie können als eine Entwicklungsaufgabe, die sich einer Person in einer bestimmten Lebensperiode stellt, verstanden werden. Eine erfolgreiche Bewältigung führt zu Anerkennung und Glück, wobei ein Scheitern die Person unglücklich macht, sie auf Ablehnung in der Gesellschaft stoßen kann sowie Probleme und Schwierigkeiten bei der zukünftigen Bewältigung von Übergängen erfahren kann (vgl. Grotz 2005: 19; Griebel 2011: 38). Kritische Lebensereignisse fordern also individuelle Bewältigungskompetenzen heraus, sodass eine Neuorganisation erforderlich ist, „die über Veränderungen innerhalb der Person, aber auch über Veränderungen der Umwelt durch die Person erfolgen kann“ (Griebel 2011: 41). In diesem Anpassungsprozess wird der Person also eine aktive Rolle zugeschrieben, sodass das Ziel der Auseinandersetzung bzw. des Anpassungsprozesses, die Wiederherstellung eines neuen Passungsgefüges zwischen Person und Umwelt ist (vgl. Filipp 1995: 9, 39). Diese Darstellung impliziert, dass die Anpassungsprozesse über einen längeren

Zeitraum betrachtet werden müssen „und diese nicht unabhängig von den entwicklungsmäßigen Voraussetzungen der Person und ihrem lebensgeschichtlichen sowie sozio- und biokulturellen Kontext“ (ebd.: 8) sind. In diesem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis besteht eine Parallele zum ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner (s. Kap. 3.1.6).

3.1.4 Übergänge als stressreiche Phase

Übergangsprozesse beanspruchen laut dem aus der Entwicklungspsychopathologie bzw. der Psychologie stammenden transaktionalen Stressmodell von Lazarus von den Individuen erhöhte Anforderungen. So kann der Übergang von der Schule in die Berufswelt, sollten die vielfältigen Anforderungen weder durch eigene oder externe Ressourcen bewältigt werden, (negativen) Stress auslösen (vgl. Lazarus 1995: 213). Stress muss aber nicht generell eine negative Auswirkung haben, da dies zu einem großen Teil von der subjektiven Wahrnehmung und Bewertung der Individuen abhängig ist. Einen negativen Effekt besitzt Stress, wenn eine Person die Konfrontation mit Stress niederschmetternd und bedrohlich wahrnimmt. Wird selbige Situation aber als angenehm bewertet, hat dies größtenteils einen positiven Effekt zur Folge (vgl. ebd.: 204). „Psychischer Streß gründet weder in der Situation noch in der Person, obschon er von beiden abhängt. Er entsteht vielmehr aus der Art, wie die Person die adaptive Beziehung einschätzt“ (ebd.: 204). Somit spielen bei der Bewältigung von stressreichen Situationen, die Zeitdauer, das Ausmaß der Veränderung(en), ob diese von dem Individuum erwünscht ist, ob sie kontrollierbar für den Einzelnen ist und über welche Ressourcen das Subjekt verfügt, eine wichtige Rolle. Ist die Veränderung vom Individuum nicht erwünscht und es kann diese auch nicht kontrollieren, so ist die Bewältigung der Veränderung erschwert. Fehlen der Person dazu noch bestimmte Ressourcen, um die Situation zu bewältigen, entsteht Überforderung und Stress (vgl. ebd.: 204ff.).

3.1.5 Übergang als biografischer Wandlungsprozess (Transition)

Den Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit Transitionen bildet die Individualisierung von Lebensläufen, also die Destabilisierung von traditionellen Lebenslaufmustern (vgl. Welzer 1993: 9, 23). Welzer griff Ende der 1980er-Jahre den Transition-Ansatz auf und arbeitete diesen auf der Grundlage von biografischen Wandlungsprozessen weiter aus. Dabei distanziert er sich ganz klar von den Begriffen des Übergangs bzw. der Passage, weil sich aufgrund von Individualisierungsprozessen weder Ausgangs- und Ankunftsunkte präzise definieren lassen. Aufgrund dessen erscheint Welzer der Begriff der Transition sehr viel passender, da dieser seines Erachtens nach das Bewe-

gungsmoment gegenüber den Stationen betont.⁹ Es steht nicht der Übergang von einem definierten Ort oder Standpunkt zu einem anderen im Fokus, sondern die Bewegungssequenzen, die ineinander übergehen und sich überblenden (vgl. ebd.: 36f.). „*Transitionen bezeichnen demnach sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem permanenten Wandel befindlichen Lebenslauf*“ (ebd.: 37). Diese Betrachtungsweise enthält somit keine Linearitäts- und Kausalunterstellungen, da soziale Prozesse als interaktive und transaktionale Geschehensverläufe verstanden werden (vgl. ebd.: 37).

Allgemein beschäftigt sich die Transitionsforschung mit psychosozialen Übergangsstadien, wie dem Wohnortwechsel, Scheidung, Karrierebrüchen oder auch dem Wechsel von Personen aus gewohnten Lebensabschnitten in andere. Die Transitionsforschung spricht von einer Veränderung von eingelebten Zusammenhängen, die die betroffene Person oder Personengruppe somit vor konkrete Aufgaben stellt, die es zu bewältigen gilt. Übergangsstadien gehen mit bedeutenden biografischen Wandlungsprozessen einher, in denen das Weltbild und die Möglichkeit, Teil dieser Welt zu sein, neu festgelegt werden. Dabei berücksichtigt die Transitionsforschung zwei Ebenen:

1. Einmal die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Handlungsanforderungen, wie bspw. die aktuelle Arbeitsmarktlage, in den der Transitionsprozess eingebettet ist.
2. Des Weiteren müssen aber auch die individuellen Handlungs- und Bewältigungskompetenzen berücksichtigt werden, wie z.B. Bewerbungsstrategien der Individuen (vgl. ebd.: 25f.).

Kennzeichen der Transitionsforschung ist somit die Schnittstelle von gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und Rahmensetzungen sowie von individuellen Handlungs- und Bewältigungspotenzialen. Somit ist das Individuum zugleich Subjekt und Objekt eines Geschehens (vgl. ebd.: 8). Die Erforschung von Übergängen muss daher nicht nur die Veränderung des Subjektes und die verlassene Gemeinschaft in den Blick nehmen, sondern auch die aufnehmende Gemeinschaft und deren Veränderung. Auch dieser Ansatz besitzt eine gewisse Nähe zu dem Modell von Bronfenbrenner, da das Individuum im Zusammenhang mit dem ihm umgebenen Systemen betrachtet wird. Konkrete Anwendung findet dieser Ansatz z.B. bei Übergängen der frühen Kindheit zwischen Familie und Bildungseinrichtung, wie bspw. von der Familie in den Kindergarten (vgl. z.B. Griebel/Niesel 2004; Niesel 2004).

9 Kritisch bezüglich des Begriffes Transition sei hier noch einmal angemerkt, dass dieser in Abgrenzung zu dem Begriff des Übergangs kein Erkenntnisgewinn bringt, da es sich dabei schlicht und einfach um den englischsprachigen Begriff handelt. Man könnte ja auch von Übergang als biografischer Wandlungsprozess sprechen, sodass der Bewegungsmoment wiedergegeben wird.

3.1.6 Übergänge als ökosystemische Entwicklungsprozesse

Aus der biologischen Sichtweise bestehen Ökosysteme aus biotischen Gemeinschaften von aufeinander bezogenen Organismen, die sich zusammen den gleichen Lebensraum teilen. Zu berücksichtigen ist, dass Ökosysteme unterschiedliche Größen haben (bspw. Wassertropfen und der Globus) und sich wechselseitig überschneiden können. Die Lebewesen leben in Symbiose mit ihrer Umwelt. Die Umwelt eines Lebewesens enthält genau die Faktoren, die für die Erhaltung erforderlich sind. Aber auch das Lebewesen trägt dazu bei, dass das Ökosystem erhalten bleibt. Die menschlichen Ökosysteme jedoch enthalten mehr als biologische Lebensbedingungen. So gehört neben der Natur auch immer die Kultur als Umwelt dazu, sodass nicht nur biologische Faktoren, sondern auch implizite und explizite Handlungsvorschriften (Regeln des Zusammenlebens, Wert und Normen) und materielle (Häuser, Werkzeuge) Gegebenheiten, mitberücksichtigt werden müssen (vgl. Oerter 1995: 84ff.).

In Anlehnung an diese biologischen Ökosysteme entwickelte Bronfenbrenner den ökopyschologischen Ansatz der menschlichen Entwicklung. Unter Entwicklung wird die *„dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“* (Bronfenbrenner 1981: 19). verstanden. Sein Modell verweist darauf, dass die Entwicklung als Interaktion (Prozess) zwischen dem Individuum und seiner sozialen Umwelt betrachtet werden muss. Diese Interaktionen sind ineinander verschachtelt und die verschiedenen Elemente des Systems beeinflussen sich wechselseitig, sodass die Veränderung eines Elementes die Veränderung anderer nach sich ziehen kann (vgl. Oerter 1995: 88). „Ein ökologischer Übergang findet statt, wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereiches oder beider verändert“ (Bronfenbrenner 1981: 43). Das jeweilige Subjekt beeinflusst dabei ebenfalls das Verhalten anderer bzw. seiner Umwelt, sodass sich ein Geflecht von Interaktionen und Beziehungen bildet. Der ökologische Übergang ist somit Folge wie auch Anstoß von Entwicklungsprozessen (vgl. Besener/Debie/Kutscha 2008: 104), die sowohl positiv als auch negativ sein können, wobei deren Interaktion mit anderen Faktoren aus dem ökologischen System berücksichtigt werden müssen, da Übergänge generell erst einmal Prozesse mit offenem Ausgang sind. Unter ungünstigen Konstellationen kann dies bspw. Entwicklungsstörungen oder -verzögerungen mit sich bringen (vgl. ebd.: 104).

Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befaßt sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von

den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind. (Bronfenbrenner 1981: 37)

Grundsätzlich wird die in der Entwicklung begriffene Person als wachsende dynamische Einheit verstanden und nicht als Tabula rasa auf der die Umwelt ihre Eindrücke hinterlässt. Die Person nimmt also das Milieu, in dem sie lebt, aktiv in Besitz, gestaltet und formt dieses um. Aber auch die Umwelt prägt und hat einen Einfluss auf die sich entwickelnde Person. Das Verhalten entwickelt sich als Funktion aus dem Zusammenspiel von Person und Umwelt (vgl. ebd.: 32). Daher ist eine gegenseitige Anpassung von Nöten, sodass von Reziprozität als Charakteristikum gesprochen werden kann. Diese Reziprozität fordert Bronfenbrenner auch als Bedingung für ein ökologisches Experiment ein, sodass das unidirektionale Forschungsmodell, das üblicherweise im Laboratorium angewendet wird, diesem weichen muss. Denn A hat nicht nur einen Einfluss auf B, sondern auch umgekehrt B auf A (vgl. Bronfenbrenner 1978: 43). Durch eine Reziprozität ist ebenso das epistemologische Menschenbild des FST gekennzeichnet (s. Kap. 5.1.2), sodass eine Parallele und Gemeinsamkeit zu diesem besteht (vgl. Groeben/Scheele 2010: 151). Beide Ansätze betrachten den Menschen somit nicht als passives Produkt der Umwelt, sondern als ein aktives Wesen, dessen Entwicklung sich immer in Wechselwirkung mit der Umwelt vollzieht. Das FST und der ökopsychologische Ansatz basieren dementsprechend auf demselben Menschenbild bzw. theoretischen Hintergrund.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass nicht nur der unmittelbare Lebensbereich der Person beeinflusst wird, sondern auch das weitere Umfeld. Aufgrund dieser erweiterten Umweltvorstellung muss aus ökologischer Sicht die Umwelt als ein topologisch in sich ineinander geschachtelte Anordnung (s. Abbildung 1), jeweils durch die nächste Struktur umschlossenes Gebilde verstanden werden (vgl. Bronfenbrenner 1978: 38). So erfährt bspw. nicht nur ein Kind vom Wechsel aus dem Kindergarten in die Grundschule einen Übergang, sondern auch die Eltern erfahren diesen, da sie nun die Eltern eines Schulkindes sind. Die Eltern müssen diesen Übergang für die eigene Person bewältigen, da dies z.B. Veränderungen in der Aufgabenverteilung mit sich bringen kann, aber ebenso müssen sie ihr Kind bei der Übergangsbewältigung unterstützen (vgl. Griebel 2004: 35). Somit finden nicht nur die Interaktionen im unmittelbaren Lebensraum eine Berücksichtigung, sondern auch zunächst entferntere erscheinende Kontexte, wie bspw. strukturelle oder normative Bedingungen des Gesellschaftssystems rücken in das Blickfeld (vgl. Seifert 2011: 114).

Die Idee der verschachtelten Anordnung, bezogen auf die Anordnung der räumlichen Umwelt, ist aber auch wie Dippelhofer-Stiem festhält, bei anderen Autoren wie bspw. bei Kruse und Graumann (1978), Hurrelmann und Geulen (1982) zu finden. Bronfenbrenners Verdienst ist es aber, dass er diese Einheiten benannt und näher beschrieben hat (vgl. Dippelhofer-Stiem 1989:

65f.). Er bezeichnet diese Strukturen als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme (vgl. Bronfenbrenner 1978: 38), „wobei jedes folgende größer und umfassender als das vorausgegangene ist“ (Oerter 1995: 88).

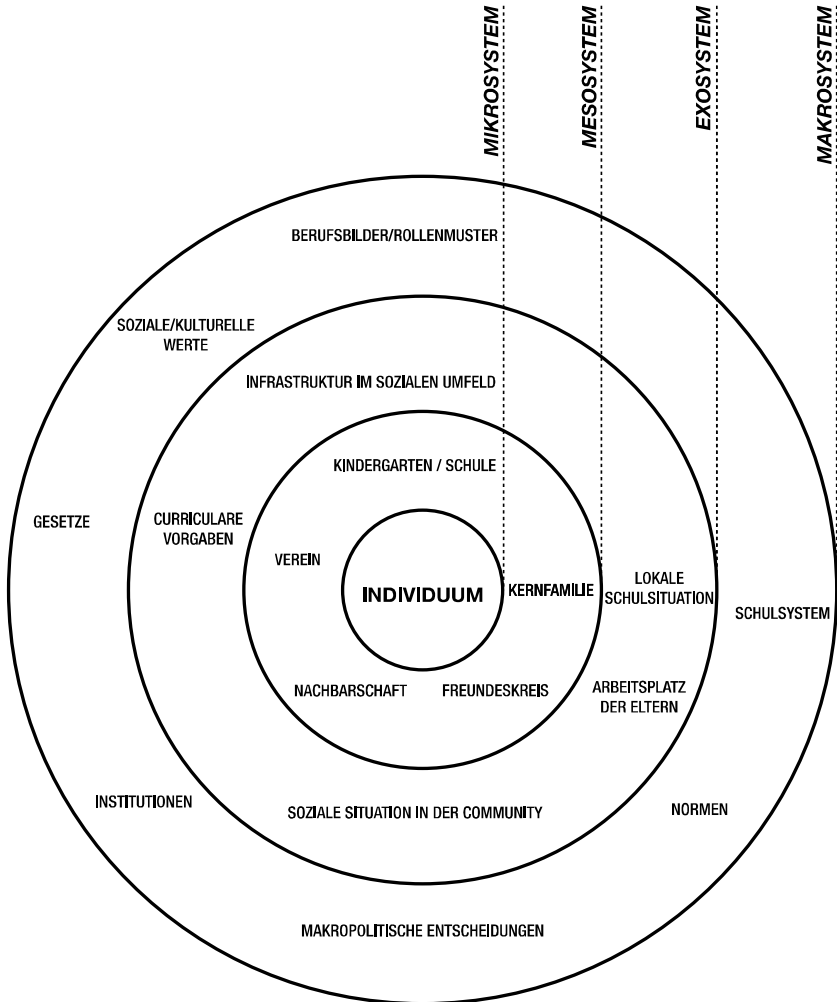


Abbildung 1: Das ökosystemische Entwicklungsmodell (Quelle: eigene Darstellung nach Seifert 2011: 115)

Mikrosystem

Bronfenbrenner definiert das Mikrosystem als „ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“ (Bronfenbrenner 1981: 38). Der Lebensbereich definiert einen Ort, an dem Menschen direkte Interaktionen mit anderen aufnehmen können. Dieser ist das unmittelbare Setting (System), in dem das sich entwickelnde Individuum lebt (bspw. das eigene Zuhause, Arbeitsplatz, Schule, Kneipe, Kindergarten). Es ist somit an konkrete Settings gebunden. In dem Setting betätigen sich die Teilnehmer in spezifischen Zeitabschnitten sowie in bestimmten Rollen, wie z.B. Lehrer, Schüler, Tochter. Dabei spielt nicht nur eine Rolle, wie sich die objektiven Eigenschaften der Umwelten verhalten, sondern auch die Art und Weise, wie das Individuum diese in den Umwelten wahrnimmt. Diese phänomenologische Ansicht der Umwelt ist sehr stark durch das Konstrukt des Lebensraums oder des psychologischen Feldes von Lewin geprägt. Denn er vertritt die Position, dass die Beschaffenheit wie das Subjekt die Umwelt in ihrer psychischen Organisation wahrnimmt von großer Bedeutung ist (vgl. Bronfenbrenner 1981: 38f.). Dann hat dafür das Begriffspaar potenzielle und rezipierte Umwelt verwendet. Unter der potenziellen Umwelt werden Gegebenheiten verstanden, die unabhängig davon wie Subjekte diese wahrnehmen und kognitiv repräsentieren vorliegen. Unter der rezipierten Umwelt dagegen wird verstanden, wie die Subjekte diese Umwelt wahrnehmen und kognitiv repräsentieren (vgl. Dippelhofer-Stiem 1989: 51f.).

Als Beispiel der verschiedenen Wahrnehmungen durch die einzelnen Subjekte, möchte ich auf eine indische Fabel verweisen, in der sechs blinde Männer einen Elefanten beschreiben. Derjenige, der das Tier von der Seite berührt, nimmt den Elefanten als eine Art Wand wahr. Der, der den Stoßzahn erwischt als Speer, derjenige, der ihm am Rüssel anfasst als Schlange, der vierte, der ihn am Bein berührt, nimmt ihn als Baum wahr, der nächste wiederum erwischt das Ohr und vergleicht den Elefanten mit einem Fächer und für den sechsten ist das Tier eine Art Seil, da er den Schwanz berührt. Jeder dieser sechs Männer entwickelt aufgrund der eigenen subjektiven Wahrnehmung der Umwelt, hier speziell den Elefanten, eine Theorie über diesen (vgl. Welzer 1993: 14f.).

Des Weiteren müssen die physikalischen und materiellen Bedingungen berücksichtigt werden, die zu dem Mikrosystem dazugehören. Einschränkende Handlungsmöglichkeiten, materielle Armut oder auch die Wohnverhältnisse sind nicht außer Acht zu lassende Faktoren, die ebenfalls auf die Umwelt und vice versa wirken (vgl. Oerter 1995: 88). Somit können unter der Mikroebene bzw. -system all diejenigen Faktoren analytisch angeordnet werden, welche die Lehrkräfte dem Individuum selbst (bzw. seinem Handeln) zuschreiben (vgl. Seifert 2011: 115f.).

Mesosystem

Das „Mesosystem umfaßt die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehung zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis)“ (Bronfenbrenner 1981: 41). Das Mesosystem umfasst dementsprechend die verschiedenen Lebenskontexte, in denen sich ein Individuum bewegt (vgl. Seifert 2011: 118). Somit ist ein Mesosystem ein System von Mikrosystemen, das durch die Wechselwirkungen, die zwischen den Mikrosystemen herrschen, definiert wird. Somit ist das Mikrosystem vom Mesosystem umlagert. Es besteht also aus zwei oder mehreren Settings, denen das sich entwickelnde Individuum zu einem bestimmten Zeitpunkt seines Lebens angehört. Es wird gebildet oder erweitert, wenn die Person in einen neuen Lebensbereich eintritt. Somit bilden die Wechselbeziehungen zwischen diesen wichtigeren Settings ein eigenes für die Entwicklung relevantes System (vgl. Bronfenbrenner 1981: 41). Dabei muss selbstverständlich auch der kulturelle Hintergrund eines Systems (Gesellschaft) reflektiert werden, da in anderen kulturellen Kreisen bspw. der Arbeitsplatz im Vergleich zu westlich geprägten Gesellschaften bei zehnjährigen Kindern eine viel wichtigere Rolle einnimmt und somit ggf. zum Mesosystem zu rechnen ist (vgl. Bronfenbrenner 1978: 36).

Exosystem

Unter einem Exosystem wird ein oder werden mehrere Lebensbereiche verstanden, „an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“ (Bronfenbrenner 1981: 42). Es umfasst weitere soziale Strukturen formeller als auch informeller Art, zu denen das sich entwickelnde Individuum nicht unmittelbar als handelnde Person gehört; es ist dort also gar nicht anwesend. Stattdessen beeinflussen diese Strukturen indirekt das Individuum. Andererseits beeinflusst aber auch das Individuum „auf Umwegen“ diese Strukturen. Kurz und knapp können Exosysteme als Quellen von Effekten aus entfernteren Umweltregionen beschrieben werden. Darunter fallen die größeren Institutionen der Gesellschaft – nicht nur die planvoll strukturierten, sondern auch die spontan entstehenden – und wie sich diese auf der konkreten lokalen Ebene entfalten (vgl. Bronfenbrenner 1978: 36).

Ein Exosystem wäre bspw. aus Sicht eines Kindes der Arbeitsplatz der Mutter oder des Vaters, zu dem das Kind keine direkte Verbindung besitzt, der aber selbstverständlich indirekt, z.B. durch eine hohe Arbeitsbelastung der Eltern, auf das Kind einwirkt. Unsichere Arbeitsbedingungen, niedrige Löhne oder erheblicher Stress auf dem Arbeitsplatz wirken sich nämlich mit

großer Wahrscheinlichkeit auch auf die emotionale Qualität der Beziehungen in der Familie aus (vgl. Seifert 2011: 120). Ein weiteres Exosystem ist für das Kind im Vorschulalter z.B. die Schule die die älteren Geschwister besuchen (vgl. Griebel 2011: 40; Oerter 1995: 88f.).

Makrosystem

Das „Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (Bronfenbrenner 1981: 42). Somit richtet sich das Makrosystem nicht auf spezifische Kontexte, die das Leben des Einzelnen betreffen, sondern auf übergeordnete institutionelle Muster, Strukturen und Aktivitäten, die für eine Kultur oder Subkultur gelten – es kann als übergreifender Bezugsrahmen aufgefasst werden. Es besitzt also eine durchgreifende universelle Wirkung, die die Gesellschaft als Ganzes durchdringt. Darunter fallen politische, ökonomische, soziale, juristische, erzieherische usw. Muster. Ferner werden Makrosysteme nicht nur als Strukturbegriffe gefasst (vgl. Bronfenbrenner 1978: 36), sondern auch als „Informations- und Ideologieträger, die sowohl explizit als auch implizit Meinungen und Motivationen an besondere Einrichtungen, an das soziale Netzwerk, an Rollen, an Aktivitäten und deren Wechselbeziehungen weitergeben“ (ebd.: 36). Bestandteile des Makrosystems sind z.B. die moderne Arbeitsstruktur, der Fortschrittsglaube, die Ideologie der persönlichen Autonomie und Kontrolle. Auf der einen Seite versteht Bronfenbrenner unter dem Makrosystem eine für alle Individuen regulierende Gesamtkultur, andererseits gilt der Begriff aber auch für Ausschnitte der Kultur, vor allem für das Werte- und Normensystem, sodass auch innergesellschaftliche Gegensätze eine Erscheinungsform der Makrosysteme sind. Bronfenbrenner führt als Beispiel ein Postamt oder ein Spielplatz in Frankreich und den USA an. Diese Einrichtungen funktionieren und sehen auf den ersten Blick sehr ähnlich aus. Vergleicht man aber die jeweiligen Einrichtungen beider Länder, so unterscheiden sie sich (erheblich) voneinander (vgl. Bronfenbrenner 1981: 42; Oerter 1995: 89).

Zum Makrosystem gehören beispielsweise rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen, die unmittelbare Lebensräume wie z.B. Schulen, Jugendzentren, Sportvereine oder Kirchen beeinflussen. Ebenso dazu gehören in einer Kultur oder Subkultur geteilte Überzeugungssysteme, wie z.B. Vorstellungen zur Struktur einer „normalen“ Familie, übliche Definitionen von „abweichenden Verhaltensweisen“ sowie Vorstellungen über entsprechende Sanktionsmaßnahmen. (Seifert 2011: 121)

Für eine Familie wäre dies z.B. die Familien- und Bildungspolitik, gesellschaftliche Normen, Gesetze etc., die jeweils auf die nachgeordnete Systemebene unterschiedlich wirken (vgl. Griebel 2011: 40). Dabei können Verän-

derungen im Makrosystem überwiegend durch politische oder rechtliche Maßnahmen erreicht werden, da pädagogische Einflussmöglichkeiten auf dieser Ebene beschränkt sind (vgl. Seifert 2011: 122).

Chronosystem bzw. ökologischer Übergang

Nach Bronfenbrenner findet ein ökologischer Übergang statt, „wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereiches oder beider verändert“ (Bronfenbrenner 1981: 43). Ökologische Übergänge verteilen sich somit über die ganze Lebensspanne – sie sind allgegenwärtig – und sind Folge wie Anstoß von Entwicklungsprozessen. Übergänge sind die gemeinsame Folge biologischer Veränderungen sowie von veränderten Umweltbedingungen, denn es findet ein Prozess der gegenseitigen Anpassung zwischen Organismus und Umgebung statt – sie schließen Veränderungen der Rolle und des Settings ein. Diese Veränderungen sind auf allen Ebenen (Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene) der als ökologisch verstandenen Umwelt möglich. Durch die entwicklungsbedingte Veränderung im Zustand oder Status eines Mitgliedes eines Systems verändert sich auch die Beziehung zwischen den anderen Mitgliedern, sodass von Wechselwirkungseffekten gesprochen werden kann (vgl. Bronfenbrenner 1978: 54f.). Die Geburt einer jüngeren Schwester findet im Mikrosystem statt und hat selbstverständlich auch Auswirkungen auf den größeren Bruder. Werden die Kinder in den Kindergarten geschickt, verändert sich auch das Muster der familiären Aktivitäten. Durch den Schuleintritt wird das Exo- zum Mesosystem und die Emigration oder der Besuch in anderen sozialen, wirtschaftlichen oder kulturellen Verhältnissen führt über das Makrosystem hinaus. Kommt es zu einer Scheidung, so kann diese auch das kindliche Verhalten in der Klasse verändern. (vgl. Bronfenbrenner 1978: 54f.; Bronfenbrenner 1981: 43f.).

Bronfenbrenner beschreibt die Allgegenwärtigkeit und die Veränderungen auf allen Ebenen in seinem Buch „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“ (1981) an einem Beispiel wie folgt:

Eine Mutter hält ihr Kind zum ersten Mal im Arm – Mutter und Kind kommen aus der Klinik nach Hause – Babysitter lösen einander ab – das Kind geht in den Kindergarten – ein neues Baby wird geboren – die Kinder kommen in die Schule, werden versetzt, bestehen die Abschlussprüfungen oder gehen vorher ab – man sucht eine Anstellung, wechselt oder verliert sie – man heiratet, beschließt, ein Kind zu bekommen, Verwandte ziehen ein (und aus). Die Familie kauft das erste Auto, ein Fernsehgerät, ein eigenes Haus – Ferien, Reisen, Umzug – Scheidung, neue Heirat, Berufswechsel, Immigration. [...]. Man wird krank und geht ins Krankenhaus, wird wieder gesund und kehrt in den Beruf zurück – Pensionierung und schließlich der Tod als letzter Übergang für alle. (ebd.: 43)

Übergänge bringen somit eine Veränderung der ökologisch verstandenen Umwelt mit sich. Übergänge wirken sich auf die Lebensbereiche, die Rolle,

die Identität, räumliche Umgebung, materielle Gegebenheiten und Beziehungen aus (vgl. ebd.: 22). Daher müssen laut Bronfenbrenner Übergänge als Veränderungen in ökologischen Systemen verstanden und analysiert werden, anstatt die Sicht auf lediglich individuelle Veränderungen zu beschränken (vgl. ebd.: 56).

3.2 Die Bedeutung des ökosystemischen Entwicklungsmodells für Übergänge im Bildungssystem

Wie dargelegt, geht der ökopsychologische Ansatz von der Annahme aus, dass Entwicklung, also Übergänge, niemals in einem Vakuum ablaufen und stattfinden, sondern Übergänge immer durch einen spezifischen Kontext in die Umwelt eingebettet sind und auf diese wirken. Somit betreffen Veränderungen/Übergänge nicht nur die individuelle Ebene, sondern das ökologische System als Ganzes. Sie schließen nicht nur das unmittelbare Setting, in dem sich die entwickelnde Person aufhält, mit ein, sondern umfassen auch die weiteren umfassenderen sozialen, formellen und informellen Kontexte, in die das Setting eingebunden ist (vgl. ebd.: 62). Neben den strukturellen Wandlungsprozessen, wie der ökonomische Wandel, bestimmte gesetzliche Entwicklungen, die die individuellen ökonomischen, kulturellen und sozialen Risiken der Bürger beeinflussen, sind auch individuelle Lebensentscheidungen des Einzelnen von besonderer Bedeutung, da diese nicht nur sein eigenes Leben, sondern auch das Leben anderer Personen, mit denen das handelnde Individuum sozial verbunden ist, erheblich beeinflussen. So können im individuellen Handeln entstehende Risiken sich auf andere auswirken (vgl. Bertram 2010: 94; Schoon/Silbereisen 2009: 3f.). „Dies gilt insbesondere für [...] Kinder, weil diese durch die Individualisierung von Risiken in ihren Lebenschancen auch durch das Handeln ihrer Eltern beeinträchtigt werden können“ (Bertram 2010: 94f.). Wie bereits dargestellt, spielen aber auch strukturelle Veränderungen auf der Makroebene eine Rolle, denn diese beeinflussen die „institutionellen Arrangements auf der Mesoebene, die ihrerseits wiederum Konsequenzen für das Handeln der Individuen haben“ (ebd.: 95). Dabei darf selbstverständlich nicht außer Acht gelassen werden, dass die Makroebene nicht direkt auf die Mikroebene wirkt, sondern die Wechselwirkung der einzelnen Systeme (Ebenen) muss bedacht werden (vgl. ebd.: 95). „Denn nur dann, wenn man sowohl die gesellschaftlichen Risiken sozialen und ökonomischen Wandels auf der Makroebene betrachtet, gleichzeitig aber die Mikroebene nicht vergisst, lassen sich die Folgen struktureller Veränderungen und individueller Anpassungsleistungen in der Gesellschaft überhaupt

angemessen begreifen“ (ebd.: 95). Unter Ökologie wird somit die Gesamtheit der potenziellen und rezipierten Umweltbedingungen eines Individuums sowie die Transaktion, also die Aktivität und Dynamik im gesamten System, zwischen dem Individuum und seiner Umwelt verstanden (vgl. Dippelhofer-Stiem 1989: 53f.).

Bronfenbrenners Ansatz wurde international gewürdigt, aber auch kritisch diskutiert (vgl. Dippelhofer-Stiem 1989: 70f.; Helbig 2007a: 11; Oerter 1995: 89). Laut Oerter ist die Darstellung der Systeme beim genauen Betrachten etwas unsystematisch. Seiner Auffassung nach fehlen vor allem größere Organisationsformen, wie bspw. Verwaltungsorganisationen von Gemeinden, Landkreisen oder die Unterscheidung zwischen Groß- und Kleinbetrieb als System (vgl. Oerter 1995: 89). Dippelhofer-Stiem moniert, dass der Ansatz zu statisch, unpräzise und formal sei. Vor allem das Makrosystem sei zu vieldeutig und mache die Zuordnung von Phänomenen zum Teil sehr schwierig (vgl. Dippelhofer-Stiem 1989: 70f.).

Trotz dieser Kritik erweist sich Bronfenbrenners Modell aufgrund seiner Differenzierung von verschiedenen Ebenen für die internationale Übergangsforschung im Bildungssystem als sehr fruchtbar, sodass sein theoretisches Modell als Grundlage für Studien, die sich mit Übergängen im Bildungssystem auseinandersetzen, dient (vgl. z.B. Besener/Debie/Kutscha 2008: 104; Däschler-Seiler 2004: 21; Griebel 2011: 40; Helbig 2007; Schoon/Silbereisen 2009: 6ff.). Vor allem Pianta et al. würdigen die ökologische Perspektive von Bronfenbrenner. Sie sprechen u.a. von „ecology of transition“ oder „transition of ecology“ als ein System von Interaktionen zwischen Personen, politischen Institutionen (kommunal sowie national) und Umgebungen (vgl. Griebel/Niesel 2011). Besonders für die Entwicklungspsychologie ist die ökologische Betrachtungsweise unentbehrlich, da

- die Beschreibungen und das Verständnis für frühere Entwicklungen ohne das Ökosystem nicht möglich ist, da es die biologische und psychosoziale Entwicklung gewährleistet
- die Individuen im Laufe ihrer Entwicklung die Umwelten des Öfteren wechseln, wie weiter oben dargestellt (vgl. Oerter 1995: 84f.).

Bronfenbrenners vorgenommene Systematisierung verschiedener Entwicklungssysteme ermöglicht somit einen differenzierten Blick auf das Bildungssystem und seine unterschiedlichsten Entwicklungskontexte (vgl. Seifert 2011: 123), „die bei der Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen berücksichtigt werden können. Bronfenbrenner lenkt den Blick sowohl auf die unmittelbaren Lebensbereiche (Mikrosystem/Mesosystem) als auch auf Kontexte, die auf die Entwicklung einen indirekten, gleichwohl aber bedeutsamen Einfluss nehmen (Exo- und Makrosystem)“ (ebd.: 123). Dadurch wird die systematische Betrachtung einer Vielzahl von Bedingungsgeflechten über

verschiedene Handlungs- und Systemebenen hinweg ermöglicht (vgl. ebd.: 123).

3.3 Resümee zu den theoretischen Ansätzen sowie theoretische Verortung

Die Darstellung der verschiedenen theoretischen Ansätze zu Übergängen verdeutlicht, dass allgemeine Merkmale und Gemeinsamkeiten von Übergängen existieren, die im Folgenden zusammengefasst werden:

- Übergänge sind geprägt durch einen zeitlichen Prozess (Verlauf). Sie sind keine punktuellen Ereignisse.
- Übergänge sind nicht mehr wie in van Genneps Ansatz (rituell) vorbestimmt und geregelt, sondern sind in der heutigen Gesellschaft durch ein hohes Maß an Individualisierung, Pluralität und Gleichzeitigkeit (Parallelität) gekennzeichnet. Dies stellen die Ansätze, außer der von van Gennepe, der sich auf archaische Gesellschaftsstrukturen bezogen hat, klar heraus.
- An Übergängen ist nicht nur das einzelne Subjekt beteiligt, sondern es sind wechselseitige soziale Prozesse daran beteiligt – sie sind in gesellschaftliche Prozesse und Strukturen eingebunden (vgl. Bührmann 2008: 37f.; Fink 2011: 91f.). „Transition experiences are embedded within social contexts, ranging from interactions with significant others to macro-social circumstances“ (Schoon/Silbereisen 2009: 5). Diese Wechselbeziehungen bzw. Wechselseitigkeit thematisiert insbesondere der bronfenbrennerische Ansatz mithilfe der verschiedenen Systemebenen.
- Übergänge sind sowohl Prozesse des Wechsels als auch Bedingungen des Wechsels. Denn ohne Übergänge gäbe es keine Wandlung, keinen Wechsel, keine Entwicklung. Somit wird erst nach dem Übergang ein Wandel erfassbar und wahrnehmbar (vgl. Rath 2011: 12).

Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung ist somit mehr als ein einmaliger Wechsel zwischen zwei Bildungsinstitutionen: Er ist verflochten und verläuft parallel mit anderen Übergängen (bspw. Übergang in den Erwachsenenstatus), vielfach wird er nicht in einem Schritt vollzogen und kann ebenso Rückschritte enthalten (bspw. Abbruch der Ausbildung). Des Weiteren ist er durch individuelle Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten gekennzeichnet (vgl. Fink 2011: 92).

Doch welches theoretische Verständnis von Übergängen liegt nun dieser Arbeit zugrunde? Um den erwähnten allgemeinen Merkmalen von Übergängen und besonders ihrer Komplexität zu entsprechen, liegt der Arbeit Bron-

fenbrenners ökopyschologischer Ansatz zugrunde. Dieser ermöglicht, die Multidimensionalität von Bildungsübergängen und die Faktoren, die in diesem Prozess wirken, mit einzufangen. Denn der

Theoriebedarf der neueren Übergangsforschung zielt darauf ab (1.) die Pluralisierung, Hierarchisierung und Vernetzung von Übergangswegen mit einem möglichst umfassenden und differenzierten Konzept zu erschließen, (2.) und [...] neuere Formen der Selektion und Risikoverteilung und (3.) das Verhältnis von individueller Selbstorganisation und institutioneller Steuerung bei der Bearbeitung von Übergangsproblemen (Kutscha 1991: 128)

zu berücksichtigen. Anhand Bronfenbrenners Modell können all die verschiedenen Ebenen und deren Wechselwirkungen (Beziehungen) untereinander, die im Übergang von der Schule in den Beruf zum Zuge kommen, reflektiert werden, da Übergänge dynamische Systeme sind, in denen fast alles mit allem zusammenhängt (vgl. Besener/Debie/Kutscha 2008: 106). Aufgrund dieser Gegebenheiten erweist sich Bronfenbrenners Ansatz für die Erforschung von Übergängen im Bildungssystem als sehr fruchtbar (vgl. Griebel 2011: 35). Er liegt diversen internationalen Arbeiten, die sich mit Übergängen im Bildungssystem beschäftigen, als theoretisches Fundament zugrunde. So bezieht sich auch die vorliegende Studie auf Bronfenbrenners Ansatz, da der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung ebenfalls in komplexe soziale Umwelten eingebunden ist. Eine ökosystemische Sichtweise verdeutlicht nämlich die Auffassung, dass Übergänge nur dann gelingen (vgl. Ilg/Weingardt 2007: 19), „wenn die gesellschaftlich organisierten Bildungs- und Integrationsmaßnahmen mit der Weiterentwicklung individueller Lebensentwürfe in Einklang zu bringen sind, und wenn die sonstigen Potenziale in der Persönlichkeit und im Lebenskontext des Einzelnen berücksichtigt und aktiviert werden“ (ebd.: 19).

Aber auch bezogen auf die Wechselwirkung von Risiko- und Schutzfaktoren ist Bronfenbrenners Ansatz äußerst interessant und vielversprechend, da er dazu geeignet ist, die Wechselwirkung der verschiedenen Einflüsse zu berücksichtigen (s. Kap. 4.1.3). Die interdisziplinäre Ausrichtung des Ansatzes kann ebenfalls als ein Argument für seine Verwendung angeführt werden, da er die verschiedenen Forschungsschwerpunkte und Forschungsrichtungen miteinander in Verbindung bringt (vgl. Dippelhofer-Stiem 1989: 37). Ein weiteres Argument, das ausschlaggebend für die Entscheidung des theoretischen Rahmens von Übergängen ist, liegt in den Gemeinsamkeiten bzw. in den Überschneidungen des ökosystemischen Ansatzes und dem Menschenbild des FST. Aufgrund der erwähnten Schnittstellen und der konstruktiven (interdisziplinären) Verwendung für Übergänge im Bildungssystem erachte ich es daher als angemessen, Bronfenbrenners Ansatz als theoretischen Rahmen für die Untersuchung zu verwenden.

3.4 Befunde zu (prekären) Übergängen im Bildungssystem

In den vorausgegangenen Ausführungen wurde bereits ersichtlich, dass die Übergangsgestaltung von der Schule in die berufliche Ausbildung einerseits alle Jugendlichen betrifft, andererseits weisen jedoch einige von ihnen besonders ungünstige Voraussetzungen für einen gelingenden Übergang auf. Dabei wird vor allem durch den Einsatz von Längsschnittanalysen und durch die Erfassung individueller Bildungsverläufe sowie die Erhebung von diversen Kontextmerkmalen, wie bspw. Sozial- oder Migrationsstatus, erhofft, dass dadurch Einblicke in die Struktur von Bildungsverläufen und -prozessen erlangt werden, sodass speziell kritische Übergänge zwischen den Institutionen des Bildungssystems analysiert und so wesentliche Einflussfaktoren erfasst werden können (vgl. Fink 2011: 72). Denn wer komplexe und längerwährende Prozesse wie den Übergang von der Schule in Berufsausbildung adäquat beschreiben und analysieren möchte, ist auf die Verfügbarkeit von längsschnittlich, möglichst prospektiv erhobenen Daten angewiesen (vgl. Meyer et al. 2012: 11). Ferner müssen z.B. aber auch immer aktuelle Arbeits- und Ausbildungsmarktsituationen miteingefasst werden, da nicht nur individuelle Faktoren, sondern auch äußere Einflüsse aus der Umwelt sowie institutionelle Faktoren einen Einfluss auf das Gelingen oder Misslingen von Übergängen besitzen (vgl. Fink 2011: 72). „Auch die auf dem Arbeitsmarkt wirkenden Faktoren gestalten die Verhältnisse an der Schwelle Schule-Beruf zunehmend komplexer und lassen die Passage damit für den einzelnen Jugendlichen weniger planbar machen“ (Köck 2010: 23). So ist bspw. der Übergang von der Schule in eine berufliche Ausbildung u.a. „durch das formale Bildungsniveau der jeweiligen Übergangskohorten eindeutig bestimmt“ (Tippelt 2004: 13). Die Abbildung 2 stellt das Übergangsverhalten Heranwachsender nach Schulabschluss dar. Dabei wurden diejenigen, die in keines der „beruflichen Ausbildungssysteme“ münden, nicht berücksichtigt (vgl. Fink 2011: 66ff.). Denn um wie viele Jugendliche es sich dabei tatsächlich handelt, die in keine „berufliche Ausbildung“ bzw. das Übergangssystem einmünden, ist bis heute aufgrund der ausschließlichen Erhebung von Stichproben unklar (vgl. Christe 2012: 117). Deutlich wird aus Abbildung 2 aber, dass das Bildungsniveau bzw. ein höherwertiger Schulabschluss mit dem Aufgreifen einer vollqualifizierten beruflichen Ausbildung korreliert, sodass diejenigen, die keinen oder einen niedrigeren Schulabschluss besitzen, auch vermehrt nicht in ein vollqualifiziertes Auszubildendenverhältnis münden. Die Situation sah 2006 in Deutschland folgendermaßen aus (s. auch Abbildung 2) und hat sich bis heute nicht nennenswert verändert:

- Etwa ein Fünftel der Jugendlichen ohne einen Hauptschulabschluss münden direkt in das duale System, wobei ihnen das Berufsschulsystem weit-

gehend verschlossen bleibt. Vier Fünftel müssen dagegen eine „Qualifizierungsmöglichkeit“ im Übergangssystem wahrnehmen.

- Hauptschulabsolventen erreichen dagegen zu zwei Fünftel einen Ausbildungsplatz im dualen System. In das Schulberufssystem münden ca. 8 Prozent ein, wobei mehr als die Hälfte wiederum in das Übergangssystem einmündet.
- Aber auch mit einem mittleren Schulabschluss machen sich Übergangsprobleme bemerkbar, da über ein Viertel in das Übergangssystem mündet. Ein weiteres Viertel greift eine vollzeitschulische Ausbildung auf, wobei rund 50 Prozent in das duale System einmünden.
- Die Absolventen mit Hoch- oder Fachhochschulreife, die eine Berufsausbildung unterhalb der Hochschulebene beginnen, besitzen dagegen die wenigsten Risiken. Zwei Drittel nehmen eine Ausbildung im dualen System auf, wobei ein Drittel in das Schulberufssystem mündet (vgl. Fink 2011: 75f.).

Deutlich wird, dass das duale und das Schulberufssystem Personen aus den bildungsferneren bzw. -schwächeren Gruppen durch eine (berufliche) Ausbildung nur teilweise integrieren kann, da diese Personengruppe vor allem im Auffangbecken des Übergangssystems landen. Somit besitzen vielfach Jugendliche mit schwächeren Schulleistungen und mit ungünstigen sozialen Ausgangslagen vermehrt keinen direkten Zugang zur beruflichen Bildung (vgl. Baethge 2008: 57ff.).

Am unteren Ende der Qualifikationshierarchie kumulieren die Folgen der unzureichenden Offenheit des Übergangssystems bei jenen Jugendlichen, die aufgrund unterschiedlicher Gründe – meist jedoch aufgrund eines fehlenden oder schlechten Schulabschlusses – als Ungerlernte oder Geringqualifizierte in das Erwerbssystem einmünden. Hier übermitteln die Arbeitsmarktanalysen eine unmissverständliche Botschaft. Angesichts des seit geraumer Zeit bestehenden Trends zu gesteigerten Qualifikationsanforderungen wird der Einstieg ins Arbeitsleben für diese Gruppe immer schwieriger, und die Wahrscheinlichkeit, in gewisser Regelmäßigkeit von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein, wird immer größer. (Jungmann 2004: 186)

Auch der zweite nationale Bildungsbericht weist auf diese Problematik hin, dass Heranwachsende, die maximal den Hauptschulabschluss erworben haben, als Gruppe zu identifizieren sind, deren Übergänge in eine berufliche Ausbildung in hohen Anteilen problematisch verlaufen. Die Autoren weisen vor allem auf eine (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 163ff.) „Verfestigung von Passagenproblemen an der Schwelle zwischen allgemeinbildenden Schulen und qualifizierter beruflicher Ausbildung“ (ebd.: 99) hin, sodass zu erwarten ist, dass der Übergang von der Schule in ein Ausbildungsverhältnis vor allem für Heranwachsende mit geringer Schulbildung auch in Zukunft weiterhin problematisch und mit diversen Risiken verbunden sein wird (vgl. ebd.: 96ff.). „Die Probleme des Übergangssystems an der

Schwelle vom Sekundarbereich I zur beruflichen Ausbildung sind vor allem Probleme der Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss“ (ebd.: 164). Wie dargestellt, weisen sie weitaus niedrigere Übergangsquoten in eine vollqualifizierende Ausbildung auf als Jugendliche, die eine höhere Schulform besucht haben (vgl. ebd.: 83, 162). Aufgrund der geringeren Chancen unmittelbar nach Ende des Regelschulbesuches in eine Berufsausbildung einzu-münden, erhöht sich auch das Risiko einer Aneinanderreihung einer größeren Anzahl von Fördermaßnahmen ausgesetzt zu sein sowie durch längere Phasen der Arbeitslosigkeit vom Ausbildungssystem abgekoppelt und ausgeschlossen zu sein (vgl. BMBF 2008: 25).

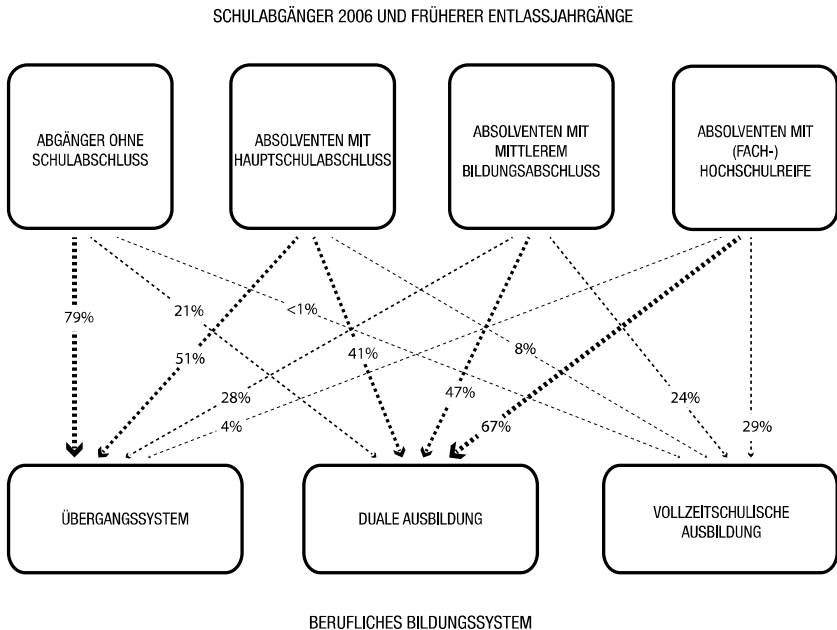


Abbildung 2: Neuzugänge in das berufliche Ausbildungssystem 2006 (Quelle: eigene Darstellung nach Fink 2011: 76)

Einerseits hat sich die zeitliche Dimension der Schullaufbahn in Deutschland verschoben, sodass die Heranwachsenden noch nie so viel Zeit in der Schule verbracht haben und auch das formale Bildungsniveau war noch nie so hoch wie heutzutage. Andererseits aber und das zeigen seit Anfang des Jahrhunderts diverse internationale Vergleichsstudien, wie bspw. PISA (vgl. Tippelt 2004: 13; Krekel 2012: 298), dass „nahezu ein Fünftel der jeweiligen Abschlusskohorten die für eine berufliche Anschlussausbildung notwendigen Kompeten-

zen nicht vorweisen können“ (Tippelt 2004: 13). Auch die BIBB-Übergangsstudie 2006 attestiert etwa 20 Prozent der nichtstudienberechtigten Schulabsolventen, dass sie problematische Bildungsbiografien mit langwierigen und misslingenden Übergängen aufweisen (vgl. Ulrich 2013: 64). Überproportional stammt diese Klientel, die im Übergang scheitert, aus bildungsfernen Milieus, sodass Scheitern und Erfolg in einem hohen Maße von der sozialen Herkunft der Subjekte abhängt (vgl. Böttcher 2004: 214f.). Vor allem Absolventen mit maximal dem Hauptschulabschluss verweilen überproportional lange im Übergangssystem, sodass sich der Eintritt in Beschäftigung bis über das 20. Lebensjahr hinaus verzögert und durch längere Suchprozesse gekennzeichnet ist. „Nach Ergebnissen des DJI-Übergangspanels sind 30 Monate nach Ende des Besuchs des letzten Pflichtschuljahres einer Hauptschule oder eines Hauptschulzweiges einer integrierten Sekundarschule, nur gut die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen in einer vollqualifizierenden Berufsausbildung“ (Reißig/Gaupp/Lex 2008: 15). Als hochproblematisch sind vor allem diejenigen anzusehen, die über Jahre hinweg ohne berufliche Ausbildung oder Arbeit dastehen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 165), sodass „die Wahrscheinlichkeit, dass diese Jugendlichen den Weg zurück in organisierte Bildungs- und Ausbildungsprozesse finden, relativ gering ist“ (Reißig/Gaupp/Lex 2008: 15). Dieser Gruppe attestiert die Arbeitsmarktforschung prekäre Lebenslagen, da ein enormes Risiko besteht, dass sie vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen werden (vgl. ebd.: 16).

Ersichtlich wurde, dass vor allem Personen, die eine geringe Bildung aufweisen, die Hauptschule besuchen und/oder keinen Schulabschluss besitzen, risikohaften Lagen ausgesetzt sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 163f.). „Wie empirisch-statistische Analysen zeigen, haben sich [...] insbesondere die Beschäftigungschancen [und somit auch die Ausbildungschancen] von Hauptschulabgängern dramatisch verschlechtert. Die Türen zum Beschäftigungssystem sind in diesen unteren Gängen des Bildungssystems durch Umschichtungen und Veränderungsprozesse sowie betriebliche Rationalisierungsmaßnahmen inzwischen fast vollständig verschlossen“ (Beck 1986: 239). Dabei ist diese Gruppe eine sehr heterogene, da es auch innerhalb dieser Gruppe Personen gibt, den der Übergang in eine berufliche Ausbildung besser gelingt als anderen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 163ff.; BMBF 2008: 25f.; Reißig/Gaupp/Lex 2008: 59; Spies/Tredop 2006: 9). Ein geringes Bildungsniveau korreliert zwar mit einem Scheitern im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung, d.h. aber wiederum noch lange nicht, dass der Bildungsgrad den Übergang fest determiniert und es unweigerlich zu einem Scheitern kommen muss. Denn der Übergangsprozess ist ein komplexes Gebilde, in dem verschiedenste Faktoren wirken, sich kumulieren und gegenseitig eliminieren können. Ob der Übergang in eine berufliche Ausbildung nun gelingt oder

nicht, hängt somit von weiteren Faktoren (Risiko- und Schutzfaktoren) ab, die den Übergang beeinflussen. Welche Faktoren nun neben dem Grad der Bildung eine erfolgreiche oder ungünstige Entwicklung, bezogen auf das Übergangsverhalten von der Schule in eine Berufsausbildung, begünstigen bzw. wie die diversen Faktoren untereinander interagieren wird im nachfolgendem Kapitel dargestellt.

4 Risiko und Sicherheit – Zwei Gegensätze?

Dass annähernd jede Alltagssituation zu einer Risikosituation werden kann und somit ein gewisses Risiko als ein normales Begleitphänomen zum Leben dazugehört sowie ein natürlicher Teil privater Beziehungen und privater Lebensformen ist (vgl. Bertram 2010: 73; Herzer 2009: 7; Lee 2009: 64; Luhmann 1993: 327), beschreibt Luhmann anhand eines Regenschirms: Das Haus kann ohne Regenschirm verlassen werden. Damit wird aber das Risiko eingegangen, bei Regen oder Schnee nass zu werden. Wird das Haus mit dem Regenschirm verlassen, wird das Risiko in Kauf genommen, dass der Regenschirm liegengelassen oder gestohlen wird (vgl. Luhmann 1993: 328). Eine Entscheidung etwas zu Unterlassen ist demnach genauso riskant wie das Treffen einer Entscheidung; somit kann nie ohne Risiko entschieden werden. Der erste Fall kann einem einen möglichen Vorteil (Gewinn) einbringen und im zweiten Fall können wohlmöglich Nachteile (Verluste) entstehen – oder eben anders herum. Bezogen auf diese Paradoxie spricht Bechmann von der Selbstreferenz des Risikos (vgl. Bechmann 1993: XXII): „Das Paradoxon des Risikos, daß Handeln und Unterlassen gleich riskant sein können, weil für beide Fälle die Folgen nicht bekannt sind, dies macht den eigentlichen gesellschaftstheoretischen Kern der Risikoforschung aus“ (ebd.: XXIV). Risiken sind also etwas ganz Profanes, mit denen jedes Individuum irgendwann in seiner Entwicklung in unterschiedlichsten Ausmaßen konfrontiert wird. Denn Leben heißt auch immer, dass mit der Begegnung von Risiken gerechnet werden muss. Allerdings ist aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen das Aufwachsen für Kinder und Jugendliche in der Postmoderne riskanter geworden, sodass mit der Auflösung der „Normalbiografie“ die Risiken für die Entwicklung Jugendlicher steigen. Insbesondere in der Jugendphase können sich also Risikolagen einer Gesellschaft manifestieren (vgl. Opp 1999: 229).

Unter Risiko wird also eine Gefahr verstanden, die zum Vorschein kommen kann, aber nicht unbedingt zum Vorschein kommen muss. Jede Entscheidung, die ein Individuum trifft, ist mit einem Risiko verbunden, das das Individuum mit der jeweiligen Entscheidung unabdingbar in Kauf nimmt, wie am Beispiel des Regenschirms verdeutlicht. Ein Risikofaktor besitzt daher nur eine bestimmte Wahrscheinlichkeit eine negative Wirkung auszulösen, da die Auswirkungen, die zum Vorschein kommen können – aber nicht müssen – von weiteren Faktoren abhängen können. Es existieren nämlich zu jedem Risikofaktor Gegenbeispiele, in denen keine Beeinträchtigung stattgefunden hat (vgl. Opp/Fingerle/Freytag 1999: 11). Folglich besitzen Risikofaktoren nur einen probabilistischen Charakter, sodass selbst die „besten“ Risikofaktoren nicht unbedingt negative Entwicklungsergebnisse mit sich bringen. Gleiches gilt für Schutzfaktoren (vgl. Fingerle 1999: 95): „Denn ebenso wie

Risikofaktoren die die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten unerwünschter Entwicklungsergebnisse erhöhen, wird diese Wahrscheinlichkeit von Schutzfaktoren gesenkt, aber nicht völlig eliminiert“ (ebd.: 95).

Trotz oder gerade aufgrund der Tatsache, dass sich eine Vielzahl an wissenschaftlichen Disziplinen mit der Risikoproblematik auseinandersetzen, ist es bis heute nicht gelungen, einen einheitlichen Risikobegriff oder eine zusammenhängende Risikothorie zu entwickeln (vgl. Bechmann 1993a: 239f.). Infolgedessen existieren aus wissenschaftlicher Perspektive eine Vielzahl von Definitionen (vgl. Herzer 2009: 13). Daher kann nur eine grobe und vage Aussage bezüglich der Definition von Risiken bzw. Risikofaktoren getroffen werden. Als Risikofaktoren oder Risiken werden in der Risikoforschung Merkmale bezeichnet, die bei Individuen, auf welche diese Merkmale zutreffen, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Störung im Vergleich zu einer unbelasteten Kontrollgruppe erhöhen (vgl. Laucht 1999: 303; Seifert 2011: 69ff.). Auch Coleman und Hagell definieren den Begriff Risikofaktor ähnlich. „Risk factors: the term that usually refers to the factors that might contribute to poor outcomes for young people, such as poverty, deprivation, illness or dysfunctional family background“ (Coleman/Hagell zit. nach Herzer 2009: 14). Der Begriff des Risikos umfasst dabei, ähnlich wie der Begriff der Benachteiligung, der vor allem in der Sozial- und Sonderpädagogik Verwendung findet, erschwerte Bedingungen des Aufwachsens, die sich wiederum aus einem Konglomerat sich gegenseitig bedingender Einflüsse und Faktoren ergeben (vgl. Seifert 2011: 69ff.).

Die disziplinäre Breite der Wissenschaften, die sich mit der Risikothematik beschäftigen, wurde ebenfalls bei der Literaturrecherche der Bibliothekskataloge und der Datenbanken ersichtlich. Dabei darf die Erkenntnis der „neueren“ Risikofaktoren-, Schutzfaktoren- und Resilienzforschung nicht außer Acht gelassen werden: Es darf niemals nur eine einseitige Betrachtung von Risikofaktoren erfolgen, sondern es muss immer das ganze Konglomerat an Einflüssen eine Berücksichtigung und Betrachtung erfahren. Selbstverständlich wurde dieser Sachverhalt ebenso bei der Literaturrecherche berücksichtigt, sodass vor allem die neuere Forschung eine Beachtung findet, die den komplexen Zusammenhang der einzelnen Faktoren mit einbezieht. Allerdings existiert dazu eine kaum mehr überschaubare Anzahl an Studien sowie Einzelbefunde, die sich mit Resilienz, Risiko- und Schutzfaktoren auseinandersetzen (vgl. Bergman/Mahoney 1999: 315). Speziell im englischsprachigen Raum existieren zahlreiche Längsschnittstudien zu den verschiedensten Risikoprofilen mit einer kaum mehr überschaubaren Anzahl von Detailergebnissen, sodass es an dieser Stelle kaum möglich ist, eine umfassende Bestandaufnahme über die Literatur zu geben (vgl. Göppel 2000: 88; Wustmann 2009: 19). Zu den bedeutendsten Studien der Resilienzforschung gehören die Kauai-Studie, eine Längsschnittstudie von Werner und Smith (1982, 1992, 2001), die Mannheimer Risikokinderstudie von Laucht, Esser und

Schmidt (1999, 2000) und die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie von Lösel und Bender (1999). Hinzukommend besteht die Schwierigkeit, dass die verschiedenen Studien konzeptionell sehr unterschiedlich angelegt sind, sodass ein Zusammenfassen und ein Vergleich der Vielzahl an Detailergebnissen nur sehr schwer möglich ist (vgl. Wustmann 2009: 64ff.). Dies trifft ebenfalls auf die Forschung zu, die sich mit Risiko-, Schutzfaktoren und Resilienz im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt bzw. Berufsausbildung auseinandersetzt.

Einleitend sollte somit deutlich geworden sein, dass Risiko und Sicherheit bzw. Risiko- und Schutzfaktoren eng miteinander verbunden sind und in Wechselwirkung miteinander stehen. Werden also allgemein Risikofaktoren oder auch speziell die, die im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung wirksam werden, thematisiert, so darf und kann keine eindimensionale Betrachtung erfolgen, sondern es müssen freilich auch Schutzfaktoren bzw. deren Interaktion und Kommunikation untereinander und somit auch Resilienzphänomene reflektiert werden. Dies geht alleine schon aus der begriffsanalytischen und historischen Betrachtung der Begriffe Risiko und Sicherheit hervor (vgl. Bechmann 1993a: 241ff.; Münkler 2010: 19ff.). Dementsprechend müssen, um einen modernen pädagogischen Risikodiskurs führen zu können, die neuentstehenden Lebensrisiken und Chancen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie die veränderten Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit berücksichtigt werden (vgl. Opp/Fingerle/Freytag 1999: 10ff.).

Die Möglichkeit pädagogisches Handeln in gegenläufigen Polungen von Risiken und schützenden Faktoren zu denken, könnte ein hilfreiches Raster (heil)pädagogischer Reflexion darstellen. Die Schnittstellen solcher Widersprüche treten in pädagogischen Arbeitsfeldern als Paradoxien pädagogischen Handelns auf und können in gewinnbringende „permanente Reflexionsirritationen“ [...] transformiert werden. (ebd.: 13)

4.1 Theoretische Konstrukte

Wie erörtert, kann die Beschäftigung mit sogenannten Risikofaktoren nicht einseitig und somit losgelöst bzw. isoliert von weiteren Faktoren erfolgen. Deshalb beinhaltet die Auseinandersetzung mit Risikofaktoren auch immer gleichzeitig die Thematisierung einer Vielzahl theoretischer Modelle, Konzepte und Begrifflichkeiten, da ebenso die Wechselwirkung mit Schutzfaktoren und dementsprechend Resilienz Aspekte mitberücksichtigt werden müssen. Daher wird im Folgenden ein kurzer Überblick über die im Forschungsfeld wirksamen Paradigmen und die einflussreichsten Modelle, Begrifflichkeiten und Theorien gegeben.

4.1.1 Risikofaktorenkonzept

Allgemein wird ein Risikofaktor als ein Merkmal bezeichnet, der (vgl. Laucht 1999: 303) „bei einer Gruppe von Individuen, auf die dieses Merkmal zutrifft, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Störung im Vergleich zu einer unbelasteten Kontrollgruppe erhöht“ (ebd.: 303). Darunter fallen Bedingungen und Variablen, mit denen die Wahrscheinlichkeit einer negativen Auswirkung auf das Individuum steigt. D.h., die Wahrscheinlichkeit positiver sowie sozial erwünschter Verhaltensweisen verringert sich. Liegt eine solche Variable vor, steigt die Wahrscheinlichkeit einer nachteiligen Entwicklung. Diese Störung ist aber nicht determiniert, sie besitzt eher einen probabilistischen Charakter. Denn auch die „besten“ Risikofaktoren können keine absolute Vorhersage treffen, sodass nicht notwendigerweise negative Entwicklungsergebnisse mit diesen einhergehen müssen. Das Risikofaktorenkonzept ist somit ein Wahrscheinlichkeitskonzept anstatt ein kausales (vgl. Wustmann 2009: 36).

Ferner treten Risikobedingungen selten isoliert bzw. alleine auf. Häufig kommen sie in Verbindung mit weiteren Risikobedingungen, also einer Kumulation von mehreren Risikofaktoren zum Vorschein. Bestimmte Risikofaktoren entfalten sich nämlich größtenteils erst in Abhängigkeit der Anwesenheit weiterer Risikofaktoren, sodass dadurch die Wahrscheinlichkeit einer gestörten Entwicklung steigt (vgl. Lösel/Bender 1999: 43f.). Risikolagen sind somit Indikatoren für das Zusammentreffen von verschiedenen Risikofaktoren. Wachsen Kinder z.B. in chronischer Armut auf, haben diese mit höherer Wahrscheinlichkeit auch Eltern, die arbeitslos, alleinerziehend etc. sind. Aufgrund ihrer sozioökonomischen Situation haben die Individuen in vielen Fällen Erfahrung mit sozialer Deprivation, wohnen in Gegenden mit hohem Kriminalitätsanteil, erfahren Einschränkungen ihrer Bildungs- und Zukunftschancen sowie elterlichen Stress. Das gemeinsame Auftreten mehrerer Risikobedingungen kann sich folglich gegenseitig verstärken. Mit zunehmender Risikobelastung, die durch eine Kumulation von Risikofaktoren entsteht, steigt die Möglichkeit der Entwicklungsbeeinträchtigung oder bezogen auf diesen Untersuchungsschwerpunkt, dass der Übergang von der Schule in eine berufliche Ausbildung scheitert oder mit Problemen verbunden ist. Daher ist nicht nur die Art und Spezifität der Risikofaktoren entscheidend, sondern vor allem auch deren Anzahl und Wirkungsstärke spielt eine Rolle (vgl. Lösel/Bender 1999: 43f.; Laucht 1999: 304).

Empirisch ist belegt, dass einzelne Risikofaktoren nur sehr gering mit Verhaltensproblemen korrelieren. Rutter bspw. untersuchte die Häufigkeit psychiatrischer Störungen bei zehnjährigen Kindern. Seine Ergebnisse zeigen, dass beim Vorhandensein eines Risikofaktors keine signifikante höhere Wahrscheinlichkeit psychischer Störungen bestand, im Vergleich zu denjenigen die keinem Risikofaktor ausgesetzt waren. Bei der Anwesenheit von zwei

Risikofaktoren betrug die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer psychischen Belastung 6 Prozent, bei vier Risikofaktoren 20 Prozent. Die Mannheimer Risikokinderstudie kommt ebenfalls zu dem Schluss (vgl. Wustmann 2009: 40f.), „dass die schädlichen Effekte mit dem Ausmaß der Risikobelastung und der Kumulation von Risiken zunehmen“ (ebd.: 41). Einzelne Risiken können demnach keine ausreichende Erklärung für das Entstehen von Beeinträchtigungen und abweichendem Verhalten geben, da Entwicklungsprozesse scheinbar eher durch die kumulative Wirkung von Risiken beeinflusst werden als durch einzelne Risikofaktoren (vgl. Opp/Fingerle/Freytag 1999: 14). Neben der Akkumulation von Risikofaktoren kann aber auch die Abfolge im Auftreten risikoe erhöhender Bedingungen und deren gegenseitige Wechselwirkung von Bedeutung sein. Liegen bereits zu einem frühen Zeitpunkt in der Entwicklung risikoe erhöhende Bedingungen vor, steigern diese die Wahrscheinlichkeit für risikoe erhöhende Bedingungen zu einem späteren Zeitpunkt (vgl. Laucht/Esser/Schmidt 1999: 72).

Ein weiterer Aspekt, den die Forschung bei der Bewertung von sogenannten Risikofaktoren und deren negativen Auswirkungen zu beachten hat, ist die subjektive Bewertung des einzelnen Individuums – also welche Bedeutung und Ursache das Subjekt dem Risikofaktor selbst zuschreibt. Für manche Kinder kann die elterliche Trennung z.B. eine Erleichterung bedeuten, da eine Stresssituation (ständige negative Auseinandersetzung der Eltern) aufgelöst wird. Andere wiederum können mit Verlustängsten reagieren oder sich selbst für die Scheidung der Eltern verantwortlich machen und starke Schuldgefühle entwickeln. Somit kann ein und derselbe Faktor sehr unterschiedliche Effekte besitzen (vgl. Wustmann 2009: 43f.).

4.1.2 Schutzfaktorenkonzept

Unter risikomildernden bzw. schützenden (protektiven) Faktoren werden allgemein psychologische Merkmale oder Eigenschaften der sozialen Umwelt, die die Auftretenswahrscheinlichkeit von Störungen senken und die positiven und gesundheitsfördernden Ergebnisse erhöhen, verstanden (vgl. Opp/Fingerle/Freytag 1999: 15). Im Gegensatz zu Risikofaktoren sind Schutzfaktoren auf Bedingungen bezogen, die die Widerstandsfähigkeit von Individuen gegenüber Risikofaktoren erhöhen (vgl. Bergman/Mahoney 1999: 315). Das Schutzfaktorenkonzept wurde als positiver Gegenbegriff zu dem des risikoe erhöhenden konzipiert. Dabei dürfen die protektiven Merkmale auf keinen Fall einfach als die Kehrseite der Medaille, im Sinne eines Fehlens von Risikofaktoren, angesehen werden, sodass einfach nur Risikoforschung mit umgekehrten Vorzeichen betrieben wird, sondern (vgl. Wustmann 2009: 44) „in diesem Fall stellen risikoe erhöhende und -mildernde Faktoren gegenüberliegende Pole ein- und desselben Kennzeichens dar: Je nachdem welcher

Pol betrachtet wird, spricht man von einem risikomildernden oder von einem risikoerhöhenden Faktor“ (ebd.: 44). So kann bspw. eine überdurchschnittliche Intelligenz eine ab-puffernde Wirkung auf antisoziale Entwicklungen besitzen. Bspw. zeigten Söhne straffälliger Väter seltener delinquente Verhaltensweisen, wenn diese eine hohe Intelligenz besaßen. Andere Studien wiederum stellten fest, dass eine überdurchschnittliche Intelligenz ein Risikofaktor für depressive und andere internalisierende Störungen darstellen kann, da intelligente Personen ihre Umwelt differenzierter wahrnehmen und somit möglicherweise sensitiver auf Stress reagieren als andere. Daher muss gezielt der Kontext sowie die weitere Umwelt mit einbezogen werden (vgl. Lösel/Bender 1999: 40f.). Risiko- und Schutzfaktoren besitzen somit einen großen Überschneidungsbereich (vgl. Laucht 1999: 312), da sie sich methodisch sowie konzeptuell kaum voneinander abgrenzen lassen (vgl. Julius/Goetze 2000: 300), sodass auch von einem Doppelgesicht (s. Kap. 4.3) von Risiko- und Schutzfaktoren gesprochen wird (vgl. Lösel/Bender 1999: 45).

Ein Merkmal kann aber nur dann als protektiv eingestuft werden, wenn es die pathogene Wirkung des Risikofaktors moderiert. Das bedeutet: Nur, wenn ein Risikofaktor durch einen risikomildernden (protektiven) Faktor abgeschwächt oder sogar eliminiert wird, sodass er eine Art Pufferwirkung entfaltet, sollte von einem Schutzfaktor die Rede sein. Fehlt aber der risikomildernde Faktor, so kommt der Risikoeffekt voll und ganz zum Tragen. Zudem sind Schutzfaktoren nur dann wirksam, wenn eine Gefährdung vorliegt. Ist keine Risikobelastung vorhanden, so besitzt der Faktor keine protektive Bedeutung (vgl. Wustmann 2009: 44f.).

Grundsätzlich kommt risikomildernden bzw. schützenden Bedingungen im Prozess der Bewältigung von Stress- und Risikosituationen eine Schlüsselrolle zu. Sie erschweren nicht nur die Manifestation einer Störung, sondern fördern auch die positive Anpassung des Individuums an seine Umwelt. Somit erhöhen schützende Faktoren die Wahrscheinlichkeit, dass ein Individuum gegenüber Problemlagen und -situationen besser gewappnet ist und mit diesen besser und erfolgreicher umgehen kann, da die negativen Effekte der Risiken gemildert, kompensiert oder sogar aufgehoben werden. D.h., ein risikoerhöhender Faktor kann durch einen protektiven Faktor kompensiert werden. Der kompensierende Faktor wird als eine Art neutralisierende Variable betrachtet, sodass der risikoerhöhende Faktor und das protektive Merkmal subtraktiv gegeneinander wirken.

Eine Vielzahl an schützenden Faktoren können dabei die Möglichkeit für eine positive oder weniger gefährdete Entwicklung trotz schwieriger Lebensbedingungen erheblich steigern, da sie sich gegenseitig verstärken können. Je mehr protektive Faktoren vorhanden sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung trotz eines gewissen Risikopotentials. Empirisch ist nämlich belegt, dass Heranwachsende, die über multiple

Schutzindikatoren verfügten, in ihrer Entwicklung relativ unbeeinträchtigt von den widrigen Lebensumständen blieben. Diejenigen, die aber nur über einen Schutzfaktor verfügen, zeigten diverse Auffälligkeiten bzw. Verhaltensstörungen (vgl. ebd.: 47ff.).

4.1.3 Resilienzkonzept

Der Umstand, dass eine Vielzahl Kinder und Jugendlicher, die unter erschwerten Bedingungen aufwachsen, sich trotzdem positiv und eher „unauffällig“ entwickeln oder sogar an den erschwerten Lebensbedingungen erstarren, Traumata und kritische Lebensereignisse schneller und besser verarbeiten als andere, hat in den 1970er-Jahren die Aufmerksamkeit vieler Forscher verschiedener Disziplinen auf sich gezogen (vgl. Lösel/Bender 1999: 37). Auch im Zuge der PISA-Diskussion erfährt dieses Phänomen weitere Aufmerksamkeit: Denn obwohl ein Großteil der Schüler, die in PISA schlecht abschneiden, aus einem sozioökonomisch benachteiligten Milieu stammen, gibt es immer wieder Schüler, die die sozioökonomischen Leistungsschranken überwinden und trotz ihres bildungsfernen Milieus hervorragende Ergebnisse erzielen (vgl. OECD 2010: 18). Folglich existieren große Unterschiede, wie Heranwachsende auf Risikobedingungen reagieren, da Menschen individuell höchst unterschiedlich auf Risiken und Krisen antworten. Einige bewältigen problematische Phasen relativ leicht und ohne Beeinträchtigungen, wohingegen andere wiederum unter ähnlichen Bedingungen vergleichsweise anfällig auf Risikobedingungen und Krisen reagieren und sich die Auswirkungen bspw. in Form von psychischen Störungen oder sozialen Auffälligkeiten äußern (vgl. Gabriel 2005: 207f.; Laucht 1999: 304).

Aufgrund der Erkenntnis des Zusammenwirkens von Risiko- und Schutzfaktoren, deren Komplexität und Heterogenität, mussten die „alten“ Risikomodelle neu reflektiert werden, sodass es zu einer Erweiterung dieser, unter der Einbeziehung des Resilienzparadigmas, gekommen ist. Anhand der kumulativen Erfassung signifikanter Entwicklungsrisiken kann nämlich keine lineare Prognose für Entwicklungsauffälligkeiten gegeben werden, da die sogenannten protektiven Faktoren, die in der Person oder der Umwelt vorhanden sind, eine moderierende Rolle spielen können und dementsprechend eine Berücksichtigung erfahren müssen. Daher muss die Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in einem integrierten komplexen zusammenspielenden Prozess gesehen werden; das Resilienzparadigma muss also mit einbezogen werden. Diesbezüglich sprechen Opp et al. sogar von einem Paradigmenwechsel auf der erziehungswissenschaftlichen Reflexionsebene, da versucht wird, sich von der statischen Polarität von Risiko- und Schutzfaktoren zu lösen und hin zu einer dynamischen interaktionistischen Sichtweise zu entwickeln. (vgl. Opp/Fingerle/Freytag 1999: 14ff.).

Pionierarbeit auf dem Gebiet der Resilienzforschung leisteten Werner und Smith (1977) mit ihrer Kauai-Studie. Die Befunde der Studie stellten heraus, dass eine Art Gegenpol oder Spiegelbild zum Vulnerabilitäts- bzw. Risikokonstrukt existiert. Werners und Smiths Studie hält fest, dass sich die Mehrzahl der erfassten Kinder trotz widriger Lebensumstände und des Einwirkens von mehreren signifikanten Risikofaktoren zu erfolgreichen Jugendlichen, die sich in ihrer Lebenswelt behaupten, entwickelten. Die Befunde legen nahe, dass widrige Lebensumstände und (extreme) Risikosituationen nicht per se die Entwicklung beeinträchtigen, sondern dass eine Vielzahl an Heranwachsenden erstaunliche Fähigkeiten entwickeln, den negativen Einflüssen entgegenzutreten und sie zu kompensieren. Diese Resultate der Kauai-Studie führten zu der Annahme, dass sogenannte protektive bzw. schützende Faktoren in der Person und Umwelt existieren müssen. Diese protektiven Faktoren können die Wirkungen der Risikofaktoren einschränken und herabsetzen, sodass die Wahrscheinlichkeit für die Herausbildung von Störungen vermindert bzw. verhindert wird. Im englischen Sprachgebrauch bürgerte sich für dieses Phänomen der Begriff „resiliency“ ein. Im deutschen wird von (psychischer) Widerstandsfähigkeit oder auch von Resilienz (Resilienzforschung) gesprochen. Der Begriff bezeichnet also die Fähigkeit (Kompetenz) von Personen, sich trotz belastender und schwieriger Lebensumstände und deren Folgen erfolgreich entwickeln zu können (vgl. Opp/Fingerle/Freytag 1999: 14f.). „Die Resilienzforschung fragt nach den adaptiven Ressourcen, die ein Individuum zur Bewältigung von Lebensbelastungen befähigen und sie beschäftigt sich mit den Prozessen des Entstehens und Wirksamwerdens dieser Ressourcen im Rahmen von Lebensläufen“ (Fingerle 1999: 94). Dementsprechend ist die Bedeutung von Resilienz an zwei wesentliche Bedingungen geknüpft:

1. Es muss erst einmal eine signifikante Bedrohung, ein Risiko, in der Entwicklung vorhanden sein.
2. Zweitens muss eine erfolgreiche Bewältigung dieser Situation stattfinden, sodass von Resilienz gesprochen werden kann.

Von Resilienz kann deshalb erst dann gesprochen werden, wenn das Individuum besondere Schwierigkeiten oder Probleme überwunden hat, sodass man von einer besonderen Bewältigungsleistung ausgehen kann (vgl. Göppel 2000: 80). Für einen Resilienzprozess ist dabei die aktive Rolle des Individuums entscheidend; also ein erhebliches Maß an Eigenaktivität (vgl. Wustmann 2009: 29). Die Notwendigkeit der Aktivierung des Individuums, beinhaltet somit auch seine eigene Unterstützung zur Lösung seiner Probleme (vgl. Opp 1999: 241), sodass wie in der Sozialen Arbeit von einer Koproduktion (vgl. Schaarschuch 2008) des Individuums mit seiner Umwelt gesprochen werden kann.

Des Weiteren ist Resilienz kein statisches Persönlichkeitsmerkmal absoluter „Unverwundbarkeit“, Immunität gegenüber negativen Lebensereignissen und psychischen Störungen, sondern es ist vielmehr ein komplexes Konstrukt, das sich über die Zeit verändern kann und von Situation zu Situation (Entwicklungsstand) variieren kann (vgl. Gabriel 2005: 207; Opp 1999: 234). Entsprechend kann sich die Fähigkeit, schwierige Ereignisse und Risikolagen zu bewältigen, verändern. Während akuter Stressperioden können sich neue Vulnerabilitäten aber auch Ressourcen zur erfolgreichen Bewältigung herausbilden. Insgesamt: Individuen können zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrem Leben resilient sein, aber zu einem späteren Zeitpunkt, unter anderen Risikoeinflüssen, wesentlich verletzlicher sein. Denn in der (kindlichen) Entwicklung gibt es Phasen, die von erhöhter Vulnerabilität geprägt sind, vor allem wenn diese Phasen mit anderen Risikobelastungen (Kumulation) zeitlich einhergehen (vgl. Wustmann 2009: 30f., 56). Daher wird auch von sogenannten sensiblen oder kritischen Phasen gesprochen, wie z.B. zu Zeiten sozialer Entwicklungsübergänge oder an den Schnittstellen des Bildungssystems, wie von der Schule in die berufliche Ausbildung (vgl. Koch 2008: 64f.). Bekanntermaßen ist der Übergang von der Schule in das Berufsbildungssystem mit diversen neuen Entwicklungsaufgaben verbunden und stellt erhöhte Anforderungen an die soziale, emotionale und kognitive Anpassungs- und Leistungsfähigkeit der Individuen, sodass während dieser Phasen Risikofaktoren und -bedingungen eine stärkere Wirkung ausüben können. Hinzu kommt, dass Stress bzw. Anpassungsleistungen nicht als eine objektive Belastung angesehen werden können, sondern wie das Individuum die Situation subjektiv wahrnimmt, bewertet und wie es sich damit auseinandersetzt (vgl. Wustmann 2009: 28ff.).

Folglich ist Resilienz situationspezifisch, prozess- und individuumsabhängig, also multidimensional, sodass nicht von einer universellen, sondern von einer situations- und lebensbereichsspezifischen Resilienz gesprochen wird – sie existiert also in abgestuften Facetten und ist das Ergebnis des Zusammenspiels von Umwelt und Person. Resilienz ist nur im Sinne eines multikausalen Entwicklungsmodells zu begreifen. Diese Ergebnisse legen somit nahe, dass Resilienz nicht an zu engen Kriterien festgemacht werden sollte, sondern immer situations- und prozessabhängig untersucht werden sollte, ob Resilienz vorhanden ist oder nicht (vgl. Knabe/Schönig 2010: 318; Lösel/Bender 1999: 40f.; Seifert 2011: 92).

Im Fokus der Resilienzforschung stehen in der Regel Kinder und Jugendliche, die in widrigen Umwelt- und Familienverhältnissen aufwachsen und/oder anfängliche gesundheitliche Probleme aufweisen. Auf den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung dagegen wurde das Resilienzkonzept bisher kaum übertragen, obwohl die Förderung und Herausbildung von Resilienz auf Seiten der Jugendlichen ein vielversprechendes Konzept

darstellt, um den Übergangsschwierigkeiten entgegenzuwirken (vgl. Schönig/Knabe 2010: 16f.).

Trotz einer Reihe an offenen und ungeklärten Fragen, wie bspw. zu den Wechselwirkungsmechanismen zwischen den Risiko- und Schutzfaktoren, kann resümiert werden, dass Resilienz ein sehr komplexes, multidimensionales und umfassendes Konstrukt darstellt, in dem Risiko- und Schutzfaktoren miteinander kommunizieren und sich wechselseitig bedingen. Deshalb können Risikofaktoren nie gesondert betrachtet werden, sondern müssen immer vor dem Hintergrund weiterer möglicher Einflüsse (Risiko- und Schutzfaktoren) der Umwelt interpretiert werden.

4.2 Resümee zum Risiko-, Schutzfaktorenkonzept und zum Resilienzparadigma

Hinsichtlich des Risiko- und Schutzfaktorenkonzepts kann festgehalten werden, dass beide Konzepte Gemeinsamkeiten und Überschneidungen aufweisen: Beides sind Variablen, die Entwicklungswege beeinflussen und verändern können (vgl. Seifert 2011: 92). Risikofaktoren sind dabei Einflussgrößen/-faktoren (vgl. Opp 1999: 231), „die die Wahrscheinlichkeit des Nichterreichens wünschenswerter Erziehungserfolge [Entwicklungen] (z.B. Schulabschluss) oder das Eintreten eines Schadens erhöhen und in ihrem Charakter prozesshaft wirken“ (ebd.: 231). Schutzfaktoren dagegen äußern sich in Form von Ressourcen, Kräften und Kompetenzen, die das Subjekt aktiv für seine gelingende Entwicklung einsetzen kann (vgl. ebd.: 231f.), um so potenziell schädliche Auswirkungen von Belastungen auszugleichen oder zu verhindern. Es sind also Faktoren, die Individuen helfen können, sich trotz hohem Risiko „positiv“ zu entwickeln, da Schutzfaktoren die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Anpassungsproblemen reduzieren können (vgl. Seifert 2011: 92). Des Weiteren werden Risiko- und Schutzfaktoren als internal und external klassifiziert, wobei sie einen großen Überschneidungsbereich besitzen, der häufig eine klare Abgrenzung erschwert. Die Probleme des Schutzkonzeptes sind daher eng mit der Unschärfe des Risikobegriffes verknüpft (vgl. Laucht 1999: 312; Laucht/Esser/Schmidt 1999: 71; Spiess Huld/Häfeli/Rüesch 2006: 9ff.).

Aber auch das je mehr desto Prinzip teilen beide: je weniger Risikofaktoren bzw. je mehr Schutzfaktoren vorhanden sind, desto wahrscheinlicher ist der Verlauf einer positiven Entwicklung; je weniger Schutzfaktoren bzw. je mehr Risikofaktoren vorhanden sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Störungen. Des Weiteren ist von Bedeutung, wie das Individuum die jeweiligen Risiko- und Schutzfaktoren bewertet und wahr-

nimmt, sodass die Faktoren in einem hohen Grad individuumsbezogen zu analysieren und zu verstehen sind (vgl. Gabriel 2005: 213).

Der Fokus des Resilienzkonzeptes richtet sich dagegen sowohl auf Risikofaktoren als auch auf Potenziale und Ressourcen (Schutzfaktoren) der Individuen bzw. deren Umwelt. Es konzentriert sich auf die erfolgreiche Bewältigung von Risikosituationen und -bedingungen (vgl. Göppel 1999: 174). Resilienz ist also primär als ein Produkt von protektiven Faktoren zu verstehen, die die individuelle Entwicklung in der sozialen Umwelt begleiten (vgl. Gabriel 2005: 215).

4.3 Problematik: Doppelgesicht von Risiko- und Schutzfaktoren

Das Doppelgesicht oder die Doppelseitigkeit – Masten spricht von Dichotomie – von Risiko- und Schutzfaktoren stellt hinsichtlich einer Generalisierung dieser Faktoren ein zentrales Problem dar. Denn unter bestimmten Umständen kann ein normalerweise als günstig beurteilter Pol eines Merkmales zu einer Störungsentwicklung beitragen. Andersherum kann natürlich auch der ungünstige Pol eine protektive Funktion einnehmen (vgl. Lösel/Bender 1999: 45; Masten 2001: 196; Spiess Huldi/Häfeli/Rüesch 2006: 64). Infolgedessen macht es keinen Sinn von generellen Schutz- und Risikofaktoren zu sprechen (vgl. Fingerle 1999: 95), „also von Merkmalen, die sozusagen in jedem Falle zu positiven oder negativen Entwicklungsergebnissen führen“ (ebd.: 95), da nicht immer allumfassend im Vorherein auf verschiedenste Phänomene bzw. Problemstellungen geantwortet werden kann, was ein Schutz- oder ein Risikofaktor ist. Außerdem variieren Risikofaktoren entlang eines Kontinuums (vgl. Masten 2001: 196), „das einen Bereich von sehr niedrig bzw. negativ bis hin zu sehr hoch bzw. positiv umfasst“ (ebd.: 196). Als Beispiel führen Lösel und Bender das Selbstwerterleben auf. Junge Menschen, die ein positives Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen in ihre Fähigkeiten haben, bewältigen viel einfacher multiple Entwicklungsrisiken, wie bspw. Trauer oder spezifische Belastungen wie die elterliche Scheidung. Aufgrund dieser und anderer Ergebnisse gilt ein positives Selbstkonzept als ein zentraler Schutzfaktor gegenüber vielfältigen Stressoren und Entwicklungsrisiken. Werden dagegen Antisozialität oder Aggressivität betrachtet, kann ein gutes Selbstvertrauen ebenfalls protektiv wirken. Ein besonders ausgeprägtes Selbstwerterleben kann in diesem Fall aber auch ein Risiko darstellen. Zahlreiche Studien zeigen nämlich, dass persistent gewalttätige Personen sehr oft über eine ausufernde bzw. extrem ausgeprägte Selbsteinschätzung verfügen. Bereits aggressive Kinder im Alter von sieben Jahren haben bezüglich ihrer Kompetenz oder ihrer sozialen Beziehung eine ideali-

sierende und überhöhte Selbstbeurteilung, im Vergleich zu nicht aggressiven Kindern. Somit kann ein extrem ausgeprägtes Selbstbild dazu führen, dass Personen andere abwerten, diese auch nicht angemessen respektieren und es somit weiter zu aggressiven Verhalten sowie der Verfestigung der subjektiven Verzerrung kommt. Aufgrund dessen ist es notwendig, den sozialen Kontext, also das Individuum in seiner Umwelt, zu betrachten, da die günstige oder ungünstige Funktion eines Merkmals vom Kontext abhängig ist und ebenfalls eine Frage der Dosierung sein kann. Auch Antonovsky merkte in ähnlicher Weise an, dass ein ausgeprägter Kohärenzsinn eine protektive Funktion besitze, aber eben nicht für eine übersteigerte und rigide Ausprägung. Dementsprechend müssen Risiko- sowie Schutzfaktoren viel stärker im sozialen Kontext betrachtet werden, denn die Wirkungen können sich je nach Situation, aber auch von Individuum zu Individuum unterscheiden (vgl. Lösel/Bender 1999: 45f.; Wustmann 2009: 51f.).

Ebenfalls fraglich ist, ob eine in einem bestimmten Kontext angemessene Bewältigungsstrategie in einem anderen Zusammenhang oder zu einem späteren Zeitpunkt ebenfalls resilienzfördernd sein wird bzw. als resilienzfördernd gelten kann. Gleiches gilt auch für Risikofaktoren. Denn ein Merkmal, das im Kleinkindalter als Schutzfaktor dient, kann im Jugendalter möglicherweise zum Risikofaktor werden bzw. anders herum, da eine Entwicklungsphasenabhängigkeit besteht. Das ständig umsorgende Verhalten einer Mutter, das im Jugendalter anhält, kann dort eine gegenteilige Wirkung haben. Das überbehütete, überinvolvierte Erziehungsverhalten ohne die Gewährung von Freiraum kann eine Ablösung vom Elternhaus sowie die Entwicklung von Autonomie des Jugendlichen erschweren. Autonomie und die Ablösung von den Eltern gehört aber zu einer wichtigen Aufgabe im Jugendalter (vgl. Fingerle 1999: 96).

„Trotz dieser Einwände ist es aber keineswegs so, daß die Existenz protektiver Merkmalsausprägungen oder Prozesse prinzipiell in Frage stünde“ (ebd.: 97). Zum größten Teil werden die in den verschiedenen Studien identifizierten Schutzfaktoren als positive und wünschenswerte Entwicklungs- bzw. Erziehungsziele angesehen – aber eben nicht grundlegend. Gleiches gilt für sogenannten Risikofaktoren: Einige Studien haben bewiesen, dass Merkmalsausprägungen, die ursprünglich als eindeutig risikoerhöhend eingestuft worden, je nach Entwicklungskontext und Umwelteinflüssen, entweder als Schutz- oder Risikofaktor angesehen werden können (vgl. ebd.: 97). Faktoren können also nicht ein für alle Male als entwicklungsförderlich bzw. -hemmend klassifiziert werden (vgl. Knoblauch 2008: 7).

Aufgrund dieser Problematik, die die Beschäftigung mit Risiko- und Schutzfaktoren – deren Doppelgesicht, Multidimensionalität, -kausalität sowie -komplexität – mit sich bringt, ist es schwierig allgemeingültige Risiko- und Schutzfaktoren zu diagnostizieren, da immer der jeweilige Einzelfall und dementsprechend ebenfalls das weitere Umfeld und der Kontext mit

reflektiert werden müssen (vgl. ebd.: 7). Um diese Komplexität (geringfügig) zu reduzieren, schlägt Gabriel vor, dass die Analyse sich auf bestimmte Lebensbereiche beschränken müsse, sodass dadurch der Kontext genauer reflektiert werden kann (vgl. Gabriel 2005: 211f.). Diese Einschränkung auf einen bestimmten Lebensbereich darf aber nicht dazu führen, dass der Gesamtkontext ausgeblendet wird. Es müssen nämlich trotz alledem alle möglichen Einflussfaktoren in einem Gesamtkontext und Gesamtzusammenhang betrachtet werden, genauso wie die Tatsache, dass es Faktoren gibt, die tendenziell eher als Risikofaktoren klassifiziert werden können oder denen eine stärkere Gewichtung zukommt als anderen (vgl. Knoblauch 2008: 7).

Hinsichtlich der erörterten Problematik, kann eine Parallele zu Luhmanns Konzept des Technologiedefizites gezogen werden: Luhmann hebt nämlich hervor, dass in Bezug auf Bildung(sprozesse) von einem Technologiedefizit gesprochen werden kann, da in letzter Instanz nur das Individuum selbst entscheiden bzw. beurteilen kann, ob, warum, wodurch und wie etwas bildend auf es wirkt. Es muss jeweils der Einzelfall bzw. das einzelne Individuum betrachtet werden (vgl. Luhmann/Schorr 1982; Luhmann 2002: 157). Gleiches gilt für die Betrachtung von Risiko- und Schutzfaktoren, sodass ebenfalls von einem Technologiedefizit gesprochen werden kann, da eine genaue Klassifizierung nur unter der Berücksichtigung des Individuums, dessen Umwelt und dem speziellen Kontext möglich ist. Auch hier spielt die Wahrnehmung, Einschätzung und das Empfinden des Risikos durch das Subjekt (Selbsttätigkeit) eine bedeutende Rolle. Ohne Einbezug des Gesamtkontextes ist es folglich schwierig Risiko- bzw. Schutzfaktoren zu bestimmen. Denn wie erwähnt, macht es wenig Sinn von generellen Schutz- und Risikofaktoren zu sprechen, da diese immer in einem Verhältnis zu anderen Faktoren stehen und des Weiteren das Setting, also die Umwelt, eine wichtige Komponente dabei spielt, sodass ferner reflektiert werden muss, Schutz bzw. Risiko wofür (Kontext) (vgl. Seifert 2011: 106f.). Verschiedenste Positionen wie bspw. Fingerle (1999) und Gabriel (2005) fordern deshalb eine multikausale Betrachtungsweise auf die Wirkung von Risiko- und Schutzfaktoren, denn aufgrund der interaktiven Dimension der verschiedenen Einflüsse ist es notwendig, den sozialen Kontext jenseits psychischer oder genetischer (biologischer) Dispositionen der Personen grundlegend und systematisch miteinbeziehen.

Ein weiteres Problem der Resilienzforschung ist, dass bis heute Ursache und Wirkung von Risiko- und Schutzfaktoren nicht eindeutig geklärt werden konnten, da Bedingungen und Folgen so eng miteinander verwoben sind, dass keine oder, wenn überhaupt, nur sehr bedingt Kausalerklärungen möglich sind. Vor allem Meyer et al. bringen dies in ihrer Längsschnittstudie auf den Punkt (vgl. Seifert 2011: 106f.): „Die Datenfülle der ROLS hat den Untersuchern (schmerzlich) vor Augen geführt, dass auf und zwischen biologischer, psychologischer und sozialer Analyseebene personen- und umweltsei-

tige Risiken und Ressourcen, lang und kurzfristige Einflüsse fortlaufend ineinandergreifen, so dass wechselseitige Wirkungen zu Ursachen und Ursachen zu Wirkungen werden“ (Meyer/Probst/Reis zit. nach ebd.: 107). Genau mit dieser Problematik hat die Klassifizierung von Einflussfaktoren zu kämpfen, da diese eigentlich unterkomplex ist. Denn Einflussfaktoren lassen sich nie bzw. nur sehr selten restlos und somit vollständig einer Kategorie zuordnen, da die Faktoren alle miteinander verbunden bzw. verwoben sind, ineinandergreifen und sich gegenseitig beeinflussen. D.h. es ist hoch problematisch und fast unmöglich die Einflüsse klar voneinander zu trennen (vgl. Eberhard 2012: 43f.; Lösel/Bender 1999: 49). Das Geschlecht lässt sich bspw. erst einmal ganz klar auf der individuellen Ebene verorten. In Verbindung mit strukturellen Merkmalen des Arbeitsmarktes wird es aber erst zu einem Einflussfaktor bzw. kann es zu einem Risikofaktor werden. Gleiches gilt für einen Migrationshintergrund bzw. die Ethnizität.¹⁰ Somit steht die Sozialforschung vor dem Paradoxon, einerseits die Einflussgrößen mithilfe verschiedener Kategorien zu klassifizieren, um sie überhaupt irgendwie fassbar zu machen, andererseits muss sie sich bewusst sein, dass eine Klassifizierung ebenso unterkomplex sein kann und nur eine Annäherung an die soziale Wirklichkeit darstellt, da die Faktoren in der Realität nie klar und sauber voneinander getrennt werden können.

Die erörterten Punkte treffen freilich auch auf die Faktoren, die im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung ihre Kräfte entfalten, zu, sodass spezifische Schutz- und Risikofaktoren nicht verallgemeinert und nur unter Vorbehalt betrachtet werden können, da die Sachverhalte in der Wirklichkeit sehr komplex miteinander vernetzt sind (vgl. Seifert 2011: 107). Deutlich wird also, dass es somit die Ursache für ein Scheitern im Übergang nicht gibt, sondern dass ein weites Feld von Risikoeinflüssen und -faktoren existiert, die das Auftreten mehr oder weniger begünstigen können. Das Scheitern am Übergang von der Schule in eine berufliche Ausbildung ist somit immer das Ergebnis des Zusammenspiels vieler verschiedener Faktoren. Auch in der Erziehungswissenschaft herrscht Konsens darüber, dass Ursachen nie auf einer Ebene gefunden werden können, sondern, dass es sich immer um ein Ursachenbündel handelt, das jeweils komplex zusammenwirkt. Dementsprechend sollte eine starre Einteilung in Schutz- und Risikofaktoren vermieden werden, sodass aus den genannten Gründen immer eine kontextbezogene Betrachtung und Analyse erfolgen muss (vgl. Weber 2008: 41f.).

10 Ferner würde eine nicht reflektierende Sichtweise der weiteren Umwelt dazu führen, dass das Geschlecht oder die Ethnizität als Risikofaktoren betrachtet werden, die sie gar nicht sind, da sie nicht unmittelbar zu einer Entwicklungsgefährdung führen, sondern erst in Verbindung mit weiteren (gesellschaftlichen) Faktoren als ungünstige Einflussfaktoren gewertet werden können. Solch eine verkürzte Sichtweise der Problematik würde ferner rassistische und sexistische Betrachtungsweisen fördern.

Aufgrund der ausgeführten Komplexität und des Doppelgesichts von Risiko- und Schutzfaktoren stellt sich vor dem Hintergrund dieser Studie die Frage, wie ein Risikofaktor definiert bzw. klassifiziert wird. Für diese Studie wird ein Risikofaktor ganz allgemein als ein Merkmal definiert, der sich – meist in Verbindung mit weiteren Merkmalen – negativ auf einen gelingenden Übergang von der Schule in eine berufliche Ausbildung auswirkt, sodass die betroffene Personengruppe Schwierigkeiten bekommt oder scheitert, in eine anerkannte berufliche Ausbildung einzumünden.

Wie bereits erwähnt, werden Risiko- und Schutzfaktoren nach personenbezogenen (internen) und umweltbezogenen (externen) Merkmalen unterschieden. Angesichts der beschriebenen Komplexität und des Interesses am Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung erscheint m.E. eine Erweiterung und Orientierung an Bronfenbrenners ökosystemischen Ansatz als dem Gegenstand angemessen. Denn wie im Kapitel zu Übergängen verdeutlicht wurde (s. Kap. 2.), beinhaltet der Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung eine vielschichtige Problematik, sodass diese auch in dem Gegenstand selbst zum Vorschein kommen muss. Folglich legitimiert die mehrperspektivische Betrachtung eine Erweiterung des Einflussraumes (vgl. Schumacher 2004: 23). D.h., die Umweltmerkmale werden noch einmal differenziert, sodass von folgenden Risiko(faktoren)bereichen bzw. allgemein von Einfluss(faktoren)bereichen im Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung ausgegangen werden muss:

- Individuelle (anthropogene) Voraussetzungen und Bedingungen
- Soziokulturelle Umwelt
- Institutionelle Bedingungen
- Strukturell gesellschaftliche und politische Bedingungen

Aufgrund der Komplexität und der mehrperspektivischen Sichtweise, die Übergänge mit sich bringen, nehmen Schoon und Silbereisen eine ähnliche Kategorisierung vor. Ihrer Meinung nach müssen ökonomische, politische, soziale und psychologische Faktoren, die untereinander interaktiv sind, im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung eine Betrachtung erfahren, wobei das erwähnte Problem der Zuordnung stets reflektiert werden muss (vgl. Schoon/Silbereisen 2009: 12).

Angesichts der geschilderten Faktenlage bzw. Problematik können entsprechend nur tendenzielle Risikoeinflüsse,¹¹ die den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung ungünstig beeinflussen können, genannt bzw. anhand verschiedener Studien skizziert werden. Genau diese Risikoeinflüsse sollen im Folgenden umrissen werden. Eine ausführliche Darstellung der möglichen Risikofaktoren ist aufgrund der Vielzahl an Studien, die sich diesem Übergang gewidmet haben, den Detailergebnissen und der Multidimen-

11 Da ein Risikofaktor nicht per se und ein für alle Male als dieser deklariert werden kann, wird im Folgenden auch teils von Einflussfaktoren die Sprache sein.

sionalität nicht möglich, da dieses den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Außerdem ist das Erkenntnisinteresse auf die Subjektiven Theorien der Lehrer gerichtet, also was die Lehrkräfte als sogenannte Risikofaktoren klassifizieren, sodass eine ausführliche Illustration bezogen auf das Forschungsinteresse überdimensioniert und möglicherweise auch irreführend wäre.

4.4 Befunde zu Risikofaktoren im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung

Bis hierher wurden allgemeine theoretische Konzepte, Paradigmen, Forschungsbefunde, aber auch Probleme und Schwierigkeiten, die die Erforschung von sogenannten Risikofaktoren mit sich bringen, umrissen. Nachfolgend sollen spezielle Befunde, also konkrete Faktoren, die dazu beitragen können, dass es zu Problemen oder einem Scheitern der Schüler im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung kommen kann, skizziert werden. Im Folgenden werden also die Ergebnisse verschiedener Studien der erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen, die sich mit dem Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung auseinandersetzen, zusammengetragen und zusammengefasst. Ungeachtet dessen, dass es laut Fingerle eigentlich unsinnig ist von generellen Schutz- und Risikofaktoren zu sprechen und diese zusammenzufassen (vgl. Fingerle 1999: 95), werden jedoch in unterschiedlichen Studien immer wieder folgende Faktoren im Zusammenhang mit einem problematischen Übergang von der Schule in die Berufsausbildung genannt:

- Geringes Bildungsniveau (ohne Schulabschluss, mit niedrigem Schulabschluss, mit schlechten Noten im Abschlusszeugnis, Zugehörigkeit zu einer niederen Schulfarm etc.)
- Zugehörigkeit zur unteren Sozialschicht
- Heranwachsende haben keine Vorstellung über ihren weiteren Bildungs- und Ausbildungsweg¹²

12 vgl. Aktionsrat Bildung 2009: 31f.; Baumert/Schümer 2001: 399, Beck 1986: 245ff.; BMBF 2008: 3, 41; Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013: 181f.; Christe 2012: 117; Fink 2011: 92; Gaupp 2013: 22; Gaupp/Reißig 2006: 16, 27ff.; Granato 2013: 132ff.; Herz 2004: 22; Herzog/Neuenschwander/Wannack 2006: 204; Hupka-Brunner et al. 2012: 215; Klocke/Hurrelmann 2001: 8; Imdorf 2005: 82; Knabe/Schönig 2010: 319; Konietzka 2010 291; Kreher/Lempp 2013: 695; Kuhnke/Lex/Reißig 2008: 34; Neuenschwander 2012: 182; Raab 1991: 301; Reißig/Gaupp/Lex 2008: 58f.; Rudolph 2004: 195; Scheer/Janz/Müller 2015: 162ff.; Schönig/Knabe 2010: 91ff.; Schoon/Silbereisen 2009: 24; Skrobaneck/Müller 2008: 173; Stauber/Walther 2004: 57; Ulrich 2013: 62; Walter/Walther 2007: 66; Walther 2000: 26f..

Aber auch nachfolgende Faktoren werden stellenweise als sogenannte Risikofaktoren, die sich ungünstig auf den Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung auswirken können, durch Studien erwähnt:

- Schulabsentismus
- Mangelnde Deutsch- bzw. Sprachkenntnisse
- Selektion des deutschen Bildungssystems
- Selektion des Arbeitsmarktes
- Ungünstige Voraussetzungen von Einzelschulen
- Ungünstige lokale und regionale Bedingungen
- Geschlechtsspezifische Benachteiligungen
- Migrationsspezifische Benachteiligungen
- Physische und psychologische Benachteiligungen¹³

Ungeachtet dessen, dass die aufgelisteten Faktoren immer wieder von unterschiedlichen Studien erwähnt werden und diese dezidiert als sogenannte Risikofaktoren klassifiziert werden, betonen die Autoren darüber hinaus, dass diese Klassifizierung bzw. Auflistung mit entsprechender Vorsicht zu betrachten ist, da die erwähnten Faktoren nicht zwangsläufig bedingen, dass es zu Problemen oder zu einem Scheitern im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung kommt. Denn aufgrund der komplexen Problematik müssen die genannten Faktoren immer unter Vorbehalt betrachtet werden, da ebenso weitere Risiko- und Schutzfaktoren genauso wie die Individuumsperspektive in einem Zusammenhang beurteilt werden müssen. D.h.: Risikofaktoren müssen in einem ganzheitlichen Kontext der biografischen Entwicklung gesehen werden (vgl. Schütze 1983: 284; Schoon/Silbereisen 2009: 3f.). „In summary, the processes shaping transition experiences of young people are multifaceted, including macroeconomic conditions; institutional structures, social background, gender, and ethnicity, as well as individual resources such as ability, motivation, and aspirations” (Schoon/Silbereisen 2009: 4). Personen können also Risiken individuell unterschiedlich wahrnehmen und bewältigen, sodass (vgl. Nowitzki 1993: 130) „die ‚errechneten‘ Risiken (in der

13 vgl. Bertram 2010: 83; Besener/Debie/Kutscha 2008: 114; BMBF 2008: 37, 41; Böttcher 2004: 221ff.; Bojanowski 2013: 50; Brock 1991: 14; Christe 2012: 120; Denner 2004: 120; Denner/Schumacher 2004: 11f.; Erban 2010: 59; Granato 2013: 119ff.; Falter 2012: 113f.; Fend 2008: 83f., 192; Fink 2011: 77ff.; Haeberlin/Imdorf/Kronig 2004: 80; Hillenbrand/Vierbuchen/Hagen 2012: 147; Herzog/Neuenschwander/Wannack 2006: 11; Hillmert 2010: 79ff., 203; Imdorf 2005: 81, 102, 117; Knabe/Schönig 2010: 319; Kreher/Lempp 2013: 695; Kühnlein/Paul-Kohlhoff 1991: 80; Konietzka 2010: 285f.; Kutscha 1991: 115; Naumann et al. 2010: 23f.; Neuenschwander 2012: 182; Rammstedt 2013: 16f.; Rebmann/Tredop 2006: 88; Ricking/Schulze/Wittrock 2007: 4; Scheer/Janz/Müller 2015: 15, 97f.; Schönig/Knabe 2010: 91ff.; Skrobanek/Müller 2008: 178; Solga 2005: 17, 293; Spies/Tredop 2006: 11; Stamm et al. 2009: 13ff., 19, 131ff.; Stanat/Rauch/Segeritz 2010: 202; Spiess Haldi/Häfeli/Rüesch 2006: 60ff.; Ulrich 2013: 62; Walter/Taskin 2007: 337; Walter/Walther 2007: 66, 71; Weber 2008: 43ff.; Wolf 2003: 16.

Literatur wird auch vom ‚objektiven‘ Risiko gesprochen) nur in seltenen Fällen mit den tatsächlichen Risiken übereinstimmen“ (ebd.: 130).

Folglich gibt es nicht die Ursache für ein Scheitern im Übergang in eine Berufsausbildung, da ein breites Feld von Risikofaktoren existiert. Dementsprechend muss immer das Zusammenwirken der unterschiedlichen Einflussgrößen reflektiert werden, da Schutzfaktoren Risikofaktoren abschwächen oder neutralisieren können. Dies verdeutlichen ebenso die genannten Studien. Sie resümieren, dass nie nur einer der erörterten Risikofaktoren zu einem problematischen Übergang führt, sondern eine Kumulation von diversen Risikofaktoren einen problematischen Übergang bedingt. D.h., je mehr Risikofaktoren bzw. -konstellationen eine Person aufweist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit einer Herausbildung eines misslingenden bzw. problematischen Übergangs (vgl. Herzog/Neuenschwander/Wannack 2006: 204; Masten 2001: 196). Schütze spricht diesbezüglich auch von einer Aufschichtung von negativem Verlaufskurvenpotenzial (Verkettung von Ereignissen), die dann irgendwann kumuliert eine Verlaufskurve auslösen können und somit den Möglichkeitsspielraum des Individuums einschränken (vgl. Schütze 1983: 288f.), sodass der Übergang in eine Berufsausbildung schwierig bis unmöglich wird. Diese Aufschichtung skizziert Schütze (2006) bspw. anhand eines Alkoholikers. Dabei berücksichtigt er ebenso die Komplexität, also das Zusammenwirken unterschiedlichster Faktoren von Risiko- und Schutzfaktoren, genauso wie die Bedeutung, die der Wahrnehmung des Individuums zukommt. Des Weiteren verdeutlicht Schütze, dass nicht nur das Individuum und sein näheres Umfeld einen Einfluss auf eine Verlaufskurve besitzen, sondern auch Einflüsse, die einen indirekten, aber dennoch bedeutsamen Einfluss besitzen können (siehe ökosystemische Modell von Bronfenbrenner), wie bspw. kollektive Verlaufskurven, sodass die Multidimensionalität erkenntlich wird. Deutlich wird, dass es sich bei Verlaufskurven ebenfalls um eng verzahnte Prozesse, die miteinander kommunizieren und interagieren, handelt (vgl. ebd.: 232). Befindet sich ein Individuum in einer Verlaufskurve, ist es vermehrt bzw. einer Kumulation von Risikofaktoren ausgesetzt.

Häufig treten Risikofaktoren zusammen auf, sodass, wie verdeutlicht, bei sich anhäufenden Risiken (Kumulation) die Wahrscheinlichkeit steigt, dass der Übergang in eine berufliche Ausbildung misslingt oder es zu Problemen kommt (vgl. Masten 2001: 196; Ulrich 2013: 65). Schütze spricht diesbezüglich von negativen Rückkopplungen (vgl. Schütze 2006: 230). Probleme oder das Scheitern im Übergang in eine Berufsausbildung sind dementsprechend immer das Ergebnis eines Zusammenspiels vieler verschiedener Faktoren. Aufgrund der Wechselwirkung und dem Zusammenhang diverser Faktoren lassen sich bei der Betrachtung von Einzelfaktoren nur bedingt Voraussagen treffen, ob der Übergang miss- oder gelingt (vgl. Herzog/Neuenschwander/Wannack 2006: 125), sodass die Struktur der Beziehung zwischen allen relevanten Merkmalen mit einbezogen werden muss

(vgl. Imdorf 2005: 56). Wichtig dabei festzuhalten ist, dass das Verhältnis von Belastungen und Ressourcen nicht a priori bestimmt werden kann, da kein Ereignis bzw. Faktor per se als belastend bzw. als negativ eingestuft werden kann (vgl. Herzog/Neuenschwander/Wannack 2006: 49).

Hilfreich, um dieses Konglomerat an unterschiedlichsten Faktoren zu systematisieren und somit übersichtlicher zu gestalten, ob es sich um förderliche oder risikoerhöhende Bedingungen handelt, ist m.E. eine ökosystemische Sichtweise. Denn dadurch wird eine relationale Betrachtung der verschiedenen untereinander interagierenden Faktoren ermöglicht, sodass dadurch eine Entscheidung möglich ist, ob sich die verschiedenen Faktoren positiv oder negativ auf den Übergangsprozess des Individuums auswirken. Denn Teile oder Einzelhaftes lassen sich nur dann angemessen erklären und verstehen, wenn sie im Gesamtzusammenhang bzw. in dem jeweiligen Kontext gesehen und eingeschätzt werden, in dem das Individuum steht und wie es die Situation wiederum erlebt. Durch den ökosystemischen Blickwinkel werden somit Zusammenhänge und deren Probleme systematisiert, sodass dadurch eine dezidierte Betrachtung von Schutz- und Risikofaktoren sowie deren Interaktion untereinander ermöglicht wird. Verschiedenste Autoren wie Speck plädieren ebenfalls, dass aus aktueller Perspektive ein pädagogisch-ökologischer Ansatz gefragt ist, der nicht nur Persönlichkeitsmerkmale erfasst, sondern auch die gesellschaftlichen Hintergründe und Umwelteinflüsse (vgl. Speck 1999: 359). Denn ob Personen tatsächlich und in welcher Intensität Risiken im Übergang in eine berufliche Ausbildung ausgesetzt sind, hängt auch immer stark von weiteren Faktoren (siehe weiter oben Einfluss(faktoren)bereiche), wie individuellen Bildungsverläufen, der wirtschaftlichen Entwicklung, kulturellen Besonderheiten und von der Arbeitsmarktsituation ab (vgl. Demmer 2008: 20f.). Die ausgeführte Perspektive verdeutlicht, dass „Ursache-Wirkungs-Verhältnisse von komplexen, undurchschaubaren zirkulären Prozessen getragen werden, die nicht auf eine lineare Eins-zu-Eins-Zuordnung reduzierbar sind“ (Thoma 2007: 21). Somit sind die sogenannten Risikofaktoren keine statistischen Größen, sondern variieren immer in Abhängigkeit von anderen Einflussgrößen (vgl. Demmer 2008: 21).

Darüber hinaus verdeutlichen die Befunde der unterschiedlichen Studien, dass vor allem eine geringe (Schul-)Bildung ein erhöhtes Risiko mit sich bringt, im Übergang in eine Berufsausbildung zu scheitern. Auch die offiziellen Statistiken skizzieren diesen Zusammenhang (s. Kap. 3.4), dass es hauptsächlich für Heranwachsende ohne Schulabschluss sowie dem Hauptschulabschluss problematisch ist, sich auf dem Ausbildungsmarkt zu behaupten (vgl. Christe 2012: 118; Granato 2013: 132; Kuhnke/Lex/Reißig 2008: 34). Demzufolge besitzen Personen mit einem niedrigen Bildungsabschluss durchgehend ein höheres Risiko in keine berufliche Ausbildung einzumünden (vgl. Christe 2012: 118; Haeblerlin/Imdorf/Kronig 2004: 9).

Ferner können bestimmte Faktoren nur eingeschränkt (bzw. in Abhängigkeit zu anderen) als Risikofaktoren bezeichnet werden, wie bspw. das Geschlecht. Im Vergleich zum Geschlecht kann dagegen ein Schulabschluss auf einer niedrigen Schulform mit schlechten Noten im Abschlusszeugnis viel eher und eindeutiger als ein Risikofaktor klassifiziert werden. Somit variieren verschiedene Einflussfaktoren bezüglich ihrer Stärke, sodass manche Faktoren, wie z.B. askriptive Merkmale, nur bedingt als Risikofaktoren bezeichnet werden können, andere wiederum aber dezidiert, da sie eine stärkere (Aus)Wirkung besitzen. Vor allem die Faktoren, die nur bedingt als Risikofaktoren gelten, müssen insbesondere im weiteren Kontext eine Betrachtung erfahren, um dezidiert festhalten zu können, ob sie eine negative Auswirkung auf das Individuum besitzen oder nicht (vgl. Herzog/Neuenschwander/Wannack 2006: 202). „Welche Bedeutung eine bestimmte ethnische Zugehörigkeit, ein bestimmtes Geschlecht [...] haben, ergibt sich demnach erst aus dem jeweiligen sozialen und kulturellen Kontext und variiert dementsprechend bei ein und demselben Merkmal zwischen verschiedenen sozialen Kontexten“ (Diewald/Faist 2011: 105). Bourdieu spricht auch von sogenannten Sekundärmerkmalen, die bezogen auf Ungleichheit bzw. Benachteiligung häufig unerkant bleiben und gesellschaftlich konstruierte Trennungslinien darstellen (vgl. Imdorf 2005: 58f.).

Abschließend kann festgehalten werden: Mit der Anwesenheit vielfältiger Risikofaktoren und einer geringen Anzahl an Schutzfaktoren steigt die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Auch Christe erwähnt, dass insbesondere bei Jugendlichen mit Mehrfachbenachteiligungen (kein oder schlechter Schulabschluss, soziale Probleme etc.) eine Kumulation von Risikosituationen vorliegt und für diese der Weg in eine berufliche Ausbildung zunehmend schwieriger wird (vgl. Christe 2012: 118). Deutlich wurde weiter, dass die genannten Faktoren auf eine vielfältige Weise miteinander verwoben sind und in einer komplexen Wechselwirkung (dialektisches Verhältnis) stehen.¹⁴ Wie diese unterschiedlichen Faktoren sich gegenseitig beeinflussen und miteinander kommunizieren bzw. interagieren, muss noch genauer erforscht werden. Denn aufgrund der Komplexität steht eine umfassende Systematik von Risikosituationen bzw. Risikofaktoren noch aus (vgl. Imdorf 2005: 54; Spiess Huld/Häfeli/Rüesch 2006: 26, 64f., Walther 2013: 16, 32).

14 Auch die empirische Bildungsforschung, die sich mit Bildungsungleichheiten auseinandersetzt, veranschaulicht, dass anstatt einer Monokausalität eine Vielzahl von Ursachen – also Risikofaktoren – für die Entstehung und Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheiten und somit auch für problematische Übergänge verantwortlich sind. D.h., dass ebenso eine komplexe Wechselwirkung verschiedenster Einflüsse zu berücksichtigen ist (vgl. Becker/Lauterbach 2010: 27).

5 Wissenschaftstheoretischer Hintergrund und methodisches Vorgehen

Wissenschaft kann als eine Form menschlicher Tätigkeit beschrieben werden, da der Forscher Teil des sozialwissenschaftlichen Erkenntnisprozesses ist (vgl. Breuer 2009: 115ff.). Wissenschaftliche Forschung besitzt somit keinen voraussetzungsfreien Zugang zu ihrem Gegenstand. Dieser kann nicht einfach als solcher erfasst und unverfälscht dargestellt werden – er lässt sich nur vermittelt über das Instrument der jeweils benutzten Methode erkennen. Wissenschaftliche Methoden sind also keine neutralen Zugangsweisen (vgl. Scheele 1988a: 11; Soeffner 2014: 41f.), da Forschungsvorhaben allgemein von wissenschaftstheoretischen Vorannahmen geprägt sind. D.h., wissenschaftliche Forschung kann nicht voraussetzungsfrei erfolgen. Auch dieses Vorhaben ist davon nicht ausgenommen. Folgend sollen die Positionen dargelegt werden, die zur Entscheidung für die in dieser Untersuchung verwendeten Forschungsmethoden geführt haben. Es soll deutlich gemacht werden, warum gerade diese Methoden für die Untersuchung eingesetzt worden sind und auf welchem Forschungsverständnis sie basieren. Denn Methoden implizieren auch immer Annahmen bezüglich Menschenbilder bzw. Subjektmodelle (vgl. Groben 1986: 49), sodass sich Wissenschaft auch immer an der Stimmigkeit von Menschenbildannahmen und Methoden misst (vgl. Groben 1986: 12; Mutzeck 1988: 18ff.). Aufgrund dieser Interdependenz von Gegenstand und Methode muss reflektiert werden, dass der Gegenstand nie voraussetzungsfrei erfasst werden kann und Methoden auch immer gegenstandskonstituierend sind (vgl. Aepli 1980: 26f.).

Sie bilden den Gegenstand nicht einfach ab, sondern nehmen konstruierend einen „theoretischen Eingriff“ [...] an ihm vor, indem sie bestimmte Gegenstandsmerkmale „abbilden“ und andere vernachlässigen. [...]. Will man von einem angezielten Theorieansatz her bestimmte Gegenstandsmerkmale in den Mittelpunkt der Forschung stellen, sind also nicht alle Methoden in gleicher Weise geeignet; es müssen unter Umständen sogar neue Methodikansätze entwickelt werden, wenn mit der vorliegenden Methodologie eine entsprechende Gegenstandskonstituierung nicht befriedigend möglich ist. (Scheele 1988a: 11)

Somit ist für die Auswahl bestimmter Forschungsverfahren ausschlaggebend, dass die Fragestellung, Theorie und Methode in einer gegenseitigen Rechtfertigungsbedingung stehen, sodass ein fundierter Bezug aufeinander sichergestellt ist (vgl. Aufenanger 1991: 38). „Eine adäquate Gegenstandsmethodik-Interaktion verlangt ein Gegenstandsvorverständnis, also Menschenbildannahmen, die mit dem Gegenstand der Forschung und den wissenschaftlichen Erhebungsmethoden übereinstimmen“ (Scheele/Groeben zit. nach Schwarz-Govaers 2005: 157). Die Wahl geeigneter Forschungsmethoden ist somit nicht nur ein technisches Problem, sondern hängt, wie erwähnt, u.a. vom

Gegenstandsvorverständnis ab (vgl. Wahl 1991: 65), sodass es sinnvoll und förderlich für die Untersuchung ist, sich vor Beginn der empirischen Erhebung Gedanken über methodologische und methodische Überlegungen zu machen und sich dezidiert mit diesen auseinanderzusetzen.

Im Folgenden werden die Grundlagen empirisch qualitativer Sozialforschung, die methodischen Implikationen und Entscheidungen dargestellt und mit der vorliegenden Arbeit in Beziehung gesetzt. Des Weiteren werden der Forschungsprozess sowie die Dokumentation der einzelnen Auswertungsschritte dargelegt, um der Transparenz und der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, also der wissenschaftlichen Qualität, Rechnung zu tragen.

5.1 Qualitativ-empirisches Forschungsdesign

Die vorliegende Studie ist als qualitativ-empirische Studie mit explorativem Charakter konzipiert, die sich auf die Innenperspektive der zu untersuchenden Subjekte konzentriert. Das Ziel der Studie ist es, die Subjektiven Theorien von Lehrpersonen über Schüler und die Faktoren, die den Übergang von der Schule in die Berufs- bzw. Ausbildungswelt erschweren oder verhindern, zu rekonstruieren und nachzuvollziehen.¹⁵ Ferner sollen die Handlungsstrategien der Lehrkräfte abgebildet werden, die sie im Hinblick auf ihre Subjektive Theorie mit dem Umgang dieser Schüler verfolgen.

Um dieses Ziel zu erreichen, ist der Forscher auf die konkreten und persönlichen Meinungen und Erfahrungen der Lehrer angewiesen, um die Bedeutungszusammenhänge zu rekonstruieren und die inhaltliche Ebene herauszuarbeiten. Das qualitative Vorgehen ermöglicht es, tiefer in die Materie vorzudringen, sodass dadurch ein besseres Verstehen sowie Erklären des zu untersuchenden Gegenstandes – also der Subjektiven Theorien – gewährleistet wird, da u.a. auch latente Sinnstrukturen erfasst werden können (vgl. Mayring 2010: 9). Auch der handlungstheoretische Ausgangspunkt des FST, der im qualitativen Paradigma verankert ist, impliziert grundsätzlich ein Einsetzen am Einzelfall – also ein qualitatives Vorgehen¹⁶ – da dadurch eine tiefer-

15 Im Fokus steht hiermit also nicht die Generierung einer Theorie, wie bspw. bei der Grounded Theory, sondern der verstehende Nachvollzug der Relevanzstrukturen, die dem Handeln der Akteure zugrunde liegen, also der Erkenntnisgewinn zu Theorien. Somit stellt die Rekonstruktion von Subjektiven Theorien primär ein beschreibendes Verstehen der Intentionen, Gründe und Ziele des handelnden Subjekts dar (vgl. Schwarz-Govaers 2005: 149ff.). „Es wird weniger eine neue Theorie entwickelt, als ein Verständnis für bestehende Theorien von Individuen und eine Systematisierung dieses Verständnisses im Sinne eines theoretischen Ordnungssystems“ (vgl. ebd.: 153f.).

16 Nichtsdestoweniger existieren auch quantitativ ausgerichtete Studien, die sich mit Subjektiven Theorien auseinandersetzen, wie bspw. Haag (1999), Funke und Heinold (1979: 197), König, Darge und Schreiber (2012: 194), Gilleece (2012: 110ff.) sowie Staub und Stern

gehende Analyse realisiert werden kann (vgl. Groeben/Scheer 2010: 156). Dementsprechend dominieren qualitative Methoden die Untersuchungen zu Subjektiven Theorien (vgl. Reusser/Pauli 2014: 648). „Das Konzept der ST [Subjektiven Theorien] ist ohne Zweifel prädestiniert für ideographische Forschung“ (Birkhan 1990: 232). Um an die Innensicht der zu untersuchenden Subjekte zu gelangen, halte ich eine qualitative (induktive) Vorgehensweise für unausweichlich und für gegenstandsangemessen, um einen sinnverstehenden und deutenden Zugang zum Handeln von Subjekten zu erhalten. Nur auf diese Weise gelingt es, der Komplexität der Fragestellung gerecht zu werden. „Es ist für die Psychologie notwendig, immer zuerst hochkomplexe Einheiten mit kommunizierbarer Bedeutung zu untersuchen und damit immer zuerst qualitativ zu forschen, wenn sie die individuell bedeutungshaltigen Inhalte beschreiben will“ (Alisch 1991: 462). Auch Moser hält eine qualitative Methode für geeigneter, um die Innenperspektive (emic view) der Informanten zu verdeutlichen (vgl. Moser 1995: 112). Die Innensicht der Subjekte bezieht sich vor allem auf Gründe, Intentionen und Ziele des eigenen Handelns, sodass die Rekonstruktion von Subjektiven Theorien primär ein beschreibendes Verstehen der Gründe, Intentionen und Ziele des reflexiv handelnden menschlichen Subjekts darstellt (vgl. Scheele/Groeben 1988: 18). Eine quantitative (deduktive) Methode dagegen, bspw. in Form einer Fragebogenerhebung, würde nicht die nötige Offenheit wahren,¹⁷ um die persönlichen Meinungen und Erfahrungen der Lehrkräfte zu erfassen, um die Bedeutungszusammenhänge in Bezug auf die Faktoren, die den Übergangsprozess ungünstig beeinflussen können und deren Zuschreibung durch die Lehrer zu rekonstruieren (nachzuvollziehen), sondern würde nur vorab ausgewählte und somit vorgegebene Konstrukte als Ausgangspunkt haben, was dem Prinzip der Offenheit und somit auch dem Untersuchungsziel dieser Studie widersprechen würde (vgl. Lamnek 2010: 26ff.). Denn durch die Vorgabe bestimmter Begrifflichkeiten würde den Informanten die Möglichkeit genommen, ihre eigene Subjektive Theorie adäquat zu artikulieren. Bezüglich dessen fragt Girke (1999) auch kritisch: „Entsprechen die sprachlichen Vorgaben für die einschätzenden Gegenstände dann nicht eher den impliziten Persön-

(2002), die vor allem mit Skalen arbeiten. Der Teacher Belief Q-Sort (Rimm-Kaufman et al. 2006) ist ein weiteres Beispiel für ein quantitatives Instrument.

- 17 Gegen eine quantitative Vorgehensweise spricht, „dass durch standardisierte Fragebögen, Beobachtungsschemata usw. das soziale Feld in seiner Vielfalt eingeschränkt, nur sehr ausschnittsweise erfasst und komplexe Strukturen zu sehr vereinfacht und reduziert dargestellt werden. Zielt die konventionelle Methodologie darauf ab, zu Aussagen über Häufigkeiten, Lage-, Verteilungs- und Steuerungsparameter zu gelangen, Maße für Sicherheit und Stärke von Zusammenhängen zu finden und theoretische Modelle zu überprüfen, so interessiert sich eine qualitative Methodologie primär für das ‚Wie‘ dieser Zusammenhänge und deren innere Struktur vor allem aus der Sicht der jeweils Betroffenen. [...] Insofern produziert die qualitativ orientierte Forschung deskriptive Daten über Individuen, die als Teil eines Ganzen und nicht als isolierte Variablen gesehen werden, wie dies oft im quantitativen Paradigma der Fall ist“ (Lamnek 2010: 4).

lichkeitstheorien [bzw. Subjektive Theorien] des Forscherteams?“ (ebd.: 53). Ferner benötige ich bezogen auf meine Fragestellung zusammenhängendere, ausführlichere und genauere Informationen, die mir ein qualitatives Vorgehen viel eher liefert als eine schriftliche Befragung. Denn von Interesse sind ziemlich umfassende, individuell strukturierte Konzepte, die möglichst gehaltvoll sind und nicht aus knappen isolierten Begriffen bestehen, sondern Begründungen, Erläuterungen, Zusammenhänge und persönliche Erfahrungen zu Schülern, die Probleme im Übergang haben, enthalten. Es sollen die wesentlichen Konzepte des Konstruktes Subjektive Theorien von Lehrern über sogenannte Risikofaktoren in der Bildungsbiografie von Schülern an der Schnittstelle von Schule und Berufs(aus)bildung erfasst werden. (vgl. Bovet 1993: 11f.; Gläser/Laudel 2010: 37).

Die Forschungsperspektive dieser Studie richtet dabei ihren Fokus auf den Zugang der subjektiven Sichtweisen und teilt vor allem die wissenschaftstheoretischen Annahmen des Kognitivismus, Konstruktivismus (vgl. Winter 2010a) und des symbolischen Interaktionismus (vgl. Winter 2010). Dies wird speziell in der Subjektzentrierung der Forschungsperspektive konkretisiert, da für die Forschungsperspektive das Erkenntnisinteresse des verstehenden Nachvollzugs des Subjekts und die Annahme der Konstruktion von Wirklichkeit durch das Subjekt von zentraler Bedeutung sind. Demnach wird Wirklichkeit subjektiv sowie sozial konstruiert. Jedoch werden im Alltag diese Wirklichkeitskonstruktionen größtenteils unbewusst und implizit vorgenommen. Bei dieser Annahme der subjektiven Wirklichkeitskonstruktion stellt sich somit die Frage, welche impliziten, subjektiven Sinnsetzungen im Alltagshandeln durch die Subjekte erfolgen und welche Subjektiven Theorien ihrem Handeln Orientierung geben.

5.1.1 Qualitative Sozialforschung

Die Qualitative Sozialforschung ist vor allem durch die geisteswissenschaftliche Hermeneutik Diltheys und die soziologischen Arbeiten der Frankfurter Schule und der Chicago School der 1920er-Jahre beeinflusst und somit als Sammelbegriff für verschiedene Theorieannahmen, Denkformen, Forschungsstile, Instrumentarien und methodische Vorgehensweisen zu verstehen (vgl. Bennewitz 2010: 43ff.; Breuer 2010: 37f.). „Qualitative Sozialforschung wurde zu einem Omnibusbegriff, der sich aus wissenschaftstheoretischen Positionen und unterschiedlichen Theorieschulen ableiten lässt und unter den sich eine Vielzahl konkreter empirischer Forschungsverfahren problemlos subsumieren lässt“ (Lamnek 2010: 31). Die unterschiedlichen Untersuchungsansätze vereint dabei die gemeinsame Grundannahme, dass die soziale Wirklichkeit nicht einfach positiv gegeben ist. Soziale Systeme können nicht unabhängig von Individuen und deren Sicht- und Handlungs-

weisen quasi als vorgefertigte, an sich existierende Größen bestehen. Ihre Bedeutsamkeit erlangen die sozialen Systeme nämlich erst durch die Interpretationsleistungen der Handelnden (vgl. Bennewitz 2010: 43ff.). „Die soziale Welt wird als eine durch interaktives Handeln konstituierte Welt verstanden, die für den Einzelnen aber auch für Kollektive sinnhaft strukturiert ist. Soziale Wirklichkeit stellt sich somit als Ergebnis von sozial sinnhaften Interaktionsprozessen dar“ (ebd.: 45). Im Fokus steht folglich der Nachvollzug der subjektiven Perspektive (vgl. Terhart 2003: 29; Lamnek 2010: 222).

Wenn soziale Welt als sinnhaft strukturiert, immer schon gedeutet erlebt wird, so ist es im Rahmen von Sozialforschung, die sich am Handeln von Menschen orientiert, zuvörderst und zunächst wichtig, die soziale Welt „mit den Augen der Handelnden selbst“ zu sehen, d.h. subjektive Sinnstrukturen nachzuvollziehen. (Terhart 2003: 29)

Begreiflicherweise grenzt sich ein qualitatives Paradigma somit auch vom Behaviorismus ab – es kann als ein Gegenbild betrachtet werden – da der Behaviorismus subjektive Variablen völlig verleugnet (vgl. Mayring 2002: 16) „und nur durch objektive Verhaltensbeobachtung, durch Laborexperimente (meist mit Tieren) Verhaltensgesetze aufstellte“ (ebd.: 16). Somit analysieren und beschreiben qualitativ arbeitende Forscher typischerweise soziale Kontexte mannigfacher Akteursgruppen, Einzelfälle oder institutionelle Kontexte und Bedingungen (vgl. ebd.: 44). „Sie untersuchen Interaktions-, Sozialisations- und Bildungsprozesse ebenso wie subjektive Sichtweisen, (latente) Sinnstrukturen oder Handlungs- und Deutungsmuster“ (ebd.: 44). Das Ziel der Auswertung und Interpretation der qualitativen Daten ist es, „Sinnstrukturen oder Funktionen und Regelmäßigkeiten (z. T. auch Regeln) des Geäußerten oder Beobachteten aus dem Material herauszuarbeiten“ (vgl. Bennewitz 2010: 50). Die sozialwissenschaftliche Forschung rekonstruiert also soziale Konstruktionen, die von den Handelnden selbst sinnhaft gebildet werden, sodass ein qualitatives Vorgehen für die Rekonstruktion von Subjektiven Theorien besonders geeignet ist (vgl. Mayring 2002: 45). Bezug wird daher auf die verstehende Soziologie von Max Weber genommen, dessen Ausgangspunkt die Entschlüsselung des subjektiven Sinns im sozialen Handeln der Menschen ist (vgl. ebd.: 15). Diese Rekonstruktion der Wissensbestände nennt Schütz auch Konstruktionen zweiter Ordnung (vgl. Bennewitz 2010: 45).

Vor allem auf der Basis der in der Mitte der 1970er-Jahre und zu Beginn der 1980er-Jahre stärker aufkommenden Kritik an der Methodologie der quantitativen Sozialforschung, die als qualitative Wende bezeichnet wird (vgl. Mayring 2002: 9ff.), lässt sich die qualitative Sozialforschung und ihre Position in der wissenschaftlichen Welt besser verstehen. Durch die kritische Auseinandersetzung mit den konventionellen Verfahren und dem Versuch, eigene Vorstellungen praktisch umzusetzen, kristallisierten sich zentrale Prinzipien heraus, die als die Programmatik der qualitativen Sozialforschung verstanden werden können (vgl. Lamnek 2010: 4ff.). Ihre Perspektive ist

kultur- und subjektorientiert, statt struktur- und administrationsorientiert (vgl. Terhart 2003: 32). Qualitative Methoden in der Sozialforschung verfolgen somit das Ziel, die Welt der Handelnden aus ihrer eigenen Perspektive zu erschließen (vgl. Huber 1992: 115). Dabei ist qualitative Forschung keine beliebig einsetzbare Technik, sondern, wie es Mayring formuliert (vgl. Mayring 2002: 8), „eine Grundhaltung, ein Denkstil, der auch in einem anderen Gegenstandsverständnis fußt, der immer streng am Gegenstand orientiert ist“ (ebd.: 8). Dieser Sichtweise schließt sich ebenfalls Flick an und betont, dass qualitative Forschung im Gegensatz zur quantitativen Forschung von einem anderen Leitgedanken bestimmt ist und die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien ebenso entscheidend ist wie die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven und die Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis (vgl. Flick 1995: 13). Aus diesem Weltverständnis heraus formuliert Mayring fünf zentrale Grundsätze, die das Gerüst des qualitativen Denkens darstellen:

1. Ausgangspunkt und Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Subjekte.
2. Der Beginn der Analyse umfasst eine detaillierte Beschreibung des Gegenstandsbereiches.
3. Dieser liegt nie völlig offen und muss ebenfalls durch Interpretation erschlossen werden.
4. Der Gegenstandsbereich sollte möglichst in seiner natürlichen Umwelt untersucht werden.
5. Die Ergebnisse können nicht automatisch verallgemeinert werden, sondern müssen immer am Einzelfall begründet werden (vgl. Mayring 2002: 20ff.).

Aus diesem eher abstrakten und allgemeinem Gerüst der fünf Grundsätze leitet Mayring wiederum die sogenannten 13 Säulen des qualitativen Denkens ab, die Standards qualitativer Forschung sind und als konkrete Handlungsanweisungen gesehen werden (vgl. ebd.: 24ff.). Wie oben erwähnt, müssen in einem qualitativen Forschungsprozess Einzelfälle erhoben und analysiert werden (vgl. ebd.: 27), „an denen die Adäquatheit von Verfahrensweisen und Ergebnisinterpretationen laufend überprüft werden kann“ (ebd.: 27). Einzelfälle sind nötig, um von der Rekonstruktion des Besonderen auf das Allgemeine schließen zu können. Denn qualitative Sozialforschung hat in erster Linie, genauso wie diese Untersuchung, einen explorierenden und hypothesengenerierenden Charakter, keinen hypothesenprüfenden. Ein qualitativer Ansatz ermöglicht es somit einzelnen Personen, sich auszudrücken – ihre Subjektive Theorie zu artikulieren – und verleiht ihnen eine Stimme, um ihre Zeugnisse für andere wahrnehmbar zu machen (vgl. Klüver 1995: 287). Folglich müssen argumentative Verallgemeinerungen immer explizit, argumentativ abgesichert werden und es muss genau begründet wer-

den, „welche Elemente aus den Ergebnissen verallgemeinerbar sind und woraufhin (auf welche Situationen, für welche Zeiten) sie verallgemeinerbar sind“ (Mayring 2002: 35). Somit besitzen in qualitativ sozialwissenschaftlichen Untersuchungen induktive Verfahren eine zentrale Rolle zur Stützung und Verallgemeinerung der Ergebnisse. In den Humanwissenschaften macht es darüber hinaus wenig Sinn, nach allgemeingültigen, raumzeitlich unabhängigen Gesetzen zu suchen. Aus diesem Grunde wird der Regelbegriff verwendet, der davon ausgeht (vgl. ebd.: 35ff.),

dass Menschen nicht nach Gesetzen quasi automatisch funktionieren [vgl. reaktives Verhalten des Behaviorismus], sondern sich höchstens Regelmäßigkeiten in ihrem Denken, Fühlen und Handeln feststellen lassen. Solche Regelmäßigkeiten sind keine rein automatischen Prozesse, sondern werden vom Menschen selbst auch hervorgerufen [...]. Regeln sind auch immer an situative, soziohistorische Kontexte gebunden. So erscheint der Regelbegriff für den humanwissenschaftlichen Gegenstandsbereich weitaus adäquater als der Gesetzesbegriff. (ebd.: 37)

Das Ziel dieser Studie ist somit, bestimmte Regelmäßigkeiten im Denken, Fühlen und Handeln von Lehrpersonen, bezogen auf ihre Subjektiven Theorien und den Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung, zu identifizieren.

Die Offenheit der Forschungsperspektive ist, wie schon erwähnt, für die qualitative Forschung ein grundlegendes Bestimmungsinstrument, die auf theoretischer und methodischer Ebene festgemacht wird, sollte dies der Gegenstand erfordern (vgl. ebd.: 27f.). Dem Forschungsgegenstand muss möglichst unvoreingenommen entgegengetreten werden. Dies beinhaltet, dass dem Gegenstand keine vorab formulierten Theoriemodelle übergestülpt werden, sondern dass diese am Gegenstand selbst gewonnen werden (vgl. Terhart 2003: 28ff.). Offenheit kann somit als das „Herzstück“ der qualitativen Forschung angesehen werden. Nichtsdestoweniger muss der qualitative Forschungsprozess systematisch und regelgeleitet ablaufen. Er muss methodisch kontrolliert ablaufen, das jeweilige Vorgehen und die einzelnen Verfahrensschritte müssen dargelegt und dokumentiert werden, damit auch die Scientific Community den Prozess nachvollziehen kann; es muss der wissenschaftlichen Qualität Rechnung getragen werden. Mit dem Postulat der Offenheit ist aber auch die Offenlegung des Vorverständnisses gemeint, da das eigene Vorverständnis auch immer die Interpretation beeinflusst. Dementsprechend muss es dargelegt und dokumentiert werden, um zu überprüfen, wie es die Analyse beeinflusst und weiterentwickelt hat. Daraus folgt, dass auch introspektive Daten für die Analyse zugelassen sind, nur müssen diese selbstverständlich kenntlich gemacht werden, sodass der Nachvollzug gewährleistet bleibt (vgl. Mayring 2002: 27ff.). Hitzler spricht im Zusammenhang von Offenheit auch von „künstlicher Dummheit“, die viel weiß, da sie sich vorab umfassend informiert hat. Für den Forscher beinhaltet das somit, dass dieser sich während des Forschungsprozesses auch immer wieder von

diesem/seinem Wissen und dessen Gültigkeit distanzieren muss, um offen für altes und neues zu bleiben (vgl. Hitzler 1991: 296ff.).

Ein weiteres augenfälliges Merkmal qualitativer Forschung ist mit der Art und Weise der Datenerhebung und somit auch mit dem Prozess der Erkenntnisgewinnung verbunden. Die Datengewinnung wird als ein kommunikativer Prozess zwischen Forscher und Informanten verstanden, sodass sich der Forscher diesem bewusst werden muss und dies beim Prozess der Erkenntnisgewinnung zu reflektieren hat, da er als ganze Person in den Forschungsprozess einbezogen ist (vgl. Lamnek 2010: 12f.). Somit muss im gesamten Forschungsprozess der Interaktion zwischen Forscher und zu Interviewenden eine wichtige erkenntnisbezogene Rolle und methodische Aufmerksamkeit und Berücksichtigung zugeschrieben werden (vgl. Breuer 2010: 38), da das Interview ein soziales Arrangement ist, in dem sich Interviewende und Interviewte als Subjekte und soziale Akteure begegnen (vgl. Mey/Mruck 2010: 432). Die Subjektiven Theorien liegen daher auch nicht in logischer und detaillierter Form abrufbar vor, sondern werden im Prozess der Forschung – in der Interaktion zwischen Forscher und Informant – durch den Informanten artikuliert und entfaltet (vgl. Lehner-Hartmann 2014: 150). „Die Interaktionsprozesse von sich verändernden Forschern und Subjekten sind also die eigentlichen Daten der Sozialwissenschaften im Sinne qualitativer Forschung. In diesem Sinne kann man auch von qualitativer Forschung als Dialog sprechen“ (Mayring 2002: 32). Dieser sozial-interaktive Charakter muss freilich bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden.

Des Weiteren liegt eine holistische Betrachtung des Menschenbildes zugrunde, sodass die einzelnen menschlichen Lebens- und Funktionsbereiche immer wieder zusammengeführt und in einen größeren Kontext gebracht werden müssen. Daher muss auch deren Historizität berücksichtigt werden, da humanwissenschaftliche Gegenstände immer eine Geschichte mitbringen. Somit ist der Ansatzpunkt für humanwissenschaftliche Untersuchungen primär eine konkrete und praktische Problemstellung, da die Ergebnisse immer wieder auf die Praxis bezogen werden sollten (vgl. ebd.: 33).

5.1.2 Theoretischer Ausgangspunkt des Epistemologischen Subjektmodells (Menschenbild)

Die behavioristische Betrachtungsweise reduziert den Menschen auf ein Reiz-reagierendes, umweltdeterminiertes Wesen. Der Informant wird somit primär als reaktiv angesehen, da internale Kognitionsaspekte vernachlässigt werden. Reflexivität, Autonomie und kognitives Konstruieren werden nicht angesprochen, sondern dem Subjekt explizit oder implizit abgesprochen. Unberücksichtigt bleiben bspw. seine Fähigkeiten zur Modellbildung und Sprachproduktion, wie auch seine intern repräsentierten Werte und Normen.

Er wird weitgehend auf seine organismischen Funktionen reduziert (vgl. Scheele 1988a: 12ff.). „Ohne Sinnperspektive wird er ahistorisch wie ein naturwissenschaftlich zu erforschender, mechanistisch funktionierender Gegenstand konzipiert“ (ebd.: 16). Der Mensch wird auf objektiv Messbares reduziert und sozusagen „um seinen Verstand gebracht“, da innere Prozesse, die u.a. die äußeren steuern, unberücksichtigt bleiben. Diese Sichtweise wird durch die „Psychologie des reflexiven Subjekts“ (kognitive Wende) kritisiert. Aus dieser Kritik resultiert das Bild des epistemologischen Subjektmodells, das an anthropologischen Merkmalen des Menschen ansetzt und diesen als (potenziell) reflexives, rationales, sprach- und kommunikationsfähiges und autonom handlungsfähiges Subjekt auffasst.

Deutlich wird also, dass das Verständnis von Handeln bestimmte Menschenbildannahmen einschließt. Der Handlungsbegriff lässt sich also nur aufrechterhalten, wenn der Mensch als ein kognitiv konstruierendes Subjekt modelliert wird. Daher dürfen Kognitionen für die Erklärung menschlichen Verhaltens nicht vernachlässigt werden, sondern müssen dezidiert mit einbezogen werden (vgl. Groeben/Scheele 2000: 2), da Menschen bspw. Hypothesen aufstellen und Konzepte entwickeln können. Folglich können diese internen Prozesse und Strukturen das Handeln der Individuen steuern (vgl. Scheele 1988a: 12f.). Auch Übergangsprozesse werden immer von handelnden Subjekten realisiert, erlebt und verarbeitet, denen kognitive Prozesse zugrundeliegen (vgl. Kutscha 1991: 116). Gleiches gilt für die Verarbeitung und das Erkennen von Gefahren und Risiken. Denn die Individuen besitzen die Möglichkeit, ihre Umwelt aktiv und zielgerichtet durch Handeln zu verändern, sodass sie sich gegenüber der Umwelt nicht reaktiv verhalten müssen. Somit können sie sowohl Risiken schaffen, als auch verringern bzw. diesen aufgrund ihrer Erfahrung aus dem Weg gehen (vgl. Jungermann/Slovic 1993: 167). Im epistemologischen Subjektmodell wird also davon ausgegangen, dass der Mensch die Entscheidungen für die Ziele seines Handelns selbstständig und ohne unmittelbare äußere Beeinflussung trifft (vgl. Schwarz-Govaers 2005: 159). „Die aus der Weltoffenheit resultierende relative Freiheit des Menschen, die auch die Verantwortung für sein Handeln mit einschließt, gesteht dem Menschen grundsätzliche Handlungsfähigkeit zu, wodurch dieser nicht mehr unter der Kontrolle seiner Umwelt steht, sondern aktiv gestaltend sein Handeln bestimmt“ (Scheiring 1998: 54).

Auch Bronfenbrenner konstruiert in seinem ökosystemischen Ansatz (s. Kap. 3.1.6) das Subjekt als ein aktiv an seiner Entwicklung beteiligtes Individuum, das nicht ein bloßes Produkt von Umwelteinflüssen ist, sondern erachtet es als Produzent, dass an seiner eigenen Entwicklung mitwirkt. Die Entwicklung des Individuums wird als die „wachsende Fähigkeit, die Eigenschaften [...] [seiner] Umwelt zu entdecken, zu erhalten oder zu ändern“ (Bronfenbrenner 1981: 25) erachtet. Das Subjekt ist dementsprechend in der Lage „sich von seiner Umwelt zu distanzieren und unabhängig zu machen,

indem es die Umwelt mit Hilfe selbst konstruierter Kategorien beschreibt, erklärt und mit Bedeutung versieht“ (Scheele 1988a: 16).

Deutlich wird also, dass Behavioristen mit zweierlei Menschenbildern arbeiten (vgl. Bovet 1993: 20). Dieser konstitutive Unterschied zwischen dem Selbstbild des Forschers und dem Untersuchungspartner wird also (aus moralischen Gründen) aufgehoben. Denn dieser Unterschied wird als ethisch problematischer Reduktionismus kritisiert, da der Wissenschaftler sich selber kognitive Aktivitäten sowie Kontrolle zuschreibt, während er sie zugleich dem Informanten abspricht. Diese Asymmetrie hebt das epistemologische Subjektmodell auf (vgl. Girke 1999: 34), sodass von einer Parallelität des Bildes von Forscher und Informanten gesprochen werden kann (vgl. Caspari 2003: 71). D.h., dem Informanten werden die gleichen Merkmale und Kompetenzen zugeschrieben wie dem Forscher, sodass von einer Gleichsetzung (Parallelität) des forschenden Subjekts mit dem zu erforschenden Subjekt ausgegangen wird und die klassische Subjekt-Objekt-Relation aufgehoben wird (vgl. Groeben/Scheele 2010: 151). Folglich wird eine grundsätzliche Parallelität von Alltagspsychologen und Wissenschaftlern unterstellt, da beide generieren, prüfen und Theorien anwenden (vgl. Scheele/Groeben 1979: 22). Forscher und Informant stehen somit in einer gewissen Parallelität, sodass die im Forschungskontext eingenommenen Positionen als Forscher und Informant prinzipiell vertauschbar sind (vgl. Breuer 2010: 45). Im Sinne des epistemologischen Subjektmodelles sind beides menschliche Wesen, die idealtypisch bestimmte Kompetenzen und Fähigkeiten besitzen. Mit großer Übereinstimmung werden in den diversen Publikationen zu Lehrerkognitionen immer wieder folgende Grundannahmen als anthropologische Zielperspektiven formuliert, die das dahinterstehende Menschenbild charakterisieren:

1. **Potenzielle Reflexivität:** Der Mensch wird als reflexives Wesen angesehen, denn er kann über sich selbst und somit auch über seine Subjektiven Theorien nachdenken und sich diesen bewusst werden. Das Bewusstsein ist geradezu eine Fähigkeit, die den Menschen als Menschen spezifisch konstituiert. Er kann in Form von metakognitiven Aktivitäten über seine Strategien nachdenken und diese gezielt einsetzen. Darüber hinaus kann er sein Handeln planen, überwachen und bewerten. Handelt der Mensch, so ist dies Ergebnis seines Reflexionsprozesses (vgl. Mutzeck 1988: 57f.). „Die Innensicht und die damit zusammenhängende Reflexion der Außensicht, die Wahrnehmung und das Erleben der Umwelt sind als die entscheidenden Faktoren der Handlungssteuerung zu sehen“ (ebd.: 58).
2. **Potenzielle Rationalität:** Der Mensch besitzt die Fähigkeit, Denken, Fühlen und Agieren stimmig aufeinander zu beziehen. Es ist ihm möglich, bei einem Auseinanderfallen dieser Komponenten (bspw. bei tragem Wissen, trägen Emotionen oder bei einer Diskrepanz zwischen dem, was er tun will, und dem, was er tatsächlich tut) Anstrengungen zu unternehmen,

das, was er denkt, das, was er fühlt, und das, was seine prototypenorientierte Handlungssteuerung ihm an Aktionstendenzen nahelegt, im Sinne einer einheitlichen Ausrichtung zu integrieren. Durch Rationalität kann er sein Handeln begründen.

3. **Potenzielle Autonomie:** Ebenfalls kann der Mensch als potenziell autonomes Wesen beschrieben werden, denn er kann über die Ziele seines eigenen Veränderungsprozesses, sein Handeln und über seine inneren (Wert-)Vorstellungen entscheiden und diese selbst organisieren. Er ist somit in der Lage, sich von seiner Umwelt zu distanzieren und unabhängig zu machen, sodass er nicht ausschließlich auf äußere Reize oder innere Antriebe reagiert. Dementsprechend muss auch auf methodischer Seite diese Autonomie respektiert werden, sodass eine Ablehnung als Interviewpartner oder das Verweigern kommunikativer Validierung akzeptiert werden müssen (s. Kap. 5.3.3 u. Kap. 5.3.6).
4. **Potenzielle Sprach- und Kommunikationsfähigkeit:** Als ein soziales Wesen ist der Mensch in der Lage, mit anderen zu kommunizieren, und er kann sich somit gegenüber anderen Menschen mitteilen. Obwohl dies als trivial betrachtet werden kann, ist diese Befähigung von immenser Wichtigkeit, da erst diese Fähigkeit es dem Forscher ermöglicht, Zugang zu den internen Prozessen des Informanten zu bekommen.
5. **Potenzielle Emotionalität:** Menschliches Handeln wird nun aber nicht alleine von Kognitionen gesteuert. Phänomenologisch gesehen ist Emotionalität ein manifester Bestandteil menschlicher Einzigartigkeit. Somit muss, um menschliches Handeln adäquat beschreiben zu können, seine Emotionalität mitberücksichtigt werden. Emotionen sind Gefühle, wie z.B. Lust, Unlust, Freude und Ärger, die zu einer Veränderung des körperlichen Zustandes führen können. Da diese sich auf Kognitionen und das Handeln auswirken können, dürfen diese, um den Menschen in seiner Gesamtheit zu erfassen, nicht vernachlässigt werden (vgl. ebd.: 58ff.).

Im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Selbstbildes steht also die grundlegende Fähigkeit des Menschen zur (Selbst-)Erkenntnis (vgl. Groeben/Scheele 2010: 151). Denn der Mensch ist durch sein Bewusstsein in der Lage, nicht nur über Dinge der äußeren Welt nachzudenken und sich von diesen ein Bild zu machen, sondern er kann ebenso in sich hineinschauen und seine inneren Erlebnisse, seine Gedanken, sein Fühlen etc. zum Gegenstand seines Nachdenkens machen. Diese Fähigkeit umschließt nicht nur Erfahrungen und Erlebnisse der Vergangenheit, sondern auch zukunftsgerichtetes Denken, wie bspw. das Planen von Handlungen und das Stecken von Zielen (vgl. Hitzler 2014: 61; Mutzeck 1988: 58). „Menschen haben hiernach das Bedürfnis, ihre Umwelt zu erklären, um Kontrolle und Sicherheit zu erlangen. Sie antizipieren Ereignisse [...]. Dabei entwickeln Menschen unterschiedliche Muster, die Welt zu konstruieren, die dazu führen, dass sie in verschiedenen Welten Leben“ (Winter 2010a: 126). Somit werden dem Subjekt Wahlmöglichkeiten

unterstellt, „die zur Entscheidung für eine bestimmte Aktion führen, deren Ausführung geplant und kontrolliert wird; für diese Entscheidung sind Sinnkontexte genauso wie Normen- und Wertsysteme relevant“ (Groeben/Scheele 2010: 151f.). Freilich ist das Subjekt aber immer auch Ergebnis dieses Reflexionsprozesses (vgl. Schwarz-Govaers 2005: 157). Die Handlungsfähigkeit des Subjekts stellt somit einen dezidierten Gegenpol zum primär reaktiven Verhalten des Behaviorismus dar, weil Handeln eine intentionale Aktivität ist, aus der sich alle weiteren Charakteristika von Handlungen ergeben (vgl. Dann/Diegritz/Rosenbusch 1999: 9). „Die Innensicht und die damit zusammenhängende Reflexion der Aussensicht, die Wahrnehmung und das Erleben der Umwelt sind als die entscheidenden Faktoren der Handlungssteuerung zu sehen“ (Mutzeck 1988: 58). Dieser Ansicht sind ebenfalls die Berner Handlungstheoretiker wie von Cranach et al., die Handeln als bewusstes, zielgerichtetes, geplantes und beabsichtigtes Verhalten eines Individuums charakterisieren (vgl. Dann/Diegritz/Rosenbusch 1999: 9f). Das Kernmerkmal ist somit die Intentionalität, da diese impliziert, dass Handeln mit einem Sinn und einer Zielgerichtetheit verbunden ist. „Ziele und deren Erreichung bzw. Unterlassung kommen meist absichtlich und vernunftgemäß zustande: Abwägen, Auswählen, Sich-entscheiden und Begründen sind Teile dieses rationalen Prozesses“ (Mutzeck 1988: 59). Wahl beschreibt Handeln im Vergleich zu Tun und Verhalten als eigenständige psychologische Gegenstandseinheit mit den Merkmalen der Bewusstheit, Zielgerichtetheit, hierarchisch-sequentieller Handlungsregulation unter Rückgriff auf (soziale und individuelle) Wissensstrukturen, die eine Mindestintegration von Emotionen, Kognitionen und Handlungsausführungen als gegeben ansieht (vgl. Wahl 1991: 25). Aufgrund dieser Ansicht manifestiert sich, dass für Handeln eine differenzierte, komplexe und kognitiv-reflexive Innensicht grundlegend ist, die die Forschung mit einzubeziehen hat (vgl. Groeben/Scheele 2010: 151f.). Denn der Mensch ist erkenntnisgeleitet sowie erkenntnisfähig, was die Fähigkeit zur Selbsterkenntnis miteinschließt (vgl. Mutzeck 1988: 59). Somit sind Handeln und Erkenntnis „untrennbar in Kreisprozessen miteinander verbunden, denn Wissen steuert Handlungen und Handeln schafft und verändert Wissen und damit Erkenntnis“ (von Cranach 1995: 49).

Diese Annahmen beruhen des Weiteren auf einer Reziprozität der Perspektiven (vgl. Lamnek 2010: 30), „d.h. dass Interaktionspartner in der Lage sind, sich gedanklich in die Position des jeweils Anderen hineinzusetzen“ (ebd.: 30). Historisch gesehen wird somit auf die Konzeption und Annahme von Kelly zurückgegriffen, „der seiner Theorie der persönlichen Konstrukte das Menschenbild des *man the scientist* zugrunde gelegt hat“ (Groeben/Scheele 2010: 151). In Kellys Basissatz „A person's processes are psychologically channelized by the ways in which he anticipates events“ (Kelly 1998: 32) wird deutlich, dass jeder Mensch individuell seine Sicht der Welt antizipiert und diese Vorwegnahme in Beziehung zu vergangenen Erfahrun-

gen steht. „A person anticipates events by constructing their replications“ (ebd.: 35).

Da der vorliegenden Arbeit das ausgeführte Menschenbild (epistemologisches Subjektmodell) als theoretischer Ausgangspunkt zugrunde liegt, ist für die Studie zentral, dass Lehrer als reflexive und sinnkonstruierende Individuen gesehen werden, die ihren Umgang mit Schülern, die Probleme im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung zeigen, über kognitiv-reflexive Systeme (die aber auch a-rational sein können) steuern. Folglich werden Lehrern genauso wie Forschern die Merkmale des epistemologischen Subjektmodelles zugesprochen, dessen Kernannahme ist, dass auch der Alltagsmensch (Subjektive) Theorien besitzt bzw. auf diese zurückgreift. Somit stellt nicht nur der Forscher Theorien bzw. Hypothesen auf, sondern auch der Lehrer, um sich die Welt bzw. sich in der Welt zu erklären. Er stellt Prognosen auf, um aus diesen Handlungsentscheidungen und -pläne zu entwickeln, abzuleiten und durchzuführen – also zu handeln.

In diesem Kontext, der kognitiven Wende in der Psychologie, ist das FST (s. Kap. 5.3.1.) entstanden. Methodisch ist es im Bereich der qualitativen Methoden zu verankern (vgl. Terhart 2003: 33). Mit dem qualitativen Paradigma sind ein bestimmtes Menschenbild sowie humanistische Zielperspektiven verbunden, die unmissverständlich auf die Entwicklungsmöglichkeiten (potenzielle Autonomie, Rationalität, Reflexivität) des Menschen ausgerichtet sind (epistemologisches Subjektmodell). Diese greifen vor allem die Prämissen des symbolischen Interaktionismus auf. In diesem Sinne spricht Groeben auch von einem „prospektiv-elaborativem Subjektmodell“ (vgl. Groeben/Scheele 2000: 2). Im Vergleich zum Behaviorismus werden die Untersuchungspartner in qualitativ-sozialwissenschaftlichen Forschungsinteraktionen programmatisch als (selbst) reflexiv und kommunikationsfähig angesehen, da sie im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen Gegenständen über sich selbst reflektieren können (vgl. Breuer 2010: 45; Groeben et al. 1988: 21). Somit ist das Selbst nicht naturgegeben, „sondern das Produkt sozialer und kultureller Prozesse, es entsteht und entwickelt sich in sozialen Beziehungen, die sich voneinander unterscheiden und auch verändern können“ (Winter 2010a: 124). Wissen entsteht somit in sozialen Prozessen, da die soziale Wirklichkeit gemeinsam konstruiert wird. Dies macht vor allem der symbolische Interaktionismus deutlich, da dort gemeinsame Handlungen in den Fokus rücken (vgl. ebd.: 125ff.), „wie in sozialen Interaktionen Bedeutungen ausgehandelt werden, Ordnung entsteht und sich in Auseinandersetzung mit anderen das eigene Selbst ausbildet“ (ebd.: 125).

5.2 Persönliche Motivation des Forschungsvorhabens bzw. die Rolle des Forschers im Forschungsprozess

Der Forscher ist immer ein Teilelement der sozialwissenschaftlichen Erkenntnisarbeit, da in qualitativer empirischer Forschung die Subjektivität des Forschers integriert wird, sodass eine selbstreflexive Herangehensweise vonnöten ist. Da die Subjektivität niemals komplett ausgeschaltet werden kann bzw. der Forscher sich der Subjekthaftigkeit, Standpunktgebundenheit usw. niemals völlig entziehen kann, ist eine absolute Objektivität freilich eine Fiktion, da jeder Erkenntnisprozess an ein erkennendes Subjekt und dessen Position, Selektion, Fokussierung etc. gebunden ist (vgl. Breuer 2009: 115ff.).

Demgemäß werde ich meine für den Forschungsprozess konstitutive Rolle transparent machen und an gegebener Stelle weitere Aspekte wie den Feldzugang, den Verlauf der Interviews usw. in den entsprechenden Abschnitten ausführen. Zuerst soll aber das Interesse des Forschers an der vorliegenden Studie verdeutlicht werden, da sich eine Fragestellung, mit der sich ein Forscher ausführlich beschäftigt, nicht „gesichtslos“ aus seiner Biografie ergibt. Genauso wie die wissenschaftstheoretische Grundlage dieser Arbeit davon ausgeht, stehen nicht nur die Subjektivität der Befragten und ihre Erfahrungen, Meinungen und Kenntnisse im Mittelpunkt des Forschungsprozesses, sondern auch die des Forschers. „In einer Sicht-des-Subjekts-Forschung halten wir es für notwendig, die Subjektivität des Wissenschaftlers im Prozeß der Untersuchung mit zu thematisieren“ (Bergold/Breuer 1990: 41). Denn dieser ist selbstverständlich auch durch seinen individuellen und den gesellschaftlichen Lebenshintergrund beeinflusst, sodass diese auch maßgeblich das Forschungsinteresse, die Fragestellung und die Vorgehensweise mit beeinflussen. Die Entwicklung und die Auseinandersetzung mit einem Phänomen sowie einer spezifischen Fragestellung, genauso wie der damit verbundene Erkenntnisprozess schließen folglich die Herangehensweise des Forschers als tabula rasa aus, sodass dieser verpflichtet ist, sein Vorwissen und darüber hinaus seine persönliche Motivation an der Forschung darzulegen, um den Standards der Wissenschaftlichkeit zu entsprechen. Daher ist es notwendig, dass sich der Forscher dieser biografischen Verankerung eines Themas bzw. seiner Fragestellung bewusst wird, um zu Beginn des Forschungsunternehmens den eigenen Referenzrahmen reflektiert benennen zu können. Aufgrund dessen ist eine kurze Erläuterung zur Genese der Fragestellung m.E. angebracht.

Mein Interesse an der empirischen Erforschung von sozialen Phänomenen entstand im Studium durch die Mitwirkung an verschiedenen Forschungsprojekten, wie bspw. dem Forschungsprojekt „mit Wirkung!“, das die Wirkung von Projekten der Kinder- und Jugendarbeit evaluiert hat (vgl. Epp 2010,

2011). Aber auch die theoretische Auseinandersetzung mit Bildungsthemen und der Bildungsforschung haben die Neigung der empirischen sowie theoretischen Untersuchung zu Bildungsfragen mit beeinflusst. Das Interesse, sich mit „problematischen“ Übergängen Jugendlicher von der Schule in die Ausbildungs- bzw. Arbeitswelt zu beschäftigen, wurde durch die praktische Konfrontation und Arbeit mit dieser Klientel in einer Jugendwerkstatt ausgelöst. In dieser Einrichtung befanden sich Jugendliche, die entweder keinen Schulabschluss besaßen, vorzeitig die Schule abgebrochen haben oder keinen Ausbildungsplatz gefunden haben und nun in dem Übergangssystem verweilten. Durch den direkten Kontakt mit den Jugendlichen vor Ort sowie zum Teil mit den (ehemaligen) Lehrkräften der Jugendlichen entstand in Gesprächen mit den Lehrpersonen das Interesse an deren Sichtweise und sich mit dieser, also ihren Subjektiven Theorien, auseinanderzusetzen. Welche Probleme sehen die Lehrpersonen, warum die Jugendlichen den Weg nicht in eine Ausbildung geschafft haben, wie war ihr Umgang mit den Personen, haben sie versucht, diese speziell zu fördern etc.. Das waren Fragen, die mich fortan beschäftigt haben.

5.3 Begründung und Darlegung der methodischen Vorgehensweise

Wie erwähnt, muss das Menschenbild, welches der Studie zugrunde liegt, mit der methodischen Vorgehensweise übereinstimmen. Wenn dem Subjekt potenzielle Reflexivität, Rationalität, Intentionalität, Emotionalität und sprachliche Kommunikationsfähigkeit zugesprochen werden, dann müssen auch die verwendeten Methoden diese Merkmale entsprechend unterstützen. Um diesem Anspruch zu entsprechen, wurde speziell zur Erhebung von Subjektiven Theorien das FST entwickelt (vgl. Flick 1995: 31). Es ist das geläufigste und bekannteste Modell zur Erhebung von Subjektiven Theorien und wurde in diversen Forschungen hauptsächlich in modifizierter Form angewandt. Infolgedessen wird auch von der weiten Explikation des FST gesprochen, da in weitaus dominierender Mehrzahl aller bisherigen empirischen Untersuchungen (vgl. Barth 2002: 51ff.; Caspari 2003: 77; Dann 1994: 167; von Bülow 2011: 52) „der Begriff Subjektive Theorien eher weit gefasst, oft nur mit partiellen, praktikablen Bezügen zum Forschungsprogramm Subjektive Theorien und zumeist ohne kommunikative oder explanative Validierung“ (Caspari zit. nach Steinke 1999: 68) verwendet wurde. Deutlich wird, dass es innerhalb des FST zwei Varianten gibt, die sich vor allem (vgl. Stössel/Scheele 1989: 2) „hinsichtlich des method(olog)ischen Status der Erhebungsverfahren von Subjektiven Theorien unterscheiden“ (ebd.: 2). Die Mehrheit der Vertreter des FST, wie bspw. Dann, Wagner, Hofer, Laucken,

Bromme, Schwarzer etc., vertreten dabei das Konstrukt der Subjektiven Theorie in seiner weiten Explikation (vgl. Groeben et al. 1988: 21). Dies wird ebenso in Neppels (1993) Spezialbibliographie zur Forschung Subjektiver Theorien ersichtlich: Die Mehrheit der Untersuchungen wendet das FST in seiner weiten Explikation an und greift dabei auf eine Vielzahl von Erhebungs- und Auswertungsmethoden zurück. Auch Oldenbürger kommt beim Vergleichen der Vorgehensweisen zu der Erkenntnis, dass sich die Mehrheit der Studien unter der weiten Begriffsexplikation einordnen lässt, wie folgende Beispiele veranschaulichen:

- Selbstkonzepte von Lehrern und Schülern (Filipp 1979, Lynch/Norem-Hebeisen/Gergen 1981)
- Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers aus Schülersicht (Literatur s.o.)
- Persönlichkeitsmerkmale der Schüler aus Lehrersicht (Literatur s.o.)
- Lehrerverhalten aus Schülersicht – Strukturen und Ursachenerklärungen, Soll-Vorstellungen (Andreas 1982, Hofer 1982, Vormfelde-Siry 1976, Wagner 1980, 1981)
- Schülerverhalten aus Lehrersicht – Strukturen und Ursachenerklärungen, Soll-Vorstellungen (v. Engelhardt 1979, Humpert/Tennstädt/Dann 1983)
- Unterrichtstheorie von Lehrern (Lowyck 1980, Shavelson/Stern 1981)
- Unterrichtssituationen in der Schülerwahrnehmung, Unterrichtsklima (Dreesmann 1982, Wolf 1984)
- Wahrnehmungsstrukturen des Sozialverhaltens der Schüler von Schülern – Gruppenstruktur, -klima (Conte/Plutchik 1981, Petillon 1982, Vormfelde 1975)
- Konzeptionen über die Ziele/Wirkungen eigenen Verhaltens – Selbstpräsentation (Baumeister 1982)
- Subjektive Theorien über Sachstrukturen von Lehrern und Schülern (Arbinger 1980, Niegemann/Treiber 1982)
- Rezeptionsstrukturen von Texten (Interpretationen) (Mandl/Tergan/Ballstaedt 1982, Oldenbürger 1981a, 1981b)
- Ursachenerklärungen von Schülerleistungen durch Schüler, Lehrer, Eltern (Mietzel 1982, Schmied 1983)
- Wahrnehmungsstrukturen zum institutionell-organisatorischen Umfeld Schulklima (Fend 1984) (Oldenbürger zit. nach Groeben et al. 1988: 20f.)

Aber auch neuere Studien beziehen sich fast ausschließlich auf die weite Explikation (vgl. Caspari 2003; Dinger 1990; Girke 1999; Kunze 2004; Mehring 2009; Mesaros/Diethelm 2012; Söll 1999; Viebrock 2006, von Bülow 2011). Die starke Ausprägung des FST in seiner weiten Explikation verdeutlicht, dass die Vorgaben, die in der engen Variante des FST gemachten werden, nicht für jeden Gegenstand notwendig und geeignet sind, sodass das FST in seiner engen Explikation als Vergleichs- bzw. Orientierungspunkt zu nutzen ist, um die eigenen Spezifika des eigenen Forschungsprojekts herauszuarbeiten (vgl. Caspari 2003 77; Steinke 1999 68). Somit muss nicht nur das Interview, also die klassische Erhebungsmethode zur Erfassung und Erforschung Subjektiver Theorien, zum Einsatz kommen, sondern auch andere

Verfahren sind denkbar, die bereits in den verschiedensten Studien Anwendung gefunden haben. Dazu gehören z.B. die Methoden der freien Beschreibung, das Grid-Verfahren und die Methode des Lauten Denkens (vgl. König 1995: 14ff.). Trotz der methodischen Vielfalt lassen sich die Ansätze der weiten Explikation laut Groeben et al. „auf eine gemeinsame Grundstruktur zurückführen“ (Groeben et al. 1988: 21).

Auch diese Studie greift auf die weite Explikation von Subjektiven Theorien zurück, da die Anforderungen, die die enge Explikation mit sich bringt, nicht dem Gegenstand gerecht werden würden. Im Folgenden wird daher zuerst die „Reinform“ des FST dargelegt, um anschließend deutlich zu machen und begründen zu können, warum es sinnvoller ist, auf ein variiertes-modifiziertes Verfahren, also die weite Variante des FST, zurückzugreifen und diese anzuwenden.

5.3.1 Forschungsprogramm Subjektive Theorien: die enge Explikation

Die Ursprünge des FST liegen in der Sozialpsychologie, in den Konstrukt-, Attributions- und Verhaltenstheorien und wurden von einer Gruppe von Forschern um Groeben, Scheele, Schlee und Wahl in den 1970er- und 80er-Jahren entwickelt (vgl. Groeben et al. 1988). Das FST betrachtet den Menschen als epistemologisches Subjekt, sodass die Forschung nicht nur dem beobachtbaren Handeln von Menschen Bedeutung schenken, sondern sich ebenso den individuellen kognitiven Strukturen widmen muss, die dem Handeln zugrunde liegen. Da die subjektive intentionale Sinndimension des Handelns nicht beobachtet werden kann, macht dies einen Zugang nötig, mithilfe dessen der Handelnde sein Wissen kommunikativ darlegen kann. Die verbalen Äußerungen drücken Subjektivität dabei in sehr vielschichtigen, vieldeutigen und sehr farbigen Formulierungen aus, die ermöglichen, subjektive Welten, Rechtfertigungsstrategien, Erklärungsansätze, Deutungssysteme – also Subjektive Theorien – zu rekonstruieren. Zu beachten dabei ist, dass die geäußerten Kognitionen als persönliche Theorien respektiert werden müssen, da sie für die Akteure die Funktion der Erklärung und Vorhersage ihres Handelns besitzen (vgl. Schwarz-Govaers 2005: 158ff.). Infolgedessen kommt eine systematische Verstehensmethode, wie der Rückgriff auf das dialogisch-konsuale Wahrheitskriterium, zur Anwendung. In diesem Dialog-Konsens werden die Inhalte und Strukturen (vgl. Groeben/Scheele 2010: 153f.) „der subjektiv-theoretischen Reflexion, die der Handlungsentscheidung, -planung und -ausführung zugrunde liegen, expliziert und rekonstruiert“ (ebd.: 154). Dies impliziert allerdings die Möglichkeit, dass die Reflexion auch inadäquat sein kann, sodass die Realitätsadäquanz der subjektiven Theorie – also ob bzw. inwieweit die subjektiven Motive und Zielsetzungen, die das handelnde

Individuum mit der thematischen Handlung verbindet, auch als wissenschaftliche intersubjektive Erklärungen akzeptierbar sind – überprüft werden muss (vgl. ebd.: 154).

Die Überprüfung der Realitätsadäquanz bewirkt, dass das FST aus einer zweiphasigen Forschungsstruktur besteht. Die erste Phase, auch kommunikative Validierung genannt, dient der Erhebung der intentionalen Innensicht des Informanten. In dieser Phase geht es um ein beschreibendes Verstehen der Gründe, Intentionen und Ziele des Handelnden (aus der Perspektive der ersten Person). Aufgrund der komplexen und umfangreichen Inhalte und Strukturen solcher Innensichten, besteht die erste Phase aus zwei Schritten: Im ersten Schritt erfolgt die Erhebung der Kognitionsinhalte (die Innensicht). Diese sind grundsätzlich nur durch Kommunikation mit dem handelnden Subjekt zu erfassen. Denn Kognitionen, Emotionen und Motivationen sind einem Beobachter nicht bzw. nur eingeschränkt zugänglich, sodass die Erhebung der Innensicht meist durch ein halbstandardisiertes Interview erfolgt. Im darauffolgenden zweiten Schritt erfolgt die dialog-konsensuale Strukturkonstruktion mithilfe eines Struktur-Lege-Leitfadens, wie bspw. ILKHA (Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen). Dabei gilt ein dialog-konsensstheoretisches Wahrheitskriterium, um zu entscheiden, ob die Rekonstruktion der Innensicht aus der Perspektive des Informanten angemessen ist (vgl. Dann/Diegritz/Rosenbusch 1999: 13f.). Dieser Schritt findet im Dialog zwischen Forscher und Informanten statt und nicht durch den Forscher alleine in seinem „stillen Kämmerlein“. Kommunikative Validierung bedeutet somit, die „dialogförmige Überprüfung der Validität von Erkenntnisansprüchen“ (Kvale zit. nach Miethe 2003: 227). D.h., die befragten Subjekte werden in die Interpretation der Daten miteinbezogen (vgl. ebd.: 227).

In der zweiten Phase, der explanativen Validierung, werden die subjektiven Gründe, Handlungen, Ziele usw. überprüft, ob auch objektive Ursachen und Wirkungen der Handlungen zu erkennen sind. Dies geschieht aus der Beobachtungsperspektive der dritten Person, da sich Menschen in ihren Sichtweisen auch irren können. Dem falsifikatorischen Wahrheitskriterium unterliegt also, ob die ermittelten Konstrukte realitätsangemessen sind (vgl. Dann/Diegritz/Rosenbusch 1999: 13f.). Die Realitätsadäquanz der subjektiven Theorie steht in dieser Phase im Vordergrund.

Mit den zwei Phasen der kommunikativen (vorgeordnet aber untergeordnet) und explanativen (nachgeordnet aber übergeordnet) Validierung, werden die Innen- und Außensicht verbunden (vgl. Groeben/Scheele 2010: 154ff.). Somit wird in Bezug auf die methodologische Dimension – unter der Berücksichtigung der zweiteiligen Gliederung des Forschungsprozesses – eine konstruktive Verbindung von qualitativen und quantitativen Ansätzen ermöglicht, sodass die Verbindung von kommunikativer und explanativer Validierung eine starke Dynamik zur Überwindung des unsinnigen Entgegensetzens

von qualitativer und quantitativer Tradition entwickelt (vgl. ebd.: 161). Die Vertreter vertreten den Anspruch, hermeneutische, empirische, idiographische und nomothetische Forschungstraditionen miteinander zu verbinden (vgl. Schreier 1997: 38; Stössel/Scheele 1992: 333). Folglich kann das FST als integrativ gelten, da die beiden postulierten Phasen des Forschungsprozesses nicht einfach sequentiell hintereinandergeschaltet, sondern komplementär miteinander verzahnt werden (vgl. Dann/Diegritz/Rosenbusch 1999: 13).

5.3.2 *Aggregation Subjektiver Theorien: die weite Explikation*

Die zuvor getätigten Ausführungen entsprechen der engen Variante des FST, das aufgrund theoretischer Bedenken, forschungspraktischer und -ökonomischer Gründe oft nicht so realisiert bzw. durchgeführt werden kann (vgl. Bovet 1993: 16; Schreier 1997: 38ff.). Neben dem hohen Zeitaufwand, den die beiden Phasen beanspruchen, wird vor allem die externe Validierung häufig in Frage gestellt und kritisch beäugt (vgl. Bovet 1993: 15f.; Kallenbach 1996: 41). U.a. stellt sich die Problematik, die sich unter der Perspektive der Integration von ideographischer und nomothetischer Ausrichtung ergibt, ob die Phase der nachgeordneten explanativen Validierung überhaupt als nomothetisch angesehen werden kann. Es wird zwar eine empirische Methodik angewandt, in der es um beobachtetes Erklären unter dem falsifikations-theoretischen Wahrheitskriterium geht, aber die daraus resultierenden Erklärungen sind wiederum als primär subjektiv zu verstehen (vgl. Caspari 2003: 75f.). Denn

subjektive Theorien, die eigenes beobachtbares Handeln beschreiben, sind im Grunde nicht objektiv überprüfbar, weil nach der Formulierung der subjektiven Theorie andere Handlungsbedingungen als zuvor bestehen. Eine Person, die ihre subjektive Theorie einem Forscher dargelegt hat, kann dabei zu neuen Ansichten gelangen und ihr Handeln künftig anders gestalten als bisher. Oder die befragte Person handelt, um der Bestätigung ihrer Theorie willen, künftig so, wie sie es beschrieben hat, obgleich sie bisher anders handelte. (Bovet 1993: 16)

Ferner sind Subjektive Theorien aufgrund ihrer individuellen Kognitionsstruktur einer nomothetischen Auswertung größtenteils nicht unmittelbar zugänglich, sodass die explanative Validierung dementsprechend häufig nicht durchgeführt werden kann. Besagtes trifft auch für diese Studie zu: Die Studie beschränkt sich daher hauptsächlich auf die idiographische Rekonstruktion der individuell kognitiven Sinnkonstruktionen, also auf die erste Phase des Forschungsprozesses.

Angesichts der genannten Bedenken und Probleme, setzten sich verschiedene Vertreter des FST dafür ein, um Aussagen über Einzelfälle hinaus treffen zu können, dass die einzelnen Subjektiven Theorien der verschiedenen

Individuen zusammengefasst werden (vgl. Caspari 2003: 76; Scheiring 1998: 144ff.). Eine Zusammenfassung hat den Vorteil, Gesetzmäßigkeiten formulieren zu können, die über das einzelne Individuum – also die einzelne Subjektive Theorie – hinausgehen und dementsprechend mit einer größeren Praxisrelevanz verbunden sind (vgl. Caspari 2003: 76).

Denn übliche nomothetische bzw. wenigstens nomothetikorientierte Erklärungen [...] setzen nun einmal die Zusammenfassung einzelner Individuen zu relevanten (Teil-)Klassen voraus [...]. Es mag zum einem höchst brauchbar und relevant sein, z.B. für einen konkreten individuellen Lehrer zu wissen, welche Subjektive Aggressions-Theorie seinen didaktischen Handlungen im Klassenzimmer zugrunde liegt [...]; es ist zum anderen aber nicht minder wichtig aufzuklären, ob bestimmte Teilgruppen von LehrerInnen vergleichbare Subjektive Theoriestrukturen sowie in deren Folge u. U. entsprechende Schwierigkeiten mit dem Unterricht [bzw. mit dem Umgang von Schülern, bei denen ein Scheitern im Übergang wahrscheinlich ist] aufweisen [...], die über eine Modifikation der übereinstimmenden (inadäquaten) Kognitionsteilmen- gen zu beheben wären. (Stössel/Scheele 1992: 336)

Vor allem dann, wenn empirische Forschung einen Beitrag zur Lösung praktischer pädagogischer Probleme leisten möchte, muss „sie den Aspekt der individuellen Ausprägungen und damit der interindividuellen Unterschiede zwischen den untersuchten Personen und den Aspekt der überindividuellen Gemeinsamkeiten gleichermaßen betrachten“ (Schmidt/van Buer/Reising 1986: 675). Somit stellt die Zusammenfassung individueller Subjektiver Theorien zu intersubjektiven Theorien einen wichtigen Schritt für eine methodische Integration von idiographischer und nomothetischer Orientierung dar (vgl. Stössel/Scheele 1989: 3f.).

Aufgrund der Vorzüge, die eine Aggregation von Subjektiven Theorien mit sich bringt, werde ich dem methodischen Vorgehen nach Schreier folgen. Denn der Nutzen einer nomothetischen Auswertung wurde vermehrt erkannt, um dem Anspruch der Integration der idiographischen und nomothetischen Modellierung zu entsprechen, sodass vermehrt Verfahren eingesetzt werden müssen, die Inhalte und Strukturen Subjektiver Theorien zu einem Gegenstandsbereich zusammenfassen bzw. aggregieren. Die Aggregation bzw. Zusammenfassung (bspw. mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse, wie Schreier dies vorschlägt) ermöglicht somit, dass aus individuellen überindividuelle Theoriestrukturen entwickelt werden können – mit anderen Worten Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten, also Merkmalsprofile, die eine größere Gruppe an Lehrpersonen teilen (Typenbildung) (vgl. Schreier 1997: 38ff.). „Unter der ‚Aggregation‘ von Subjektiven Theorien verstehe ich hier ganz grundsätzlich die Zusammenfassung individueller Subjektiver Theorien zu einer überindividuellen Theoriestruktur“ (ebd.: 46). Birkhan spricht vor diesem Hintergrund von intersubjektiven Theorien, da strukturgleiche individuelle Subjektive Theorien identifiziert werden können und somit zu überindividuellen bzw. intersubjektiven Theorien aggregiert werden können. Die

gemeinsame Struktur, also die Strukturgleichheit, ist somit in diesem Sinne das Kernkonzept der Aggregierung. Somit werden bestehende Theorien von Individuen strukturiert und zu intersubjektiven Theorien systematisiert, also zu einer nomothetischen Perspektive. Die Subjektive Theorie einer Person kann Teilmengen einer intersubjektiven Theorie enthalten, kann diese also ganz oder teilweise repräsentieren, sodass Kriterien dargelegt werden müssen, die zwischen verschiedenen Aggregaten von Subjektiven Theorien differenzieren (vgl. Birkhan 1990: 233ff.). Dass Überschneidungen von unterschiedlichen Subjektiven Theorien bestehen, sollte auch nicht verwunderlich sein, denn wie bereits dargestellt, enthalten Subjektive Theorien auch immer überindividuelles Wissen, also gesellschaftlich geteilte Wissensbestände, wie bspw. das Wissen, was zukünftigen Lehrkräften in der Lehrerausbildung vermittelt wird (s. Kap. 2.1). Folglich „besteht die Möglichkeit, unterschiedliche [Subjektive] Theorien miteinander zu vergleichen und sie im Falle der Reduzierbarkeit ineinander zu übersetzen“ (ebd.: 241). So können Subjektive Theorien von unterschiedlichen Menschen zum gleichen Objektbereich, bezüglich gleicher thematischer Inhalte miteinander verglichen werden. Sie gelten dabei als äquivalent, wenn verschiedene Aussagen der gleichen Inhaltskategorie zugeordnet werden können. Die verschiedenen strukturgleichen Subjektiven Theorien¹⁸ können dann einer Menge von Individuen zugeschrieben werden. Strukturgleichheit liegt nach dem strukturalistischen Ansatz jeweils dann vor, wenn sich Relationen und Begriffe der Teilstruktur 1 in die Teilstruktur 2 übersetzen lassen und wenn die Fundamentalsätze über die Relationen in 1 auch für deren Übersetzung gelten. Dieses soll an einem Beispiel verdeutlicht werden: Drei Patienten besitzen bezüglich der Akzeptierbarkeit eines Therapeuten folgende Einstellungen (vgl. ebd.: 233ff.):

- A: Ich kann nur einen Therapeuten akzeptieren, der mindestens so alt ist wie ich und der ähnliche Lebenserfahrungen wie ich gemacht hat.
- B: Für mich muß ein Therapeut eine Autorität sein. Voraussetzung dafür ist ein bestimmtes Alter.
- C: Ein Therapeut, der nur in meiner Vergangenheit rumwühlt, ist nicht der richtige für mich. (ebd.: 242)

Die ersten beiden Aussagen (A und B), die auf die gemeinsame Voraussetzung des Lebensalters und -erfahrungen Bezug nehmen, können unter dem Gesichtspunkt der Subjektiven Hypothese der Akzeptierbarkeit von Therapeuten als synonym gelten. Dieses kann von Aussage C nicht behauptet werden (vgl. ebd.: 242).

Folglich muss in einem ersten Schritt grundsätzlich eine Inhaltsanalyse für die individuellen Theoriestrukturen vorgenommen werden, die in einem weiteren Schritt miteinander verglichen werden müssen. Dabei ist es sinn-

¹⁸ Strukturgleiche Subjektive Theorien sind theoretische Vorstellungen, die sich in ihren Kernannahmen voneinander nicht unterscheiden (vgl. Birkhan 1990: 235).

voll, die induktiv aus dem Material herausgefilterten Kategorien aufzulisten, sodass anhand dieser Liste ein Überblick entsteht, welche der verschiedenen individuellen Subjektiven Theorien denn gemeinsame Kategorien aufweisen (vgl. Schreier 1997: 52ff.). Sowohl Groeben als auch Scheele stimmen darin überein, dass sich durch die inhaltsanalytische Auswertung der Subjektiven Theorien individuelle, aber auch überindividuelle Strukturen identifizieren lassen können (vgl. Groeben/Scheele 2010: 159). Dieser Nutzen, den die Aggregation mit sich bringt, wird u.a. in Vicinis (vgl. Neppel 1993: 74), Merz-Ataliks (2001), Metzgers (2007) oder auch in Mischos und Groebens (1995) Untersuchung deutlich. Ihre inhaltsanalytische Analyse ermöglicht einen Vergleich der einzelnen Subjektiven Theorien, sodass interindividuelle Merkmale herausgearbeitet werden können (vgl. Merz-Atalik 2001: 237; Neppel 1993: 74).

Wichtig dabei ist, dass bei qualitativen Aggregierungsverfahren die Kriterien für die Zusammenfassung nicht a priori festgelegt werden dürfen, da dies dem Prinzip der Offenheit des qualitativen Paradigmas zuwiderlaufen würde, sondern dass sie aus dem Material selbst gewonnen werden müssen. Somit kann auch eine optimale Kategorienbreite unabhängig vom Inhalt nicht angegeben werden, sodass Oldenbürger vorschlägt, dass möglichst nahe an den ursprünglichen Konzepten geblieben wird (vgl. Schreier 1997: 47ff.). Ferner ist zu beachten, dass mit zunehmender Komplexität von intersubjektiven Theorien, die Wahrscheinlichkeit rapide sinkt, dass eine Subjektive Theorie völlig mit ihr übereinstimmt (vgl. Birkhan 1990: 243). Deshalb dürfen die Kriterien für die Strukturäquivalenz nicht zu eng bzw. weit gefasst werden, da sonst auf der einen Seite eine Vielzahl von Kategorien entsteht – also wenig „Gemeinsames“ – bzw. auf der anderen Seite wiederum Verzerrungen entstehen, sodass die aggregierte Struktur die individuellen Strukturen nicht mehr hinreichend abbildet (vgl. Schreier 1997: 64). Somit besteht die Gefahr, dass ein Strukturkern, der versucht, möglichst alle Subjektiven Theorien zu repräsentieren, trivial oder leerformelhaft ist (vgl. Stössel/Scheele 1989: 12). Hermann spricht diesbezüglich auch von einem Allgemeinheits-Konkretheits-Dilemma (vgl. Patry/Gastager 2002: 57).

In dem Vorhaben sollen die Subjektiven Theorien der Lehrer nach formalen und inhaltlichen Aspekten (inhaltliche Strukturierung) mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und zusammengefasst (aggregiert) werden (vgl. Birkhan 1990; Schreier 1997). Dabei soll vor allem die inhaltliche Ebene herausgearbeitet werden: Anhand welcher Merkmale und Kriterien Lehrer Schüler, bei denen abzusehen ist, dass sie Probleme im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung bekommen, klassifizieren, wie die Lehrer die Wirkzusammenhänge rekonstruieren und begründen sowie ihre Handlungsstrategien. Durch die inhaltsanalytische Auswertung der Subjektiven Theorien, mithilfe der Technik der inhaltlichen Strukturierung (vgl. Kuckartz 2014: 77ff.; Mayring 2010: 98; Schreier 2014: 5ff.), lassen sich damit indivi-

duelle, aber auch überindividuelle (subjekt-theoretische) Strukturen herausarbeiten (vgl. Groeben/Scheele 2010: 159). Die Aggregation von Subjektiven Theorien ermöglicht also die Integration von ideographischer und nomothetischer Orientierung, da die individuellen Subjektiven Theorien zu intersubjektiven Theorien aggregiert werden, sodass diese dann explizit für weitere pädagogische sowie psychologische Fragestellungen nutzbar gemacht werden können.

Wie erwähnt, eignen sich Verbalisierungsmethoden am besten, um Subjektive Theorien zu rekonstruieren (vgl. Flick 1995: 146f.). Die Interviewform ermöglicht, dass sich die Befragten ihrer Subjektiven Theorie bewusst werden können und die Möglichkeit haben, diese so anschaulich und detailliert wie möglich darzustellen (vgl. Caspari 2003: 92).

Man erhält dadurch Auskunft darüber, was diese Person von der Welt sieht, welche Aspekte ihr wichtig oder nebensächlich sind, was sie getan oder unterlassen hat, wie sie sich dabei gefühlt hat, welche Ziele sie anstrebt, was sie für gut oder schlecht hält usw.. (Bergold/Flick 1990: 2)

Interviews bieten nämlich die Möglichkeit, Informationen im „statu nascenti“ aufzuzeichnen, wodurch sie authentisch und intersubjektiv nachvollziehbar werden (vgl. Lamnek 2010: 35). Darüber hinaus ist m.E. die Interviewform für die Gruppe der Untersuchungspartner angemessen, da Lehrer durch ihren beruflichen Kontext daran gewöhnt sind, auch umfangreiche und komplexe Sachverhalte in sprachlicher Form darzustellen und zu reflektieren (vgl. Caspari 2003: 92). Aufgrund dessen werden die Subjektiven Theorien mithilfe der klassischen Methode des Interviews erhoben, denn dieses ermöglicht dem Befragten, die Kommunikation selbst zu strukturieren, und lässt bezüglich der Schwerpunktsetzung die Fokussierung der eigenen persönlichen Inhalte und Themen zu (vgl. König 1995: 15f.). Daher kommen in der Studie Experteninterviews zur Anwendung, in denen die Lehrer die Möglichkeit haben, ihr Handeln und ihre Einstellungen reflexiv zu kommunizieren.

5.3.3 Begründung der Kritik an der kommunikativen Validierung

Rückmeldungen an die Interviewten mithilfe von Dialog-Konsens-Verfahren werden häufig nicht nur praktisch, sondern auch theoretisch kritisch hinterfragt und kontrovers diskutiert. Der Einwand, dass das Dialog-Konsens-Verfahren die Erforschung bzw. Erhebung Subjektiver Theorien auf bestimmte Verfahren festlegt, obwohl vom wissenschaftstheoretischen Ausgangspunkt der Forschungsgegenstand so weit wie möglich unabhängig von bestimmten Forschungsmethoden zu definieren ist, ist somit grundlegend gerechtfertigt (vgl. König 1995: 12f.).

Grundsätzlich stellt sich für die kommunikative Validierung die Frage, was mit der Rückmeldung dezidiert bezweckt werden soll (vgl. Kunze 2004: 75; Miethe 2003: 227):

Ob ein/e Interviewpartner/in der Falldarstellung zustimmt oder nicht, gibt nur sehr begrenzt Auskunft über die Qualität der Interpretationen. Das Ablehnen durch die Interviewpartner/innen kann in der Abwehr auf Seiten der Betroffenen begründet sein, muss aber nicht, denn es besteht auch durchaus die Möglichkeit von Fehlinterpretation, genauso wie die Forschenden ihrerseits Abwehrmechanismen unterliegen. Ob mit diesem Verfahren also wirklich eine Erhöhung der Validität verbunden ist, muss fraglich bleiben, da sowohl Bestätigung als auch Widerspruch seitens der Untersuchten gleichermaßen subjektiv deutbar sind und im Zweifelsfall zugunsten der Forschenden interpretiert werden können. (Miethe 2003: 227)

Auch Scheele und Groeben erwähnen, dass für die rekonstruierende Beschreibung Subjektiver Theorien mittels der kommunikativen Validierung generell gravierende methodologische Probleme existieren: Es kann bspw. die Gefahr bestehen, dass der Informant von der Rekonstruktionskompetenz des Forschers überwältigt wird und zu Zustimmungen überredet wird, die nicht valide sind, oder dass eventuell trotz innerer Vorbehalte die Sicht des Forschenden übernommen wird und dieser Sichtweise zugestimmt wird. Diese Gefahren der möglichen Verzerrungen, die im Dialog-Konsens-Verfahren bestehen, sind methodisch niemals ganz auszuschalten (vgl. Caspari 2003: 73; Scheele/Groeben 1979: 16).

Zu heftiger Kritik hat des Weiteren geführt, dass nur das als wahr anzusehen ist, worüber der Forscher und der Informant einen Konsens erzielen. Aber Forscher wie auch Informant können sich auch irren. Bezweifelt wird diesbezüglich (vgl. Kunze 2004: 74), „dass sich Sprache und Denken zwischen Wissenschaftlern und Nichtwissenschaftlern auf die angenommene Weise synchronisieren lassen“ (ebd.: 75). Ob diese Synchronisation zwischen Forscher und Informant überhaupt herzustellen ist, bleibt fraglich, da beide jeweils eine differente Stellung zum Gegenstand des Diskurses besitzen und ein unterschiedliches Rollenverständnis mitbringen (vgl. Dobrick 1991: 484; Kunze 2004: 75). Begründet wird dies durch die unterschiedliche Sozialisation, die Lehrer und Wissenschaftler normalerweise durchlaufen. Aufgrund dieser verfügen beide über unterschiedliche kognitive Netzwerke, die aber keineswegs eine Differenz des Menschenbildes unterstellt, sondern nur eine Ungleichheit in den inhaltlichen Netzwerkausführungen (vgl. Dobrick 1991: 483). Außerdem ist kritisch zu hinterfragen, ob die Dialogpartner auch tatsächlich identische Ziele mit dem Strukturlegeverfahren verfolgen, da damit nur erforscht wird, wie das Subjekt die Strukturregeln seiner Theorie sieht, nicht aber, welche Bedeutung es der Semantik der Konstrukte zuschreibt; diesbezüglich wird keine Einigung erreicht (vgl. Kunze 2004: 75). Des Weiteren können durch das starre Reglement der Strukturlegetechniken grundsätzlich nur bestimmte Strukturen abgebildet werden, da die Informanten in

eine Ausdrucksweise gedrängt werden, die von Wissenschaftlern bzw. den Strukturlegetechniken festgelegt wurden (vgl. Dobrick 1991: 485, Kindermann/Riegel 2016: 9). Folglich wird dadurch das Postulat der Offenheit verletzt.

Ferner setzt das Verfahren ein hohes Maß an Wissen über psychische Prozesse voraus, dass laut Miethe für Sozial- und Erziehungswissenschaftler nicht vorausgesetzt werden kann. Ihrer Ansicht nach sollte das Verfahren der Rückmeldung deshalb explizit psychoanalytisch oder therapeutisch geschulten Forschern vorbehalten bleiben, um bspw. bei einer Traumatisierung/Retraumatisierung richtig mit der Situation umgehen zu können (vgl. Miethe 2003: 227f.). „Ich habe es [...] erlebt, dass das Lesen meiner Interpretationen auf die Betroffenen retraumatisierend wirkte und ich mehr oder weniger hilflos vor der [von] mir produzierten Situation stand“ (ebd.: 233). Wie die Erfahrungen zeigen, kann das Lesen der Fallrekonstruktion für die Informanten u. U. zu einer tiefen Verletzung und Kränkung führen, sodass es angebrachter erscheint, wenn möglich auf Rückmeldungen zu verzichten. Denn die Gefahr der Verletzung und das Anstoßen von Prozessen innerer Auseinandersetzung bei den Untersuchten, die nicht professionell aufgefangen werden können, scheint relativ groß und vor allem schwer bis gar nicht vorhersehbar zu sein. Mit dem Verzicht der Rückmeldung ist also die Angst vor Verletzungen der zu Interviewenden verbunden, die in einer klaren Grenzziehung zu therapeutischen Settings begründet ist (vgl. ebd.: 228ff.). Aufgrund dessen eignen sich nicht alle Inhalte für die kommunikative Validierung: nicht nur diese nicht, die die Reflexionsfähigkeit und/oder -bereitschaft der Befragten übersteigen, sondern ebenso jene nicht, die die Informanten psychisch belasten können und durch welche sie sich bloßgestellt fühlen (vgl. Caspari 2003: 73). Forschungsethische Gründe müssen somit bei der Rückmeldung Beachtung erfahren, da die Gefahr der Verletzung der Interviewten relativ hoch und schwer vorhersehbar sein kann. Somit birgt auch die Zustimmung der Untersuchungspersonen nicht den gewünschten Schutz (vgl. Miethe 2003: 223), „so dass ein bewusster Verzicht auf diesen Schritt forschungsethisch vertretbar bzw. ehrlicher erscheint“ (ebd.: 223).

Weitere Kritik an dem Verfahren der Rückmeldung wird u.a. von Flick, Birkhan und Mayring formuliert. Sie hinterfragen, inwieweit durch den Forschungsprozess die vorhandene Subjektive Theorie, die Ziel der Erfassung des Forschers ist, sich bereits verändert hat und inwiefern diese im Idealfall unverfälscht abgebildet und eingefangen werden kann. Aufgrund der Menschenbildannahme und des Interaktionsprozesses zwischen Forscher und Befragten kann durch das Interview bereits eine Veränderung der Subjektiven Theorie stattfinden, da dem Subjekt Reflexivität zugesprochen wird (vgl. Kunze 2004: 76; Mayring 2002: 34f.). „Im Falle von *STn* ist zudem davon auszugehen, daß sich der zu rekonstruierende Gegenstand schon während der Befragung verändert, alleine dadurch, daß bestimmte Aussagen auf Nachfra-

gen hin präzisiert, modifiziert oder sogar verworfen werden“ (Birkhan 1990: 235). Denn bei der Untersuchung reflexiver Subjekte muss davon ausgegangen werden, dass sich die Objekte der Untersuchung grundsätzlich verändern, wenn die Dokumentierung nicht aus beobachtet-verdeckter Aufzeichnung natürlicher Lebensäußerungen besteht (vgl. Bergold/Breuer 1990: 43). Da die Veränderung des Feldes durch den Forscher in einem qualitativen Vorgehen ständig reflektiert werden muss, so muss auch in Anbetracht der kommunikativen Validierung beachtet werden, da diese zeitlich nachgeordnet zum Experteninterview stattfindet, dass sich die Subjektive Theorie aufgrund der tiefgehenden Thematisierung im Experteninterview bereits (leicht) verändert hat und somit nicht, wie eigentlich intendiert, die vorhandene Subjektive Theorie, die das Individuum vor dem Forschungsprozess besaß, rekonstruiert wird (vgl. Mayring 2002: 34ff.). Infolgedessen muss der (Erkenntnis-)Wert des Dialog-Konsens-Verfahrens als Validierung in Frage gestellt werden (vgl. Caspari 2003: 74). In diesem Zusammenhang spricht Flick auch von Artefakten in der Forschung mit Subjektiven Theorien (vgl. Flick 1990: 128). Kritisch ist diesbezüglich aber anzumerken, dass einerseits die Interaktion zwischen Forscher und dem Feld reflektiert werden muss, aber andererseits stellt sich die Frage, inwieweit bzw. wie stark sich die Subjektive Theorie durch die Datenerhebung verändert bzw. überhaupt verändern kann, da es sich bei Subjektiven Theorien um relativ stabile Denkinhalte bzw. Strukturen handelt (vgl. Dann 1994: 163; Groeben et al. 1988: 18ff.). Denn wenn die Subjektive Theorie keinen halbwegs stabilen Kern aufweist und – überspitzt dargestellt – jeden Tag eine andere Ausprägung besitzt, würde sich die Frage stellen, warum Subjektive Theorien überhaupt erhoben werden sollten. Daraus leitet sich die nächste Frage ab, ob es überhaupt möglich ist, die eigentliche Subjektive Theorie des Befragten zu erheben oder ob es sich, aufgrund der Interaktion des Forschers und des Informanten, um eine gemeinsam hergestellte Subjektive Theorie handelt. Denn Subjektive Theorien liegen beim untersuchten Individuum nicht in fertiger, direkt mittelbarer Form vor, sondern sind vielmehr aufgrund der Interaktion im Forschungsprozess das Produkt dieser Dialogsituation (vgl. Caspari 2003: 74ff.; Viebrock 2006: 47). „Es ist deshalb wichtig, die subjektiven Theorien als gemeinsame Produkte von Befragten und Forschenden zu verstehen“ (Bovet 1993: 23). So fasst Mayring Forschung nicht als Registrieren von angeblich objektiven Gegenstandsmerkmalen auf (vgl. Mayring 2002: 35), „sondern als Interaktionsprozess, in dem sich ForscherIn und Gegenstand verändern und in dem subjektive Bedeutungen entstehen und sich wandeln“ (ebd.: 35). Der Forscher darf also nie der Illusion verfallen, so etwas wie „natürliche Daten“ zu produzieren (vgl. Soeffner 2014: 41f.) Denn „der Gegenstand selbst wird im Forschungsprozeß von den sozialen Subjekten erst hergestellt, verändert sich also notwendigerweise im Verlauf seiner Entdeckung. Die Sicht des Subjekts ist also nach dem Forschungsunternehmen [also nach dem Experteninter-

view] nicht mehr die gleiche wie vorher“ (Bergold/Breuer 1990: 29). Flick plädiert deshalb für möglichst wenig vorgeformte, standardisierte Verfahren (vgl. Flick 1990: 128f.), da für unseren Gegenstand Veränderungen durch Messung bzw. Erhebung prinzipiell immer anzunehmen sind. Dieser Auffassung schließt sich Miethe an und plädiert dafür, dass eine Rückmeldung von Fallrekonstruktionen nicht als prinzipielle Forderung oder als ethischer Anspruch erhoben werden soll, da diese nur unter bestimmten Umständen möglich ist (vgl. Miethe 2003: 223).

Da der Schwerpunkt der Studie auf der inhaltlichen-definitiven Ebene liegt, welche Faktoren Lehrer als ungünstigen Einfluss im Übergang von der Schule in die Berufswelt klassifizieren, stehen im Fokus des Interesses weniger konditionale und kausale Strukturen und Zusammenhänge. Denn bezüglich der inhaltlich-strukturierenden Ebene ist von Bülow der Ansicht, dass „bei der Durchführung einer Struktur-lege-Technik aufgrund der zeitlichen Nähe zwischen Interviewdurchführung, Kategorisierung und Durchführung der lege-Technik, die Gefahr darin bestehe, dass der inhaltsbezogene Rekonstruktionsprozess sich relativ oberflächlich auf die unmittelbaren Stichworte bezieht [...]“ (von Bülow 2011: 54). Infolgedessen verschiebt die kommunikative Validierung den Fokus des Erkenntnisinteresses vor allem auf die Strukturdarlegung der Subjektiven Theorien und läuft unter Umständen Gefahr, die inhaltsbezogene Rekonstruktion zu vernachlässigen (vgl. ebd.: 54). Da aber gerade die inhaltliche Ebene in dieser Untersuchung von Interesse ist, macht es Sinn, auf Strukturlegeverfahren zu verzichten, da diese mehr darauf ausgerichtet sind, die Struktur der Subjektiven Theorie anstatt die inhaltliche Ebene zu erfassen.

Einen weiteren Grund für den Verzicht auf Rückmeldeverfahren sieht Miethe im Zusammenhang mit dem Interpretations- bzw. Analyseprozess. Eine Rückmeldung kann diesen nämlich hemmen bzw. blockieren, da der Gedanke, wie denn eine bestimmte Lesart auf den Interviewten wirkt, zu einer Art Selbstzensur führen kann, sodass bestimmte Gedanken oder Interpretationen nicht zugelassen und gedacht werden (vgl. Miethe 2003: 229). Damit wäre eine der zentralsten Forderungen an die qualitative Sozialforschung untergraben, die der Offenheit.

Wissenschaftliche Analyse und Darstellung der Ergebnisse stellen aber zwei verschiedene Schritte dar, die auch strikt voneinander getrennt werden sollten. Wenn diese Trennung nicht gelingt, besteht die Gefahr einer bewussten oder unbewussten Selbstzensur. Für eine wissenschaftliche Analyse muss es möglich sein, *alles* denken zu dürfen. Weder „parteiliche“ Begrenzungen noch Angst vor der Wirkung der Ergebnisse in der (Fach-) Öffentlichkeit dürfen zu einer Selbstzensur führen. [...]. Es wird nur dann wirklich neues entstehen, wenn es gelingt, die eigene Begrenzung und Selbstzensur ein Stück weit zu überschreiten. (ebd.: 229)

Des Weiteren erwähnt Caspari, dass Lehrer einem ständigen Rechtfertigungsdruck ausgesetzt sind und sie infolgedessen verschiedene Strategien

entwickelt haben, sich vor diesen zu schützen, sodass die Aussagekraft der kommunikativen Validierung als sehr eingeschränkt bewertet werden muss (vgl. Caspari 2003: 76f.). Neben den ausgeführten Argumenten kommen aber noch forschungsökonomische Gründe hinzu, die den Verzicht auf die kommunikative Rückmeldung zusätzlich rechtfertigen: Da die Informanten nicht nur in der näheren Umgebung des Forschers beheimatet sind, sondern z.T. auch Reisen von bis zu 400 km zu bewältigen waren, wurde aufgrund des finanziellen Rahmens des Projektes davon abgesehen, ein weiteres Mal diese Distanz zurückzulegen.

Zu der Problematik der Rückmeldungen aus theoretischer Perspektive kommen weitere forschungspraktische Aspekte, die einen Verzicht auf das Verfahren der kommunikativen Validierung ebenfalls nahelegen. Für die Durchführung der Struktur-Lege-Technik muss nämlich ein zweiter Termin gefunden werden. Da aber der Lehrerberuf sehr zeitintensiv ist und alleine das Experteninterview reichlich Zeit¹⁹ in Anspruch nimmt, sollen die Untersuchungspartner nicht noch mit einem zusätzlichen Treffen belastet werden. Mit dem Verzicht auf die kommunikative Validierung steigt daher auch die Wahrscheinlichkeit, dass eine größere Anzahl an Lehrern an dem Experteninterview teilnimmt, da diese sich nicht zwei Mal innerhalb einer sehr kurzen Periode außerplanmäßig einen Termin in ihrem engen Zeitraster setzen müssen, sondern nur einmal (siehe auch Problem der Interviewpartnergewinnung in Kap. 5.3.6). Dieses Problem hat sich zum Teil schon bei der ersten Kontaktaufnahme mit potenziellen Interviewpartnern abgezeichnet. Denn nach dem Schildern der zeitlichen Vorgehensweise kam bei einigen potenziellen Interviewpartnern das Bedenken zum Vorschein, dass sie aufgrund ihrer relativ knapp bemessenen Zeit ein zweites Treffen nicht realisieren könnten. Folgende Aussage soll dies stellvertretend für weitere Aussagen verdeutlichen: *„Ich habe leider nur Zeit für ein Interview, da ich in der Schule und privat sehr eingebunden bin. Tut mir leid“* (Telefongespräch Hoffmann). Wohlmöglich hätten sich einige dieser Personen zum Teil mit etwas Überredungskunst auf einen zweiten Termin eingelassen, da Lehrer zum Großteil sehr bemüht sind. Aber alleine die Tatsache, dass die Personen dazu hätten überredet werden müssen, würde die Gleichberechtigung zwischen Forscher und zu Interviewenden außer Kraft setzen (s. Kap. 5.1.2 u. Kap. 5.5), sodass die zeitliche Strukturierung der Lehrer akzeptiert werden muss. Das Überreden der Informanten würde die Gefahr mit sich bringen, dass es im Prozess der kommunikativen Validierung, aufgrund ihrer knapp bemessenen Zeit – da sie ursprünglich gar keine Zeit für einen weiteren Termin haben – zu Verzerrungen

19 Im Vorgespräch wurde das Interview mit einer Dauer von zwei Stunden angekündigt, damit sich die Personen genug Zeit nehmen und es nicht zu einem Abbruch des Interviews aus zeitlichen Gründen kommt bzw. auf Seiten der Informanten Zeitdruck entsteht und dieser sich negativ, bspw. in Form von Kurzaussagen oder Verzerrungen, auf das Interview auswirkt.

rungen kommen kann. Das Problem der Zeitknappheit stellt aber nicht nur ein Problem dieser Studie dar, sondern dieses Phänomen taucht ebenso in anderen Studien zur Erhebung von Subjektiven Theorien von Lehrkräften auf, wie bspw. in der Untersuchung von Caspari (2003: 99) oder Haas, der von einer unzumutbaren zeitlichen Belastung der beteiligten Lehrer spricht (vgl. Haas 1998: 107).

Angesichts der erörterten Probleme wurde bei der Erhebung der Daten in dieser Studie bewusst auf die kommunikative Validierung verzichtet, da ihr kein wirklich klarer wissenschaftlicher Nutzen gegenübersteht und sie für die Konzeption dieser Studie als ungeeignet erachtet wird (vgl. Miethe 2003: 226). Zwar können die Rückmeldungen der Subjekte zur Rekonstruktion dem Forscher Impulse verleihen, aber sie können ihm niemals die Arbeit abnehmen, da sie nicht alleine darüber entscheiden können, ob die Rekonstruktion des Forschers angemessen ist oder nicht (vgl. Kunze 2004: 76). Hinzu kommt, dass bei der Aggregation von Subjektiven Theorien zu intersubjektiven Theorien die Beibehaltung des Dialog-Konsens-Verfahrens als Validierungskriterium unbrauchbar ist, da mit der Aggregation (vgl. Schreier 1997: 48), „gerade die über die individuellen Kognitionen hinausgehenden gemeinsamen Anteile der Kognitionsstrukturen [Inhalte] mehrerer Personen abgebildet werden, die für das einzelne Individuum nicht mehr notwendig zustimmungsfähig sind“ (ebd.: 48).

5.3.4 *Experteninterview*

„Menschen sind Produkte und Schöpfer von Kultur und leben in ihren spezifischen Lebenswelten“ (Friebertshäuser/Langer 2010: 437). Den von ihnen (individuell) entwickelten Ansichten von der Welt, von sich selbst, ihren Verhaltensweisen, ihrem Wissen, ihren Werten und Normen können wir uns mithilfe von Erzählungen über ihre Lebensgeschichte und -ansichten annähern. Damit können wir ihr Denken, Handeln und ihr jeweiliges Sein vor dem Horizont ihrer Biografie und Lebenswelt rekonstruieren, um sie damit besser zu verstehen. Interviews ermöglichen „einen Zugang zum Forschungsfeld, zu den interessierenden Personen und ihren Konstruktionen von Sinn und Bedeutungen, die wiederum ihr Handeln steuern“ (ebd.: 437). Das Interview ist eine verabredete Zusammenkunft, in der eine direkte Interaktion von mindestens zwei Personen stattfindet. Interviewende und Befragte begegnen sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen, die eine festgelegte Rollenvergabe impliziert, denn das Interview (im Forschungsprozess) ist zumeist durch einen einseitigen Informationsfluss gekennzeichnet (vgl. ebd.: 437f.).

Das Experteninterview ist dabei eine Möglichkeit, um Daten zu erheben. Doch wer gilt überhaupt als Experte und warum eignet sich diese Interview-

form so gut für die Erhebung von Subjektiven Theorien von Lehrern? Diese Fragen sollen im Folgenden beantwortet werden.

Das Experteninterview eignet sich zur Rekonstruktion komplexer Wissensbestände, da es auf einen spezifischen Modus von Wissen fokussiert, nämlich das Expertenwissen (vgl. Meuser/Nagel 2013: 457ff.). Subjektive Theorien stellen für Dann berufliches Expertenwissen bzw. professionelles Wissen dar, auf welches Lehrer in der alltäglichen Arbeit zurückgreifen (vgl. Dann 2000: 80). Mittels des Experteninterviews können also insbesondere Subjektive Theorien erfasst werden: ob die Lehrer auf wissenschaftliches Wissen oder Theorien, welche sie u.a. im Laufe ihres Studiums erworben haben, zurückgreifen oder ob sie andere Wissensbestände heranziehen. Folglich ist also das Experteninterview für die Erhebung von Subjektiven Theorien in besonderer Weise geeignet. Aber auch die Diskussionen vor dem Hintergrund des Professionsansatzes, also den Lehrerberuf im Sinne einer Profession zu definieren und zu betrachten (vgl. Terhart 2011: 203ff.), legitimieren die Form des Experteninterviews für die Datenerhebung. Grundsätzlich gilt für das Experteninterview nämlich: Wer als Experte klassifiziert wird, hängt von der jeweiligen Forschungsfrage und dem -interesse ab. So gilt ein Lehrer, der zu seinem Wissen (Subjektiven Theorien) über Faktoren, die den Übergang der Schüler von der Schule in die Berufsausbildung negativ beeinflussen können, interviewt wird, als Experte. Liegt dagegen das Forschungsinteresse auf der psychischen Belastung, die der Lehrerberuf mit sich bringen kann, wird der Lehrer als Betroffener und nicht als Experte angesehen. Als Experten gelten folglich Personen, die in irgendeiner Art und Weise Verantwortung für den Entwurf, die Implementierung und die Kontrolle einer Problemlösung tragen sowie über einen privilegierten Zugang zu Informationen von Personengruppen oder über Entscheidungsprozesse verfügen (vgl. Meuser/Nagel 1991: 3ff.). „Die Experten haben eine besondere, mitunter sogar exklusive Stellung in dem sozialen Kontext, den wir untersuchen wollen“ (Gläser/Laudel 2010: 13). Denn ihr Wissen, ihre Einstellungen und Einschätzungen strukturieren die Handlungsbedingungen anderer Akteure entscheidend mit, sodass das Expertenwissen seine Bedeutung über seine soziale Wirkmächtigkeit erhält (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 13). Dementsprechend ist das Experteninterview allgemein dafür geeignet, um das Wissen von Professionen bzw. Professionellen zu erfassen.

In Experteninterviews interessiert nicht die individuelle Biografie, sondern die Experten werden als Repräsentanten einer Organisation oder Institution angesprochen (vgl. Meuser/Nagel 1991: 4f.). Sie verfügen somit über ein Wissen, welches sie zwar nicht alleine besitzen, das aber wiederum nicht jedem zugänglich ist, wie bspw. das universitär vermittelte Wissen der Lehrerbildung, also das wissenschaftliche Wissen. Ferner verfügen Experten im Vergleich zu Spezialisten über eine relative Autonomie (vgl. Meuser/Nagel 2013: 460ff.), wie diese auch Lehrpersonen besitzen (vgl. Fend 2008: 202ff.;

Herzog 2011: 53ff.). „Expertenwissen zeichnet sich durch die Chance aus, in der Praxis in einem bestimmten organisationalen Funktionskontext hegemonial zu werden und so die Handlungsbedingungen anderer Akteure [...] in relevanter Weise mitzustrukturieren“ (Bogner/Menz zit. nach Meuser/Nagel 2009: 38). Sprondel sieht das Expertenwissen vor allem stark an eine Berufsrolle gebunden (vgl. ebd.: 38), sodass sich seine Sichtweise ebenso mit dem Diskurs der Professionen deckt. Denn im Kern werden als Professionen wissensbasierte Berufe gesehen, die normalerweise eine akademische Ausbildung voraussetzen (vgl. Terhart 2011: 204). „Professionelle gehen extensiv mit Risikologen um, [...], – auf der Basis von Expertenwissen – [...], mit Bildung, Lernen und Sozialisation“ (ebd.: 204).

Mithilfe von Experteninterviews sollen Informationen über Kontextbedingungen des Handelns der Zielgruppe in Erfahrung gebracht werden, wie bspw. Erfahrungswissen, welches sich bei der alltäglichen Handlungsroutine z.B. in den Schulen oder im Berufsbildungssystem herauskristallisiert, sodass die Strukturen und Strukturzusammenhänge des Expertenwissens und -handelns analysiert werden können (vgl. Meuser/Nagel 2013: 457). Ferner eignen sich Experteninterviews besonders, da sie generell auf einen Vergleich von Expertenwissen (innerhalb der gleichen Organisation oder Institution – also einem gemeinsamen Handlungsfeld) abzielen. Denn in der Analyse der verschiedenen individuellen Experteninterviews, soll das Überindividuelle sowie verschiedene Typologien (s. Kap. 5.3.2) herausgearbeitet werden (vgl. Meuser/Nagel 1991: 11f.; Meuser/Nagel 2013: 467). Da in diesem Vorhaben ebenfalls mit einem Vergleich eine intersubjektive Theorie der Lehrer herausgearbeitet werden soll, eignet sich das Experteninterview im Besonderen für die Datenerhebung.

„Der Prozesscharakter und die Nicht-Expliziertheit eines großen Teils auch des Expertenwissens haben zur Konsequenz, dass dieses, große Anteile von vorthoretischem Erfahrungswissen beinhaltende, Wissen nicht einfach bzw. nur teilweise ‚abgefragt‘ werden kann“ (Meuser/Nagel 2009: 51), sodass neben der Benennung von bestimmten Prinzipien, nach denen die Experten verfahren, auch über bestimmte Fälle berichtet werden muss. Zentrales Charakteristikum des Experteninterviews ist deshalb ein flexibel zu handhabender, relativ offener Gesprächsleitfaden, der auf bestimmte Themen fokussiert, aber immer noch Raum (den Befragten aktivieren) für narrative Erzählungen und neue Themen der Befragten lässt, sodass diese die Chance bekommen, die Kommunikation möglichst selbst zu strukturieren – es sollen die Relevanzstrukturen der Befragten zur Geltung kommen. Infolgedessen muss der Leitfaden zwingend Raum für narrative Passagen lassen, sodass die Aufgabe des Forschers in der Interviewführung ist, gezielt Narrationen herauszufordern (vgl. ebd.: 51ff.).

Diese erweisen sich, wenn der Inhalt der Erzählung eine Episode aus dem beruflichen Handlungsfeld ist, durchaus als Schlüsselstellen für die Rekonstruktion von hand-

lungsleitenden Orientierungen. [...] Erzählungen geben Aufschluss über Aspekte des Expertenhandelns, die dem Experten selbst nicht voll bewusst sind, die ihm vielmehr erst im Laufe der Erzählung Schritt für Schritt bewusst werden. (ebd.: 53)

Entsprechend sollen die Lehrpersonen vor allem von konkreten Schülern erzählen, bei denen der Übergang problematisch war bzw. gescheitert ist, aber auch von Beispielen, wo dieser geglückt ist. In diesen Passagen wird deutlich, welches wissenschaftliche und nicht wissenschaftliche Wissen, welches implizite und explizite Wissen die Subjektiven Theorien der einzelnen Lehrer beinhalten (vgl. Bogner/Menz 2009: 70).

Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- und Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- und Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen. (ebd.: 73)

Die Vorzüge des Experteninterviews werden in diesem Vorhaben genutzt, da es darauf abzielt, die subjektiven Deutungen und Interpretationen einzufangen. Es versetzt dazu in die Lage, die „Informationen aus Sicht der Befragten zu erheben und deren Bedeutungszuschreibungen interpretativ zu rekonstruieren“ (Reinders 2005: 97). Im Interesse steht somit weniger die Erhebung von Fakten, sondern die Subjektivität der Experten, ihre subjektiven Relevanzen, Deutungen, Sichtweisen und Erklärungsmuster, denn diese können freilich auch eine potenzielle Fehlerquelle beinhalten (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 2ff.; Mey/Mruck 2010: 424). „Im theoriegenerierenden Experteninterview steht die ‚subjektive Dimension‘ des Expertenwissens im Mittelpunkt: Handlungsorientierungen, implizite Entscheidungsmaximen, handlungsanleitende Wahrnehmungsmuster, Weltbilder, Routinen usw.“ (Bogner/Littig/Menz 2014: 25). Mithilfe des Experteninterviews kann also identifiziert werden, inwieweit die Lehrkräfte in ihrem schulischen Alltag bzw. bezüglich ihrer Unterstützung der Schüler im Übergangsprozess auf wissenschaftliche oder andere evtl. subjektive(re) Wissensbestände zurückgreifen. Aufgrund der gemachten Ausführungen und der skizzierten Passungen mit dem Lehrwissen erachte ich das Experteninterview als gegenstandsangemessen, da es explizit auf die Hebung von wissenschaftlichem und nicht-wissenschaftlichem Wissen ausgerichtet ist bzw. auch auf dessen Hybridbildung – auf Subjektive Theorien.

Durch den Leitfaden grenzt der Forscher die Thematik ein und setzt einzelne Themenkomplexe voraus. Durch die relativ offene Frageformulierung soll den Lehrkräften die Möglichkeit gegeben werden, selbst noch Themen einzubringen, aber auch, um bei ihnen eine Erzählung anzuregen, sodass sie ihre Subjektiven Theorien explizieren können. Diese Offenheit wird vor allem in der Einstiegsfrage sichtbar, die mit einem konkreten Beispiel arbeitet, welches aber bezüglich der Präsupposition neutral und offen bleibt. Fer-

ner wurde der Leitfaden meist auch nicht streng von vorne nach hinten in der gegebenen Reihenfolge und mit genau demselben Wortlaut durchgearbeitet, wie dies bspw. bei quantitativen Interviews üblich ist, die sehr wenig Spielraum für Variation lassen (hohe Strukturierung), sondern er dient lediglich als Orientierungsrahmen und Gedächtnisstütze, um einen bestimmten Fragenkatalog in dem jeweiligen Interview anzusprechen (vgl. Flick 1995: 94ff.; Meuser/Nagel 2013: 465). Der Leitfaden dient also mehr dazu, dass der Forscher sich kurz vor dem Interview die (wichtigsten) Fragebereiche nochmals in Erinnerung rufen kann, sowie als Checkliste, ob alle Fragebereiche im Interview angemessen angesprochen wurden, sodass dem Leitfaden eher die Funktion eines Gerüsts zukommt. Die häufig erwähnte Leitfadendbürokratie soll dezidiert vermieden werden (vgl. Hopf 1978: 101).

Weiter wurde darauf geachtet, dass der Leitfaden nicht zu stark wertende Präsuppositionen setzt, er also eine gewisse Neutralität aufweist, sodass Lehrer von positiven und negativen Beispielen erzählen. Denn die Fragen sollen so wenig Einfluss wie möglich auf den Inhalt der Antworten ausüben. Darüber hinaus dient der Leitfaden dem Forscher im Vorfeld dazu, sein eigenes Wissen zu organisieren, zu explizieren und ggf. mit Kollegen zu diskutieren (vgl. Gläser/Laudel 2010: 131ff.; Mey/Mruck 2010: 430). Neben dem gemeinsam geteilten institutionellen Kontext der Lehrer, der die Vergleichbarkeit der Interviewtexte sichert, dient gleichfalls der Leitfaden dazu, die Interviews untereinander besser vergleichen zu können (vgl. Flick 1995: 94; Meuser/Nagel 1991: 13).

Trotz der Bemühungen um größtmögliche Alltagsähnlichkeit dürfen die Regeln der Alltagskommunikation für Interviews im Rahmen von Forschung nicht übernommen werden (vgl. Hopf 1978: 97). Denn alleine durch die Rahmenbedingungen der Datenerhebung, wie bspw. die Kontaktaufnahme und den Mitschnitt des Gespräches, weisen sie einen viel höheren Formalisierungsgrad auf als Gespräche im Alltag. Durch die Art der Erhebung ist das Datenmaterial bereits strukturiert, sodass Interviews niemals eine natürliche Gesprächssituation darstellen (vgl. Heizer 2004: 64), sondern sich kommunikationstypologisch nur am Idealtypus des Gespräches orientieren. Dadurch soll versucht werden, dass Rollengefüge „Forscher vs. Informant“ aufzuheben, quasi zugunsten eines gleichberechtigten Rollenmodells²⁰ (vgl. Flick 1995: 94ff.). Damit der Befragte seine Kognitionen wirklich selbstbewusst sammeln und darstellen kann, muss die Beziehungsstruktur im Dialog symmetrisch sein (vgl. Bovet 1993: 22). Dieses ist notwendig, um Verzerrungen

20 Hopf merkt dazu an, dass sich bezüglich des gleichberechtigten Rollenmodells ein Dilemma ergibt, da der Interviewpartner in erster Linie Auskunftsperson ist und nicht Gleichberechtigter, selbst Fragen stellender Gesprächspartner (vgl. Hopf 1978: 107). Somit besteht ein Paradoxon, dass sich das Interview kommunikationstypologisch an einem Alltagsgespräch orientieren soll, aber wiederum die Regeln der Alltagskommunikation nicht übernehmen darf.

zu vermeiden, sodass als Voraussetzung die ideale Sprechersituation erfüllt werden muss. Wie erwähnt, ist dabei die symmetrische Beziehung zwischen Interviewer und Informant ein zentrales Merkmal, die sich in einer gleichberechtigten argumentativen Kommunikation ausdrückt. Auch Habermas bezeichnet eine ideale Sprechersituation (vgl. Scheele/Groeben 1988: 23), „in der die Kommunikation nicht nur nicht durch äußere kontingente Einwirkungen, sondern auch nicht durch Zwänge behindert werden, die sich aus der Struktur der Kommunikation selbst ergeben“ (Habermas zit. nach ebd.: 23). Daraus wird ersichtlich, dass die ideale Sprechersituation eine regulative Zielidee ist, deren Verwirklichung in der Realität der Forschungspraxis nie gänzlich hergestellt werden kann. Sie sollte aber approximativ angestrebt werden (vgl. ebd.: 23). Entsprechend sollte sich die Führung des Leitfadenterviews durch den Interviewer auf ein Minimum beschränken, sodass an den Grundlagen der nicht direktiven Gesprächsführung nach Rogers angeknüpft wird (vgl. Heizer 2004: 65).

In einem Experteninterview muss sich ebenso auf die Sprache des Experten eingelassen werden, da sonst die Gefahr besteht, dass das Interview in sich zusammenbricht (vgl. Meuser/Nagel 1991: 9). Um einen Leitfaden zu erstellen, benötigt der Forschende also ein gewisses Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes. Dieses ergab sich u.a. durch die theoretische Beschäftigung, der Kenntnis des Feldes und der Aufarbeitung des Wissensstandes innerhalb des Gegenstandsbereiches. Denn „erst auf der Basis fundierter, theoretischer und empirischer Kenntnisse lassen sich Leitfaden-Fragen formulieren“ (Friebertshäuser 2003: 375).

Bevor der Leitfaden in einem größeren Umfang eingesetzt wurde, wurde er in zwei Probeinterviews (Pretests) mit Bekannten getestet, um zu ermitteln, ob sich problematische und evtl. zu komplexe oder unverständliche Formulierungen bzw. Fragen im Katalog befinden. Da der Pretest sehr gut verlaufen ist, musste der Leitfaden nicht modifiziert werden. Aufgrund der Nähe zu den Bekannten sind diese Interviews nicht mit in die Auswertung eingeflossen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Nachbereitung der Interviewsituation, welche zügig nach dem Gesprächsverlauf dokumentiert (Postskriptum) wurde, um die entstandenen Eindrücke und die eigene emotionale Befindlichkeit zu rekonstruieren und schriftlich zu fixieren. Bei der Rekonstruktion und Analyse des Interviewverlaufs gewinnen nämlich auch formale Informationen wie die Verabredung, der Ort, Zeitpunkt, die Dauer des Interviews an Bedeutung, welche später nur schwer nachzuvollziehen sind. Somit wurde nicht nur die verbale, sondern auch die nonverbale Ebene bei der Durchführung der Interviews reflektiert und beachtet (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010: 450f.).

5.3.5 Fallauswahl

Die Auswahl der Untersuchungsteilnehmer ist in einer qualitativen Erhebung genauso wie in einer quantitativen abhängig von der Bereitschaft der Individuen zur Teilnahme. Somit kommen nur Freiwillige in Frage. Vorgehensbasiert wird die Fallauswahl aus einem anfallenden, hinreichend großen Sample (vgl. Bittrich/Blankenberger 2011: 25; Böhm-Kasper/Schuchart/Weishaupt 2009: 42) von N= 30 Personen bestehen. Die Fallauswahl spielt beim FST eher eine untergeordnete Rolle und wird kaum diskutiert (vgl. Steinke 1999: 42). Nichtsdestoweniger ist für diese Untersuchung ebenso die Fallauswahl leitend, da Lehrer aus verschiedenen Schulen im Fokus des Interesses stehen. Als Selektionskriterium (bewusste Fallauswahl) für die Zusammensetzung des Samples dient die Berufstätigkeit an einer Hauptschule oder einer Integrierten Sekundarschule.

Die Hauptschule wurde ausgewählt, weil dort die Gruppe der Schüler, die im Übergang scheitern oder Schwierigkeiten haben, am größten ist (s. Kap. 3.4). Für eine Vielzahl von Hauptschulabsolventen wird der direkte Übergang in eine berufliche Ausbildung immer schwieriger (vgl. Gaupp/Reißig 2006: 15). Die Lehrer, die an einer Integrierten Sekundarschule unterrichten, wurden in die Fallauswahl miteinbezogen, da es sich bei dieser Schulform um eine mit mehreren Bildungsgängen handelt. An dieser Schulform werden die Schüler gemeinsam bis zur 10. Klasse unterrichtet, sodass diese Schulen durch eine viel stärkere Heterogenität der Schülerschaft gekennzeichnet sind, da der Weg des Schulabschlusses relativ lange „offen“ gehalten wird (vgl. Tillmann 2012: 8ff.). Aus diesem Grund wurden Lehrkräfte dieser Schulform miteinbezogen, um zu erfassen, ob Lehrer, deren Schulform strukturell grundverschieden organisiert ist, unterschiedliche Zuschreibungen tätigen; d.h., ob eine andere Zuschreibung, Einschätzung und Wahrnehmung der Lehrer erfolgt bzw. in ihrer Subjektiven Theorie repräsentiert ist.

5.3.6 Reflexion der Kontaktaufnahme und Interviewsituation

Die ersten Kontakte zu Interviewpartnern wurden über vier Bekannte hergestellt, die sich untereinander nicht kennen. Darunter befanden sich sowohl Lehrer, die an einer Hauptschule tätig sind, als auch Lehrer, die an einer Integrierten Sekundarschule arbeiten. Die potenziellen Interviewpartner wurden per Email kontaktiert. Acht von zehn Personen haben sich zurückgemeldet, sodass individuell mit ihnen ein Termin vereinbart werden konnte. Ursprünglich war intendiert, mittels dieser acht Lehrer weitere Interviewpartner zu gewinnen. Leider erwies sich diese Strategie als nicht erfolgreich: Entweder konnten die Interviewpartner keine weiteren Kollegen nennen, die ihres Erachtens für ein Interview in Frage kämen, oder sie wollten einzelne Kolle-

gen ansprechen, sodass diese bei Interesse Kontakt aufnehmen können. Unglücklicherweise haben keine weiteren Lehrer ihr Interesse bekundet, sodass auch ein nochmaliges Nachfragen nicht den gewünschten Erfolg gebracht hat.

Aus diesem Grunde wurden verschiedene Schulleiter direkt an ihrer Schule angesprochen. Ihnen wurde das Forschungsvorhaben vorgestellt und es wurde von ihnen die Erlaubnis eingeholt, die Lehrkräfte vor Ort anzusprechen, ob sie Interesse hätten, an dem Vorhaben mitzuwirken. Hier kam es seitens der Schulleiter teilweise zu Ablehnungen und Gegenwehr. Jedoch waren auch Schulleiter dem Projekt gegenüber aufgeschlossen, sodass Lehrer angesprochen werden konnten und mit ihnen bei Interesse ein Interviewtermin vereinbart wurde. Aber nicht alle Lehrer ließen Sympathie in Bezug auf das Vorhaben erkennen, sodass ebenso ablehnend, auf das Interesse, ein Interview mit ihnen zu führen, geantwortet wurde. Häufige Äußerungen diesbezüglich waren, dass generell keine Lust und kein Interesse daran bestehe, dass keine Zeit vorhanden sei, auch nicht zu einem späteren Zeitpunkt, und dass man Familie und Kinder habe. Ein Schulleiter hat selbst seine Kollegen gefragt, ob diese Interesse hätten, das Projekt zu unterstützen. Auf diese Weise konnten drei Interviewteilnehmer gewonnen werden.

Aufgrund der Tatsache, dass für die Interviews mit Lehrern an Integrierten Sekundarschulen Reisen in andere Bundesländer unternommen werden mussten, wurden die Lehrkräfte über ihre Emailadresse angeschrieben, insofern diese auf der Homepage der Schule einsehbar war. Auch hier gab es wiederum Personen, die erst gar nicht auf das Emailansprechen geantwortet haben. Dennoch konnten mit dem Vorgehen des Emailschreibens Informanten für das Forschungsvorhaben gewonnen werden. Freilich haben ebenso einige wenige Personen zurückgemeldet, dass sie nicht der richtige Ansprechpartner seien, da sie zu diesem Thema kein Wissen besäßen. Diesen Personen wurde versucht, ihre Unsicherheit sowie ihre Zweifel zu nehmen, was leider nur vereinzelt funktioniert hat, wie der folgende Emailauszug zeigt:

Sehr geehrter Herr Epp, wie schon in meiner letzten Mail zum Ausdruck gebracht: Ich bin für Sie DEFINITIV nicht die richtige Gesprächspartnerin und kann Ihnen auch keine Informationen geben zu dem Thema. Ich bitte Sie erneut darum, sich andere Interviewpartner zu suchen. Mein Vorschlag lag dabei. Nochmals: Viel Erfolg für Ihr Vorhaben. Mit freundlichem Gruß. (Emailkontakt)

Den Ort des Interviews konnten sich die Lehrer ausnahmslos selbst aussuchen. Ein häufiger Ort war daher eine vertraute Umgebung wie z.B. der Besprechungsraum in der Schule oder auch das schuleigene Büro. Zu Beginn jedes Interviews wurde den Teilnehmern nochmals das Vorhaben dargelegt sowie die Zustimmung eingeholt, dass das Gespräch mitgeschnitten werden darf. Des Weiteren wurde den Teilnehmern zugesichert, dass die Daten vertraulich behandelt und anonymisiert werden. Das Interview wurde bewusst

mit einer Warm-up Frage begonnen. Damit wurde das Ziel verfolgt, die Situation etwas aufzulockern und dennoch in das relativ sensible Thema einzuführen. Aus diesem Grunde bezog sich die Eingangsfrage auf die Rütlihschule in Berlin, die im Jahre 2006 bundesweit in den Medien stand. Direkt nach der Interviewsituation wurden einige Postskript-Notizen angefertigt, damit die relativ frischen Eindrücke aus dem Interviewverlauf sich nicht verflüchtigen.

Insgesamt liefen die Interviews ohne nennenswerte Störungen ab, sodass der Interviewfluss nicht unterbrochen wurde. Lediglich ein Interview wurde durch einen Telefonanruf für ca. drei Minuten unterbrochen. Die Person hat aber genau an der Stelle, wo sie aufgehört hatte zu erzählen, ihre Argumentation fortgesetzt. Des Weiteren wurden auf Wunsch der Interviewpartner fünf Interviews im Lehrerzimmer durchgeführt. Lediglich bei einem Interview war das Lehrerzimmer sehr belebt, sodass aufgrund dessen ein hoher Geräuschpegel im Hintergrund vorhanden war, der m.E. aber keinen Einfluss auf den Gesprächsfluss der Interviewsituation hatte, da das Interview zu keinem Zeitpunkt ins Stocken kam oder von außen unterbrochen wurde. Lediglich eine Person hat am Tag des Interviews die Aufnahme verweigert bzw. sich gegen eine Aufnahme ausgesprochen. Begründet hat sie ihre Zurückweisung damit, dass sie Bedenken bezüglich des Interviews besäße und ihre Kollegen sie als „blauäugig“ bezeichnet hätten. Es wurde zwar versucht, ihr die Zweifel zu nehmen, aber ohne Erfolg. Zwar wurde das Interview durchgeführt, aber aufgrund der fehlenden Datengrundlage aus dem Sample genommen, da eine Mitschrift nicht als exakt genau erachtet werden kann.

Festgehalten werden kann, dass das Aufnahmegerät die Interviews nicht wesentlich beeinflusst hat, da die Teilnehmer dies sehr schnell ausgeblendet haben und frei erzählt haben. Die Spanne der Interviewdauer reicht von 15:28 Minuten bis hin zu 76:39 Minuten. Die Altersspanne des anfallenden Samples lag zwischen 26 und 67 Jahren, wobei nur gestaffelte Altersangaben möglich waren. Die Interviewteilnehmer waren zwischen 2 und 42 Jahren lang als Lehrer tätig. Insgesamt wurden Lehrer von 15 verschiedenen Schulen interviewt: 8 Hauptschulen und 7 Integrierte Sekundarschulen. Die Interviews wurden zwischen dem 06.03.2014 und 11.10.2014 durchgeführt.

5.3.7 Personenfragebogen

Zum Schluss eines jeden Interviews wurden die Teilnehmer dazu aufgefordert, einen Kurzfragebogen auszufüllen, mit dem biografische und berufliche Daten abgefragt wurden. Der Fragenbogen hatte die Funktion, wichtige Personenmerkmale und berufliche Daten zu sammeln, die für die Analyse relevant sind, um dadurch eine bessere Interpretation der Ergebnisse zu gewährleisten. Folgende Merkmale wurden erhoben:

- Zur Person sowie zum beruflichen Werdegang (bspw. Alter, Geschlecht, Jahre an Berufserfahrung)
- Die aktuelle Schul- und Klassensituation
- Spezifizierung der momentanen dienstlichen Aufgaben

5.3.8 *Qualitative Inhaltsanalyse*

Die Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse gehören in den Sozialwissenschaften zu einer Standardmethode der Textanalyse²¹ (vgl. Mayring 2010a: 601), da sich das Verfahren „in vielen Studien bewährt [hat] [...]. Mit ihren differenzierten Auswertungstechniken ist sie von ihrer methodologischen Anlage her grundsätzlich hervorragend dazu geeignet, qualitativ erhobenes Material – auch unter ungünstigen theoretischen Voraussetzungen (beispielsweise bei explorativen Studien) und schwierigen Arbeitsbedingungen [...] – auszuwerten“ (Steigleder 2008: 197f.). Des Weiteren eignet sich die Qualitative Inhaltsanalyse besonders gut, um „subjektive Perspektiven von Befragten zu erfassen, und zugleich gewährleistet sie es systematisch, regelgeleitet und intersubjektiv überprüfbar, theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse miteinander zu verbinden“ (ebd.: 198). Aufgrund des explorativen Charakters der Studie, die die Subjektiven Theorien von Lehrern erfassen möchte, ist die qualitative Inhaltsanalyse somit bestens als Analyseverfahren für diese Untersuchung geeignet, genauso wie für die Analyse von Experteninterviews (vgl. Gläser/Laudel 2010). Nachfolgend soll das Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse in seinem theoretischen Anspruch sowie im konkreten forschungsmethodischen Vorgehen erläutert werden.

Das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse besteht darin, sprachlich fixiertes Material systematisch und regelgeleitet nach vorab festgelegten Regeln der Textanalyse zu untersuchen, zu strukturieren und zusammenzufassen, um dadurch Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte von Kommunikation zu ziehen (vgl. Mayring 2010: 47). Wichtig dabei ist die Festlegung eines konkreten Ablaufmodells der Analyse, da die qualitative Inhaltsanalyse kein Standardinstrument ist, das immer gleich aussieht. Sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein sowie auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden – sie muss gegenstandsangemessen sein. Im Zentrum des inhaltsanalytischen Verfahrens stehen Kategorien bzw. ein am Material entwickeltes Kategoriensystem. Sie stellen die Auswertungsaspekte, die aus dem Material herausgefiltert werden, in Kurzform dar und ermöglichen das Nachvollziehen der Analyse für Andere (Intersubjektivität). Dabei eignet sich ein deduktives Vorgehen meist für die Überprüfung einer Theorie. Induktives

21 Offene inhaltsanalytische Formen wurden in der systematischen bibliometrischen Analyse von Literatur- und Forschungsdatenbanken, mit 39 Prozent als das häufigste textanalytische Verfahren identifiziert (vgl. Mayring 2010a: 602).

Vorgehen besitzt innerhalb qualitativer Ansätze eine große Bedeutung, da angestrebt wird, das Material möglichst gegenstandsnahe und naturalistisch abzubilden ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers. Letzteres wird bezüglich der Experteninterviewanalyse verfolgt, da ein induktives Vorgehen bestens zur genauen Beschreibung der Subjektiven Theorien geeignet ist, sodass die Kategorien anhand der Relevanzfestlegungen der Informanten entwickelt werden und nicht mittels eines vorab konstruierten Kategorienschemas (vgl. Mayring 2010: 48f.).

Zur Unterstützung der Auswertung, der Kodierung der Interviews, wurde die computergestützte Software MAXQDA herangezogen, da dieses Programm m.E. ein übersichtlicheres Ordnen der Daten ermöglicht. Das Ergebnis des Kodierprozesses ist ein System an Kategorien, die mit konkreten Textpassagen verbunden sind und die Forschungsfragen abbilden (vgl. ebd.: 85).

In der Überarbeitungsphase des Kategoriensystems ist besonders zu beachten, sollte kein Zweitkodierer (Intercoderreliabilität) zur Seite stehen, dass das Material bzw. das Kategoriensystem einige Wochen „liegen gelassen“ wird und dann noch einmal, ohne auf die zunächst erfolgten Kodierungen zu schauen, durchgearbeitet wird (vgl. Mayring/Brunner 2010: 326). Demgemäß wurde das Material nach der Erstkodierung „liegen gelassen“, um es nach vier Wochen erneut, unter Ausblendung des ersten Kodierdurchganges, zu bearbeiten. Da das Ergebnis des ersten Kodierdurchganges mit dem des zweiten identisch ist, beide also miteinander übereinstimmen, kann dies als ein Indikator für die Stabilität des Verfahrens gewertet werden.

Grundsätzlich unterscheidet Mayring drei Grundformen des Interpretierens von Texten bezogen auf das Analyseinteresse:

- Zusammenfassende Techniken
- Explizierende Verfahren
- Strukturierende Verfahren

Dabei sind die drei Grundtechniken und ihre Unterformen voneinander unabhängige Analyseverfahren (vgl. Mayring 2010: 65f.), „die nicht als nacheinander zu durchlaufende Schritte verstanden werden sollen“ (ebd.: 65). Da die qualitative Inhaltsanalyse keine starre feststehende Technik ist, sondern „von vielen Festlegungen und Entscheidungen des grundsätzlichen Vorgehens und einzelner Analyseschritte“ (ebd.: 50) durchzogen ist, wird im Folgenden auf die angewandten Analyseformen eingegangen. In einem ersten Schritt kommt das inhaltlich-strukturierende Verfahren zur Anwendung, um die inhaltliche Ebene herauszuarbeiten. Auf Grundlage des inhaltlich-strukturierenden Verfahrens und dem dadurch entstandenen Kategoriensystem werden im nachfolgenden Schritt verschiedene intersubjektive Theorien aggregiert (typisierende Strukturierung).

Mit der inhaltlich-strukturierenden Technik werden bestimmte inhaltliche Aspekte am Datenmaterial identifiziert und konzeptualisiert, sodass das Material anhand dieser Aspekte systematisch beschrieben werden kann. Das Material wird also auf die wesentlichen inhaltlichen Bestandteile reduziert, sodass es aber immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist. Durch Abstraktion soll mithilfe der Kategorien ein überschaubarer Korpus geschaffen werden, in dem die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Mithilfe der Reduktion entstehen also überschaubare Konstrukte von Wirklichkeit. Die inhaltliche Strukturierung erfolgt dabei unter der Verwendung der induktiven Kategorienbildung. Sobald das erste Mal eine Textstelle gefunden wurde, die thematisch als wichtig für die Forschungsfrage erachtet wird, wird induktiv eine Kategorie konstruiert, die möglichst nahe am Material formuliert ist. Ein Satz oder Begriff kann dabei als Kategoriebezeichnung dienen. Wird im weiteren Verlauf der Analyse eine andere dazu passende Textpassage identifiziert, so wird diese ebenfalls der Kategorie zugeordnet. Sollte eine Textstelle nicht zu der bereits induktiv gebildeten Kategorie passen, so wird eine neue Kategorie induktiv aus dem Material heraus formuliert (s. Abbildung 4). Dabei müssen die ausgewählten Bedeutungsperspektiven so konkretisiert werden, dass für jede Textstelle entschieden werden kann, welche Bedeutung ihr zukommt, da jede Kategorie gleichbedeutend mit der Konkretisierung einer bestimmten Bedeutung ist. Für jede Kategorie müssen Regeln angegeben werden, warum und unter welchen Bedingungen das jeweilige Materialsegment der Kategorie zugeordnet wird. Das Kriterium für die Kodiereinheiten ist in diesem Vorhaben inhaltlich bestimmt, sodass eine in sich geschlossene Aussage bzw. ein Gedanke (Sinneinheit) zu einem bestimmten Thema eine Kodiereinheit bildet (vgl. Kuckartz 2014: 82; Mayring 2010: 49ff.; Schreier 2014: 5ff.). Hier besteht somit eine Parallele zum Experteninterview, welches sich ebenfalls an inhaltlichen Einheiten orientiert und nicht an der Sequenzialität von Äußerungen. Dementsprechend weist die Kodiereinheit eine gute Passung mit den verwendeten Analyse- und Erhebungsmethoden auf (vgl. Meuser/Nagel 2009: 56). Die Kodiereinheit kann ganze Absätze umfassen, aber auch nur einen Satz. Neben den Kodiereinheiten (Textteilen, die einer inhaltsanalytischen Kategorie zugeordnet werden) finden aber, wie üblich bei der Kodierung von Interviews, auch Kontexteinheiten Verwendung, da diese zum Verständnis der Kodiereinheit beitragen. Ist auf diese Art und Weise das Material durchgearbeitet worden, muss das Kategoriensystem einer Revision unterzogen werden. Überprüft wird, ob die Kategorien dem Ziel der Analyse nahekommen, ob das Abstraktionsniveau und das Selektionskriterium vernünftig gewählt wurden. Daher wurden die Kategorien am Ausgangsmaterial rücküberprüft, um zu schauen, ob diese auch wirklich die Inhalte in reduzierter Form repräsentieren (vgl. Kuckartz 2014: 77ff.; Mayring 2010: 49ff.). „Es muss geprüft werden, ob die Logik

klar ist (keine Überlappungen) und der Abstraktionsgrad zu Gegenstand und Fragestellung passt“ (Mayring 2002: 117).

Des Weiteren wurde nach der Analyse jedes einzelnen Interviews eine individuelle Fallzusammenfassung erstellt. Dies ermöglicht eine systematische und ordnende Darstellung der Charakteristika des jeweiligen Einzelfalles und hält vor dem Hintergrund der Forschungsfrage die zentrale Charakterisierung fest (vgl. Kuckartz 2014: 55f.).

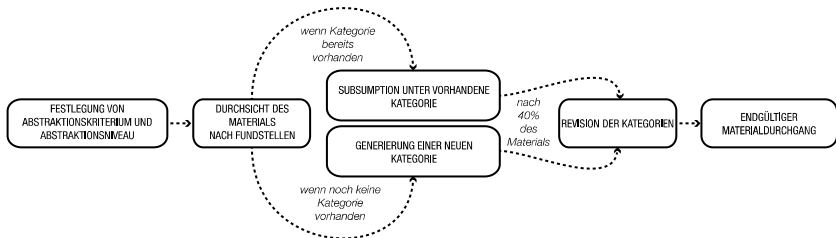


Abbildung 3: Analytische Anordnung der Kategorien (Quelle: eigene Darstellung)

Mithilfe der typisierenden Strukturierung (Aggregation) wurden bestimmte Typen von Subjektiven Theorien identifiziert – also allgemein markante Ausprägungen auf einer Typisierungsdimension, wie bspw. besonders extreme Ausprägungen. Auf einer Typisierungsdimension kann man nach einzelnen markanten Ausprägungen im Material suchen und diese genauer beschreiben. Es werden also Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den einzelnen Subjektiven Theorien herausgearbeitet, sodass wiederum eine Generalisierung der Ergebnisse in Form von Typenbildung angestrebt werden kann. Alle erhobenen und mit in die Auswertung eingeflossenen Ergebnisse werden kontrastiert, um die am jeweiligen Einzelfall erarbeiteten inhaltlichen Ausdifferenzierungen der Kategorien zu vergleichen (vgl. Mayring 2010: 98ff.).

Um der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit Rechnung zu tragen, muss eine Dokumentation der einzelnen Auswertungsschritte erfolgen. „Erst der wissenschaftlich kontrollierte Nachvollzug alltagsweltlicher Konzepte durch ein Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse bringt ein empirisch relevantes wissenschaftliches Konzept, eine Theorie über die soziale Wirklichkeit, hervor“ (Lamnek 2010: 508). Auch Huber sieht den Vorteil dieser Systematisierung in der Erarbeitung eines Kategoriensystems, das eine intersubjektiv überprüfbare Gestaltung, die schrittweise Materialbearbeitung sowie die Bestimmung der Analyseeinheiten zulässt (vgl. Schwarz-Govaers 2005: 187). Folglich liegen die Stärken der Qualitativen Inhaltsanalyse nicht nur im ana-

lytischen Bereich, sondern ebenso in der Nachvollziehbarkeit und intersubjektiven Überprüfbarkeit für andere (vgl. Mayring 2010: 59).

5.4 Transkription

Transkription ist die Verschriftlichung gesprochener sowie audiovisuell aufgezeichneter Daten, wie bspw. Audioaufzeichnungen aus Experteninterviews. Aufgezeichnet werden dabei wissenschaftlich induzierte soziale Prozesse, wie bspw. Interviews, und/oder natürlich ablaufende soziale Prozesse (vgl. Knoblauch 2011: 159). Der Prozess der Datenaufbereitung ist sehr zeitintensiv, aber durch die Verschriftlichung werden die Interviewdaten für wissenschaftliche Analysen nachvollziehbar und vergleichbar. Dabei entscheidet die Form der Transkription über die Möglichkeiten des Auswertens. Denn die Übersetzung in die Schriftsprache enthält bereits Interpretationen, da eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material stattfindet (vgl. Langer 2010: 515f.). Man sollte sich methodologisch darüber im Klaren sein, „dass die Transkription die Aufzeichnungen ebenso wenig abbildet wie diese das Aufgezeichnete“ (Knoblauch 2011: 159). Denn es werden bestimmte Aspekte herausgehoben und andere vernachlässigt. Dabei erlauben die herausgehobenen Aspekte eine sehr genaue und feine Analyse. Die aufgezeichneten Materialien verwandeln sich durch den Prozess des Transkribierens in Daten, sodass die Art und Weise der Transkription – also welches Transkriptionssystem (bspw. bezüglich der Genauigkeit) verwendet wird – richtungsweisend für die Analyse ist. Infolgedessen sollte man sich bewusst sein, dass die Genauigkeit der Transkription einen großen Einfluss auf die Analyseebene besitzt. Wer z.B. die Gestik nicht mit transkribiert hat, kann selbstverständlich nicht symbolische Bewegungsmuster behandeln, oder wer die Prosodie vernachlässigt hat, wird nicht sehen können, welche Wörter betont bzw. unbetont gesprochen wurden (vgl. ebd.: 159f.). Während des Transkribierprozesses können erste Assoziationen, Hypothesen, Fragen, Irritationen, Beobachtungen oder erste Auswertungsideen entstehen, die in Form von Memos festgehalten werden müssen. Denn beim Verschriftlichen der Interviews findet eine Distanzierung, Objektivierung und Reflexion statt, da dieser Prozess einerseits vergegenwärtigt, aber andererseits auch dazu nötigt, gewissermaßen von außen auf sich und die Interaktion mit dem Interviewenden zu schauen.

Für die erziehungswissenschaftliche Forschung haben sich dabei Transkripte als ausreichend erwiesen, welche nicht so detailliert sind (vgl. Langer 2010: 515ff.), da „aufgrund des Erkenntnisinteresses und zugunsten der Einfachheit sowie einer besseren Lesbarkeit auf aufwendige Notationssysteme meist verzichtet“ (ebd.: 521) wird. Es findet also eine Glättung des Textes statt. Auch Meuser und Nagel halten aufwendige Notationssysteme für die

Transkription von Experteninterviews für überflüssig, da der Fokus, genauso wie bei der Qualitativen Inhaltsanalyse, auf gemeinsam geteiltes Wissen (inhaltliche Ebene) gerichtet ist und Pausen, Stimmlage oder sonstige non-verbale und parasprachliche Elemente nicht als zentral erachtet werden (vgl. Mayring 2010: 65; Meuser/Nagel 1991: 14). Die digital aufgezeichneten Interviews wurden mithilfe der Software f4 transkribiert.

5.5 Forschungsethische Grundsätze zum Schutz des Feldes

Da durch die qualitative Forschung personenbezogene Daten erhoben werden, ist es wichtig, sich mit forschungsethischen Grundsätzen auseinanderzusetzen. Deshalb wurde sich an die Empfehlungen gehalten, die die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) veröffentlicht hat (vgl. DGfE 2003: 857ff.). Dementsprechend muss sich neben der Wahrung der wissenschaftlichen Prinzipien der Scientific Community ebenso über die Dimension der Verantwortung gegenüber den erforschten Informanten Gedanken gemacht werden. Auf deren Seiten dürfen nämlich keine mittel- und unmittelbaren Schäden im Zuge der Forschung entstehen (vgl. ebd.: 857).

Um die Erforschten zu schützen und um dem Datenschutz zu entsprechen, wurden alle erhobenen Daten anonymisiert. Namen und Städte wurden durch erfundene Namen und andere Orte ersetzt, sodass keine Rückschlüsse möglich sind. Laut der DGfE wird dies als Verarbeitung faktisch anonymer Daten bezeichnet, sodass eine Reidentifikation einen zu hohen Aufwand erfordern würde, der in keinem Verhältnis zum Informationswert steht (vgl. ebd.: 862).

6 Empirische Befunde der Untersuchung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Datensichtung, das Kategoriensystem, präsentiert. Die Präsentation der jeweiligen Kategorien erfolgt anhand prägnanter Statements der Informanten, die bei Bedarf auch ausführlich zitiert werden, um die Deutungen und Theoretisierungen zu veranschaulichen, aber auch um eine Überprüfung der Interpretation zu ermöglichen. Exemplarisch werden alle Kategorien dargestellt. Zur Aufschlüsselung des Materials erscheint die analytische Anordnung der einzelnen Kategorien unter Oberkategorien (Klassifikation von ungünstigen Faktoren, Wirkzusammenhänge und Begründung der Wirkungsmechanismen, Engagement, Handlungs-, Bearbeitungs- und Problemlösungsstrategien der Lehrer) in mehrfacher Weise sinnvoll zu sein, da dadurch nicht nur die relevanten Fragestellungen abdeckt werden, sondern ebenso der Zusammenhang zwischen den Oberkategorien einerseits und den Kategorien andererseits allgemein deutlich wird. Insbesondere die anschließende Typisierung verdeutlicht den Zusammenhang zwischen den Oberkategorien bzw. Kategorien.

Zunächst werden die Faktoren, die die Informanten als ungünstig wahrnehmen und klassifizieren, die bedingen, dass der Übergang von Schülern aus der Schule in eine Berufsausbildung misslingt oder problematisch wird, zusammenfassend beleuchtet. Die Kategorien bzw. Faktoren werden dabei mithilfe von Bronfenbrenners (1981) ökosystemischen Ansatz (s. Abbildung 1 u. Kap. 3.1.6) auf verschiedenen theoretisch definierten Realitätsebenen analytisch angeordnet. Die Verwendung eines Sensibilisierungs- und Betrachtungsrasters ermöglicht der mehrperspektivischen Betrachtung von Übergängen und der Wechselwirkung von verschiedenen Einflussfaktoren gerecht zu werden (s. Kap. 3, kap. 4.1.3 u. Kap. 4.2). Die Orientierung an Bronfenbrenner ist dabei keine gezielt hypothesenbildende („nomologische“) oder gar subsumtionslogische Vorentscheidung des Forschungsgangs, stattdessen hat sie die legitime Funktion der Wahrnehmungs- und Analyse-Sensibilisierung für den Gesamtkontext. Der ökosystemische Ansatz ist als ein analytisches Hilfsmittel dienlich, da er den weiten Bereich von Einflussfaktoren, die die Lehrer schildern, berücksichtigt.

In einem zweiten Schritt werden die Wirkzusammenhänge und Begründungen der Wirkungsmechanismen, die die Lehrer entwerfen und erklärend geben, ausgeführt – d.h., wie die Lehrkräfte begründen, warum ihrer Auffassung nach der Übergang misslingt oder problematisch werden kann. Anschließend werden die Handlungs-, Bearbeitungs- und Problemlösungsstrategien der Lehrer veranschaulicht, mit welchen sie versuchen, die Schüler im Übergangsprozess zu unterstützen. D.h., es werden genau jene Kategorien ausgeführt, auf die in der Analyse der Interviews immer wieder gestoßen

wurde.²² Anschließend an die Darstellung des Kategoriensystems werden vier Fallportraits, die unterschiedliche Subjektive Theorien besitzen, dargestellt. Die Fallportraits dienen dabei als Ausgangspunkt für die anschließende Typenbildung.

6.1 Klassifikation von ungünstigen Faktoren

Nachfolgend werden die Faktoren, die sich aus Sicht der Lehrer ungünstig auf den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung auswirken können, dargestellt. Um die Multiperspektivität abzubilden, werden mithilfe von Bronfenbrenners ökosystemischen Ansatzes die Faktoren entweder auf der Mikro-, Meso-, Exo- oder Makroebene theoretisch angeordnet (s. Kap. 3.1.6).

6.1.1 Mikrosystem

Auf der Mikroebene bzw. -system werden all diejenigen Faktoren angeordnet, welche die Lehrer dem Individuum selbst (bzw. seinem Handeln) zuschreiben (vgl. Seifert 2011: 115f.).

Falsches Einschätzen der tatsächlichen Lage (Situation) durch die Schüler selbst

Dass die Schüler Schwierigkeiten dabei haben, realistisch ihre eigene Situation einzuschätzen und zu reflektieren, da sie unrealistische bzw. utopische Vorstellungen über ihre (berufliche) Zukunft besitzen, wird von Lehrerseite häufig erwähnt. Nahezu alle der befragten Lehrer erachten die unrealistische Einschätzung und Wahrnehmung der Schüler zu den objektiven Gegebenheiten der Realität als einen Umstand, der sich negativ auf das Übergangsverhalten auswirken kann. Einen Grund für die verzerrte Wahrnehmung der Schüler sehen die Lehrer darin, dass die Schüler die Bedeutung, die eine Ausbildung für ihren weiteren Lebensweg hat, noch nicht bzw. grundsätzlich schwer einschätzen können, da sie überhaupt keine Vorstellung hinsichtlich der Konsequenz, die ein Nichteinmünden in eine Berufsausbildung für ihren weiteren Lebensweg mit sich bringt, besitzen. „Also ich glaube, dass es zum einen daran liegt, dass die Schüler den Ernst der Lage noch nicht so ganz einschätzen können“ (Kraus: 11-12²³). Demzufolge sind die Schüler nur einge-

22 Nicht alle Informanten nennen all diese Faktoren (Kategorien). Diese können von Informant zu Informant variieren. Es handelt sich also hierbei um die Gesamtdarstellung der erwähnten Faktoren des Kategoriensystems.

23 Der Nummerncode gibt die jeweilige Zeile im Transkript an.

schränkt dazu in der Lage, ihre Situation realistisch zu beurteilen, da eine Reflexion über die Gegebenheiten der Realität nicht oder nur teilweise erfolgt. Aufgrund dessen tendieren die Schüler nicht nur dazu die Verantwortung für ihre (berufliche) Zukunft von sich zu schieben, sondern auch utopische Vorstellungen bezüglich ihrer beruflichen Zukunft zu entwickeln, wie Frau Schulze beschreibt: „Also da die leben so ein bisschen teilweise in ihrer eigenen Welt und träumen ja auch von viertausend Euro netto als Einstiegsgehalt, darunter wollen sie ja teilweise anfangs, sagen sie immer, nicht arbeiten“ (Schulze: 206-208). Dass die Schüler überhaupt nicht die objektiv gegebenen Fakten reflektieren, manifestiert sich in dem verzerrten Bild, also den Traumvorstellungen, die die Schüler hinsichtlich ihres Lohns besäßen. Es hat den Anschein, dass sie überhaupt nicht reflektieren bzw. realisieren, dass sie ihre Gehaltsvorstellungen fernab der Realität konstruieren. Offenbar scheinen sich die Schüler genauso wenig selbst zu reflektieren, sodass es zu einer Überschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten kommt. Angesichts des falschen Einschätzens ihrer tatsächlichen Lage, also dem mangelnden Realitätsbezug, besitzen die Schüler illusionäre Vorstellungen hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft, die in der Realität nicht verwirklicht werden können. Das Auseinanderklaffen der Vorstellungen der Schüler mit den Tatsachen der Realität kann somit Übergangsschwierigkeiten zur Folge haben. Infolgedessen sind Schüler, die nicht dazu in der Lage sind, ihre eigene Situation bezüglich ihrer beruflichen Zukunft halbwegs realistisch einzuschätzen und einzuordnen, der Gefahr des Scheiterns ausgesetzt.

Physische und psychologische (gesundheitliche) Hindernisse bzw. Beeinträchtigungen

Dass sich physische und psychologische Auffälligkeiten der Schüler negativ auf den Übergangsprozess auswirken können, wird ebenso von den Lehrkräften angesprochen. Herr Winkler skizziert diesbezüglich einen speziellen Fall, bei dem es zu Schwierigkeiten im Übergangsprozess gekommen ist, und benennt dabei die konkreten Auffälligkeiten des Schülers: „Sehr unruhiger Schüler, hatte auch ADHS bestätigt“ (Winkler: 222). Der Informant stuft die ADHS-Diagnose des Schülers, als einen Einfluss ein, der eine negative Auswirkung auf den Übergangsprozess besitzt. Dass ebenso verschiedene Formen von Behinderungen, also eine dauerhafte und ggf. gravierende Beeinträchtigung von Menschen, ungünstige Voraussetzungen für das Einmünden in eine Berufsausbildung darstellen, führt Frau Krüger aus: „Und die Schüler mit den Behinderungen, egal welche Form auch immer, die werden es schwer haben“ (Frau Krüger: 539-540). Weisen Schüler also einen bestimmten Grad an physischen und psychologischen Auffälligkeiten auf, die von der Durchschnittsnorm der anderen Mitschüler abweicht, erachten Lehrer dies als einen Risikoeinfluss, der bedingen kann, dass es zu Passungsproblemen im Übergang kommt.

Eingeschränkte kognitive Grundfähigkeit

Schüler, die verringerte kognitive Aktivitäten aufweisen, werden ebenfalls von den Lehrkräften im Hinblick auf einen problematischen Übergang erwähnt. „Ich habe einen Schüler, der sehr sehr schwach ist, wirklich ein ganz schwacher Schüler, {sucht nach Worten} der hat eine kleinere Festplatte als andere Menschen, das ist ganz schwierig für ihn“ (Hoffmann: 196-198). Mit der Metapher der „kleineren Festplatte“ bringt Frau Hoffmann zum Ausdruck, dass der Schüler aufgrund seiner geringen kognitiven Aktivität, Schwierigkeiten hinsichtlich des Erreichens durchschnittlicher schulischer Leistungen habe. Dass ein geringer Intelligenzquotient nicht nur einen Einfluss auf die schulische Leistungsfähigkeit habe, sondern sich ebenso auf den Übergangsprozess übertragen bzw. auf diesen auswirken könne, verdeutlicht Herr Schröder anhand von Bewerbungsgesprächen und -tests.

[...] was ihren IQ anbelangt, meines Erachtens nach ein bisschen benachteiligt, um es nett zu formulieren und kann deswegen einfach auch nicht, sie versteht einfach Sachen auch nicht so schnell. Sie braucht sehr viel länger dafür. Und jetzt gerade in so Bewerbungsgesprächen oder in Bewerbungstests ist es natürlich so, dass ich schnell ein Transfer leisten muss. (Schröder: 326-330)

Der Informant schildert, dass er den niedrigen Intelligenzquotienten der Schülerin dafür verantwortlich mache, dass die Schülerin im Übergangsprozess benachteiligt sei. Dadurch würden ihre Transferleistungen eingeschränkt, was zur Folge habe, dass sie in einem Bewerbungstest oder -gespräch, im Vergleich zu anderen Schülern, ungünstiger abschneide. Lassen Schüler also eine geringe kognitive Aktivität erkennen, die u.a. in einem geringen Intelligenzquotienten zum Ausdruck kommen kann, so bewerten die Lehrkräfte dies als ein ungünstiges Merkmal, das zu Problemen im Übergangsprozess beitragen kann.

Keine Vorstellungen bezüglich Berufswunsch

Laut der Auffassung der Lehrer ist es erforderlich, dass die Schüler eine Vorstellung bezüglich ihrer beruflichen Zukunft besitzen. Fehlt den Schülern aber eine Vorstellung hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft, also wie sie diese konkret (aus)gestalten, so erachten die Lehrer das als einen Einfluss, der sich ungünstig auf den Übergangsprozess auswirken könne. „[...] stehen die nach der zehnten Klasse da und sagen, ich weiß überhaupt nicht, was ich machen soll und das macht es dann unheimlich schwer“ (Richter: 164-166). Die Informantin spricht an, dass den Schülern eine konkrete Vorstellung bezüglich dessen, wie sie sich nach Ende der Schulzeit beruflich betätigen wollen fehle – insbesondere dann, wenn sich die Schüler nicht bis zu einem gewissen Zeitpunkt über ihre Berufsvorstellungen klargeworden sind. Viele Schüler scheinen bis zum Ende der zehnten Klasse nicht wirklich eine Vorstellung über ihre berufliche Zukunft entwickelt zu haben. Die Konsequenz

dessen ist, dass die Schüler sich nicht auf einen Ausbildungsplatz bewerben und somit auch in kein Ausbildungsverhältnis einmünden, da ihnen eine konkrete Vorstellung hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft fehle und sie dementsprechend auch keine Perspektive entwickelt haben. Besitzen Schüler also keinen konkreten Berufswunsch oder Vorstellungen hinsichtlich ihrer zukünftigen Berufsperspektive, klassifizieren die Lehrer dies als ein Merkmal, das sich problematisch auf den Übergangsprozess der Schüler auswirken kann.

Passiv-gleichgültig (kein eigenes Engagement)

Ist auf Seiten der Schüler nicht ein bestimmtes Maß an Eigenengagement (Motivation) vorhanden und zu erkennen, sich um einen Ausbildungsplatz zu bemühen, interpretieren die Lehrer diesen Umstand als problematisch. Eine gleichgültige Haltung der Schüler gegenüber dem erfolgreichen Einmünden in eine Berufsausbildung könne sich nämlich negativ auf den Übergang auswirken. „Tja und grundsätzlich, warum kriegen die keine Ausbildungsstellen? Die kriegen ja auch heute nicht alle Ausbildungsstellen, obwohl sie eigentlich alle welche kriegen könnten. Und das liegt zum Teil daran, weil sie nicht initiativ sind [...]“ (Weber: 20-22). Die Informantin schildert, dass es heutzutage eigentlich kein Problem sei, in ein Ausbildungsverhältnis einzumünden, da viele Betriebe händierend nach qualifizierten und motivierten Mitarbeitern bzw. Auszubildenden suchen. Da die Schüler aber nicht selber aktiv werden, d.h., sich nicht um einen Ausbildungsplatz bemühen, keine Initiative zeigen hinsichtlich einer konkreten Ausbildungsplatzsuche sowie sich nicht dafür engagieren in ein Ausbildungsverhältnis einzumünden, kommt es zu Schwierigkeiten und einem Scheitern im Übergangsprozess. Das bedeutet, dass die Schüler keine Motivation und Engagement aufbringen, sich aktiv um einen Ausbildungsplatz zu bewerben. „Und die kümmern sich nicht drum und das sind vermutlich auch die, die nachher Schwierigkeiten haben [...]“ (Franke: 10-11). Folglich erachten die Lehrer ein bestimmtes Maß an Eigeninitiative auf Seiten der Schüler als grundlegend, um in ein Ausbildungsverhältnis einzumünden. Sollte dieses nicht vorhanden oder nur gering ausgeprägt sein, so könne es zu Komplikationen im Übergang kommen. Ein totales Desinteresse der Schüler an dem Prozess der Berufsfindung werde demgemäß als ungünstig aufgefasst, da sie nicht die notwendige Motivation und das notwendige Eigenengagement für die Bewerbungsphase aufbringen. Besitzen Schüler folglich eine passiv-gleichgültige Haltung, umgangssprachlich eine „ist mir egal Haltung“, die verdeutlicht, dass sie sich nicht für den Übergangsprozess sowie ihre berufliche Zukunft interessieren und entsprechend ihre eigene (berufliche) Zukunft nicht aktiv gestalten, da sie sich lieber „treiben lassen“ wollen, fassen die Lehrer dies als einen Tatbestand auf, der bedingen kann, dass es zu Schwierigkeiten im Übergang kommt.

Mangelndes Selbstbewusstsein

Ein mangelndes Selbstbewusstsein der Schüler wird ebenfalls durch die Lehrkräfte in Bezug auf Problemlagen im Übergangsprozess angesprochen. „Und ich glaube, dass sie sich im Vorstellungsgespräch gegebenenfalls nicht so gut verkaufen können aufgrund mangelnden Selbstbewusstseins. Also ich glaube, dass es tatsächlich, dass es an sowas schon liegt, dass den somit schon eine Chance genommen wird“ (Huber: 132-134). Die Informantin thematisiert hier explizit, dass Schüler aufgrund mangelndem Selbstbewusstsein und mangelnder Selbstsicherheit (Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten) Probleme bekommen können, sich in einem Bewerbungsgespräch zu inszenieren und durchzusetzen. Der Mangel an Selbstbewusstsein begünstigt, der Auffassung von Frau Huber nach, eine defizitäre Selbstdarstellung der Schüler. Angesichts des geringen Selbstbewusstseins und dem damit verbundenen gehemmten bzw. unsicheren Auftreten der Schüler, gelingt es ihnen vermutlich weniger gut, den Personalchef von ihrem Können und Kompetenzen zu überzeugen, warum gerade sie die geeigneten Bewerber für den entsprechenden Ausbildungsplatz seien.

Dass viele Schüler kein Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten haben, skizziert Frau Peters anhand des Selbstbildes, das sie Hauptschülern zuschreibt.

Also das ist ja, wenn man als Hauptschullehrer arbeitet, ist das sowieso so, wenn irgendwas nicht klappt, ruft jemand in die Klasse, wir sind eben nur Hauptschüler, was erwarten sie denn von uns. Also das Selbstwertgefühl eines Hauptschülers ist ehe ganz niedrig. [...]. Also das ist ehe ganz ganz niedrig bei Hauptschülern das Selbstwertgefühl. (Peters: 124-130)

Offensichtlich in dem Zitat wird, dass sich die Schüler bereits aufgegeben haben und kein Vertrauen in sich und ihre eigenen Fähigkeiten besitzen. Höchstwahrscheinlich sind sich die Schüler unterschwellig bewusst, dass die Hauptschule von der Mehrheitsgesellschaft als eine „Restschule“ charakterisiert werde und sie deshalb eigentlich gar keine Chance auf eine gefestigte berufliche Zukunft besitzen. Entsprechend macht es für die Schüler auch keinen Sinn, sich zu motivieren und anzustrengen, also Energie und Eigenaktivität in ihre berufliche Zukunft zu investieren, da ihnen von allen Seiten deutlich gemacht werde, dass sie als Hauptschüler sowieso keine Perspektive besitzen. Die Schüler haben sich sprichwörtlich bereits aufgegeben, sodass davon ausgegangen werden kann, dass ihr Selbstbewusstsein in Bezug auf das Einmünden in eine Ausbildung beschädigt ist. Weisen die Schüler also ein sehr gering ausgeprägtes Selbstbewusstsein auf, das u.a. durch ein fehlendes Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten gekennzeichnet ist, oder es wird ersichtlich, dass die Schüler sich bereits aufgegeben haben, fassen die Lehrkräfte das als einen Einfluss auf, der dazu beitragen könne, dass es zu Schwierigkeiten im Übergangsprozess kommen kann.

Befinden in Entwicklungsphase

Befinden sich die Schüler (noch) in einer Entwicklungsphase hinsichtlich ihrer Ausbildungsreife, so erachten die Lehrer das als einen Einfluss, der sich ungünstig auf das Übergangsverhalten der Schüler auswirken könne. Die Schüler weisen dementsprechend noch nicht die nötige Einstellung oder Entwicklung auf, um in eine Ausbildung einmünden zu können. Ihnen fehlen noch ein bestimmter Entwicklungssprung und eine entsprechende Haltung, die die Ausbildungsbetriebe voraussetzen. D.h., die Schüler scheinen zu dem Zeitpunkt der Übergangsphase noch nicht reif für das Einmünden in eine Ausbildung zu sein. Diese Auffassung der Lehrer impliziert, dass sich die Schüler noch entwickeln können und nicht in ihrem gegenwärtigen Verhalten stagnieren. Scheinbar benötigen sie noch etwas mehr Zeit, um in eine berufliche Ausbildung einmünden zu können, da ihr Entwicklungsstand noch nicht entsprechend vorangeschritten ist. Trotz der anscheinend noch zu erwartenden Entwicklung, erachten die Lehrer das sich Befinden der Schüler in diesem Prozess als ein gewisses ungünstiges Merkmal, um in eine Berufsausbildung einzumünden. Dies wird vor allem im folgenden Zitat deutlich:

Und dann nahm der sich relativ spät in der zehnten Klasse so ein Jahr Auszeit für Pubertät, wo die anderen alle schon längst mit durch waren und dann drehte der ziemlich ab. Dann gab es also einige Situationen mit Alkohol und der hatte ein schicken Job. Der hatte in Y-Stadt hatte der eine Ausbildungsstelle als Schwimmermeister, also beziehungsweise das heißt ja anderes, irgendwie Fachkraft für Bäder irgendwas. So da hatten die natürlich große Angst, dass {sucht nach Worten} war nämlich kurz davor, dass wir ihm hier das Sozialverhalten runterstufen und dann hätte er diese Stelle nicht gekriegt. Und bei dem habe ich mir Sorgen gemacht [...]. (Weber: 170-176)

Frau Weber beschreibt die Entwicklungsphase der Pubertät als eine Phase, die alle Jugendlichen durchlaufen. Die auftretende Verzögerung dieser Entwicklungsphase beurteilt sie als einen Einfluss, der sich negativ auf den Übergang der Schüler auswirken könne. Zwar hat der Schüler bereits eine Zusage bezüglich eines Ausbildungsplatzes erhalten, aber andererseits scheint dieser an bestimmte Bedingungen gebunden zu sein. Die Lehrerin erwähnt, dass der Schüler sich noch in einer Entwicklungsphase befinde und ihm aufgrund seines Verhaltens drohe, dass sein Sozialverhalten heruntergestuft werde. Dies hätte den Verlust des Ausbildungsplatzes zur Folge. Die Verwendung des Begriffes „Auszeit“ unterstreicht, dass die Lehrerin das Verhalten in dieser Phase mehr oder weniger abgekoppelt von dem eigentlichen Verhalten des Schülers sieht. Folglich wird herausgehoben, dass es sich um eine Entwicklungsphase handelt, die der Schüler durchlaufe. Im Sport bedeutet eine Auszeit eine Unterbrechung des Spieles. Durch die Verwendung des Begriffes impliziert die Lehrerin, dass der Junge das Spiel, in eine Berufsausbildung einzumünden, unterbrochen, aber nicht abgebrochen hat. Bevor die Unterbrechung eingesetzt hat, scheint der Schüler nach den Spielregeln

gespielt zu haben. Denn die Lehrerin beschreibt und erwähnt auf Grundlage eines Kontrastes zu dem vorherigen Verhalten des Schülers, dass der Junge während der Phase der Pubertät von seinem eigentlichen Verhalten abweiche. Leider beschreibt Frau Weber das Verhalten vor der Auszeit nicht ausführlich, sondern deutet dieses durch den Kontrast nur an. Grundsätzlich aber scheint die Informantin die Pubertät nicht als wirklich ungünstig aufzufassen, da es ein natürliches Phänomen ist, das alle Jugendlichen durchlaufen. Entscheidend diesbezüglich ist die Zeitverzögerung der Entwicklungsphase: Befinden sich also Schüler noch in einer Entwicklungsphase, die eigentlich im Übergangsprozess abgeschlossen sein sollte, könne dies zu Problemen im Übergang führen.

Auch Herr Franke schildert, dass einige Schüler durchaus eine längere Entwicklungsphase durchmachen als andere. Diese Phase könne auch bis über die zehnte Klasse hinausgehen, sodass dieser Umstand bezüglich des Einmündens in eine berufliche Ausbildung zu Schwierigkeiten beitragen könne. „Also manche brauchen einfach ein bisschen länger, die sind auch in der zehnten noch nicht reif“ (Franke: 78-79). Die Schüler haben also neben dem Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung mit weiteren Übergängen zu „kämpfen“. Es kommt also zu Überschneidungen, da sie mit verschiedenen Entwicklungsaufgaben konfrontiert sind. Die parallel stattfindenden Entwicklungs- bzw. Übergangsverläufe können dementsprechend die Suche nach einem Ausbildungsplatz ungünstig beeinflussen. Die Heranwachsenden müssen nämlich nicht nur den Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung bewältigen, sondern sind aufgrund des Alters, in dem sie sich befinden, mit weiteren Übergängen, also Entwicklungsaufgaben, konfrontiert, die sie bewältigen müssen. Befinden sich die Schüler im Übergangsprozess noch in einer weiteren Entwicklungsphase, fassen die Lehrer dies als eine ungünstige Konstellation auf, die sich ggf. negativ auf das Übergangsverhalten auswirken könne.

Mangel an formalen Fähigkeiten sowie am Arbeits- und Sozialverhalten

Weist das Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler Mängel auf, so interpretieren die Lehrer das als einen Einfluss, der dazu beitragen kann, dass Schwierigkeiten im Übergang in eine Berufsausbildung auftauchen können. Das Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler beschreiben die Lehrer als eine Grundkompetenz, die eine Voraussetzung für das Einmünden in die Berufsausbildung darstellt.

Frau Peters schildert, dass bestimmte Fähigkeiten bei den Schülern nur mangelhaft ausgeprägt seien. Sie spricht von Schlüsselqualifikationen und Arbeitstugenden, die von Nöten seien, um in eine Ausbildung einzumünden bzw. sich in einer Berufsausbildung zu behaupten. Die Informantin zählt dabei verschiedenste Kennzeichen auf, die sie dem Arbeits- und Sozialverhalten zuordnet. Sind aber diese Kompetenzen und Fähigkeiten nur zu einem

gewissen Grade ausgeprägt oder weisen Mängel auf, so kann es der Auffassung von Frau Peters nach zu Komplikationen im Übergang kommen.

Das sind so diese ganz normalen, wie sagt man, Tugenden, Arbeitstugenden, Schlüsselqualifikationen, pünktlich sein, etwas machen, Konfliktfähigkeit, wenn der Chef mal meckert mit einem, dass man nicht gleich alles hinschmeißt und geht. Ja, wie gehe ich dann mit diesem Konflikt um. Das sind so die Dinge. Teamfähigkeit auch, Zuverlässigkeit, dass wenn ich weiß abends habe ich Bauchschmerzen und nächsten Morgen fährt mein Team auf die Baustelle, dass ich da schon mal anrufe, vielleicht schon den Abend vorher, mich krankmelde und nicht erst um neun Uhr ausschlafe. Das sind so die Dinge, was unseren Schülern so ein bisschen schwerfällt [...]. (Peters: 152-158)

Folglich fassen Lehrer mangelhafte formale Fähigkeiten (Arbeits- und Sozialverhalten) als Einflüsse auf, die bedingen können, dass die Schüler keinen Ausbildungsplatz bekommen oder Probleme haben, in einen einzumünden; d.h. sie können den Übergang ungünstig beeinflussen.

Geringe schulische Leistung sowie geringer Bildungsgrad

Geringe schulische Leistungen bzw. ein mangelnder schulischer Erfolg der Schüler kann nach Auffassung der Lehrer als ein Gefährdungspotenzial angesehen werden, das zu Schwierigkeiten im Übergangsprozess beitragen könne. Ferner können schwache schulische Leistungen bedingen, dass die Schüler gar keinen Schulabschluss erhalten, sondern nur ein Abgangszeugnis. „[...] dass ein Schüler wirklich massive schwache Leistungen hat, sodass es bei uns abzusehen ist, er hat in der neunten Klasse wird er nicht diesen einfachen Hauptschulabschluss erreichen [...]“ (Krämer: 146-148). Schüler, die nur ein Abgangszeugnis bekommen, also ein Dokument, das ihnen bestätigt, dass sie die Schulpflicht (Regelschulzeit) erfüllt haben, aber die Schule verlassen, bevor sie ein Bildungsziel erreicht bzw. ein Dokument darüber erhalten haben, besitzen ungünstige Voraussetzungen, um in eine Ausbildungsstelle einzumünden. Darüber hinaus besitzen nicht nur schlechte Noten und/oder das Nichterreichen eines Bildungsabschlusses eine negative Auswirkung auf den Übergang, sondern auch die Schulform, die die Schüler besuchen, könne einen Misserfolg hinsichtlich des Einmündens in einen Ausbildungsplatz als Konsequenz bedingen. „[...] also könnte ich mir vorstellen, dass sowieso Hauptschulabgänger und es war ja eine Hauptschule, große Probleme hatten. Ich mein, auch hier haben nicht viele Schüler eine Ausbildungsstelle direkt nach der Schule bekommen“ (Peters: 22-24). Schüler, die also nur einen Hauptschulabschluss besitzen, haben im Vergleich zu Schülern, die einen höheren Schulabschluss erworben haben, schlechtere Chancen in eine berufliche Ausbildung einzumünden, da bspw. viele Betriebe Schüler mit einem höheren Schulabschluss bevorzugen. Dem Bildungsgrad der Schüler schreiben die Lehrer somit eine besondere Bedeutung zu: Weisen die Schüler man-

gelnden schulischen Erfolg auf, der u.a. durch schwache fachliche Leistungen, mangelnde fachliche Kenntnisse, geringwertigere Schulabschlüsse oder auch gar keinen Schulabschluss gekennzeichnet ist (geringer Bildungsgrad), so beurteilen die Lehrkräfte dies als eine ungünstige Voraussetzung, die dazu beitragen kann, dass der Übergang der Schüler in eine Berufsausbildung misslingt.

Unzureichende Mathematikkompetenz

Hinsichtlich der schulischen Leistungen werden besonders die mathematischen Kompetenzen der Schüler durch die Lehrer hervorgehoben. Folglich handelt es sich bei „Unzureichende Mathematikkompetenzen“ um eine Unterkategorie der Kategorie „Geringe schulische Leistung sowie geringer Bildungsgrad“. Mathematische Kompetenzen sind in der Wahrnehmung der Lehrkräfte scheinbar besonders repräsentiert, sodass ihnen deshalb eine außerordentliche Bedeutung zugeschrieben wird. Denn im Gegensatz zu anderen fachlichen Kompetenzen (ausgenommen sind die Lese- und Sprachkompetenz, also die Deutschkenntnisse) werden die mathematischen gesondert durch die Lehrer betont und hervorgehoben. Da mathematische Grundkenntnisse in fast jedem Berufsfeld gefordert sowie von den Ausbildern verlangt werden, können unzureichende mathematische Kompetenzen sich in negativer Weise auf den Übergangsprozess auswirken.

Ich bin keine Mathelehrerin, aber ich muss gerade so ein bisschen Mathe vertreten in der neunten Klasse. Ich hab jetzt mit denen so schriftliche Addition wiederholt und {lacht} wirklich bei den Aufgaben aus der vierten oder fünften Klasse, also wenn die nicht gelöst werden können, ich glaube das wird eben in jedem Ausbildungsberuf verlangt, dass man so Grundzüge von so Alltagsmathematik durchaus beherrscht. (Wagner: 437-441)

Deutlich wird, dass die Informantin aus der Perspektive der Ausbilder spricht. Diese erwarten nach Auffassung von Frau Wagner, dass die Schüler über grundlegende mathematische Fähigkeiten verfügen, da diesen durch die Ausbilder eine besondere Bedeutung zugeschrieben werde. Erreichen die Schüler jedoch nicht ein entsprechendes Niveau bzw. unterschreiten ein gewisses Niveau, so haben diese Schüler Probleme einen Ausbildungsplatz zu finden. Festgehalten werden kann folglich: Weisen Schüler unzureichende mathematische Kompetenzen auf, so können diese zu Schwierigkeiten und Problemen im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung beitragen.

Unzureichende Sprach- und Lesekompetenz

Ebenfalls handelt es sich bei „Unzureichende Sprach- und Lesekompetenz“ um eine Unterkategorie der Kategorie „Geringe schulische Leistung sowie geringer Bildungsgrad“, da die Bedeutung der Sprach- und Lesekompetenz durch die Lehrer akzentuiert herausgehoben wird. Ersichtlich wird, dass die

Lehrkräfte der Sprach- und Lesekompetenz einen besonderen Stellenwert zuschreiben. Sie betonen, dass unzureichende sprachliche Leistungen sich negativ auf den Übergang auswirken können und dementsprechend einen ungünstigen Einfluss auf den Übergangsprozess besitzen. Sprache ist ein zentrales Medium, dem nicht nur in der Schule, sondern auch im Beruf und in der Ausbildung eine zentrale Rolle hinsichtlich der Wissensvermittlung zukommt, um neues Wissen „aufzunehmen“, zu verarbeiten und in bereits vorhandenes Wissen zu integrieren. Weist die Sprach- und Lesekompetenz der Schüler jedoch Mängel auf, so können nicht nur Probleme bei der Aufnahme von neuem Wissen entstehen, sondern auch bezüglich der Anwendung und seiner Nutzung – also beim Nachvollzug und Verstehen von Einzelheiten. Ferner können durch eine unzureichende Sprach- und Lesekompetenz nicht nur (Verständnis-)Probleme beim Lesen und Verstehen von Texten auftreten, sondern ebenso beim Kommunizieren.

Diese folgenreiche Auswirkung, die eine mangelnde Lesekompetenz hat, wird durch Herrn Zimmermann veranschaulicht:

[...] und natürlich ganz klar Deutsch. Denn das wissen die Leute auch, wenn die rauskommen und eine Berufsausbildung anfangen wollen, dann müssen sie einfach über eine Lesekompetenz, die es ihnen ermöglicht sinnennehmend zu lesen, auch verfügen. Darüber müssen sie verfügen. Haben sie das nicht, dann haben sie keine Chance. Die haben keine Chance, das sehe ich ja auch. Also und ich weiß ja, wie auch Eignungstests ablaufen wonach da geguckt wird und daran scheitern sie dann schon. Und da werden sie dann aussortiert. (Zimmermann: 224-230)

Herr Zimmermann verdeutlicht, dass eine gut ausgeprägte Lesekompetenz, die dem Individuum ermöglicht, Texte zu verstehen, als eine Voraussetzung für die Aufnahme einer Berufsausbildung durch die Ausbilder charakterisiert werde. Denn nur wenn die Schüler in der Lage seien, Texte zu erfassen und zu erschließen, besitzen diese eine Chance auf dem Ausbildungsmarkt. Ist diese Grundlage nicht vorhanden, so werden die Schüler bspw. in den Eignungstest scheitern und haben folglich Schwierigkeiten eine Berufsausbildung zu finden.

Eine unzureichende Sprachkompetenz betont des Weiteren Frau Richter. Hinsichtlich dessen ist ihr bewusst, dass nicht nur Schüler mit Migrationshintergrund diese Probleme aufweisen, sondern auch diejenigen Schüler ohne Migrationshintergrund betreffen könne. Frau Richter betont explizit, dass auch Schüler ohne Migrationshintergrund über Mängel in der Sprachkompetenz verfügen. „[...] vielen Schülern eben auch das Problem ist, dass sie sich nicht wirklich ausdrücken können in der deutschen Sprache, weil sie da Probleme haben. Unter anderem aber auch bei deutschsprachigen Kindern, also das ist jetzt nicht nur bei Migranten [...]“ (Richter: 36-38). Mängel in der Sprach- und Lesekompetenz bewerten die Lehrer also als einen ungünstigen Einfluss, der sich ggf. benachteiligend auf den Übergangsprozess auswirken

und dazu beitragen kann, dass der Übergang in eine Berufsausbildung misslingt.

Geschlecht

Auch Geschlechterdifferenzen werden von den Lehrern wahrgenommen und angesprochen, da sie Zuschreibungen hinsichtlich des Geschlechts tätigen. Dabei wird vor allem betont, dass Jungen nicht nur häufiger Probleme in der Schule haben, sondern auch beim Einmünden in eine Berufsausbildung benachteiligt sind. Dem männlichen Geschlecht schreiben die Lehrkräfte somit ein gewisses Gefährdungspotenzial bezüglich eines erfolgreichen Übergangs zu.

F: Kannst Du konkrete Beispiele nennen, wo Du denkst, da könnte es Schwierigkeiten geben, dass die eine berufliche Ausbildung bekommen? Wagner: Interessanterweise sind es wirklich hauptsächlich die Jungs, also, wenn ich so an Beispiele denke, die einfach auch oftmals so den Schuss viel zu spät gehört haben. (Wagner: 91-95)

Das männliche Geschlecht stellt in den Augen der Lehrkräfte einen Einfluss dar, der als problematisch bzw. ungünstig für das Ergreifen einer Ausbildung charakterisiert wird.

Schulabsentismus

Dass Lehrkräfte Schulabsentismus als einen Einfluss wahrnehmen, der sich ungünstig auf den Übergang in eine Berufsausbildung auswirken kann, schildert der folgende Informant. „Schwierig ist es immer bei denen, die durch Schulschwänzerei, komme ich heute nicht komme ich morgen [...]“ (Roth: 171-172). Aufgrund der Fehlzeiten, die die Schüler aufweisen, disqualifizieren sie sich folglich für das Einmünden in eine Berufsausbildung. Da die Fehlzeiten auf dem Zeugnis erfasst werden, sind diese für die Ausbildungsbetriebe einsehbar. Die Betriebe wünschen sich jedoch Schüler, die gar keine oder wenn überhaupt eine möglichst geringe Anzahl an Fehltagen aufweisen. Somit werden diejenigen Schüler bevorzugt, deren Summe an Fehltagen gegen Null tendiert. Schüler dagegen, die eine Vielzahl an Fehltagen auf dem Zeugnis vermerkt haben, besitzen dementsprechend geringere Chancen in eine berufliche Ausbildung einzumünden. Frau Horn ist der Auffassung, dass eine hohe Anzahl an Fehltagen den Übergang erschweren bzw. unmöglich machen könne. Überschreiten die Schüler eine gewisse Anzahl an Fehltagen, besitzen die Betriebe folglich kein Interesse mehr an den Schülern, da Fehltag ein Ausschlusskriterium für die Betriebe darstellen. Infolgedessen wird Schulabsentismus durch die Lehrer als ein Einfluss wahrgenommen, der bedingen könne, dass der Übergang in eine Ausbildung scheitert, also zu Schwierigkeiten im Übergangsprozess beitragen kann.

[...] die hohe Anzahl von Fehltagen. Also wir haben zum Beispiel, hatten wir von Firma X Ausbildungsleiter auch schon mal hier und die haben eigentlich ganz klar die Ansage gemacht, dass eben ab einer gewissen Anzahl an Fehltagen die Bewerbungen wirklich im Müllimer landen. (Horn: 11-14)

Kriminelles Verhalten

Dass kriminelle Aktivitäten der Schüler den Übergang in eine berufliche Ausbildung erschweren oder unmöglich machen können, schildern die Lehrkräfte ebenfalls. Schüler, die polizeilich auffallen, werden Schwierigkeiten haben, eine Ausbildungsstelle zu finden. „Ich hab Schüler, die eine dicke Polizeiakte haben, hat auch noch keiner ein Ausbildungsplatz“ (Hoffmann: 269-270). Weiten sich die kriminellen Aktivitäten der Jugendlichen aus, kann das zur Folge haben, dass die Jugendlichen in Jugendarrest kommen. Somit wäre das Einmünden in eine (gewöhnliche) Berufsausbildung verhindert. Aber auch ein Vorstrafenregister, das auf einem polizeilichen Führungszeugnis nachvollzogen werden kann, gilt nicht als eine günstigste Ausgangsbedingung bezüglich der Ausbildungsplatzsuche. Frau Wagner erachtet den relativ intensiven Kontakt der Schüler mit der Polizei im Zusammenhang mit Straftaten als bedenklich. Dies gilt aus ihrer Perspektive ebenso für die Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses.

Und merke auch, wenn bei uns Polizei im Hause, also bei uns im Schulhaus ist halt relativ oft die Polizei, ich würde sagen so zwei drei Mal die Woche wegen Körperverletzung oder Diebstahl oder sowas Sachbeschädigungsdelikten oder so Drogensachen und die Schüler kennen zum Teil die Polizisten wirklich mit Namen {lacht}, dass finde ich schon ein bisschen bedenklich, muss ich sagen, natürlich auch für eine Ausbildung. (Wagner: 344-348)

Den ständigen Kontakt der Schüler mit der Polizei interpretieren die Lehrer daher als einen Einfluss, der sich hinderlich auf einen gelingenden Übergang auswirken kann.

Migrationshintergrund

Ein Migrationshintergrund wird durch die Lehrkräfte ebenfalls als ein Einfluss erwähnt, der sich unter Umständen hinderlich auf das Übergangsverhalten der Jugendlichen in eine Berufsausbildung auswirken kann. Jedoch wird der Migrationshintergrund unterschiedlich von den Lehrern bearbeitet. Einerseits lassen sich Stigmatisierungen und Stereotypen erkennen, andererseits aber werden auch gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen, die sich auf Personen mit Migrationshintergrund auswirken können, reflektiert und thematisiert. Letztere werden aber unter der Kategorie „Gesellschaftliche Ursachen und Prozesse“ (s. Kap. 6.1.4 (Makroebene)) angeordnet und dort erörtert, da sich die Ausführungen auf die Makroebene beziehen. Dort wird nämlich der Migrationshintergrund bezogen auf die Gesellschaft und Institutionen

erläutert und thematisiert. Auf der Mikroebene dagegen kommen vor allem Zuschreibungen durch die Lehrer zum Vorschein, die verdeutlichen, dass sie das Scheitern den Menschen mit Migrationshintergrund selbst zuschreiben.

Für Frau Lang ist bspw. ein hoher Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund ausschlaggebend, ob sie eine Schule als „Problemschule“ klassifiziert oder nicht. Die Informantin schreibt den Menschen mit Migrationshintergrund somit implizit eine negative Eigenschaft zu, da ihrer Ansicht nach ein hoher Prozentsatz von Menschen mit Migrationshintergrund an einer Schule dazu führe, dass sich die Schule zu einer Problemschule entwickle. D.h., die Personen mit Migrationshintergrund sind für die Probleme an der Schule verantwortlich bzw. ebenso selber schuld an ihrem Scheitern auf dem Weg in eine Berufsausbildung. „Soweit ich weiß, ist die Rütli-Schule eine sogenannte Problemschule aufgrund des hohen Prozentsatzes der Ausländer und ich nehme an, dass das eine Rolle spielt“ (Lang: 11-12). Die Zuschreibungen, die die Informantin hinsichtlich des Migrationshintergrunds tätigt, lassen zu keinem Zeitpunkt erkennen, dass bspw. gesellschaftliche oder institutionelle Bedingungen mit einbezogen werden, um zu erklären, warum Schüler mit Migrationshintergrund auf dem Weg in eine Berufsausbildung scheitern. Die Ausführungen der Informantin beschränken sich lediglich auf die Mikroebene. Folglich wird nur in den Migranten das Problem lokalisiert. Auch Frau Möller schreibt den Migranten ihr Scheitern selbst zu; sie macht die Schüler mit Migrationshintergrund selbst für die Übergangsprobleme verantwortlich. „Und dann gibt es jetzt auch noch die ganz unterschiedlichen Nationalitäten. Da sind dann die Türken. Die Türken haben, ja die sehen das so schwarz weiß. Ich schicke mein Kind in die Schule und die Schule wird es richten“ (Möller: 299-301). Mit dieser verallgemeinernden Aussage tätigt die Informantin nicht nur stereotype Zuschreibungen, sondern stigmatisiert ebenso die Gruppe der türkischen Migranten. Sie schreibt allen Menschen dieser Gruppe die Eigenschaft des „schwarz-weiß-Denkens“ zu. Frau Möller unterstellt der Gesamtheit der Gruppe somit, dass sie eher eindimensional bzw. einseitig denken. Dabei ist ihr überhaupt nicht bewusst, dass sie eigentlich diejenige ist, die ein schwarz-weiß-Denken offenbart, da ihre Zuschreibungen an der Wirklichkeit vorbeigehen bzw. dieser nicht entsprechen. Es findet also eine vereinfachende sowie reduktive Beurteilung komplexer Sachverhalte durch Frau Möller statt. Diese Lehrer nehmen demnach einen Migrationshintergrund als einen Faktor wahr, der sich benachteiligend auf den Übergang in eine Berufsausbildung auswirken kann. Der Migrationshintergrund wird dabei als ein Merkmal konstruiert, dem bestimmte Gewohnheiten und Eigenschaften automatisch zugeschrieben werden, ohne den Einfluss weiterer Systeme, wie gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen, mit einzubeziehen und somit zu reflektieren.

6.1.2 *Mesosystem*

Das „Mesosystem umfaßt die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehung zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis)“ (Bronfenbrenner 1981: 41). Das Mesosystem umfasst also die verschiedenen Lebenskontexte, in denen sich ein Individuum, also hier der Schüler, bewegt (vgl. Seifert 2011: 118).

Eigenes Handeln und eigene begrenzte Kenntnisse

Hinsichtlich der Wahrnehmung, ob sich die Lehrkraft selber als ein mögliches Risiko betrachtet, das zu Übergangsproblemen der Schüler beitragen kann, oder ob nur die Kollegen als ein mögliches Risiko thematisiert bzw. mit einbezogen werden, muss eine Differenzierung erfolgen. Allgemein können Menschen zwischen der eigenen Person und anderen differenzieren, sodass sie auch zwischen dem eigenen Handeln sowie dem Handeln anderer Personen unterscheiden können. Also: Reflektiert sich die Lehrkraft selber oder reflektiert sie lediglich das Handeln ihrer Kollegen? Im Folgenden ist der Fokus auf die Reflexion der eigenen Person gerichtet.

Lehrer nehmen sich und ihr Handeln als einen Einfluss wahr, der sich ggf. negativ auf das Übergangsverhalten der Schüler auswirken kann. Sie vollziehen eine Selbstreflexion, da die Lehrer sich selbst und die Situationen, in die sie eingebunden sind, kritisch betrachten. Es werden also kritische Überlegungen hinsichtlich des eigenen professionellen Handelns getätigt, wie das Eingestehen von Schwächen, Fehlern und deren Reflexion. „Und da muss ich zum Beispiel auch sagen, ich hatte den ja selber im Unterricht, da habe ich auch versagt“ (Preis: 296-297). Die Informantin räumt ein, dass sie selbst bezüglich dem Schüler, der in keine Berufsausbildung eingemündet sei, versagt habe. Trotz ihrer Bemühungen hat die Informantin es anscheinend schlussendlich nicht geschafft, den Schüler entsprechend zu unterstützen und ihn so zu fördern, dass er in eine Berufsausbildung einmündet. Die Gründe warum Frau Preis erachtet, dass sie versagt habe, erwähnt sie dabei nicht. Allerdings spricht sie neben dem eigenen Versagen an, dass sie Situationen, in denen es zu Übergangsproblemen von Schülern komme, genau analysiere und reflektiere, sodass das Versagen sowie Fehler der eigenen Person aufgrund von Antizipation ähnlicher Situationen vermieden werden könne. Vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Erfahrungen interpretiert sie neue Situationen und versucht daraus Schlüsse abzuleiten, die sie wiederum mit in ihren Erfahrungshorizont aufnimmt, um ihr Repertoire an Handlungsalternativen zu erweitern. Die Lehrperson reflektiert folglich Situationen, in denen es zum Scheitern der Schüler gekommen ist, bezieht sich dabei selber als einen möglichen ungünstigen Einflussfaktor mit ein, um sich selber wiederum als einen

sogenannten Risikoeinfluss zu minimieren. Es erfolgt also eine kontinuierliche und bewusste Bearbeitung des eigenen Handelns.

Und wenn uns dann mal einer sozusagen auch durch diese Kontrolle entwischt, dann gibt es schon mal jemanden der dann keinen hat. Aber das ist ganz ganz selten und dann lernt man ja auch immer aus so einem Einzelfall, dass wir sagen wo haben wir nicht aufgepasst. Also dass es dann beim nächsten Mal nicht nochmal passiert. (Preis: 416-419)

Ersichtlich wird, dass die Lehrpersonen sich und ihr Handeln reflektieren, da sie sich als einen möglichen Einfluss wahrnehmen, der dazu beitragen kann, dass der Übergang misslingt. Aufgrund der Interaktionen zwischen Lehrer und Schüler haben somit auch Lehrkräfte einen Einfluss auf die Schüler und können folglich einen Anteil daran haben, dass Schüler im Übergang in eine Berufsausbildung scheitern.

Aber in wie weit ich mich da eben als Klassenlehrer dort einbringe, obliegt meiner Berufsauffassung. In dem Moment ob ich sage, okay ist mir eigentlich egal, ihr seid nächstes Jahr raus oder eben ich sage, es interessiert mich eben schon, dass ihr ein vernünftigen Abschluss habt, damit eben der nahtlose Übergang ohne erst noch ein Jahr irgendwelche Aushilfsjobs zu machen und so weiter. (Winkler: 197-200)

Deutlich wird, dass der Aktivität und dem Engagement des Lehrers bzw. wie er seine Berufsauffassung auslegt, eine große Bedeutung zugeschrieben wird. Engagiert sich ein Lehrer nicht entsprechend für seine Schüler und fördert sie auch nicht, ist also eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber den Schülern zu erkennen, so kann, wie verdeutlicht, auch vom Lehrer selbst eine Gefahr ausgehen, die zum Scheitern im Übergang der Schüler in eine berufliche Ausbildung beitragen kann.

Andere Lehrer

Wie bereits erläutert, beäugen Lehrer nicht nur ihr eigenes Handeln kritisch, sondern ebenso das ihrer Kollegen. Folglich wird nicht nur das eigene Handeln miteinbezogen, das sich negativ auf den Übergang auswirken kann, sondern ebenso das der Kollegen. Herr Sauer verdeutlicht das anhand der Rütli Schule: „Vielleicht haben aber da auch die Lehrer was verbockt und sind die Schüler nicht so gut drauf vorbereitet beziehungsweise ihnen nicht geholfen in die Ausbildungsplätze zu kommen“ (Sauer: 22-23). Der Informant bezieht als eine Möglichkeit mit ein, dass die Kollegen der Rütli Schule die Schüler nicht hinreichend unterstützt haben, da die Kollegen unter anderem mit der Situation vor Ort überfordert gewesen sein könnten, sodass es aufgrund der überlasteten Kollegen zu Problemen im Übergang in eine Berufsausbildung der Schüler gekommen sein könnte.

Ganz allgemein beschreibt Frau Preis, dass es auch Kollegen gebe, die sich kaum bemühen sowie sich nicht wirklich für die Schüler engagieren und

ihre Tätigkeiten als Lehrer auf ein Minimum beschränken. Diese Lehrkräfte versuchen, ihren Job mit einem möglichst geringen Aufwand zu betreiben, sodass ihr Handeln nicht als angemessen und professionell klassifiziert werden kann, da sie sich versuchen verschiedensten Prozessen und Interaktionen mit den Schülern zu entziehen. „Also keine Wertschätzung, sondern von den Eltern gehört, die haben um vierzehn Uhr frei, die machen dann nichts mehr. Und dann gibt es natürlich fünf Lehrer, die so sind oder zehn, aber das Grob der Lehrer ist anders“ (Preis: 198-200). Folglich kommt auch den Aktivitäten und dem Engagement der Kollegen in den Augen der Informanten eine gewisse Aufmerksamkeit zu, da ihr Handeln ebenso dazu beitragen kann, dass es zu Problemen auf Seiten der Schüler im Übergang in eine Berufsausbildung kommen kann.

Elternhaus

Den Einfluss, den das Elternhaus auf den Übergang besitzt, wird annähernd von allen Informanten erwähnt und zur Kenntnis genommen. Herr Fischer schildert diesbezüglich, dass sich die negative Sichtweise der Eltern auf die Schule, genauso auf die Schüler und deren Übergangsprozess übertragen bzw. diesen beeinflussen könne. Der Informant spricht von einer „schädlichen Einstellung“ und stellt Vermutungen auf, dass sich das Verhalten des Elternhauses und sein nicht vorhandenes Interesse am Bildungs- und Ausbildungserfolg ihrer Kinder auf diese übertrage. Bestimmte Verhaltensweisen der Schüler kann sich Herr Fischer nämlich nur aufgrund des Einflusses des Elternhauses erklären. Dies veranschaulicht der Informant anhand des Beispiels der Klassenkonferenz. Er verdeutlicht, wie seiner Auffassung nach Eltern und Schüler gemeinsam versuchen, sich lächerlich über die Schule zu machen. Besonders in der Handlung des gemeinsamen „Abklatschens“ erachtet er einen Affront gegenüber der Schule sowie den Lehrern allgemein. Verdeutlicht wird dies mithilfe eines längeren Interviewzitats:

Natürlich sitze ich nicht dabei, wenn die am Küchentisch oder wie auch immer über Schule herziehen. Das sind alles nur Vermutungen, wie ich vorhin schon gesagt habe, man fragt sich, wie kommen Schüler auf solche Äußerungen, die manchmal dann hier fallen, wenn sie nicht sicher sind, dass diese Äußerungen richtig sind oder weil sie sie schon häufiger gehört haben oder weil sie schon häufiger solche Dinge gesagt oder gehört oder wo auch immer mitbekommen haben. (...) Was wollte ich denn jetzt sagen {lacht}. Es ist ja häufig so, dass die Eltern, die zu Elternsprechtagen kommen, die Eltern unproblematischer Schüler sind. Ja, weil sie eben sicher sind, dass sie müssen sich keine Katastrophen anhören, ja und die Schüler die wirklich schwierig sind, die sieht man dann häufig nur, wenn man sie gezielt einlädt oder wenn Klassenkonferenzen stattfinden, also die Eltern. Dann bekommt man natürlich auch mit, anhand der Äußerungen, die dann in diesen Klassenkonferenzen von Eltern gemacht werden, dass da eine schädliche Einstellung im Elternhaus schon vorliegt, die dann natürlich auf die Kinder auch übertragen wird. Wenn ich zum Beispiel sehe, dass ein Schüler, der hier eine Klassenkonferenz gehabt hat und die Mutter versucht hat das Ganze in der Kon-

ferenz zu relativieren und es dann gelungen ist, es bei einem relativ zahmen Verweis bestehen zu lassen, wenn diese Mutter dann rausgeht mit ihrem Sohn und draußen vor der Tür klatschen sie sich ab, dann kann man vermuten, dass da die Solidarität zwischen Eltern und Kind darin besteht gemeinsam über Schule herzuziehen. Ja und das sind dann Dinge, so sind Schüler dann auch. Ja, das ist ganz klar, ich bin so, wie ich es gelernt habe und wie ich es richtig und normal finde und orientiere mich dann natürlich auch am Vorbild der Eltern beziehungsweise am Vorbild derjenigen, die meiner Möglichkeit als Schüler mich über meine Defizite hinweg zu lügen entgegenkommen, ja. Aber wie gesagt ich höre ja nicht zu, wenn Eltern mit ihren Kindern sprechen, ich sehe nur das, was vor mir sitzt, wenn ich Elternsprechtage habe, ich sehe nur das, was vor mir sitzt, wenn ich Unterricht habe, ich sehe nur das was mir in Konferenzen vor mir sitzt. (Fischer: 421-443)

Der Informant verdeutlicht, dass sich die von ihm benannten „schädlichen Einstellungen“ des Elternhauses aufgrund der Vorbildfunktion der Eltern auf die Schüler übertragen. Folglich übernehmen die Schüler seiner Ansicht nach die negativen Verhaltensweisen und Einstellungen der Eltern.

Angesichts des mangelnden Interesses der Eltern am Bildungs- und Ausbildungserfolg ihrer Kinder, entwickeln auch die Kinder bzw. Schüler wiederum kein Interesse an ihrem Bildungs- und Ausbildungserfolg.

Einige Eltern sehen auch das Kind in der Verantwortung und kümmern sich einfach nicht drum. Der ist ja alt genug. Das habe ich schon in der fünften Klasse bei einer Mutter mal gehört, der ist doch alt genug, wenn der morgens nicht aufsteht, geht er halt nicht zur Schule. (Schulze: 381-384)

Der Verantwortungsübernahme der Eltern gegenüber ihren Kindern wird eine besondere Bedeutung zugeschrieben: Kommen die Eltern dieser nämlich nicht nach, wie die Informantin anhand des morgendlichen Aufstehens beschreibt, entwickeln auch die Kinder Verhaltensweisen, die sich ungünstig auf den Übergang auswirken können. Es fehlt somit eine Unterstützung, Begleitung und Anleitung des Kindes durch die Erziehungsberechtigten, da die Eltern sich dieser entziehen können und zusätzlich der Auffassung sind, dass sie sich nicht um den Bildungs- und Ausbildungserfolg ihrer Kinder kümmern und diesen unterstützen müssten, da die Schule das übernehme.

Aber nicht nur der Verantwortungsentzug der Eltern kann sich ungünstig auf das Übergangsverhalten auswirken, sondern ebenso ein überbehütetes und überengagiertes Elternhaus kann dazu beitragen, dass es zu Problemen im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung kommen kann. „[...] die Eltern, die so wie gesagt besonders intelligent sind, viel Geld haben, eine große Firma selber leiten, bei den gibt es Schwierigkeiten“ (Krüger: 321-322). Das Zitat von Frau Krüger verdeutlicht im Gegensatz zu den vorherigen Informanten, dass auch ein sozioökonomisch gut gestelltes Elternhaus sich negativ auf das Übergangsverhalten der Schüler auswirken könne. Hier wird also das Doppelseitigkeit sogenannter Risikofaktoren deutlich (s. Kap. 4.3).

Die Lehrer nehmen allgemein den Einfluss, den das Elternhaus auf die Schüler und somit auch auf den Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung besitzt, wahr. Das, was die Lehrer dabei als ungünstig am Elternhaus beschreiben, besitzt dabei eine breite Dimension. Mehrheitlich wird aber ein geringer sozioökonomischer Status des Elternhauses als ungünstig wahrgenommen.

Peergroup

Die Interaktion mit der und die Beziehung zur Peergroup stufen die Lehrer als einen weiteren bedeutsamen Einfluss ein, der den Übergangsprozess der Schüler ungünstig beeinflussen kann. Denn nicht nur Eltern und Lehrer haben einen Einfluss auf die Schüler, sondern auch ihr Umfeld wie Freunde, Klassenkameraden etc.. Die Interaktion des Individuums mit der Peergroup kann, bspw. in Form von gruppendynamischen Prozessen, eine Auswirkung auf das Individuum besitzen. Diese Auswirkungen können freilich auch negativer Art sein. Frau König schildert dies anhand der Gruppe, die sich am Bahnhof treffe. Dieser Gruppe schreibt sie negative Eigenschaften zu, wie sie mithilfe der sozialen Benachteiligung ausführt. Ihrer Ansicht nach besitzt das Umfeld, in dem sich die Schüler aufhalten, einen erheblichen Einfluss auf die Schüler sowie ihre schulische und berufliche Laufbahn.

[...] die Meisten hängen dann am Bahnhof rum, das sind so einschlägige Kreise. Haben Kontakt halt zu wesentlich älteren natürlich auch, was heißt natürlich, es ist einfach so, zu Gruppierungen die eben auch so kein Job, nur abhängen, von Sozialhilfe leben und kriminell zum Teil. Das ist halt auch das Problem. Viele unserer Jugendlichen sind in diesen Kreisen. Also wenn ich mir anhöre, (...) Schülerin Y hat ein Freund oder hatte, ich sage mal hatte Freunde, die kriminell waren oder eben Drogenproblematik [...] Beispiel für das persönliche Umfeld was Freunde angeht. Ja das ist klar, die haben natürlich in dem Alter ein erheblichen Einfluss die Freunde. (König: 298-308)

Dabei muss die Beeinflussung der Schüler durch ihre Peergroup nicht immer gleich die Dimension von Drogen oder Kriminalität annehmen. Die Peergroup kann sich bspw. ebenso auf die Motivation der Schüler zur Schule zu gehen oder gute schulische Leistungen zu erbringen auswirken. Frau Peters verdeutlicht dies anhand einer Gruppe, die die Schule nicht wertschätzt. Die Informantin umreißt, dass ein schulmüdes Verhalten Einzelner, ebenso einen Effekt auf andere, nicht-schulmüde Personen besitzen könne.

[...] da sind auch so gruppendynamische Sachen, die da ablaufen. Wenn die so fünfzehn Jahre alt sind und sind in so einer Gruppe, wo es uncool ist, irgendwas für die Schule zu tun oder uncool ist sich vernünftig pünktlich zu kommen, dann geht man da auch mit dieser Gruppe so mit. Also ich sage mal, ist ja bekannt, dass dann so in der Pubertät, diese man sagt, dass diese Peergroup diese gruppendynamischen Sachen eine große Rolle für die Jugendlichen spielen. Und wenn die das Pech haben und die geraten in so eine Gruppe, die wenig Wert auf Lob, auf Lernzuwachs, auf Noten gibt,

ja dann kann auch ein guter Schüler da mit reingeraten und auch sage ich mal, absacken. Erheblich absacken. (Peters: 417-424)

Grundsätzlich schätzen Lehrer also den Einfluss, der der Peergroup hinsichtlich des Gelingens des Übergangs zukommt, als bedeutsam ein. Die Peergroup kann sich nämlich ungünstig auf einzelne Personen und deren Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung auswirken. Dabei muss es sich aber nicht zwingend um eine Gruppe handeln, welche sich die Jugendlichen willentlich angeschlossen haben, sondern es kann sich dabei auch um eine institutionell geformte Gruppe wie der Schulklasse handeln.

Andere Institutionen

Dass andere Institutionen, mit denen die Schüler in direktem Kontakt stehen, zum Misslingen des Übergangs beitragen können bzw. eine Auswirkung auf den Prozess des Übergangs besitzen, schildern die Lehrer ebenfalls. Nicht nur Lehrer können sich der Verantwortungsübernahme entziehen und de-professionell handeln, sondern auch Personen, die für andere Institutionen tätig sind. Aber auch die Strukturen der Institutionen können dazu beitragen, dass der Übergang der Schüler in eine Berufsausbildung misslingt.

Auf der anderen Seite, wenn ich mir angucke wie das Jugendamt arbeitet und wie lange die zum Teil auf ein Termin warten und dann {unverständlich} das Jugendamt etwas an, ne in einem halben Jahr wird der ja achtzehn, das interessiert uns nicht mehr. Ist ja nur ein schulisches Problem. (Hoffmann: 300-303)

Die Informantin bemängelt die Untätigkeit und Passivität der Angestellten des Jugendamtes bzw. deren Desinteresse den Schülern und ihren Problemen gegenüber, da bei akuten Problemlagen direkte Interventionen aufgeschoben werden. Zu erkennen ist also ein Mangel an Zuständigkeits- und Verantwortungsübernahme von Seiten der Mitarbeiter des Jugendamts. Wie Frau Hoffmann ausführt, scheinen sich die Mitarbeiter des Jugendamtes überhaupt nicht oder nur geringfügig für die Probleme der Jugendlichen verantwortlich zu fühlen, da sie die Verantwortlichkeit der Schule zuweisen.

Auch Frau Krüger erwähnt ein geringes Engagement des Jugendamtes sowie dessen geringes Verantwortungsbewusstsein gegenüber den Schülern. Sie skizziert, anhand eines Schülers, die Untätigkeit des Jugendamtes. Hätte das Jugendamt für diesen Schüler tatsächlich Verantwortung übernommen, so wäre dieser aus Sicht von Frau Krüger wahrscheinlich nicht im Übergang in eine Berufsausbildung gescheitert. „Und wenn er aufgefangen worden wäre von irgendwelchen Jugendämtern, die ab der neunten achten Klasse Bescheid wussten, dann hätte der Junge eine Chance gehabt“ (Krüger: 509-511). Die Lehrkräfte beziehen folglich den Einfluss, den andere Institutionen bzw. die dort tätigen Menschen auf den Übergang der Schüler ausüben können, mit ein. Folglich besitzen andere Institutionen einen möglichen Einfluss,

der zu Schwierigkeiten oder zum Scheitern des Überganges der Schüler in eine Berufsausbildung beitragen kann.

Belastende Schicksalsschläge

Dass sich traumatische Erlebnisse, die die Schüler erfahren haben, auf den Übergangsprozess auswirken können, wird durch die Lehrkräfte angesprochen. Durch sogenannte Schicksalsschläge können Jugendliche in ihrem Lebensweg erheblich beeinträchtigt werden, da sie bspw. durch ein Trauma psychische Belastungen erleiden können. Die Schüler werden durch ein traumatisches Erlebnis sprichwörtlich aus ihrer gewohnten Bahn und Ordnung gerissen. Eine Folge davon kann sein, dass es zu Problemen im Übergangsprozess der Schüler kommt, wie Frau König anhand eines Schülers, dessen Vater verstorben sei, verdeutlicht. „[...] den hat es aus der Bahn geworfen, da ist der Vater gestorben. [...] das konnte man richtig sehen, absolut aus der Bahn geworfen und sagte dann auch mal irgendwann, Frau König, ich kann mich einfach nicht aufraffen dann“ (König: 131-137). Aufgrund des Todes des Vaters befindet sich der Schüler in einem Schockzustand, der ihm nicht ermöglicht, sich mit dem Übergangsprozess in eine Berufsausbildung auseinanderzusetzen. Offensichtlich besitzt der Schüler Probleme, den Verlust des Vaters zu verarbeiten, da er eine Art apathisches Verhalten an den Tag legt, das dazu führen kann, dass es zu Schwierigkeiten im Übergang kommt. Durch die nicht verarbeiteten Belastungen, scheint der Schüler nicht mehr dazu in der Lage zu sein, Entscheidungen bezüglich der Wahl eines Ausbildungsplatzes zu treffen sowie sich für die Suche nach einem zu motivieren. Deutlich wird somit, dass auch sogenannte belastende Schicksalsschläge von den Lehrkräften als Einflussfaktoren berücksichtigt und wahrgenommen werden, die den Übergang der Schüler in eine Berufsausbildung erschweren oder zum Scheitern beitragen können.

6.1.3 Exosystem

Unter einem Exosystem wird ein oder werden mehrere Lebensbereiche verstanden, „an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“ (Bronfenbrenner 1981: 42). Das Exosystem umfasst weitere soziale Strukturen formeller wie auch informeller Art, zu denen das sich entwickelnde Individuum nicht unmittelbar als handelnde Person gehört; es ist dort also gar nicht anwesend. Die Strukturen beeinflussen das Individuum indirekt. Andererseits beeinflusst aber auch das Individuum „auf Umwegen“ diese Strukturen. Kurz und knapp: Exosysteme können als Quellen von Effekten aus entfernteren Umweltregionen beschrieben werden. Darunter fallen die größeren Institutionen der Ge-

sellschaft – nicht nur die planvoll strukturierten, sondern auch die spontan entstehenden – und wie sich diese auf der konkreten lokalen Ebene entfalten, wie z.B. die Einzelschule (vgl. Bronfenbrenner 1978: 36).

Strukturelle und organisatorische Bedingungen der Einzelschule (lokale Schulsituation)

In den strukturell-organisatorischen Bedingungen, die an der jeweiligen Einzelschule bestehen, sehen die Lehrkräfte einen Einfluss, der das Übergangsverhalten ungünstig beeinflussen kann. Dass sich die grundsätzlichen Bedingungen von Schule zu Schule unterscheiden, veranschaulicht Frau Krämer anhand zweier kontrastierender Beispiele: Einerseits beschreibt sie Schulen, die über relativ gute strukturell-organisatorische Bedingungen verfügen und dementsprechend zu einem guten Funktionieren der Einzelschule beitragen. Andererseits schildert sie aber auch Schulen, die ungünstige strukturelle und organisatorische Bedingungen besitzen, wie bspw. ein gering qualifiziertes Personal, keine Förderangebote für Schüler, eine ungünstige Zusammensetzung der Schülerschaft und einen ungünstigen Personalschlüssel. All diese strukturell-organisatorischen Bedingungen können ihrer Auffassung nach bedingen, dass es zu Schwierigkeiten auf Seiten der Schüler im Übergangsprozess komme.

Ich könnte mir auch vorstellen, das was wir auch oft hatten, das ist ja wirklich auch eine reine Hauptschule damals gewesen und wir wissen wie es früher gelaufen ist. Es gab Hauptschulen, die haben trotzdem gut funktioniert, auch wenn sie in solchen Schwerpunktstadteilen gelegen haben, weil sie zum Beispiel ein guten Personalschlüssel hatten, weil es kleine Schülergruppen gab. Vielleicht lag es auch da dran, dass die Organisationsstrukturen nicht mehr so funktioniert haben, weil eben zum Beispiel Kollegen Langzeit krank waren. Und wenn man dann eben nicht mehr doppelt gesteckt ist in der Schülergruppe, dann wird es eben schwerer für den, der übrig bleibt. Also ich könnte mir auch solche organisatorischen Schwierigkeiten vorstellen. (Krämer: 27-35)

Auch Frau Hoffmann spricht das Problem des Personalmangels an und die damit verbundene Problematik der Aufrechterhaltung dauerhaft-kontinuierliche Förderangebote. Sie macht somit ebenfalls auf die strukturell-organisatorischen Bedingungen, die an einer Einzelschule bestehen, aufmerksam und verdeutlicht diese anhand des Beispiels von serbischen Schülern, die einen Asylantrag gestellt haben.

[...] selbst wir haben momentan drei, vier serbische Schüler, die einen Asylantrag gestellt haben, und die haben eigentlich Deutsch Förderunterricht. Also ich zum Beispiel habe auch eine meiner Stunden für die, um mit denen deutsch zu üben. Ich weiß nicht wann, ich die das letzte Mal gesehen habe, nur am vertreten, nur am vertreten. Ich werde dann sofort rausgezogen, die Schüler bleiben im Normalunterricht sitzen, können immer noch fast kein Wort Deutsch, sitzen also nur da und können nichts und werden auch von den Kollegen nicht mit betreut, weil die einfach auch überfordert

sind damit noch. Und die Stunden fallen weg, ich mach Vertretungsunterricht, also so viel zum Thema fördern. (Hoffmann: 476-483)

Die Informantin beschreibt folgende Diskrepanz: Eigentlich bestehe der Anspruch, dass die serbischen Schüler individueller bezüglich der deutschen Sprache von der Lehrerin gefördert werden sollten. Dass die Realität dem aber nicht entspreche bzw. der Rechtsanspruch der Schüler auf Bildung mit der Wirklichkeit auseinanderklaffe, da die Informantin aufgrund Personalmangels, also den strukturell-organisatorischen Bedingungen vor Ort, ausschließlich Vertretungsunterricht durchführe, anstatt die asylsuchenden Schüler zu fördern, erläutert die Informantin kritisch. Aufgrund der strukturell-organisatorischen Bedingungen der Schule erfahren die Schüler eine Benachteiligung, da sie auf strukturell-organisatorische Barrieren treffen, die sich einschränkend auf die Suche nach einem Ausbildungsplatz auswirken können bzw. grundsätzlich die gesellschaftliche Teilhabe erschweren.

Wie dargelegt, beurteilen die Lehrer ebenso strukturell-organisatorische Bedingungen als ein mögliches Risiko, die sich benachteiligend auf den Übergang der Schüler auswirken können. Dazu gehören nicht nur grundsätzliche Voraussetzungen, wie die jeweilige Einzelschule strukturell aufgestellt und ausgestaltet ist (welche Bildungsgänge sind vorhanden?, welche (Förder-)Angebote sind vorhanden? etc.), sondern auch über welche Ressourcen die Schule verfügt.

Ruf der Schule

Dass der öffentliche Ruf einer Schule einen Einfluss auf das Gelingen des Übergangs besitzt, wird durch die Lehrer angesprochen. Ihrer Auffassung nach, kann ein negatives Bild der Schule in der Öffentlichkeit dazu beitragen, dass Schüler Schwierigkeiten bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz bekommen. Herr Meier greift das negative Ansehen der Rütlihschule in Berlin-Neukölln im öffentlichen Diskurs als ein Argument auf, um zu verdeutlichen, warum die Schüler dieser Schule nicht in ein Ausbildungsverhältnis eingemündet seien, da zum damaligen Zeitpunkt die Schule im Fokus der medialen Öffentlichkeit stand. „Das ist natürlich eine Hauptschule gewesen, die oft in irgendeinen Schlagzeilen stand damals“ (Meier: 13). Die negative mediale Publizistik scheint die Arbeitgeber so zu beeinflussen, dass diese eine gewisse Skepsis gegenüber Schülern besitzen, die eine Schule mit einem negativen Image besucht haben. Es scheint so, dass die Arbeitgeber den schlechten öffentlichen Ruf ebenso auf die Gesamtheit der Schüler übertragen. Die Konsequenz daraus ist, dass die Chancen der Schüler, die eine Schule mit einem schlechten Ruf besucht haben, bezüglich der Suche nach einem Ausbildungsplatz limitierter sind als von denjenigen Schülern, die von einer Schule kommen, die einen angeseheneren Ruf in der Öffentlichkeit besitzt. „[...] bin ein Schüler an einer Schule, die in einem schlechten Image steht,

dann habe ich sicherlich geringere Chancen“ (Winkler: 15-16). Eine Schule, die durch ein negatives öffentliches Image geprägt ist, bewerten die Lehrer als einen möglichen Einfluss, der das Gelingen des Überganges der Schüler in eine Berufsausbildung ungünstig beeinflussen kann.

Arbeitsmarkt- und Ausbildungssituation

Wirtschaftliche und konjunkturelle Bedingungen, also mangelnde Ausbildungsplatzkapazitäten, die die Ausbildungssituation unter Umständen negativ beeinflussen können, werden von den Lehrern angesprochen. Die vorhandenen Ausbildungsstellen limitieren grundsätzlich, wie viele Schüler überhaupt die Möglichkeiten besäßen, in ein Ausbildungsverhältnis einzumünden. Gibt es nämlich mehr Bewerber als vorhandene Ausbildungsstellen, so kommt es alleine rein rechnerisch zu Engpässen. Die Folge davon ist, dass eine bestimmte Anzahl an Schülern nicht in eine Ausbildung einmündet. Ein möglicher Grund für das Scheitern der Schüler im Übergangsprozess, ist folglich ebenso in der Verfügbarkeit von Ausbildungsplätzen zu lokalisieren – d.h., in einer ungünstigen Arbeitsmarkt- und Ausbildungssituation. „[...] es kann aber auch daran liegen, dass wir gerade eine schwierige Zeit haben, in der wenig Ausbildungsplätze zur Verfügung stehen [...]“ (Ziegler: 12-13). Ebenfalls erläutert Frau Krause nicht-vorhandene Ausbildungsplatzkapazitäten im Hinblick auf einen misslingenden Übergang. Sie schildert, dass eine ungünstige Arbeitsmarkt- und Ausbildungslage im Jahre 2005 dafür verantwortlich sei, dass massenweise Schüler der Rütlichschule in Berlin-Neukölln im Übergang in eine Berufsausbildung gescheitert seien. Ebenfalls betont Frau Krause, dass die wirtschaftlichen Bedingungen, die von außen auf die Schüler einwirken, sich verändern können und sie diesen Punkt als einen Grund auffasse, warum heutzutage wieder mehr Schüler ein Ausbildungsverhältnis aufnehmen.

Und natürlich auch die äußeren Bedingungen. Also ich glaube 2005 sagten sie ja, sah es vielleicht auch noch so ein bisschen anders aus mit den Ausbildungsplätzen. Momentan sind ja noch viele Lehrstellen frei. Das heißt, die äußeren Bedingungen in der Wirtschaft spielen auch eine Rolle. (Krause: 21-24)

Die Lehrer sind folglich der Auffassung, dass das Einmünden der Schüler in eine Berufsausbildung ebenso von den wirtschaftlichen und konjunkturellen Ausprägungen, also der quantitativen Dimension des Arbeits- und Ausbildungsmarktes, abhängig ist. Somit können auch wirtschaftliche und konjunkturelle Bedingungen bewirken, die einen Einfluss auf die Ausbildungsplatzkapazitäten besitzen, dass der Übergang der Schüler in eine Ausbildung misslingt.

Strukturelle Bedingungen von Stadtteilen und Regionen

Die Lehrer nehmen sowohl lokale als auch regionale Unterschiede wahr, die sich ihrer Auffassung nach ungünstig auf den Übergang der Schüler in eine Berufsausbildung auswirken können. In Bezug auf die Ausbildungsplatzsuche weisen einige Regionen und Stadtteile, günstigere bzw. ungünstigere Voraussetzungen auf, die dazu beitragen, dass der Übergang in eine Berufsausbildung gelingt oder misslingt. D.h., es handelt sich um privilegierte und nicht privilegierte Gegenden. In letzteren besteht die Gefahr, dass es aufgrund einer benachteiligten Infrastruktur zu Schwierigkeiten bezüglich der Ausbildungsplatzsuche kommen kann, da es sich um eine strukturschwache Region oder strukturschwachen Stadtteil handeln kann. Ferner schildert Frau Wolf, dass Stadtteile, die einen schlechten Ruf in der Öffentlichkeit haben, sich benachteiligend auf das Übergangsverhalten der Schüler in eine Berufsausbildung auswirken können. Die Informantin hält ihre Schüler daher dazu an, nach Möglichkeit den Stadtteil, in dem sie wohnen im Bewerbungsschreiben nicht zu nennen, um so die Chancen der Schüler auf einen Ausbildungsplatz zu maximieren. „Also einmal zum Beispiel, wenn ich mit meinen Schülern Bewerbungen schreibe, lass ich die auch nicht draufschreiben, dass sie aus Stadtteil X kommen, weil häufig dir ja deine Herkunft vorausseilt, wie auch ein ausländisch klingender Nachname dir Nachteile bereiten kann“ (Wolf: 11-14).

Dass einzelne Regionen unterschiedlich stark hinsichtlich des Arbeitsmarktes sowie vorhandener Ausbildungsstellen aufgestellt sind, spricht Frau Werner an. Sie zieht einen Vergleich zwischen der Region, in der sie lebt, und Baden-Württemberg. Dabei erwähnt sie, dass beide Regionen strukturell unterschiedliche Voraussetzungen mit sich bringen und somit divergent bezüglich ihrer Ausgangsbedingungen ausgestattet seien. „Wenn sie in Süddeutschland wohnen in Baden-Württemberg und haben um sich herum ganz viele Fabriken, kleine Büros, kleine Handwerker und jeder aus der Verwandtschaft und jeder aus der Nachbarschaft hat ein Beruf, dann kennen sie nichts anderes“ (Werner: 134-136). Die Informantin führt aus, dass es sich aufgrund der wirtschaftlichen Lage Baden-Württembergs um eine strukturstarke Region handle, da in der Region viele Betriebe angesiedelt seien und somit eine niedrige Arbeitslosenquote vorhanden sei. Die Schüler wachsen in einem regionalen Umfeld auf, in welchem es ganz normal sei, einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen. Weiter wird ebenso der strukturelle Unterschied zwischen Stadt und Land thematisiert. Evident wird, dass regionale und stadtteilspezifische Unterschiede bestehen, die sich auf den Übergang auswirken können. Benachteiligende lokale und regionale Strukturen fassen die Lehrer als einen Einfluss auf, der zur Folge haben kann, dass es zu Schwierigkeiten im Übergangsprozess kommt. Denn unterschiedliche Regionen besitzen unterschiedliche Voraussetzungen und somit Einstiegsmöglichkeiten in eine Berufsausbildung für die Schüler.

Ausbildungsbetriebe

Dass Handlungsstrategien und die Betriebspolitik einzelner Ausbildungsbetriebe eine mögliche Einflussquelle sein können, die zum Scheitern des Übergangs der Schüler von der Schule in eine Berufsausbildung beitragen kann, thematisieren die Lehrer ebenso. Sind einzelne Betriebe nicht gewillt Auszubildende einzustellen, sondern haben lediglich Interesse an Personen, die bereits eine Ausbildung erfolgreich abgeschlossen haben, so trägt die Ausbildungspolitik des Unternehmens dazu bei, dass weniger Ausbildungsplätze für die Schüler vorhanden sind. „Es sind nicht mehr viele Betriebe, die bereit sind, eben überhaupt auszubilden“ (Horn: 42-43). Folglich hängt das Gelingen des Übergangs der Schüler ebenso von der jeweiligen Bereitschaft der Betriebe ab, überhaupt auszubilden, genauso wie von ihrem Engagement, sich mit den einzelnen Bewerbern auseinanderzusetzen, sich darum zu kümmern, dass die Stellen hinreichend ausgeschrieben werden usw..

Ein weiteres Beispiel schildert Herr Ziegler: Er schildert, das Nicht-Zurückmelden eines Betriebes, der bereits mündlich einem Jugendlichen angedeutet habe diesen auszubilden.

Manchmal liegt es auch an Betrieben, dass was nicht funktioniert. Ein Schüler, der sehr gut war, der auch den erweiterten Sekundarabschluss eins gemacht hat, wir sind mit ihm und anderen auf einer Messe, auf der Bildungsmesse gewesen, Kontakt hergestellt zu einem Betrieb, die waren sehr begeistert, Bewerbung abgegeben, aber auch dann hat der Betrieb nicht reagiert warum auch immer. (Ziegler: 202-205)

Freilich kann nur vermutet werden, warum es Seitens des Betriebes zu keiner Rückmeldung gekommen ist; ob es nun an einer fehlerhaften Kommunikation innerhalb des Betriebes lag oder der Betrieb schlicht und einfach einen anderen Auszubildenden gefunden hat, bleibt nebulös. All das erhärtet, dass neben den Selektionsmechanismen und -kriterien, die ebenfalls zum Handlungsrepertoire der Betriebe gehören, weitere Handlungen bzw. Handlungsstrategien der jeweiligen Unternehmen vorhanden sind, die sich diskriminierend auf den Übergang auswirken und folglich zum Scheitern der Schüler beitragen können.

6.1.4 Makrosystem

Das Makrosystem bezieht sich auf die „grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (Bronfenbrenner 1981: 42). Somit richtet sich das Makrosystem nicht auf spezifische Kontexte, die das Leben des Einzelnen betreffen, sondern auf übergeordnete institutionelle Muster, Strukturen und Aktivitäten, die für eine

Kultur oder Subkultur gelten – es kann als übergreifender Bezugsrahmen aufgefasst werden. Es besitzt also eine durchgreifende universelle Wirkung, die die Gesellschaft als Ganzes durchdringt. Darunter fallen politische, ökonomische, soziale, juristische, erzieherische usw. Muster (vgl. Bronfenbrenner 1978: 36).

Politische und bildungspolitische Regulierungen

Dass bildungspolitische Entscheidungen und Regulierungen den Übergangsprozess der Schüler in eine Berufsausbildung negativ beeinflussen können, schildern die Lehrer. Hinsichtlich dessen wird vor allem das Bildungssystem an sich thematisiert, wie Herr Ziegler seitens der Rüttschule in Berlin-Neukölln konkretisiert. Dass er das Bildungssystem als Ganzes mit einbeziehe, verdeutlicht der Informant durch die Nennung der verschiedenen Schulformen der Berliner-Schullandschaft, denen er das Resultat der schlechten Ausbildungsrate der Schüler zuschreibt. Der Informant führt aus, dass aufgrund der Konstitution des Bildungssystems die Schüler nicht entsprechend auf den Übergang vorbereitet wurden seien. „[...] deswegen denke ich, hat es auch an dem Schulsystem gelegen, dass die Vorbereitung nicht funktionierte. [...] Also es hat sich was geändert, ist also auch eine Systemfrage gewesen“ (Ziegler: 18-20). Des Weiteren spricht Herr Ziegler an, dass sich durch die Schulreform im Land Berlin das Schulsystem bzw. die Schulformen verändert haben und somit auch die Rüttschule einen Reformprozess durchlaufen habe. Diese habe sich von einer sogenannten Brennpunktschule hin zu einem „Vorzeigemodell“ entwickelt.

Die Kritik am Bildungssystem wird durch Frau Wolf konkretisiert, indem sie grundsätzliche Rahmenbedingungen, die durch die Politik festgesetzt werden, anspricht. Sie reißt an, dass generell viel zu wenige Ressourcen durch die politischen Entscheidungsträger für Bildung bereitgestellt und wirkliche Veränderungen nur halbherzig durchgesetzt würden. Die halbherzigen Veränderungen präzisiert sie anhand von Schulreformprozessen unter Zuhilfenahme der PISA-Studie. Im Vergleich zu Deutschland haben die skandinavischen Schüler in der PISA-Studie außerordentlich gut abgeschnitten. Frau Wolf empfinde daher, dass in Deutschland größtenteils versucht werde, das System aus Skandinavien in das deutsche Schulsystem zu implementieren, ohne dabei die wirklichen strukturellen Probleme des deutschen Schulsystems zu bearbeiten. Sie beschreibt dies anhand eines Gebäudes, dessen Fundament im Schlamm stehe – also kein solides Fundament aufweise, das fest im Boden verankert und somit stabil sei. Auf dieses instabile Gebilde würden aber immer weitere Etagen aufgetragen. Das Gebäude, das eine Metapher für das Bildungssystem ist, wird lediglich saniert, ohne dass dabei wirklich grundlegende Veränderungen erfolgen würden. Die verändernden Maßnahmen führen also zu keiner wirklich nachhaltigen Stabilität, da die Reformprozesse aus Sicht der Informantin nicht nachhaltig greifen, da

das Schulsystem nicht grundlegend in seiner Architektur verändert werde. Durch die Reformprozesse stehe das Bildungssystem nämlich immer noch nicht auf einem festen Boden, da es sich bei diesen nur um eine halbherzige Kosmetik handle, anstatt um grundlegende und nachhaltige Veränderungen. Diese Halbherzigkeit erörtert Frau Wolf ebenso bezüglich der Praxisklasse: Diesbezüglich gebe es eigentlich gar keine Kriterien, welche Schüler denn eigentlich die Praxisklasse besuchen sollten. Für die Informantin stellen die skizzierten kosmetischen Eingriffe bzw. die grundsätzliche Struktur des Bildungssystems einen Grund dar, warum Schüler Schwierigkeiten im Übergang in eine Berufsausbildung besitzen.

Also auch wenn ich mit Kollegen und Freunden zusammen bin, die auch Lehrer sind, fangen wir uns auch sehr schnell an über diese Rahmenbedingungen aufzuregen. Aber das ist ja allgemein bekannt, zu wenig Geld, zu wenig Lehrer, zu wenig Interesse und dann einfach das System aus Skandinavien oben draufgebaut. Ich stell mir das immer so vor wie ein Haus, wo unten das Fundament total wackelt und im Schlamm steht und dann packen sie da oben dieses formierte Schulsystem da drauf und es kann ja gar nicht funktionieren, weil es unten total marode ist. Und ich glaube, das fällt vielen Schülern auch auf die Füße. Also auch bei meiner Praxisklasse, die ich jetzt übernehme, da ist gar nicht so genau klar, kommen da jetzt Schüler rein, die wirklich lernschwach sind oder Schüler die verhaltensauffällig sind oder Schüler die einfach die anderen vom Lernen abhalten, also einfach nur störend sind. Da gibt es gar nicht so richtige Regeln [...]. (Wolf: 489-499)

Den Einfluss, den politische Instanzen auf den Übergang der Schüler in eine Berufsausbildung besitzen, da sie Beschlüsse fassen, bestimmte Ressourcen für das Bildungssystem bereitstellen, Entscheidungen hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung des Bildungssystems treffen etc., nehmen die Lehrkräfte ebenso wahr und beziehen diese als mögliche ungünstige Einflüsse, die dazu beitragen können, dass es zu Schwierigkeiten im Übergang der Schüler in eine Berufsausbildung kommen kann, mit ein.

Gesellschaftliche Ursachen und Prozesse

Gesellschaftliche Einflüsse, die sich benachteiligend auf den Übergang der Schüler in eine Berufsausbildung auswirken können, schildern die Lehrkräfte. Frau Krüger thematisiert, dass bestimmte gesellschaftliche Bilder und Überzeugungen, die unter anderem durch mediale Einflüsse geformt und in der Gesellschaft eine Verbreitung erfahren, ebenso die Schüler beeinflussen können. Als ein Beispiel greift sie die mediale Darstellung der Steuerhinterziehung von Ulli Hoeneß auf, der aufgrund von Steuerhinterziehung bzw. -betrug zu einer Haftstrafe verurteilt worden ist. Trotz dieser Straftat, argumentiert die Informantin, bleibe Herr Hoeneß eine angesehene Persönlichkeit, da ihm aufgrund seiner Prominenz die Straftat eher als ein Bagatelldelikt ausgelegt werde. D.h., es werden im Vergleich zum „Durchschnittsbürger“, also zum nicht-prominenten Bürger, andere Maßstäbe für eine Beurteilung

herangezogen. Frau Krüger argumentiert weiter, dass die Schüler durch die gesellschaftlichen Bilder bzw. konkret im Fall von Hoeneß, durch die Maßstäbe der Doppelmoral beeinflusst werden können und sie versuchen, diesen nachzueifern. Die Informantin spricht ausdrücklich die gesellschaftlich erzeugte Doppelmoral an: Sie erwähnt Kriterien, die gesellschaftlich scheinbar bevorzugter anerkannt werden, als die eigentlichen schulischen Leistungen und Qualifikationen. Aufgrund Hoeneß seiner Prominenz, findet nämlich eine Differenzierung bezüglich der Bewertung seiner Straftat statt. Die „falschen“ gesellschaftlichen Vorbilder, von denen die Informantin spricht, vermitteln den Schülern somit einen verzerrten und verfälschten Blick auf die Realität und können folglich zu einem Scheitern der Schüler im Übergang beitragen. Anders formuliert: Warum sollten die Schüler anders handeln und sich an anderen Werten und Normen orientieren, wenn sie es doch durch die Gesellschaft bzw. einem Teil der Gesellschaft vorgelebt bekommen?

Aber schauen Sie sich das doch mal an. Wer ist denn derjenige, der in diesem Land anerkannt ist? Es ist ein Ulli Hoeneß anerkannt, der Millionen Steuern hinterzieht. Aber der ein guter Mann ist, weil er ein Fußballclub nach vorne gebracht hat. Es gibt diese Superstars, die aus dem nichts erscheinen und wieder verschwinden. Die ohne Leistung vielleicht nur, weil sie singen können, sprechen können, tanzen können große Stars werden, Geld verdienen. Die Kinder werden diesem naheifern. Und so lange wir das auch als Star hinstellen, funktioniert das nicht. [...]. Wenn Leistung nicht alleine zählt und Wissen, sondern andere Kriterien, die gesellschaftlich besser anerkannt sind, wird es schwer werden, sie in Lohn und Brot zu bringen mit einem normalen Beruf, so sehe ich das. Es ist schwierig. Und ich glaube, das ist das größte Hindernis noch für unsere Kinder. Diese Vorbilder, die fehlen. Also Vorbilder, die anders aussehen, als dass was uns vorgegaukelt wird, Vorbild zu sein. Und ja, wir müssen ihnen Vorbilder hinstellen. (Krüger: 549-563)

Dass auch gesellschaftliche Veränderungen einen Einfluss auf die Schüler und den Übergangsprozess haben können, beschreibt Frau Krämer mithilfe eines zeitlichen Vergleichs, um Veränderungen zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart zu verdeutlichen: Sie beschreibt die gesellschaftlichen Veränderungen anhand des Wohlstandes der Gesellschaft und wie sich dieser innerhalb von Jahrzehnten gewandelt bzw. verändert hat. Im Vergleich zur Vergangenheit leben wir gegenwärtig in einer Wohlstandsgesellschaft, die keine materiellen Mängel kenne, da jederzeit alles verfügbar sei. Die Informantin erachtet den gegenwärtigen materiellen Wohlstand der Gesellschaft, als einen möglichen Einfluss, warum die Jugendlichen keine Berufsausbildung anstreben wollen, da die Heranwachsenden scheinbar auch ohne eine berufliche Betätigung weiterhin im materiellen Überfluss leben können bzw. ihre Bedürfnisse befriedigen können. Dies sei fundamental anders in der Nachkriegszeit gewesen. Zu dieser Zeit gab es den heutigen materiellen Wohlstand noch nicht, sodass die Menschen generell motivierter waren,

selber etwas dafür zu leisten und sich somit auch um eine Ausbildungsstelle bemüht haben.

Ja geht es unser Jugend zu gut, darüber denke ich auch manchmal nach. Ist es ein Grund, dass sie eigentlich alles haben, dass sie sich nicht unbedingt anstrengen müssen, um Geld zu haben, um sich bestimmte Sachen leisten zu können, weil sie es eben bekommen. Also ich denke manchmal darüber nach, wie war es in der Nachkriegsgeneration, den es so so schlecht ging, und aus den sind so hervorragende Menschen geworden, oftmals und warum kriegen wir das heute nicht hin? Aber vielleicht ist es einfach auch so, dass sie da raus wollten aus dieser Misere und die gibt es eben im Moment nicht. Ich weiß es nicht, ob es vielleicht so eine Art wirklich mit unser Wohlstandsgesellschaft zu tun hat. (Krämer: 274-280)

Die Lehrer beziehen somit auch den Einfluss, den die Gesellschaft, ihr Wandel, ihre Ausdifferenzierung, das Pendeln zwischen verschiedenen Gesellschaftssystemen, ihre Strukturen usw., auf die Individuen besitzt, mit ein. Folglich können auch gesellschaftliche Einflüsse dazu beitragen, dass der Übergang der Schüler in eine Berufsausbildung misslingt.

6.2 Wirkzusammenhänge und Begründung der Wirkungsmechanismen

Neben den von den Lehrkräften genannten Einflussfaktoren, die bedingen können, dass es im Übergangprozess zu Problemen und Schwierigkeiten kommen kann, sind darüber hinaus die Begründungsmuster und Wirkzusammenhänge, die die Lehrkräfte konstruieren, von Interesse. D.h., es wird der Frage nachgegangen, wie die Informanten die einzelnen Faktoren in Beziehung zueinander setzen und welche Bedeutung sie den einzelnen Faktoren, in Bezug auf das Scheitern der Schüler im Übergang, zuschreiben. Von Interesse ist also: Wie begründen die Lehrer die Wirkzusammenhänge und Wirkungsmechanismen hinsichtlich Schwierigkeiten oder des Scheiterns im Übergang? Die Analyse der Daten ergab dabei drei verschiedene Begründungs- bzw. Argumentationsmuster, auf die die Lehrer zurückgreifen.

Generalisierung nicht möglich

Faktoren zu generalisieren, die sich in negativer Art und Weise auf den komplexen und unübersichtlichen Prozess des Überganges der Schüler von der Schule in eine Berufsausbildung auswirken können, ist nach Auffassung der Lehrer, die diesem Begründungs- bzw. Argumentationsmuster folgen, problematisch bis unmöglich, da eine Vielzahl an Faktoren im Übergang ihre Wirkung entfalten, die sich alle gegenseitig beeinflussen können. Frau Krämer betont nachdrücklich, dass es aufgrund der Vielzahl an Faktoren, die auf

die Individuen einwirken, problematisch sei, bestimmte Faktoren zu generalisieren. Ob sich Faktoren ungünstig auf den Übergang auswirken können, hänge nämlich zum Teil vom Individuum selbst ab: wie es die jeweiligen Einflüsse interpretiert bzw. wahrnimmt. Die Informantin ist sich bewusst, dass in der sozialen Realität immer eine Vielzahl an Faktoren auf die Schüler einwirken, sodass all diese eine Berücksichtigung erfahren müssen. Das Scheitern der Schüler im Übergang kann somit nicht auf einzelne isolierte Faktoren reduziert werden. Folglich stützt sich Frau Krämers Einschätzung, ob es zu Schwierigkeiten im Übergangsprozess kommen kann, immer auf Grundlage der Berücksichtigung einer Vielzahl von Faktoren, die aber von Fall zu Fall variieren können und nicht generalisierbar sind. Schemenhaft verdeutlicht sie das, indem sie beispielhaft mehrere Faktoren erwähnt, die ein Scheitern der Schüler im Übergang wahrscheinlicher werden lassen (je mehr desto Mechanismus). Dabei impliziert die Aufzählung von Frau Krämer nicht nur, dass sich die einzelnen Faktoren gegenseitig beeinflussen können, sondern sie deutet ebenfalls an, dass sich Faktoren gegenseitig neutralisieren können d.h., Auswirkungen bestimmter Faktoren mildern bzw. abfedern können. Des Weiteren verdeutlicht die Informantin, dass auch das Elternhaus immer im Kontext weiterer Faktoren betrachtet werden müsse und nicht ausschließlich allein als ein Indiz für das Scheitern der Schüler im Übergang herangezogen werden dürfe.

Es gibt einfach Elternhäuser, sage ich mal so, die kümmern sich wenig um ihre Kinder. Das heißt aber trotzdem noch nicht unbedingt, dass diese Schüler dann scheitern. Weil auch die können natürlich eine erfolgreiche Schullaufbahn durchlaufen und aber wenn die dann niemanden haben, der sie befördert, der sie voran bringt, der sich Mühe gibt mit diesen Schülern und dann auch noch das soziale Umfeld so ist, dass sie eher sich orientieren, ich gehe nicht mehr in die Schule, ich schwänze, ich gehe eben ein anderen Weg, dann ist es wirklich schwierig für diese Kinder, die so gar kein Rückhalt haben, wenn das soziale Umfeld also insgesamt nicht stimmt, dann wirklich ihren Weg zu gehen. Also deswegen denke ich, Elternhaus spielt auch eine Rolle gar keine Frage. Könnten also auch solche Gründe gewesen sein, aber generell kann so ziemlich alles ein Einfluss darauf haben. Es ist also sehr schwierig, das fest zu bestimmen. (Krämer: 36-46)

Lehrer, die auf das Begründungs- und Argumentationsmuster „Generalisierung nicht möglich“ zurückgreifen, nehmen das komplexe Zusammenwirken von unterschiedlichen Faktoren wahr. Für diese Lehrer ist eine Generalisierung der Faktoren aufgrund folgender Gegebenheiten unmöglich: angesichts der Komplexität, der Fülle des Zusammenwirkens der einzelnen Faktoren, ihrer Wechselwirkungen, wie die jeweiligen Individuen die unterschiedlichen Faktoren wahrnehmen und auf sie reagieren sowie die Voraussetzungen und Bedingungen, die die Individuen mitbringen. Aufgrund dieser komplexen Struktur erachten die Lehrkräfte eine Generalisierung als problematisch bzw. verkürzt. Ein Kennzeichen dieser Kategorie und somit der Sichtweise der

Lehrer ist, dass eine Vielzahl an Faktoren existieren, die dafür verantwortlich sein können, dass es zu Schwierigkeiten im Übergangsprozess kommen kann; diese Faktoren aber nicht generalisiert werden können. Des Weiteren lässt aber auch eine Kumulation von Faktoren mit negativer Auswirkung ein Scheitern im Übergang wahrscheinlicher werden. „Also ich glaube, generalisieren kann man das nicht. Und wer den Schülern wirklich weitergeholfen hat und wer kompetent war oder, das ist oftmals ganz ganz schwierig. Das machen die an ganz Kleinigkeiten fest“ (Krüger: 668-670).

All das erhärtet, dass Lehrer, die dieser Kategorie hinsichtlich der Wirkzusammenhänge und Begründungsstrukturen der Wirkungsmechanismen zuzuordnen sind, versuchen, möglichst die komplexe soziale Realität wahrzunehmen und infolgedessen eine weitaus reflektiertere und umfassendere Sichtweise auf den Übergangsprozess besitzen. Die Lehrkräfte müssen ständig eine offene Haltung gegenüber der sozialen Realität einnehmen und dazu in der Lage sein, (neue) Einflussfaktoren am jeweiligen Individuum zu identifizieren. Aufgrund dessen beziehen die Lehrer in ihre Bewertung eine weitaus größere Anzahl von Einflussfaktoren mit ein und reduzieren diese nicht nur auf ein paar prägnante Merkmale.

Schematisch-kalkulierbar

Diejenigen Lehrkräfte, die auf ein schematisch-kalkulierbares Begründungs- bzw. Argumentationsmuster zurückgreifen, konzipieren die sogenannten Risikofaktoren nicht in einem sich voneinander abhängigem Verhältnis, sondern reduzieren die soziale Wirklichkeit auf determinierende Faktoren, die sich unter allen Umständen und in jedem Fall negativ auf den Übergang auswirken: Sie sprechen von unveränderlichen Mustern und Strukturen. Es erfolgt eine Fokussierung auf einen ganz bestimmten Faktor, der nach Auffassung der Lehrer ohne Ausnahme das Scheitern der Schüler im Übergang bewirkt. Dem Faktor wird also auf verdinglichende²⁴ Weise eine generalisierende Wirkung zugeschrieben. Die Sichtung der Daten ergab, dass es sich bei den generalisierten Faktoren hauptsächlich um das Elternhaus handelt. Andererseits muss eingeräumt werden, dass in einigen wenigen Fällen den Schülern ihr Scheitern selbst zugeschrieben (Mikroebene) wird.

Die Lehrkräfte schreiben dem Fokusfaktor, also den Faktor, den sie ausschließlich als ausschlaggebend für das Scheitern der Schüler im Übergang verantwortlich machen, eine determinierende und unveränderlich-verdinglichende Wirkung zu. Sie konstruieren eine unveränderliche Wirkungsweise des Einflussfaktors, der zu jedem Zeitpunkt Geltung besitzt, wie die folgende Einschätzung konkretisiert. „[...] es geht immer mehr, dass die Eltern zu Hause sind, kein geregelten Arbeitsverhältnis nachgehen und ich

24 Ich beziehe mich hier auf den Helgelschen und Marxschen Begriff der Verdinglichung (s. Kap. 8. u. Kap. 8.2).

denke mal, das überträgt sich auch auf die Schüler“ (Jung: 15-16). Die Informantin macht eine Art Gleichung auf, in der sie zum Ausdruck bringt, dass der berufliche Status der Eltern die Bildungs- und Ausbildungszukunft ihrer Kinder unveränderlich bestimme. Ihrer Auffassung nach, kann sie anhand der beruflichen Stellung, also der sozioökonomischen Voraussetzungen, der Eltern, die Zukunft der Schüler mathematisch berechnen. Dafür verwendet Frau Jung den Begriff des Übertragens. Sie konkretisiert, dass sich die Verhältnisse sowie Voraussetzungen der Eltern in gleicher Weise auf die Schüler auswirken und diese folglich keine Chance haben, sich anders und abweichend zu dem Lebensentwurf ihrer Eltern zu entwickeln. Die Verwendung des Begriffes „übertragen“ verdeutlicht dabei die Kausalität, welche die Informantin dem Elternhaus zuschreibt. Der Begriff impliziert, dass sich die Arbeitslosigkeit der Eltern, aufgrund der engen familiären Beziehung, wie eine Art Virus oder eine Krankheit auf die Schüler (automatisch) übertrage. D.h., die Schüler können sich nicht von ihrer Herkunft befreien und sich von dieser bewusst distanzieren, sodass sie dementsprechend die Muster und Verhaltensweisen ihrer Eltern reproduzieren.

Auch Herr Zimmermann besitzt die Auffassung, dass das Elternhaus einen determinierenden Einfluss auf den Übergang der Schüler besitze. Folglich wird auch in seinen Ausführungen, die eindimensionale Sichtweise bzw. das verdinglichende Denken sichtbar.

Ah ja genau. Also ich fand das frappierend während meines Referendariats an der Grundschule wie früh man sehen kann, wohin die Reise geht. [...], dann sieht man das sehr früh, dass {sucht nach Worten} wie gesagt wohin die Reise geht, im Guten wie im Negativen und insofern. Also, dass was ich jetzt erlebe bei dieser Abschlussklasse, da ist eigentlich nichts dabei, was mich wirklich verwundert. Das habe ich mir bei sehr sehr, bei vielen sehr so in diese Richtung gehen, wie es jetzt geht, auch eben gedacht, dass es dahingeht. (Zimmermann: 288-296)

Das Zitat unterstreicht die Vorhersehbarkeit, die der Informant aufgrund des Elternhauses antizipiert. Auf Grundlage des Elternhauses kann er die berufliche Zukunft der Schüler vorhersagen, da seines Erachtens der Lebenslauf der Schüler durch die Eltern fest determiniert sei. Dass Herr Zimmermann dabei aber selber soziale Strukturen reproduziert, ist ihm nicht bewusst.

Treten jedoch Fälle auf, die nicht zu der schematisch-kalkulierbaren Sichtweise der Lehrkräfte passen, da Schüler trotz ihrer Eltern, die Hartz vier beziehen, in ein Ausbildungsverhältnis einmünden, kommt es auf Seiten der Lehrer zu einem kurzweiligen Ausruf der Verwunderung. Diese unerklärliche Besonderheit scheint für die Lehrer eine Art übersinnliches Rätsel zu sein, dass sie nicht nachvollziehen können und somit als eine Art Wunder einstufen. Ersichtlich wird ebenfalls, dass sie diese „Ausnahmen“ nicht weiter reflektieren und analytisch bearbeiten, sondern diese Fälle lediglich als Ausnahmen oder Sonderfälle klassifizieren; umgangssprachlich würde man sagen; der Fall wird ohne Bearbeitung zu den Akten gelegt. „Der hat das also

einen sehr sehr positiven Weg genommen, trotz seinem familiären Backgrounds, was mich ehrlich gesagt sehr verwundert hat“ (Zimmermann: 264-266). Dass der Informant eigentlich einen ganz anderen Weg des Schülers antizipiert hat, wird ersichtlich. Des Weiteren wird sichtbar, dass Herr Zimmermann in seine Kalkulation hinsichtlich des Bildungs- und Ausbildungserfolgs des Schülers nicht versucht, die ganze soziale Realität mit einzubeziehen, sondern diese lediglich auf das Elternhaus beschränkt und reduziert, da er keine anderen Faktoren in Erwägung zieht, die ebenfalls einen Einfluss auf das Übergangsverhalten aufweisen könnten. Der Informant besitzt daher eine verkürzte und unreflektierte Betrachtungsweise des Problems, die nicht der Komplexität der sozialen Wirklichkeit entspricht.

In den dargelegten Beschreibungen der Informanten wird eine eindimensionale Sichtweise auf die Faktoren, die im Übergang auf das Individuum wirken, erkenntlich. D.h., es findet eine Reduzierung bzw. Fokussierung auf lediglich einen Faktor statt, der grundsätzlich für das Scheitern der Schüler im Übergang verantwortlich gemacht wird. Die Lehrer konstruieren auf verdinglichende Weise unveränderliche Muster und Strukturen. Zum Vorschein kommt somit ein schablonenhaftes, nach Schema F fest kalkulierbares Denken der Lehrer, da sie auf eine monokausale Ursachenzuschreibung zurückgreifen und darüber hinaus einen bestimmten Faktor ein für alle Male als einen ungünstigen Einfluss festschreiben bzw. konstruieren. Die Fokussierung auf ein ganz bestimmtes Merkmal trägt dazu bei, dass sich die Lehrer des möglichen gemeinsamen gleichgewichtigen Wirkzusammenhangs nicht bewusst sind und diesen in ihrer Repräsentation ausblenden. Ihnen ist nicht bewusst, dass sich die Faktoren gegenseitig bedingen können; sie denken nicht relational.

Zwar besitzt das Elternhaus, wie bspw. die PISA-Studie belegt, einen großen Einfluss auf die Bildungskarriere der Schüler, d.h. aber noch lange nicht, dass das Elternhaus den Übergang der Schüler in eine Berufsausbildung per se wie ein unumstößliches und unumkehrbares Gesetz determiniert. Denn im Übergangsprozess wirkt nicht nur das Elternhaus, sondern eine Vielzahl von Faktoren, die genauso mit reflektiert werden müssen. Genau dies tun aber die Lehrer, die die Wirkzusammenhänge und Begründungsstrukturen der Wirkungsmechanismen „schematisch-kalkulierbar“ konstruieren, nicht.

Nennung mehrerer Ursachen

Ein weiteres Begründungs- und Argumentationsmuster, das aus den Daten herausgearbeitet werden konnte, ist das ausschließliche Aufzählen bestimmter Faktoren seitens der Lehrer. Für ein Scheitern der Schüler im Übergang machen die Lehrer immer mehrere Faktoren verantwortlich. Jedoch verweisen sie nur auf bestimmte Faktoren, nämlich jene, die sie aufzählen, anstatt zu reflektieren, dass eine Generalisierung nahezu unmöglich ist, da rein theoretisch

tisch fast alles zu einem Risiko werden kann und darüber hinaus ebenso die Wahrnehmung des einzelnen Individuums, wie es die jeweiligen Einflüsse interpretiert, mit einbezogen werden muss. Das Aufzählen von Faktoren führt häufig dazu, dass eine hierarchische Struktur von Faktoren entwickelt wird, die wiederum starr bzw. festgelegt zu sein scheint. Es wird also eine verbindliche Hierarchie von Einflüssen erstellt, die über den Einzelfall hinaus Gültigkeit besitzen. „Also das sind die Hauptfaktoren, wenig Leistungsbereitschaft, schlechte Abschlüsse, schlechter Ruf, der vorauseilt (...) und ich weiß nicht, ob (...) da auch die Einstiegsmöglichkeiten im Beruf so ziemlich schlecht waren [...]“ (Wolf: 30-32). Die Informantin zählt mehrere Faktoren auf und betont, dass diese für sie eine besondere Relevanz besitzen. Sie stützt ihre Rechtfertigung, warum es zu einem Scheitern der Schüler im Übergang kommt, somit nicht nur auf Einzelfaktoren, sondern es werden immer mehrere Einflüsse herangezogen. Auch die Verwendung des Begriffs der Hauptfaktoren lässt erkennen, dass in ihrer Vorstellung mutmaßlich weitere (Neben-)Faktoren repräsentiert sind. Diesen schreibt sie im Vergleich zu den Hauptfaktoren höchstwahrscheinlich eine marginale Bedeutung bzw. geringere Effektstärke zu.

Erkenntlich wird, dass Lehrer, die dieser Begründungs- und Argumentationsstruktur zuzuschreiben sind, immer mehrere Faktoren für ein Scheitern im Übergang heranziehen. Somit erfolgt keine Reduzierung und Fokussierung auf einen einzelnen Faktor, sondern es werden immer mehrere Faktoren mit einbezogen, die für das Scheitern der Schüler verantwortlich gemacht werden können. Um diesen Sachverhalt zu verdeutlichen, greifen die Informanten auf bestimmte Begriffe zurück (eine Kombination von Faktoren, Hauptfaktoren, hinzukommt, ein weiteres Hindernis, erstens, zweitens usw.), die verdeutlichen, dass es sich um eine Aufzählung und/oder Hierarchisierung mehrerer Faktoren handelt. Durch diese Wörter wird die Beziehung der einzelnen Faktoren zueinander bzw. ihre Kumulierung verdeutlicht. Das erhärtet die Annahme, dass die Lehrer die genannten Faktoren nicht isoliert voneinander betrachten, sondern immer in ihrem Zusammenspiel mit den von ihnen genannten Einflüssen. Andererseits bleibt aber fraglich, ob die Lehrkräfte sich der Kumulierung von mehreren ungünstigen Einflüssen, die die Wahrscheinlichkeit verstärken bzw. steigern, im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung zu scheitern, bewusst sind. Denn der „je mehr, desto“ Mechanismus wird nicht dezidiert erwähnt, sondern anhand der Aufzählung nur angedeutet. Zwar findet eine Aufzählung verschiedener Faktoren statt, aber nichtsdestoweniger reflektieren die Lehrkräfte, die diesem Begründungsmuster zuzuschreiben sind, nicht, dass sogenannte Risikofaktoren nicht generalisiert werden können, da u.a. auch das Individuum mit einbezogen werden muss und wie es die Einflüsse wahrnimmt und interpretiert.

6.3 Engagement, Handlungs-, Bearbeitungs- und Problemlösungsstrategien der Lehrer

Zusätzlich zu den Faktoren, die die Lehrer als ein Risiko im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung einschätzen, sind ihre Handlungsstrategien im Umgang mit Schülern, bei denen abzusehen ist, dass es Probleme im Übergang in eine berufliche Ausbildung geben könnte, von Interesse. Denn nicht nur die genannten Faktoren, die Wirkzusammenhänge und Begründungen der Wirkungsmechanismen stehen im Fokus der Forschung, sondern auch welche Handlungsstrategien die Lehrkräfte im Verhältnis zu ihren Subjektiven Theorien bezüglich dieser Schüler verfolgen. Dass diesbezüglich eine erhebliche Bandbreite an Handlungsstrategien und -mustern rekonstruiert werden konnte, verdeutlichen die folgenden Ausführungen.

Grundsätzlich interessierte und engagiert-wertschätzende Haltung

Eine Beziehung zu den Schülern aufzubauen, kann als eine elementare Voraussetzung angesehen werden, um überhaupt mit den Schülern zusammen zu arbeiten oder um diese zu fördern. Das bedeutet, dass den Schülern auf Augenhöhe begegnet werden muss, die Lehrkräfte sich für den Bildungs- und Ausbildungserfolg der Schüler verantwortlich fühlen und den Schülern Wertschätzung entgegenbringen müssen. Interessieren sich die Lehrer jedoch nicht für den Bildungs- und Ausbildungserfolg der Schüler bzw. allgemein für ihre Probleme und Schwierigkeiten, ist es schwierig bis unmöglich, eine Beziehung zu den Heranwachsenden aufzubauen (s. Kategorie „Kein Bemühen und Engagement“, Kap. 6.3). Daher kommt einer interessierten und engagiert-wertschätzenden Haltung der Lehrer gegenüber den Schülern eine besondere Bedeutung zu: Dadurch wird den Schülern nämlich vermittelt, dass sich die Lehrkräfte für die Schüler als Individuen interessieren und sie als Ansprechpartner, auch in schwierigen Situationen oder bei Problemen, zur Verfügung stehen. Die Lehrkräfte übernehmen also Verantwortung für die Schüler, da ihnen die Zukunft der Schüler und ihr Bildungs- und Ausbildungserfolg nicht gleichgültig erscheint.

Also einige Eltern habe ich noch gar nicht gesehen. Von Klasse fünf bis Klasse zehn nicht einmal. Und die interessiert es einfach scheinbar nicht so. Ich weiß nicht, was zu Hause dann läuft, aber wenn ich dann mit den Schülern geredet habe, hat man schon gemerkt, dass da auch nicht so viel hinter steckt und das einige da so ein bisschen untergehen und dementsprechend müssen wir halt mehr leisten, denke ich, damit aus denen dann eben auch irgendwie was wird. (Schulze: 347-351)

Die Informantin umreißt, dass die Lehrer selber aktiv werden und sich für die Schüler einsetzen müssen, sollte dies erforderlich sein. Dabei beurteilt sie

immer individuell, wie viel Engagement und Unterstützung sie dem entsprechenden Schüler zukommen lassen müsse.

Auch in den Ausführungen von Frau Preis wird die grundsätzlich engagierte Haltung gegenüber den Schülern ersichtlich. Mittels einer konkreten Handlungsstrategie skizziert sie ihre eigene Vorgehensweise. Es wird deutlich, dass die Informantin sich auf die Schüler einlässt und sich für ihre Belange und Probleme interessiert – eine bestimmte Sensibilität für die Belange der Schüler wird ersichtlich. Verdeutlicht wird das vor allem durch die Interpretation der Verhaltensweisen der Schüler durch die Lehrerin. Sie müsse zwischen den Zeilen lesen, um die Probleme der Schüler zu erfassen bzw. zu deuten. Frau Preis versucht also, den tieferen Sinn, das Verdeckte und Versteckte, bestimmter Handlungen und Äußerungen der Schüler zu ermitteln, da diese nicht unmittelbar erkenntlich bzw. einleuchtend sind. Deshalb kann die Informantin nur indirekt anhand von Interpretationen sowie Schlussfolgerungen die Informationen der Schüler dechiffrieren. Die interessierte und engagierte Haltung von Frau Preis kommt außerdem in der Verwendung des Begriffes des Nachforschens zum Ausdruck. Dieser beinhaltet, genauso wie das Zwischen-den-Zeilen-Lesen, dass sich die Informantin neben der (kollektiv) unterrichtenden Tätigkeit auch mit den individuellen Schwierigkeiten und dem Handeln einzelner Schüler auseinandersetzt, diese interpretiert und entschlüsselt.

Kann man ja zwischen den Zeilen lesen. Also es gibt schon, es gibt manchmal so in Hausaufgaben gibt es einfach so Hinweise, wo man dann aufhorcht huch, warum hat er denn jetzt das geschrieben. Und wenn man dann da mal so nachforscht, wird man meistens fündig. Und das ist ja eigentlich ganz schön auch, dass die nicht alles verbergen. Die geben einen ja auch eine Chance. Also wenn alles nur hinter der Maske verschwindet, dann hat man gar keine Chance. Und das gehört auch zur Schule dazu, so ein gewisses Vertrauen. Also wenigstens in den Gruppen Klassen. Es ist auch eine Erfahrung, wem kann ich vertrauen, wem kann ich nicht. (Preis: 478-484)

Des Weiteren wird ersichtlich, dass die Informantin an einem Beziehungsaufbau zu den Schülern interessiert ist. Die Schüler sollen lernen, sich gegenüber Frau Preis zu öffnen und ihr zu vertrauen, sodass der Informantin ermöglicht werde, zwischen den Zeilen zu lesen, also um Nachforschungen anzustellen.

Deutlich wird: Die Lehrer, die eine allgemein interessiert und engagiert-wertschätzende Haltung gegenüber den Schülern besitzen, legen ihrer beruflichen Auffassung nicht nur das Unterrichten zugrunde, sondern ebenso, dass es zu ihrer Aufgabe dazugehört, sich für die Schüler und ihre Belange zu engagieren. Es besteht somit ein grundsätzliches Interesse an den Schülern, da ihnen Wertschätzung von Lehrerseite entgegengebracht wird.

Kein Bemühen und Engagement

Im Kontrast zu der Kategorie „Grundsätzlich interessierte und engagiert-wertschätzende Haltung“ steht die Kategorie „kein Bemühen und Engagement“. Kennzeichnend für diese Kategorie ist, dass sich die Lehrer für die Schüler bzw. für bestimmte Schüler nicht engagieren und kein Interesse für diese aufbringen. Das Verhältnis der Lehrer gegenüber den Schülern ist durch eine gewisse Distanz zu charakterisieren.

Herr Zimmermann beschreibt, dass er sich nicht in der Verantwortung sehe, sich um die problematischen Schüler und ihre individuellen Probleme zu kümmern. Das bedeutet, dass er abgesehen von seiner unterrichtlichen Tätigkeit nicht bereit sei, weiteres Engagement und Bemühen aufzubringen, um die Schüler zu unterstützen bzw. sich fernab des Unterrichts mit ihnen auseinanderzusetzen. Ist ein bestimmtes Maß an Aufwand seinerseits erreicht, stellt der Informant seine Bemühungen ein. Eine Konsequenz dessen ist, dass Herr Zimmermann die Schüler in zwei Kategorien einteilt: Einerseits spricht er von Schülern, die keine Ecken und Kanten haben und das Bildungssystem ohne Probleme durchlaufen würden. Andererseits erwähnt der Informant Schüler, die Probleme haben das Bildungssystem erfolgreich abzuschließen und auf zusätzliche Unterstützung und Hilfe angewiesen seien. Letztere sind diejenigen Schüler, für die sich Herr Zimmermann nicht engagieren und weiteren Arbeitsaufwand aufbringen möchte. Wie er mittels seiner Äußerungen verdeutlicht, investiere er seine Arbeitszeit und seinen Arbeitsaufwand in erster Linie in die Schüler, die seines Erachtens „unproblematisch“ seien, von denen er überzeugt sei, dass sie keine Schwierigkeiten haben werden das Bildungs- und Ausbildungssystem erfolgreich abzuschließen. Unmissverständlich zeigt Herr Zimmermann mittels der Differenzierung, dass er kein Interesse an der genannten Schülergruppe besitze und darüber hinaus nicht bereit sei, weitere Arbeitszeit in Form von unterstützenden Angeboten in diese Gruppe zu investieren, um sie entsprechend ihren Bedürfnissen zu fördern. All das erhärtet weiter, dass der Informant die Schüler nach förderungswürdig und förderungsunwürdig selektiert.

Also da überlege ich mir auch welche Schüler, wo stecke ich Energie rein und welche ja (...) da sage ich dann ah scheiß egal will ehe nicht, also stecke ich die Energie lieber in die rein, die was wollen, als in die, die es eh nicht wollen. (Zimmermann: 145-147)

Ferner erachtet der Informant das Scheitern der Schüler als ihr eigenes Problem, für das er nicht verantwortlich sei. Er beurteilt das Nicht-motiviert-Sein der Schüler als ihr eigenes Problem und zähle es nicht zu seinem Aufgabenbereich, die Schüler zu motivieren. Folglich wird bestimmten Schülern die Unterstützung von Lehrerseite verweigert.

Hinsichtlich unterstützender Maßnahmen, verweisen diese Lehrer zugleich ausschließlich an bereits bestehende institutionell verankerte Unterstützung- und Fördermaßnahmen. Nach Auffassung von Herrn Meier, werden

die Schüler durch die institutionellen Maßnahmen bereits ausreichend gefördert, sodass er kein zusätzliches Engagement aufbringen müsse und es ferner nicht in seinem Aufgabenbereich liege, die Schüler individuell zu unterstützen.

F: Und haben Sie auch Möglichkeiten, diese Schüler und Schülerinnen selber zu fördern oder {Unterbrechung durch Interviewpartner} Meier: Selber zu fördern. Also sie werden ja eigentlich genug gefördert, muss man ganz klar sagen, also finde ich jedenfalls, obwohl ich das Fach Wirtschaft nicht unterrichtete. Wenn ich sehe, was da alles gemacht wird. (Meier: 150-155)

Dass Herr Meier es nicht als seine Aufgabe betrachte, sich für die Schüler zu engagieren, unterstreicht er durch seinen entsetzten Ausruf. Dadurch, dass der Informant den Fragenden bei der Formulierung der Frage unterbricht und einen Teil dieser wiederholt, wird ein bestimmtes Unbehagen und Missfallen seitens Herrn Meier für die individuelle Förderung der Schüler deutlich. Das unterstreicht seine ablehnende Haltung sowie sein nicht vorhandenes Engagement gegenüber den Schülern, die Probleme im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung besitzen.

All das verdeutlicht, warum sich die Kategorien „Grundsätzlich interessierte und engagiert-wertschätzende Haltung“ und „kein Bemühen und Engagement“ konträr gegenüberstehen: Erstere Kategorie ist nämlich durch eine wertschätzende Haltung der Lehrer gegenüber den Schülern zu charakterisieren. Letztere dagegen kennzeichnet eine ablehnende und zurückweisende Haltung. Dass einige Schüler zusätzliche Unterstützung benötigen, scheint die Lehrkräfte nicht zu interessieren. Sie selber sind jedenfalls nicht dazu bereit, zusätzliche Unterstützung für diese Schülergruppe bereitzustellen und aufzubringen. Die Lehrer sind also nicht ambitioniert, sich neben ihrer unterrichtenden Tätigkeit weiter für die Schüler zu engagieren.

Appellieren und Nachfragen

Das Appellieren, Nach- und Ausfragen stellt eine Handlungsstrategie der Lehrer dar, die aus ihrer Sicht darauf abzielt, die Schüler im Übergangsprozess zu unterstützen. Die Schüler werden durch die Lehrer dazu angehalten und aufgefordert, sich mit dem Übergangsprozess auseinanderzusetzen. Frau Wagner schildert, dass sie immer wieder an ihre Schüler appelliere, sich mit dem Übergang in eine Berufsausbildung auseinanderzusetzen sowie an den schulischen Unterstützungsmaßnahmen teilzunehmen. Durch das kontinuierliche Appellieren und Auffordern scheint die Informantin davon auszugehen, dass die Schüler ihren Rat und Vorschlag, sich mit dem Übergangsprozess auseinanderzusetzen, folgen. Das Auffordern, Appellieren, Dirigieren und Lenken kann als eine wiederholende und repetitive Handlung angesehen werden, die Frau Wagner mit der Metapher des Predigers umschreibt. Genau so wie das Predigen besitzt das Appellieren und Nachfragen in ihrem Han-

deln eine bestimmte Kontinuität. Ein Prediger in der christlichen Kirche verkündet in seiner Rede kontinuierlich das Wort Gottes. Die Informantin dagegen verkündet kontinuierlich Ratschläge in Form von Phrasen, wie die Schüler den Übergang bewältigen können. Weiter fordert die Lehrerin die Schüler dazu auf, diese Empfehlungen, genauso wie die Lehre Gottes in der Kirche, anzunehmen und zu befolgen. Durch das Appellieren und Nachfragen erhofft sich die Informantin, dass der Übergang der Schüler in eine berufliche Ausbildung erleichtert wird. Die kontinuierliche Handlungsstrategie konkretisiert Frau Wagner folgendermaßen:

Also ich versuche immer zu motivieren, sich zu informieren und auch wenn wir Informationen bekommen eben von diesem Kollegen, der für diese Berufsorientierung auch zuständig ist bei uns an der Schule, wenn ich Informationen bekomme ins Klassenfach. Ich mach das immer sehr sehr kund und motiviere auch immer dort hinzugehen. Es gab jetzt irgendwie so eine Berufs- und Ausbildungsmesse in X-Stadt letzte Woche und die findet während der Schulzeit statt. Da sage ich, natürlich geht dort hin, schaut euch das an und nutzt auch die Zeit und sprecht da mit Leuten. Knüpft vielleicht auch Kontakte zu Unternehmen, vielleicht kann man da irgendwo auch noch mal eine individuelle Betriebsbesichtigung machen. Und ich versuch natürlich auch immer wieder zu erinnern, dass es ganz schlecht ist, wenn man unentschuldigte Fehlzeiten und Verspätungen auf dem Zeugnis hat, dass das ganz schlecht ankommt. Ich fühle mich manchmal wie so ein Prediger, weil es {lacht} immer dasselbe ist, um sie einfach dafür zu sensibilisieren. (Wagner: 235-245)

Das Appellieren an die Schüler beinhaltet ebenso Nachfragen, ob die Schüler dem Appell Folge geleistet haben. Die Frageform wird somit nicht nur als eine Art Vergewisserung und Kontrolle eingesetzt, sondern kann ebenso als eine Aufforderung benutzt bzw. verstanden werden – also als ein Appell. Dementsprechend kann auch eine Frage einen appellativen Charakter besitzen und ebenso in dieser Form genutzt werden, sodass die Frageform durch eine Doppelfunktion gekennzeichnet ist. Ein weiterer Informant deutet an, dass er die Form des Fragens ebenfalls kontinuierlich verwende, sodass auch hier ein repetitiver Moment gegenwärtig ist.

Wir unterstützen da natürlich, machen das auch massiv im Unterricht und fragen ständig nach, hast du zumindest die Zeiten für die Bewerbung an der Berufsbildenden Schule eingehalten, die im Februar sind. Wir sprechen immer wieder darüber, wie geht es weiter nach der Schule. Gehst du zur Schule, hast du ein Ausbildungsplatz gesucht, hast du dich beworben. (Ziegler: 319-323)

Im Modus des Appellierens und Nachfragens, werden die Schüler lediglich auf bestimmte Aspekte, die die Lehrer als wesentlich für das Gelingen des Überganges erachten, hingewiesen und darauf aufmerksam gemacht. Diese Handlungsstrategie ist durch einen auffordernden und kontrollierenden Charakter, der eine gewisse Passivität ausstrahlt, zu beschreiben. Diese Passivität wird nicht nur durch das Predigen verdeutlicht, sondern auch weiter durch den repetitiven Charakter. Lehrer können nämlich recht spontan und ohne

weitere Vorbereitung und Vorkehrung das verdeutlichte Handlungsmuster ausführen sowie auf es zurückgreifen.

Angebote im Bewerbungs- und Übergangsprozess

Das Wesentliche, was die Kategorie „Angebote im Bewerbungs- und Übergangsprozess“ charakterisiert, ist das Bereitstellen eines Sortiments von konkreten Angeboten und Vorschlägen seitens der Lehrer, die darauf abzielen, den Übergangsprozess der Schüler zu unterstützen. Grundlegend dafür ist freilich eine wertschätzende Haltung, die die Lehrer den Schülern entgegenbringen. Diese ermöglicht nämlich, dass die Schüler, die von den Lehrkräften initiierten unterstützenden Angebote, die darauf abzielen, die Schüler im Übergangsprozess zu unterstützen, auch annehmen.

Wir haben so eine Liste gemacht, so ein bisschen motivationsmäßig, ich hoffe es war motivierend, die Schüler haben es so empfunden. Es gibt wahrscheinlich auch Klassen, die finden das vielleicht auch so ein bisschen unter Druck gesetzt oder fühlen sich da unter Druck gesetzt. Wir haben so ein Bewerbungsranking gemacht und haben hier unten einmal, die haben so Aufkleber bekommen für Bewerbung oder Berufsberatung, wenn sie daran teilgenommen haben oder an Einstellungstests und Probearbeiten, gab immer verschiedene Pünktchen und hier am Ende haben wir dann nochmal aufgeschrieben, wer jetzt wo landet. (Schulze: 157-163)

Die Informantin beschreibt, wie sie eine Art Ranking für die Schüler entworfen habe, das darauf abziele, den Übergangsprozess der Schüler zu erleichtern. Mit dem Ranking versucht Frau Schulze nicht nur, die Schüler zu motivieren, sondern, dass sie sich ebenfalls gegenseitig ermutigen, einen Bewerbungsprozess aufzunehmen. Dabei ist ihr gleichzeitig bewusst, dass es vermutlich auch Schüler gebe, die sich durch solch eine Maßnahme evtl. unter Druck gesetzt fühlen können, sodass das Ranking nicht immer und für alle Schüler eine helfende Maßnahme darstelle.

Frau Wolf skizziert ein weiteres Angebot, das sie bereitstelle, um die Schüler im Übergangsprozess zu unterstützen. Auch sie besitzt eine wertschätzende Haltung den Schülern gegenüber. Die Informantin bietet den Schülern an, dass sie ihre Bewerbungen korrigiere und ihnen Feedback und Verbesserungsvorschläge hinsichtlich dieser gebe. Folglich können die Schüler Fehler oder auch unpassende Formulierungen, die die Bewerbung ggf. beinhalte, aufgrund der Korrektur der Lehrerin verbessern. Durch eine adäquate und angemessene Bewerbung kann die Wahrscheinlichkeit, dass die Schüler zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen werden, steigen. „Also ich biete an, wenn die irgendwie Bewerbungen schreiben, dass ich sage, gib mir das, ich guck da mal drüber, gib es mir auf einem Stick, ich guck es noch mal auf Rechtschreibfehler durch“ (Wolf: 344-346). Lehrer, die diese Handlungsstrategie verfolgen, bringen den Schülern somit nicht nur Wertschätzung entgegen, sondern stellen, wie verdeutlicht, auch konkrete Angebote

bereit, die darauf abzielen, den Übergangsprozess bzw. die Bewerbungsphase erfolgreich(er) zu gestalten.

Initiieren eines Arbeitsbogens (Einbezug von anderen Personen/Instanzen)

Eine weitere Handlungsstrategie, die herausgearbeitet werden konnte, ist das Initiieren eines Arbeitsbogens. Das bedeutet, dass auf der Grundlage von kooperativen Formen der Zusammenarbeit, die unterschiedliche Personen und Instanzen (Multiprofessionelle Kooperation) umfasst, Schüler gemeinsam unterstützt werden bzw. insgesamt versucht wird weitere Personen in die unterstützenden Prozesse mit einzubeziehen. Es wird also gemeinsam und gleichberechtigt an einem Einzelfall gearbeitet, sodass dieser von verschiedenen Standpunkten und Seiten aus optimal unterstützt werden kann. Das Hinzuziehen weiterer Experten, um die Schüler entsprechend ihrer Bedürfnisse zu unterstützen, beschreibt Herr Sauer wie folgt:

Es war auf jeden Fall noch eine andere Behörde eingeschaltet, ich weiß nicht ob das Jugendamt (...) oder der Psychiater oder ich weiß nicht genau. Aber auf jeden Fall liefen da auch noch Gespräche mit, wo wir uns Hilfe von außerhalb geholt haben, die dann mit im gleichen Boot saßen und an seiner Therapie mitgearbeitet haben. Und mittlerweile würde den keiner erkennen, dass der mal so war. (Sauer: 135-139)

Der Informant beschreibt, dass sich nicht nur die Lehrkräfte bei der Unterstützung und Förderung einzelner Schüler gegenseitig unterstützen, sondern er sich außerdem Hilfe von anderen Personen hole, um die Schüler entsprechend ihrer Bedürfnisse zu unterstützen. Herr Sauer ist sich höchst wahrscheinlich bewusst, dass er allein bzw. mithilfe seiner Kollegen das Problem des Schülers nicht hätte lösen können. Es ist davon auszugehen, dass er als Lehrer keine dezidiert therapeutische Ausbildung genossen habe, sodass es für ihn die logische Konsequenz gewesen sei, die jeweiligen Experten für das Problem des Schülers mit einzubeziehen. Dass Herr Sauer die Verantwortung dabei nicht einfach an die Therapeuten abgegeben habe, wird vor allem durch die Phrase, dass sie im gleichen Boot säßen und gemeinsam für das Gelingen der Therapie bzw. die Problembewältigung des Schülers verantwortlich seien, deutlich. Der Lehrer fühlt sich folglich immer noch für den Schüler verantwortlich und erachtet es als seine Aufgabe, diejenigen, die in den Prozess des Arbeitsbogens mit involviert sind, zu unterstützen und nicht allein mit dem Fall zu lassen. Alle Personen, die am Arbeitsbogen beteiligt sind, sind somit als ein gemeinsames kooperatives Team für das Wohl des Schülers verantwortlich; also für die gemeinsame Zusammenarbeit an einem Fall von unterschiedlichen Perspektiven aus. Dadurch erfolgt einerseits eine professionelle Ausdifferenzierung der Aufgaben, Zuständigkeiten und Bearbeitungsweisen, deren koordinierte Bearbeitung bzw. Steuerung durch die Einbeziehung weiterer (pädagogischer) Instanzen geschieht. Zugleich bleiben aber alle Personen für das Gelingen und Bearbeiten der Problemlage des jeweili-

gen Schülers verantwortlich, sodass sich keiner der Beteiligten auf der Tätigkeit bzw. Arbeit der jeweils anderen „ausruhen“ kann und sich so dem Prozess des Arbeitsbogens entziehen kann.

Dabei können unterschiedlichste Personen mit in den Arbeitsbogen einbezogen werden. Es müssen nicht immer nur Kollegen, Sozialpädagogen etc., die an der Schule arbeiten, sein, sondern es können ebenso die Eltern oder Personen, die nicht in der Schule tätig sind, sein. Frau Krüger verdeutlicht, dass sie die Eltern als wichtige Kooperationspartner erachte, die mit in den Arbeitsbogen einbezogen werden sollten. Andererseits ist sie sich aber bewusst, dass es zum Teil schwierig sein könne, Eltern mit in den Prozess des Arbeitsbogens einzubeziehen. Die Eltern können sich nämlich weigern und sich somit dem Arbeitsbogen entziehen, da sie nicht dazu verpflichtet werden können, am Arbeitsbogen mitzuwirken. Dem versucht Frau Krüger entgegenzuwirken, indem sie versucht (sollte es von Nöten sein), immer mehrere gemeinsame multiprofessionelle Kooperationen in den Arbeitsbogen mit einzubeziehen, um die Schüler zu unterstützen. Sie sehe in ihren Lehrer-Kollegen genauso wie in der Sozialarbeiterin Partner, die sie mit in den Arbeitsbogen einbeziehen könne, um dem Wegbrechen des Elternhauses entgegenzuwirken.

Aber das wäre eine Möglichkeit. Und manche Eltern, da müssen wir uns nichts vormachen, die werden wir nicht erfassen. Da wunder ich manchmal, da bewundere ich die Kinder und freue mich und die greifen wir uns auch oftmals so bewusst, mit dem Klassenleiter überlegen wir, wen können wir uns einzeln mal nehmen. Und dann überlegen wir, nehme ich ihn, nimmt die Klassenleitung, nehmen wir den zusammen oder beziehen wir die Sozialarbeiterin mit ein, die auch sympathisch ist [...]. (Krüger: 641-645)

Verdeutlicht wurde, dass das Initiieren eines Arbeitsbogens dadurch gekennzeichnet ist, dass die Lehrer versuchen, weitere Personen oder Instanzen, wie Kooperationspartner, mit in den Arbeits- bzw. Förderprozess mit einzubeziehen und zu integrieren. Dadurch erfahren die Schüler von mehreren Seiten in Form einer kooperativ koordinierten Unterstützung Hilfestellungen, die ihren Bedürfnissen angepasst sind. D.h. es findet eine funktionierende multiprofessionelle Zusammenarbeit statt.

Initiieren biografischer Arbeit

Das Handlungsmuster des Initiierens von biografischer Arbeit ist durch eine kontinuierliche intensive und individuelle Begleitung sowie Unterstützung der Schüler durch die Lehrer gekennzeichnet. Die Lehrer führen zusammen mit den Schülern (kontinuierliche) reflektierende Einzelgespräche, in denen die Schüler veranlasst werden, vertieft über ihre Vorstellungen und Voraussetzungen sowie die Vergangenheit, die Gegenwart und Zukunft nachzudenken. Es werden die individuellen Probleme und Schwierigkeiten der Schüler

im Übergangsprozess, unter Einbezug und Reflexion der weiteren Systeme, aufgegriffen und explizit bearbeitet. Die Lehrperson stützt sich also nicht auf Atomismen (einzelne Indizien), sondern versucht immer, die komplexe soziale Realität (s. Kategorie „Generalisierung nicht möglich“, Kap. 6.2), in der sich der jeweilige Schüler befindet, mit einzufangen – d.h. so viele Informationen über einen Schüler zu sammeln wie möglich. Ziel dieser Handlungsstrategie ist es, dem Misslingen im Übergangsprozess entgegenzuwirken. Wie diese Bearbeitung geschehen kann, konkretisiert Frau Krüger anhand einer längeren narrativen Gesprächsphase:

So dann überlege ich, sag, komm setzen wir uns mal einzeln hin. Was, ich möchte gar nichts machen, ich möchte auch kein Praktikum machen und ich will auch kein Sozialpraktikum machen. Ich will nachmittags in der Schule sein, ich will lernen, ich will gute Noten haben, ich will aus dem scheiß zu Hause raus. Wort wörtlich. Na dann habe ich gesagt, überlegen wir mal zusammen, wie kommst du denn aus dem Scheiß raus. Du hast jetzt geguckt, welche Fähigkeiten du hast, was möchtest du denn gerne machen. Naja, was sie mir mal erzählt haben, es war von diesem Kooperationsbetrieb hier diese Möglichkeit Lüftungsbauer, das wäre eine Geschichte für mich. Und eventuell könnte ich dann auch noch meinen Ingenieur machen, wenn ich ganz gut bin. Ich sag okay, dann lass uns doch gemeinsam dahingehen. Dann habe ich dort angerufen, das ist ein Kooperationsbetrieb von uns. Wir sind zusammen dort hingegangen und ich sag, jetzt musst du erzählen, was du kannst. Der saß ganz artig da, hat gesagt was er kann, was er nicht kann und zwischendurch hat er etwas übertrieben, da habe ich ihn einfach mal mit dem Fuß, aber sichtbar auch für den anderen, für den Personalchef, so dagegen, naja, sagt er, vielleicht nicht ganz. Aber es klingt doch besser, wenn ich es sage, oder? Also diese Ehrlichkeit haben. Und dann sage ich, ich glaube, jetzt lasse ich sie alleine, Sie können sich ja alleine mit ihm unterhalten. Nein, ich möchte nicht, ich habe Angst und bleiben Sie doch bitte hier. Ich bin dann gegangen und habe gesagt, ich warte draußen. Als er rauskam, fiel er mir um den Arm und um Hals und oh vielen Dank, vielen Dank. Der kam auch Wochen später immer noch mal an und sagte, vielen Dank, dass Sie mir das gezeigt haben, dass Sie mir einfach gesagt haben, hab doch Mut und geh doch dorthin. Das ist eine Möglichkeit, aber das ist nicht, ich kann nicht jeden einzelnen Schüler tragen. Aber daran sieht man, wenn man sie individuell betreuen würde, könnte man Schüler in die Ausbildung bringen. (Krüger: 300-320)

Die Informantin beschreibt anschaulich, wie sie dem Schüler dabei geholfen hat, in eine Ausbildung einzumünden. Sie sei entschlossen auf den Schüler zugegangen und habe ihm angeboten, zusammen mit ihm über seine Probleme zu sprechen, sie zu bearbeiten und zusammen nach Lösungen zu suchen: also gemeinsam mit dem Schüler über seine Situation zu reflektieren. In den gemeinsamen Gesprächen über die berufliche Zukunft des Schülers hat Frau Krüger zusammen mit ihm über seine Lage und die für den Schüler belastende häusliche Situation im Elternhaus gesprochen. Die Informantin hat dem Schüler dabei eine Möglichkeit skizziert, wie er sich denn dauerhaft von dem belastenden Elternhaus lösen könne, um unabhängig von diesem zu sein.

Zusätzlich zu den gemeinsamen Gesprächen hat Frau Krüger den Schüler zum Bewerbungsgespräch begleitet, ihm also die nötige Unterstützung und den nötigen Rückhalt entgegengebracht, da das Bewerbungsgespräch für ihn allein eine unangenehme und belastende Situation gewesen wäre, die er kontinuierlich versucht habe zu umgehen. Folglich hat Frau Krüger den Schüler dabei unterstützt, seine Unsicherheit oder Angst zu überwinden. Zum Ausdruck kommt das vor allem in dem Moment, in welchem die Lehrerin den Schüler mit dem Personalchef alleine lassen wollte. Darauf habe der Schüler mit Unbehagen reagiert, sodass die Lehrerin ihm Mut zugesprochen und ihn darauf hingewiesen habe, dass sie vor der Tür warte und somit bei Problemen für den Schüler zur Verfügung stehe. Dass der Schüler der Lehrerin dankbar ist, dass sie sich für ihn eingesetzt hat und ihm mithilfe des Initiierens von biografischer Arbeit dazu verholten hat, wieder „handlungsfähig“ zu werden, sodass er in der Lage dazu ist, für ihn schwierige Situationen selbst zu bewältigen, wird vor allem durch die Handlung des Umarmens und der nachdrücklichen Äußerung „vielen Dank, dass Sie mir das gezeigt haben, dass Sie mir einfach gesagt haben, hab doch Mut [...]“ (Krüger: 317) sowie dem wiederholten Besuch des Schülers, nachdem dieser die Schule bereits verlassen hatte, deutlich. Durch Frau Krügers Engagement und mithilfe des Initiierens von biografischer Arbeit auf Seiten des Schülers hat die Informantin den Übergang des Schülers in eine Ausbildung ermöglicht und erleichtert. Gleichzeitig ist ihr aber bewusst, dass sie nicht dazu in der Lage sei, allen Schülern zu helfen, vor allem nicht dann, wenn es zu einer Ballung von Schülern, die Probleme im Übergangsprozess besitzen, komme.

Auch Herr Ziegler spricht von einer intensiven Begleitung der Schüler, in welcher er sich den Problemen und Schwierigkeiten der Schüler annehme und sie, wenn notwendig, im Übergangsprozess unterstütze, sodass dieser möglichst erfolgreich für die Schüler verläuft. Dabei verdeutlicht er, dass das Unterstützen und das Begleiten der Schüler bezüglich ihrer Berufsqualifikation und Berufsfindung über den eigentlichen Unterricht sowie über die eigentliche Arbeitszeit hinaus Zeit in Anspruch nehme. Das Initiieren von biografischer Arbeit durch die Lehrer auf Seiten der Schüler bedeutet somit immer, dass die Tätigkeit der Lehrer über das eigentliche Unterrichten hinausgeht. Damit ist gemeint, dass sich die Lehrer den individuellen Problemen und Schwierigkeiten der einzelnen Schüler annehmen und widmen müssen, sodass die Probleme eine angemessene Bearbeitung erfahren. Somit ist das Initiieren von biografischer Arbeit vom Engagement der einzelnen Lehrer abhängig, wie Herr Ziegler nachdrücklich erörtert:

[...] dann gibt es noch die Förderung hinsichtlich der Berufsqualifikation beziehungsweise hinsichtlich des Berufswunsches. Wir arbeiten hier nach dem Klassenlehrerprinzip. Das heißt, die Klassenlehrer sind zehn Stunden, meistens Minimum eher mehr in ihren Klassen. Ich hatte im letzten Jahr eine zehnte Klasse, ich glaube, ich war sechzehn Stunden in dieser Klasse. Und diese viele Zeit ermöglicht es uns natür-

lich, auch die Schüler intensiv zu begleiten. Das heißt, sie drauf vorzubereiten, was wollen sie, Bewerbungen schreiben und auch über den Unterricht hinaus sie zu begleiten, Ausbildungsplatz oder auch mal ein Praktikumsplatz zu finden. Das machen wir natürlich abhängig von der Person des Lehrers intensiv oder auch sehr intensiv. Ich habe jetzt meine zehnte Klasse entlassen und ich betreue immer noch einige nach sozusagen (...) Das zieht sich auch weit über die Unterrichtszeit hinaus. Wir vermitteln Ausbildungsplätze und wie gesagt, aber das ist persönliches Engagement dann auch. Also ich gucke dann auch selbst persönlich viel in die Zeitung und wir gucken dann zu, dass wir dann auch passgenau darauf eine Bewerbung machen. Eine Schülerin, die war gerade hier, die war ganz kurzfristig vor den Sommerferien in eine Zahnarztpraxis vermittelt. Die wäre weiterhin zur Schule gegangen, aber wie gesagt ich habe noch einen Ausbildungsplatz in der Zeitung gefunden und dann haben wir darüber zusammen gesprochen. Ihr auch so ein bisschen die Angst genommen und sie quasi zum Vorstellungsgespräch, ich sag mal in Anführungszeichen, gestupst. Sie hat sich beworben, dass passte und jetzt ist sie da und die war glücklich. (Ziegler: 67-84)

Im ersten Teil des Zitats kommt vor allem die grundsätzliche wertschätzende Haltung des Informanten gegenüber den Schülern zum Vorschein. Er beschreibt ganz allgemein, dass er versuche, die Schüler zu unterstützen und ihnen zu helfen. Im zweiten Teil des Zitats konkretisiert Herr Ziegler dagegen seinen Umgang mit den Schülern und veranschaulicht dies an einem konkreten Beispiel. Er versucht auf Seiten einer Schülerin biografische Arbeit zu initiieren und sie dadurch so zu unterstützen, dass die Schülerin ein Ausbildungsverhältnis aufnehmen kann. Herr Ziegler hat der Schülerin also zu einem Ausbildungsplatz verholfen.

Das Initiieren von biografischer Arbeit bedeutet, dass die Probleme und Schwierigkeiten der Schüler mittels individueller Hilfestellungen durch die Lehrer aufgegriffen und gemeinsam mit dem jeweiligen Schüler bearbeitet werden. Mithilfe des Initiierens von biografischer Arbeit durch die Lehrkräfte sollen auf Seiten der Schüler Prozesse in Gang gesetzt werden, die ermöglichen, dass die Schüler wieder (autonom) handlungsfähig werden. Damit ist verbunden, dass die Lehrer zusätzliches Engagement für das Unterstützen der Schüler aufbringen müssen und demnach ihre berufliche Aufgabe nicht nur in der Vermittlung von bestimmten Wissensbereichen sehen. Denn das Initiieren von biografischer Arbeit verlangt, dass die Probleme und Schwierigkeiten der Schüler kontinuierlich mithilfe von reflektierenden Einzelgesprächen bearbeitet werden, was die Schüler dazu veranlasst, vertieft über ihre Vorstellungen und Voraussetzungen nachzudenken und sich mit diesen auseinanderzusetzen. Die Schüler sollen lernen, bewusst zu reflektieren und Schlüsse ziehen, damit sie ihr Leben nachhaltiger gestalten können (Empowerment).

Institutionell verankerte Unterstützungsmaßnahmen durch Schule und Kooperationspartner

Von Seiten der Lehrkräfte wird eine ganze Bandbreite an schulischen Unterstützungsmaßnahmen genannt. Diese Unterstützungsmaßnahmen werden

ebenfalls der Oberkategorie „Engagement, Handlungs-, Bearbeitungs- und Problemlösungsstrategien der Lehrer“ zugeordnet. Bei den unterstützenden Maßnahmen, die darauf abzielen, die Schüler im Übergang in eine Berufsausbildung zu unterstützen, handelt es sich jedoch, anders als bei den zuvor veranschaulichten Handlungsstrategien, nicht um Maßnahmen, die die Lehrer selbst initiieren bzw. ergreifen, sondern um Unterstützungsmaßnahmen, die von schulischer Seite und ihren Kooperationspartnern angeboten werden, da sie zum Teil im Curriculum verankert sind.

Diese institutionell verankerten Unterstützungsmaßnahmen exemplifiziert Frau Richter folgendermaßen:

[...] aber ich weiß, dass an der Schule auf jeden Fall intensiv auf das Praktikum hingearbeitet wird, was in der neunten Klasse stattfindet, wo dann die Schüler, sich drei Wochen, sich selber was suchen und da arbeiten. Das ist so ein erster Faktor. Es gibt Bewerbertrainings, die von der Schule angeboten werden mit Kooperationspartnern Kato und anderen, die hier im Kiez beheimatet sind. Und die Schüler können zu Berufsbildungsbörsen gehen, die angeboten werden, gerade wieder, vor ein paar Tagen in der Stadthalle. Also im Arbeitslehrebereich wird da ganz viel gemacht und auch bei WAT, das ist ein eigenes Fach was sie haben, wo sie sich mit ihren Berufswünschen auseinandersetzen. (Richter: 23-30)

In ihren Ausführungen verdeutlicht die Informantin, dass von schulischer Seite und den Kooperationspartnern diverse Angebote bereitgestellt werden, mit dem Ziel, die Schüler im Übergangsprozess in eine Berufsausbildung zu unterstützen. Neben dem allgemeinen Berufspraktikum erwähnt Frau Richter außerdem Bewerbungstrainings, Berufsmessen und den Arbeitslehreunterricht. All die Ausführungen zu den institutionell verankerten Angeboten von Frau Richter sind größtenteils mit jenen von Frau Möller identisch, sodass sich ein institutionell verankerter Charakter erhärtet. Auch Frau Möller schildert die eher starren und schon maschinell anmutenden Unterstützungsmaßnahmen, die durch die Schule und ihre Kooperationspartner für alle Schüler ohne Rücksicht auf deren jeweiligen anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen angeboten werden. Ein weiteres Kennzeichen der schulischen Unterstützungsmaßnahmen ist ihr routinierter Charakter: Jedes Jahr werden die gleichen Angebote für die Schüler vorgeschrieben. Individuelle Voraussetzungen und Wünsche der Schüler werden durch diese also nicht berücksichtigt und mit eingebunden. Die Starrheit und das Ignorieren individueller Bedürfnisse der Schüler durch die schulischen Angebote verdeutlicht Frau Möller mittels geschlechtsstereotypen Beschreibungen. Die möglichen Angebote für die Schüler werden nämlich nach Geschlechtszugehörigkeit und nicht nach den individuellen Neigungen vergeben.

[...] wir haben jetzt eine Kooperation mit der Berufsschule. Das heißt, wir haben Wahlpflichtkurse und die machen sie in der Berufsschule. Also sie gehen jetzt hin, haben freitags vier Stunden bei einem Berufsschullehrer in, ach so in der Y-Straße, haben die bei einer Friseurin und bei einer Kosmetikerin. Zwei Stunden bei der Fri-

seurin, zwei Stunden bei einer Kosmetikerin. Das ist natürlich wahnsinnig spannend für unsere Mädchen. In der B-Straße haben sie Hauswirtschaft und Textil. In Hauswirtschaft kochen sie genauso wie die Berufsschüler es gemacht hätten und in Textil müssen sie jetzt im Prinzip für die Wäsche sorgen. Die kriegen morgens die schmutzige Wäsche und müssen mittags die in den Regalen aufgestapelt haben für die Berufsschülerin die in den Küchen arbeiten. Da haben sie schon mal konkret etwas gemacht und sehen auch, wie das in der Berufsschule läuft. So dass ihnen diese Angst genommen wird zur Berufsschule zu gehen. Also das ist schon nicht schlecht die Sache. Also eigentlich wird, wenn ich mir das überlege, was noch vor zehn Jahren waren, hat sich da unheimlich viel getan. Dass ihnen Hilfestellung gegeben wird, die richtige Berufswahl zu finden. (Möller: 427-439)

7 Fallportraits

Infolge der Analyse wurde ersichtlich, dass teilweise klare Unterschiede zwischen den Subjektiven Theorien der Lehrer vorhanden sind. Unterschiede werden nicht nur hinsichtlich der Klassifizierung von Einflüssen, die sich ungünstig auf den Übergang der Schüler in eine Berufsausbildung auswirken können, ersichtlich, sondern ebenso bezüglich der unterschiedlichen Wirkzusammenhänge und Begründungen der Wirkungsmechanismen zwischen den Faktoren, die die Lehrer herstellen und erklärend geben. Aber auch verschiedenartige Handlungsstrategien, die durch die Lehrer verfolgt werden, sind davon betroffen.

Diese Unterschiede werden nachfolgend mithilfe des dargelegten Kategoriensystems exemplarisch anhand von vier Fallportraits veranschaulicht. Die einzelnen Fallportraits geben einen detaillierten Überblick über die Ausführungen der Lehrer und verdeutlichen die existierenden Unterschiede der Subjektiven Theorien. Dabei werden die individuellen Besonderheiten und Logiken des jeweiligen Falls anhand von Interviewzitataten veranschaulicht. Um die Lesefreundlichkeit zu gewährleisten, stellen die Fallportraits von Frau Ludwig, Frau Krüger, Frau Werner und Frau Horn gleichzeitig Eckfälle dar. Sie wurden dementsprechend so ausgewählt, dass sie der Darstellung der nachfolgenden Typisierung dienlich sind.

7.1 Der Fall Frau Ludwig

7.1.1 *Interview-Kontext*

Das Gespräch mit der Informantin, der Lehrerin Frau Ludwig, fand im Sommer 2014 zu Beginn des neuen Schuljahres in einer ruhigeren Ecke des Lehrerzimmers einer Integrierten Sekundarschule statt, die sich in einem eher wohlhabenden Viertel einer Großstadt befindet. Der erste Kontakt mit Frau Ludwig erfolgte per Email. Über die Homepage ihrer Schule habe ich sie angeschrieben und ihr mein Vorhaben dargelegt. Zeitnah hat sie sich zurückgemeldet und mir mitgeteilt, dass sie bereit ist, mich zu unterstützen, sie aber eigentlich nicht so viel über das Thema „Probleme im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung“ berichten kann, wie ein Ausschnitt aus ihrer Antwortmail verdeutlicht: „Gerne unterstütze ich Ihre Dissertation, nur weiß ich nicht wie ich Ihnen helfen kann? [...] ich bin keine "Klassenleitung", deshalb fehlen mir viele Informationen“ (Frau Ludwig: Email). Tatsächlich könnte dies auch erklären, warum das Gespräch mit knapp 16 Minu-

ten relativ kurz war. Insgesamt kann die Gesprächssituation als locker und entspannt beschrieben werden.

Zur Zeit des Interviews ist die Informantin bereits 16 Jahre im Schuldienst tätig. In diesem Zeitraum unterrichtet sie seit drei Jahren an ihrer jetzigen Schule. Sie ist der Altersgruppe der 56 bis 60-Jährigen zuzuordnen und hat ein Gymnasiallehramtsstudium absolviert.

Im Folgenden werden die von Frau Ludwig erwähnten Faktoren dargestellt, die sich aus ihrer Sicht negativ auf den Übergang der Schüler von der Schule in die Berufsausbildung auswirken. Außerdem werden ihre Begründungen der Wirkmechanismen und die durch sie verfolgten Handlungsstrategien dargelegt. Aufgrund des bereits ausgeführten Kategoriensystems und den damit verbundenen Deutungen und Theoretisierungen, erfolgt eine verkürzte Darstellung der jeweiligen Faktoren.

7.1.2 Klassifikation von ungünstigen Faktoren

7.1.2.1 Mikrosystem

Eingeschränkte kognitive Grundfähigkeit

Bezüglich der kognitiven Leistungsfähigkeit derjenigen Schüler, die Probleme im Übergang zeigen, macht Frau Ludwig eine vage Anspielung: „Und die zwei, drei die wirklich dann noch Interesse zeigen, die scheitern dann wirklich, weil sie es nicht anders können [...]“ (Ludwig: 22-23). Sie deutet an, dass den Schülern ein gewisses kognitives Potenzial fehle und sie aus diesem Grund den Übergang nicht bewältigen können. Da die Informantin vorab auch auf Schüler eingeht, die aufgrund ihres Motivations- bzw. Interessenmangels ebenso im Übergang scheitern, ist eine Andeutung auf die limitierten kognitiven Voraussetzungen der Schüler, die im Übergang scheitern, durch Frau Ludwig naheliegend.

Keine Vorstellung bezüglich Berufswunsch (keine Zukunftsperspektive)

Als einen weiteren Grund erwähnt die Informantin, „dass die ihren Weg noch suchen und so lavieren und noch gar nicht wissen wohin sie wollen“ (Ludwig: 136-137). Die Schüler besitzen laut der Aussage von Frau Ludwig noch keinerlei Vorstellungen darüber, was sie nach ihrer Schulzeit beruflich machen sollen und wollen, sodass durch die Orientierungslosigkeit der Schüler Nachteile im Übergang entstehen.

Passiv-gleichgültig (kein eigenes Engagement)

Auch die Tatsache, dass die Schüler kein Interesse daran haben, sich für ihre berufliche Zukunft bzw. für einen Ausbildungsplatz zu engagieren sowie zu

bewerben und folglich eher unmotiviert sind, bezieht die Informantin mit ein: „[...] und das interessiert sie alles nicht“ (Ludwig: 21-22).

Unzureichende Sprach- und Lesekompetenz

Einen möglichen Grund für das Scheitern der Schüler sehe die Informantin ferner in den mangelnden Sprachfähigkeiten. Sind diese nur zu einem bestimmten Maß ausgeprägt, weisen die Schüler also offensichtliche sprachliche Probleme bzw. Mängel auf, habe dies ebenfalls eine benachteiligende Wirkung. „[...] gescheitert auch teilweise an sprachlichen Problemen [...]“ (Ludwig: 35).

Migrationshintergrund

Bei Schülern mit Migrationshintergrund sieht Frau Ludwig aufgrund ihrer eigenen persönlichen Erfahrungen ein spezielles Risiko. Sie konnotiert Schüler mit einem Migrationshintergrund generell als schwierige Klientel und schreibt den Migranten des Weiteren sogar zu, dass sie so problematisch seien. D.h., Frau Ludwig meint, es liege in der eigenen Haltung der Migranten, dass sie im Übergang scheitern. „Da ich selber an einer Brennpunktschule unterrichtet habe, weiß ich, dass das Klientel ziemlich schwierig ist. Zu neunzig Prozent kann man sagen haben sie Migrationshintergrund [...]“ (Ludwig: 11-12). Sie spricht an, dass Menschen mit Migrationshintergrund überproportional an einer Schule vertreten seien, die in vielfacher Weise qualitativ nicht besonders gut aufgestellt sei. Ihr Fokus liegt dabei auf der Klientel dieser Schule, welche sie anhand des Migrationshintergrundes näher beschreibt. Folglich spielt für sie dieser Faktor in Hinblick auf den Übergang in eine Berufsausbildung eine besondere Rolle. Auf die Frage, wie sie sich erkläre, warum an der Rütlihschule 100 Prozent der Schüler die Schule ohne einen Ausbildungsplatz verlassen haben, thematisiert sie als erstes den Migrationshintergrund und greift diesen fortlaufend immer wieder auf. Freilich hätte Frau Ludwig bspw. ebenso die schulische Struktur oder das Bildungssystem thematisieren können. Dadurch wird deutlich, dass sie dem Migrationshintergrund eine besondere Bedeutung zuschreibt.

7.1.2.2 Mesosystem

Elternhaus

Dass das Elternhaus eine Bedeutung in der Repräsentation der Informantin bezüglich des Überganges einnimmt, verdeutlicht das nachfolgende Zitat: „Da [sie] selbst größtenteils aus bildungsfernen Schichten sind, die Eltern eigentlich auch null Interesse zeigen ihre Kinder in irgendwelcher Weise zu unterstützen [...]“ (Ludwig: 13-15). Dabei thematisiert Frau Ludwig einer-

seits, dass die Eltern kein Interesse am Bildungs- und Ausbildungserfolg ihrer Kinder haben und daher auch nicht versuchen, ihre Kinder bezüglich des Übergangs zu unterstützen bzw. zu fördern. Andererseits erachtet sie auch die soziale Stellung der Eltern als ein Merkmal, das sich negativ auf den Übergang auswirkt. Die Informantin weist dem Bildungshintergrund der Eltern eine besondere Bedeutung zu und koppelt das fehlende Engagement des Elternhauses am Übergang ihrer Kinder in die berufliche Ausbildung daran. Dabei führt Frau Ludwig diesen Aspekt nicht nur bezüglich der Rütli- schule als ein Argument an, sondern auch hinsichtlich ihrer eigenen Auffassung bzw. Erfahrungen mit Jugendlichen. „[...] und eigentlich auch nicht gefördert werden durch die Eltern, wie ich schon gesagt habe“ (Ludwig: 23-24). Dass beim Scheitern des Übergangs in die Berufsausbildung das Elternhaus in ihrer Argumentation eine besondere Stellung einnimmt, verdeutlicht die Informantin durch unterstreichende Wiederholung, indem sie noch einmal betont, dass sie den Mangel an Förderungsunterstützung durch das Elternhaus bereits erwähnt habe.

7.1.2.3 Exosystem

Arbeitsmarkt- und Ausbildungssituation

Der Einfluss der konjunkturellen Lage wird durch Frau Ludwig kurz erwähnt.

Ich würde sagen, es war ja eine Zeit lang ziemlich schwierig überhaupt ein Ausbildungsplatz zu bekommen, aber das hat sich zurzeit total geregelt. Also im Moment ist es ja eher so, dass die eher, dass eher ein Überangebot da ist oder soweit ich das gehört habe und zu wenig Auszubildende in Anführungszeichen. (Ludwig: 97-100)

An dieser Stelle verweist die Informantin kurz auf die Entwicklung des Arbeitsmarktes und die Ausbildungsplatzkapazitäten, denn ein Mangel an Ausbildungsplätzen kann ebenfalls zu Problemen im Übergangsprozess beitragen. Dabei zieht Frau Ludwig einen Vergleich zwischen der Gegenwart (2014) und der Vergangenheit. Heutzutage spricht sie von einem regelrechten Arbeitsplatzboom und davon, dass die Betriebe händeringend nach Auszubildenden suchen, wohingegen die Ausbildungsplätze in der Vergangenheit knapp gewesen seien und sich somit zuvor eine konträre Situation ergeben habe.

7.1.3 *Wirkzusammenhänge und Begründung der Wirkungsmechanismen*

Schematisch-kalkulierbar

Insgesamt nennt Frau Ludwig relativ wenige Faktoren, die sich ggf. negativ auf den Übergang auswirken könnten. Sie lokalisiert diese, mit einer Ausnahme, ausschließlich auf der Mikro- bzw. Mesoebene, wobei bezogen auf letztere nur das Elternhaus genannt wird. Darüber hinaus wird sichtbar, dass sie die genannten Faktoren nicht in einem gemeinsamen gleichgewichtigen Wirkzusammenhang sieht, da im Fokus ihrer Aufmerksamkeit primär das Elternhaus steht. Dieses thematisiert die Informantin nahezu ausschließlich und verweist in ihrer Argumentation immer wieder darauf, dass sie dessen negative Wirksamkeit für den Übergang im Vergleich zu den anderen Faktoren für entscheidend hält. Sie führt deshalb diesen Negativfaktor übermäßig detailliert aus. Ihr ist demgegenüber nicht bewusst, dass sich die Faktoren gegenseitig bedingen könnten. Sie denkt nicht relational, d.h., dass die Kumulation der Faktoren bezogen auf eine sogenannte Risikokalkulation eine bedeutende Rolle spielen könnte. Dazu gehört, dass sie dem Fokusfaktor Elternhaus eine enorm determinierende Wirkung zuschreibt, sodass die anderen Faktoren von ihr im Vergleich annähernd wirkungslosmächtig gesehen werden. „Eltern Hartz vier kann man eigentlich davon ausgehen Kinder auch Hartz vier“ (Ludwig: 16). Diese stereotypisierende Beschreibung zeigt, dass die Vorstellung von Frau Ludwig davon geprägt ist, dass Kinder sich nicht vom Einfluss des Elternhauses lösen können und somit die gleichen Muster bzw. Verhältnisse ihrer Eltern reproduzieren. Auf der Grundlage der Einschätzung des Elternhauses kann Frau Ludwig gewissermaßen eine Art Vorhersage bezüglich der Entwicklung ihrer Schüler tätigen – sie stellt also auf verdinglichende Weise eine Art Kausalgesetz auf. Dass sie dabei aber selbst bestimmte Muster reproduziert, diverse weitere Faktoren ausblendet und somit keine adäquate Repräsentation der komplexen sozialen Realität vornimmt, sondern eine durch Eindimensionalität geprägte, ist ihr dabei nicht bewusst.

[...] die Eltern haben sich nicht um ihre Kinder gekümmert und dann kann das ja auch nicht klappen. Was soll denn bitte aus den werden, wenn die nicht gezeigt bekommen wie das mit dem Arbeitsleben abläuft oder ganz allgemein mit einem geordneten Leben. Da können wir als Lehrer dann auch nichts mehr machen, wenn die Eltern nicht mitspielen. (Ludwig: 48-51)

In diesem Zitat werden die determinierende Wirkung und die enorme „Macht“, die Frau Ludwig dem Elternhaus zuschreibt, ersichtlich und somit auch die fast naturhafte Kausalität, die sie diesem zuschreibt. Ihre Sichtweise ist: Wenn die Schüler nicht durch ihr Elternhaus gefördert werden, sind sie zum Scheitern verurteilt. Und in Bezug auf ihre eigene Rolle als Lehrerin hat

sie die folgende Auffassung: Aufgrund der Determiniertheit der Schüler durch das Elternhaus bleiben ihre Möglichkeiten als Lehrerin extrem eingeschränkt. Sie erachtet also ihr eigenes Handeln gegenüber dem Einfluss des Elternhauses als einflusslos. All das erhärtet also den Verdacht, dass die genannten Faktoren in ihrer Vorstellung überwiegend isoliert ohne einen wechselseitigen Wirkzusammenhang repräsentiert sind.

Es muss andererseits eingeräumt werden, dass Frau Ludwig den Schülern ihr Scheitern zum Teil auch selbst zuschreibt, was u.a. durch die Faktoren, die für die Mikroebene benannt worden sind, verdeutlicht wird. Das ist in ihrer Darstellung aber nur ein untergeordneter Nebengesichtspunkt. Auf ihrer Hauptargumentationslinie betont sie kontinuierlich und explizit – im folgenden Zitat sogar doppelt („ein wesentlicher Punkt, also eigentlich der Punkt“) – die Bedeutung des Elternhauses und welchen Stellenwert sie diesem beimisst.

F: Und was könnten so Faktoren sein, die den Übergang schwierig gestalten? Ludwig: Ich denke vielleicht liegt es auch manchmal an den Schülern selbst, die eine bestimmte Vorstellung haben was sie machen wollen. Was dann nicht klappt und vielleicht sind sie dann nicht ganz so flexibel, dass sie sagen okay, wenn das nicht klappt dann mache ich das andere. Und natürlich die Eltern wieder, das ist, ich denke, ein wesentlicher Punkt, also eigentlich der Punkt, wenn ich mal meine alte Schule mit dieser hier jetzt vergleiche. Hier haben sie engagierte Eltern und es gibt keine Probleme. In der Brennpunktschule in X-Stadt, wo ich da war, sage ich mal haben sich die Eltern ein Scheiß um die Kinder gekümmert und das ist da dann auch rausgekommen. Das hört sich vielleicht extrem an, ist aber letztendlich so. (Ludwig: 64-73)

Die determinierende Wirkung, welche die Informantin dem Elternhaus zuschreibt, bestätigt sich weiter, indem ein Gegenhorizont aufgemacht wird. Frau Ludwig nutzt hierzu einen Vergleich, zwischen engagierten und nicht engagierten Eltern. Die Kinder ersterer besäßen aufgrund des Engagements der Eltern keine Probleme im Übergang, während letztere diejenigen seien, die im Übergang scheiterten und keinen Ausbildungsplatz bekämen. Als Begründung, warum die Informantin der Ansicht ist, dass das Elternhaus eine determinierende Wirkung besitzt, zieht sie immer wieder das Interesse und Engagement des Elternhauses heran und koppelt dies mit dem Bildungshintergrund der Eltern. Der Bildungshintergrund der Eltern scheint für Frau Ludwig in Verbindung mit dem Engagement bzw. der Bildungsaspiration der Eltern zu stehen, wie die obigen Zitate (s. Kategorie „Elternhaus“, Kap. 7.1.2.2) von ihr bereits verdeutlicht haben. Für sie scheint der Bildungshintergrund der Eltern ein wichtiger Faktor zu sein, dem sie einen bedeutenden Einfluss zuschreibt.

In jedem Fall wird deutlich, dass Frau Ludwig aufgrund der fast ausschließlichen Nennung von Faktoren, die sich auf die Mikroebene beziehen, sowie der außerordentlichen Bedeutung, die sie dem Elternhaus zuschreibt, viele weitere Einflussfaktoren nicht in Erwägung zieht bzw. ausblendet. Es

findet daher eine Fokussierung sowie Reduzierung bezogen auf ein recht auffälliges Merkmal statt, das als dominantes kausales Merkmal konstruiert bzw. wahrgenommen wird. Denn der familiäre Hintergrund hat aufgrund der Medienpräsenz der ersten PISA-Studie eine enorm weite Verbreitung in der Gesellschaft erfahren. Folglich besitzt Frau Ludwig bezüglich des Themas der Schwierigkeiten des Übergangs von der Schule zur Berufsausbildung keine ausreichend reflektierte Sichtweise und ist sich ferner der sozialen Komplexität der Übergangsfaktoren nicht bewusst. Gefolgert werden kann, dass die Rolle des Elternhauses im Fokus ihrer Subjektiven Theorie steht und dieser Faktor für sie somit richtungsweisend ist, ob der Übergang gelingt oder misslingt. Zudem zieht sich der Stellenwert des Elternhauses wie ein roter Faden durch das gesamte Interview, sodass sich die bedeutende Relevanz dieses Faktors für ihre Subjektive Theorie erhärtet.

Unter den Begriff der Subjektiven Theorien fallen komplexe Formen der individuellen Wissens- und Denkorganisation, die auch Sichtweisen, Vorstellungen, Überzeugungen und Haltungen umfassen. Diese wiederum bilden ein komplexes Aggregat mit impliziter Argumentationsstruktur in Form von Wenn-dann-Beziehungen, die in einem Verhältnis zueinanderstehen (vgl. Dann 2000: 87; Groeben et al. 1988: 18). Bei Frau Ludwig kann daher von folgender Wenn-dann-Beziehung als Teil ihrer Subjektiven Theorie gesprochen werden: Wenn die Eltern einen hohen Bildungshintergrund besitzen und sich folglich für ihre Kinder engagieren, dann ist der Übergang in einen Ausbildungsberuf erfolgreich. Wenn die Eltern aber einen niedrigen Bildungshintergrund aufweisen und sich folglich nicht für ihre Kinder engagieren, dann kommt es zu einem Scheitern im Übergang. Im Fokus ihrer Argumentation und somit im Zentrum ihrer Subjektiven Theorie steht also der Einfluss des Elternhauses.

7.1.4 Engagement, Handlungs-, Bearbeitungs- und Problemlösungsstrategien der Lehrer

Kein Bemühen und Engagement

Frau Ludwig lässt keinerlei Handlungsstrategien erkennen, die sie auf jene Schüler anwenden würde, bei denen Probleme im Übergang abzusehen sind. Ihre Haltung gegenüber diesen Schülern ist eher durch Ablehnung gekennzeichnet als von Wertschätzung oder Empathie. Die ablehnende Haltung äußert sich in fehlendem Engagement. Es ist bei ihr kein eigenes (pädagogisches) Bemühen erkennbar, welches sie den Schülern entgegenbringt bzw. gerade nicht entgegenbringt. „[...] die werden gefördert. Also da besteht kein Bedarf, also von der normalen Lehrerseite aus, also das ich mich da jetzt einklinken oder auch einmischen müsste“ (Ludwig: 82-84). Hinsichtlich der Förderung der Schüler verweist die Informantin auf die institutionell veran-

kerten Unterstützungsmaßnahmen durch die Schule und ihre Kooperationspartner, wie bspw. auf das Arbeitsamt oder die Berufsberatung. Aus diesem Grunde kommt sie zu der Auffassung, dass sie sich nicht um die Belange und Probleme der Schüler kümmern müsse, da diese bereits gefördert würden und Unterstützung bekämen. Ein weiterer Grund für ihr fehlendes Engagement kann aber auch in ihrer Denkweise liegen, dass sie die Wirkzusammenhänge und Begründungen der Wirkungsmechanismen als schematisch-kalkulierbar, als verdinglichende, übermächtige Faktum-Faktoren wahrnimmt. Sie erachtet ihr eigenes Handeln als wirkungslos, da das Elternhaus ihrer Ansicht nach eine determinierende Wirkung habe. Insgesamt: Frau Ludwig bringt somit nicht die Energie auf, sich bezüglich ihrer weniger erfolgreichen Schüler persönlich zu engagieren. „Da können wir als Lehrer dann auch nichts mehr machen, wenn die Eltern nicht mitspielen“ (Ludwig: 50-51).

Institutionell verankerte Unterstützungsmaßnahmen durch Schule und Kooperationspartner

Wie bereits erwähnt, verweist die Informantin hinsichtlich der Förderung auf die institutionell verankerten Unterstützungsmaßnahmen.

Ich weiß, dass wir zwar ein paar sehr engagierte Kollegen haben, die also so im WAT Bereich haben und die das alles so unter ihren Fittichen haben. Und wir haben auch vom Arbeitsamt so ein paar Mitarbeiter, die regelmäßig kommen und sich darum kümmern. (Ludwig: 56-59)

Wie oben ausgeführt, engagiert sich Frau Ludwig nicht für die Schüler. Es ist daher nicht verwunderlich, dass sie bezüglich der Fördermaßnahmen auf andere Personen wie ihre Kollegen oder die Mitarbeiter vom Arbeitsamt verweist, die die Schüler unterstützen müssten.

7.2 Der Fall Frau Krüger

7.2.1 Interview-Kontext

Das Gespräch mit Frau Krüger fand im Frühherbst 2014 in einer ruhigeren Ecke eines Cafés statt. Der erste Kontakt mit ihr erfolgte per Email. Ich habe die Lehrerin über die Homepage ihrer Schule, einer Integrierten Sekundarschule, angeschrieben und ihr mein Vorhaben dargelegt. Zeitnah hat sie sich zurückgemeldet und mir mitgeteilt, dass sie bereit ist, mich bei meinem Vorhaben zu unterstützen. Die Gesprächssituation mit Frau Krüger kann als sehr aufgeschlossen, locker und entspannt beschrieben werden. Vor und nach dem eigentlichen Interview haben wir uns zusätzlich über Themen unterhalten, die

über die Thematik des Forschungsinteresses hinausgehen. Nachdem die Kellnerin die Getränke serviert hatte, legte ich Frau Krüger nochmals mein Interesse sowie die Fragestellung dar. Umgehend fing die Informantin an, ausführlich zu erzählen, ohne dass ich den Eingangsstimulus hätte formulieren können.

Insgesamt dauerte das Interview knapp 73 Minuten. Zur Zeit des Interviews ist Frau Krüger bereits 39 Jahre im Schuldienst tätig, wovon sie 25 Jahre an ihrer jetzigen Schule unterrichtet hat. Ihre Ausbildung zur Lehrerin absolvierte Frau Krüger in der ehemaligen DDR und sie ist der Altersgruppe der 56 bis 60-Jährigen zuzuordnen.

Im Folgenden werden die von Frau Krüger erwähnten Faktoren dargestellt, die sich aus ihrer Sicht negativ auf den Übergang der Schüler von der Schule in die Berufsausbildung auswirken. Außerdem werden ihre Begründungen der Wirkmechanismen und die durch sie verfolgten Handlungsstrategien dargelegt. Aufgrund des bereits ausgeführten Kategoriensystems und den damit verbundenen Deutungen und Theoretisierungen, erfolgt eine verkürzte Darstellung der jeweiligen Faktoren.

7.2.2 *Klassifikation von ungünstigen Faktoren*

7.2.2.1 *Mikrosystem*

Falsches Einschätzen der tatsächlichen Lage (Situation) durch die Schüler selbst

Als problematisch erachtet Frau Krüger, dass die Schüler zum Teil nicht dazu in der Lage sind, sich und ihre Fähigkeiten realistisch einzuschätzen. Diesbezüglich greift die Informantin auf, dass viele Schüler wirklichkeitsferne Vorstellungen von ihrem zukünftigen Bildungsweg hätten. Die Schüler reflektierten nämlich nicht, dass ihnen aufgrund der unzureichenden schulischen Leistungen der Zugang zum Gymnasium oder einer Ausbildungsstelle verwehrt bleibe, sodass sie sich hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft über- bzw. falsch einschätzten. Ihnen sei nicht bewusst, dass sie für eine berufliche Ausbildung oder für den Zugang zum Gymnasium bessere schulische Voraussetzungen aufweisen müssten. Aufgrund ihres wirklichkeitsfremden Selbstbildes, seien sich die Schüler weder bewusst noch nehmen sie überhaupt wahr, dass ihre Berufsvorstellungen unrealistisch seien.

Die gehen los und sagen ich mache erstmal Abitur. Haben aber einen Durschnitt, ich sage mal, von drei Komma fünf oder sechs und haben mehrere Ausfälle dazu. Und da jetzt anzukommen und zu sagen, hast du denn von der siebten Klasse an nicht bemerkt, deine Fähigkeiten liegen vielleicht ganz woanders. Das schalten viele völlig aus [...]. (Krüger: 184-187)

Physische und psychologische (gesundheitliche) Hindernisse bzw. Beeinträchtigungen

Schülern, denen die Informantin einen bestimmten Förderbedarf wie psychische oder physische Beeinträchtigungen zuschreibt, hätten es ihrer Ansicht nach schwer, eine Berufsausbildung zu finden: „Und die Schüler mit den Behinderungen, egal welche Form auch immer, die werden es schwer haben“ (Krüger: 539-540).

Eingeschränkte kognitive Grundfähigkeit

Dass die kognitive Leistungsfähigkeit einen Einfluss auf den Übergang besäße, deutet die Informantin lediglich an: „[...] einer, die einen IQ von fünfzig hat“ (Krüger: 366-367). In Bezug auf ihre Klasse erwähnt Frau Krüger den Intelligenzquotienten. Sie beschreibt ihre eigene Klasse als besonders schwierig und problematisch und erachtet den niedrigen Intelligenzquotienten ihrer Schüler als einen Faktor, der sich in negativer Weise auf den Übergang in die Berufsausbildung auswirken könne.

Keine Vorstellungen bezüglich Berufswunsch

Weisen Schüler keine Vorstellungen bezüglich ihrer eigenen beruflichen Zukunft auf, so habe dies laut Frau Krüger einen Einfluss auf den Übergang. „[...] Schüler, die total unentschlossen sind bis zur zehnten Klasse und sagen, ich weiß nicht, was ich tun soll“ (Krüger: 14-15). Sollten die Schüler bis zum Ende der zehnten Klasse keine Vorstellung davon entwickelt haben, welchen Beruf sie ausüben möchten, oder sind sie hinsichtlich der Berufswahl unentschlossen, so wirke sich das nach Meinung von Frau Krüger ungünstig auf das Übergangsverhalten aus. Diese Unentschlossenheit veranschaulicht Frau Krüger, indem sie die Umgangssprache der Schüler imitiert. Sie möchte damit verdeutlichen, dass die Schüler hinsichtlich einer möglichen Berufsausbildung keine Grundvorstellungen entwickelt haben. „[...] das sind ihre Begriffe etwas mit weiß ich was noch nicht zu machen“ (Krüger: 191).

Passiv-gleichgültig (kein eigenes Engagement)

Das fehlende Engagement und die fehlende Motivation einiger Schüler, sich mit dem Übergangsprozess auseinanderzusetzen, beurteilt die Informantin als einen Einfluss, der sich ungünstig auf das Übergangsverhalten auswirken könne. Die Motivations- und Antriebslosigkeit äußere sich in Form einer desinteressierten und gleichgültigen Haltung, die bedinge, dass das Schreiben von Bewerbungen aufgeschoben bzw. verweigert werde. „[...] und morgen habe ich keine Lust, eine Bewerbung habe ich auch noch nicht geschrieben“ (Krüger: 154-155).

Mangel an formalen Fähigkeiten sowie am Arbeits- und Sozialverhalten

Mangelndes Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler wird ebenso von Frau Krüger als Einflussfaktor genannt: „Es ist keiner gefragt, der zu spät kommt, es ist keiner gefragt, der kein Leistungswillen hat [...]“ (Krüger: 241-242). Die Informantin führt aus, dass auf die Schüler kein Verlass sei, weil sie eine hohe Anzahl an Verspätungen aufweisen und darüber hinaus nicht bereit seien, sich im Betrieb zu engagieren und Leistungen zu erbringen. Dadurch verlieren die Betriebe das Ausbildungsinteresse an Schülern, die solch eine Grundhaltung bzw. Einstellung erkennen lassen. Aber auch ein mangelndes Sozialverhalten der Schüler kann dazu beitragen, dass Betriebe sich weigern, bestimmte Person einzustellen. Dies beschreibt Frau Krüger anhand eines Schülers, der Probleme habe, einen Ausbildungsplatz zu bekommen: „Der reagiert natürlich auch ganz schnell aggressiv“ (Krüger: 299).

Geringe schulische Leistung sowie geringer Bildungsgrad

Die schulischen Leistungen, die die Schüler erbringen, berücksichtigt Frau Krüger ebenso in Bezug auf den Übergangserfolg. Die Informantin verdeutlicht dies anhand eines Gesprächs mit einem Betrieb, an welchen sie einen Schüler vermitteln wollte. Der Betrieb habe sich bei Frau Krüger informiert, ob sie nicht einen Schüler kenne, der Interesse habe, in dem Betrieb eine Ausbildung anzufangen. Gegenüber dem Betriebsleiter betont die Informantin, dass sie zwar einen Schüler kenne, dieser aber schwache Leistungen habe. „[...] hat aber gar nicht so gute Leistungen. Der ist gerade so, ich glaube, der hatte noch nicht mal ein Realschulabschluss gehabt, sondern nur den erweiterten Hauptschulabschluss [...]“ (Krüger: 520-522). Die Informantin spricht an, dass schlechte schulische Leistungen oder ein von der Gesellschaft als minderwertig angesehener Schulabschluss Probleme im Übergang zur Berufsausbildung mit sich bringen können.

7.2.2.2 Mesosystem

Eigenes Handeln und eigene begrenzte Kenntnisse

Des Weiteren bezieht sich die Lehrerin selbst als einen potenziellen Faktor mit ein, der den Übergang beeinflussen könne. Ganz allgemein beschreibt Frau Krüger, dass sie in bestimmten Situationen nichts ausrichten könne, da sie aufgrund des Mangels an speziellen Wissensbeständen nicht in der Lage dazu sei, den Schülern adäquat zu helfen und sie zu unterstützen. „[...] wo man sagt, ich als Lehrer kann vielleicht gar nicht so viel machen“ (Krüger: 466-467). Deutlich wird, dass die Informantin sich selbst Kompetenzen abschreibt, bzw. sie reflektiert, dass sie als Lehrerin ebenfalls eine Wirkung auf die Schüler hat. Sie konkretisiert das anhand eines Beispiels: „Und ich habe

persönlich versucht, den zu betreuen. Ich bin aber nicht diejenige, die Drogenabhängige betreuen kann“ (Krüger: 503-504). Die Informantin gibt zu verstehen, dass sie sich bezüglich Drogenproblematiken nicht ausreichend auskenne, also nicht über das nötige Wissen im Vergleich mit Experten verfüge und sie dem Schüler hinsichtlich seiner Drogenprobleme nicht angemessen helfen könne. Frau Krüger reflektiert demzufolge, dass ihr Mangel an speziellem Wissen über Drogenabhängigkeiten zu einem Risiko für den Schüler werden kann. Dass sie andererseits versucht, dieses Risiko zu bearbeiten, wird anhand ihres Versuchs deutlich, sich Unterstützung von außerhalb zu holen (s. Kategorie „Initiieren eines Arbeitsbogens (Einbezug von anderen Personen/Instanzen)“, Kap. 7.2.4).

Andere Lehrer

Außerdem bezieht sich die Informantin nicht nur selbst als einen möglichen Einflussfaktor mit ein, sondern auch andere Lehrer, wie bspw. Kollegen. Sie verdeutlicht dies an einem Beispiel:

Und die erste Unmöglichkeit fängt bei Lehrern an. Dass die nicht bereit sind, viele Kollegen sind nicht bereit, neue Wege auszuprobieren. So gerade, ich sag mal, trifft nicht für alle zu, aber Mathe, Deutsch und Englisch, die müssen Prüfungen vorbereiten. Die sind ja zentral. Und die reden sich damit raus, ich muss eine Prüfungsvorbereitung haben. Ich muss die Schüler durch die Prüfung bringen, und sie sind oftmals nicht bereit, mit anderen Wegen oder andere Wege zu probieren, um sie zu Erfolgen zu bringen. Da ist der erste Stopp, dass viele Kollegen sagen, die doch schon so in meinem Alter sind, was sollen wir uns noch mit so einem neuen Scheiß beschäftigen. (Krüger: 426-433)

Frau Krüger bezieht in ihre Überlegungen ein interaktionistisches Verhältnis von Schüler und Lehrer mit ein. Sie spricht dezidiert an, dass der Schul- und Übergangserfolg der Schüler durch Lehrer, die ein bestimmtes Maß an Einsatz und Anstrengung nicht erbringen, gefährdet werden könnte. Die Informantin verwendet hierfür den Begriff der Unmöglichkeit. Im Bürgerlichen Gesetzbuch definiert dieser, dass von einer Person eine bestimmte Leistung nicht erbracht werden kann. Der Begriff der Unmöglichkeit verdeutlicht also das Nicht-Erbringen von Unterstützung bzw. das sich Nicht-Einlassen auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schüler durch andere Lehrkräfte. Dies führt Frau Krüger weiter anhand ihrer Kollegen aus, die nicht bereit seien, individueller auf die Schüler und ihre Bedürfnisse bzw. Voraussetzungen einzugehen, da die Kollegen ihr Handeln nicht veränderten sowie reflektierten. Die Informantin verdeutlicht, dass ein Teil ihrer Kollegen lediglich nach einem bekannten unveränderlichen Muster arbeite bzw. handle. Infolgedessen können auch Kollegen einen Einfluss auf den Übergang nehmen, wie die Informantin zusammenfassend festhält: „Also, wenn die Lehrer nicht wollen, dann kann das mit dem Übergang nichts werden“ (Krüger: 447-448).

Elternhaus

Ergänzend erwähnt Frau Krüger den Einfluss, den das Elternhaus auf den Bildungs- und Ausbildungserfolg der Jugendlichen hat. Sie thematisiert den Einfluss des Elternhauses lediglich grundsätzlich und bezieht in ihren Äußerungen keine wertende Stellung: „Die Elternhäuser spielen natürlich eine große Rolle [...]“ (Krüger: 613). Sie konkretisiert ihre Einschätzung folgendermaßen: „Dass Schüler eigentlich, sage ich mal, von ihren Eltern nicht genug angeleitet werden und sagen oder unterstützt werden, gucke doch mal nach einem Betrieb, wo du vielleicht lernen möchtest später“ (Krüger: 83-85). Ersichtlich wird, dass Frau Krüger die soziale Stellung der Eltern nicht mit einbezieht, sondern lediglich allgemein das Engagement bzw. Nicht-Engagement der Eltern thematisiert. Ein weiteres Beispiel soll verdeutlichen, dass sie Familien mit geringem sozioökonomischen Status nicht per se verurteilt, sondern ebenso Eltern mit einbezieht, die einen höheren sozioökonomischen Status besitzen: „[...] die Eltern, die so wie gesagt besonders intelligent sind, viel Geld haben, eine große Firma selber leiten, bei den gibt es Schwierigkeiten“ (Krüger: 321-322). Durch die Ausführungen wird ersichtlich, dass Frau Krüger versucht, die Komplexität der sozialen Wirklichkeit in Bezug auf das Elternhaus einzufangen und keine pauschale Verurteilung von Familien mit einem geringen sozioökonomischen Status vornimmt.

Andere Institutionen

Die Ausführungen der Informantin verdeutlichen, dass weitere Institutionen neben der Schule dafür mitverantwortlich sein können, dass der Übergang in eine Berufsausbildung misslingt. Sie beurteilt die Kompetenz der Berufsberatung als mangelhaft. Ihrer Ansicht nach sei die Berufsberatung nicht dazu in der Lage, die Jugendlichen angemessen zu unterstützen. „Den fehlt eine wirkliche Betreuung in dieser Situation. Denn die hat ja wohl nur die Agentur für Arbeit übernommen und an den Fähigkeiten zweifle ich total. Ist so, da stehe ich dazu“ (Krüger: 540-542). Neben der Berufsberatung bezieht Frau Krüger weitere Institutionen in ihre Argumentation mit ein: Sie verdeutlicht anhand eines konkreten Beispiels, dass sie die Untätigkeit des Jugendamtes als einen Faktor ansehe, der das Scheitern im Übergangsprozess beeinflussen könne: „Und wenn er aufgefangen worden wäre von irgendwelchen Jugendämtern, die ab der neunten achten Klasse Bescheid wussten, dann hätte der Junge eine Chance gehabt“ (Krüger: 509-511).

7.2.2.3 Exosystem

Strukturelle und organisatorische Bedingungen der Einzelschule (lokale Schulsituation)

Konkrete Ausgangsbedingungen, die eine Einzelschule vor Ort aufweist, werden von Frau Krüger ebenfalls erwähnt. In Bezug auf die individuelle Förderung von Schülern in sogenannten Betreuungsstunden erwähnt die Informantin, dass diese bei Personalmangel gestrichen würden und folglich keine wirkliche Förderung der Schüler stattfindet, die auf diese Förderung angewiesen seien. „Und diese Betreuungsstunden, im Augenblick klappen die mal, aber sobald ein Krankheitsstand ist, heißt es statt Betreuungsstunden, das heißt man vertritt“ (Krüger: 282-283). Frau Krüger nimmt also wahr, dass die gestrichenen Stunden, die zur Unterstützung für bestimmte Schüler bereitgestellt werden, aufgrund schulstruktureller Bedingungen vor Ort nicht ausgeglichen werden und sich aufgrund dessen ein Nachteil für die Schüler ergibt, die auf diese Betreuungsstunden angewiesen sind.

Arbeitsmarkt- und Ausbildungssituation

Bezüglich der Arbeitsmarkt- und Ausbildungssituation spricht die Informantin konjunkturelle Bedingungen an, die sich ebenfalls auf die Suche nach einem Ausbildungsplatz auswirken können und Einfluss auf den Übergangsprozess haben.

Und der Witz an der ganzen Geschichte ist, dass es früher kaum Ausbildungsstellen gab. Dass sich viele Schüler für einen Ausbildungsplatz beworben haben und es gab zu wenig Ausbildungsstellen. Sie haben nicht alle einen bekommen. Jetzt ist die Situation anders. Die Betriebe und Einrichtungen, die suchen gerade so. (Krüger: 568-571)

Frau Krüger zieht einen Vergleich zwischen Vergangenheit und Gegenwart und skizziert dabei, dass sich die Arbeitsmarktsituation heutzutage entspannt habe und die Betriebe auf der Suche nach Auszubildenden seien. In der Vergangenheit sei dem nicht immer so gewesen. Dementsprechend beeinflusst auch die Tatsache, ob Arbeits- bzw. Ausbildungsplätze vorhanden sind, den Übergangsprozess.

Strukturelle Bedingungen von Stadtteilen und Regionen

Dass Frau Krüger bestimmten Stadtteilen einen Einfluss attestiert, der sich negativ auf das Übergangsverhalten auswirken könne, deutet sie mit dem Begriff Problembezirk an. Diese Bezeichnung verwendet sie im Zusammenhang mit der Rütlschule in Berlin-Neukölln. Die Informantin führt den negativen Ruf des Bezirkes als ein Argument an, warum im Jahr 2005 an der Rütlschule die Rate derjenigen, die einen Ausbildungsplatz bekommen ha-

ben, so gering ausgefallen sei. „[...] das ist echt ein Problembezirk“ (Krüger: 330-331).

Ausbildungsbetriebe

Weiter veranschaulicht Frau Krüger, dass auch die Ausbildungsbetriebe selbst Einfluss auf den Übergang der Schüler nehmen können. Wenn die Betriebe nicht in Ausbildungsplätze und Auszubildende investieren und nicht um geeignete Kandidaten werben, ist es der Ansicht der Informantin nach nicht verwunderlich, dass so viele Ausbildungsplätze unbesetzt blieben, da geeignete Bewerber nicht auf die Betriebe aufmerksam würden: „Und vielleicht müssen auch die Betriebe ein bisschen mehr dafür tun, dass sie geeignete Bewerber bekommen. Wenn ich das Geld in irgendetwas stecke und nicht in Ausbildung, muss ich mich nicht wundern, dass da nichts passiert“ (Krüger: 573-575).

7.2.2.4 Makrosystem

(Bildungs-)politische Regulierungen

In ihre Begründungen und Erklärungen bezieht Frau Krüger ebenso (bildungs-)politische Regulierungen mit ein, wie das folgende Zitat zeigt:

Dann kommt aber der Punkt, dass mir Leute von außen sagen, oh ja, ich schreib jetzt mal, mit die die Bewerbung haben, die können ja gar nicht richtig die Rechtschreibung. Er sagt, ich hab jetzt kein anderen Job gefunden und ich mach das mal für ein Jahr und dann bringe ich den Schülern schon bei, was die mal wissen müssen. Ich sag den mal, was sie machen müssen, weil ich hab ja auch nichts gekriegt. Und die werden bezahlt die Leute. Und da sage ich nur, wenn die Eltern sagen so nicht, sage ich auch, so nicht. Und das sind dann Probleme, die dann noch dazu kommen. Also es wird Geld rausgeschmissen für sinnlose Geschichten. Anstatt zu sagen, gucke ich doch mal, wer kann es wirklich, wer ist qualifiziert und die stecke ich hinein [...]. (Krüger: 263-270)

Die Informantin skizziert, dass vom Land nichtqualifizierte Personen für die Unterstützung der Schüler eingestellt würden, die außerdem nicht ausreichend motiviert seien, um die Schüler entsprechend ihrer Probleme und Schwierigkeiten zu unterstützen. Ihrer Ansicht nach sollten lieber Personen eingestellt werden, die die nötigen Qualifikationen besitzen, um die Schüler entsprechend ihrer individuellen Problemlagen zu betreuen. Stattdessen werden die Gelder jedoch in Personal investiert, das anscheinend keine ausreichende qualifiziert-pädagogische Ausbildung besitze, da die Einstellungen geringqualifizierter Personen durch politische Entscheidungen gefördert werden. Dieses Personal sei jedoch nicht in der Lage dazu, die Schüler angemessen zu unterstützen. Die Öffnung für das höchstwahrscheinlich geringer entlohnte und nicht- bzw.- gering-qualifizierte Personal bringt eine De-

professionalisierung mit sich, die durch die Gegenüberstellung von qualifiziertem vs. nicht-qualifiziertem Personal mit Nachdruck seitens der Informantin verdeutlicht wird.

Des Weiteren spricht die Informantin das Bildungssystem an sich an. Dieses sei darauf ausgerichtet, eine mehr oder weniger homogene Masse zu beschulen. Entsprechen Schüler nicht dieser Homogenität, da sie von der gesetzten Norm abweichen, führe dies nicht selten zu Schwierigkeiten für die Schüler. Die Architektur des Bildungssystems sehe entsprechende Maßnahmen für diese Schülergruppen nicht vor oder identifiziere diese erst gar nicht, d.h., die Schüler, die Schwierigkeiten im Übergangsprozess haben, werden nicht wahrgenommen. Folglich kann die unflexible und recht starr genormte Beschaffenheit des Bildungssystems dazu beitragen, dass Schüler im Übergang in eine Berufsausbildung scheitern oder es zu Problemen kommt. Frau Krüger verdeutlicht diesen Sachverhalt anhand hochbegabter Schüler:

Normal ist eine große Bandbreite, aber diese Normalität, die bei uns gefordert ist, ist ja sehr eng. Die ist ja sehr eng begrenzt. Ich muss ja normal sein als Kind, ich darf auch nicht hochbegabt sein. Wenn ich hochbegabt bin, falle ich auch aus diesem Raster raus. Dann müsste ich auch eine extra Betreuung bekommen, weil ich merke, der braucht eigentlich ganz andere Aufgaben. Der muss eigentlich gefördert werden. Und an Leistung zeigt sich das nicht. Hochbegabte gehen vom Gymnasium oftmals durch bis in die letzte Klasse, wo sie nachher so produktives Lernen durchführen. Das kann es nicht sein. (Krüger: 287-293)

Gesellschaftliche Ursachen und Prozesse

Dass auch gesellschaftliche Verhältnisse den Übergang in eine berufliche Ausbildung beeinflussen, dessen ist sich die Informantin ebenso bewusst. Dies beschreibt sie anhand gesellschaftlich geprägter Bilder und der damit assoziierten Kriterien, die vermeintlich anerkannter sind als andere:

Wenn Leistung nicht alleine zählt und Wissen, sondern andere Kriterien, die gesellschaftlich besser anerkannt sind, wird es schwer werden, sie in Lohn und Brot zu bringen mit einem normalen Beruf, so sehe ich das. Es ist schwierig. Und ich glaube, das ist das größte Hindernis noch für unsere Kinder. Diese Vorbilder, die fehlen. Also Vorbilder, die anders aussehen, als das, was uns vorgegaukelt wird, Vorbild zu sein. Und ja, wir müssen ihnen Vorbilder hinstellen [...]. (Krüger: 558-563)

Dass sich die Schüler offenbar an eigentlich konträr zu den schulischen Leistungen stehenden Kriterien sowie Werten und Normen orientieren, die aber nichtsdestoweniger ein gewisses gesellschaftliches Ansehen erlangt haben, umreißt Frau Krüger. Die Folge davon ist: Die Schüler verherrlichen und sehen diese Faktoren bzw. Bilder als ein gesellschaftliches Ideal an, denen sie eine große Wertschätzung entgegenbringen. Im Vergleich zu den durch die Medien vermittelten Kriterien sowie Werten und Normen (also auch gesellschaftlich vermittelte Bilder), die anscheinend ein größeres Ansehen in einem

bestimmten Gesellschaftskontext und/oder einer Alterskohorte besitzen, rücken die schulischen Leistungen in eine Nebenrolle. Insgesamt: Die schulischen Leistungen besitzen eine untergeordnete Bedeutung. Dies führe der Ansicht von Frau Krüger nach dazu, dass es schwer sein werde, den Schülern zu vermitteln, dass für den Erwerb einer Berufsausbildung eigentlich andere Werte und Normen erforderlich seien, da die Schüler auf deren Grundlage beurteilt werden und nicht anhand der gegensätzlichen Kriterien. Kurz ausgedrückt: Warum sollten sich die Schüler anders verhalten, wenn sie es doch (gesellschaftlich) genauso vorgelebt bekommen?

Somit können auch gesellschaftlich verbreitete Vorstellungen sowie Werte und Normen, was als angesehen gilt und was nicht, den Übergang in eine Berufsausbildung ungünstig beeinflussen. Weiter schildert Frau Krüger, dass diese dargestellte Diskrepanz mithilfe von Vorbildern bearbeitet werden könne, die nicht den medial vermittelten entsprechen. Ausgeführtes wird durch das folgende Zitat veranschaulicht:

Aber schauen Sie sich das doch mal an. Wer ist denn derjenige, der in diesem Land anerkannt ist? Es ist ein Uli Hoeneß anerkannt, der Millionen Steuern hinterzieht. Aber der ein guter Mann ist, weil er ein Fußballclub nach vorne gebracht hat. Es gibt diese Superstars, die aus dem nichts erscheinen und wieder verschwinden. Die ohne Leistung vielleicht nur, weil sie singen können, sprechen können, tanzen können, große Stars werden, Geld verdienen. Die Kinder werden diesem nacheifern. Und so lange wir das auch als Star hinstellen, funktioniert das nicht. (Krüger: 549-554)

Mit Uli Hoeneß und der Steuerhinterziehung führt Frau Krüger dezidiert ein Beispiel für ein negatives Vorbild an. Aufgrund des gesellschaftlichen Bildes bzw. anderer Kriterien, die für Hoeneß aufgrund seines sportlichen Erfolges gelten und in der Gesellschaft verbreitet seien, bleibe er trotz seiner Straftat ein angesehener Mensch, der immer noch für einen Großteil der Gesellschaft als ein (positives) Vorbild funktioniere. Frau Krüger verdeutlicht das skizzierte gesellschaftliche Bild weiter anhand anderer (temporär) medial prominenter Persönlichkeiten, für die andere Bedingungen und Kriterien gelten als für die Mehrheitsgesellschaft. Angesichts dieser Werte und Normen, die in der Gesellschaft präsent seien, also aufgrund der Frau Krügers Ansicht nach „falschen“ Vorbilder, würden die Jugendlichen diesen (Gesellschafts-)Bildern nacheifern, statt sich an denjenigen Kriterien zu orientieren, die dazu beitragen, dass der Übergang in eine berufliche Ausbildung leichter bzw. erfolgreicher zu bewältigen sei.

7.2.3 *Wirkzusammenhänge und Begründung der Wirkungsmechanismen*

Generalisierung nicht möglich

Insgesamt erörtert Frau Krüger im Interview eine Vielzahl von Faktoren, die sich ggf. negativ auf den Übergang der Schüler in die Berufsausbildung auswirken können. Die von ihr genannten Faktoren können auf allen Ebenen (Mikro-, Meso-, Exo-, Makroebene) lokalisiert werden, und zugleich macht sie auch auf mögliche wechselseitige Wirkzusammenhänge zwischen den verschiedenen Faktoren aufmerksam. Die Informantin reflektiert die Multidimensionalität des Problemfeldes und ist sich bewusst, dass sich die Faktoren unter Umständen gegenseitig bedingen können. In Frau Krügers Ausführungen werden keine einzelnen Faktoren hervorgehoben, fokussiert oder von ihr isoliert, sondern die von ihr erwähnten Faktoren stehen in einem ausgeglichenen Verhältnis zueinander. Sie ist sich der Komplexität der Einflussfaktoren, die im Übergangsprozess ihre Wirkung entfalten, bewusst. Dementsprechend schildert Frau Krüger, dass eine Generalisierung von Faktoren aufgrund der Komplexität, der Menge an Faktoren sowie hinsichtlich ihres wechselseitigen Zusammenwirkens (Kumulation) unmöglich erscheine. Zusätzlich müssen die unterschiedlichen Faktoren immer in Bezug auf das Individuum beurteilt werden. D.h., es müsse berücksichtigt werden, wie das jeweilige Individuum die unterschiedlichen Einflüsse wahrnehme und interpretiere. „Also ich glaube, generalisieren kann man das nicht. Und wer den Schülern wirklich weitergeholfen hat und wer kompetent war oder, das ist oftmals ganz, ganz schwierig. Das machen die an ganz Kleinigkeiten fest“ (Krüger: 668-670). Die Informantin versucht nach Möglichkeit immer, die Gesamtheit der sozialen Realität der Übergangsfaktoren wahrzunehmen bzw. zu reflektieren. Dies impliziert ebenfalls das Hinzuziehen der zeitlichen Dimension biografischer Ereignisse einer Person, genauso wie die Kumulierung von Faktoren, die sich über einen Zeitraum erstreckt – Frau Krüger denkt entsprechend relational.

Frau Krügers Subjektive Theorie lässt sich mit folgender Wenn-Dann-Beziehung beschreiben: Wenn mehrere unterschiedlich kombinierbare und von Fall zu Fall variable Faktoren, die einen ungünstigen Einfluss auf einen Schüler haben, zusammenkommen, dann steigt mit jedem Faktor die Wahrscheinlichkeit, dass es zu Problemen oder zum Scheitern im Übergang kommen kann.

7.2.4 *Engagement, Handlungs-, Bearbeitungs- und Problemlösungsstrategien der Lehrer*

Grundsätzlich interessierte und engagiert-wertschätzende Haltung

Dass Frau Krüger ein grundlegendes Interesse an ihren Schülern hat und sich für ihre Probleme und Belange einsetzt, verdeutlicht das folgende Zitat: „Und wenn wir die haben, dann sitzen wir nachmittags da und machen das. Die Lehrer, die sich sehr engagieren [...]“ (Krüger: 661-662). Frau Krüger unterstreicht ihr Engagement für die Schüler anhand der Zeit, die sie mit anderen Kollegen nach der eigentlichen Unterrichtszeit aufwendet, um die Probleme der einzelnen Schüler zu bearbeiten und zu thematisieren. Weiter bringt die Informantin ihre engagierte Haltung zum Ausdruck, indem sie sagt, dass sie sich grundsätzlich Gedanken mache, wie sie die Schüler dabei unterstützen könne, dass sie in eine berufliche Ausbildung einmünden. Ihr ist der Bildungs- und Ausbildungserfolg der Schüler nicht gleichgültig. Dass Frau Krüger dabei die zeitliche Perspektive mit einbezieht und sich bereits Gedanken über die berufliche Perspektive ihrer Schüler in der achten Klasse macht, hebt unmissverständlich ihre interessiert-engagierte Haltung gegenüber den Schülern hervor. Außerdem kommt durch den Einbezug der zeitlichen Dimension ihr biografisches Denken zum Ausdruck, also die Bedeutung, die Frau Krüger der biografischen Arbeit bezüglich der Entwicklung eines Menschen zuschreibt (s. Kategorie „Initiieren biografischer Arbeit“, Kap. 7.2.4).

Ja der Übergang beginnt ja von der Schule zum {unverständlich} Leben nicht erst am Ende der zehnten Klasse, wo man sagt, ich beginne eine Ausbildung. Sondern eigentlich beginnt der Übergang ja schon eher in der achten Klasse. Dass man überlegt, wie bekomme ich denn ein Schüler dazu als Lehrer, dass er nachher Berufsvorstellungen hat. Eine Vorstellung darüber, was er im Beruf machen kann. (Krüger: 8-12)

Initiieren eines Arbeitsbogens (Einbezug von anderen Personen/Instanzen)

Kooperationen mit unterschiedlichen Partnern schreibt Frau Krüger eine besondere Bedeutung zu, weil sie die Initiation eines Arbeitsbogens ermöglichen. Das bedeutet, dass mehrere Menschen zugleich auf Augenhöhe an einem Fall arbeiten und sich dabei gegenseitig unterstützen können. Die Gefahr, dass ein Einzelner an seine Grenzen stößt und mit der Situation überfordert sein könnte, da er alleine für den Fall verantwortlich ist, wird dadurch minimiert. Ferner werden die Kompetenzen differenziert (aufgeteilt), da ein Einzelner möglicherweise nicht das Wissen für spezielle Gegenstandsbereiche besitzt bzw. nicht Experte für sämtliche Problembereiche sein kann. Verdeutlicht hat Frau Krüger das bereits am Beispiel der Drogenabhängigkeit eines Jugendlichen. In diesem Fall war sie auf Unterstützung anderer angewiesen, um den Schüler individuell sowie bestmöglich unterstützen zu können. „Und ich habe persönlich versucht, den zu betreuen. Ich bin aber nicht

diejenige, die Drogenabhängige betreuen kann. Sondern hatte versucht, den mal in eine solche Einrichtung zu bringen, dass er da betreut wird“ (Krüger: 503-505). In dem Zitat wird greifbar, dass die Informantin sich mit der Drogenberatung in Verbindung gesetzt hat, um diese als einen Partner für die Betreuung des Schülers zu gewinnen, um so einen Arbeitsbogen initiieren zu können. Ihres Erachtens sind die Mitarbeiter der Drogenberatung die Experten, die ihr bei der Fallbearbeitung als geeignete Partner unter die Arme greifen könnten, da sie selbst nicht über die entsprechende Expertise verfüge.

Kontakt wird dabei nicht nur zu anderen Institutionen oder Kollegen gesucht, um einen Arbeitsbogen zu initiieren, sondern ebenso zum Elternhaus. Frau Krüger sucht entschlossen den Kontakt zu den Eltern und versucht, diese mit in den Prozess des Arbeitsbogens einzubinden, wie das folgende Beispiel andeutet: „Ich sag die Zeit wird immer knapper, das hat er noch nicht begriffen. Können sie [die Mutter] ihm denn nochmal ins Gewissen reden. Dann haben wir nochmal drüber gesprochen intensiv und so unterhalten mit mehreren“ (Krüger: 619-621). Darüber, dass Kooperationen allerdings auch scheitern können, da sich das Elternhaus diesen entziehen kann, sodass keine Möglichkeit besteht, die Eltern mit in einen Arbeitsbogen einzubeziehen, ist sich Frau Krüger bewusst. Wichtig ist somit, dass immer mehrere Personen in den Prozess des Arbeitsbogens mit einbezogen werden, um so ein optimales Ergebnis für den jeweiligen Schüler zu erreichen sowie dem Wegbrechen oder Nichtzustandekommen einer Kooperation, die grundlegend für das Initiieren eines Arbeitsbogens ist, entgegenwirken zu können.

Aber das wäre eine Möglichkeit. Und manche Eltern, da müssen wir uns nichts vormachen, die werden wir nicht erfassen. Da wunder ich manchmal, da bewundere ich die Kinder und freue mich und die greifen wir uns auch oftmals so bewusst, mit dem Klassenleiter überlegen wir, wen können wir uns einzeln mal nehmen. Und dann überlegen wir, nehme ich ihn, nimmt die Klassenleitung, nehmen wir den zusammen oder beziehen wir die Sozialarbeiterin mit ein, die auch sympathisch ist [...]. (Krüger: 641-645)

Kooperationspartner, die entsprechend am Arbeitsbogen mitwirken, sind folglich nicht nur außerhalb der Schule zu finden, sondern ebenso im Kollegium, wie bspw. andere Lehrer, Sozialpädagogen etc..

Angebote im Bewerbungs- und Übergangsprozess

Zusätzlich zu der von Grund auf allgemein engagiert-wertschätzenden Haltung Frau Krügers gegenüber den Schülern versucht sie zudem, die Schüler insbesondere hinsichtlich des Übergangsprozesses zu unterstützen. Dabei stellt sie verschiedene Angebote bereit, die ihrer Auffassung nach den Übergangsprozess für die Schüler erleichtern. Sie erwähnt diesbezüglich verschiedene Übungen, die sie gemeinsam mit der Klasse durchführt. Dazu gehört

ebenfalls, dass Frau Krüger die Schüler darauf aufmerksam macht, dass in einem Betrieb eine entsprechende Stelle zu vergeben ist.

Und so an dem Tag, wo das Abschlussfest war, wo die Zensuren übergeben wurden, an dem Tag kommt er an und sagt, der Betrieb hat mich noch genommen. Strahlend seine Mutter sagt schick danke. Einmal kurz, ach sie waren das ja, die ihm das mal kurz gezeigt haben. (Krüger: 523-526)

Initiieren biografischer Arbeit

Die zentrale Handlungsstrategie der Informantin ist das Initiieren biografischer Arbeit. Wie bereits veranschaulicht (s. Kategorie „Initiieren biografischer Arbeit“, Kap. 6.3), stellt Frau Krüger in einer längeren narrativen Passage dar, wie sie einen Schüler individuell betreut und ihm dabei geholfen hat, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Gemeinsam mit dem Schüler hat die Informantin seine Probleme bearbeitet, sodass aufgrund dessen ein biografischer Wandlungsprozess auf Seiten des Schülers eingesetzt hat bzw. ein resilienter Entwicklungsverlauf angestoßen worden ist. Erkenntlich wird, dass die Informantin reflektierende Gespräche verwendet hat, in welchen sie die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft des Schülers thematisiert und mit einbezogen hat. Neben den reflektierenden Gesprächen über die derzeitige Lage des Schülers und seine Zukunftsvorstellungen hat Frau Krüger dem Schüler ebenso konkrete Hilfestellungen, wie das Begleiten zum Vorstellungsgespräch, gegeben. Die Bedeutung, die die Informantin der individuellen Betreuung der einzelnen Schüler zuschreibt, vor allem jener, die bereits Schwierigkeiten im Übergangsprozess haben oder bekommen können, wird folglich ersichtlich. Ihrer Ansicht nach kann auf der Grundlage einer individuellen Betreuung, die sich der Methode der biografischen Arbeit bedient, der Übergang in ein Ausbildungsverhältnis ermöglicht und erleichtert werden. Das verdeutlicht nicht nur das erwähnte Beispiel, sondern auch das folgende Zitat, welches die Informantin im Zusammenhang mit einer expliziten Unterstützungsmaßnahme als Resümee nennt und dabei das Potenzial der biografischen Arbeit in Form von individuell-reflektierenden Gesprächen und individuellen Hilfestellungen unterstreicht.

[...] und ich denke mit so Kleinigkeiten in Anführungsstrichen könnte man auch den Übergang von der Schule in den Beruf gestalten. Dass man wirklich guckt, was kann ich denn. Wie reflektiere ich denn. Wie kriege ich denn nicht nur von mir meine Meinung, sondern von anderen, von Mitschülern. Das wäre eine Möglichkeit. (Krüger: 411-415)

Die Informantin versucht die Schüler mithilfe von Gesprächen und Diskussionen nicht nur zur Selbstreflexion anzuregen, sondern deutet ebenso die Bedeutung der Perspektivenübernahme an. Somit ist nicht nur der Einbezug der eigenen biografischen Erfahrung bedeutungsvoll und hilfreich, sondern

ebenso die Übernahme von Fremdperspektiven, die mit in den Prozess der Reflexion miteinbezogen werden müssen.

7.3 Der Fall Frau Werner

7.3.1 Interview-Kontext

Das Gespräch mit Frau Werner fand im Sommer 2014 in der ersten Schulferienwoche in ihrem Büro einer Integrierten-Sekundarschule statt. Die Schule befindet sich in einer größeren Stadt und die Informantin charakterisiert ihre Schule wie folgt: „Also unsere Schule ist laut der Politik eine Brennpunktschule [...]“ (Werner: 36-37). Der erste Kontakt mit Frau Werner kam per Email zustande. Ich habe sie über die Homepage ihrer Schule angeschrieben und ihr mein Vorhaben dargelegt. Umgehend hat sie sich zurückgemeldet und mir mitgeteilt, dass sie bereit sei, mich bei meinem Vorhaben zu unterstützen. Die Gesprächssituation mit der Informantin kann als sehr entspannt, freundlich und auskunftsfreudig beschrieben werden.

Insgesamt dauerte das Interview knapp 77 Minuten. Zur Zeit des Interviews ist Frau Werner bereits 26 Jahre im Schuldienst tätig, wovon sie 24 Jahre an ihrer jetzigen Schule unterrichtet. Frau Werner hat Realschullehramt studiert und ist der Altersgruppe der 56 bis 60-Jährigen zuzuordnen.

Im Folgenden werden die von Frau Werner erwähnten Faktoren dargestellt, die sich aus ihrer Sicht negativ auf den Übergang der Schüler von der Schule in die Berufsausbildung auswirken. Außerdem werden ihre Begründungen der Wirkmechanismen und die durch sie verfolgten Handlungsstrategien dargelegt. Aufgrund des bereits ausgeführten Kategoriensystems und den damit verbundenen Deutungen und Theoretisierungen, erfolgt eine verkürzte Darstellung der jeweiligen Faktoren.

7.3.2 Klassifikation von ungünstigen Faktoren

7.3.2.1 Mikrosystem

Mangelndes Selbstbewusstsein

Frau Werner spricht das Selbstbewusstsein der Schüler an, das ihres Erachtens gering bis gar nicht ausgeprägt ist. Allerdings bleibt Frau Werner in ihrer Äußerung recht unpräzise und führt diese Vagheit nicht weiter aus: „[...] weil sie sich nicht trauen, in die Welt hineinzugehen [...]“ (Werner: 114). Nichtsdestoweniger spricht sie mit ihrer Äußerung an, dass die Schüler Angst ha-

ben, ihr gewohntes Terrain der Schule zu verlassen, um neue Ufer zu erkunden – d.h. in die Welt der Berufsausbildung einzutauchen und sich darauf einzulassen. Die Schüler fürchten das, was kommt, das Ungewisse, das Neue.

Befinden in Entwicklungsphase

Ebenso in der fehlenden Reife der Schüler erachtet die Informantin ein Problem. Viele Schüler haben aufgrund ihres Alters eine mangelnde oder fehlende Reife, um eine Ausbildung zu beginnen. „[...] was wir hier an Schülern haben, die wir dann in die Ausbildung führen müssen, die sind wirklich noch nicht ausbildungsreif“ (Werner: 538-539). Frau Werner verdeutlicht, dass seitens der Schüler ein gewisser Entwicklungsschritt erst noch erfolgen müsse. Die Schüler seien noch nicht dazu in der Lage, sich mit den Anforderungen auseinanderzusetzen, die eine Berufsausbildung stelle bzw. sie sind diesen Ansprüchen noch nicht gewachsen.

Mangel an formalen Fähigkeiten (Arbeits- und Sozialverhalten)

Des Weiteren erachtet Frau Werner als ein Problem, dass das Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler nur teilweise entwickelt sei und dementsprechend Mängel aufweise. Das Arbeits- und Sozialverhalten entspreche nicht den Vorstellungen und Erwartungen der Ausbildungsbetriebe, wie diese es sich für einen funktionierenden Betriebsablauf wünschten und benötigten: „[...] dass ihnen bestimmte Werte und Regularien fehlen“ (Werner: 284-285) wie bspw. „[...] eine andere Einstellung zu Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit [...]“ (Werner: 63).

Geringe schulische Leistung sowie geringer Bildungsgrad

Einen weiteren bedeutenden Einfluss sieht Frau Werner im schulischen Erfolg der Schüler, da ihre Kenntnisse und Fähigkeiten mit Noten bewertet würden, an denen sich die Ausbilder orientierten. „[...] Schüler, die sehr, sehr wenig Kenntnisse haben oder bei denen dort, dass sie den einfachen Schulabschluss, also den einfachen Hauptschulabschluss nicht erreichen“ (Werner: 87-89). Frau Werner attestiert den Schülern, die „schulisch wirklich kaum Erfolg“ (Werner: 482-483) haben und den Hauptschulabschluss nicht erreichen, sehr geringe Kenntnisse, aus denen ein gewisses Gefährdungspotenzial für den Übergang in den Beruf erwachse.

Aber die Masse scheitert bereits im Einstellungsverfahren, bei der ersten Hürde. Man muss ein Computertest machen, und das ist schon die erste Hürde, und wenn sie dann auf das zweite Niveau kommen, dann scheitern die Meisten am Deutshtest und Allgemeinbildung oder halt auch dann später am Sporttest. So, was unseren Schülern absolut fehlt, ist Weltwissen. (Werner: 107-111)

Deutlich wird, dass die Informantin vor allem in der Akkumulation von Wissen eine Chance sieht, sich im Leistungswettbewerb positiv zu positionieren und sich gegen andere Bewerber durchzusetzen. Dies verdeutlicht sie mit dem Beispiel des Einstellungsverfahrens. Frau Werner sieht eine Gefahr in geringer Bildung bzw. in einer nicht ausreichenden und mangelhaften Akkumulation von Wissen.

Unzureichende Mathematikkompetenz

Neben der Akkumulation von grundlegendem Wissen und Kenntnissen (den Schülern fehle Weltwissen) schreibt Frau Werner insbesondere dem mathematischen Wissen eine spezielle Bedeutung zu. Sie führt aus, dass Schüler „aufgrund der schlechten Note in den Kernfächern Deutsch und Mathematik erst gar nicht genommen worden sind“ (Werner: 104-105). Damit weist die Lehrerin dem Fach Mathematik ein besonderes Gewicht zu und verdeutlicht, dass sie mangelhafte mathematische Kenntnisse als eine ungünstige Bedingung im Hinblick auf das Übergangsgelingen erachtet.

Unzureichende Sprach- und Lesekompetenz

Neben den mathematischen Fähigkeiten, schreibt Frau Werner ebenso der Sprachkompetenz eine große Relevanz zu. Sind die sprachlichen Kompetenzen nicht ausreichend ausgebildet, könne es zu Schwierigkeiten bei der Ausbildungsplatzsuche kommen. „Das eine ist, dass die Schüler wirklich noch gar nicht ausbildungsreif sind, weil ihnen Qualifikationen in der Sprache fehlen [...]“ (Werner: 11-13). Folglich attestiert Frau Werner nicht nur den mathematischen Kompetenzen, sondern ebenso der Sprach- und Lesekompetenz eine besondere Bedeutung für den Übergang in die Berufsausbildung.

Schulabsentismus

In der unentschuldigten Abwesenheit vom Unterricht, dem Schulabsentismus, sieht Frau Werner einen Faktor, der den Übergang negativ beeinflussen könne. Schulabsentismus wird von den Ausbildungsbetrieben als eine ungünstige Ausgangssituation interpretiert, die die Konsequenz des Nichteinmündens der Schüler in ein Ausbildungsverhältnis zur Folge habe. „Und unsere Schüler haben dann leider auf den Zeugnissen dann ganz oft Fehlzeiten, Verspätungen. Und dann, kein Betrieb nimmt jemanden mit Fehlzeiten oder Verspätungen“ (Werner: 63-64).

Migrationshintergrund

Bezüglich des Scheiterns im Übergang thematisiert Frau Werner einen Migrationshintergrund. Dabei geht sie aber nicht auf die Sozialisation in einem anderen Kulturkreis ein, sondern macht die Menschen mit Migrationshinter-

grund selbst für ihr Scheitern bzw. für ihre Probleme im Übergang verantwortlich. Die Informantin ist der Ansicht, dass es an den Migranten selbst liege, da sie sich in ihrer Denkweise nicht dem deutschen Bildungssystem öffnen würden.

Also, wenn ich was ändern dürfte, würde ich dafür sorgen, dass erstens die Herdprämie abgeschafft wird, damit die Kinder gezwungen sind, in die Kindergärten zu gehen, und ich würde auch gerade dafür sorgen, dass die Kinder nichtdeutscher Familien nicht nur einen Vormittagskindergartenplatz kriegen, sondern einen Ganztagskindergartenplatz, damit sie über den Kindergarten Sprachdefizite aufarbeiten können und auch Weltwissen erwerben. Dass mal jemand mit ihnen in das Museum geht oder innerhalb von Deutschland verreist oder auch mal innerhalb von X-Stadt spazieren geht, was die türkischen Familien ja gar nicht mit ihren Kindern tun. (Werner: 142-149)

Ersichtlich wird, dass Frau Werner das Problem den Migranten selbst zuschreibt, da diese ihre Kinder nicht förderten und unterstützten. Der Ansicht von Frau Werner nach vermitteln die Familien mit Migrationshintergrund ihren Kindern kein Wissen, da sie mit ihren Kindern nicht die entsprechenden (Bildungs-)Orte innerhalb von X-Stadt besuchen würden. Infolgedessen ist es für die Informantin nicht verwunderlich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Schule schlecht abschneiden bzw. keinen Ausbildungsplatz bekämen, da die Migranten keine Bildungsaspiration besäßen.

Neben der Stigmatisierung, die Frau Werner hinsichtlich der Menschen mit einem türkischen Migrationshintergrund vornimmt, fällt zusätzlich auf, dass sie sich bezüglich der Bildungsorte vor allem auf jene bezieht, die ein bestimmtes Ansehen innerhalb des Bildungsbürgertums genießen. Darin wird die begrenzte Vorstellung, was denn Bildungsorte seien und wie türkischstämmige Mitbürger mit ihren Kindern agieren, seitens Frau Werner offenbart. Denn Bildung muss nicht zwingend in einem institutionellen Setting erfolgen. Ferner würde die Informantin, hätte sie die Entscheidungsgewalt, Personen mit Migrationshintergrund dazu zwingen, sich den institutionellen Gegebenheiten, die sie ausführt, unterzuordnen, sodass die Menschen mit einem Migrationshintergrund ihre Haltung bzw. ihren Habitus verändern können. Es wird deutlich, dass Frau Werner einen Migrationshintergrund an sich als ein potenzielles Risiko im Hinblick auf den Übergang betrachtet, da sie den Migranten selbst (den Schülern und deren Eltern) und ihrem Habitus das Scheitern zuschreibt.

7.3.2.2 Mesosystem

Elternhaus

Frau Werner schreibt dem Elternhaus einen Einfluss auf das Misslingen des Übergangsprozesses in die Berufsausbildung zu. Als eine Gefahr erachtet sie

die Arbeitslosigkeit beider Elternteile, die sich ihrer Ansicht nach negativ auf den Bildungs- und Ausbildungserfolg der Kinder auswirken könne. Die Informantin führt aus, dass die Eltern aufgrund ihrer Arbeitslosigkeit morgens nicht gemeinsam mit ihren Kindern aufstehen würden, sodass sich dieses Verhalten automatisch auf die Kinder übertrage und es infolgedessen zu einer anderen Einstellung der Schüler bezüglich Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit komme.

Wenn sie beide arbeitslos sind in der Familie und morgens der Wecker um halb sieben rappelt, damit die Kinder in die Schule gehen, ich glaube da drehen sich viele auch nochmal um und die Kinder gehen nicht in die Schule. Also das ist ein wichtiges Moment, dass auch die Eltern arbeiten. (Werner: 429-432)

Dabei stellt die Verwendung der Phrase „ich glaube“ (s. Kap. 8.3) eine Wahrheitsvermutung auf, die hypothetisch für wahr gehalten wird und (höchstwahrscheinlich) nicht durch die Lehrkraft hinterfragt wird. Dazu besitzt die Phrase ebenso eine unterstreichende Wirkung bezüglich der Bedeutung des Elternhauses. Für Frau Werner besitzen berufstätige Eltern eine Vorbildfunktion für ihre Kinder, die bedingt, dass der Übergang der Schüler in eine Berufsausbildung erfolgreich verläuft. Die arbeitslosen Eltern dagegen, besitzen eine Vorbildfunktion für „liegenbleiben“ und „weilerschlafen“. Schüler, deren Eltern erwerbslos sind, entwickeln der Auffassung der Informantin nach problematische Vorstellungen und Verhaltensweisen, da die Jugendlichen sich am arbeitslosen Elternhaus orientieren und die Eltern sich ebenso nicht für den Bildungs- und Ausbildungserfolg ihrer Kinder interessieren. Erkenntlich wird, dass die Informantin der sozialen Stellung des Elternhauses eine außerordentliche Bedeutung für den Bildungs- und Ausbildungserfolg zuschreibt.

7.3.2.3 Exosystem

Strukturelle und organisatorische Bedingungen der Einzelschule (lokale Schulsituation)

Die Informantin thematisiert auch die strukturellen Bedingungen von Einzelschulen als Misserfolgskriterien für den Übergangsprozess, insbesondere die der Rütli-Schule. Die Ballung von Schülern, die an anderen Schulen nicht angenommen wurden, erschweren nach Ansicht von Frau Werner an der Rütli-Schule die Arbeitsbedingungen.

Und dann müssen sie auch noch folgendes sehen, dass ja die Rütli-Schule damals noch eine Hauptschule war. Und eine Hauptschule war, wie sozusagen im Norden von Neukölln, wo sowieso eine schwierige Klientel wohnt, ich sage es ungern dieses Wort, aber eine Restschule war. Da waren wirklich die Schüler, die weder an Gymnasien noch an Gesamtschulen noch an Realschulen untergekommen sind. (Werner: 67-71)

Arbeitsmarkt- und Ausbildungssituation

Frau Werner erwähnt, dass konjunkturelle Faktoren ebenfalls einen Einfluss auf das Misslingen des Übergangs haben. Werden Arbeitsplätze abgebaut anstatt geschaffen, könne kein neues Personal eingestellt oder ausgebildet werden, ganz egal wie hochqualifiziert dieses Personal auch sei,

und je schwieriger die wirtschaftliche Situation auch gerade nach der Wende war, desto weniger Kinder sind in Ausbildung gegangen. Man darf auch nicht vergessen, dass ganz klassische Ausbildungen im öffentlichen Dienst, sei es jetzt der mittlere Dienst oder Verwaltungssachen, dass da über Jahre hier in X-Stadt gar nicht eingestellt worden ist. Im Gegenteil, man hat ja im Laufe der letzten fünfundzwanzig Jahre in X-Stadt fast fünfzigtausend Stellen im öffentlichen Dienst gestrichen [...]. (Werner: 237-242)

Strukturelle Bedingungen von Stadtteilen und Regionen

Dass sich die regionalen und lokalen Gegebenheiten vor Ort ungünstig auf das Übergangsverhalten auswirken können, bezieht die Informantin mit in ihre Überlegungen ein. Sie bescheinigt dem Bundesland, in dem sie als Lehrerin tätig ist, schlechtere Ausgangsbedingungen als anderen Bundesländern. Der Umstand, dass die verschiedenen Bundesländer oder verschiedenen Regionen unterschiedliche Grundvoraussetzungen besitzen, dürfe nach Auffassung von Frau Werner nicht außer Acht gelassen werden.

Sie müssten eventuell auch mal vielleicht vergleichen wie der Anteil der Migranten der jugendlichen Arbeitslosen in anderen Bundesländern sind. Uns kann man nicht vergleichen mit anderen Bundesländern. Wir haben hier eine hohe Grundarbeitslosigkeit, wir haben kaum ein Rückgang bei den Langzeitarbeitslosen und wir haben einen ganz, ganz hohen Anteil von nicht gebildeten Elternteilen, also die bildungsfern sind. (Werner: 419-423)

Die Informantin vergleicht die Bedingungen in ihrem Bundesland mit denen in Baden-Württemberg und schreibt diesen deutlich positivere Einflüsse auf den Übergang von Schülern in den Beruf zu: „Wenn sie in Süddeutschland wohnen in Baden Württemberg und haben um sich herum ganz viele Fabriken, kleine Büros, kleine Handwerker und jeder aus der Verwandtschaft und jeder aus der Nachbarschaft hat ein Beruf, dann kennen sie nichts anderes“ (Werner: 134-137). Wie eingangs erwähnt, bleibt sie mit ihrer Betrachtung aber nicht nur auf der weitflächigeren regionalen Ebene, sondern beachtet auch die unmittelbaren lokalen Bezüge wie bspw. die Beschaffenheit und Bedingungen bestimmter Stadtviertel. Frau Werner schildert, dass es einige Stadtteile gebe, in denen mehrere ungünstige Voraussetzungen aufeinander treffen: „Und hier in der Schule oder auch in Stadtteil X bewegen sie sich nur in ähnlichen Kreisen und sehen nichts anderes, das ist ein Problem“ (Werner: 140-141).

7.3.2.4 Makrosystem

Politische und bildungspolitische Regulierungen

Frau Werner schreibt politischen Entscheidungen ebenfalls eine Bedeutung für das Scheitern im Übergang zu. Entschlüsse, die auf politischer Ebene getroffen werden, wie bspw. das Anwerbeverfahren sogenannter Gastarbeiter oder der Umgang mit Geflüchteten, besäßen Auswirkungen auf den Übergang und könnten folglich zum Scheitern beitragen.

Und warum es gerade die türkischen und arabischen Familien sind, das hat zum einem damit zu tun, dass die als Flüchtlinge hier lange in der sozialen Hängematte bleiben mussten, und das andere ist, dass einfach die Menschen, die aus der Türkei gekommen sind, aus Anatolien kamen, überhaupt gar keine Bildung kannten, und wenn, dann nur höchstens fünf Jahre Schule hatten und mehr dann nicht. (Werner: 488-492)

Dass nicht nur allgemeine politische Entscheidungen, sondern auch speziell bildungspolitische Entscheidungen relevant sind, da sie maßgebend den Übergang in eine Berufsausbildung beeinflussen können, reflektiert die Informantin im selben Maße „Und dann müssen sie auch noch folgendes sehen, dass ja die Rütlihschule damals noch eine Hauptschule war“ (Werner: 67-68). Nach dem „Rütlihschulen-Schock“, der durch die Medien ging, hat das Land Berlin eine Schulreform vollzogen. In diesem Prozess wurden die Hauptschulen abgeschafft, um der Ballung einer bestimmten Klientel an den Hauptschulen vorzubeugen bzw. zu vermeiden.

Gesellschaftliche Ursachen und Prozesse

Auch der gesellschaftliche Wandel und seine Umbrüche besitzen, der Auffassung von Frau Werner nach, einen Einfluss auf den Übergang der Absolventen in eine Berufsausbildung. So kann auch der gesellschaftliche Wandel zum Misslingen im Übergangsprozess beitragen, wie Frau Werner ausführt:

[...] dass die Migrant*innen, gerade die türkischen und arabischen, die größten Verlierer der Wende sind. Also als ich im Schuldienst angefangen habe und ich lebe auch hier in Stadtteil X und ich habe auch ein Kind, was hier im staatlichen Kindergarten, Grundschule und Gymnasium war, und habe die Eltern vor fünfundzwanzig Jahren erlebt, da waren alle nicht deutschen Eltern, Türken wie Araber beide Elternteile berufstätig. Meist in den Hilfsjobs, die Männer in den Fabriken, auf dem Bau, in der Gastronomie. Die Frauen überwiegend in den großen Fabriken, teilweise als Reinigungskräfte, aber alle haben gearbeitet und haben ihre Kinder deswegen in die Kindergärten, in die Grundschulen geschickt und haben sehr viel stärker auf die deutsche Sprache Wert gelegt, als es jetzt ist. Nach der Wende, also 1989, haben alle diese Eltern oder sagen wir mal mehr als neunzig Prozent ihre Arbeit verloren. Die Bauarbeiten wurden von allen Osteuropäern übernommen, die Betriebe, die vorher gerade für die Frauen die Fabrikarbeit angeboten haben, haben alle geschlossen, sind raus aus X Stadt, und auch die Reinigungen wurden eher von Frauen aus Osteuropa übernom-

men, sodass plötzlich ganz, ganz viele Familien, wo vorher beide berufstätig waren, von staatlichen Transferleistungen abhängig waren und somit im unmittelbaren Familienzusammenhang keinerlei Vorbilder mehr sind, die irgendwie arbeiten. (Werner: 22-36)

Deutlich wird, dass die Informantin gesellschaftliche Einflüsse wie den Systemzusammenfall des „Ostblocks“ ebenso als einen möglichen Einfluss in ihre Kalkulation miteinbezieht. Frau Werner reflektiert dementsprechend gesellschaftliche Ereignisse aus der Vergangenheit und schreibt diesen eine gewisse Bedeutung im Hinblick auf das Gelingen bzw. Misslingen des Übergangs zu. Die Arbeitsstrukturen der Gesellschaft, die sich aufgrund des technischen Fortschritts und des allgemeinen gesellschaftlichen Wandels zum Teil grundlegend strukturell verändert haben, stellen heutzutage eine ganz andere Anforderung an die Arbeitnehmerschaft als noch in der Vergangenheit. Freilich müssen diese Bedingungen bzw. Veränderungen ebenfalls mit einbezogen werden. „Weil heute hat jeder Beruf eine ganz andere Anforderung. Also diese ganze Fließbandarbeit und diese einfachen Sachen, die gibt es ja nicht mehr“ (Werner: 410-412). Aufgrund des technischen Wandels und der komplexer werdenden gesellschaftlichen Strukturen sind heutzutage viele Betriebe auf der Suche nach möglichst hochqualifiziertem Personal, das in der Lage dazu ist, mit den technischen Neuerungen kompetent umzugehen. Infolgedessen haben geringqualifizierte Menschen hinsichtlich einer Berufsausbildung das Nachsehen.

7.3.3 Wirkzusammenhänge und Begründung der Wirkungsmechanismen

Schematisch-kalkulierbar

Insgesamt nennt Frau Werner verschiedene Faktoren, die sich negativ auf den Übergang in die Berufswelt auswirken können. Sie stellt dabei die Kategorien „Elternhaus“ und „Migrationshintergrund“ in den Mittelpunkt ihrer Argumentationslinie und verleiht diesen ein besonderes Gewicht. Obwohl die Informantin nicht nur Faktoren erwähnt, die sich auf die Mikro- oder Mesoebene beziehen, sondern darüber hinaus auch weitere Systeme als Einflussbereiche identifiziert, bringt sie die genannten Faktoren nicht in einen gemeinsamen gleichgewichtigen Wirkzusammenhang.

Frau Werner ist nicht bewusst, dass die Faktoren in einem Verhältnis zueinander stehen und sich gegenseitig bedingen können. Sie denkt nicht relational: Das bedeutet, sie sieht nicht, dass die Kumulation der Faktoren, bezogen auf eine sogenannte Risikokalkulation, eine bedeutende Rolle spielen könnten. In ihrer Denkweise scheinen die genannten Faktoren vorwiegend isoliert ohne einen wechselseitigen Wirkzusammenhang repräsentiert zu sein, mit Ausnahme derjenigen Faktoren, denen Frau Werner ein besonderes Ge-

wicht zuschreibt. Das wird ersichtlich, wenn die Argumentationslinie von Frau Werner bezüglich der unterschiedlichen Faktoren rekonstruiert wird: Für sie stellen Eltern, die einem Beruf nachgehen, positive Vorbilder für ihre Kinder dar. Bei deren Kindern ist der Übergang in die Berufswelt kein Problem. Dies untermauert exemplarisch folgendes Statement:

Also, dort wo Netzwerke bestehen, sei es über Vereine, sei es über Nachbarn, sei es über Eltern, die bekommen was. Auch jetzt hatte ein türkischer Junge aus der zehnten Klasse einen Ausbildungsplatz bekommen, ein ganz einfach gestrickter, aber da kenne ich auch die Eltern. Vater arbeitet bei X, Mutter ist in einem Büro, beide türkischer Herkunft, und dieser Junge hat auch einen Ausbildungsplatz. Und das heißt, dort wo die Familien sich mitkümmern und Vorbilder in der Familie sind, dort funktioniert es. Es funktioniert in dem Moment nicht mehr, wo keine Vorbilder in der Familie sind. (Werner: 355-361)

Eltern hingegen, die keiner beruflichen Tätigkeit nachgehen, erachtet Frau Werner hingegen als negatives Vorbild. Folglich misslingt bei diesen Jugendlichen ihrer Auffassung nach der Übergang in eine Berufsausbildung oder es treten Probleme auf. In der beruflichen Tätigkeit der Eltern sieht die Informantin eine Art Allheilmittel nach dem Schema: Wenn die Eltern berufstätig sind, gibt es keine Übergangsprobleme. „Und wenn die Eltern wieder Arbeit finden, dann wird sich das auch bei den Jugendlichen ändern“ (Werner: 432-433).

Frau Werner hebt hervor, dass es sich bei der Gruppe, die Probleme im Übergang hat oder bei denen der Übergang sogar scheitert, überwiegend um Schüler mit Migrationshintergrund handele. Dass dieses Faktum zentral für die Subjektive Theorie der Informantin ist, wird vor allem durch die Phrase „das ist tatsächlich so“ mit Nachdruck verdeutlicht:

Also am Anfang, als noch die Mischung stimmte und höchstens ein Drittel Kinder da waren, die ein Migrationshintergrund hatten, war es sehr viel besser, weil da ja auch Kinder waren mit Vorbildfunktion, und das ist tatsächlich so, auch Schüler, die relativ schwach waren, ich hab da jetzt zwei deutsche Jungs vor Augen, auch die haben, auch wenn sie einen ganz schwachen Schulabschluss hatten, über die Kontakte ihrer Eltern im Anschluss einen Ausbildungsplatz. Also zum Beispiel der eine Schüler ist von der anderen Schule zu uns gekommen, weil er dort Probleme hatte, beide Eltern deutsch, die eine Mutter ist in einem Krankenhaus in der Pflegeleitung und der Junge hat einen Ausbildungsplatz als Lüftungsklimatechniker. (Werner: 299-307)

Unterstrichen werden die Übergangsschwierigkeiten durch die Informantin überwiegend in Bezug auf Schüler mit Migrationshintergrund. Sie lässt dabei eine tendenziell ausgeprägte Stigmatisierung gegenüber den Personen mit Migrationshintergrund erkennen. Dies wird bereits im ersten Zitat dieser Kategorie deutlich: Sie beschreibt, dass auch ein Junge mit Migrationshintergrund einen Ausbildungsplatz bekommen hätte. Frau Werner wiederholt dabei zweimal, dass der Schüler einen türkischen Migrationshintergrund habe. Dementsprechend stellt sie das Migrationsmerkmal unterstreichend

heraus. Dass ein Jugendlicher mit einem Migrationshintergrund eine Berufsausbildung bekommen habe, scheint für sie etwas Besonderes zu sein. Die Besonderheit wird vor allem durch das Wort „auch“ betont. Durch das Adverb „auch“ ergibt sich die Lesart, dass sogar ein Schüler mit Migrationshintergrund eine Ausbildungsstelle bekommen hat und dies eine einzigartige Ausnahme darstellt.

Des Weiteren kommt Frau Werner im Laufe des Interviews immer wieder auf die Kategorie des Migrationshintergrundes zu sprechen. Es scheint fast so, als würde sie keine Möglichkeit auslassen und jede Chance dazu nutzen, den Migrationshintergrund zu thematisieren. In ihrer Subjektiven Theorie spielen folglich Elternhaus und Migrationshintergrund eine bedeutende Rolle.

Nennung mehrerer Ursachen

Andererseits muss eingeräumt werden, dass Frau Werners eindimensionale Denkweise (s. Kategorie „Schematisch-kalkulierbar“) ansatzweise durch eine oberflächliche Andeutung einer komplexeren mehrdimensionalen Sichtweise und Begründung aufgebrochen wird. Vage deutet die Informantin an, dass mehrere Faktoren für ein Scheitern im Übergang heranzuziehen seien. Daraus wird ersichtlich, dass in der Denkweise von Frau Werner ein tendenzieller gleichgewichtiger Wirkzusammenhang ansatzweise-diffus repräsentiert ist. „Also es gibt mehrere Probleme, die auch ähnlich gelagert sind an unserer Schule“ (Werner: 11). Die Informantin konkretisiert diese Faktoren im weiteren Verlauf des Interviews, indem sie mehrere Faktoren aufzählt, die sie für ein Scheitern im Übergang verantwortlich macht. „F: Und was sind so Indikatoren, dass man merkt, es könnte Probleme geben mit dem Einmünden in einen Ausbildungsplatz? Werner: Es sind die Fehlzeiten, schwache Sprachkenntnisse und dass der Abschluss gefährdet ist“ (Werner: 359-362). Durch das Heranziehen mehrerer Faktoren, die für das Scheitern im Übergang verantwortlich sind, bricht die Informantin ihre starre eindimensionale Struktur und Denkweise kurzzeitig auf. Insgesamt bleibt ihre Aussage bezüglich der Mehrdimensionalität aber sehr vage und diffus. Des Weiteren beschränkt Frau Werner sich in ihrer Aufzählung ausschließlich auf die Mikroebene, also auf das Individuum selbst, anstatt weitere Ebenen (Meso-, Exo-, Makrosystem) mit einzubeziehen.

Wie bereits verdeutlicht, können Subjektive Theorien in Form von Wenn-dann-Beziehungen konzipiert werden (s. Kap. 2.1). So kann bezogen auf Frau Werner, trotz des sporadischen Aufbrechens der schematisch-kalkulierbaren Sichtweise, von folgender Wenn-dann-Beziehung als Teil ihrer Subjektiven Theorie gesprochen werden: Wenn die Eltern Arbeit haben, dann gelingt der Übergang ihrer Kinder in ein Ausbildungsverhältnis. Wenn die Eltern aber keine Arbeit haben, dann wird der Übergang problematisch. Wenn der Übergang misslingt oder schwierig wird, dann handelt es sich höchstwahrscheinlich um Personen mit Migrationshintergrund.

7.3.4 *Engagement, Handlungs-, Bearbeitungs- und Problemlösungsstrategien der Lehrer*

Grundsätzlich interessierte und engagiert-wertschätzende Haltung

Die Informantin kann als eine engagierte und motivierte Lehrkraft bezeichnet werden, da sie versucht, Verantwortung für die Schüler zu übernehmen und sich grundsätzlich für die Angelegenheiten der Schüler interessiert. Das Engagement der Lehrkraft wird offenkundig, da sie sich der Übergangsproblematik der Schüler bewusst ist und deshalb versucht, die Schüler im Übergangsprozess zu unterstützen. Dem Bildungs- und Ausbildungserfolg der Schüler steht sie nicht gleichgültig gegenüber. Sichtbar wird, dass Frau Werner hinsichtlich des Übergangs der Schüler von der Schule in eine Berufsausbildung Verantwortung übernimmt. „Also wir als Schule bemühen uns ja alles Mögliche zu tun, dass diese Schüler in eine Ausbildung gehen“ (Werner: 76-77). Dass die Informantin sich nicht nur für einen gelingenden Übergang der Schüler verantwortlich fühlt, sondern sie prinzipiell versucht, die Schüler zu fördern, scheint eine grundsätzliche Einstellung ihrerseits zu sein. „Also wir machen alles, um unsere Schüler und Schülerinnen zu fördern“ (Werner: 283). Auch der Fakt, dass sie in der ersten Schulferienwoche noch Präsenz in der Schule zeigt, um sich um Organisations- und Planungsaufgaben zu kümmern, unterstreicht ihre engagierte Haltung.

Kein Bemühen und Engagement

Andererseits muss eingeräumt werden, dass bei Frau Werner vereinzelt eine ablehnende Haltung gegenüber den Schülern erkennbar wird. Dies äußert sich in einem fehlenden Engagement sowie einem Nicht-Bemühen und Einsetzen für die Probleme der Schüler durch die Informantin. „Und wenn die Schüler nicht mal von selbst zu mir kommen, brauche ich da eigentlich nichts machen“ (Werner: 361-362). Frau Werner beschreibt, dass sie von selbst kein Bemühen und Engagement für die Schüler aufbringen müsse, sondern die Schüler zu ihr kommen müssten: Die Schüler müssen also das Engagement oder Zeichen hinsichtlich der Kontaktaufnahme aufbringen und nicht sie als Lehrkraft.

Institutionell verankerte Unterstützungsmaßnahmen durch Schule und Kooperationspartner

Ungeachtet der wertschätzenden Haltung, die Frau Werner den Schülern gegenüber aufbringt, ist ihrerseits kein eigenes (pädagogisches) Bemühen erkennbar. Sie besitzt weder eine eigene Handlungsstrategie, noch wird ersichtlich, dass die Informantin in irgendeiner Weise die Schüler unterstützt oder Angebote für sie bereitstellt. Ein Grund der geringen Handlungsaktivität

von Frau Werner könnte sein, dass sie ihre Handlungsmöglichkeiten eher als eingeschränkt wahrnimmt. Durch den permanenten Verweis auf eine bereits vorhandene Armada von Unterstützungsmaßnahmen auf Schulebene²⁵ wird die Denkweise der Informantin, dass ihre Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt seien, unterstrichen.

Also wir haben ein ganz ganz starkes System der Berufsorientierung an unserer Schule. Das fängt schon in den siebten Klassen an, dass wir in Werkstätten mit den Schülern arbeiten, die ersten Betriebserkundungen machen. In Acht haben wir ein Schnupperpraktikum, wo die Schüler hauptsächlich so im Umkreis ihrer Wohnung oder auch bei Verwandten, Bekannten oder im Betrieb der Eltern Praktikum machen. Wir haben Kooperationen mit ganz vielen Trägern der Berufsausbildungen, in denen dann auch Schüler die Möglichkeit haben, zusätzliche Praktika zu machen, Orientierungspraktika zu machen. Wir haben Kontakte zu Betrieben hier vor Ort, unsere Schüler gehen auf Veranstaltungen, Bildungsmessen, Bewerbungsmessen. Dann haben wir ein Pflichtpraktikum im neunten Jahrgang von drei Wochen, an das wir sehr viel höhere Ansprüche stellen als an das Schnupperpraktikum. Unsere Schüler können im zehnten Jahrgang noch mal ein freiwilliges Praktikum machen. Wir haben Praxisklassen [...]. (Werner: 77-87)

Da Frau Werner nicht selbst aktiv wird, um die Schüler zu unterstützen, und sie permanent auf die institutionellen Unterstützungsmaßnahmen verweist, kann das Problem in der Wahrnehmung ihrer geringen Selbstwirksamkeit lokalisiert werden. Hinzu kommt das Problem: Frau Werner nimmt, wie dargestellt, die wechselseitigen Wirkzusammenhänge nur eingeschränkt wahr, da ihr Fokus hinsichtlich der Faktoren, die ein Scheitern im Übergang bedingen können, auf dem Elternhaus und dem Migrationshintergrund liegen. Die Informantin tendiert zu einer schematisch-kalkulierbaren Denkweise, da die von ihr genannten Fokusfaktoren tendenziell als verdinglichende Faktumfaktoren wahrgenommen und interpretiert werden.

7.4 Der Fall Frau Horn

7.4.1 Interview-Kontext

Das Gespräch mit Frau Horn fand vor den Sommerferien 2014 in einem Besprechungszimmer der Hauptschule statt, an der sie zu diesem Zeitpunkt tätig war. Der erste Kontakt mit Frau Horn erfolgte durch die Schulleitung, da ich

25 Bei den Unterstützungsmaßnahmen auf Schulebene handelt es sich hauptsächlich um institutionell im Curriculum verankerte Maßnahmen und Angebote. Es handelt sich um obligatorische Maßnahmen, die jeder Schüler automatisch zu durchlaufen hat. Oehme spricht diesbezüglich auch von einem Standardrepertoire (vgl. Oehme 2013: 641).

dem Schulleiter mein Forschungsprojekt vorgestellt hatte. Dieser war dem Vorhaben gegenüber aufgeschlossen und schlug mir vor, dass ich die Lehrer in der nächsten Pause persönlich ansprechen sollte, ob sie Interesse hätten, mit mir ein Gespräch zu führen. Daraufhin habe ich die Informantin im Lehrerzimmer getroffen und sie angesprochen. Sie war umgehend dazu bereit, mitzuwirken, sodass wir einen Termin für das Gespräch vereinbart haben. Die Gesprächssituation kann als aufgeschlossen, locker und entspannt beschrieben werden.

Insgesamt dauerte das Interview knapp 43 Minuten. Die Informantin ist zur Zeit des Interviews bereits 34 Jahre im Schuldienst tätig, wovon sie zwei Jahre an ihrer jetzigen Schule unterrichtet. Sie ist der Altersgruppe der 56 bis 60-Jährigen zuzuordnen und hat ein Lehramtsstudium Grund- und Hauptschule absolviert.

Im Folgenden werden die von Frau Horn erwähnten Faktoren dargestellt, die sich aus ihrer Sicht negativ auf den Übergang der Schüler von der Schule in die Berufsausbildung auswirken. Außerdem werden ihre Begründungen der Wirkmechanismen und die durch sie verfolgten Handlungsstrategien dargelegt. Aufgrund des bereits ausgeführten Kategoriensystems und den damit verbundenen Deutungen und Theoretisierungen, erfolgt eine verkürzte Darstellung der jeweiligen Faktoren.

7.4.2 Klassifikation von ungünstigen Faktoren

7.4.2.1 Mikrosystem

Falsches Einschätzen der tatsächlichen Lage (Situation) durch die Schüler selbst

Frau Horn schildert, dass sich die Jugendlichen zum Teil selbst überschätzen, da sie Vorstellungen besäßen, die sich nicht mit der Realität vereinbaren ließen. Die unverhältnismäßigen Vorstellungen sowie die realitätsfernen Berufsvorstellungen der Schüler führen dazu, dass es zum Scheitern oder Problemen im Übergangsverhalten der Schüler kommt.

Also die Jungs, wenn ich die frage, KFZ Mechatroniker, Industriemechaniker oder Firma X. Sie sagen gar nicht, was sie bei Firma X machen wollen, sie sagen einfach nur, ich will zu Firma X. Und die Mädchen, ja klassisch Erzieherin oder dann eben so Büroberufe, wo man einfach sagen muss, manches ist nicht realistisch. Ich glaube, dass halt unseren Hauptschülern diese Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten dessen, was sie erreichen können, ich glaube, das geht ihnen wirklich in hohem Maße ab und das sehe ich als Problem an. Also das ist meine Einschätzung. (Horn: 116-122)

Frau Horn beschreibt anschaulich, dass Schüler Probleme dabei haben, ihre eigene Lage realistisch einzuschätzen. Daraus ergeben sich Vorstellungen der

Schüler von ihrer beruflichen Zukunft, die mit ihren Voraussetzungen nicht übereinstimmen; sie überschätzen sich aufgrund ihrer verzerrten Selbstwahrnehmung.

Keine Vorstellungen bezüglich Berufswunsch

Ein weiterer Punkt, der von Frau Horn angesprochen wird, ist eine fehlende Vorstellung hinsichtlich einer beruflichen Ausbildung oder die Unentschlossenheit der Schüler, sich für eine bestimmte berufliche Ausbildung zu entscheiden. Ihrer Ansicht nach besäßen viele Schüler überhaupt keine Vorstellung hinsichtlich einer Berufsausbildung, da sie sich einerseits nicht mit ihrer unmittelbaren Zukunft auseinandersetzen würden und andererseits gar keine Vorstellung davon entwickelt hätten, wie sie ihre berufliche Zukunft gestalten möchten. „Ich denke auch, dass viele Schüler auch unentschlossen sind, also das stelle ich jetzt in zunehmendem Maße fest, dass die so gar keine Vorstellung haben, was sie beruflich machen wollen“ (Horn: 18-20).

Passiv-gleichgültig (kein eigenes Engagement)

Die mangelnde Eigeninitiative der Schüler bezüglich der Suche nach einem Ausbildungsplatz beurteilt Frau Horn als einen Einflussfaktor, der sich negativ auf den Übergang auswirken könne.

Wir haben ein Teil, die eben einfach vollkommen desinteressiert sind, die das so nach dem Motto verfahren, wir lassen das erstmal auf uns zukommen. So um als Beispiel mal zu sagen, wer jetzt in Klasse zehn kommt, die müssen im Grunde genommen jetzt anfangen, sich zu bewerben, um im nächsten Sommer in eine Ausbildung zu gehen. Und das machen die Meisten in der Tat wirklich nicht. (Horn: 88-92)

Die Informantin erwähnt eine Schülergruppe, die kein Engagement aufbringt, um in eine Berufsausbildung einzumünden. Diese Gruppe verhält sich passiv-gleichgültig, insofern die einzelnen Individuen der Gruppe keine Initiative ergreifen, ihre berufliche Zukunft aktiv zu gestalten.

Mangelndes Selbstbewusstsein

Dass vielen Schülern ein gesundes Maß an Selbstbewusstsein fehlt und sich dieser Mangel negativ auf das Übergangsverhalten auswirken kann, schildert Frau Horn anhand des folgenden Beispiels: „[...] wenn man dann sagt, Mensch Kerl, was soll aus dir werden, wieso Hartz vier. Die das so ganz selbstverständlich, das ist eigentlich ihre Prognose, mit der sie sich auch schon arrangiert haben“ (Horn: 340-342). Wie die Informantin ausführt, erachtet sie Schüler, die sich aufgrund ihres mangelnden Selbstbewusstseins bereits aufgegeben haben und in Folge dessen keine Zielperspektiven mehr entwickeln, im Hinblick auf einen gelingenden Übergang in eine Berufsausbildung als gefährdet. Die Schüler haben sich nämlich bereits mit der aus

ihrer Perspektive aussichtslos abgefunden und akzeptieren bzw. begnügen sich mit dieser, wie durch den Ausdruck „ich werde Hartz vier“ nachdrücklich unterstrichen wird.

Befinden in Entwicklungsphase

Dass sich viele Schüler ihrem Alter entsprechend in einer besonderen Entwicklungsphase befinden, die auch den Übergang beeinflussen und sich ggf. negativ auf diesen auswirken könne, führt Frau Horn weiter an. Sie schildert, dass es in einem Altersjahrgang auch immer Schüler gebe, die zusätzliche Zeit benötigten, um bestimmte Präferenzen für ihre berufliche Zukunft herauszuarbeiten. Jugendliche, die sich während des Zeitraumes des institutionellen Übergangs noch in solch einer Entwicklungsphase befänden, wiesen also ein bestimmtes Gefährdungspotenzial in Bezug auf einen gelingenden Übergang in eine Berufsausbildung auf. Die Schüler besäßen schlichtweg noch nicht die nötigen Bedingungen und Voraussetzungen, die einen gelingenden Übergang in eine Berufsausbildung ermöglichen würden. Damit ist gemeint, dass die Schüler zusätzliche Zeit benötigen, dass sie sich erst noch (weiter) entwickeln und entfalten müssen, da der institutionelle Übergang mit ihren augenblicklich vorhandenen Voraussetzungen nicht harmoniert. Die nötigen Bedingungen und Voraussetzungen auf Seiten der Schüler sind zum Zeitpunkt des Überganges noch nicht ausgebildet, sodass die Informantin diese Phase als einen risikohaften Einfluss interpretiert, der sich negativ auf den Übergang auswirken könne. „Vielleicht brauchen unsere Hauptschüler einfach länger. Das denke ich manchmal, dass die so ein bisschen entwicklungsverzögert sind. Das ist so das, was mir aufgefallen ist“ (Horn: 166-167).

Mangel an formalen Fähigkeiten sowie am Arbeits- und Sozialverhalten

Einen weiteren Punkt, den Frau Horn erwähnt, ist der Mangel an formalen Fähigkeiten. Sie beschreibt, dass das Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler ebenfalls auf dem Zeugnis dokumentiert werde und sich zusätzlich zu den Zensuren auf den Übergang auswirke. Das Wort „erschwerend“, welches die Informantin verwendet, erlaubt demnach den Schluss, dass sie auf ein mangelndes Arbeits- und Sozialverhalten Bezug nimmt.

Und diese Kopfnote gibt es ja, ich denke mal seit circa zehn Jahren, und das heißt, im Zeugnis erscheint das Arbeitsverhalten und das Sozialverhalten und das sagt natürlich ganz viel über die Kompetenzen der Schüler aus. Und das kommt eben für viele erschwerend zu den Zensuren hinzu [...]. (Horn: 14-17)

Geringe schulische Leistung sowie geringer Bildungsgrad

Die schulischen Leistungen der Schüler bezieht Frau Horn mit in ihre Kalkulation ein, ob der Übergang der Schüler in eine Berufsausbildung gelingt oder

eben nicht. Mangelhafte schulische Leistungen legt die Informantin als eine Gefahr für das Gelingen des Übergangs aus.

Und viele Schüler scheitern eben wie gesagt eben auch mit ihren Zeugnissen. Also nur mal so zum Verdeutlichen. Ich habe also jetzt eine neunte, das waren vierundzwanzig Schüler. Zehn Schüler sind abgegangen, aber eigentlich auch nur deswegen, weil sie keine Chancen haben, hier in die zehnte zu gehen. Mit drei Fünfen ist der Weg versperrt. (Horn: 43-46)

Frau Horn spricht an, dass die Zensuren und Zeugnisse nicht den Ansprüchen der Ausbilder genügen und die Schüler deshalb nicht in ein Ausbildungsverhältnis einmünden würden. Dass die Informantin nicht nur einzelne Zensuren als bedeutungsvoll erachtet, sondern ebenso das Zeugnis als Ganzes betrachtet, verdeutlicht Frau Horn, indem sie explizit auf das Zeugnis als relevantes Dokument verweist. Die Bedeutung, die sie den Zeugnissen bzw. den schulischen Leistungen zuweist, erhärtet sich im folgenden Zitat: „Natürlich chancenlos mit einem Abgangszeugnis“ (Horn: 67). Für die Informantin stellt das Verlassen der Schule ohne einen institutionellen Abschluss und ohne das dazugehörige Zertifikat über die erbrachten Leistungen eine Situation dar, die sie als verhängnisvoll für das Gelingen des Übergangs in eine Berufsausbildung beschreibt.

Unzureichende Sprach- und Lesekompetenz

Neben der grundsätzlichen Thematisierung der schulischen Leistungen spricht Frau Horn besondere schulische Leistungen an, die im Fokus ihrer Aufmerksamkeit stehen. Die besondere Bedeutung der Sprach- und Lesekompetenz deutet die Informantin aber lediglich an: „Denn letzten Endes im Vorstellungsgespräch entscheidet nicht nur die Zensur oder ob der fehlerfrei ein Text schreiben kann“ (Horn: 350-351). Mithilfe des Beispiels der Rechtschreibleistung nimmt Frau Horn zwar vage, aber unmissverständlich Bezug auf die Sprach- und Lesekompetenz der Schüler. Da die Informantin aber die Rechtschreibleistung der Schüler nicht weiter ausführt, kann gefolgert werden, dass die Sprach- und Lesekompetenz nur eine untergeordnete Rolle innerhalb ihrer Repräsentation spielt.

Schulabsentismus

Die Informantin führt aus, dass das Fernbleiben von der Schule bzw. vom Unterricht einen ungünstigen Effekt auf den Übergang habe. Sie verdeutlicht, dass Schüler, deren Zeugnisse eine bestimmte Anzahl an Fehltagen auf dem Zeugnis enthalten oder überschreiten, nicht zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen würden. Folglich kann sich die Abwesenheit während der Schulzeit ungünstig auf das Übergangsverhalten auswirken. Nicht nur Frau Horn vertritt die Ansicht, dass sich Schulabsentismus negativ auf den Übergang auswirken könne, sondern auch der Ausbildungsleiter scheint ihre Meinung

zu teilen, sodass die Bedeutung, die die Informantin dem Phänomen des Schulabsentismus hinsichtlich eines misslingenden Übergangs zuschreibt, unterstrichen wird.

[...] die hohe Anzahl von Fehltagen. Also wir haben zum Beispiel, hatten wir von Firma X Ausbildungsleiter auch schon mal hier und die haben eigentlich ganz klar die Ansage gemacht, dass eben ab einer gewissen Anzahl an Fehltagen die Bewerbungen wirklich im Müllimer laden. (Horn: 11-14)

Migrationshintergrund

Frau Horn spricht den möglichen Einfluss an, den ein Migrationshintergrund mit sich bringen könne. Sie verdeutlicht, dass sich aus ihrer Perspektive ein Migrationshintergrund bzw. der Migrationshintergrund einer bestimmten Nationalität ungünstig auf den Übergang auswirken könne. Zusätzlich zu ihren stereotypen Aussagen schreibt Frau Horn den Schülern mit Migrationshintergrund ihr Scheitern selber zu: „Bei unsern russischen Schülern ist das anders gelagert. Da stelle ich fest, ist so von den Eltern so das Bemühen nicht da, dass die deutsche Sprache schnell gelernt wird. Und dann ist es ganz ganz schwierig“ (Horn: 140-142). Deutlich wird, dass Frau Horn einen Migrationshintergrund bzw. insbesondere den einer ganz bestimmten Nationalität, als einen Faktor miteinbezieht, der sich ungünstig auf die schulische Leistung sowie den Übergang in eine berufliche Ausbildung auswirken könne.

7.4.2.2 Mesosystem

Eigenes Handeln und eigene begrenzte Kenntnisse

Dass Frau Horn sich und ihr Handeln reflektiert, erwähnt sie ebenfalls im Interview. Sie schildert, dass die Entwicklung dazu tendiere, dass eine zunehmende Anzahl an Schülern die Schule ohne einen Schulabschluss verlasse und infolgedessen Probleme habe, in ein Ausbildungsverhältnis einzumünden. Dass sie als Lehrkraft bzw. die Lehrer als Kollektiv dabei einen Einfluss auf den Prozess des Übergangs haben können, skizziert Frau Horn, indem sie einräumt, dass der Auslöser für das Scheitern der Schüler im Übergangsprozess ebenfalls auf Seiten der Lehrer zu suchen sei. D.h., dass auch Frau Horn als Lehrerin dazu beitragen kann, dass der Übergang der Schüler in eine Berufsausbildung scheitert. „Vielleicht haben wir unsere Anforderungen auch immer weiter zurückgeschraubt [...]“ (Horn: 275). Die Informantin umreißt, dass sie persönlich zu der Entwicklung des Scheiterns der Schüler im Übergang mit beigetragen haben könne, da sie selber möglicherweise die Anforderungen an die Schüler immer weiter reduziert habe. Infolge dieser Reduzierung entsprächen die Qualifikationen der Schüler nicht mehr den Wünschen der Betriebe, sodass diese die jungen Menschen nicht mehr einstellten.

Elternhaus

Dass Frau Horn in dem Elternhaus einen Einfluss sieht, der sich negativ auf den Übergang der Schüler auswirken könne, verdeutlicht das nachfolgende Zitat: „Ich denke, dass auch die Elternhäuser eine wichtige Rolle dabei spielen, also wir stellen gerade bei Hauptschülern fest, dass die Eltern sich ganz wenig einbinden in die Berufsorientierung“ (Horn: 27-29). Frau Horn spricht an, dass die Eltern kein Interesse am Bildungs- und Ausbildungserfolg ihrer Kinder hätten und sie folglich nicht versuchten, ihre Kinder im Übergangsprozess zu unterstützen. Im Nicht-Engagement der Eltern nimmt die Informantin gewissermaßen einen ungünstigen Einfluss wahr, dessen Konsequenz es sei, dass viele Schüler Probleme im Übergangsprozess hätten.

7.4.2.3 Exosystem

Strukturelle und organisatorische Bedingungen der Einzelschule (lokale Schulsituation)

Angerissen wird durch Frau Horn, dass auch bestimmte strukturelle Gegebenheiten einer Schule einen Einfluss auf den Übergang der Schüler haben können. Sie skizziert dies anhand der Klassenzusammensetzung, da es für sie unmöglich sei, alle 24 Schüler individuell zu betreuen: „Das ist auch das Dilemma, in dem wir sind, aber wir können nicht, ich kann nicht vierundzwanzig Schüler, die müsste ich ja rund um die Uhr betreuen, das kann ich nicht leisten. Das überfordert dann auch den Einsatz“ (Horn: 255-257). Die Aussage der Informantin verfolgt die Absicht, zu verdeutlichen, dass sie lediglich in der Lage dazu ist, eine bestimmte Anzahl an Schülern individuell zu betreuen, da es sonst zu einer Überforderung ihrerseits kommen könne. Werde das Maß derjenigen (in der Klasse), die auf eine individuelle Förderung angewiesen sind, überschritten, so stoße die Lehrkraft als Einzelperson an ihre Grenzen. Kommt es dennoch zu einer Ballung von Schülern, die auf eine individuellere Unterstützung angewiesen sind, könne diesen Schülern nur noch bedingt oder gar nicht mehr geholfen werden. Somit hat auch die strukturelle Zusammensetzung einer Klasse, genauso wie der jeweilige Umgang der Einzelschule mit dieser Situation, einen Einfluss auf den Übergang.

Arbeitsmarkt- und Ausbildungssituation

Dass die Anzahl der vorhandenen Ausbildungsplätze einen Einfluss auf den Übergang besitzt, reißt die Informantin ebenfalls an: „Aber die Ausbildungssituation ist eben nach wie vor auch noch schlecht“ (Horn: 41-42). Die quantitative Dimension des Arbeits- und Ausbildungsmarktes, also die Ausbildungskapazitäten, beeinflusse den Übergangsprozess der Schüler: Wenn sich nämlich eine große Anzahl an Auszubildenden auf wenige Ausbildungsplätze

verteilen müsse, komme es zwangsläufig zu Engpässen in der „Versorgung“, sodass logischerweise nicht alle Schüler einen Ausbildungsplatz bekommen könnten.

Strukturelle Bedingungen von Stadtteilen und Regionen

Dass sich auch regionale Kontexte negativ auf das Übergangsverhalten der Schüler auswirken könnten, da diese zum Teil erhebliche strukturelle Unterschiede aufwiesen, thematisiert Frau Horn ebenfalls. Sie zieht diesbezüglich einen Vergleich zwischen der Lage ihrer Schule und der Rütlichschule in Berlin. „Mag sicherlich in Berlin noch sehr viel extremer sein, also das ist sicherlich noch eine andere Hausnummer“ (Horn: 57-58). Die Gründe, warum die Lage in Berlin angeblich noch drastischer sei, erwähnt die Informantin aber nicht. Sie weist lediglich auf die regionalen Unterschiede hin und dass diese sich ebenso in negativer Weise auf das Übergangsverhalten auswirken können.

Ausbildungsbetriebe

Dass die Ausbildungsbetriebe einen möglichen Einfluss auf den Übergang besitzen, der auch negativ sein kann, schildert Frau Horn in ihren Ausführungen. Durch Ausbildungsbetriebe, die überhaupt nicht bereit dazu sind, auszubilden, verringert sich die Anzahl der freien Ausbildungsplätze. So können die Betriebe durch ihre Ausbildungs politik und -entscheidungen, ob sie grundsätzlich bereit sind, auszubilden oder nicht, die Ausbildungslage maßgeblich beeinflussen. „Es sind nicht mehr viele Betriebe, die bereit sind, eben überhaupt auszubilden“ (Horn: 42-43). Das quantitative Vorhandensein von Ausbildungsstellen ist dem Arbeitsmarkt und der Ausbildungssituation zuzuordnen. Da hier aber spezielle Entscheidungen von Betrieben angesprochen werden, ob diese bereit sind, auszubilden oder nicht, also eigene Entscheidungen treffen, handelt es sich eindeutig um die individuelle Entscheidungsebene der Betriebe.

7.4.2.4 Makrosystem

Politische und bildungspolitische Regulierungen

Angesprochen werden von Frau Horn des Weiteren Entscheidungen und Regulierungen, die einen bildungspolitischen Hintergrund aufweisen, also die politische Entscheidungsebene betreffen.

Früher wurden die [Praktikumsstellen] zentral von der Landesschulbehörde vergeben, also man konnte ein Wunsch angeben, aber jetzt müssen die Schüler eben selbst tätig werden. Das heißt, teilweise erwarten auch die Praktikumsbetriebe schon, dass die Schüler sich richtig bewerben, und das ist dann schon, wo sie es können, trotzdem

schwierig. Das führt auch leider häufig dazu, dass auch unsere Schüler dann zu spät anfangen, sich um diese Betriebe zu kümmern und dann einfach irgendwas nehmen, damit sie überhaupt ein Platz haben für die drei Wochen. Das ist natürlich kontraproduktiv. Früher haben die Schüler eben wirklich in dem Bereich, den sie sich so vorgestellt haben, auch eine Stelle bekommen. Denn das Praktikum soll ja auch dazu da sein, zu sagen, oh ne, das ist es ja doch nicht, oder zu sagen, oh ja, das ist es. Und den Effekt haben wir heute leider nicht mehr, weil ich sag mal achtzig Prozent meiner jetzigen neunten, die haben einfach es verpennt, sich rechtzeitig um einen Platz zu kümmern, und die haben dann irgendwas gemacht. So als Beispiel, ich hatte jetzt einen, der will eigentlich Elektroniker werden, aber hat sich nicht drum gekümmert und landete dann letzten Endes bei Supermarkt X und hat dann eben Tiefkühlkost einsortiert. Ja das macht natürlich null Sinn. Und für den war das Praktikum eigentlich für die Katz, denn er war zwar drei Wochen irgendwie beschäftigt, aber das hat ihn ja nicht weitergebracht. (Horn: 189-203)

In dem Zitat verdeutlicht die Informantin, dass bestimmte gesetzliche Vorgaben bezüglich der Praktika geändert worden seien und die Landesschulbehörde nicht mehr für die Vergabe der Praktikumsplätze zuständig sei. Diese gesetzliche Veränderung hat zur Folge, dass daraufhin viele Schüler nicht mehr in der Lage dazu sind, ihre Neigungen und Vorstellungen zu erproben. Durch die politische Entscheidung, die Praktikumszuweisung zu verändern, können viele Schüler kein Praktikum mehr absolvieren, das ihren Wünschen entspricht. Somit können sich ebenso bildungspolitische Veränderungen ungünstig auf den Übergangsprozess auswirken, da diese wiederum einen Einfluss auf die Entscheidung und Orientierung der Schüler hinsichtlich eines Ausbildungsplatzes haben.

Gesellschaftliche Ursachen und Prozesse

Dass auch gesellschaftliche Veränderungen und Einflüsse sich auf das Übergangsverhalten der Schüler auswirken können, verdeutlicht Frau Horn folgendermaßen: „Also so Hauptschule, Restschule, ich glaub, dass das Image schon schwer in den Keller gegangen ist. Eigentlich immer sukzessive immer weiter“ (Horn: 101-102). Frau Horn skizziert das gesellschaftliche Bild von Hauptschulen. Ihrer Auffassung nach hat sich das Bild der Hauptschule sukzessive im Laufe der Jahre verschlechtert, sodass die Hauptschule durch die Gesellschaft negativ konnotiert sei. Dass das negativ geprägte Bild der Gesellschaft einen Einfluss auf das Übergangsverhalten habe, verdeutlicht die Informantin anhand der Ausbildungsbetriebe: Diese bevorzugen Schüler mit Realschulabschluss oder Gymnasialabschluss. Schüler, die eine Hauptschule besuchen, werden aufgrund des negativ konnotierten gesellschaftlichen Bildes der Hauptschule benachteiligt, da sie nur noch sehr selten zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen werden.

7.4.3 *Wirkzusammenhänge und Begründung der Wirkungsmechanismen*

Schematisch-kalkulierbar

Insgesamt nennt Frau Horn eine Vielzahl an Faktoren, die sich ggf. negativ auf den Übergang auswirken können. Sie bezieht dabei alle Ebenen (Mikro-, Meso-, Exo-, Makroebene) mit ein. Allerdings bringt sie die von ihr genannten Faktoren vereinzelt nicht in einen möglichen gemeinsamen gleichgewichtigen Wirkzusammenhang miteinander. Kennlich wird, dass Frau Horn nicht relational denkt, da sie hinsichtlich der Wirkzusammenhänge der Faktoren auf ein schematisch-kalkulierbares Muster verweist. Sie konstruiert vereinzelt eine reduzierte Sichtweise der sozialen Realität, indem sie einem ganz bestimmten Faktor eine enorm determinierende Wirkung zuschreibt, und andere von ihr genannte Faktoren dagegen ausblendet, wie das folgende Zitat verdeutlicht: „Und ich sehe das eigentlich als die Ursache an, dass die sich zu wenig damit beschäftigen, in welchen Bereich will ich später überhaupt mal arbeiten“ (Horn: 26-27). Offenkundig ist, dass die Informantin das Scheitern der Jugendlichen im Übergang allein auf Seiten der Jugendlichen verortet – sie schreibt den Schülern das Scheitern selbst zu, da sie sich nicht um eine Ausbildung bemühen.

Nennung mehrerer Ursachen

Andererseits muss eingeräumt werden, dass Frau Horn auch immer wieder mehrere Gründe für das Scheitern im Übergang heranzieht. Sie sieht im Zusammenkommen mehrerer negativer Faktoren ein Gefährdungspotenzial, das sich ungünstig auf den Übergang auswirken könne. Jedoch bleibt es lediglich bei einer simplen Aufzählung von mehreren Faktoren. Sie bringt die aufgezählten Faktoren faktisch nicht eindeutig in einen möglichen gemeinsamen wechselseitigen Wirkzusammenhang. Demnach denkt Frau Horn nur ansatzweise relational, da lediglich eine Aufzählung verschiedener Faktoren erfolgt. Dies wird im folgenden Zitat der Informantin deutlich, in welchem sie neben den Noten bzw. dem Zeugnis auch das Arbeits- und Sozialverhalten in ihre Prognose, ob der Übergang gelingt oder nicht, miteinbezieht.

Denn letzten Endes im Vorstellungsgespräch entscheidet nicht nur die Zensur oder ob der fehlerfrei ein Text schreiben kann, sondern ich denke schon, dass die Betriebe sich den Menschen angucken und wie ist seine Einstellung, ist er teamfähig, will er sich einbringen und ist da Ernsthaftigkeit zu erkennen. (Horn: 350-353)

Aufgrund des Springens zwischen einer schematisch-kalkulierbaren Sichtweise und dem Nennen mehrerer Faktoren lässt sich bezogen auf Frau Horn keine stringente Wenn-Dann-Beziehung konzipieren. Dies hat zur Folge, dass beide Möglichkeiten in einer Wenn-Dann-Beziehung reflektiert werden müs-

sen, wobei nicht dezidiert gesagt werden kann, was ausschlaggebend ist, damit sich die Informantin für die jeweils eine oder andere Wenn-Dann-Beziehung entscheidet. Es können folgende Wenn-Dann-Beziehungen formuliert werden:

- a) Wenn sich die Schüler nicht mit dem Übergang auseinandersetzen bzw. keine Initiative erkennen lassen, dann kommt es zu Problemen oder zum Scheitern im Übergangsprozess.
- b) Wenn mehrere Faktoren mit negativer Prägung auf den Schüler einwirken, dann kommt es zu Problemen oder zum Scheitern im Übergangsprozess.

7.4.4 Engagement, Handlungs-, Bearbeitungs- und Problemlösungsstrategien der Lehrer

Grundsätzlich interessierte und engagiert-wertschätzende Haltung

Frau Horn bringt den Schülern eine engagierte und motivierte Haltung entgegen, da sie sich prinzipiell für die Belange ihrer Schüler zu interessieren scheint: „Ich meine, wir tun alles dazu, was nötig ist, um ihnen das Rüstzeug an die Hand zu geben, also Bewerbungstraining und eben vernünftigen Abschluss“ (Horn: 299-300). Zwar verweist die Informantin in dem Zitat auf eher institutionell verankerte Unterstützungsangebote, verdeutlicht dabei aber dennoch, dass ihr der Bildungs- und Ausbildungserfolg der Schüler nicht gleichgültig ist. Frau Horn lässt nämlich ein grundlegendes Interesse an den Problemen und Belangen der Schüler erkennen.

Kein Bemühen und Engagement

Andererseits muss eingeräumt werden, dass Frau Horn ebenso ein vages Nicht-Engagement gegenüber den Schülern erkennen lässt, da sie betont „aber letzten Endes ist das nicht mehr unser Job hier, muss man einfach so sehen und so handhabe ich das auch“ (Horn: 314-315). Frau Horn verdeutlicht, dass sie es nicht als ihre Aufgabe betrachte, die Schüler im Übergangsprozess zu unterstützen. Es kristallisiert sich somit von Seiten der Informantin ein gewisses Nicht-Engagement für die Probleme und Belange der Schüler heraus.

Diese widersprüchliche Struktur, der einerseits engagierten und wertschätzenden Haltung und der andererseits Nicht-Engagierten Haltung der Informantin den Schülern gegenüber, verdeutlicht das folgende Zitat:

Aber wir können ihnen kein Ausbildungsplatz vermitteln, das ist nicht mehr unser Job dann. Ich meine, wir tun alles dazu, was nötig ist, um ihnen das Rüstzeug an die Hand zu geben, also Bewerbungstraining und eben vernünftigen Abschluss, aber der Rest,

muss man einfach auch glasklar mal sagen, ist eigentlich nicht mehr unsere Aufgabe [...]. (Horn: 298-301)

Einerseits schildert Frau Horn, dass sie alles Erdenkliche tut, um die Schüler zu unterstützen. Andererseits aber, wird genauso deutlich, dass sie keine Initiative ergreift, um die Schüler bezüglich des Übergangsprozesses zu unterstützen. Sie verweist nämlich auf die institutionell verankerten Unterstützungsmaßnahmen und unterstreicht damit ihre Aussage, dass es nicht ihre Aufgabe sei die Schüler hinsichtlich der Ausbildungsfindung zu unterstützen. Aber auch mit der Wortwahl „Rest“ verdeutlicht sie mit Nachdruck, dass es nicht in zu ihrem Verantwortungsbereich gehöre, den Schülern einen Ausbildungsplatz zu vermitteln oder sie dabei zu unterstützen einen zu finden.

Appellieren und Nachfragen

Frau Horn greift hinsichtlich der Unterstützung und Förderung der Schüler hauptsächlich auf das Handlungsmuster des Appells zurück. Sie erwähnt, dass sie die Schüler „anschiebe“. Auf die Nachfrage, wie denn dieses „Anschieben“ konkret funktioniert bzw. wie sie dabei vorgeht, bleibt Frau Horn oberflächlich und wenig greifbar. Sie spricht lediglich das Appellieren als Handlung an. Unterstützung erfahren die Schüler demnach ausschließlich dadurch, dass die Lehrerin die Jugendlichen darauf hinweist und daran erinnert, dass sie sich bewerben sollten, zu den Beratungsangeboten gehen sollten oder bestimmte Fristen einhalten müssen: „[...] wir können Anschub leisten, indem wir eben immer wieder erinnern, sagen mach [...]“ (Horn: 244). In diesem Handlungsmuster spiegelt sich das Paradoxe-Engagement wieder, das einerseits durch eine engagierte Haltung gekennzeichnet ist, aber andererseits ebenso durch eine nicht-engagierte Haltung. Auch wenn die Informantin versucht, die Schüler durch das Appellieren zu unterstützen und zu motivieren, beinhaltet das Muster des Appells dennoch einen eher passiven Charakter, da die Lehrkraft nicht wirklich individuell auf die Schüler eingeht. Folglich sieht dieses Handlungsmuster keine individuelle Unterstützung der Schüler vor.

Initiieren eines Arbeitsbogens (Einbezug von anderen Personen/Instanzen)

Ein weiteres Handlungsmuster bzw. eine weitere Vorgehensweise, von der Frau Horn Gebrauch macht, um die Schüler zu unterstützen, besteht darin, andere Personen oder Instanzen in den Prozess des Arbeitsbogens miteinzu beziehen. Diesbezüglich macht sie aber nur vage Andeutungen, die nicht weiter konkretisiert werden: „Wir versuchen die Eltern ins Boot zu holen [...]“ (Horn: 246-247). Auch hier verdeutlicht die Metapher „ins Boot holen“, dass gemeinsam, also zusammen, versucht wird die Schüler zu unterstützen. Durch das Initiieren eines Arbeitsbogens möchte Frau Horn bewirken, dass mehrere Personen gemeinsam in den Förderungsprozess der Schü-

ler eingebunden sind und ihr gemeinschaftliches Handeln aufeinander abstimmen, sodass die Schüler eine bestmögliche Förderung und Unterstützung erfahren. Bildlich gesprochen: Alle versuchen, an einem Strang zu ziehen.

Institutionell verankerte Unterstützungsmaßnahmen durch Schule und Kooperationspartner

Des Weiteren verweist Frau Horn hinsichtlich der Unterstützungsmaßnahmen vorwiegend auf die institutionell verankerten Angebote und empfindet diese als ausreichend. Dies mag vermutlich ein Grund sein, warum sie selbst nur in Maßen aktiv handelt, um die Schüler individuell zu unterstützen. Die Bedeutung, die Frau Horn den institutionellen Maßnahmen zuschreibt, wird vor allem darin ersichtlich, dass die Informantin auf die offen gestellte Frage unverzüglich auf die Unterstützungsangebote auf Schulebene verweist. Andererseits hätte sie nämlich ebenso ihr eigenes Vorgehen darlegen können.

F: Wie wird mit den Schülern und Schülerinnen hier an der Schule umgegangen?
Horn: Naja wir haben hier ein ganz festes Programm an der Hauptschule. Das heißt, wir beginnen eigentlich verstärkt in Klasse acht. In Klasse acht sind, das nennt sich berufsorientierende Maßnahmen, da machen wir also verschiedene Kompetenzanalysen, zum Beispiel in X-Stadt ist diese Kompetenzagentur ganzwöchig. Das sind also Teamer, die in die Schule kommen und die Klasse eine Woche lang betreuen. Das heißt, es werden verschiedenste Tests gemacht und sie bekommen dann hinterher, jeder Schüler hat bei uns einen dicken Ordner, ein Berufswahlpass, und diese Kompetenzen werden dann genau ausgewertet. (Horn: 169-177)

7.5 Fallkontrastierung und Typenbildung

Die vier dargestellten Fallportraits werden nachfolgend miteinander verglichen, um Gemeinsamkeiten und differente Ausprägungen ihrer Subjektiven Theorien aufzudecken und zu veranschaulichen; sie dienen als Grundlage für die Typenbildung. Der Fallvergleich ist sinnvoll, weil dadurch die maximalen und minimalen Kontraste zwischen den differierenden Subjektiven Theorien, also den damit verbundenen sogenannten Risikofaktoren bzw. -zuschreibungen, den Wirkzusammenhängen und Begründungen der Wirkungsmechanismen und hinsichtlich der Handlungsstrategien und des Engagements, schärfer konturiert werden können. Für die Fallkontrastierung wird auf verschiedene Kontrastierungsdimensionen (Kategorien) zurückgegriffen, die sich in der Analyse als bedeutsam für die Charakterisierung der jeweiligen Subjektiven Theorien herausgestellt haben. Diese Kategorien bilden den Ausgangspunkt für die folgende Fallkontrastierung und Theoriebildung (Ty-

penbildung). Mithilfe der Kontrastierung konnten vier verschiedene Typen von Subjektiven Theorien rekonstruiert werden:

- Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer (ausführlicher siehe 7.5.1)
- Diametral-unbeständiger Schwanker (ausführlicher siehe 7.5.2)
- Deterministisch-ratlos Engagierter (ausführlicher siehe 7.5.3)
- Mechanisch-normierter Unbeteiligter (ausführlicher siehe 7.5.4)

7.5.1 Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer

Wie durch das Beispiel Frau Krüger verdeutlicht, zeichnet sich der Typ „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“ hauptsächlich dadurch aus, dass er eine ziemlich elaborierte und komplexe Subjektive Theorie bezüglich des Scheiterns im Übergang besitzt. Der Typ nennt nicht nur eine Vielzahl an Faktoren, die sich negativ auf den Übergang auswirken können, sondern lokalisiert diese ebenso auf allen Ebenen. Folglich richtet er seinen Blick bzw. seine Reflexion nicht nur auf die unmittelbaren Lebensbereiche (Mikro- und Mesosystem) der Schüler, sondern ebenso auf Kontexte, die auf die Entwicklung einen indirekten, aber ebenfalls bedeutsamen Einfluss haben können (Exo- und Makrosystem). Dabei ist sich der Typ „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“ bewusst, dass auch er und sein Handeln ein potenzielles Risiko für die Schüler darstellen kann. Er reflektiert und bezieht sich kontinuierlich selbst als einen möglichen ungünstigen Einfluss mit ein. Folglich besitzt dieser Typ eine Distanzierungsfähigkeit, die es ihm ermöglicht, sich kritisch mit seinem eigenen Handeln und Unterrichten auseinanderzusetzen. Neben der kontinuierlichen Selbstreflexion beäugt dieser Typ ebenfalls den Berufsstand der Lehrerschaft kritisch.

Charakteristisch für den Typ „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“ ist, dass er sich der Komplexität der sozialen Realität bewusst ist und möglichst versucht, diese ganzheitlich zu (er)fassen, sodass auch die zeitliche Dimension eine Betrachtung erfährt. Er ist sich der interdependenten Wirkzusammenhänge, die zwischen verschiedenen Faktoren existieren können, bewusst, sodass er keine bestimmten Faktoren endgültig als sogenannte Risikofaktoren klassifizieren kann (multidimensionale Perspektive). Eine Generalisierung der Faktoren bleibt aufgrund der Komplexität, der Menge und des Zusammenwirkens (Kumulation) der Faktoren miteinander unmöglich. Eine Schablonisierung würde die Komplexität für diesen Typ viel zu stark reduzieren, da er auch das jeweilige Individuum und wie es die einzelnen Einflüsse wahrnimmt und interpretiert, in seine Risikokalkulation miteinbezieht. Er ist sich ebenso bewusst, dass eine Kumulation von negativen Faktoren das Gefährdungspotenzial hinsichtlich eines Scheiterns im Übergang steigern kann. Insgesamt: Dieser Typ denkt relational (ökosystemisch).

Der Typ „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“ betrachtet die Vielzahl an Faktoren immer in einem gemeinsamen gleichgewichtigen und wechselseitigen Wirkzusammenhang, da die Faktoren über ein vielfältiges Beziehungsgeflecht miteinander verbunden sein können. Er begrenzt eine Risikolage nicht auf einzelne Einflussfaktoren. Das Scheitern kann aus der Perspektive des Typs „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“ folglich nicht auf der Grundlage von isolierten Einzelfaktoren beschrieben werden, sondern immer nur unter der Prämisse der Erfassung des gesamten Beziehungsgeflechts. Der Typ ist folglich dazu in der Lage, pädagogische Problematiken und Probleme situationsangemessen zu beschreiben, zu diskutieren und vor allem zu differenzieren.

Da der Typ „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“ ebenso miteinbezieht, wie das Individuum die jeweiligen Einflüsse wahrnimmt und interpretiert, also eine Hinwendung zu den Besonderheiten des einzelnen Falls erfolgt, ist eine Orientierung und Analyse an den Individuallagen der Schüler offensichtlich. Der Typ bezieht sich stets auf den konkreten Einzelfall, um herauszufinden, welche Faktoren einen möglichen Einfluss auf das Übergangsverhalten besitzen. Ersichtlich wird dies ebenso in der Verwendung der Textsorte der Erzählung (s. Kap. 8.3). Er setzt sich analytisch mit dem Fall auseinander, besitzt eine sensible Wahrnehmungseinstellung und vermeidet eine Generalisierung von sogenannten Risikofaktoren.

Hinsichtlich seines Engagements kennzeichnet den Typ „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“ eine allgemein aufgeschlossene, interessierte und engagierte Haltung gegenüber den Schülern (Schülerorientierung). Unmissverständlich kommt dies darin zum Ausdruck, dass spezielle Hilfestellungen im Bewerbungs- und Übergangsprozess durch die Lehrkraft angeboten und bereitgestellt werden. Die komplexe Sichtweise kommt dabei nicht nur in der Wahrnehmung der wechselseitigen Wirkzusammenhänge zum Vorschein, sondern spiegelt sich ebenfalls in der maßgebenden Handlungsstrategie dieses Typs wider. Das zentrale Handlungsmuster, um die Jugendlichen im Übergangsprozess zu unterstützen, kann in dem Initiieren von biografischer Arbeit und dem Initiieren eines Arbeitsbogens gesehen werden. Biografische Arbeit impliziert, dass die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft antizipiert bzw. reflektiert werden. Das Individuum wird nicht isoliert betrachtet, sondern in seinem gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang. Folglich wird das Ganze wahrgenommen, das auch immer wieder in seine Teile aufgelöst wird, damit es sichtbar, verstehbar und bearbeitbar wird (vgl. Miethe 2011: 22ff.). Dementsprechend wird versucht, die Komplexität der sozialen Realität mit ihrer Vielzahl an Einflussfaktoren und Ereignissen einzufangen und wahrzunehmen, um die miteinander verwobenen Faktoren zu bearbeiten (ökosystemische Sichtweise). Die biografische Arbeit wird somit der multidimensionalen Perspektive gerecht, die es ermöglicht, individuell auf die Schüler einzugehen. Demzufolge kommt in der Per-

spektive, dass eine Generalisierung unmöglich ist, auch immer die Perspektive der biografischen Arbeit und eine ökosystemische Sichtweise zum Vorschein, die eine Hinwendung zum einzelnen Fall beinhaltet. Denn nur anhand eines speziellen Falles kann bestimmt werden, welche Einflussfaktoren eine ungünstige Wirkung entfalten und an welcher Stelle die Initiierung bzw. das „Ingangsetzen“ von biografischer Arbeit möglich und fruchtbar wäre.

Aber auch im Initiieren eines Arbeitsbogens spiegelt sich die Wahrnehmung der Komplexität wieder. So kann bspw. nicht nur das Elternhaus in den Prozess des Übergangs korrigierend und begleitend eingreifen, um die Jugendlichen zu unterstützen, sondern eine Vielzahl an Menschen, wie Lehrer, Sozialpädagogen etc., können und sollten aus der Perspektive des Typs „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“ an dem Prozess beteiligt werden. Denn nur dadurch ist eine bestmögliche und qualitativ hochwertige, multiprofessionelle Unterstützung für die Bearbeitung der Probleme und Schwierigkeiten der Schüler möglich.

Die ausgeführte Charakterisierung verdeutlicht, dass der Typ „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“ anhand folgender Konstruktionsdimensionen (Kategorien) komprimiert beschrieben werden kann (s. Abbildung 4), die es ermöglichen, ihn von den anderen Typen zu differenzieren.

DIFFERENZIERT INTERAKTIV BIOGRAFISCHER REFLEKTIERER	
OBERKATEGORIE	UNTERKATEGORIE
KLASSIFIKATION VON UNGÜNSTIGEN FAKTOREN	» Eigenes Handeln und eigene begrenzte Kenntnisse
WIRKZUSAMMENHÄNGE UND BEGRÜNDUNG DER WIRKUNGSMECHANISMEN	» Generalisierung nicht möglich
ENGAGEMENT, HANDLUNGS-, BEARBEITUNGS- UND PROBLEMLÖSUNGSSTRATEGIEN DER LEHRER	<ul style="list-style-type: none"> » Grundsätzlich interessierte und engagiert-wertschätzende Haltung » Angebote im Bewerbungs- und Übergangsprozess » Initiieren eines Arbeitsbogens (Einbezug von anderen Personen/Instanzen) » Initiieren biografischer Arbeit

Abbildung 4: Darstellung der relevanten Kategorien des „Differenziert interaktiv biografischen Reflektierers“ (Quelle: eigene Darstellung)

7.5.2 Diametral-unbeständiger Schwanker

Wie am Fallportrait von Frau Horn veranschaulicht, kennzeichnet den Typ „Diametral-unbeständiger Schwanker“, dass er relativ viele Faktoren auf

allen Ebenen nennt, die sich ggf. negativ auf den Übergang in eine Berufsausbildung auswirken können. Ein weiteres Charakteristikum ist, dass er sich selbst als Lehrer mit in die sogenannte Risikokalkulation miteinbezieht, da er sich bewusst ist, dass die Möglichkeit besteht, dass auch er selbst zu einem ungünstigen Einfluss für die Schüler werden kann. Es findet somit eine Reflexion der eigenen Person sowie des eigenen Handelns als Lehrer statt.

Einerseits ist ein komplexeres Wahrnehmen der sozialen Realität erkennbar, da der Typ „Diametral-unbeständiger Schwanker“ immer mehrere Faktoren zusammen aufzählt, die den Übergangsprozess ungünstig beeinflussen können. Andererseits muss aber eingeräumt werden, dass nur von einer Tendenz zur Mehrdimensionalität bzw. zur komplexeren Wahrnehmung der sozialen Realität und der damit verbundenen gemeinsamen gleichgewichtigen Wirkzusammenhänge gesprochen werden kann, da die komplexere Sichtweise gelegentlich durch eine „schematisch-kalkulierbare“ Vorstellung unterbrochen wird. Infolgedessen kommt es zu einer Reduzierung bzw. Einschränkung der Komplexität der sozialen Wirklichkeit. Der Typ „Diametral-unbeständiger Schwanker“ scheint also zwischen einer etwas komplexeren und einer „schematisch-kalkulierbaren“ Dimensionen zu springen.

Dieses Springen zwischen den Wirkzusammenhängen und Begründungen der Wirkungsmechanismen bewirkt, dass von Vertretern dieses Typs kein potenzieller Zusammenhang zwischen den Faktoren hergestellt werden kann. Der Typ „Diametral-unbeständiger Schwanker“ erkennt nicht, dass sich die Faktoren ggf. gegenseitig bedingen können. Folglich fehlt eine ausdrückliche multidimensionale Perspektive, da der wechselseitige Wirkzusammenhang der Faktoren lediglich durch Aufzählen mehrerer Ursachen angedeutet wird; dabei wird diesem Typ aber nicht bewusst, dass für eine Risikokalkulation die Kumulation verschiedener Faktoren unumgänglich bleibt. Der Typ nimmt die möglichen wechselseitigen Wirkzusammenhänge der Faktoren nicht wahr – er denkt nicht relational. Ihm ist ebenfalls nicht bewusst, dass eine Generalisierung von Faktoren unmöglich ist, da Faktoren lediglich verallgemeinert aufgezählt werden und der Einzelfall nur eine geringfügige Berücksichtigung erfährt. Des Weiteren reflektiert der Typ nicht, dass Menschen auf die verschiedensten Faktoren unterschiedlich reagieren können.

Das bereits skizzierte „Springen“ wird ebenfalls im Engagement und den Handlungsstrategien des Typs „Diametral-unbeständiger Schwanker“ ersichtlich. Einerseits ist eine grundsätzliche interessierte und engagiert-wertschätzende Haltung gegenüber den Schülern zu erkennen, andererseits aber auch eine, die sich durch Ablehnung und Nicht-Engagement auszeichnet. Bezüglich des Engagements des Typs ist also keine klare Struktur zu erkennen. Die Strukturlosigkeit bzw. Widersprüchlichkeit – das Springen – spiegelt sich ebenso in der Handlungsstrategie wieder. Zum einen Teil ist die Handlungsstrategie durch das aktive Initiieren eines Arbeitsbogens zu klassifizieren. Demgegenüber ist die Handlungsstrategie zum einen durch das pas-

sive Appellieren an die Schüler zu charakterisieren, zum anderen durch den kontinuierlichen Verweis auf die institutionell verankerten Unterstützungsmaßnahmen. Dementsprechend erfolgt ein Springen zwischen den als aktiv und passiv zu charakterisierenden Handlungsweisen.

Die ausgeführte Charakterisierung verdeutlicht, dass der Typ „Diametral-unbeständiger Schwanker“ anhand folgender Kontrastierungsdimensionen (Kategorien) komprimiert beschrieben werden kann (s. Abbildung 5), die ermöglichen, ihn von den anderen Typen zu unterscheiden.

DIAMETRAL-UNBESTÄNDIGER SCHWANKER	
OBERKATEGORIE	UNTERKATEGORIE
KLASSIFIKATION VON UNGÜNSTIGEN FAKTOREN	» Eigenes Handeln und eigene begrenzte Kenntnisse
WIRKZUSAMMENHÄNGE UND BEGRÜNDUNG DER WIRKUNGSMECHANISMEN	» Schematisch-kalkulierbar » Nennung mehrerer Ursachen
ENGAGEMENT, HANDLUNGS-, BEARBEITUNGS- UND PROBLEMLÖSUNGSSTRATEGIEN DER LEHRER	» Grundsätzlich interessierte und engagiert-wertschätzende Haltung » Kein Bemühen und Engagement » Appellieren und Nachfragen » Initiieren eines Arbeitsbogens (Einbezug von anderen Personen/Instanzen) » Institutionell verankerte Unterstützungsmaßnahmen durch Schule und Kooperationspartner

Abbildung 5: Darstellung der relevanten Kategorien des „Diametral-unbeständigen Schwankers“ (Quelle: eigene Darstellung)

7.5.3 Deterministisch-ratlos Engagierter

Wie anhand des Fallportraits von Frau Werner verdeutlicht, nennt der Typ „Deterministisch-ratlos Engagierter“ mehrere Faktoren, die sich ggf. negativ auf den Übergang auswirken können. Dabei wird jede Ebene mindestens durch einen Faktor repräsentiert, sodass alle Ebenen miteinbezogen werden. Sich selbst und sein Handeln bezieht der Typ aber genauso wenig als einen möglichen ungünstigen Einfluss mit ein wie die Institution der Schule an sich. Anzunehmen ist somit, dass dieser Typ weder sein eigenes Handeln noch sich selbst ausreichend reflektiert.

Charakteristisch für den Typ „Deterministisch-ratlos Engagierter“ ist darüber hinaus, dass er sich der Komplexität der sozialen Realität nicht bewusst ist und die genannten Faktoren nicht in einen gemeinsamen gleichgewichtigen Wirkzusammenhang bringt. In seinem Fokus stehen hauptsächlich einzelne Faktoren, die beim Typ „Deterministisch-ratlos Engagierter“ relativ stark ausgeprägt sind. Im Vergleich zu den anderen Faktoren wird den Fokus-

faktoren eine besondere Bedeutung zugeschrieben, sodass sie im Fokus der Subjektiven Theorie stehen. Durch die Fokusfaktoren werden die Einflüsse der anderen Faktoren ausgeblendet bzw. ignoriert und ihre mögliche Wirkung nicht mit einbezogen. D.h., den anderen Faktoren wird keine Bedeutung für das Scheitern im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung zugeschrieben, sodass der Fokusfaktor eine gewisse Dominanz im Vergleich zu den anderen Faktoren besitzt. Der Typ „Deterministisch-ratlos Engagierter“ nimmt folglich eine Relevanzfestlegung bzw. Selektion hinsichtlich der Fokusfaktoren vor und lässt kein relationales Denken erkennen. Dennoch bricht die schematisch-kalkulierbare Sichtweise sporadisch auf, da der Typ „Deterministisch-ratlos Engagierter“ gelegentlich auch mehrere Faktoren für ein Scheitern im Übergang verantwortlich macht. Diese werden aber nur beiläufig aufgezählt und nicht weiter ausgeführt. Somit kann von einer tendenziellen Verdinglichung und Eindimensionalität der Denkweise – also einem Nicht-Wahrnehmen der sozialen Komplexität – gesprochen werden, die teilweise durch das Einbeziehen weiterer Faktoren aufgebrochen wird. Da die einzelnen Faktoren nur unzureichend oder gar nicht miteinander in eine relationale Beziehung gesetzt werden, erkennt dieser Typ nicht die potenziellen wechselseitigen Wirkzusammenhänge.

DETERMINISTISCH-RATLOS ENGAGIERTER	
OBERKATEGORIE	UNTERKATEGORIE
KLASSIFIKATION VON UNGÜNSTIGEN FAKTOREN	» Elternhaus
WIRKZUSAMMENHÄNGE UND BEGRÜNDUNG DER WIRKUNGSMECHANISMEN	» Schematisch-kalkulierbar » Nennung mehrerer Ursachen
ENGAGEMENT, HANDLUNGS-, BEARBEITUNGS- UND PROBLEMLÖSUNGSSTRATEGIEN DER LEHRER	» Grundsätzlich interessierte und engagiert-wertschätzende Haltung » Kein Bemühen und Engagement » Institutionell verankerte Unterstützungsmaßnahmen durch Schule und Kooperationspartner

Abbildung 6: Darstellung der relevanten Kategorien des „Deterministisch-ratlos Engagierten“ (Quelle: eigene Darstellung)

Das Engagement des Typs „Deterministisch-ratlos Engagierter“ kennzeichnet sich durch Widersprüchlichkeit. Einerseits ist eine grundsätzlich aufgeschlossene, interessierte und engagierte Haltung gegenüber den Schülern zu erkennen, andererseits bleiben Bemühen und Engagement oftmals aus. Eine eigene Handlungsstrategie ist nicht zu erkennen, da ausnahmslos auf die institutionell verankerten Hilfestellungen verwiesen wird. Angesichts seiner tendenzi-

ell verdinglichenden Sichtweise bleibt der Typ „Deterministisch-ratlos Engagierter“ passiv und handelt selbst nicht aktiv, um die Schüler zu fördern und zu unterstützen. Das Defizitäre der Hilfestellungen wird dadurch deutlich, dass dieser Typ zu keiner Zeit einen direkten Kontakt (beispielsweise individuelle Betreuung) zu den Schülern erwähnt, sondern immer wieder auf bereits bestehende Angebote verweist.

Die ausgeführte Charakterisierung verdeutlicht, dass der Typ „Deterministisch-ratlos Engagierter“ anhand folgender Kontrastierungsdimensionen (Kategorien) komprimiert beschrieben werden kann (s. Abbildung 6), die ermöglichen, ihn von den anderen Typen zu unterscheiden.

7.5.4 *Mechanisch-normierter Unbeteiligter*

Wie am Fallportrait von Frau Ludwig veranschaulicht, ist der Typ „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ dadurch zu charakterisieren, dass er nur eine sehr geringe Anzahl an Faktoren nennt, die sich negativ auf das Übergangsverhalten auswirken können. Diese lokalisiert er, abgesehen vom Einfluss des Elternhauses (Mesoebene), hauptsächlich auf der Mikroebene, also im Individuum selber. Sich selbst und sein eigenes Handeln bezieht der Typ nicht als ein mögliches Risiko mit ein, genauso wenig wie die Institution der Schule an sich. Die ungünstigen Einflüsse werden also ausschließlich im Individuum selbst bzw. im Elternhaus lokalisiert, sodass diese alle außerhalb des eigenen Lehrerhandelns liegen.

Kennzeichnend für den Typ „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ ist seine eingeschränkte Repräsentation der sozialen Realität (Eindimensionalität), da die potenziellen wechselseitigen Wirkzusammenhänge nicht wahrgenommen werden. Es erfolgt lediglich eine Fokussierung bzw. Selektion auf einen einzelnen Faktor, dem eine überdurchschnittlich dominante und allmächtig-naturegegebene Wirkung auf verdinglichende Weise zugeschrieben wird. Dass dieser Typ den dominanten und allmächtigen Faktor entweder im Elternhaus oder bei den Schülern selbst lokalisiert, indem das Scheitern den Schülern selbst zugeschrieben wird, verdeutlichen die Daten. Diesem besonderen Faktor wird eine deterministische Wirkung zugeschrieben. Dieser Typ stellt also auf verdinglichende Weise eine Art Kausalgesetz auf, das aus seiner Sicht eine konkrete Vorhersage zulässt. Er besitzt folglich ein monokausales Erklärungsmuster für das Scheitern im Übergangsprozess, das darüber hinaus durch stereotype Wahrnehmungsbilder geprägt ist (s. Kap. 8. u. Kap. 8.3).

Ferner ist für den Typ „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ charakteristisch, dass er überhaupt kein eigenes Engagement und Bemühen bezüglich der Förderung der Schüler erkennen lässt. Da er die wechselseitigen Wirkzusammenhänge nicht wahrnimmt und einem Faktor eine verdinglicht determi-

nistische, fast schon naturhafte Kausalität zuschreibt, also die Wirkung des Fokusfaktors als eine außermenschliche Faktizität auffasst (vgl. Berger/Luckmann 2004: 94f.), gehen Vertreter dieses Typs davon aus, dass sie mit ihrem Handeln keinen Einfluss auf die Schüler nehmen können. Dieser Typ negiert, dass unterstützendes Handeln seinerseits irgendeinen Einfluss auf die Schüler haben kann und verweist zusätzlich unaufhörlich auf die institutionell verankerten Unterstützungsmaßnahmen, die durch die Schule und ihre Kooperationspartner initiiert werden.

Die ausgeführte Charakterisierung verdeutlicht, dass der Typ „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ anhand folgender Kontrastierungsdimensionen (Kategorien) komprimiert beschrieben werden kann, die ermöglichen (s. Abbildung 7), ihn von den anderen Typen zu unterscheiden.

MECHANISCH-NORMIERTER UNBETEILIGTER	
OBERKATEGORIE	UNTERKATEGORIE
KLASSIFIKATION VON UNGÜNSTIGEN FAKTOREN	» Elternhaus
WIRKZUSAMMENHÄNGE UND BEGRÜNDUNG DER WIRKUNGSMECHANISMEN	» Schematisch-kalkulierbar
ENGAGEMENT, HANDLUNGS-, BEARBEITUNGS- UND PROBLEMLÖSUNGSSTRATEGIEN DER LEHRER	» Kein Bemühen und Engagement » Institutionell verankerte Unterstützungsmaßnahmen durch Schule und Kooperationspartner

Abbildung 7: Darstellung der relevanten Kategorien des „Mechanisch-normierten Unbeteiligten“ (Quelle: eigene Darstellung)

7.6 Zusammenfassung

Die Typisierung zeigt, dass sich lediglich die Subjektiven Theorien der beiden Extremtypen, des Typs „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ und des Typs „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“, hinsichtlich der von ihnen genannten Anzahl an Faktoren und der miteinbezogenen Ebenen, die sich ungünstig auf den Übergang auswirken können, unterscheiden lassen. Werden aber auf der Grundlage der Anzahl der genannten Faktoren die Typen „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“, „Diametral-unbeständiger Schwanker“ und „Deterministisch-ratlos Engagierter“ betrach-

tet, so sind, wenn überhaupt, nur marginale Unterschiede ersichtlich, da diese Typen alle Ebenen mit einbeziehen und sich hinsichtlich der Anzahl der genannten Faktoren nicht deutlich unterscheiden lassen. Somit ist die Aussage, je mehr Faktoren und Ebenen durch die Lehrkräfte angesprochen werden, desto elaborierter ist die Subjektive Theorie, zu vereinfachend bzw. verkürzend. Denn wie verdeutlicht, spielen ebenso die Wirkzusammenhänge und -mechanismen sowie die Handlungsstrategien eine Rolle im Hinblick auf die Subjektive Theorie, sodass unter Einbezug der letztgenannten Kriterien die vier Typen klar voneinander differenziert werden können (s. Abbildung 8). Folglich handelt es sich bei den Wirkmechanismen und den Handlungsstrategien um den Kern der Architektur der Subjektiven Lehrertheorien.

DIFFERENZIIERT INTERAKTIV BIOGRAFISCHER REFLEKTIERER	DIAMETRAL-UNBESTÄNDIGER SCHWANKER	DETERMINISTISCH-RATLOS ENGAGIERTER	MECHANISCH-NORMIERTER UNBETEILIGTER
» Nennen viele ungünstige Faktoren auf allen Ebenen (Mikro-, Meso-, Exo-, Makrosystem); beziehen sich als einen möglichen ungünstigen Einfluss mit ein	» Nennen viele ungünstige Faktoren auf allen Ebenen (Mikro-, Meso-, Exo-, Makrosystem); beziehen sich als einen möglichen ungünstigen Einfluss mit ein	» Nennen mehrere ungünstige Faktoren und beziehen alle Ebenen (Mikro-, Meso-, Exo-, Makrosystem) mit ein, wobei das Elternhaus nur auf dem Mesosystem erwähnt wird; beziehen sich nicht als möglichen ungünstigen Einfluss mit ein	» Nennen wenige ungünstige Faktoren; Beschränkung auf Mikro- und Mesosystem, dort nur Nennung des Elternhauses; beziehen sich nicht als möglichen ungünstigen Einfluss mit ein
» Bringen unterschiedliche Faktoren in einen gemeinsamen Zusammenhang (je mehr desto); es findet keine Fokussierung auf spezielle Faktoren statt; keine Generalisierung möglich	» Bringen unterschiedliche Faktoren nicht in einen gemeinsamen Zusammenhang; nennen aber immer mehrere Faktoren zusammen; gelegentlich wird eine schematisch-kalkulierbare Sichtweise erkennbar	» Bringen unterschiedliche Faktoren nicht in einen gemeinsamen Zusammenhang; sondern fokussieren auf spezielle Faktoren; trotz Fokussierung gelegentlich Nennung von mehreren Faktoren zusammen	» Sehen keinen Zusammenhang zwischen den Faktoren; überaus extreme Fokussierung auf speziellen Einzelfaktor, dem eine determinierende Wirkung zugeschrieben wird
» Sind sich der Komplexität der sozialen Realität bewusst und versuchen möglichst, diese vollständig zu erfassen bzw. einzufangen; ebenso Reflektion der zeitlichen Dimension	» Ein komplexeres Wahrnehmen der sozialen Realität ist zu erkennen; diese Tendenz wird aber gelegentlich durch die schematisch-kalkulierbare Sichtweise unterbrochen	» Sind sich der Komplexität der sozialen Realität nicht bewusst, diese wird reduziert; deuten zwar an dass mehrere Faktoren zusammenkommen, nichtsdestoweniger fokussieren sie immer wieder auf spezielle Faktoren	» Keine adäquate Repräsentation der komplexen sozialen Realität, diese wird reduziert, teilweise ausgeblendet und eingeschränkt wahrgenommen
» Engagierte Haltung, fühlt sich für Schüler und ihren Übergang verantwortlich; Hilfestellungen im Bewerbungs- und Übergangsprozess; Initiieren eines Arbeitsbogens; Initiieren von biografischer Arbeit	» Engagierte Haltung, fühlt sich für Schüler und ihren Übergang verantwortlich, gelegentlich wird, diese Verantwortung negiert; bezüglich Verantwortung keine klare Positionierung; Appellieren, Initiieren eines Arbeitsbogens; verweist aber vorwiegend auf institutionelle Fördermaßnahmen	» Engagierte Haltung, fühlt sich für Schüler und ihren Übergang verantwortlich; bezüglich Verantwortung keine klare Positionierung; verweist auf institutionelle Fördermaßnahmen; keine Handlungsstrategien vorhanden	» Kein Engagement, fühlt sich für Schüler und ihren Übergang nicht verantwortlich; Verweigerung eigener unterstützender Handlungen; lediglich Verweis auf institutionelle Fördermaßnahmen

Abbildung 8: Zusammenfassende und kontrastierende Darstellung der vier Typen (Quelle: eigene Darstellung)

Die vier Typen lassen nämlich unterschiedliche Erklärungsmuster bezüglich der Wirkzusammenhänge und der Wirkungsmechanismen erkennen und verfolgen im Hinblick darauf unterschiedliche Handlungsstrategien. Dabei weisen die jeweiligen Erklärungsmuster eine strukturelle Übereinstimmung bzw. Ähnlichkeit mit den entsprechenden Handlungsstrategien auf: Es besteht also ein Zusammenhang zwischen der jeweiligen Subjektiven Theorie und der Handlungsstrategie. Verwunderlich ist das nicht, da Wissen, also auch die Subjektive Theorie, aktiv eine Anwendung im Handeln findet. Die Subjektiven Theorien haben dementsprechend einen regulierenden Anteil am Handeln, da eine dialektische und dynamische Wechselwirkung zwischen Wissen und Handeln besteht (vgl. Dann 2000: 81f.; König 2012: 9; Schweer/Thies 2000: 69f.; Seifried 2012: 132; Treiber 1981: 1).

8 Fazit und Diskussion

Hinsichtlich der Aussagekraft der empirischen Ergebnisse kann festgehalten werden, dass das Experteninterview zwar nur punktuelle und begrenzte, aber dennoch aussagekräftige Einsichten in die jeweilige Subjektive Theorie der Lehrer ermöglicht. Die Inhalts- und Strukturbeschreibungen der Subjektiven Theorien sind somit wahrscheinlich nur ausschnittshaft und nicht endgültig verfügbar. Nichtsdestoweniger wird durch die Erhebung und die systematische Analyse des Materials eine klare Tendenz bzw. Schattierung der jeweiligen Subjektiven Theorie deutlich. Durch die Offenheit des Gesprächsleitfadens des Experteninterviews sowie die Möglichkeit, latentes Wissen durch narrative Passagen zu verbalisieren, wird ermöglicht, dass Lehrer Aspekte, die ihnen wichtig und bedeutungsvoll sind, thematisieren bzw. Zusammenhänge, die sie als unwichtig oder nicht in ihrer Subjektiven Theorie repräsentiert sind, weglassen können. Folglich kann das methodische Vorgehen als dem Gegenstand angemessen betrachtet werden.

Die Ergebnisse der Arbeit sind anschlussfähig an die Forschungen zu Subjektiven Theorien sowie an die aktuelle Professionalisierungsforschung zum Lehrerberuf. Darüber hinaus lassen sich Anknüpfungspunkte zur Intersektionalitätsforschung (Risikofaktoren-, Schutzfaktoren- und Resilienzforschung) und der wechselseitigen Bedingung von sogenannten Risikofaktoren sowie zu den Zusammenhängen und Wechselwirkungen sozialer Differenzierungen erkennen und im empirischen Material finden. Mittels der Ergebnisse wird nicht nur eine Forschungslücke geschlossen, sondern die Resultate fügen sich ebenso in aktuelle Diskussionen der zuvor genannten Arbeitsbereiche ein. Die zentralen Ergebnisse werden nachfolgend zusammengefasst dargestellt und in den wissenschaftlichen Diskurs eingebettet. Sie können also in Bezug zu anderen Studien gesetzt werden und somit u.a. die Resultate der gerade angesprochenen drei Forschungsbereiche weiter fundieren.

Mit dem Initiieren biografischer Arbeit und dem Initiieren eines Arbeitsbogens wurden zwei zentrale und wirkungsvolle Handlungsstrategien aufgedeckt. Diese können m.E. nicht nur bei Problemen im Übergangsprozess Anwendung finden, sondern grundsätzlich in „problematischen“ Situationen eingesetzt werden, um Schülern deren Bewältigung zu erleichtern. Das Initiieren von biografischer Arbeit verfolgt das Ziel, dass die Schüler ihr weiteres Leben bewusster gestalten können. Mittels einer strukturiert angeleiteten Reflexion durch die Lehrperson, also die gezielte Arbeit an der Entwicklung der Schüler, soll ein vertieftes Verstehen und eine bewusste Gestaltung des zukünftigen Lebenswegs auf Seiten der Schüler ermöglicht werden (vgl. Miethe 2011: 23). Lehrer können biografische Arbeit auf Seiten der Schüler initiieren und ihnen dabei helfen, bestimmte Handlungen vorzubereiten. Die eigentliche biografische Arbeit muss jedoch durch die Betroffenen selbst

geleistet werden. Die Aufgabe der Lehrer besteht in der Aktivierung der Individuen zur biografischen Arbeit (vgl. Corbin/Strauss 2010: 84). Diese kann flexibel zur individuellen Entwicklung und Unterstützung der Schüler eingesetzt werden. Mit der biografischen Arbeit können die Probleme und Bedürfnisse der Schüler lokalisiert und thematisiert werden. Biografische Arbeit reflektiert die Multidimensionalität und ermöglicht durch eine reflektiert-dialektische Denkweise, sich von unreflektierten Normalitätsvorstellungen zu distanzieren, sodass die Möglichkeit besteht, mithilfe des Initiierens biografischer Arbeit resiliente Entwicklungsverläufe von Schülern anzuregen, also das Auslösen einer Verlaufskurve zu verhindern oder diese zu bearbeiten. Folglich können Probleme, Barrieren, Ablenkungen und Sackgassen, also sogenannte Risikofaktoren, durch die gemeinsame gezielte Bearbeitung von Lehrer und Schüler überwunden werden. Die gezielte Unterstützung der biografischen Arbeit der Schüler ermöglicht nicht nur, dass elementare Aufgabenstellungen der Weltaneignung bearbeitet werden können, sondern sie trägt auch zu einem biografischen Such- und Bearbeitungspotenzial bezüglich der Berufsauswahl bei (vgl. Schütze 2009: 360ff.). Biografische Arbeit kann allgemein als eine wesentliche Ressource im Umgang mit risikobelasteten Schülern aufgefasst werden, die aber ohne äußere Unterstützung nur schwer alleine von den Schülern initiiert werden kann, sodass den Lehrern eine besondere Bedeutung zukommt. Somit nehmen Lehrer eine bedeutende Rolle im Leben der Schüler, die Schwierigkeiten im Übergangsprozess aufweisen, ein (vgl. Diers 2014: 226ff.).

Dass die Lehrkräfte zukünftig in multiprofessionellen Teams zusammenarbeiten müssen, um die Schüler bestmöglich zu unterstützen, verdeutlicht nicht nur das Initiieren eines Arbeitsbogens, sondern auch die Studien zu Kooperationen im Lehrerberuf (vgl. Fussangel/Gräsel 2014; Huber 2014). Nur eine professionelle Erziehung, die zwischen einem komplex dynamischen Konstrukt von Risiko- und Schutzfaktoren interagiert, kann Herausforderungen wirksam mit einer engen Zusammenarbeit verschiedener Partner erfolgreich bewältigen (vgl. Speck 1999: 364). Infolgedessen verlieren Lehrer ihren autonomen Status als Hauptperson und werden zu Teammitgliedern eines multiprofessionellen Teams, sodass alle Beteiligten für das Gelingen des Förderprozesses eines speziellen Falles verantwortlich sind, wie anhand des Initiierens eines Arbeitsbogens verdeutlicht wurde.

Deutlich wird, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie das zentrale Resümee der Forschung zu Subjektiven Theorien weiter validieren: Lehrer, die komplex-elaborierte Subjektive Theorien besitzen, sind auch diejenigen, die im Vergleich zu Lehrern mit wenig komplexen Subjektiven Theorien professioneller handeln. Das Wissen ersterer ist reichhaltiger und differenzierter (vgl. Dann et al. 1987: 306; Dann 1994: 172f.; Schweer/Thies 2000: 63ff.), was sich nicht nur in der Reflexion und dem Einbezug einer Vielzahl an Faktoren äußert, sondern ebenso darin, dass eine Verallgemeinerung von

Faktoren unmöglich ist und die Lehrkraft folglich den jeweiligen Einzelfall analysieren muss. Wenig komplexe Subjektive Theorien ermöglichen dabei nur eingeschränkte Handlungen, da die Personen über ein geringes Handlungsrepertoire verfügen, das zudem vielen sozialen Situationen nicht gerecht wird (vgl. Schweer/Thies 2000: 63). Veranschaulicht wurde dies durch die rekonstruierten Typen, die über verschiedene Subjektive Theorien bezüglich ihrer Komplexität und Elaboriertheit verfügen.

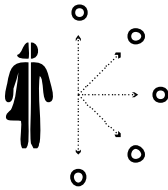
Der Typ „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“ zeichnet sich durch eine komplex-elaborierte Subjektive Theorie aus, die sich ebenso in seinem professionellen Handeln widerspiegelt. Diese Lehrer legen ihrem Handeln viel stärker wissenschaftlich fundiertes Wissen zugrunde, nach welchem sie ihr Handeln ausrichten, anstatt sich von impliziten (Persönlichkeits-)Theorien leiten zu lassen. Gefolgt werden kann: Je stärker wissenschaftliche Theorien in den kognitiven Strukturen der Lehrer repräsentiert sind, desto professioneller handeln sie. D.h., je komplexer und elaborierter Subjektive Theorien sind, desto mehr wissenschaftliches Wissen beinhalten sie und desto umfassender sind die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Wissensstrukturen repräsentiert (vgl. Dann et al. 1987: 306; Dann 1994: 172f.; Schweer/Thies 2000: 63ff.).

Die vorliegende Studie kommt ebenso zu folgender Einschätzung: Lehrer, die komplex-elaborierte Subjektive Theorien aufweisen, lassen ein strukturierteres, differenziertes und reichhaltigeres wissenschaftliches Wissen erkennen, auf das sie in ihrem alltäglichen beruflichen Handeln zurückgreifen, als diejenigen, die eine wenig komplexe Subjektive Theorie aufweisen. Der Typ „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“ lässt erkennen, dass er bspw. über fundierte wissenschaftliche (Er-)Kenntnisse der Resilienz-, Risiko- und Schutzfaktorenforschung verfügt, da er deren theoretische Konstrukte so beschreibt, dass sich Faktoren gegenseitig kumulieren oder neutralisieren können (Zusammenspiel von Belastungs- und Schutzfaktoren sowie ihre dynamische interaktionale Beziehung) und in Abhängigkeit von anderen Einflussgrößen variieren, Generalisierungen nicht getroffen werden können, da Risikofaktoren keine statischen Größen sind, sondern das Risikofaktorenkonzept ein Wahrscheinlichkeitskonzept ist, zwischen Faktoren, die im und außerhalb des Individuums liegen, unterschieden werden muss, die Multidimensionalität und das „Doppelgesicht“ von Risikofaktoren beachtet werden muss etc. (vgl. Wustmann 2009). Auch hinsichtlich des Professionswissens von Lehrkräften lässt der Typ erkennen, dass er über dieses verfügt, da er bspw. interaktionistische Beziehungen, Paradoxien und Antinomien des Lehrerhandelns, Erkenntnisse der Kasuistik etc. thematisiert.

Weiter kann deduziert werden, dass der Typ „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“ eine ökosystemische Sichtweise im Sinne von Bronfenbrenner auf den Übergang und die Faktoren, die dort ihre Wirkung entfalten, besitzt (s. Kap. 3.1.6). Eine ökosystemische Sichtweise bezieht nämlich

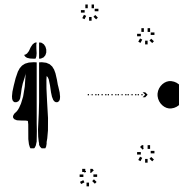
die Gesamtheit der potenziellen und rezipierten Umweltbedingungen eines Individuums sowie die Aktivität und Dynamik des gesamten Systems mit ein (vgl. Dippelhofer-Stiem 1989: 53f.). Wie verdeutlicht, berücksichtigt der „Differenziert interaktiv biografische Reflektierer“ die Wechselwirkungen der unterschiedlichen Faktoren auf eine dialektische Weise und determiniert diese nicht endgültig. Es wird also immer eine gewisse Veränderungsmöglichkeit reflektiert, die nicht nur die Schülerseite, sondern auch das eigene Lehrerhandeln und somit auch die eigene Subjektive Theorie betrifft. Die komplex-elaborierte Subjektive Theorie des Typs „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“ bedingt des Weiteren, dass eine Generalisierung vermieden wird, da er immer am Einzelfall die speziellen Gegebenheiten analysiert. Eine ausgeprägte ökosystemische Sichtweise beinhaltet somit immer das Moment der Reflexion bzw. der Selbstreflexion, da die Lehrer auch Faktoren zur Bewertung heranziehen, die sie selbst beeinflussen können, wie bspw. ihr eigenes Handeln. Dementsprechend hebt auch diese Studie die Bedeutung der Reflexivitätskompetenz für ein professionelles Lehrerhandeln hervor, die einen zentralen Befund der Professionsforschung zum Lehrerberuf darstellt (vgl. Combe/Kolbe 2004: 859). Ein reflexiver Zugang ermöglicht, in ein reflektiertes Verhältnis mit der eigenen Subjektiven Theorie zu treten, sich mit dieser selbstkritisch auseinanderzusetzen – also mit den sogenannten Risikoeinflüssen und den Wirkzusammenhängen und Begründungen der Wirkungsmechanismen – und dadurch sein eigenes berufliches Handeln zu verändern, sodass dementsprechend die eigene pädagogische Professionalisierung voranschreiten kann. Das Hinterfragen der eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata bedingt ebenfalls, der eigenen selektiven Wirkung zu begegnen und sich dieser zu widersetzen. Eine selbstreflexive Haltung ist ebenso entscheidend dafür, individuelle Bildungsprozesse zu gestalten und eine benachteiligungssensible Betrachtungsweise einzunehmen. Deutlich wird somit, dass in einer ökosystemischen Sichtweise ein wesentlicher Anteil von Professionalität eines Lehrers liegt (vgl. Thoma 2007: 23), da Lehrer, die eine ökosystemische Sichtweise haben, nicht nur über eine ausgeprägte Reflexionskompetenz, sondern ebenso über ein reichhaltigeres wissenschaftliches Wissen in ihrer Subjektiven Theorie verfügen. D.h., je mehr wissenschaftliches Wissen eine Lehrperson in ihrer Subjektiven Theorie aufweist, desto ausgeprägter ist ihr Reflexionsvermögen, da dadurch die Gesamtheit der sozialen Realität berücksichtigt wird (s. Abbildung 9A). Dass die Lehrer des Typs „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“ das reflexive Potenzial nicht nur für ihr eigenes Handeln nutzen, sondern eine reflexive Kompetenz ebenso auf Seiten der Schüler aufbauen möchten und als unumgänglich erachten, wird durch das Initiieren biografischer Arbeit auf Seiten der Schüler verdeutlicht. Die Lehrer des Typs „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“ sind sich bewusst, dass ein reflektiertes Verhältnis auf beiden Seiten zu einem Gelingen pädagogischer Arbeit beitragen kann.

A) DIFFERENZIIERT INTERAKTIV
BIOGRAFISCHER REFLEKTIERER



» Alle Faktoren besitzen eine potenzielle Bedeutung

B) MECHANISCH-NORMIERTER
UNBETEILIGTER



» Nur einem Faktor wird Bedeutung zugeschrieben; nur bestimmte Ausschnitte der sozialen Realität werden wahrgenommen

Abbildung 9: Fokussierung der Bedeutungsattribution (Quelle: eigene Darstellung)

Vergleicht man das professionelle Handeln der Lehrer, die eine komplex elaborierte Subjektive Theorie aufweisen, mit dem Handeln jener Lehrer, die eine wenig komplexe Subjektive Theorie des Typs „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ erkennen lassen, der zu einer vereinfachend-reduktiven und stereotypen Beurteilung von komplizierten Sachverhalten tendiert, wird erkenntlich, dass der Typ „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ nicht-professionell und nicht-aktiv handelt, da er die komplexe soziale Realität nicht bzw. nur eingeschränkt wahrnimmt und dadurch in seinem Handlungsrepertoire begrenzt ist. Eine eingeschränkte Wahrnehmung der komplexen sozialen Realität bedingt, dass häufig Stereotypen konstruiert werden, die aufgrund der semantischen Verkürzung, also der Perspektivenfokussierung auf ein spezielles Merkmal, zu Verzerrungen des Sachverhalts beitragen (vgl. Keim 1996: 206), da die Aufmerksamkeit für andere bedeutsame Einflüsse einer Situation erheblich reduziert wird, sodass dadurch Fehlentscheidungen begünstigt werden können. Es werden aus einer Vielzahl von möglichen Einflüssen nur noch bestimmte Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit wahrgenommen und ausschließlich als ein Wirkungsfaktor herangezogen (s. Abbildung 9B). Es findet also eine einseitige Ursachenzuschreibung statt. Dies bedingt weiter, dass es dadurch gehäuft zu einer Abwertung bestimmter Gruppen kommt, wobei das eigene Handeln nicht als defizitär betrachtet bzw. überhaupt nicht reflektiert und als ein mögliches Risiko berücksichtigt wird – die Faktoren werden externalisiert. Dabei sind Selbst- und Fremddarstellung grundlegende Verfahren beim Sprechen über andere, „vor allem dann, wenn andere als Angehörige anderer sozialer Kategorien oder Gruppen wahrgenommen und beurteilt werden“ (ebd.: 206). Die Selbst- und Fremddarstellung kann einerseits differenziert und abwägend vorgenommen werden (vgl. ebd.: 224), wie durch den Typ „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“

veranschaulicht wird. Andererseits kann eine Selbst- und Fremddarstellung auch undifferenziert erfolgen, wie durch den Typ „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ verdeutlicht wird. Die Eigenschaften der eigenen und fremden Gruppe werden dann dichotom organisiert und bewertet (vgl. ebd.: 224f.). Dies beinhaltet, um das Beispiel des Migrationshintergrundes wieder aufzugreifen, dass der fremden Gruppe, also den Schülern mit Migrationshintergrund, ihr Scheitern selbst zugeschrieben wird, wobei das eigene Handeln der Lehrperson selbst nicht reflektiert oder als mitverantwortlich für das Scheitern eingestuft wird. Durch die dichotome Zuschreibung von Selbst- und Fremddarstellung werden also weitere wichtige Perspektiven und Betrachtungsweisen ausgeblendet. Dadurch entziehen sich die Lehrer ihrer Verantwortung für diese Schülergruppe und befreien darüber hinaus ebenso argumentativ die Institution Schule von ihrer Verantwortung. Weiter werden die stereotypen Zuschreibungen der Fremddarstellung auf die Gesamtheit der Gruppe übertragen, sodass es sich um eine apodiktische Generalisierung handelt (vgl. ebd.: 228), wie anhand der Verwendung der unterschiedlichen Textsorten noch veranschaulicht wird (s. Kap. 8.3). Angesichts der mangelnden Reflexion des eigenen Handelns, kann vermutet werden, dass der Typ „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ bezüglich der in Kap. 2.1 „Das Konstrukt Subjektive Theorie und ihre Bedeutung für das Lehrerhandeln“ erwähnten Wissensformen, u.a. ein geringes bzw. mangelhaftes Wissen über die eigene Person besitzt.

Neben einer mangelnden Selbstreflexion der eigenen Denk- und Handlungsstrukturen kennzeichnet eine wenig komplexe Subjektive Theorie des Typs „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ außerdem, dass die Lehrkräfte dieses Typs nur über ein gering ausgeprägtes, also ein mangelndes, wissenschaftliches Wissen verfügen. Diese Lehrer bewerten die Wirkzusammenhänge und Wirkungsmechanismen nicht vor dem Hintergrund wissenschaftlichen Wissens, sondern begründen und rekonstruieren diese auf eine verdinglichende Weise, als eine außermenschliche Faktizität. Unter dem Hegelschen und Marxschen Begriff der Verdinglichung wird verstanden, dass menschliche Phänomene als außer- oder übermenschlich aufgefasst werden (vgl. Berger/Luckmann 2004: 94f.).

Verdinglichung ist die Auffassung von menschlichen Produkten, als wären sie etwas anderes als menschliche Produkte: Naturgegebenheiten, Folgen kosmischer Gesetze oder Offenbarungen eines göttlichen Willens. Verdinglichung impliziert, daß der Mensch fähig ist, seine eigene Urheberschaft der humanen Welt zu vergessen, und weiter, daß die Dialektik zwischen dem menschlichen Produzenten und seinen Produkten für das Bewußtsein verloren ist. (ebd.: 95)

Dass der Typ „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ eine verdinglichende Denkweise aufweist, da er die Fokusfaktoren bzw. die Verlaufskurve der Schüler als eine fremde starre Faktizität wahrnimmt, die er selber nicht beeinflussen kann, wurde ausführlich dargestellt. Der Einfluss des Fokusfaktors

wird als eine Art physikalisch-naturegebenes Gesetz aufgefasst, wodurch die Beeinflussung der Interaktionsebene zwischen Lehrer und Schüler ausgeblendet und nicht in den Reflexionsprozess mit einbezogen wird. Folglich werden wissenschaftliche Theorien ignoriert, sind erst gar nicht in der Repräsentation der Lehrer vorhanden oder nicht akkurat in deren Denkweise repräsentiert, da nur Oberflächenmerkmale wahrgenommen werden (vgl. Mandl/Huber 1983: 101).

Es hat den Anschein, dass die wissenschaftlichen Theorien durch die verdinglichende Denkweise zurückgedrängt bzw. als unwirksam aufgefasst werden. Insofern können gleichfalls (sozialwissenschaftliche) Theorien durch die Denkweise der Menschen eine Verdinglichung und somit eine subjektive „Färbung“ erfahren. Hinsichtlich der besonderen Bedeutung, die dem Elternhaus zugeschrieben wird, kann die Frage aufgeworfen werden, warum eine Vielzahl von Lehrern der Ansicht ist, dass alleinig der Bildungshintergrund des Elternhauses den Ausbildungserfolg der Schüler bestimmt, obwohl der soziale Status per se keine Auskunft über den Ausbildungserfolg der Schüler geben kann. Angenommen werden kann, dass der Typ „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ bspw. Ergebnisse der PISA-Studie verdinglicht hat. Ein Ergebnis der Studie ist, dass Schüler, deren Eltern eine Hauptschule besucht haben, mit großer Wahrscheinlichkeit ebenfalls die Hauptschule besuchen werden (vgl. Prenzel 2007: 27). Die Semantik des Begriffes „Wahrscheinlichkeit“ wurde aber in der Denkweise des Typs „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ durch eine unabwendbar zwingende Faktizität ersetzt, die als naturegegeben und unveränderbar angesehen wird. Ob der Typ dementsprechend nach einer selbsterfüllenden Prophezeiung handelt, muss weitere Forschung aufdecken. Deutlich wird jedenfalls, dass der Typ „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ sich nicht der Subsumtionsantinomie bewusst ist, dass die Einordnung eines Falles unter wissenschaftliche Klassifikationen auch immer die Gefahr mit sich bringt, dass die Typisierung dem Einzelfall nicht gerecht wird (vgl. Helsper 2002: 78f.). Folglich kann auch hier wiederum ein Mangel an wissenschaftlichem Wissen festgestellt werden.

Eine Verdinglichung des Denkens hat zur Folge, dass der Lehrer annimmt, dass er gar keinen Einfluss auf die Schüler hat. Der Lehrer handelt nicht mehr aktiv und nimmt sich nur noch als Beobachter des sozialen Geschehens war (vgl. Honneth 2005: 23f.). Das Scheitern der Schüler wird folglich als ein unvermeidliches Geschick angesehen, für das der Typ „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ keine Verantwortung trägt (vgl. Berger/Luckmann 2004: 95ff.), wie das folgende Zitat zeigt: „Und die ganzen Fördermaßnahmen, das darf man laut ja gar nicht sagen, die stoßen einfach auf unfruchtbaren Boden, das ist sozusagen rausgeschmissenes Geld“ (Möller: 491-493). Frau Möller führt aus, dass die Fördermaßnahmen im Grunde genommen gar nicht durchgeführt werden müssten, weil diese aufgrund der naturegegebenen Kausalität keine Auswirkungen auf die Schüler besäßen, da

sie zweifelsfrei im Übergang scheitern würden. Ersichtlich wird, dass Verdinglichung eine Modalität des Denkens und der Wahrnehmung ist (vgl. Berger/Luckmann 2004: 96; Honneth 2005: 39). Demzufolge ist es bezüglich des Typs „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ angebrachter, nicht von einer gering elaborierten Subjektiven Theorie zu sprechen, sondern von einer verdinglichenden Subjektiven Theorie, die aufgrund der geringen Komplexität, des Mangels an wissenschaftlichem Wissen und des Fehlens entsprechender Reflexionsprozesse einer De-professionalisierung gleichkommt. Diese Lehrkräfte können eine verstärkt negative Auswirkung auf die Schüler haben und zu einem ungünstigen Einfluss für diese werden, da die Lehrer u.U. dazu beitragen können, dass Schüler im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung scheitern.

Insgesamt kann festgehalten werden: Eine reflexive Kompetenz ist nicht nur zentral für eine komplex-elaborierte Subjektive Theorie, sondern ebenso für das professionelle Lehrerhandeln, da die Subjektive Theorie das Handeln beeinflusst. D.h., die Subjektiven Theorien der Lehrer müssen hinreichend komplex sein, sodass diese überhaupt professionell und angemessen handeln können. Deutlich wurde, dass die Lehrer, die eine komplex-elaborierte Subjektive Theorie besitzen, mithilfe des Initiierens von biografischer Arbeit und dem Initiieren eines Arbeitsbogens versuchen, Schüler, bei denen abzusehen ist, dass sie Probleme im Übergang bekommen, zu ermutigen und zu fördern. Eine verdinglichende Subjektive Theorie dagegen verdeutlicht die Ohnmacht gegenüber der Welt, sodass das eigene Handeln als wirkungslos erachtet wird. Die Ursachenfaktoren, die aus Sicht der Lehrer für das Scheitern der Schüler im Übergang verantwortlich sind, werden als gegeben sowie unbeflussbar erachtet und wahrgenommen – als vom Lehrerhandeln unabhängige Variablen. Eine verdinglichende Subjektive Theorie ist folglich ein Anzeichen für eine mangelnde Handlungskompetenz, die die Gefahr der De-professionalisierung des Lehrerberufes mit sich bringt.

Ferner sind die Ergebnisse der vorliegenden Studie vergleichbar mit denen der Sozialarbeiterforschung bzw. weisen gewisse Parallelen zu diesen auf. Bereits Matthes hatte sich in den 1960er-Jahren mit dem Wissen und Denken von Sozialarbeitern beschäftigt; zwar nicht unter dem Konstrukt der Subjektiven Theorien, sondern unter Verwendung des Begriffs des Praxiswissens. Deutlich wird aber nichtsdestoweniger, dass er sich mit dem Denken und Wissen der Sozialarbeiter auseinandergesetzt hat. Ein zentrales Ergebnis von Matthes ist Folgendes: Die Sozialarbeiter weisen einen Mangel an empirisch-theoretischem Wissen in ihrem Wissensbestand auf und besitzen darüber hinaus häufig unreflektierte Globalvorstellungen, die sich in allgemeinen vorurteilsgeladenen Kategorisierungen (Etikettierung) äußern sowie in dem Verzicht, sich auf konkrete Falldarstellungen einzulassen (vgl. Matthes 1961: 71f.). Folglich gibt auch die Studie von Matthes, genauso wie die vor-

liegende, einen wichtigen Hinweis auf einen geringen Professionalisierungsgrad in dem jeweiligen Arbeitsbereich.

Dass die Komplexität der Subjektiven Theorie der Lehrer mit ihrer Berufserfahrung zunimmt, wie Dann (2000: 98) festhält, kann aufgrund der Zusammensetzung des Samples²⁶ nur mit einer groben Tendenz beantwortet werden, denn in den Daten finden sich jeweils Berufsanfänger, aber auch Lehrer mit jahrelanger Berufserfahrung, die unter dem Typ „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“ angeordnet werden können. Gleiches gilt für den Typ „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“. Schaut man sich allerdings die Verteilung der Berufsjahre der beiden Typen an, so wird deutlich, dass Lehrer des Typs „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“ tendenziell eine längere Berufserfahrung aufweisen als diejenigen des Typs „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“. Diese tendenzielle Ausprägung ist aber aufgrund der Zusammensetzung des Samples mit Bedacht zu beurteilen, sodass es die Aufgabe anschließender Forschungen ist, das „Bild“ diesbezüglich zu vervollständigen.

Die Schulzugehörigkeit bzw. die Schulform, an der die Lehrer unterrichten, ist dabei nicht ausschlaggebend für die Komplexität der Subjektiven Theorien. Ferner lassen die Daten keine genderspezifischen Effekte erkennen. Verändert hingegen hat sich die Bewertung des Bildungshintergrundes des Elternhauses durch die Lehrer: In der Studie von Funke und Heinold (1979), die sich mit den Subjektiven Theorien von Lehrkräften zu Schulversagen beschäftigt haben, wird dem Zusammenhang der sozioökonomischen Stellung des Elternhauses und Schulversagen keine Beachtung durch die Lehrer geschenkt. Dass sich die Bedeutung, die dem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern zugeschrieben wird, jedoch grundlegend geändert hat, wurde an Frau Ludwig und ihrer verdinglichenden Denkweise mehrfach verdeutlicht. Die Bedeutung, die dem Elternhaus zugeschrieben wird, wird häufig durch die Lehrer überinterpretiert. Ob dieser Effekt in Zusammenhang mit der Omnipräsenz der PISA-Berichterstattung unterschiedlichster Medien steht, bleibt zuerst einmal offen und müsste weiter untersucht werden. Im Vergleich zu den Ergebnissen von Funke und Heinold, hat sich ebenfalls die Wahrnehmung der Lehrkräfte hinsichtlich des eigenen Einbezugs als ein negativer Wirkungsfaktor auf die Schüler verändert. Wie durch den „Differenziert interaktiv biografischen Reflektierer“ verdeutlicht, beziehen sich viele Lehrkräfte als einen möglichen Risikofaktor mit ein. Andererseits muss aber auch eingeräumt werden, dass sich immer noch eine relativ große Anzahl an Lehrkräften nicht als einen möglichen ungünstigen Wirkfaktor mit einbezieht und ihr eigenes Handeln nicht kritisch betrachtet.

All diese Erkenntnisse über die Subjektiven Theorien der Lehrer, bringen ebenfalls ihr berufliches Selbstverständnis sowie die entsprechende Auffas-

26 Das Sample ist dadurch gekennzeichnet, dass der Großteil der Informanten bereits mehr als 10 Jahre als Lehrer tätig ist und nur ein geringer Anteil fünf oder weniger als fünf Jahre.

sung ihrer Handlungsaufgaben zum Vorschein. Es stellt sich die Frage, für was sich die Lehrkräfte verantwortlich und zuständig fühlen und für was nicht? Sichtbar wird, dass die vier Typen eine jeweils andere Auffassung bezüglich ihres beruflichen Selbstverständnisses und der dazugehörigen Handlungsaufgaben besitzen. Durch die Fallkontrastierung wird bspw. deutlich, dass der Typ „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“ im Vergleich zum „Mechanisch-normierten Unbeteiligten“ ein anderes Bildungsverständnis besitzt. Ersterer hat eher ein ganzheitliches Verständnis von Bildung. Es geht diesem Typen nicht nur um die Wissensvermittlung, wie dem „Mechanisch-normierten Unbeteiligten“, sondern er hat die Entwicklung des Individuums als Ganzes im Fokus. Um mit Humboldt zu sprechen: Es geht ihm um die Entwicklung, Bildung und Entfaltung aller Kräfte (vgl. Koller 2009: 74ff.). Anschlussfähig an diese Erkenntnis sind ebenfalls die Ergebnisse von von Bülow (2011: 226), die sich mit den subjektiven Bildungstheorien von Lehrkräften auseinandergesetzt hat. Eine Erkenntnis ihrer Studie ist, dass eine Vielzahl an Lehrern Bildung nur auf den schulischen Unterricht reduziert, so wie in der vorliegenden Studie die „Mechanisch-normierten Unbeteiligten“. Andererseits besitzen einige Lehrer auch ein weiteres Bildungsverständnis: Sie reduzieren Bildung nicht nur auf den schulischen Unterricht, sondern Bildung bedeutet für sie auch immer die Entwicklung der Persönlichkeit, also die Herausbildung einer Identität. Deutlich wird also, dass das Bildungsverständnis letzterer mit dem des „Differenziert interaktiv biografischen Reflektierers“ der vorliegenden Studie korrespondiert.

Die Ergebnisse fundieren ebenso die Bedeutung, die der Kasuistik für eine professionelle Lehrerausbildung zukommt. Die Fallanalyse ermöglicht, „mit den analysierten Subjekten (also mit sich selbst, den Schülern, den Kollegen und Kolleginnen) umzugehen und diese Subjekte und deren Handeln vor dem Hintergrund bestimmter Werte zu gewichten“ (Reichertz 2014: 25). Es wird eine Generalisierung vermieden, da jeweils das konkrete Problem, also der Fall, analysiert wird (s. Typ „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“). Dementsprechend erfolgt eine situationsangemessene Bewertung der Lage des einzelnen Individuums, in der eine Vielzahl an Faktoren berücksichtigt wird. Durch die Fallanalyse wird ermöglicht, Distanz zu sich selbst und seinem Handeln aufzubauen, sodass die eigene Subjektive Theorie reflexiv bearbeitet werden kann. Die Fallanalyse ermöglicht dem Lehrer, eine wissenschaftliche Haltung gegenüber den Daten einzunehmen (vgl. ebd.: 26), da so die kontextgebundene Gültigkeit theoretischer Konzepte verdeutlicht werden kann (vgl. Lindow/Mülich 2014: 169). Aufgrund der komplexen Situationskonstellationen pädagogischen Handelns ist eine deduktive Anwendung oder direkte Überführung regelhafter Wissensbestände problematisch, sodass der Subjektiven Theorie eine Orientierungs- und Reflexionsfunktion zukommt (vgl. Viebrock 2014: 76). Wie verdeutlicht, greift der Typ „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“ in seinem beruflichem

Alltag viel stärker auf wissenschaftliche Theorien zurück, die viel stärker reflexiv durchdrungen sind, als jene des Typs „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“, der keine Fallanalyse betreibt und zu einer Verallgemeinerung und Verdinglichung neigt. Reichertz spricht diesbezüglich von Regeldeutern und Regelanwendern. Letztere befolgen und wiederholen dabei das Bewährte und Alte – es findet eher ein verdinglichendes, schablonenhaftartiges Denken statt. Die Regeldeuter dagegen prüfen anhand jedes Einzelfalles, ob dieser der allgemeinen Norm des Berufswissens untergeordnet werden kann (vgl. Reichertz 2014: 30) „oder ob die Norm zugunsten eines konkreten Falles zu modifizieren ist“ (ebd.: 30), sodass auch das eigene Handeln zu verändern und ständig zu überprüfen ist. Ein professionelles Lehrerhandeln setzt voraus, dass immer wieder Einzelfallentscheidungen getroffen werden müssen (vgl. ebd.: 30f.). Mit der Kasuistik können folglich bereits Lehramtsstudierende dazu befähigt werden „vernetzt zu denken bzw. bereits erworbene theoretische wie praktische Konzepte situationsabhängig bzw. situationsadäquat anzuwenden“ (Lindow/Münch 2014: 172), sodass sich eine komplex-elaborierte Subjektive Theorie entwickeln kann. Genau diese höherstufigen Prozesse, dass das Wissen und die wissenschaftlichen Theorien immer wieder am Einzelfall überprüft werden müssen, sollten bereits in einer forschungsorientierten Lehrerausbildung trainiert und ermöglicht werden.

Veranschaulicht und nachvollziehbar wurde somit, dass die Lehrerbildung sich mit Subjektiven Theorie auseinandersetzen muss, um die Professionalisierung voranzutreiben. Dass aufgrund der Problematisierung und Einbindung fragwürdiger und unprofessioneller Handlungen und Denkmuster Veränderungen in der Lehrerausbildung möglich und sinnvoll sind, um die Professionalisierung voranzutreiben, verdeutlicht ein historischer Rückblick. So hat bspw. die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung zu Beginn der 1980er-Jahre eine subtile Benachteiligung von Mädchen auf unterschiedlichen Ebenen des Schullalltages herausgearbeitet. Heutzutage hat sich diesbezüglich einiges verändert: Die Darstellung der Lebenswelten ist in den Schulbüchern differenzierter geworden, die Lehrkräfte werden in ihrer Ausbildung diesbezüglich sensibilisiert etc. Folglich muss ebenso die gängige Praxis der Verdinglichung des Typs „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ aufgebrochen werden, der Schüler aufgrund bestimmter sozialer Merkmale vorschnell abqualifiziert. Durch die unreflektierte Wahrnehmung werden unwissenschaftliche Maßstäbe und Kriterien als Bewertungsmaßstab angesetzt, die mit der hierarchisch gegliederten Sozialstruktur korrespondieren und zu deren Reproduktion und Legitimation beitragen. D.h., bestimmte Schüler bzw. Schülergruppen erfahren aufgrund bestimmter Merkmale, die ihnen von den Lehrern zugeschrieben werden, eine Benachteiligung und Diskriminierung. Dass die getätigten Diskriminierungen durch die Lehrkräfte nicht bössartig vollzogen werden, argumentiert dabei Weber. Die Alltagstheorien, die als ein Bestandteil der Subjektiven Theorie gelten, sind erfahrungs-

gemäß tief in den Diskursen der Dominanzgesellschaft verankert. Normalitätskonstruktionen sind Teil des gesellschaftlichen Diskurses und beeinflussen auch Lehrer, da auch sie, genauso wie andere Menschen, Zeitung lesen, Fernsehen schauen etc. (vgl. Weber 2008: 45ff.). Folglich gilt es, diese Normalitätskonstruktionen zu reflektieren, da diese sonst in Diskriminierung und Benachteiligung bspw. bezüglich der sozialen Herkunft (Klassismus) sowie des Migrationshintergrundes enden können. Alltagstheoretisch begründete Normalitätskonstruktionen wie jene des Typs „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ können somit als mangelnde pädagogische Professionalität gedeutet werden, da diese nicht über ausreichendes wissenschaftliches Wissen verfügen und eine geringe Reflexionskompetenz aufweisen; es handelt sich also um wenig komplex-elaborierte Subjektive Theorien. Infolgedessen leistet die Studie, so wie es Weber fordert, ebenso einen Beitrag dazu, um die Prozesse der pädagogisch erzeugten sozialen Ungleichheiten differenzierter zu verstehen (vgl. ebd.: 55). Ersichtlich wird, dass sich die zukünftige Lehrerbildung viel stärker mit verallgemeinernden Zuschreibungen, die durch Lehrer getätigt werden, auseinandersetzen muss, um Benachteiligung, Ausgrenzung, Diskriminierung und der Reproduktion bestimmter Sozialstrukturen entgegenzuwirken.

Die Subjektiven Theorien der Lehrer können auch die Denk- und Wissensstrukturen der Schüler beeinflussen, sodass den Subjektiven Theorien eine besondere Rolle zukommt (vgl. Hofer 2001: 372f.; Spiess Huld/Häfeli/Rüesch 2006: 67). Wenn Lehrer mithilfe der Handlungsstrategien des Initiierens von biografischer Arbeit und dem Initiieren eines Arbeitsbogens, auf welche sie bedingt durch ihre komplex-elaborierte Subjektive Theorie zurückgreifen, Resilienz auf Seiten der Schüler ausbilden und unterstützen können, bzw. das Auslösen einer Verlaufskurve verhindern oder bearbeiten können, so ist es auch möglich und vorstellbar, dass durch die verdinglichende Denkweise der Lehrer (keine komplex-elaborierte Subjektive Theorie) und des sich daraus vollziehenden Nicht-Handelns ebenso die Denkweise der Schüler verdinglichen kann: Die Denkweise des Typs „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“, dass eine naturhafte Kausalität zwischen dem Bildungshintergrund der Eltern und dem Scheitern der Schüler existiert, also der Bildungshintergrund der Eltern alleinig für die Erfolgswahrscheinlichkeit der Schüler verantwortlich gemacht wird, kann ebenso den Schüler in einem mehr oder weniger erheblichen Umfang beeinflussen. Es kann dazu kommen, dass der Schüler sich mit den getätigten Zuschreibungen des Lehrers vollständig identifiziert, sodass er seine Rolle als unvermeidliches Schicksal ansieht, er sich mit der Lage, in der er sich befindet, arrangiert und sich selbst aufgibt, wie das Beispiel von einem Schüler von Frau Horn „ich werde Hartz vier“ verdeutlicht (s. Kategorie „Mangelndes Selbstbewusstsein“. Kap. 7.4.2.1). Der Schüler ist also das, was der Lehrer ihm vorschreibt zu sein.

Diesbezüglich wird von einer Verdinglichung der Identität gesprochen (vgl. Berger/Luckmann 2004: 97f.).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass das Konzept der Subjektiven Theorien fruchtbar für die Erfassung von Professionalisierungsprozessen eingesetzt werden kann. Wie die unterschiedlichen theoretischen Rahmen der Professionalisierungsdebatte zeigen, ist das Wissen und somit auch die komplex-elaborierte Subjektive Theorie ein wesentliches Element von Professionalität, da die Subjektiven Theorien die Funktion der Erklärung und Vorhersage für das Lehrerhandeln besitzen (vgl. Schwarz-Govaers 2005: 158ff.) und damit auch Einfluss auf die Reflexionsfähigkeit bzw. -kompetenz haben. Vor allem in Bezug auf individuelle Professionalisierungsprozesse besitzt das Konzept der Subjektiven Theorien entscheidende Vorteile. Im Fokus stehen nicht die kollektive Professionalität im Sinne einer Berufskultur und dadurch Fragen nach traditionell gewachsenen Formen der Berufsausübungen, sondern die Professionalität (bzw. De-professionalität) des einzelnen Individuums ist von Interesse (vgl. Viebrock 2014: 75). Wie verdeutlicht, hat eine komplex-elaborierte Subjektive Theorie, die eine reflexive differenzierte interaktive biografische Perspektive aufweist, einen positiven Einfluss auf das Gelingen des Überganges der Schüler. Das professionelle Wissen, zu welchem auch die komplex-elaborierten und gut vernetzten Subjektiven Theorien von Lehrern gehören, stellt folglich eine Voraussetzung dar, um im Lehrerberuf erfolgreich zu sein (vgl. Voss et al. 2015: 190). Grundsätzlich können die Subjektiven Theorien der Lehrer also einen Einfluss darauf haben, ob Lehrkräfte den Übergang der Schüler in eine Berufsausbildung mehr oder weniger gut gelingend gestalten.

8.1 Offene und weitere Forschungsfragen

Neben der Beantwortung der zu Beginn ausgeführten Forschungsfragen werfen die Studie und ihre Ergebnisse allerdings ebenso neue Fragen auf, sodass die vorliegende Studie weit davon entfernt ist, alle Fragen, die sie aufgeworfen hat, auch zu beantworten. So bedarf es hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Berufserfahrung und einer elaboriert-komplexen Subjektiven Theorie weiterer Forschungen, da die Studie hinsichtlich dessen nur eine vage Tendenz aufzeigen kann, die vor dem Hintergrund der Fallzusammensetzung gesehen werden muss. Des Weiteren ist es erforderlich, der Frage nachzugehen, ob andere Merkmale, wie biografische Faktoren einer Lehrperson, einen Einfluss auf die Komplexität der Subjektiven Theorie besitzen und welche weiteren Gemeinsamkeiten hinsichtlich einer professionellen bzw. de-professionellen Haltung innerhalb der einzelnen Typen bestehen bzw. vorhanden sind. Dringend erforderlich ist auch, dass sich die zukünftige Lehrer-

bildung viel stärker mit verallgemeinernden Zuschreibungen, die durch Lehrer getätigt werden, auseinandersetzen muss. Vor allem vor dem Hintergrund, dass Lehrer Schüler, deren Eltern einen akademischen Hintergrund besitzen, im Vergleich zu Schülern, deren Eltern einen niederen sozialen Hintergrund aufweisen, bei gleichen Leistungen besser bewerten und ihnen auch häufiger eine gymnasiale Empfehlung aussprechen, ist es notwendig, sich weiter mit verdinglichenden Denkweisen von Lehrkräften auseinanderzusetzen. Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, dass verdinglichende Denkweisen von Lehrern tiefer und breiter erforscht werden, um Benachteiligung, Ausgrenzung, Diskriminierung und der Reproduktion bestimmter Sozialstrukturen, also einer De-professionalisierung, entgegenwirken zu können. Von Interesse ist dabei vor allem, welche Praktiken und Mechanismen die Tendenz zu verdinglichenden Denkweisen und Einstellungen von Lehrern fördern.

Eine weitere mögliche Fragestellung könnten sich aus der oben skizzierten Frage ergeben, ob die Omnipräsenz der PISA-Berichterstattung die Fokussierung auf das Elternhaus als einen Fokusfaktor bedingt. Eine weitere mögliche Fragestellung wäre aber auch, ob ein bedeutsamer Anteil des Lehrerkollegiums einer Einzelschule so denkt, wie der Typ „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ und welche Konsequenzen eine verdinglichende Denkweise des Lehrerkollegiums für die Ausgestaltung der Schule mit sich bringt. Wird solch eine Schule umgangssprachlich als eine „Problemschule“, wie bspw. die Rütlichschule in Berlin Neukölln 2005 bezeichnet? Interessant wäre ebenso eine längsschnittliche Erfassung im Hinblick auf die Veränderung von Subjektiven Theorien. Mithilfe eines Längsschnittes wäre es möglich, zu untersuchen, inwiefern sich die Subjektiven Theorien von Studierenden im Laufe ihres beruflichen Werdeganges verändern.

8.2 Exkurs: Verdinglichende Denkweise versus dialektische Denkweise

Dass der erwähnte Prozess der Verdinglichung nicht nur auf ökonomische Bereiche, wie in der marxistischen Lehre beschrieben, beschränkt bleibt, sondern auch alle anderen Aspekte des menschlichen Lebens, wie bspw. die sozialen Bereiche, erfassen kann, hat bereits Weber verdeutlicht (vgl. Honneth 2005: 21f.; Knoblauch 2014: 115f.) und wurde ausführlich anhand der Denkweise des Typs „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ (s. Kap. 7.5.4) dargestellt. In den Ausführungen wurde deutlich, dass auch das Wissen der Lehrkräfte einer Verdinglichung unterworfen sein kann bzw. Lehrkräfte eine verdinglichende Denkweise aufweisen können, die nachfolgend weiter theoretisch untermauert und ausgeführt wird.

Die Verdinglichung von Wissen und von Denkweisen beschreibt Lukács insbesondere anhand des Prozesses der ökonomischen Rationalisierung (vgl. Knoblauch 2014: 115f.). „Sie bezeichnet für ihn einen Prozess, in dem Arbeiter und ihre Arbeit in quantifizierbare Einheiten aufgeteilt und abstrakten Gesetzen unterworfen werden“ (ebd.: 115). Ähnlich wie die Arbeiter einer Quantifizierung unterworfen sind, wird auch Bildung bzw. werden die Individuen, die gebildet werden sollen, dieser Logik unterworfen, genauso wie die Menschen, die in Institutionen tätig sind, die bildend auf die Subjekte einwirken sollen. Man denke dabei nur an die PISA-Erhebungen, die versuchen, Bildung anhand bestimmter Merkmale und Ausprägungen zu quantifizieren und auf bestimmte allgemeingültige messbare Merkmale zu reduzieren.²⁷ Diskutiert wurde diese Problematik in den letzten Jahren vor allem unter Schlagwörtern wie Bildung als Ware, Ökonomisierung von Bildung oder Industrialisierung des Wissens (vgl. Krautz 2007). Auch im Bildungsbereich findet eine ökonomische Rationalisierung statt, die auf die Steigerung des Mehrwerts unter einer effizienteren Nutzung der Produktionsmittel abzielt. D.h.: Es wird versucht, mit möglichst wenig Aufwand (Geld, Handeln) größtmögliche Ergebnisse in Form von möglichst hohen Bildungszertifikaten zu erreichen, die u.a. zum Ziel haben festzustellen, inwiefern der Mensch für das Wirtschaftssystem gewinnbringend ist oder eben nicht. Eine solche Rationalisierung kann dazu führen, dass Lehrkräfte ihre Denkweise und ihr Handeln ebenfalls rationalisieren, also an die kapitalistische Logik bzw. ökonomischen Strukturen und ihre Verwertungsinteressen anpassen und dementsprechend den eigenen Arbeitsaufwand so gering wie möglich halten. Das kann zur Folge haben, dass das eigene Handeln nicht mehr reflektiert wird, Schüler, die Schwierigkeiten haben, nicht mehr unterstützt und gefördert werden, oder die Verantwortung anderen Personen zugeschrieben wird, sodass die Lehrer sich selbst von der Verantwortung befreien, sich mit dieser Schülergruppe auseinanderzusetzen, eindimensionale Zuschreibungen erfolgen, die zu Verzerrungen des Sachverhalts beitragen, sowie dazu, dass nur noch gedankenlos dogmatisch bürokratisch-routinemäßig gehandelt wird usw.. Auch Honneth kommt zu dem Schluss, dass durch eine verdinglichende Denkweise das Subjekt die Fähigkeit der interessierten Anteilnahme verliert (vgl. Honneth 2005: 39), wie gerade erwähnt oder wie mithilfe des Typs „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ verdeutlicht wurde.

Verdinglichung kann als eine praktische Alltagshaltung kapitalistischer Gesellschaften angesehen, aber auch als eine Denk- und Ausdrucksform begriffen werden, da die Struktur der Warenverhältnisse ebenso auf Bewusstseinsformen und Denkprozesse übergreifen kann. Durch die stete Ökonomisierung des Alltagslebens sowie durch die Ausbreitung der Warenlogik wirkt sich der Prozess der Verdinglichung ebenso auf den Bildungsbereich bzw.

27 Dies soll keine grundsätzliche Kritik an PISA darstellen, sondern ins Bewusstsein rufen, sich kritisch mit der Studie sowie ihren Ergebnissen und Folgerungen auseinanderzusetzen.

die Denkweise der pädagogischen Akteure aus, sodass eine Folge davon sein kann, dass die Tendenz verdinglichender Denkweisen voranschreitet (vgl. Gertenbach et al. 2009: 213f.).

Lukács bringt zum Ausdruck, dass eine Rationalisierung der Denkweise nicht von der wirklichen Welt gestört werden will, d.h., dass der soziale Kontext partiell ausgeblendet und die Welt nur noch ausschnitthaft wahrgenommen wird, sodass sich eine verdinglichende Denkweise manifestieren kann. Diesbezüglich spricht er auch von Tatsachen (unreflektierte Normalitätsvorstellungen), wie die Denkweise von Frau Ludwigs exemplarisch verdeutlicht. Für sie ist folgende Aussage ein Faktum, also eine unveränderbare Tatsache: „Eltern Hartz vier kann man eigentlich davon ausgehen Kinder auch Hartz vier“ (Ludwig: 16). Tatsachen bzw. eine verdinglichende Denkweise beruhen vor allem auf Atomismen, so Lukács, also einer Rationalisierung der sozialen Welt. Das bedeutet, dass ausschließlich ein Bezug auf isolierte Faktoren und nicht auf einen gemeinsamen gleichgewichtigen Wirkzusammenhang verschiedener Faktoren stattfindet, also auf die Gesamtheit der sozialen Realität. Eine verdinglichende Denkweise betrachtet Gegebenheiten also, als ob sie von Natur bereits immer so gewesen wären, immer so blieben und auch nicht verändert werden können. Sie werden als eine natürliche Bestimmung, zu einem unhinterfragten Bestandteil sozialer Ordnungen internalisiert (vgl. Gertenbach et al. 2009: 81f.), sodass, wie anhand des Typs „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ verdeutlicht, die Lehrer dazu beitragen können, dass der Übergang der Schüler von der Schule in eine Berufsausbildung misslingt, d.h., dass sie als ein ungünstiger oder auch benachteiligender Faktor im komplexen Geflecht von Einflussfaktoren wirken. Somit trägt eine verdinglichende Denkweise dazu bei, bestimmte Herrschaftsstrukturen zu reproduzieren, wie bspw. die (Re-)Produktion von Ungleichheiten bzw. Bildungsbenachteiligungen.

Einen Ausweg, um einer verdinglichenden Denkweise entgegenwirken oder diese aufbrechen zu können, sieht Lukács im dialektischen Denken, das in der Kasuistik geschult werden kann. Es kann als ein Mittel zur methodischen Wahrheitsfindung eingesetzt werden, da es immer versucht, die Gesamtheit der sozialen Realität bzw. Kontexte zu erfassen und ebenso wissenschaftliches Wissen einbezieht. Das dialektische Denken befreit seiner Auffassung nach vom ideologischen Obskurantismus, also von unreflektierten Normalitätskonstruktionen, da es um eine Rekonstruktion der sozialen Realität bemüht ist (vgl. Berger/Pullberg 1965: 98; Knoblauch 2014: 115f.), also um die Rekonstruktion des einzelnen Falles und welche Faktoren dort benachteiligend wirken. Das dialektische Denken berücksichtigt das Doppelgesicht (s. Kap. 4.3) und bestimmt sogenannten Risikofaktoren nicht vorab, sondern unter Einbezug der gesamten sozialen Realität stehen verschiedenste Einflussfaktoren miteinander in Wechselwirkung, sodass sich erst aus einer Synthese dieses Konglomerats eine elaboriertere Aussage ableiten lässt. In

einer dialektischen Denkweise wird wiederum eine ökosystemische sichtbar, da verschiedenste Einflussfaktoren eine gemeinsame wechselseitige Berücksichtigung erfahren, wie anhand des Typs „Differenziert interaktiv biographischer Reflektierer“ verdeutlicht wurde.

8.3 Textsorten und die Verba sentiendi et dicendi

Auffallend ist, dass die Informanten bestimmte Signalwörter in ihren Argumentationen und Beschreibungen verwenden. Diese formalen Merkmale im Sprachgebrauch, die auf eine Subjektive Theorie schließen lassen bzw. diese einfacher „enttarnen“, also erkennen lassen, sind die sogenannten verba sentiendi et dicendi oder Standpunktmarkierer, also Verben oder Formulierungen wie „das ist tatsächlich so“, „es ist leider so“, „ich glaube“, „ich denke“ usw.. Die verba sentiendi et dicendi verleihen der jeweiligen Subjektiven Theorie einen außerordentlichen Nachdruck, da durch ihren Gebrauch persönlich-subjektive Aussagen und Behauptungen getätigt werden. Diese Signalwörter werden vor allem dann verwendet, wenn zentrale und bedeutende Merkmale der Subjektiven Theorie erwähnt werden. Ersichtlich wird dies bspw. bei Frau Krüger und Frau Ludwig, wie es folgende Sätze deutlich zeigen. „Also ich glaube, generalisieren kann man das nicht“ (Krüger: 668) oder „Und natürlich die Eltern wieder, das ist, ich denke, ein wesentlicher Punkt, also eigentlich der Punkt, [...]. Das hört sich vielleicht extrem an, ist aber letztendlich so“ (Ludwig: 69-73). Wie bereits verdeutlicht, stellen beide Aussagen der Informantinnen zentrale Punkte hinsichtlich der Wirkzusammenhänge und Begründungen der Wirkungsmechanismen ihrer Subjektiven Theorie dar. Angesichts der Artikulierung von „ich glaube“ durch Frau Krüger sowie „ich denke“ und „ist aber letztendlich so“ durch Frau Ludwig, verleihen beide ihrer Subjektiven Theorie stärkeren Nachdruck und verdeutlichen, dass sie die getätigten Aussagen als zutreffend und erwiesen auffassen und sie somit eine gewisse Zentralität in ihrer Subjektiven Theorie einnehmen.

Die verba sentiendi et dicendi verleihen der Subjektiven Theorie nicht nur eine stärkere Bedeutung sowie mehr Nachdruck, sondern verdeutlichen ebenso, dass es sich bei den getätigten Aussagen und Behauptungen um reflexiv durchdrungenes Wissen handelt. Allerdings weisen nicht nur die verba sentiendi et dicendi auf ein stärker reflexiv durchdrungenes Wissen hin, sondern auch die durch die Informanten hauptsächlich verwendeten Textsorten: Argumentationen und Beschreibungen sind im Vergleich zu Erzählungen reflexiv gut durchdrungen. Argumentationen sind abstrahierende Stellungnahmen und beziehen sich in abstrahierend-analysierender oder in bewertender Weise auf ihren Gegenstand. In Argumentationen wird argumentativ eine

bewertende Stellung eingenommen (vgl. Küsters 2009: 25f.). „Es geht um Vermutungen, Behauptungen, Erklärungen, Rechtfertigungen, Einschätzung, Vergleichen, Deutungen, Beurteilungen, Bewertungen, Anklagen, Bilanzierungen usw.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 234), die über eine spezifische Situation hinaus Bedeutung beanspruchen, sodass von einer (alltags-)theoretischen Zusammenfassung gesprochen werden kann. Dabei lassen sich in argumentativen Textsorten vor allem allsatzartige Aussagen mit allgemeinen Prädikaten (Satzaussagen) in behauptender und/oder begründender Funktion finden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 234f.; Schütze/Kallmeyer 1976: 201).

Beschreibungen beziehen sich ebenfalls nicht auf singuläre Gegebenheiten, sondern beinhalten generalisierte Charakteristiken. In generalisierenden Beschreibungen wird kein singuläres Ereignis, kein bestimmter Vorfall geschildert, sondern es wird in zusammenfassender und generalisierender Weise von einer Reihe typischer Ereignisse gesprochen. Mit Beschreibungen werden allgemeine Sachverhalte und wiederkehrende Abläufe dargestellt und erläutert. Dies sind Sachverhalte, die unabhängig von konkreten Ereignissen existieren oder deren Reichweite über ein konkretes Ereignis hinausgeht, wie zum Beispiel wiederkehrende routinierte Abläufe, bestimmte Charakteristika von Personen, Situationen, Milieus, Gesellschaften etc. (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 231ff.; Schütze/Kallmeyer 1976: 214).

Werden die getätigten Ausführungen auf Argumentationen und Beschreibungen am empirischen Datenmaterial geprüft, wird deutlich, dass es sich größtenteils um argumentative und beschreibende Textsorten handelt. Es werden keine bestimmten singulären Fälle in ihrer zeitlichen und kausalen Entwicklung dargestellt (mit Ausnahme der Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer), sondern eine Vielzahl von Fällen wird zusammengefasst, generalisiert und verallgemeinert, sodass dieser eine Bedeutung, die über eine spezifische Situation hinausgeht, beigemessen wird. Auffällig ist ebenfalls, dass viele Informanten, vor allem jene des Typs „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“, häufig gar keine konkreten Fälle nennen können bzw. diese nicht ausführen, sondern eher generalisierende und zusammenfassende Beschreibungen wiedergeben bzw. auf diese ausweichen. Frau Ludwig stellt dabei nur ein Beispiel von vielen dar. Im Verlaufe des Gespräches erwähnt sie keine konkreten Beispiele, obwohl explizit danach gefragt wird, sondern generalisiert überwiegend in ihrer Argumentation und Beschreibung:

F: Können Sie mal von einem Beispiel erzählen, wo es Probleme gab mit einem Schüler oder Schülerin, dass der oder sie kein Ausbildungsplatz gefunden hat? Ludwig: Wie gesagt, hier läuft alles. Hier sind die Eltern ja auch dahinter, also ich könnte jetzt kein Beispiel von hier nennen, und aus meiner alten Schule, ja, da gibt es natürlich reichlich Beispiele, aber da weiß ich gar nicht mehr, wie das da so genau war, weil das einfach schon so lange her ist. Aber das war, wie ich schon gesagt habe, die Eltern

haben sich nicht um ihre Kinder gekümmert, und dann kann das ja auch nicht klappen. (Ludwig: 432-433)

In dem Zitat ist die generalisierte Aussage der Informantin klar erkennbar. Es handelt sich dabei um eine abstrahierte Aussage, die sie auf all jene Schüler überträgt, deren Eltern sich nicht um den Bildungs- und Ausbildungserfolg ihrer Kinder kümmern – die Aussage besitzt Gültigkeit für eine Vielzahl von Fällen und nicht nur für einen konkreten Einzelfall.

Auffällig ist ferner, wenn in einer zusammenfassenden und generalisierenden Weise von einer Reihe typischer Ereignisse gesprochen wird, dass damit sehr oft stereotypisierende Zuschreibungen verbunden sind (s. Kap. 8.). Dies wird vor allem ersichtlich, wenn die beiden Extremtypen miteinander verglichen werden: Erkennlich wird die stereotypisierende Zuschreibung nicht nur anhand des Elternhauses, sondern auch anhand weiterer Kategorien, wie bspw. dem Migrationshintergrund. Die stereotype Zuschreibung wird im Folgenden anhand von Frau Möller, die dem Typ „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ zuzuordnen ist, veranschaulicht. „Und dann gibt es jetzt auch noch die ganz unterschiedlichen Nationalitäten. Da sind dann die Türken. Die Türken haben, ja die sehen das so schwarz-weiß. Ich schicke mein Kind in die Schule und die Schule wird es richten“ (Möller: 299-301). Frau Möller unterstellt den Menschen mit einem türkischen Migrationshintergrund, dass sie aufgrund ihres einseitigen Denkens selbst dafür verantwortlich seien, dass sie Probleme im Übergang besäßen. Dabei ist sich Frau Möller nicht bewusst, dass sie diejenige ist, die ein einseitiges Denken („schwarz-weiß Denken“) par excellence praktiziert, da sie nicht mit in Betracht zieht, dass auch andere Faktoren (Ebenen), wie bspw. gesellschaftliche oder institutionelle Bedingungen, ausschlaggebend für die Benachteiligung von bestimmten Gruppen sein können. Das Zitat verdeutlicht, dass der Typ „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ nicht nur zu einer stereotypisierenden Zuschreibung hinsichtlich eines Migrationshintergrundes bzw. bestimmter Gruppen mit Migrationshintergrund tendiert, sondern dadurch ebenso eine Stigmatisierung dieser Gruppen erfolgt.

Dass andererseits der Migrationshintergrund auch reflektiert wahrgenommen werden kann, verdeutlicht der Typ „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“. So bezieht Herr Sauer, der diesem Typ zuzuordnen ist, bspw. die Makroebenen mit ein, um zu beschreiben, warum Schüler mit Migrationshintergrund Probleme haben, in eine Berufsausbildung überzugehen. Er tätigt somit keine Zuschreibung wie der Typ „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“, dass Menschen mit Migrationshintergrund selbst verantwortlich für ihre Situation seien, sondern bezieht Vorbehalte der Mehrheitsgesellschaft gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund in seine Reflexion ebenso mit ein, die bewirken, dass Personen mit Migrationshintergrund in einem größeren Ausmaß mit Schwierigkeiten beim Übergang in eine berufliche Ausbildung konfrontiert sind. Abermals wird erkennbar, dass der Typ „Diffe-

renziert interaktiv biografischer Reflektierer“ die soziale Realität viel komplexer wahrnimmt.

Man könnte vermuten, ich weiß es aber nicht genau, wie es ist, dass der Migrationsanteil dieser Schule eventuell sehr groß sein könnte, dass deswegen auch einige da Vorurteile haben und deswegen vielleicht nicht so gerne Schüler von dieser Schule dann nehmen. (Sauer: 19-21)

Der Vergleich deckt auf, dass die beiden Typen den Migrationshintergrund von unterschiedlichen Perspektiven aus betrachten und erörtern. Der Typ „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ tendiert zu einer vereinfachenden-reduktiven und stereotypen Beurteilung von komplizierten Sachverhalten (Dichotomisierung) (s. Kap. 8.). Anderes ausdrückt: Der Typ „Mechanisch-normierter Unbeteiligter“ praktiziert stereotype Zuschreibungen, wobei andererseits der Typ „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“ genau diese stereotypen Zuschreibungen der Mehrheitsgesellschaft reflektiert.

Neben einer grundsätzlich differenzierten Betrachtung und Reflexion greift der Typ „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“ im Vergleich zu den anderen Typen viel stärker auf Erzählungen zurück; seine Ausführungen verdeutlichen einen größeren Anteil an Erzählungen. Freilich sind auch in den Ausführungen dieses Typs die Textsorten Beschreibung und Argumentation vorhanden, jedoch verdeutlicht der Typ bestimmte Risikoeinflüsse sowie sein konkretes Handeln viel häufiger an anschaulichen Beispielen. Dass eine Generalisierung von grundsätzlichen Risikofaktoren problematisch erscheint, wird dabei nicht nur anhand der Kategorie „Generalisierung nicht möglich“ deutlich, sondern ebenso in Bezug auf die konkrete Fallanalyse, die der Typ „Differenziert interaktiv biografischer Reflektierer“ praktiziert. Er versucht, die Einflussfaktoren immer am konkreten Fall zu analysieren. „In dem Fall war unserer Meinung beziehungsweise meiner Meinung nach, ein großes Problem das Elternhaus, was sehr engagiert ist, aber fast übermotiviert“ (Sauer: 342-344). Deutlich wird, dass Herr Sauer sich auf ein konkretes Beispiel bezieht und dieses nicht verallgemeinernd auf andere Fälle überträgt. Er hält lediglich fest, dass in diesem Beispiel das Elternhaus als ein ungünstiger Einfluss von ihm klassifiziert wird.

Grundsätzlich ist neben der Form, wie etwas geäußert und dargestellt wird, auch der Inhalt bedeutsam. In einem offenen Interviewverfahren wie dem Experteninterview besitzen die Informanten die Möglichkeit, bestimmte Sachverhalte, die sie als bedeutend ansehen, auszuwählen, in den Fokus ihrer Argumentation und Begründung zu stellen oder auch nicht zu thematisieren. In diesem Zusammenhang sprechen Schütze und Kallmeyer (1976, 228ff.) von Kondensierung: Es findet eine Relevanzfestlegung zwischen dem, was als zentral, sowie dem, was als peripher erachtet wird. Die Informanten bringen damit zum Ausdruck, was sie als bemerkenswert und bedeutsam hinsichtlich eines Scheiterns oder einer Problemkonstellation im Übergang einschätzen und was nicht. Somit sind die Relevanzsetzung, die Art und

Weise, wie das spezifische Thema bearbeitet wird, die Verwendung und Wahl bestimmter Argumente und Beschreibungsformen in ihrer Gesamtheit Hinweise und Indizien, die Rückschlüsse auf die Subjektive Theorie und ihre Relevanzstruktur erlauben. Mithilfe dieser verdeutlicht und veranschaulicht das Individuum seine Perspektive. Interessant ist daher nicht nur das, was thematisiert wird, sondern auch das, was ausgeblendet und nicht angesprochen wird (vgl. Keim 1996. 196ff.).

9 Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1980): *Denken. Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aktionsrat Bildung (2009): *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem – Die Bundesländer im Vergleich. Fakten und Daten zum Jahresgutachten 2009*. http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Dokumentation_2009.pdf. [Zugriff: 10.01.2012].
- Alisch, L.-M. (1982): Theoretische Überlegungen zum Konzept der Subjektiven Theorien. In: Dann, H.-D./ Humpert, W./Krause, F./Tennstädt, K.-C. (Hrsg.): *Analyse und Modifikation Subjektiver Theorien von Lehrern. Ergebnisse und Perspektiven eines Kolloquiums*. Konstanz: Universität, S. 40-64.
- Alisch, L.-M. (1991): Zur Notwendigkeit qualitativer Untersuchung Subjektiver Theorien. In: Alisch, L.-M. (Hrsg.): *Empirische Pädagogik III. Gruppendiagnostik – Experiment – Qualitative Verfahren*. Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft. Braunschweig: L. Rössner, S. 449-480.
- Arnold, K.-H./Hascher, T./Messner, R./Niggli, A./Patry, J.-L./Rahm S. (2011): *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Artelt, C./Stanat, P./Schneider, W./Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich, S. 69-137.
- Aufenanger, S. (1991): Qualitative Analyse semi-struktureller Interviews. Ein Werkstattbericht. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 35-60.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): *Bildung in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Baethge, M. (2008): Das Übergangssystem: Struktur – Probleme – Gestaltungsperspektiven. In: Münk, D./Rützel, J./Schmidt, C. (Hrsg.): *Labyrinth Übergangssystem. Forschungsbeiträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf*. Bonn: Pahl-Rugenstein, S. 53-67.
- Barth, A.-R. (2002): *Handeln wider (besseres) Wissen? Denken und Handeln von Lehrkräften während des Gruppenunterrichts*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

- Baumeister, A. (1986): Subjektive Leistungsbeurteilungstheorien von Lehrern im Sonderschulbereich. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1, S. 46-52.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbe- teiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich, S. 402-407.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9, S. 469-520.
- Bechmann, G. (1993). Einleitung: Risiko – ein neues Forschungsfeld? In: Bechmann, G. (Hrsg.): *Risiko und Gesellschaft. Grundlagen und Ergebnisse interdisziplinärer Risikoforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. VII.
- Bechmann, G. (1993a): Risiko als Schlüsselkategorie der Gesellschaftstheorie. In: Bechmann, G. (Hrsg.): *Risiko und Gesellschaft. Grundlagen und Ergebnisse interdisziplinärer Risikoforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 237-276.
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, D./Fisch, R. (2009): *Subjektive Theorien von Führungskräften über die Gestaltung von Veränderungsprozessen in der öffentlichen Verwaltung*. Speyer: Deutsches Forschungsinstitut für Öffentliche Verwaltung.
- Becker, R./Lauterbach, W. (2010). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 11-49.
- Bennewitz, H. (2010): Entwicklungslinien und Situationen des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Boller, H./Richter, S. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 43-69.
- Berger, P. L./Pullberg, S. (1965): Verdinglichung und die soziologische Kritik des Bewußtseins. In: *Soziale Welt*, 2, S. 97-112.
- Berger, P. L./Luckmann, T. (2004): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bergman, L. R./Mahoney, J. (1999): Ein musterorientierter Ansatz für die Erforschung von Risiko- und Schutzfaktoren. In: Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrsg.): *Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 315-327.

- Bergold, J. B./Breuer, F. (1990): Methodologische und methodische Probleme bei der Erforschung der Sicht des Subjekts. In: Bergold, J. B./Flick, U. (Hrsg.): Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. Tübingen: DGVT, S. 20-52.
- Bergold, J. B./Flick, U. (1990): Die Sicht des Subjekts verstehen: Eine Einleitung und Standortbestimmung. In: Bergold, J. B./Flick, U. (Hrsg.): Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. Tübingen: DGVT, S. 1-18.
- Bertram, H. (2010): Familie, sozialer Wandel und neue Risiken: Die vergessenen Kinder. In: Münkler, H./Bohlender, M./Meurer, S. (Hrsg.): Sicherheit und Risiko. Über den Umgang mit Gefahr im 21. Jahrhundert. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 73-100.
- Besener, A./Debie, S. O./Kutscha, G. (2008): Riskante Übergänge – Die Eingangsphase der Berufsausbildung als kritischer Einstieg in die Erwerbsbiografie. In: Münk, D./Rützel, J./Schmidt, C. (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungsbeiträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn: Pahl-Rugenstein, S. 104-117.
- Birkhan, G. (1990): Die Sicht mehrerer Subjekte: Probleme der Zusammenfassung von subjektiven Theorien. In: Bergold, J. B./Flick, U. (Hrsg.): Ein-Sichten – Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. Tübingen: DGVT, S. 230-246.
- Bittrich, K./Blankenberger, S. (2011): Experimentelle Psychologie. Experimente planen, realisieren, präsentieren. Weinheim: Beltz Verlag.
- Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bonn: Bildungsministerium für Bildung und Forschung.
- Böhm-Kasper, O./Schuchart, C./Weishaupt, H. (2009): Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt: WBG.
- Böttcher, W. (2004): Hängen bleiben, runter und raus: Latente ‚Rückwärtsgänge‘ im Schulsystem. In: Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung – Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 213-232.
- Bogner, A./Menz, W. (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag, S. 61-98.
- Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bojanowski, A. (2013): Regionales Übergangsmangement als Entwicklungs- und Forschungsprozess: Gestaltungsschritte und Wirksam-

- keitsuntersuchungen. In Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative (Hrsg.): Lokale Bildungsverantwortung, Kommunale Koordinierung beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Stuttgart: Kohlhammer, S. 48-62.
- Bovet, G. (1993): Wie sieht guter Psychologieunterricht aus? Ermittlung und Erörterung der subjektiven didaktischen Theorien von Psychologielehrerinnen und -lehrern über guten, machbaren Psychologieunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Braun, F./Reisig, B./Richter, U. (2011): Regionales Übergangsmanagement Schule - Berufsausbildung: Handlungsempfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung. München: DJI.
- Breuer, F. (2009): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag.
- Breuer, F. (2010): Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In: Mey, G./Muck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 35-49.
- Brock, D. (1991): Übergangsforschung. In: Brock, D./Hantsche, B./Kühnlein, G./Meuelmann, H./Schober, K. (Hrsg.): Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand. Weinheim: Juventa Verlag, S. 9-28.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie Bd. 3). Göttingen: Hogrefe, S. 177-212.
- Bromme, R./Jehle, P./Lissmann, U./Nord-Rüdiger, D./Rheinberg, F./Schlee, J./Steltmann, K. (1992): Forschungen zum Lehrer. In: Ingenkamp, K./Jäger, R. S./Petillon, H./Wolf, B. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Band II. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 515-590.
- Bronfenbrenner, U. (1978): Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In: Oerter, R. (Hrsg.): Entwicklung als Lebenslanger Prozeß – Aspekte und Perspektiven. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag, S. 33-65.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett Verlag.
- Bührmann, T. (2008): Übergänge in sozialen Systemen. Weinheim: Beltz Verlag.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013): Lebenslagen in Deutschland – Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF->

- Publikationen-DinA4/a334-4-armuts-reichtumsbericht-2013.pdf?__blob=publicationFile. [Zugriff: 02.12.2015].
- Calderhead, J. (1987): Introduction. In: Calderhead, J. (Hrsg.): Exploring Teachers' Thinking. London: Cassell, S. 1-20.
- Carle, U. (2004): Zur Bedeutung von Bildungsübergängen für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung – transdisziplinäre Überlegungen. In: Denn, L./Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 30-51.
- Carrier, M. (2013): Werte und Objektivität in der Wissenschaft. In: Information Philosophie, 4, S. 8-13.
- Caspari, D. (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Christe, G. (2012): Ursachen und Folgen misslingender Übergänge in den Beruf. In: Ricking, H./Schulze, G. C. (Hrsg.): Schulabbruch – Ohne Ticket in die Zukunft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 116-127.
- Combe, A./Kolbe, F.-U. (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 833-851.
- Corbin, J. M./Strauss, A. L. (2010): Weiterleben Lernen. Verlauf und Bewältigung chronischer Krankheit. Bern: Hans Huber Verlag.
- Crockett, W. H. (1965): Cognitive complexity and impression formation. In: Maher, B. A. (Hrsg.): Experimental Personality Research. Volume 2. New York: Academic Press, S. 47-90.
- Däschler-Seiler, S. (2004): Übergänge: zur Kontinuität und Diskontinuität im Erziehungsprozess unter anthropologischen Gesichtspunkten. In: Denner, L./Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 15-29.
- Dann, H.-D. (1989): Was geht im Kopf des Lehrers vor? Lehrerkognitionen und erfolgreiches pädagogisches Handeln. In: Psychologie in Erziehung, Unterricht, 36, S. 81-90.
- Dann, H.-D. (1994): Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Reusser, K./Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern: Verlag Hans Huber, S. 163-182.
- Dann, H.-D. (2000): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: Schweer, M. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion – Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Opladen: Leske und Budrich, S. 79-108.

- Dann, H.-D./Tennstädt, K.-C./Humpert, W./Krause, F. (1987): Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrer/-innen bei Unterrichtskonflikten. In: Unterrichtswissenschaft, 3, S. 306-320.
- Dann, H.-D./Barth, A.-R. (1995): Die Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen (ILKA). In: König, E. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band II Methoden. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 31-62.
- Dann, H.-D./Diegritz, T./Rosenbusch H.S. (1999): Gruppenunterricht im Schulalltag, Realität und Chancen. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg e.V.
- Day, C. W./Pope, M./Denicolo, P. (1990): Insights Into Teachers' Thinking And Practice. London: Falmer Press.
- Demmer, M. (2008): Risikoschüler in einem risikoreichen Schulsystem – Lesekompetenz im Spiegel von PISA und IGLU. In: Knoblauch, J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler? – Aspekte der Leseförderung. München: KOPAED, S. 17-34.
- Denicolo, P. M./Kompf, M (2005): Preface. In: Denicolo, P. M./Kompf, M. (Hrsg.): Teacher Thinking and Professional Action. London: Routledge, S. XV-XVI.
- Denner, L. (2000): Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulischer Supervision und Fallbesprechung. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Denner, L. (2004): Übergänge – Leistungen von Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund. In: Denner, L./Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, S. 120-140.
- Denner, L./Schumacher, E. (2004): Einführung: Übergänge im Elementar- und Primarbereich – Relevanzen, Chancen und Risiken. In: Denner, L./Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, S. 11-14.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2003): Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag, S. 857-864.
- Diers, M. (2014): Resilienzförderung in pädagogischen Beziehungen - Ein Projekt zur Verknüpfung von Biografie- und Resilienzforschung. In: Prenzel, A./Winklhofer, U. (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 2: Forschungszugänge. Opladen: Budrich, S. 225-238.

- Diewald, M./Faist, T. (2011): Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten: Soziale Mechanismen als Erklärungsansatz der Genese sozialer Ungleichheiten. In: Berliner Journal für Soziologie, 1, S. 91-114.
- Dinger, A. (1990): Möglichkeiten der Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen am Beispiel von auffälligem Verhalten im Justizbereich. In: Bergold, J. B./Flick, U. (Hrsg.): Ein-Sichten – Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. Tübingen: DGVT, S. 163-172.
- Dippelhofer-Stiem, B. (1989): Ökologische Sozialisationsforschung: eine Einführung in den Gegenstandsbereich, die theoretischen Grundlagen und die methodischen Probleme. Hagen: Fernuniversität.
- Dobrick, M. (1991): Missverstehen im Dialognonsens – oder: Im Konsens zur Wahrheit? In: Alisch, L.-M. (Hrsg.): Empirische Pädagogik III. Gruppendiagnostik – Experiment – Qualitative Verfahren. Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, S. 481-490.
- Eberhard, V. (2012): Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern. Bonn: BIBB.
- Epp, A. (2010): Musikprojekte als Bildungsinstitution – Zu den Wirkungen kultureller Jugendarbeit. In: Wendt, P.-U. (Hrsg.): mit Wirkung! Zur Nachhaltigkeit von Jugendarbeit im ländlichen Raum. Marburg: Schüren Verlag, S. 107-116.
- Epp, A. (2011): Methoden und Techniken der Praxisevaluation in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Deutsche Jugend, 9, S. 388-394.
- Eppler, R. (1986): Lehrerkognitionen zu "auffälligem" Verhalten. Methodische Zugänge und empirische Befunde zur interpersonellen Wahrnehmung in Lehrer-Schüler-Interaktionen. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Erbán, T. A. (2010): Das Berufsvorbereitungsjahr als Übergang von der Schule zum Beruf. Eine Längsschnittuntersuchung zum Verbleib eines Absolventenjahrgangs und zur Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Falter, J.-M. (2012): Der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben aus bildungsökonomischer Sicht: einige theoretische und empirische Überlegungen. In: Bergman, M. M./ Hupka-Brunner, S./Meyer, T./Samuel, R. (Hrsg.): Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein Interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: VS Verlag, S.113-132.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Filipp, S.-H. (1995): Grundprobleme der Erforschung kritischer Lebensereignisse und ihre Effekte. In: Philipp, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. Weinheim: Beltz Verlag, S. 3-52.

- Fingerle, M. (1999): Resilienz – Vorhersage und Förderung. In: Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrsg.): Von den Stärken der Kinder. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 94-98.
- Fink, C. (2011): Der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung. Perspektiven für die kommunale Bildungslandschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fives, H./Gill, M. G. (2015): International Handbook of Research on Teachers' Beliefs. New York: Routledge.
- Flick, U. (1990): Das Subjekt als Theoretiker? Zur Subjektivität Subjektiver Theorien. In: Bergold, J. B./Flick, U. (Hrsg.): Ein-Sichten – Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. Tübingen: DGVT, S. 125-134.
- Flick, U. (1995): Qualitative Forschung – Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Friebertshäuser, B. (2003): Interviewtechniken - ein Überblick. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag, S. 371-395.
- Friebertshäuser, B./Langer, A. (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag, S. 437-455.
- Frohn, D. (2013): Subjektive Theorien von lesbischen, schwulen und bisexuellen bzw. transidenten Beschäftigten zum Umgang mit ihrer sexuellen bzw. ihrer Geschlechtsidentität im Kontext ihrer beruflichen Tätigkeit – eine explorative qualitative Studie. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, Volume 14, No. 3, Art. 6. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1933/3574> [Zugriff: 25.01.2014].
- Fromm, M. (1987): Die Sicht der Schüler in der Pädagogik. Untersuchungen zur Behandlung der Sicht der Schüler in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Fthenakis, W. E. (1998): Family transitions and quality in early childhood education. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 6, S. 5-17.
- Füllsack, M. (2009): Arbeit. Wien: Facultas.
- Funke, E. H./Heinold, V. (1979): Asozialität und Schulversagen im Urteil von Grundschullehrern. In: *International Journal of Rehabilitation Research*, Vol. 2 No. 1, S. 193-214.

- Fussangel, K./Gräsel, C. (2014): Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 846-864.
- Gabriel, T. (2005): Resilienz – Kritik und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, S. 207-217.
- Gadsden, V. L./Davis, J. E./Artiles, A. J. (2009): Risk, Equity, and Schooling: Transforming the Discourse. In: Gadsden, V. L./Davis, J. E./Artiles, A. J. (Hrsg.): Review of Research in Education – Risk, Schooling, and Equity. Thousand Oaks: Sage Publications, S. VII-XI.
- Gaupp, N. (2013): Entstehungsbedingungen von Übergängen von der Schule in den Beruf aus qualitativer und quantitativer Perspektive. In: Forum: Qualitative Sozialforschung, Volume 14, No. 2, Art. 12. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1895/3522> [Zugriff: 24.06.2013].
- Gaupp, N./Reißig, B. (2006): Welche Lotsenfunktionen sind wann für wen notwendig? Bildungswege benachteiligter Jugendlicher. In: Lex, T./Gaupp, N./Reißig, B./Adamczyk, H. (Hrsg.): Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. München: DJI Verlag, S. 15-43.
- Gerber, P. J. (1999): Ein Beschäftigungsmodell für Erwachsene mit speziellen Lernstörungen: Zusammenhänge zwischen Erfolg und Resilienz. In: Opp, G./Fingerle, M./Freytag, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 259-272.
- Gertenbach, L./Kahlert, H./Kaufmann, S./Rosa, H./Weinbach C. (2009): Soziologische Theorien. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Gilleece, L. (2012): Teachers' Pedagogical Beliefs: Findings from the first OECD Teaching and Learning International Survey. In: König, J. (Hrsg.): Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change. Münster: Waxmann, S. 109-130.
- Girke, U. (1999): Subjektive Theorien zu Unterrichtsstörungen in der Berufsschule: ein Vergleich von Lehrern als Lehramtsstudenten und Referendaren sowie Lehrern im ersten Berufsjahr. Frankfurt am Main: Lang.
- Gläser, J./Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag.
- Göppel, R. (1999): Bildung als Chance. In: Opp, G./Fingerle, M./Freytag, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 245-264.

- Göppel, R. (2000): Die Bedeutung der Risiko- und Resilienzforschung für die Sonder- und Heilpädagogik. In: Bundschuh, K. (Hrsg.): Wahrnehmen - Verstehen - Handeln: Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhart Verlag, S. 79-96.
- Goodyear, P./Hativa, N. (2002): Introduction. Research on teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education. In: Hativa, N./Goodyear, P. (Hrsg.): Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, S. 1-13.
- Granato, M. (2013): Prekäre Übergänge an der Statuspassage Schule – Ausbildung. Die Bedeutung des Migrationshintergrunds. In: Thielen, M./Katzenbach, D./Schnell, I. (Hrsg.): Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 119-142.
- Griebel, W. (2004): Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In: Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung – Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 25-46.
- Griebel, W. (2011): Allgemeine Übergangstheorien und Transitionsansätze. In: Oehlmann, S./Manning-Chlechowitz, Y./Sitter, M. (Hrsg.): Frühpädagogische Übergangsforschung: von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weilheim: Juventa Verlag, S. 35-48.
- Griebel, W./Niesel, R. (2004): Transitionen: Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Wiesbaden: Beltz Verlag.
- Griebel, W./Niesel, R. (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Groben, N. (1986): Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehenderklärenden Psychologie – Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus. Tübingen: Francke.
- Groben, N. (1990): Subjective Theories and the Explanation of Human Action. In: Semin, G. R./Gergen, K. J. (Hrsg.): Everyday understanding. Social and Scientific Implications. London: Sage, S. 19-44.
- Groben, N./Scheele, B. (1982): Einige Sprachregelungsvorschläge für die Erforschung Subjektiver Theorien. In: Dann, H.-D./Humpert, W./Krause, F./Tennstädt, K.-C. (Hrsg.): Analyse und Modifikation Subjektiver Theorien von Lehrern. Ergebnisse und Perspektiven eines Kolloquiums. Konstanz, S. 13-39.
- Groben, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.

- Groeben, N./Scheele, B. (2000): Dialog-Konsens-Methodik. In: Forum: Qualitative Sozialforschung, Volume 1, No. 2, Art. 10. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1079/2351> [Zugriff: 26.09.2012].
- Groeben, N./Scheele, B. (2002): Das epistemologische Subjektmodell als theorieintegrativer Rahmen – am Beispiel der Theorie persönlicher Konstrukte und der Attributionstheorie. In: Mutzeck, W./Schlee, J./Wahl, D. (Hrsg.): Psychologie der Veränderung, Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse. Weinheim: Beltz Wissenschaft, S. 191-201.
- Groeben, N./Scheele, B. (2010): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 151-165.
- Grotjahn, R. (1998): Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, 27, S. 33-59.
- Grotz, T. (2005): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Haag, L. (1999): Die Qualität des Gruppenunterrichts im Lehrwissen und Lehrerhandeln. Lengerich: Pabst.
- Haas, A. (1998): Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungshandeln von Hauptschul-, Realschul-, und Gymnasiallehrern. Regensburg: S. Roederer Verlag.
- Haeberlin, U./Imdorf, C./Kronig, W. (2004): Von der Schule in die Berufshilfe. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche. Bern: Haupt Verlag.
- Heinz, W. R. (2000): Strukturbezogene Biografie und Lebenslaufforschung. Der Sfb 186 Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf. In: Heinz, W. R. (Hrsg.): Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs. ZSE (Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation), 3, S. 4-8.
- Heizer, J. (2004): Manchmal am liebsten davonfliegen. Eine qualitativ empirische Studie zur Lebenssituation krebserkrankter Frauen in ihrer individuellen, soziokulturellen und gesellschaftspolitischen Relevanz. Berlin: Peter Lang.
- Helbig, P. (Hrsg.) (2007): Problemkinder als Herausforderung. Neue Perspektiven für die Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

- Helbig, P. (2007a): Einleitung. In: Helbig, P. (Hrsg.): Problemkinder als Herausforderung. Neue Perspektiven für die Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 9-29.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Stuttgart: Klett/Kallmeyer.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 64-102.
- Helsper, W. (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 149-170.
- Helsper, W./Kramer, R.-T. (2007): Selektion und Übergänge im Bildungssystem. Einleitung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4, S. 439-443.
- Hennemann, T./Hillenbrand, C./Hagen, T. (2012): Dropout aus der Schule – Empirisch abgesicherte Risikofaktoren und wirksame pädagogische Maßnahmen. In: Ricking, H./Schulze, G. C. (Hrsg.): Schulabbruch – Ohne Ticket in die Zukunft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 147-173.
- Herz, B. (2004): Kritische Anmerkungen zur Bildungssituation in Deutschland. In: Herz, B./Puhr, K./Ricking, H. (Hrsg.): Problem Schulabsentismus – Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-30.
- Herzer, G. (2009): Das Risikoverhalten von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung in Südtirol. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Herzog, W./Neuenschwander, M. P./Wannack, E. (2004): In engen Bahnen: Berufswahlprozess bei Jugendlichen. Bern: Forum für Bildung und Beschäftigung und der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Herzog, W./Neuenschwander, M. P./Wannack, E. (2006): Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern: Haupt.
- Herzog, W. (2011): Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. In: Berner, H./Isler, R. (Hrsg.): Lehrer-Identität, Lehrer Rolle, Lehrer –Handeln. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 49-80.
- Hierdeis, H./Hug, T. (1997): Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hillenbrand, C./Vierbuchen, M.-C./Hagen, T. (2012): Dropout und Schulabsentismus – zur Brisanz begrifflicher Unschärfen. In: Ricking, H./Schulze, G. C. (Hrsg.): Schulabbruch – Ohne Ticket in die Zukunft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 22-36.

- Hillmert, S. (2010): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 75-102.
- Hitzler, R. (1991): Dummheit als Methode. In: Garz, D./Kramer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Forschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 295-318.
- Hitzler, R. (2014): Wohin des Wegs? – Ein Kommentar zur neueren Entwicklungen in der deutschsprachigen „qualitativen“ Sozialforschung. In: Mey, G./Muck, K. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 55-72.
- Hofer, B. K. (2001): Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. In: Journal of Educational Psychology Review, Vol. 13, No. 4, S. 353-383.
- Hofer, M. (1969): Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Eine dimensionsanalytische Untersuchung zur impliziten Persönlichkeitstheorie. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- Hofer, M. (1986): Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Göttingen: Verlag für Psychologie, Dr. C. J. Hogrefe.
- Holtz, P. (2006): Was ist Musik? Subjektive Theorien Musik schaffender Künstler. Norderstedt: Books on Demand.
- Honneth, A. (2005): Verdinglichung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hopf, C. (1978): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, 2, S. 97-115.
- Huber, G. L. (1992): Qualitative Analyse mit Computerunterstützung. In: Huber, G. L. (Hrsg.): Qualitative Analyse: Computereinsatz in der Sozialforschung. München: Oldenbourg, S. 115-176.
- Huber, S. G. (2014): Kooperation in Bildungslandschaften: Aktuelle Diskussionstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System. Köln: Wolters Kluwer, S. 3-29.
- Hupka-Brunner, S./Meyer, T./Stadler, B. E./Keller, A. C. (2012): Übergänge im Spannungsfeld zwischen sozialer Herkunft, Leistung und Strukturen des Bildungssystems. In: Bergman, M. M./Hupka-Brunner, S./Meyer, T./Samuel, R. (Hrsg.): Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein Interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: VS Verlag, S. 203-220.
- Hurrelmann, K./Geulen, D. (1982): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisations-theorie. In: Hurrelmann, K./Ulrich, D. (Hrsg.): Hand-

- buch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz Verlag, S. 51-70.
- Hussy, W./Schreier, M./Echterhoff, G. (2010): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften. Berlin: Springer.
- Ilg, W./Weingardt, M. (2007): Gruppenarbeit und Übergänge – ein Forschungsfeld der Jugendbildung Einführung in den Band. In: Ilg, W./Weingardt, M. (Hrsg.): Übergänge in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Empirische Studien zu den Nahstellen von Jugendarbeit, Schule und Freizeit. Weinheim: Juventa Verlag, S. 11-26.
- Imdorf, C. (2005): Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren. Wiesbaden: VS Verlag.
- Jürgens, E./Sacher, W. (2008). Leistungserziehung und Pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Julius, H./Goetze, H. (2000). Resilienz. In: Borchert, J. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 294-303.
- Jungermann, H./Slovic, P. (1993): Die Psychologie der Kognition und Evaluation von Risiko. In: Bechmann, G. (Hrsg.): Risiko und Gesellschaft. Grundlagen und Ergebnisse interdisziplinärer Risikoforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 167-208.
- Jungmann, W. (2004): Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. In: Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanz. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 171-188.
- Kapp, F. (2002): Zorn in Partnerschaften: eine Analyse des Ärger- und Konfliktverhaltens bei zufriedenen und unzufriedenen Paaren unter Berücksichtigung subjektiver Theorien. Aachen: Shaker.
- Kallenbach, C. (1996): Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kane, R./Sandretto, S./Heath, C. (2002): Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. In: Review of Educational Research, Vol. 72, No. 2, S. 177-228.
- Kelly, G. A. (1998): The psychology of personal constructs. Volume one. A theory of personality. London: Routledge.
- Keim, I. (1996): Verfahren der Perspektivenabschottung und ihre Auswirkung auf die Dynamik des Argumentierens. In: Kallmeyer, W. (Hrsg.): Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess. Tübingen: Gunter Narr 1996, S. 191-278.
- Kindermann, K./Riegel, U. (2016): Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungspro-

- gramms. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 17, Art. 1
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs160218> [Zugriff:
 01.04.2016].
- Klocke, A./Hurrelmann, K. (2001): Einleitung: Kinder und Jugendliche in Armut. In: Klocke, A./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 9-26.
- Klüver, J. (1995): Das Besondere und das Allgemeine: Über die Generalisierbarkeit in der qualitativen Sozialforschung. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band 1: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 285-309.
- Knabe, J./Schönig, W. (2010): Resilienz Jugendlicher beim Übergang von der Schule in den Beruf. In: Deutsche Jugend, 58 Jg., Heft 7-8, S. 318-327.
- Knoblauch, J. (2008): Einführung: Die Entdeckung der Risikoschüler oder Leseförderung nach PISA und IGLU. In: Knoblauch, J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler? – Aspekte der Leseförderung. München: KOPAED, S. 2-16.
- Knoblauch, H. (2011): Transkription. In Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 159-160.
- Knoblauch, H. (2014): Wissenssoziologie. Konstanz: UVK.
- Koch, K. (2008): Übergänge im Bildungswesen als pädagogische Herausforderung. In: Kemnitz, H. (Hrsg.): Abgrenzungen und Übergänge im Bildungssystem – Festschrift für Karl Neumann. Braunschweig: Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik, S. 63-90.
- Koch-Priewe, B. (1986): Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik und alltägliches Handeln im Unterricht. Frankfurt/Main: Haag und Herchen Verlag.
- Köck, M. (2010): Grundsätzliche Aspekte einer arbeits- und berufsorientierten Didaktik. In: Köck, M./Stein, M. (Hrsg.): Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 19-50.
- König, E. (1995): Qualitative Forschung subjektiver Theorien. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 11-30.
- König, J. (2012): Teachers' Pedagogical Beliefs: Current and Future Research. In: König, J. (Hrsg.): Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change. Münster: Waxmann, S. 7-14.
- König, J./Darge, K./Schreiber, M. (2012): Teachers' Beliefs about Retention: Effects on Teaching Quality. In: König, J. (Hrsg.), Teachers' Peda-

- gical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change. Münster: Waxmann, S. 191-204.
- Koller, H.-C. (2009): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Konietzka, D. (2010): Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 277-304.
- Krautz, J. (2007): Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München: Diederichs.
- Kreher, T./Lempp, K. (2013): Übergänge in die Arbeitswelt. In: Schröder, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa, S. 688-704.
- Krekel, E. M. (2012): Der Einstieg in die Berufsausbildung in Deutschland als Spiegel von Angebots-Nachfrage-Disparitäten. In: Bergman, M. M./Hupka-Brunner, S./Meyer, T./Samuel, R. (Hrsg.): Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein Interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: VS Verlag, S. 287-304.
- Kromrey, H. (2009): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kruse, L./Graumann, C. (1978): Sozialpsychologie des Raumes und der Bewegung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 20, S. 177-219.
- Kuckartz, U./Dresing, T./Rädiker, S./Stefer, C. (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuckartz, U. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Küsters, I. (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kühnlein, G./Paul-Kohlhoff, A. (1991): Wandel der Berufsausbildung: Die Entstehung neuer sozialer Benachteiligungen. In: Brock, D./Hantsche, B./Kühnlein, G./Meuelmann, H./Schober, K. (Hrsg.): Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand. Weinheim: Juventa Verlag, (S. 79-91.
- Kuhnke, R./Lex, T./Reißig, B. (2008): Hauptschüler: Restschüler oder heterogene Gruppe? In: Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T. (Hrsg.): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. Wiesbaden: VS Verlag, S. 34-56.

- Kunze, I. (2004): Konzepte von Deutschunterricht – Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kurtz, T. (2009): Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messungen. Weinheim: Beltz, S. 45-54.
- Kutscha, G. (1991): Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, K./Kell, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung – Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 113-156.
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim: Beltz Verlag.
- Langemeyer, I. (2009): Prekarisierung von Lernverhältnissen. In: Castel, R./Dörre, K. (Hrsg.): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt: Campus Verlag, S. 297-306.
- Langer, A. (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regel. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag, S. 515-526.
- Laucht, M. (1999): Risiko- vs. Schutzfaktor? Kritische Anmerkungen zu einer problematischen Dichotomie. In: Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 303-314.
- Laucht, M./Esser, G./Schmidt, M. H. (1999): Was wird aus Risikokindern? Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie im Überblick. In: Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 71-93.
- Laucht, M./Esser, G./Schmidt, M. H. (2000): Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Frühförderung interdisziplinär, 3, S. 97-108.
- Lazarus, R. S. (1995): Streß und Streßbewältigung – ein Paradigma. In: Filipp, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. Weinheim: Beltz Verlag, S. 198-232.
- Lee, C. D. (2009): Historical Evolution of Risk and Equity: Interdisciplinary Issues and Critiques. In: Gadsden, V. L./Davis, J. E./Artiles, A. J. (Hrsg.): Review of Research in Education – Risk, Schooling, and Equity. Thousand Oaks: Sage Publications, S. 63-100.
- Lehmann-Grube, S. K. (2000): Wenn alle Gruppen arbeiten, dann ziehe ich mich zurück. Elemente sozialer Repräsentationen in Subjektiven

- Theorien von Lehrkräften über ihren eigenen Gruppenunterricht. Lengerich: Papst Science Publishers.
- Lehner-Hartmann (2014): Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leinhardt, G./Greeno, J. (1986): The cognitive skill of teaching. In: *Journal of Educational Psychology*, 78 (2), S. 75-95.
- Lindow, I./Münch, T. (2014): Kasuistisches Lehrerwissen: Schulunterricht und Hochschullehre zwischen Theorie und Praxis. In: Pieper, I./Frei, P./Hauenschild, K./Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 169-182.
- Lösel, F./Bender, D. (1999): Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In: Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 37-58.
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1982, S. 11-40.
- Luhmann, N. (1993): Die Moral des Risikos und das Risiko der Moral. In: Bechmann, G. (Hrsg.): Risiko und Gesellschaft. Grundlagen und Ergebnisse interdisziplinärer Risikoforschung. Westdeutscher Verlag, Opladen 1993, S. 327-338.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mandl, H./Huber, G. L. (1983): Subjektive Theorien von Lehrern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2, S. 98-112.
- Marland, P. W. (1995): Implicit theories of teaching. In: Anderson, L. W. (Hrsg.): *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon, S. 131-136.
- Martschinke, S./Inckemann, E./Kopp, B./Schönknecht, G. (2007): Notwendigkeit neuer Perspektiven in der Lehrerbildung. Oder: Der Blick in die Köpfe der Studierenden. In: Helbig, P. (Hrsg.): *Problemkinder als Herausforderung. Neue Perspektiven für die Grundschule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 64-82.
- Masten, A. S. (2001): Resilienz in der Entwicklung: Wunder des Alltags. In: Röper, G./Hagen, C. von/Noam, G. (Hrsg.): *Entwicklung und Risiko: Perspektiven einer klinischen Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 192-222.
- Matthes, J. (1961): *Gesellschaftspolitische Konzeptionen im Sozialhilferecht. Zur soziologischen Kritik der neuen deutschen Sozialhilfegesetzgebung*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2010a): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 601-613.
- Mayring P./Brunner, E. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag, S. 223-333.
- Mehring, L. (2009): Subjektive Theorien von Lehrenden zu erlebten Konflikten im Unterricht und der Umgang damit. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Merz-Atalik, K. (2001): Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen. Subjektive Theorien von Lehrern im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung. Opladen: Leske und Budrich.
- Mesaroş, A.-M./Diethelm, I. (2012): Subjektive Theorien von Informatiklehrkräften zur fachdidaktischen Strukturierung ihres Informatikunterrichts. In: Bernholt, S. (Hrsg.): Konzepte fachdidaktischer Strukturierung für den Unterricht. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf, S. 548-550.
- Metzger, M. (2007): Subjektive Theorien über Lernschwierigkeiten. Zur Innensicht des erschwerten Lernens. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 76, S. 294-301.
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): Experteninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: SFB 186 Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf. Bremen: Universität.
http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5773/ssoar-1989-meuser_et_al-experteninterviews_-_vielfach_erprobt.pdf?sequence=1 [Zugriff: 17.03.2014].
- Meuser, M./Nagel, U. (2009). Experteninterview und Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag, S. 35-60.
- Meuser, M./Nagel, U. (2013): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzung und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 457-471.

- Mey, G./Mruck, K. (2010): Interviews. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 423-435.
- Meyer, T./Hupka-Brunner, S./Samuel, R./Bergman, M. M. (2012): Einleitung und Überblick. „Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden“. In: Bergman, M. M./Hupka-Brunner, S./Meyer, T./Samuel, R. (Hrsg.): Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein Interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9-20.
- Miethe, I. (2003): Das Problem der Rückmeldung. Forschungsethische und -praktische Erfahrungen und Konsequenzen in der Arbeit mit hermeneutischen Fallrekonstruktionen. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs- Beratungs- und Sozialforschung, 2, S. 223-240.
- Miethe, I. (2011): Biografiearbeit: Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. Weinheim: Juventa Verlag.
- Mischo, C./Groeben, N. (1995): Bezugsnormorientierung: Warum sich LehrerInnen unterscheiden. In: Empirische Pädagogik, 4, S. 423-459.
- Moser, H. (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Müller, C. T. (2004): Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht. Berlin: Logos Verlag.
- Münk, D. (2008): Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind. In: Münk, D./Rützel, J./Schmidt, C. (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungsbeiträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn: Pahl-Rugenstein, S. 31-52.
- Münkler, H. (2010): Strategien der Sicherung: Welten der Sicherheit und Kulturen des Risikos. Theoretische Perspektiven. In: Münkler, H./Bohlender, M./Meurer, S. (Hrsg.): Sicherheit und Risiko. Über den Umgang mit Gefahr im 21. Jahrhundert. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 11-34.
- Mutzeck, W. (1988): Von der Absicht zu Handeln. Rekonstruktion und Analyse Subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Naumann, C./Artelt, C./Schneider, W./Stanat, P. (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, S. 23-72.

- Neppi, R. (1993): Bibliographien zur Psychologie. Nr. 94. Subjektive Theorien. Eine Spezialbibliographie deutschsprachiger Literatur. Trier: Universität Trier.
- Neuenschwander, M. P. (2012): Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I, die Berufsausbildung und die tertiäre Ausbildung. In: Bergman, M. M./ Hupka-Brunner, S./Meyer, T./Samuel, R. (Hrsg.): Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein Interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: VS Verlag, S. 181-202.
- Neuenschwander, M. P./Gerber, M./Frank, N./Rottermann, B. (2012): Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit. Wiesbaden: VS Verlag.
- Niesel, R. (2004): Einschulung – Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung – Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 89-102.
- Niesel, R./Griebel, W. (2005): Transition competence and resiliency in educational institutions. In: International Journal of Transition in Childhood, Vol. 1, S. 4-11.
- Nowitzki, K.-D. (1993): Konzepte zur Risiko-Abschätzung und –Bewertung. In: Bechmann, G. (Hrsg.): Risiko und Gesellschaft. Grundlagen und Ergebnisse interdisziplinärer Risikoforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 125-144.
- NSchG (2013): Niedersächsisches Schulgesetz. <http://www.schule.de/nschg/nschg/nschg1.htm> [Zugriff: 11.05.2015].
- OECD (2010): PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung. <http://www.oecd.org/dataoecd/34/19/46619755.pdf> [Zugriff: 03.01.2012].
- Oehme, A. (2013): Dilemmata der beruflichen Orientierung. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa, S. 632-649.
- Oerter, R. (1995): Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz Verlag, S. 84-127.
- Oevermann, U. (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn, 1, S. 35-81.
- Oldenbürger, H. A. (1987): Lehrerkognitionen über Schülereigenschaften – Theoretische und methodologische Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaften, 3, S. 261-273.
- Opp, G. (1999): Schule – Chance und Risiko. In Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 227-244.

- Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (1999). Erziehung zwischen Risiko und Resilienz: Neue Perspektiven für die heilpädagogische Forschung und Praxis. In: Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 9-22.
- Oser, F. (2014): Wirkung und Wirkungselemente im Lehrerberuf: Leistungen, Grenzen und Perspektiven aktueller Forschung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 764-777.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: Review of Educational Research Fall 1992, 3, 307-332. <http://rer.sagepub.com/content/62/3/307.full.pdf> [Zugriff: 08.05.2013].
- Patry, J.-L./Gastager, A. (2002): Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern: Der Übergang von der Ideographie zur Nomothetik. In: Mutzeck, W./Schlee, J./Wahl, D. (Hrsg.): Psychologie der Veränderung. Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse. Weinheim: Beltz Wissenschaft, S. 53-78.
- Peterson, P. L./Clark, C. M. (1978): Teachers Reports of Their Cognitive Processes During Teaching. In: American Educational Research Journal, 15 (4), S. 555-565.
- Pfahl, L. (2006): Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biographische Selbstthematisierungen von Sonderschulabgänger/innen. In: Spies, A./Tredop, D. (Hrsg.): „Risiko-biografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag, S. 141-156.
- Preiß, C. (2003): Jugend ohne Zukunft? Problem der beruflichen Integration. In: Lappe, L. (Hrsg.): Fehlstart in den Beruf? Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Einstieg ins Arbeitsleben. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 51-70.
- Prenzel, M. (2007): PISA 2006: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hamann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. München: Waxmann, S. 13-30.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Raab, E. (1991): Hilfen zur beruflichen Integration – ein neues Handlungsfeld in einem veränderten Übergangssystem. In: Brock, D./Hantsche, B./Kühnlein, G./Meuelmann, H./Schober, K. (Hrsg.): Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand. Weinheim: Juventa Verlag, S. 290-306.

- Rademacker, H. (2011): Daten, Fakten und Divergenzen im Übergang Schule – Beruf. In: Höhmann, K./Bellenberg, G./Röbe, E. (Hrsg.): Übergänge. Velber: Friedrich Jahresheft XXIX, S. 116-117.
- Rammstedt, B. (2013): PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. In: Rammstedt, B. (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann, S. 11-20.
- Rath, M. (2011): Übergänge sind immer. Anthropologische Überlegungen zu einem pädagogischen Thema. In: Höhmann, K./Bellenberg, G./Röbe, E. (Hrsg.): Übergänge. Velber: Friedrich Jahresheft XXIX, S. 10-13.
- Rebmann, K./Tredop, D. (2006): Fehlende „Ausbildungsreife“ – Hemmnis für den Übergang von der Schule in das Berufsleben? In: Spies, A./Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag, S. 85-100.
- Reichert, J. (2014): Die Fallanalyse als soziale Praxis der Lehrerbildung. In: Pieper, I./Frei, P./Hauenschild, K./Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-36.
- Reinders, H. (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T. (2008): Ausgewählte Ergebnisse des Übergangspanels im Lichte der aktuellen bildungspolitischen Debatten. In: Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T. (Hrsg.): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. Wiesbaden: VS Verlag, S. 14-20.
- Reusser, K./Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 642- 661.
- Richardson, V. (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, J. (Hrsg.): Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan, S. 102-119.
- Ricking, H./Schulze, G./Wittrock, M. (2007): Schulabsentismus und Dropout: Strukturen eines Forschungsfeldes. In: Ricking, H./Schulze, G./Wittrock, M. (Hrsg.): „Schulabsentismus und Dropout“. Konzepte zur Re-Integration und ihre Wirksamkeit. Oldenburg: Universität Oldenburg, S. 13-48.
- Rimm-Kaufman, S. E./Storm, M. D./Sawyer, B. E./Pianta, R. C./LaParo, K. M. (2006): The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. In: Journal of School Psychology, 44, S. 141-165.

- Rudolph, M. (2004): Nachhilfe als Indikator für Übergangsprobleme bei Schülern, Eltern und Schule. In: Denner, L./Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 185-198.
- Sardei-Biermann, S. (1984): Jugendliche zwischen Schule und Arbeitswelt. München: DJI Verlag.
- Schaarschuch, A. (2008): Vom Adressaten zum „Nutzer“ von Dienstleistungen. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 197-204.
- Scheele, B. (1988): Methodenwechsel: am Forschungsprozeß dargestellt. Rekonstruktionsadäquanz: Dialog-Hermeneutik. In: Groeben, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B. (Hrsg.): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Franke Verlag, S. 126-179.
- Scheele, B. (1988a): Warum gleich ein Forschungsprogramm? – Persönliche Antworten. In: Groeben, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B. (Hrsg.): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Franke Verlag, S. 1-10.
- Scheele, B./Groeben, N. (1979): Zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien Mittlerer Reichweite. Eine Methodikkombination von halbstandardisierten Interview (einschließlich Konfrontationstechnik) und Dialog-Konsens über die Theorie-Rekonstruktion mittels der Struktur-Lege-Technik (SLT). <http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/institutsberichte/DP/DP18.pdf>. [Zugriff: 03.10.2012].
- Scheele, B./Groeben, N. (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien: Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Fluss-Beschreibung von Handlungen. Tübingen: Francke.
- Scheer, A./Janz, C./Müller S. (2015): Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden. Wiesbaden: VS Springer.
- Scheiring, H. (1998): Subjektive Theorien von Schülern über aggressives Handeln. Anwendung eines Dialog-Konsens-Verfahrens bei Hauptschülern. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schmidt, A./van Buer, J./Reising, B. (1986): Zur impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrern an beruflichen Schulen im allgemeinbildenden Bereich. Untersuchungen zu Unterschieden zwischen den Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5, S. 661-678.
- Schönig, W./Knabe, J. (2010): Jugendliche im Übergang von Schule in den Beruf – Expertenbefragung zu Sozialraumorientierung, Netzwerksteuerung und Resilienzaspekten mit Handlungsempfehlungen für die Praxis Sozialer Arbeit. Opladen: Budrich UniPress Ltd.

- Schoon, I./Silbereisen, R. K. (2009): Conceptualising School-to-Work Transitions in Context. In: Schoon, I./Silbereisen, R. K. (Hrsg.): Transitions from School to Work – Globalization, Individualization, and Patterns of Diversity. Cambridge: University Press, S. 3-29.
- Schreier, M. (1997): Die Aggregation Subjektiver Theorien: Vorgehensweise, Probleme, Perspektiven. In: Kölner Psychologische Studien, 1, S. 37-71.
- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 15, No. 1 Art. 18. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/2043/3636> [Zugriff: 25.07.2014].
- Schütz, A. (1971): Gesammelte Schriften (Bd. 1-3). Den Haag: Nijhoff.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13, 3, S. 283-293.
- Schütze, F. (2002): Das Konzept der sozialen Welt im symbolischen Interaktionismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften. In: Keim, I./Schütte, W. (Hrsg.): Soziale Welten und Kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, S. 57-84.
- Schütze, F. (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 205-238.
- Schütze, F. (2009): Die Berücksichtigung der elementaren Dimension biographischer Arbeit in der Schule der Zukunft. In: Bosse, D./Posch, P. (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 359-364.
- Schütze, F. (2009a): Gegen die Reifizierung des Gesellschaftlichen und die Emigration der Soziologie aus der Gesellschaft. Zum Tod von Joachim Matthes (1. Juni 1930 – 3. Mai 2009). In: Zeitschrift für Soziologie, 38, S. 441-444.
- Schütze, F./Kallmeyer, W. (1976): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, D. (Hrsg.): Gesprächsanalysen. Hamburg: Helmut Buske Verlag, S. 150-274.
- Schumacher, E. (2004): Einführung. In: Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung – Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanz. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 19-24.
- Schwarz-Govaers, R. (2005): Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln. Ansätze zu einem handlungstheoretisch fundierten Pflege-didaktikmodell. Bern: Verlag Hans Huber.

- Schweer, M./Thies, B. (2000): Situationswahrnehmung und interpersonales Verhalten im Klassenzimmer. In: Schweer, M. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion – Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Opladen: Leske und Bundrich, S. 59-78.
- Seifert, A. (2011): Resilienzförderung an der Schule. Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Seifried, J. (2012): The Role of Teachers' Pedagogical Beliefs – An Analysis from Perspective of Vocational Education and Training. In: König, J. (Hrsg.): Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change. Münster: Waxmann, S. 131-148.
- Shulmann, L. S. (1987): Knowledge and teaching. Foundations of a new reform. In: Harvard Educational Review, 57 (1), S. 1-22.
- Skrobaneck, J./Müller, M. (2008): Trajectories – Chancen und Risiken auf dem Weg von der Schule in den Beruf. In: Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T. (Hrsg.): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. Wiesbaden: VS Verlag, S. 171-184.
- Soeffner, H.-G. (2014): Interpretative Sozialwissenschaft. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 35-54.
- Söll, F. (1999): Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung? Eine qualitative Studie zu subjektiven Theorien. Weinheim: Beltz Verlag.
- Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Speck, O. (1999): Risiko und Resilienz in der Erziehung – Pädagogische Reflexion. In: Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 357-369.
- Spiess Huldi, C./Häfeli, K./Rüesch, P. (2006): Risikofaktoren bei Jugendlichen und ihre Auswirkungen auf das Leben im Erwachsenenalter. Luzern: SZH/CSPS Edition.
- Spies, A./Tredop, D. (2006): „Risikobiografien“ – Von welchen Jugendlichen sprechen wir? In: Spies, A./Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9-24.
- Stamm, M./Ruckdäschel, C./Templer, F./Niederhauser, M. (2009): Schulabsentismus – Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Stanat, P./Rauch, D./Segeritz, M. (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude,

- N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt. Waxmann, Münster 2010, S. 200-230.
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2015): Arbeitsmarkt in Zahlen, Empfänger von SGB II Leistungen ohne Berufsabschluss im Alter von 18-24 Jahren.
<http://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Grundlagen/Grundlagen-Nav.html> http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich_ws12-ht2008_spezial4.pdf [Zugriff: 11.01.2016].
- Staub, F./Stern, E. (2002): The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: quasi - experimental evidence from elementary mathematics. In: *Journal of Educational Psychology*, 94(2), S. 344-355.
- Stauber, B./Walther, A. (2004): Übergangsforschung aus soziologischer Perspektive: Entstandardisierung von Übergängen im Lebenslauf junger Erwachsener. In: Schumacher, E. (Hrsg.): *Übergänge in Bildung und Ausbildung – Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 47-68.
- Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (2007): Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 7-18.
- Steigleder, S. (2008): *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse. Eine konstruktive kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Steinke, I. (1999): *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Stössel, A./Scheele, B. (1989): *Nomothetikorientierte Zusammenfassung Subjektiver Theorien zu übergreifenden Modalstrukturen*. Bericht aus dem Psychologischen Institut der Universität Heidelberg. Diskussionspapier Nr. 63.
- Stössel, A./Scheele, B. (1992): *Interindividuelle Integration Subjektiver Theorien zu Modalstrukturen*. In: Scheele, B. (Hrsg.): *Struktur-Legen-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien*. Münster: Aschendorff, S. 333-385.
- Terhart, E. (1990): *Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: das Beispiel Lehrer*. In: Drerup, H./Terhart, E. (Hrsg.): *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 117-134.

- Terhart, E. (2003): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag, S. 27-42.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 Beiheft, S. 202-224.
- Thiel, C. (1996): Theorie. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Band 4. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler, S. 260-270.
- Thielen, M. (2011): Pädagogik am Übergang. Einleitende Gedanken zu Übergängen, Übergangsgestaltung und Übergangsforschung. In: Thielen, M. (Hrsg.): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 8-18.
- Thoma, P. (2007): Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten im Schulalltag – eine ökosystemische Reflexion zum Lehrerverhalten. In: Helbig, P. (Hrsg.): Problemkinder als Herausforderung. Neue Perspektiven für die Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 15-29.
- Thompson, A. G. (1992): Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research. In: Grouws, D. A. (Hrsg.): Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. New York: Macmillan, S. 127-146.
- Tietze, U. P. (1990): Zur Erfassung berufsbezogener subjektiver Theorien und Kognitionen von Mathematiklehrern in der Sekundarstufe II. In: Haussmann, K./Reiss, M. (Hrsg.): Mathematische Lehr-Lern-Denkprozesse. Göttingen: Hogrefe, S. 93-106.
- Tillmann, K.-J. (2012): Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen. In: Pädagogik, 64, 5, S. 8-12.
- Tippelt, R. (2004): Geleitwort. In: Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 7-18.
- Topitsch, E. (1960): Über Leerformeln. Zur Pragmatik des Sprachgebrauchs in Philosophie und politischer Theorie. In: Topitsch, E. (Hrsg.): Probleme der Wissenschaftstheorie. Festschrift für Victor Kraft. Wien: Springer Verlag, S. 233-266.
- Treiber, B. (1981): Erklärung von Förderungseffekten in Schulklassen durch Merkmale subjektiver Unterrichtstheorien ihrer Lehrer. Heidelberg: Bericht aus dem psychologischen Institut; Diskussionspapier Nr.: 22.

- Ulrich, J. G. (2013): Der Ausbildungsmarkt und sein Einfluss auf die Übergangsverläufe von Jugendlichen. In: Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative (Hrsg.): Lokale Bildungsverantwortung. Kommunale Koordinierung beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Stuttgart: Kohlhammer, S. 62-78.
- Van Genep, A. (1986): Übergangriten (Les rites de passage). Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Viebrock, B. (2006): Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Viebrock, B. (2014): Zur Professionalisierung von Lehrkräften im bilingualen Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 3, 1, S. 72-85.
- Von Bülow, K. (2011): Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Von Cranach, M. (1995): Über das Wissen sozialer Systeme. In: Flick, U. (Hrsg.): Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 22-53.
- Voss, T./Kunina-Habenicht, O./Hoehne, V./Kunter, M. (2015): Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 2, 18, S. 187-224.
- Wahl, D. (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Walther, A. (2000): Spielräume im Übergang in die Arbeit. Junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Italien und Großbritannien. Weinheim: Juventa Verlag.
- Walther, A. (2013): Schwierige Jugendliche – prekäre Übergänge? Ein biografischer und international vergleichender Blick auf Herausforderungen im Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenalter. In: Thielen, M./Katzenbach, D./Schnell, I. (Hrsg.): Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 13-36.
- Walter, O./Taskin, P. (2007): Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In: Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hamann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. München: Waxmann, S. 337-366.

- Walter, S./Walther, A. (2007): „Context matters“: Anforderungen, Risiken und Spielräume im deutschen Übergangssystem. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim: Juventa Verlag, S. 65-96.
- Warzecha, B. (1997): Schulische und außerschulische Ausgrenzungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 12, S. 486-492.
- Weber, M. (2008): Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag. In: Seemann, M. (Hrsg.): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg: BIS-Verlag, S. 41-59.
- Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Edition Diskord.
- Weniger, E. (1957): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- Werner, E. E. (1999): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 20-31.
- Werner, E. E./Smith, R.S. (1977): *Kauai's children come of age*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Werner, E. E./Smith, R.S. (1982): *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E. E./Smith, R.S. (1992): *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca: Cornell University Press.
- Werner, E. E./Smith, R.S. (2001): *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Ithaca: Cornell University Press.
- Winter, R. (2010): Symbolischer Interaktionismus. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 79-93.
- Winter, R. (2010a): Sozialer Konstruktivismus. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 123-135.
- Wittwer, W. (1991): Übergang wohin? – Kann die duale Ausbildung in Zukunft noch für eine berufliche Tätigkeit qualifizieren? In: Brock, D./Hantsche, B./Kühnlein, G./Meuelmann, H./Schober, K. (Hrsg.): *Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 69-78.
- Wolf, R. (2003): *Soziale Vergleiche beim Übergang von der Schule in den Beruf*. Berlin: Dissertationen.de.

- Wustmann, C. (2009): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Zeichner, K. M./Tabachnick, B. R./Densmore, K. (1987): Individual, Institutional, and Cultural Influences on the Development of Teachers' Craft Knowledge. In: Calderhead, J. (Hrsg.): Exploring Teachers' Thinking. London: Cassell, S. 21-59.

10 Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i> Das ökosystemische Entwicklungsmodell.....	66
<i>Abbildung 2:</i> Neuzugänge in das berufliche Ausbildungssystem 2006	77
<i>Abbildung 3:</i> Analytische Anordnung der Kategorien.....	140
<i>Abbildung 4:</i> Darstellung der relevanten Kategorien des „Differenziert interaktiv biografischen Reflektierers“	238
<i>Abbildung 5:</i> Darstellung der relevanten Kategorien des „Diametral- unbeständigen Schwankers“	240
<i>Abbildung 6:</i> Darstellung der relevanten Kategorien des „Deterministisch-ratlos Engagierten“	241
<i>Abbildung 7:</i> Darstellung der relevanten Kategorien des „Mechanisch- normierten Unbeteiligten“	243
<i>Abbildung 8:</i> Zusammenfassende und kontrastierende Darstellung der vier Typen	244
<i>Abbildung 9:</i> Fokussierung der Bedeutungsattribution	250

Qualitative Fall- und Prozessanalysen Biographie – Interaktion – soziale Welten



Lena Kahle
**Zugehörigkeit und
Agency in polarisierten
Gesellschaften**

Eine biographieanalytische
Studie in Israel

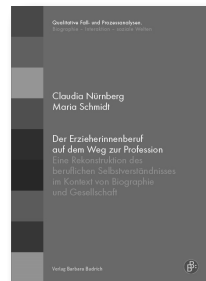
2017. 293 Seiten. Kart.
39,00 € (D), 40,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-2038-5
eISBN 978-3-8474-1020-1



Bettina König
**Schriftliches
Korrigieren im
Schulalltag**

Eine qualitative Analyse
über die Korrekturtätig-
keit von Grundschullehr-
kräften

2017. 290 Seiten. Kart.
39,00 € (D), 40,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-2039-2
eISBN 978-3-8474-1021-8



Claudia Nürnberg
Maria Schmidt
**Der Erzieherinnenberuf
auf dem Weg
zur Profession**

Eine Rekonstruktion
des beruflichen
Selbstverständnisses im
Kontext von Biographie
und Gesellschaft

2017. Ca. 780 S. Kt. Ca.
86,00 € (D), 88,50 € (A)
ISBN 978-3-8474-2057-6
eISBN 978-3-8474-1041-6

Die Buchreihe versammelt Schrif-
ten zur qualitativen Forschung aus
der Soziologie, der Erziehungs- und
den Gesundheitswissenschaften
sowie angrenzenden Disziplinen.
Mit den drei grundlagentheore-
tischen Begriffen „Biographie,
Interaktion und soziale Welten“ ist
die thematische Spannweite der

Buchreihe von „Mikrophänomenen“
bis hin zu „Makrophänomenen“
und auch die Fruchtbarkeit der Un-
tersuchung ihrer wechselseitigen
Bezüge aufeinander beschrieben.

ehemals: ZBBS-Buchreihe.
Studien zur qualitativen Bildungs-
Beratungs- und Sozialforschung



www.shop.budrich-academic.de

Schreiben, Publizieren, Präsentieren



budrich training

bietet Schulungen für Studierende und AkademikerInnen in den Schlüsselkompetenzen der wissenschaftlichen Kommunikation – auf Deutsch und auf Englisch.

Workshops, Vorträge, Seminare:

- Wissenschaftliches Schreiben
- Wissenschaftliches Publizieren
- Präsentieren und Moderieren

Wir bieten auch Einzelberatungen und Coachings.

budrich training – Schlüsselkompetenzen in der Wissenschaft



Wir freuen uns auf Ihre Anfrage:

budrich training

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •
info@budrich.de

www.budrich-academic.de • www.budrich-training.de