

PROFESSIONELLE HANDLUNGSSTRATEGIEN VON  
LEHRKRÄFTEN IM HANDLUNGSFELD  
„BERUFSORIENTIERUNG UND ÜBERGANGSSYSTEM“.  
EINE REGIONALE UNTERSUCHUNG DER  
BERUFVORBEREITENDEN BILDUNGSGÄNGE AN  
BERUFLICHEN SCHULEN IN MECKLENBURG-  
VORPOMMERN.

Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades

doctor rerum politicarum (Dr. rer. pol.)

der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät

der Universität Rostock

vorgelegt von Katharina Peinemann, geb. am 27.02.1984 in Recklinghausen

aus Rethwisch

Erster Gutachter: Prof. Dr. Andreas Diettrich

Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik der  
Universität Rostock

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Karl Düsseldorf

Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-  
Essen

Rostock, den 01.10.2019

Jahr der Verteidigung: 2020

# Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	IV
Abbildungsverzeichnis.....	V
Tabellenverzeichnis.....	VII
1. Einleitung.....	1
2. Relevanz des Themas.....	3
2.1 Berufsorientierung im Spannungsfeld von gesamtgesellschaftlichen Veränderungen und subjektiven Entwicklungsaufgaben.....	6
2.2 Forschungsstand.....	9
2.3 Vorgehen der vorliegenden Forschungsarbeit.....	13
3. Struktur, Ordnung und Rahmung im Bildungssystem.....	16
3.1 Bildungsstruktur und Berufsbildungssystem.....	17
3.2 Das Übergangssystem als dritter Sektor des Berufsbildungssystems.....	20
3.2.1 Rechtliche Grundlagen und Förderrichtlinien der länderübergreifenden Maßnahmen.....	23
3.2.2 Akteure innerhalb der Maßnahmen des Übergangssystems.....	32
3.2.3 Kritische Betrachtung der Entwicklung und der aktuellen Situation.....	33
3.3 Darstellung und Ausgestaltung des Übergangssystems in Mecklenburg- Vorpommern.....	36
3.3.1 Länderspezifische Maßnahmen.....	40
3.3.2 Die beruflichen Schulen als Akteur im Übergangssystem in Mecklenburg- Vorpommern.....	45
4. Übergang an der ersten Schwelle.....	48
4.1 Das Handlungsfeld der Berufsorientierung im Spannungsfeld von Einflussfaktoren und Subjekt.....	50
4.1.1 Komplexität des Handlungsfeldes und seiner Begrifflichkeiten.....	51
4.1.2 Der Beruf im Fokus: Perspektiven des Berufsbegriffs.....	60
4.1.3 Von der Berufs- zur Arbeitsweltvorbereitung.....	65
4.2 Theoretische Grundlagen der Berufswahl.....	68
4.2.1 Klassische Theorien zur Berufswahl.....	71
4.2.2 Moderne Theorien zur Berufswahl.....	78
4.2.3 Kritische Würdigung.....	82
4.3 Wirkungsfaktoren im Kontext der Berufsorientierung.....	94
4.3.1 Endogene Faktoren.....	95
4.3.2 Exogene Faktoren.....	100
4.3.3 Ausbildungsreife.....	107
4.3.4 Berufsbiographische Gestaltungskompetenz.....	111

4.4 Jugendliche als Adressaten beruflicher Orientierung .....	116
4.4.1 Jugendliche Lebenswelten .....	116
4.4.2 Jugendliche im Übergangssystem .....	125
4.4.3 Benachteiligte Jugendliche als Teilnehmende in berufsvorbereitenden Maßnahmen des Übergangssystems .....	130
4.4.4 Heterogenität der Zielgruppe .....	140
4.5 Anforderungen des Handlungsfeldes „Berufsorientierung und Übergangssystem“ ..	141
5. Professionalisierung im Kontext des Lehrerberufes .....	142
5.1 Begrifflichkeiten im Gegenstandsbereich der Professionalisierung .....	143
5.2 Theoretische Bezüge der Professionalisierung .....	146
5.3 Professionelle Berufliche Handlungskompetenz.....	155
5.4 Rahmenbedingungen der Professionalisierung des Lehrerberufes .....	158
5.4.1 Strukturelle Rahmenbedingungen – Organisation Schule.....	159
5.4.2 Strukturen der Lehreraus- und Weiterbildung .....	159
5.5 Analyse von professionellen Handlungsstrategien von Lehrkräften an beruflichen Schulen im Kontext des Übergangssystems .....	165
6. Forschungsdesign und Methodologie .....	168
6.1 Ziel und Aufbau des Forschungsdesigns.....	169
6.2 Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden.....	170
6.3 Erhebung durch schriftliche Befragung: Fragebogen.....	173
6.4 Erhebung durch mündliche Befragung: Experteninterview .....	179
6.4.1 Expertenauswahl.....	182
6.4.2 Durchführung der Interviews.....	184
6.5 Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring .....	185
7. Ergebnisse der schriftlichen Befragung: Anforderungen in den Bildungsgängen des Übergangssystems im beruflichen Schulwesen in Mecklenburg-Vorpommern.....	190
7.1 Deskriptive Analyse.....	190
7.2 Interpretation.....	214
7.3 Implikationen für die mündliche Befragung.....	227
8. Ergebnisse der mündlichen Befragung: Lehrkräften im Handlungsfeld des Übergangssystems – erlebte Praxis und Handlungsstrategien .....	230
8.1 Beschreibung der Stichprobe .....	232
8.2 Deskriptive Analyse.....	240
8.2.1 Bereich eins: Rahmenbedingungen und schulinterne Spezifika der Bildungsgänge des Übergangssystems .....	240
8.2.2 Bereich zwei: Einflussfaktoren und professionelle Handlungsstrategien .....	250
8.2.3 Bereich drei: Professionelles Handeln und Kompetenzentwicklung .....	274

8.2.4 Bereich vier: Weitere Entwicklungshinweise .....	280
8.3 Interpretation.....	284
8.3.1 Bereich eins: Rahmenbedingungen und schulinterne Spezifika der Bildungsgänge des Übergangssystems .....	292
8.3.2 Bereich zwei: Einflussfaktoren und professionelle Handlungsstrategien .....	321
8.3.3 Bereich drei: Professionelles Handeln und Kompetenzentwicklung .....	372
8.3.4 Bereich vier: Weitere Entwicklungshinweise .....	394
9. Professionelle Handlungsstrategien im Spannungsfeld der Einflussfaktoren des Übergangssystems.....	398
9.1 Beantwortung der Forschungsfragen .....	398
9.2 Erfolgsfaktoren im Handlungsfeld der Bildungsgänge des Übergangssystems .....	414
9.3 Reflexion des Forschungsprozesses.....	416
10. Handlungsempfehlungen und Fazit .....	420
10.1 Regionale Besonderheiten .....	421
10.2 Umsetzungs- und Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb der Praxis des Gegenstandsbereiches .....	425
10.3 Notwendigkeit weiterer Forschung im Gegenstandsbereich .....	437
10.4 Professionelle Handlungsstrategien im Handlungsfeld „Berufsorientierung und Übergangssystem“ – ein Fazit.....	442
Literaturverzeichnis .....	VIII
Eidesstattliche Versicherung	
Anhang	

## **Abkürzungsverzeichnis**

BA	Bundesagentur für Arbeit
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DJI	Deutsches Jugendinstitut
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IQ M-V	Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern
KMK	Kultusminister Konferenz
MBWK	Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik
M-V	Mecklenburg-Vorpommern
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PISA	Programm zur internationalen Schülerbewertung
S-H	Schleswig-Holstein
ÜS	Übergangssystem
WBZ	Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Teilbereiche und Überschneidungen innerhalb des Forschungsvorhabens ....	13
Abbildung 2: Einordnung des Berufsbildungssystems in das deutsche Bildungssystem ....	18
Abbildung 3: Einordnung des Übergangssystems in das 2 Schwellen System .....	21
Abbildung 4: Ablauf innerhalb des BvB Konzeptes .....	26
Abbildung 5: Quantitative Entwicklung der Sektoren beruflicher Ausbildung 2007–2017. ....	35
Abbildung 6: Ausgewählte Kontextindikatoren des Bundeslandes Mecklenburg- Vorpommern 2013 in Relation zum Bundesdurchschnitt .....	37
Abbildung 7: Übersicht der Neuzugänge im Übergangssystem für die Jahre 2005, 2009 und 2013 in Mecklenburg-Vorpommern. ....	38
Abbildung 8: Aufbau des Landeskonzeptes Übergang Schule Beruf in Mecklenburg- Vorpommern. ....	39
Abbildung 9: Rangfolge der Übergangmaßnahmen. ....	45
Abbildung 10: Schüler in Maßnahmen des Übergangssystems nach Landkreisen/kreisfreien Städten. ....	47
Abbildung 11: Phasen der Berufsorientierung .....	54
Abbildung 12: Dimensionen der Berufswahlkompetenz. ....	59
Abbildung 13: Regenbogen der Lebens- und Berufslaufbahn. ....	73
Abbildung 14: Hexagonales Modell nach Holland .....	75
Abbildung 15: Metatheoretisches Modell zur Erklärung der beruflichen Entwicklung .....	85
Abbildung 16: Kognitive Landkarte mit Aspirationsfeldern.....	87
Abbildung 17: Ökologische Systemtheorie nach Bronfenbrenner .....	90
Abbildung 18: Strukturierung berufsorientierender Faktoren mit Hilfe Bronfenbrenners ökologischer Systemtheorie. ....	92
Abbildung 19: Endogene und exogene Wirkungsfaktoren der Berufswahl. ....	95
Abbildung 20: Rangliste der Berufswahlmotive. ....	99
Abbildung 21: Berufsbiografische Gestaltungskompetenz nach Munz. ....	113
Abbildung 22: Verteilungen der nichtstudienberechtigten Jugendlichen ohne Berufsausbildung im Alter von 20 bis 24 Jahren.....	123
Abbildung 23: Übergänge von den allgemeinbildenden Schulen in Ausbildung und Beruf. ....	139
Abbildung 24: Zusammenfassung der Herausforderungen des Handlungsfeldes Berufsorientierung I.....	141
Abbildung 25: Zusammenfassung der Herausforderungen des Handlungsfeldes Berufsorientierung II.....	142
Abbildung 26: Stufenmodell des Lehren lernens nach Fuller & Brown (1975).....	151
Abbildung 27: Entwicklungsstufen zu Experten-Lehrerin nach König.....	151
Abbildung 28: Modell der beruflichen Handlungskompetenz nach KMK. ....	156
Abbildung 29: Professionelle Handlungskompetenz. ....	157
Abbildung 30: Dimensionen pädagogischer Professionalität im Übergang Schule – Berufsausbildung. ....	166
Abbildung 31: Zusammenfassung der Aspekte der Professionalisierung für die Erhebung .....	168
Abbildung 32 : Darstellung des Forschungsdesigns .....	173
Abbildung 33: Berliner Modell.....	177
Abbildung 34: Alter der Umfrageteilnehmenden.....	193
Abbildung 35: Studienfachrichtungen der Umfrageteilnehmenden.....	195

Abbildung 36: Zusammenfassung der statistischen Größen im geschlossenen Frageteil der Einflussfaktoren.....	200
Abbildung 37: Inhalte im berufsorientierenden Unterricht der Bildungsgänge des Übergangssystems .....	206
Abbildung 38: Übersicht der durch die Befragten benannten Kompetenzen .....	210
Abbildung 39: Alter der Teilnehmenden der mündlichen Befragung .....	233
Abbildung 40: Studienfachrichtungen der Befragten der mündlichen Befragung.....	234
Abbildung 41: Vorherige Tätigkeiten der Befragten der mündlichen Befragung .....	236
Abbildung 42: Berufserfahrung der Teilnehmenden der mündlichen Befragung an der beruflichen Schule .....	238
Abbildung 43: Berufserfahrung der Teilnehmenden der mündlichen Befragung in den Bildungsgängen des Übergangssystems .....	238
Abbildung 44: Nennungen der Maßnahmen, in welchen die Teilnehmenden der mündlichen Befragung aktuell eingesetzt sind .....	239
Abbildung 45: Ablauf der beruflichen Orientierung in den Bildungsgängen des Übergangssystems der befragten Schulen der mündlichen Befragung .....	313
Abbildung 46: Zuordnung der Nennungen notwendiger Fähigkeiten von Lehrkräften in den Bildungsgängen des Übergangssystems im Kontext der beruflichen Handlungskompetenz .....	374
Abbildung 47: Aufgabenbereiche der Befragten im Kontext der professionellen Handlungskompetenz .....	378
Abbildung 48: Gegenüberstellung der Handlungsstrategien und der als relevant benannten Kompetenzen .....	413
Abbildung 49: Pädagogische Professionalität von Lehrkräften im Übergangssystem. ....	414
Abbildung 50: Regionale Angebots-Nachfrage-Relationen im Jahr 2018. ....	422
Abbildung 51: Altersverteilung an den öffentlichen beruflichen Schulen im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur...	424
Abbildung 52: bestehende und mögliche hinzuzufügende Elemente innerhalb der ersten Phase der Lehrerausbildung .....	427
Abbildung 53: bestehende und mögliche hinzuzufügende Elemente innerhalb der zweiten Phase der Lehrerausbildung .....	429
Abbildung 54: bestehende und mögliche hinzuzufügende Elemente innerhalb der dritten Phase der Lehrerausbildung .....	430

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Empirische Studien zu Übergängen in berufliche Ausbildung .....	11
Tabelle 2: Übersicht über das BVJ in den Bundesländern.....	29
Tabelle 3: Maßnahmenkategorien und deren Ziele für das Modell ganzheitlich formativer Berufsorientierung. ....	93
Tabelle 4: Übersicht des Untersuchungsdesigns. ....	170
Tabelle 5: Inhaltsanalytische Auswertung – Fragebogen .....	186
Tabelle 6: Inhaltsanalytische Auswertung – Experteninterview.....	187
Tabelle 7: Beschreibung der Stichprobe der schriftlichen Befragung .....	192
Tabelle 8: Gruppe 1 der Einflussfaktoren .....	201
Tabelle 9: Gruppe 2 der Einflussfaktoren .....	202
Tabelle 10: Gruppe 3 der Einflussfaktoren .....	202
Tabelle 11: Gruppe 4 der Einflussfaktoren .....	203
Tabelle 12: Gruppe 5 der Einflussfaktoren. ....	203
Tabelle 13: Gegenüberstellung der soziodemographischen Daten der Teilnehmenden der schriftlichen und mündlichen Befragung.....	233
Tabelle 14: Übersicht der Strategien zum Einflussfaktor Zielgruppe. ....	355
Tabelle 15: Übersicht der Strategien der Rahmenbedingungen .....	366
Tabelle 16: Übersicht der Strategien der äußeren Faktoren.....	371
Tabelle 17: Gegenüberstellung der persönlichen Erwerbsbiografien und Schwerpunkte des eigenen professionellen Handelns .....	392
Tabelle 18: Anzahl der genannten Strategien pro Einflussfaktor .....	400
Tabelle 19: Beschreibung der relevanten Faktoren durch Daten beider Erhebungsschritte,.....	401
Tabelle 20: Numerische Zuordnung der Einflussfaktoren, ergänzende Informationen zur Gesamtübersicht der Strategien.....	403
Tabelle 21: Gesamtübersicht der benannten Handlungsstrategien je Einflussfaktor und weitere Einsatzmöglichkeiten.....	409
Tabelle 22: Zusammenfassung der relevanten Punkte der Lehrplanerstellung. ....	432
Tabelle 23: Professionalisierungsstufen der Lehrerbildung im Kontext der Bildungsgänge des Übergangsystems .....	439



# 1. Einleitung

Lehrerverbände weisen in den vergangenen Jahren an verschiedenen Stellen darauf hin, dass die Schülerschaft immer höhere Anforderungen an sie stellt, vor allem in Bezug auf die schulische (Vor-) Bildung und das allgemeine Sozialverhalten (vgl. Stern.de 2018; Deutscher Lehrerverband 2017a). Je nachdem in welchen Schulformen oder Bildungsgängen sich die Schüler<sup>1</sup> befinden, desto facettenreicher sind diese Anforderungen. So ist das Ziel an allgemeinbildenden Schulen i. d. R. das Erreichen eines Schulabschlusses, in der beruflichen Schule geht es um den Erwerb eines Berufsabschlusses oder einer erweiterten schulischen Qualifikation (vgl. Georg/Sattel 2006, 125). Ein beruflicher Abschluss, ob im dualen oder vollzeitschulischen Ausbildungssystem, soll die Schüler dazu befähigen, einen Beruf auszuüben, d. h., berufliche Handlungskompetenz inne zu haben. Im Vergleich zum allgemeinbildenden Schulsystem beinhaltet dies nicht nur theoretische Kenntnisse, sondern vor allem praktisch fundierte Fertigkeiten. In der berufsvorbereitenden Bildung des Übergangssystems steht zwar (noch) nicht der berufliche Abschluss im Mittelpunkt, doch sollen die Schüler hier sowohl fachlich als auch in Bezug auf ihr Verhalten auf die Aufnahme einer Ausbildung vorbereitet werden. Die Gründe, warum dies nicht direkt im Anschluss an die Sekundarstufe I bzw. II stattgefunden hat, sind vielfältig und häufig mit den Kompetenzen und der Ausgangssituation der Schüler verbunden. Das bedeutet, dass in den Klassen des Übergangssystems alle Schüler zusammenkommen, die individuelle Besonderheiten aufweisen, auf welche von der Lehrkraft fachlich, sozial und persönlich eingegangen werden muss. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Anforderungen, wie sie auch im dualen System oder schulischen Ausbildungssystem vorherrschen, sich hier mit der Anzahl förderbedürftiger Schüler potenzieren. Insofern ist es nur verständlich, dass Lehrkräfte in diesen Klassen vehement mehr Personal und kleinere Klassen fordern<sup>2</sup>. Viele Schulen haben infolgedessen in den vergangenen Jahren Stellen für Sozialarbeiter installiert, im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern kommt Personal mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung (PmsA) zum Einsatz (vgl. Verwaltungsvorschrift des MBWK 2009). Nicht zu vergessen ist, dass das Übergangssystem nur einen Teil, der beruflichen Schule ausmacht, deren originäre Aufgabe die Ausbildung von Fachkräften ist. Doch sind die Schüler in den Klassen des Übergangssystems potentielle zukünftige Auszubildende. In Zeiten des Fachkräftemangels stellt sich daher auch die Frage, ob und wie diese Ressource besser genutzt werden kann (vgl. Münk 2013, 1 f.).

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit wurde im Text die männliche Form gewählt, nichtsdestoweniger beziehen sich die Angaben auf Angehörige beider Geschlechter.

<sup>2</sup> Dies ist vor dem Hintergrund des bundesweiten Lehrermangels aktuell nicht zu realisieren. Vgl. zur Thematik des Lehrermangels u.a. Welt 2016, Deutscher Lehrerverband 2017b.

Neben dem fachlichen Unterricht der Schüler zur Erlangung eines ersten oder erweiterten Schulabschlusses, der Förderung der persönlichen und sozialen Kompetenzen, liegt eine weitere Aufgabe im Fokus des Übergangssystems: die berufliche Orientierung, die zur Berufsvorbereitung gezählt wird. Dieses Ziel ist durch die Bundesagentur für Arbeit formuliert, welche diese Maßnahmen konzipiert und finanziert. Zwar kann auch die Kompetenzförderung zur beruflichen Orientierung gezählt werden, doch gehen die konkreten Aufgaben der beruflichen Orientierung darüber hinaus: Schüler sollen Berufe kennenlernen, Praxiserfahrungen sammeln, sich über ihre Wünsche und Fähigkeiten bewusstwerden, mit professioneller Unterstützung soll ein Matching zwischen beruflichen Anforderungen und persönlichen Kompetenzen hergestellt werden (vgl. Bündnis für Arbeit und Wettbewerbsfähigkeit Mecklenburg-Vorpommern 2014, 13 ff.; Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2018, 16 ff.). Die Durchführung der Maßnahmen obliegt verschiedenen Akteuren, so können diese ausschließlich an beruflichen Schulen, bei Bildungsdienstleistern oder auch in Kooperation beider Institutionen stattfinden. Unabhängig von der Konstellation bedeutet dies für die durchführenden Lehrkräfte eine Aufgabenerweiterung im Vergleich zu denen anderer beruflicher Bildungsgänge. So nimmt hier die Aufgabe der Beratung und Erziehung neben dem Unterrichten einen großen Stellenwert ein (vgl. KMK 2004a, 5 f.). Den hier eingesetzten Lehrkräften kommt eine große Verantwortung zu. Sie haben eine Aufgabe, die ihnen eine beachtliche fachliche und pädagogische Kompetenz abverlangt. Die enorme Komplexität der Aufgaben ist als Herausforderung im Tätigkeitsfeld zu betrachten und bedarf professionellem Handeln. Mit Blick auf die Lehrerbildung muss allerdings festgestellt werden, dass angehende Lehrkräfte zwar in Fachwissenschaft, Didaktik und Erziehungswissenschaft ausgebildet werden, die hier benannten Anforderungen jedoch nur eine untergeordnete Rolle spielen, da das berufliche Lehramt die berufliche Ausbildung in den Fokus stellt.

Das Übergangssystem existiert seit den 90er Jahren und wird auch in Zukunft weiterbestehen (vgl. Bosch 2010, 43 f.), dennoch werden die Anforderungen in die Lehramtsausbildung nicht einbezogen. Im Zuge der Inklusionsdebatte und der verpflichtenden Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention seit 2009 (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2017) ist die Bildungslandschaft hinsichtlich Besonderheiten und Fördermöglichkeiten von Schülern sensibler geworden, doch erhöhen sich nun die bisherigen Anforderungen noch um Schüler mit Förderbedarf oder Behinderungen. In allen Bereichen der deutschen Bildung wird deutlich, dass das Bildungssystem in seiner starren Haltung diesen Ideen der Inklusion nicht entsprechen kann. Das System muss sich verändern (vgl. Sander 2018, 23 ff.). Die Veränderung meint nicht nur bauliche Maßnahmen, sondern betrifft vor allem die personelle Ausstattung, die spezifische Weiterbildung von Lehrkräften, passgenau ausgerichtet auf die an sie gestellten

Anforderungen. Mit Blick auf die Lehrerbedarfsprognose in Mecklenburg-Vorpommern wird deutlich, dass auch durch Quer- und Seiteneinsteigerprogramme der Lehrbedarf an beruflichen Schulen in den kommenden Jahren kaum gedeckt werden kann (vgl. MBWK 2015b, 20 ff.). Zu viele Lehrkräfte werden verrentet, zu wenige rücken nach. Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass es auch in Zukunft nicht möglich sein wird, mehr als eine Lehrkraft für den Unterricht in Klassen mit erhöhten Anforderungen einzuplanen.

Innerhalb der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist das benannte Themenfeld relevant, da die Ausbildung der Lehrkräfte an beruflichen Schulen, welche in den Bildungsgängen des Übergangssystems eingesetzt werden, von diesen Disziplinen durchgeführt und die Ausbildungsinhalte verantwortet werden. So sind die Berufsorientierung, die Berufswahl und die Berufsausbildungsvorbereitung durch die Sektion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE im ‚Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge‘ als Tätigkeitsfelder formuliert (vgl. DGfE 2014, 8). Im Jahrbuch der Sektion von 2018 wird dem Bereich Berufswahl und Berufslaufbahn ein eigener Teil gewidmet (vgl. Ziegler/Wittmann/Frommberger 2018, 95 ff.).

Wirft man einen Blick in die Lehr- und Einführungsliteratur der Disziplin, so sind die Themenbereiche des Berufes, der beruflichen Schule, der Professionalisierung von Lehrkräften sowie die pädagogischen Einsatzgebiete von Absolventen vertreten (vgl. Rebmann/Tenfeld/Schlömer 2011, 92 ff., 137 ff., 227 ff.; Arnold/Gonon/Müller 2016, 241 ff.; Schelten 2010, 9ff.; Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, 10, 115 ff., 192 ff., 312 ff.).

## **2. Relevanz des Themas**

Das Übergangssystem bildet innerhalb der beruflichen Bildung einen ‚Zwischenbereich‘, in welchem Jugendliche auf die Aufnahme einer Ausbildung vorbereitet werden. In diesem Kontext ist die wichtigste Komponente die berufliche Orientierung von Schülern. Für moderne Gesellschaften ist die Auseinandersetzung mit dem Thema Berufsorientierung von zentraler Bedeutung, da der technologische Wandel und der damit einhergehende Strukturwandel der Arbeitswelt (vgl. Wensierski/Schützler/Schütt 2005, 25, 40) zu einer hohen Diversifikation der Berufe führen (vgl. isw Institut gGmbH o. J., 8).

Um den Veränderungen der Arbeits- und Berufswelt entsprechen zu können, bedarf es einer individuellen lebenslangen Anpassung der eigenen Bildungs- und Berufsbiografie (vgl. Struck 2015, 233). Während in der Vergangenheit ein Beruf von der Ausbildung bis zum Rentenalter ausgeübt werden konnte, sind heutige Erwerbsbiographien von Phasen der Arbeitslosigkeit, beruflicher Umorientierung oder Weiterbildungen geprägt. Entsprechend sind das Konzept des lebenslangen Lernens und die Vermittlung berufsbiographischer Gestaltungskompetenz im Rahmen der Umsetzung der Berufsorientierung zu implementieren (vgl. Behringer 2004,

72; Kaufhold 2009, 220). Die Anforderungen an die Konzeption einer gelungenen Berufsorientierung sind hoch komplex, was sich in den unterschiedlichen Betrachtungsweisen innerhalb der einschlägigen Literatur wiederfindet. Während in der vorliegenden Arbeit der Schwerpunkt auf dem schulischen Blickwinkel liegt, wird in der vorherrschenden Literatur auch die Sicht der ausbildenden Betriebe und Bildungsdienstleister dargelegt (vgl. Konietzka 2002, 657 ff.; Dobischat et al. 2012, 17 f.). Es ergibt sich ein hoher Stellenwert für die Unternehmen, deren Bestreben es ist, dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Laut MINT-Herbstreport 2018 ist eine steigende Tendenz des Mangels im MINT-Bereich zu verzeichnen, dieser Umstand ist sowohl der Angebots- als auch der Nachfrageseite geschuldet (vgl. IW 2018, 56 ff.).

In den vergangenen Jahren hat die Bedeutung von berufsbildungspolitischen Maßnahmen und Programmen im Sektor der Berufsorientierung nicht an Gewicht verloren. So werden in regelmäßigen Abständen Initiativen wie ‚Bildungsketten‘ hervorgebracht, welche präventiv und ganzheitlich die Sicherung des Bildungserfolgs junger Menschen gewährleisten sollen (vgl. BMBF 2016, 81). Um die überregionale bildungspolitische Relevanz zu untermauern, werden im Folgenden Bemühungen und Projekte zusammengetragen, die sich mit dem Verbleib und Übergang von Jugendlichen nach der Schule beschäftigen<sup>3</sup>.

Das *Wissenschaftszentrum Berlin* (WZB) nimmt sich des Themas des Übergangs neben anderen Aufgaben an. Das Projekt ‚Neue Wege in die Ausbildung: Übergangskarrieren benachteiligter Jugendlicher‘, welches mit dem Nationalen Bildungspanel kooperiert, ist fortlaufend angelegt, woraus sich ableiten lässt, dass dieser Bereich dauerhaft in den Blick genommen wird, und nicht nur eine kurzfristige Reaktion auf wahrgenommene Krisen ist (vgl. WZB 2015, o. S.).

Das *Bundesinstitut für Berufsbildung* (BIBB) integriert in seine mittelfristige Forschung das Themengebiet des Ausbildungsmarkts und des Beschäftigungssystems, worunter auch der Übergang in die berufliche Bildung fällt. Konkret sollen Chancen Jugendlicher auf dem Arbeitsmarkt, Einflussfaktoren auf die Berufswahl, die Ausbildungsreife und der drohende Fachkräftemangel erforscht werden (vgl. BIBB 2014, 22 f.).

Die *Bertelsmann Stiftung* hat bereits zum siebten Mal den ‚Leitfaden Berufsorientierung – Praxishandbuch zur qualitätszentrierten Berufs- und Studienorientierung an Schulen‘ in überarbeiteter und erneuerter Version aufgelegt. Dies macht einerseits deutlich, dass sich die Stiftung bereits seit Jahren mit dem Thema beschäftigt, andererseits wird die ständige Entwicklung des Themenfeldes betont, die eine veränderte praktische Arbeit verlangt (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017, o. S.).

Das *Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung* (IAB) setzt in seinem Forschungs- und Arbeitsprogramm für 2015 unter anderem den Schwerpunkt ‚Lebenschancen und soziale

---

<sup>3</sup> Vgl. hierzu Diettrich, A./Peinemann, K. 2018.

Ungleichheit', worunter auch die Bildungs- und Erwerbsverläufe fallen. Als wichtige Vorhaben werden die durch den Fachkräftebedarf begründeten Übergänge von Schulabgängern bezeichnet. Es soll erhoben werden, welche Erfolgsfaktoren ausschlaggebend sind und wie diese auf die Gesamtheit der Schüler ausgeweitet werden können (vgl. IAB 2015, 49).

Die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* beschreibt schon 2005 relevante Punkte für die Umstellung der Lehramtsausbildung auf Bachelor- bzw. Masterabschluss. Vor allem werden die Aspekte der Berufsmotivation und der Professionalisierung in den Vordergrund gestellt. Die Kompetenzorientierung, nach der sich nun alle Modulbeschreibungen richten, soll vor allem den Theorie-Praxis-Transfer fokussieren, um Studierenden die Möglichkeit der Reflexion eigener Fähigkeiten zu geben (vgl. DGfE 2005, 1 ff.). In den folgenden Jahren wurde durch die Zeitschrift ‚Erziehungswissenschaft‘ immer wieder Kritik daran geübt, dass diesem Anspruch nicht nachgekommen werde (vgl. DGfE 2011, 33). In diesem Zusammenhang soll nochmals auf das Basiscurriculum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik verwiesen werden (vgl. Kap. 1) in welchem diese Aspekte ebenfalls aufgenommen und der Disziplin entsprechend geschärft sind.

Die Berufsorientierung ist nicht als einmaliger, abgeschlossener Prozess, sondern als lebenslange Aufgabe zu verstehen, welche einer umfangreichen Begleitung bedarf. Bei mehr als 326 möglichen dualen Ausbildungsberufen besteht eine Hürde darin, den individuell richtigen Beruf zu wählen. Gemäß dem Berufsbildungsbericht 2016 brechen 29 % aller Bachelorstudierenden Ihr Studium ab, womit aufgezeigt werden soll, dass Abbrüche sowohl im akademischen als auch beruflichen Bildungswesen vorkommen und einer der Gründe eine unzureichende berufliche Orientierung oder eine persönliche Neuorientierung sein kann (vgl. BMBF 2017, 47).

„Aus Evaluationsberichten zu Maßnahmen der (erweiterten) vertieften Berufsorientierung ist bekannt, dass Schülerinnen und Schüler ohne Maßnahmenteilnahme selbst in Vorentlass- und Entlass-Klassen nur wenige Berufsideen entwickelt haben. Ihnen fehlt dementsprechend die motivationale Kraft, die ein berufliches Ziel vor Augen meist mit sich bringt.“ (BA 2010, 6).

Somit besteht auch für die Bundesagentur für Arbeit als Fördermittelgeber der Maßnahmen im Übergangssystem weiterhin Bedarf an Unterstützungsprogrammen um Abbrüchen und Vertragslösungen vorzubeugen. Die Berufsorientierung ist ein zweiseitiger Prozess. Auf der einen Seite stehen die Jugendlichen selbst, die sich im Laufe ihrer Schullaufbahn orientieren, ihre Interessen ausprägen oder Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen erwerben. Die andere Seite besteht aus den Anforderungen der Arbeitswelt, welche mit den individuell ausgeprägten Merkmalen der ersten Seite abgeglichen werden bzw. werden sollen. Dies geschieht nicht nur zu einem einmaligen Zeitpunkt, sondern mehrmals im Laufe der Bildungs- und Berufsbiographie (vgl. BIBB o.J., o.S.).

Um diesen Prozess zu unterstützen wurden Instrumente wie z. B. der Berufswahlpass entwickelt, um den Erwerb der Berufswahlkompetenz zu fördern (vgl. Lipowski et al. 2015, 5). „Ein Bewusstsein für die Aufgabe der Berufswahl zu entwickeln heißt auch, diese als lebenslangen Lernprozess zu begreifen, sich über die Komplexität und die Wichtigkeit der eigenen Laufbahnentwicklung im Klaren zu sein.“ (Driesel-Lange et al. 2010, 13). Dies unterstreicht die Vorbereitung der Jugendlichen darauf, innerhalb der Berufsbiographie flexibel und initiativ zu sein.

## 2.1 Berufsorientierung im Spannungsfeld von gesamtgesellschaftlichen Veränderungen und subjektiven Entwicklungsaufgaben

Die Berufswelt ist durch einen vielfältigen Wandel gekennzeichnet und geht mit den Veränderungen gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Anforderungen einher (vgl. Georg 1993, 199 ff.; Beck 2010). Dem Individuum wird eine zunehmende Verantwortung zugesprochen, denn vor dem Hintergrund ständig variierender gesellschaftlicher Anforderungen müssen sich die Akteure diesen anpassen (vgl. Hurrelmann 2014, 16 f.). Für die Schüler bedeutet der moderne Arbeitsmarkt (vgl. Möller/Walwei 2009; Esser 2014) eine steigende Individualisierung (vgl. Bröckling 2012, 20) sowie Flexibilisierung (vgl. Sennett 2006) der eigenen (Aus-)Bildungsbiographie, womit die Bedeutung der beruflichen Orientierung wächst und einen lebensbegleitenden Prozess darstellt (vgl. Beck 1995, 189 ff.). In dieser Entwicklung können Schüler auf personelle wie institutionelle Unterstützung zurückgreifen. Neben Wirkungsfaktoren auf die Berufswahl (vgl. Hentrich 2011, 37 ff.), wie Eltern und Peer-Groups, sind es vor allem Lehrer der Sekundarstufe I, welche die Jugendlichen nicht nur an eine aktive Auseinandersetzung mit ihrer möglichen beruflichen Zukunft heranführen, sondern diese auch im Gesamtprozess begleiten sollen (vgl. Bührmann/Wiethoff 2013, 60 f.).

Werden Jugendliche danach gefragt, welchen tatsächlichen Einfluss Lehrkräfte auf ihre berufliche Orientierung hatten, so sprechen sie diesen allerdings eine untergeordnete Rolle (0 - 7,8 %) zu. Ein wesentlich höherer Anteil der Jugendlichen (20 - 31 %) sieht die Lehrkräfte allerdings in der Pflicht auf potentielle Probleme bei der Berufswahl hinzuweisen (vgl. Benner/John 2011, 7 f.), 21 % wünschen sich, dass Lehrkräfte sie mehr im Berufswahlprozess unterstützen (vgl. Hurrelmann 2014, 38). Die Diskrepanz zwischen den Aussagen wirft unter anderem die Frage auf, welche Instrumente, Informationen und Maßnahmen den Lehrkräften zur Verfügung stehen, um die Schüler umfassend bei der beruflichen Orientierung zu begleiten (vgl. Bührmann/Wiethoff 2013, 66 ff.).

Dass ein Zusammenhang zwischen gelungener beruflicher Orientierung und einem positiven Eintritt in die berufliche Bildung besteht, gilt als erwiesen. „[E]ine fundierte berufliche Orientierung ist Voraussetzung für eine gelingende Berufswahl, die wiederum einen

wesentlichen Einflussfaktor für eine erfolgreiche Einmündung in die berufliche Ausbildung darstellt“ (Benner/John 2011, 1). Diese Aussage muss mit Blick auf die Zahlen zu Abbruchquoten beruflicher Ausbildung relativiert werden. 2017 lag sie bei 25,7 % (vgl. BMBF 2019, 46). In Befragungen zu Gründen für Ausbildungsabbrüche gaben 30 % der Befragten eine unzureichende berufliche Orientierung an. Bei insgesamt 42 % deckten sich die persönlichen Vorstellungen zum Berufsbild<sup>4</sup> nicht mit den realen Anforderungen (vgl. BMBF 2009, 13). Somit kann festgehalten werden, dass bei Einmündung in die berufliche Ausbildung nicht automatisch von einer geglückten beruflichen Orientierung ausgegangen werden kann.

Das Übergangssystem befindet sich institutionell an der beruflichen Schule, bildet systematisch jedoch eher einen Bildungsbereich, der zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung anzusiedeln ist. Hier kommen Schüler zusammen, denen aus unterschiedlichen Gründen kein direkter Übergang in eine Ausbildung gelungen ist (vgl. Kühnlein 2008, 51 ff.). Im aktuellen Berufsbildungsbericht sind die Teilnehmer der Maßnahmen mit 39.795 in Berufsvorbereitenden Maßnahmen der BA, mit 5.695 im Berufsgrundbildungsjahr, mit 84.517 im Berufsvorbereitungsjahr und mit 11.118 in der Einstiegsqualifizierung beschrieben (vgl. BMBF 2019, 34). Trotz der rückläufigen Teilnehmerzahlen wird deutlich, dass das Übergangssystem nach wie vor für eine Vielzahl an Schülern eine Alternative darstellt.

Eine ökonomisch wirksame Problematik<sup>5</sup>, die sich aus der nicht zeitnahen Einmündung in eine berufliche Ausbildung ergibt, ist der Fachkräftemangel (vgl. BA 2015c, 6 f.; BMWT 2013, 4 ff.). Unternehmen verfolgen bereits Strategien, ausländische Fachkräfte (vgl. Demling 2015, o. S.) oder Fachkräfte mit artverwandten Qualifikationen einzustellen, um die Bedarfe zu decken. Ungenutzte Ressourcen, um diesen Mangel auszugleichen, werden in den Jugendlichen im Übergangssystem gesehen (vgl. Münk 2013, 1 f.). Mit einer optimierten Struktur der Übergänge und Förderangebote sollen anschlussfähige Bildungsketten hergestellt werden, welche eine direkte Einmündung in berufliche Ausbildungen möglich machen (vgl. Euler 2010, 4).

In der 17. Shell Jugendstudie wurden Jugendliche wiederholt dazu befragt, welche Merkmale ein Berufsbild haben sollte, um Interesse zu wecken, oder ob andere Faktoren ausschlaggebend seien. Hier sind vor allem die Aspekte der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die Karriereorientierung genannt worden (vgl. Shell Holding 2015, 13 ff.). Dies macht deutlich, dass sich nicht nur der Arbeitsmarkt verändert und auf diese Bedingungen

---

<sup>4</sup> Im Kontext der Untersuchung sind die unzutreffenden Vorstellungen der Jugendlichen relevant, zur Thematik der Berufskonzepte vgl. Matthes, S./Ulrich, J. 2015.

<sup>5</sup> Exemplarisch wird hier eine Problematik, die im Kontext als relevant angesehen wird, thematisiert. Für einen umfassenden Einblick vgl. hierzu Beicht, U./Walden, G. 2015

eingegangen werden muss, auch die Jugendlichen selbst verändern sich, haben eigene Ansprüche an einen Beruf und ihr berufliches Leben<sup>6</sup>.

Der Arbeitsmarkt sowie das Individuum als Beteiligte am Berufswahlprozess wurden bereits benannt. Werden neben dem Fachkräftemangel weitere Megatrends in den Kontext einbezogen, so können diesen die folgenden Einflüsse zugeschrieben werden.

*Demographischer Wandel:* Die Zahl an potentiellen Auszubildenden verringert sich, somit werden auch Jugendliche mit schlechteren Abschlüssen bzw. solche, die bisher nicht im Suchfokus der Unternehmen standen, als Fachkräfte rekrutiert. Dies wiederum stellt erhöhte Ansprüche an die Unterweisung der Auszubildenden durch das Ausbildungspersonal (vgl. Becker/Allmer 2013).

*Digitalisierung:* Technische Neuerungen und digitale Medien stellen veränderte Anforderungen an die ausführenden Fachkräfte. Dies bedeutet eine Überarbeitung der Ausbildungsordnungen hinsichtlich betroffener Inhalte, was u. U. zu anspruchsvolleren Ausbildungen führt. Außerdem werden tendenziell häufiger Tätigkeiten digital umgesetzt, die im Vorfeld durch an- und ungelernte Arbeitnehmer ausgeführt wurden. Somit steigt das Risiko, ohne berufliche Qualifikation arbeitslos zu werden (vgl. BIBB 2019a).

*Globalisierung:* Durch den steigenden internationalen Wettbewerb ist es für deutsche Unternehmen und Arbeitnehmer von erhöhter Relevanz, sich durch gute Qualität von der Konkurrenz abzuheben. Die Qualität wird i. d. R. durch gut ausgebildetes Fachpersonal erreicht – dieses gilt es zu gewinnen, auszubilden und zu halten (vgl. Weber 2004).

Eine gelungene berufliche Orientierung ist daher nicht nur für den einzelnen Jugendlichen, sondern auch für Unternehmen und somit die gesamte Wirtschafts- sowie Gesellschaftsstruktur relevant.

Wie einleitend erwähnt sind in diesem Prozess die durchführenden Akteure relevant, da diesen Entscheidungen zu Inhalten und methodischer Durchführung des Unterrichtes und der beruflichen Orientierung obliegen. Lehrkräften an beruflichen Schulen kommen diese Aufgaben im Rahmen der benannten Bildungsgänge des Übergangssystems zu. Durch die verschiedenen Anforderungen und Einflussfaktoren in diesem Handlungsfeld sind die Herausforderungen inhaltlicher, persönlicher, pädagogischer und didaktischer Art als komplex zu bezeichnen. Da das Ziel der Herstellung der Ausbildungsreife durch den Fördermittelgeber vorgegeben ist, bedarf es bei den eingesetzten Lehrkräften professionellen Handelns. In diesem Kontext ist darauf hinzuweisen, dass im Fokus nicht die Professionalität der Lehrkräfte als Personengruppe im Mittelpunkt steht, sondern das professionelle Handeln.

---

<sup>6</sup> Dies zeigen u. a. auch die Ergebnisse der Generationenstudien, vgl. hierzu Kap. 4.4.1.



## 2.2 Forschungsstand

Im Bereich des Übergangssystems und der Berufsorientierung bzw. Berufsvorbereitung sind in den vergangenen Jahren bereits einige Forschungsarbeiten und Studien veröffentlicht worden. Eine Übersicht gibt Schmidt 2013, wobei er sich insgesamt auf empirische Studien zu Übergängen in der beruflichen Ausbildung bezieht. In der folgenden Tabelle sind diese aufgeführt und hervorgehoben, welche Aspekte für die vorliegende Arbeit als relevant erachtet und einbezogen werden.

<b>Titel/Studie</b>	<b>Ziel der Untersuchung</b>	<b>Erhobene Merkmale/Daten</b>	<b>Zentrale Befunde</b>
<b>Beicht/Friedrich/Ulrich (2008): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen sowie Beicht (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife?</b>	Erfassung der individuellen Bildungs- und Berufsverläufe nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule.	Verteilung der Maßnahmen der Berufsvorbereitung im Zeitverlauf; Einfluss der Merkmale Schulabschluss, Noten, Geschlecht, Migrationshintergrund, Wohnregion, Bildungsstand der Eltern, soziale Einbindung u.a. auf Übergangsrate in betriebliche Ausbildung.	32 % der nicht-studienberechtigten Schulabsolvent/-innen verbleiben im Übergangssystem. Drei Monate im Anschluss an das Übergangssystem gelingt weniger als 40 % der Übergang in eine betriebliche Ausbildung.
<b>Ulrich/Krekel (2007): Zur Situation der Altbewerber in Deutschland. BA/BIBB-Bewerberbefragung</b>	Erfassung von Determinanten, welche den Übergang von (Alt-)Bewerber/-Innen beeinflussen.	Schulabschluss, Schulnoten, Geschlecht, Migrationshintergrund, Wohnregion, Verbleib	Der Anteil der Altbewerber/-Innen an allen Lehrstellenbewerber/-Innen liegt bei 40 %.
<b>Kutscha/Besener/Debie (2009): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase (ProBE)</b>	Identifizierung der Probleme, die Auszubildende in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel erleben.	Belastungen und Problembereiche in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel, subjektive Wahrnehmung des Übergangs von Schule in Ausbildung, Zusammenhang Wunschberuf und Belastung, Vorbildung.	Ausbildungsberuf entspricht häufig nicht dem Wunschberuf; Auszubildende sind in der Eingangsphase der Ausbildung mit vielfältigen Problemen und Belastungen konfrontiert.
<b>Friedrich (2009): Berufliche Pläne und realisierte Bildungs- und Berufswege nach Verlassen der Schule. BIBB Schulabgängerbefragungen</b>	Vergleiche der beruflichen Wünsche und Orientierungen Jugendlicher mit ihrem tatsächlichen Verbleib.	Berufliche Pläne, Geschlecht, Wohnort, Migrationshintergrund, Schultyp, Schulabschluss, Verbleib	Jugendliche mit mittlerem Bildungsabschluss haben eine 1,6-fach höhere Übergangschance in betriebliche Ausbildung, Jugendliche mit Hochschulreife sogar eine 2,6-fach höhere Chance.

<p><b>Lehmann et al. (2005): Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung (ULME I), in den Abschlussklassen der Berufsfachschulen (ULME II), in den Abschlussklassen der Berufsschulen (ULME III).</b></p>	<p>Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Beginn und Abschluss ihrer beruflichen Ausbildung an Hamburger Berufsschulen und Berufsfachschulen.</p>	<p>Fachleistungen und berufsspezifische Kompetenzen, Zusammenhänge von Motivation, Einstellungen und Entwicklung von Kompetenzen, Prädiktoren für hohe berufliche Fachleistungen, Identifikation von Gruppen Jugendlicher, deren Kompetenzentwicklung erwartungswidrig günstig bzw. ungünstig verläuft.</p>	<p>Bei Kontrolle der Fachleistungen zweimal so hohe Chancen Jugendlicher ohne Migrationshintergrund eine vollqualifizierende Berufsfachschule oder die Berufsschule zu besuchen, gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund; 1,20-, 1,42-, 1,68-, bzw. 1,48-mal höhere Chancen der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern den Realschulabschluss, die Fachhochschulreife oder das Abitur erreicht haben, als die Gruppe der Jugendlichen, deren Eltern keinen Schulabschluss erlangt haben.</p>
<p><b>Schumann (2006): Jugendliche vor und nach der Berufsvorbereitung</b></p>	<p>Analyse von Bildungsverläufen Jugendlicher.</p>	<p>Statusentwicklung im Zeitverlauf, Verlaufstypen, Daten zur sozialstrukturellen Zusammensetzung.</p>	<p>Von der berufsvorbereitenden Maßnahme MDQM I gingen lediglich 37 % der Jugendlichen in einer betriebliche Ausbildung über.</p>
<p><b>Münk et al. (2008): Evaluation des vollschulischen Berufsgrundschuljahres (BGJ) Hessen</b></p>	<p>Erfassung von Veränderungen in Organisationen der Schulform, Zusammensetzung der Schülerschaft und Übergangsperspektiven.</p>	<p>Sozialstrukturelle Zusammensetzung der Schülerschaft, Organisation des Schultyps, Einschätzung der Lehrkräfte zum Übergangserfolg, Übergangsquoten auf Basis der Schulstatistik, Bildungsaspirationen</p>	<p>Lediglich 4 % bzw. 3 % der Jugendlichen in BGJ und BFS gehen in eine verkürzte Ausbildung über; 22 % bzw. 31 % in eine Ausbildung ohne Verkürzung; im BGJ Hessen verbleiben junge Frauen häufig in Klassen, die ungünstigere Übergangschancen bieten.</p>
<p><b>Gaupp et al. (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels.</b></p>	<p>Analysen der Wege von Hauptschulabsolvent/-innen von der Schule in Ausbildung und Erwerbsarbeit.</p>	<p>Orientierung und Vorbereitung auf den Übergang, Verbleib nach der Hauptschule über einen Zeitraum von vier Jahren.</p>	<p>Drei Monate nach Verlassen der Hauptschule sind 26 % der Jugendlichen in Berufsvorbereitung, 26 % in eine Ausbildung übergegangen; 35 % sind in der Schule verblieben.</p>

<p><b>Dobischat (2007): Berufswahl und Transfer – Evaluation innovativer Maßnahmen zur Verbesserung</b></p>	<p>Analyse des Prozesses der schulischen Berufsorientierung.</p>	<p>Strukturwandel und demographische Entwicklung, Einstellung zum Beruf, Berufswahlverhalten in Abhängigkeit zu Migrationshintergrund, Vorbildung, Einschätzung zur Ausbildungs- marktsituation, Situation der berufsvorbereitenden Maßnahmen.</p>	<p>Für viele Jugendliche hat eine Schulausbildung nach dem Abschluss der 10. Klasse an Haupt-, Real- und Gesamtschulen subjektiv den Charakter einer Warteschleife. Leistungsschwache Jugendliche sind häufig den Anforderungen, die an eine Ausbildung gestellt werden, nicht mehr gewachsen.</p>
<p><b>Stomporowski (2007): Pädagogik im Zwischenraum</b></p>	<p>Strukturanalyse der Bildung Benachteiligter an beruflichen Schulen</p>	<p>Entwicklung, Schülerzahlen in versch. Schulformen der Berufsvorbereitung, Entwicklung Unterrichtsstunden nach Schulform</p>	<p>Bereits seit Anfang der 60er Jahre werden deutschlandweit ca. 500.000 Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag an beruflichen Schulen unterrichtet.</p>
<p><b>Solga (2004): Increasing risks of stigmatization: Changes in school-to- work transitions of less-educated West German. Lebensverlaufsstudie</b></p>	<p>Aufzeigen historischer Veränderungen bei Übergängen von Schule in Arbeit junger Westdeutscher ohne Schulabschluss</p>	<p>Entwicklung des Durchschnittsalters bei Verlassen der allg. Schulen, Entwicklung Anteil der gering Qualifizierten, die in berufliche Ausbildung übergehen, Durchschnittsalter bei Aufnahme der ersten Beschäftigung</p>	<p>Im Kohortenvergleich längerer Verbleib in Bildungsinstitutionen und späterer Einstieg in die Erwerbstätigkeit; Steigendes Arbeitslosigkeitsrisiko für junge Männer ohne Schulabschluss.</p>
<p><b>Fertig/Friedrich/Dolze/ Puxi (2009): Untersuchung des Verbleibs und der Übergangsprobleme von Absolventen vorberuflicher und beruflicher Bildungsgänge, Verbleibsstudie Sachsen</b></p>	<p>Untersuchung des Verbleibs zur Beurteilung der Wirksamkeit verschiedener Unterstützungs- und Ausbildungs- programme im Freistaat Sachsen.</p>	<p>Verteilung auf Maßnahmen, Geschlecht, Verbleib, Berufsstruktur</p>	<p>Zwei Jahre im Anschluss an die allgemeinbildende Schulzeit sind rund drei Viertel der Jugendlichen in eine Ausbildung übergegangen.</p>
<p><b>Dietrich (2008): Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu berufs- vorbereitenden Bildungsangeboten der BA. Statistik der BA, DJI-Panel, Bildungs- gesamtrechnung</b></p>	<p>Untersuchung des Verbleibs im Anschluss an eine berufsvorbereitende Maßnahme</p>	<p>Verbleib, Alter, Geschlecht, Nationalität, Schulabschluss, Bewerbungsstatus, Bundesland</p>	<p>Zwischen 33 % und 37 % der Jugendlichen in berufsvorbereitenden Maßnahmen der BA gehen in Ausbildung über.</p>

Tabelle 1: Empirische Studien zu Übergängen in berufliche Ausbildung, Quelle: Schmidt 2013: 107 ff., Hervorhebungen durch die Autorin.

Es wird deutlich, dass viele Untersuchungen sich auf spezielle Bereiche des Übergangs fokussieren und teilweise sehr regionale Bezugspunkte und Programme evaluieren. Für die vorliegende Forschung werden die farblich gekennzeichneten Ergebnisse der Forschungen einbezogen, da jeweils Zusammenhänge zur vorliegenden Fragestellung und der sich ergebenden theoretischen Fundierung bestehen. Neben den benannten Studien sind vor allem drei weitere Veröffentlichungen zu nennen, welche zum relevanten Forschungsstand gezählt werden, da diese das durchführende Bildungspersonal betrachten.

- Bylinski, U. (2014): Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität.
- Dreer, B. (2013): Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung.
- Hecker, K. (2015): Kompetenzkonzepte des Bildungspersonals im Übergangssystem. Eine explorative Studie an verschiedenen Lernorten.

Jede dieser Veröffentlichungen enthält relevante Informationen für den Kontext der vorliegenden Forschung, beleuchtet aber jeweils nur Teilbereiche. Bei Ursula Bylinski steht vor allem die Kooperation des gesamten Bildungspersonals im Fokus sowie dessen Selbst- und Fremdwahrnehmung im Kontext der Zusammenarbeit. Benjamin Dreer fokussiert in seiner Dissertation den allgemeinbildenden Bereich und führt Kompetenzmessungen im Kontext der pädagogischen Psychologie durch. Kristin Hecker nimmt ebenfalls das gesamte Bildungspersonal in den Blick, bezieht sich aber vor allem auf die Systemebene.

Im Vorfeld der Erstellung der vorliegenden Forschung wurden die benannten Arbeiten grundlegend analysiert, um die für die Fragestellung relevanten Aspekte herauszustellen und Lücken in den bisherigen Forschungsarbeiten zu eruieren. In diesem Prozess wurde deutlich, dass vor allem die tatsächlichen Tätigkeiten im Gegenstandsbereich, der Einfluss der Anforderungen dessen und die Durchführung der beruflichen Orientierung Lücken aufwies. Diese bilden die Grundlage für die Forschungsfrage(n), welche die Lehrkräfte in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen. Bei den eingesetzten Lehrkräften wird insbesondere danach gefragt, welche Strategien bei diesen vorliegen, um den vielfältigen Anforderungen, die an sie gestellt werden, zu entsprechen. In diesem Kontext werden Strategien verstanden als „...grundsätzliche, langfristige Verhaltensweise [...] gegenüber ihrer Umwelt zur Verwirklichung der langfristigen Ziele“ (Gabler Wirtschaftslexikon 2018). Die langfristigen Verhaltensweisen meinen somit die professionellen Handlungsstrategien, die langfristigen Ziele setzen sich aus dem Umgang mit den Anforderungen im Allgemeinen, mit den Jugendlichen des Übergangssystems im Speziellen zusammen.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die einzelnen Felder sowie deren Überschneidungspunkte.

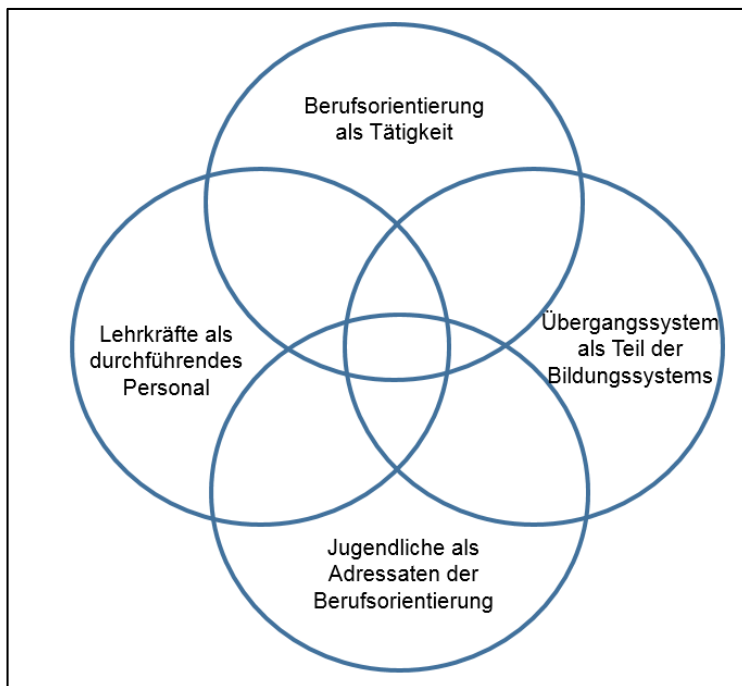


Abbildung 1: Teilbereiche und Überschneidungen innerhalb des Forschungsvorhabens, Quelle: eigene Darstellung.

Es wird deutlich, dass die Forschung sich aus den Bereichen der Subjekte (Jugendlichen), des Bildungssystems (Übergangssystem), der Inhalte (Berufsorientierung) und der Akteure (Lehrkräfte) zusammensetzt, welche im Verlauf der Arbeit dargestellt und in Zusammenhang gebracht werden.

Durch den Einsatzort der Autorin in Rostock sowie der Tatsache, dass zum Zeitpunkt der Planung der Arbeit 13 aller beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern die benannten Maßnahmen durchführten und es somit möglich wäre, eine bundeslandspezifische Vollerhebung zu erhalten, wurde die Entscheidung für eine regionale Untersuchung getroffen. In der Darlegung der Relevanz des Themas wurde aufgezeigt, dass das herausgestellte Problem ein grundsätzliches im deutschen Bildungssystem darstellt. In diesem Kontext wird das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern exemplarisch untersucht.

Die konkrete Frage sowie die Zielstellung und das Vorgehen innerhalb der Arbeit ist nachfolgend beschrieben.

### 2.3 Vorgehen der vorliegenden Forschungsarbeit

Aufgrund der dargelegten Relevanz und den Forschungslücken in bisherigen Studien geht die vorliegende Arbeit den Fragestellungen nach:

- Welche konkreten Anforderungen werden an Lehrkräfte an beruflichen Schulen (in Mecklenburg-Vorpommern) im Übergangssystem gestellt?
- Wie werden diese von den betroffenen Lehrkräften selbst eingeschätzt?

- Welche Strategien und Handlungsoptionen setzen die betroffenen Lehrkräfte ein, um den Anforderungen zu entsprechen?

Ziel dieser Forschungsarbeit ist es daher einerseits, die **tatsächlich vorliegenden Anforderungen im beruflichen Alltag der unterrichtenden Lehrkräfte im Übergangssystem** herauszufinden und in Anbetracht dieser, die bestehenden **Strategien der Lehrkräfte** zu erheben. Andererseits sollen durch die Offenlegung der realen Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte, **Inhalte** aufgezeigt werden, welche in Diskussionen um die Weiterentwicklung der **beruflichen universitären Lehrerausbildung** aufgenommen werden sollten.

Zur Verdeutlichung der Bedeutsamkeit des Themas innerhalb des bildungspolitischen Diskurses wurde in den vorausgehenden Kapiteln die Relevanz durch Megatrends, Fördermaßnahmen sowie Forschungsarbeiten im Bereich des Übergangs von der Schule in den Beruf sowie der Berufsorientierung/Berufsvorbereitung<sup>7</sup> wiedergegeben. Um den Gegenstandsbereich zu erschließen und die Fragestellungen beantworten zu können, werden zunächst in Kapitel *drei* die bildungssystematische Rahmung des Übergangssystems und die zugehörigen Maßnahmen dargestellt. Da der Entscheidungsbereich bzgl. der Umsetzung der Bildung den einzelnen Bundesländern obliegt, bestimmte Aspekte jedoch auch grundsätzlich auf Bundesebene geregelt sind, wird das Übergangssystem zunächst übergreifend im Berufsbildungssystem eingeordnet, die zugehörigen Entwicklungen und Zielsetzungen erörtert. Durch die Förderung der Maßnahmen am Übergang von der Schule in den Beruf durch die Bundesagentur für Arbeit, werden die diesbezüglichen Grundlagen ebenfalls zunächst aus der länderübergreifenden Perspektive betrachtet, woran sich die länderspezifischen Maßnahmen im beforschten Bundesland Mecklenburg-Vorpommern anschließen.

Das folgende Kapitel *vier* ‚Übergang an der ersten Schwelle‘ umfasst die berufliche Orientierung, deren theoretische Fundierung und Einflussfaktoren sowie die Zielgruppe und ihre Besonderheiten. In diesem Kontext werden zunächst die Begriffe der Berufswahl, Berufsorientierung und -vorbereitung diskutiert, um die theoretischen Erkenntnisse zur Berufswahl einzuleiten. Es folgt eine umfassende Darstellung klassischer und moderner Theorien sowie von Ansätzen, welche diese vereinen. Die ausführliche Darstellung der unterschiedlichen Ansätze ist notwendig, weil vor einer Konzipierung und Implementierung von Maßnahmen, welche auf die Wahl eines Berufes vorbereiten sollen, das Verständnis des Prozesses als Basis unerlässlich ist. Die nachfolgenden Einfluss- und Wirkungsfaktoren sind entsprechend im praktischen Prozess der beruflichen Orientierung von Bedeutung, da diese auf die Jugendlichen einwirken. Die Zielgruppe der Jugendlichen als Adressaten der

---

<sup>7</sup> Zu den definitorischen Abgrenzungen der Begrifflichkeiten vgl. Kap. 4.1.1

beruflichen Orientierung schließt die Betrachtung der Herausforderungen im Gegenstandsbereich ab. So münden die extrahierten Erkenntnisse aus den Kapiteln drei und vier in einer Abbildung, die die Herausforderungen, die für die vorliegende Erhebung als relevant betrachtet werden, zusammenfasst.

Das Kapitel *fünf* widmet sich der Professionalisierung von Lehrkräften. Da Lehrkräfte an beruflichen Schulen durch Aus-, Fort- und Weiterbildung für Aufgaben innerhalb des schulischen Kontextes ausgebildet werden, kann in diesem Zusammenhang von professionellem Handeln gesprochen werden. Hierzu werden die Begrifflichkeiten innerhalb der Professionsforschung beschrieben, woran sich Theorien der Professionalisierung anschließen. Folgend wird die Ausbildung im Lehramt fokussiert, um diese dann vor dem Hintergrund der gesammelten Anforderungen im Übergangssystem zu betrachten. Ähnlich wie zum Ende des vierten Kapitels werden abschließend die für die Erhebung relevanten Aspekte zusammengefasst.

Durch die Darstellung der Forschungsfrage und der Zielstellung der Arbeit wurde zuvor verdeutlicht, dass eine Erhebung nicht ausreicht, um die zur Beantwortung notwendigen Daten zu erheben. Aus diesem Grund wurde ein Mixed Method Design durchgeführt, in welchem eine schriftliche und eine mündliche Befragung zeitlich nacheinander kombiniert wurden. Dementsprechend wurde in der schriftlichen Befragung zunächst eine reduzierte Übersicht der Bildungsbiographien der Befragten sowie deren Einschätzungen zu Herausforderungen, Inhalten und zu erwerbenden Kompetenzen innerhalb der Maßnahmen des Übergangssystems erhoben. Die mündliche Befragung erfolgte nach der Auswertung der schriftlichen und nahm die benannten Aspekte und die persönlichen Handlungsoptionen in den Blick. Das methodische Vorgehen sowie die Erhebungs- und Auswertungsinstrumente werden im *sechsten* Kapitel dargestellt.

In Kapitel *sieben* erfolgt die deskriptive Analyse sowie die Interpretation der schriftlichen Befragung. Das Kapitel mündet in den Aspekten, welche in die mündliche Befragung aufgenommen werden.

Kapitel *acht* stellt somit die Ergebnisse der mündlichen Befragung dar, ebenfalls unterteilt in deskriptive Analyse und Interpretation. Die Interpretation wird im Kontext der theoretischen Fundierung als auch der Ergebnisse der schriftlichen Befragung erstellt um Abgleiche und Erkenntnisse zu generieren.

In Kapitel *neun* wird somit die Gesamtheit der gewonnenen Ergebnisse im Kontext der Beantwortung der Forschungsfragen betrachtet und der Forschungsprozess anhand von Gütekriterien reflektiert.

Vor diesem Hintergrund werden im finalen Kapitel *zehn* Möglichkeiten der praktischen Anwendung der Forschungserkenntnisse sowie Möglichkeiten weiterer wissenschaftlicher Forschung benannt, Handlungsempfehlungen gegeben und ein Fazit gezogen.

### 3. Struktur, Ordnung und Rahmung im Bildungssystem<sup>8</sup>

Gelingt Jugendlichen aufgrund fehlender Ausbildungsreife, nicht abgeschlossener beruflicher Orientierung oder anderer Gründe, der Übergang an der ersten Schwelle nicht, finden sie sich zumeist im Übergangssystem wieder (vgl. Baethge 2014, 225 ff.). Dieses lässt sich als Maßnahmenbündel beschreiben, das eine (Übergangs-)Perspektive bieten soll, wenn kein direkter Anschluss von der Sekundarstufe I in eine berufliche Ausbildung stattgefunden hat (vgl. Euler/Severing 2011, 2 ff.). Intendiert ist in diesem Rahmen, den Jugendlichen durch geeignete Maßnahmen einen Übergang in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Dieser Anspruch wird allerdings häufig nicht eingelöst, die Jugendlichen verweilen im System, indem sie eine Maßnahme beenden und in eine weitere einmünden (vgl. Beicht 2011, 73 ff.). Der Vergleich des Systems mit einem Labyrinth, wie Münk/Rützel/Schmidt (2008) es umschreiben, ist durchaus zutreffend. Die Unübersichtlichkeit der verschiedenen Maßnahmen des Bundes, der Bundesländer oder auch der einzelnen Kommunen stellt selbst Experten vor eine Herausforderung (vgl. Münk 2008, 31 ff.). Um jedoch die Potentiale des Übergangs (vgl. Dobischat/Münk 2009, 46) nutzen zu können, sind in den meisten Bundesländern neue Konzepte zur Gestaltung der beruflichen Orientierung aufgelegt worden, welche die Schüler effektiver in ihrer Berufswahl unterstützen und so direkte Übergänge ermöglichen sollen (vgl. u. a. MAIS NRW 2012; Bündnis für Arbeit und Wettbewerbsfähigkeit M-V 2014).

Die folgenden Ausführungen beschreiben zunächst allgemein das Übergangssystem im deutschen Bildungssystem (da die nationale Perspektive betrachtet wird), um anschließend das derzeitige Landeskonzept zum Übergang Schule Beruf im Kontext zu betrachten.

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein föderalistischer Staat, was die Eigenstaatlichkeit der Bundesländer zur Folge hat und im Grundgesetz verankert ist (vgl. GG Art. 20 Abs. 1; Art. 30/70 ff.). Ein Sektor der Kulturhoheit der Länder ist die Bildung und das Bildungssystem, worüber der Bund jedoch die Aufsichtspflicht innehat und gemeinschaftliche Aufgaben formulieren kann. Eine dieser gemeinschaftlichen Aufgaben ist die Bildungsplanung (vgl. GG Art. 70 Abs. 1; 91b). Das Bildungssystem Deutschlands lässt sich in verschiedene Bereiche fassen: den Elementarbereich, den Primarbereich, die Sekundarbereiche I und II sowie den tertiären Bereich. Der Sektor der beruflichen Bildung, welcher in der vorliegenden Erhebung thematisiert wird, wird dem Sekundarbereich II zugeordnet und umfasst die Bildungsgänge der beruflichen Schulen, wozu das Fachgymnasium, die Berufsschule innerhalb der dualen Ausbildung, das Schulberufssystem und das Übergangssystem zählen (vgl. van Ackeren et al. 2015, 49 ff.).

---

<sup>8</sup> Vgl. im Folgenden auch Peinemann, K. 2019.



### 3.1 Bildungsstruktur und Berufsbildungssystem

Die Begriffe ‚Berufliche Schule‘ und ‚Berufsbildende Schule‘ bilden einen Sammelbegriff für Schulen, die berufliche Bildungsgänge anbieten. Bis heute gibt es keine einheitliche Begriffsbestimmung (vgl. Pahl 2014, 92 f.). Integriert im Sekundarbereich II befasst sich diese Schulform mit der Berufsbildung beziehungsweise der beruflichen Bildung.<sup>9</sup> Die berufliche Bildung umfasst die Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG). Sie umfasst zusätzlich schulische Berufsausbildungsgänge und die vorberufliche Bildung (vgl. Pahl 2014, 20 f.; Riedl/Schelten 2013, 33; Schelten 2010, 48 f.). Die Schulform der beruflichen Schule bildet somit eine Schnittstelle zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem und fördert vor allem durch die Dualität Austauschbeziehungen zwischen beiden Systemen. Die institutionellen Strukturen und Regelungen vermitteln zwischen den individuellen Charakteristika der Schülerschaft und den gesellschaftlichen Anforderungen in Bezug auf Beruf und Beschäftigung (vgl. Pahl 2014, 141 ff.; Sloane et al. 2004, 213 ff.). Grundsätzlich können an beruflichen Schulen drei verschiedene Sektoren ausgemacht werden – das duale Ausbildungssystem, das Schulberufssystem und das Übergangssystem, wobei sich Unterschiede der Bildungsgänge vor allem aus der jeweiligen Zielstellung ableiten lassen.

---

<sup>9</sup> Eine ausführlichere Betrachtung der Beruflichen Bildung zeigt u. a., dass sie in anderen Bereichen ebenfalls vertreten ist. Laut Pahl sollte dennoch auf eine genaue Einordnung verzichtet werden, da dies zu Widersprüchen führt (vgl. Pahl 2014, 131 f.).

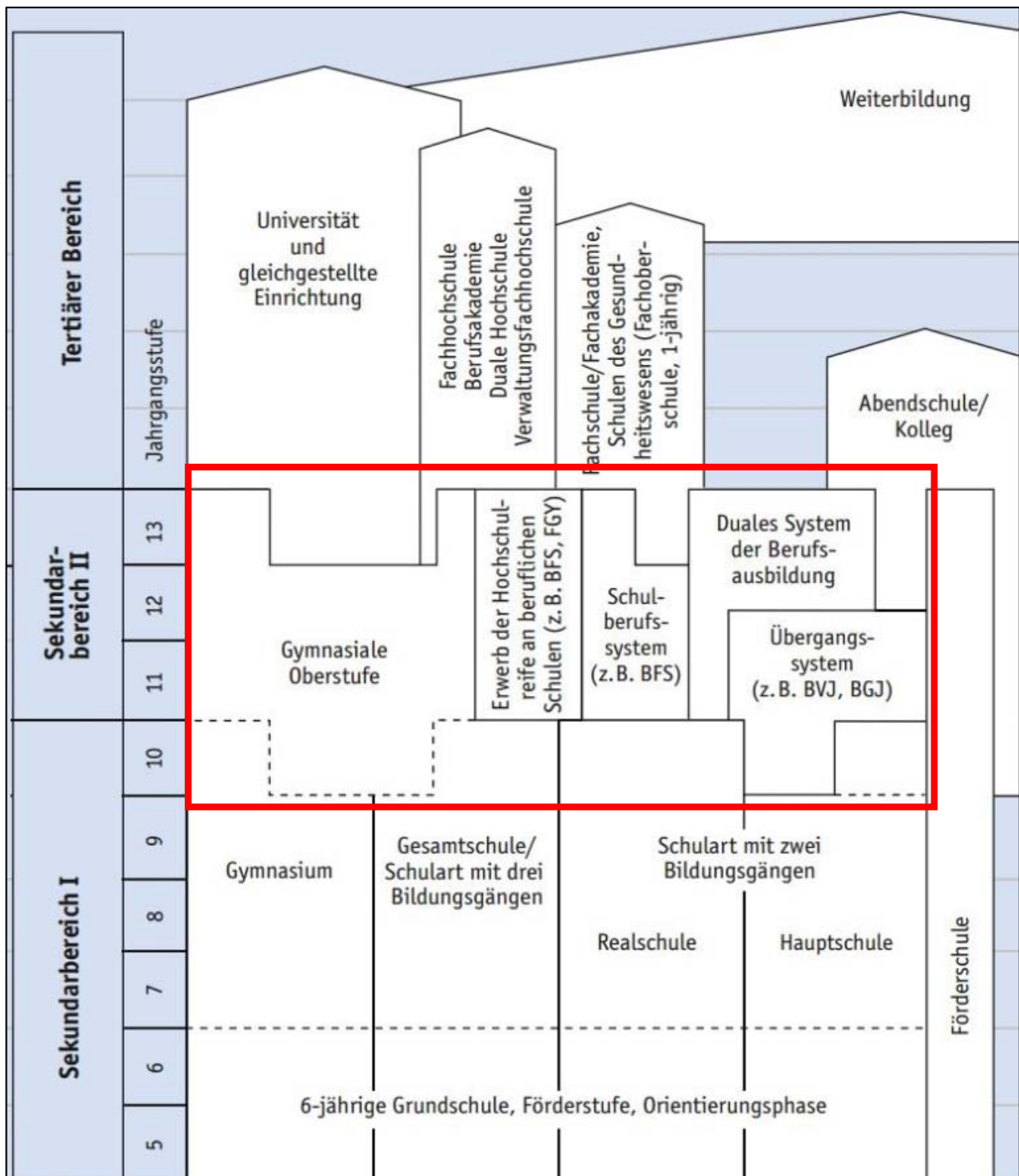


Abbildung 2: Einordnung des Berufsbildungssystems in das deutsche Bildungssystem, Quelle: Ausschnitt der Darstellung Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, XII; Ausschnitt und Hervorhebung durch die Autorin.

Das Duale System zeichnet sich durch die duale Berufsausbildung aus, der Gleichzeitigkeit von schulischem und betrieblichem Lernen, deren Ziel eine erfolgreich abgeschlossene Ausbildung und somit eine handlungsfähige Fachkraft ist. Die Auszubildenden entwickeln die sogenannte berufliche Handlungskompetenz, welche sich in die drei großen Bereiche Fach-, Human- und Sozialkompetenz untergliedert. Die Querschnittskompetenzen stellen die kommunikative Kompetenz sowie die Lern- und Methodenkompetenz dar (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 99; KMK 2007, 10 f.; Schelten 2010, 64 f.).

Des Weiteren sind Schlüsselqualifikationen in Form von berufsübergreifendem Denken und Handeln zu fördern (vgl. Schelten 2010, 167). Für Berufsausbildungen gelten im gesamten Bundesgebiet einheitlich die Ausbildungsordnungen, welche für Unternehmen verbindlich einzuhalten sind. Die beruflichen Schulen wiederum sind an die jeweiligen länderspezifischen Lehrpläne gebunden, wobei die von der KMK erstellten Rahmenlehrpläne Empfehlungen formulieren, welche Elemente aufgenommen und wie vorgegangen werden sollte. Im Land Mecklenburg-Vorpommern, das im Fokus der vorliegenden Erhebung steht, werden durch das *Schulgesetz M-V*, die *Verordnung über die Berufsschule in Mecklenburg-Vorpommern* (BSVO M-V) sowie die *Verordnung über die Organisation des Unterrichts, die Voraussetzungen und das Verfahren für die Aufnahme in die Bildungsgänge der beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern* (BSOrgVO M-V) Regelungen getroffen wie z. B. Schülermindestzahlen oder in Bezug auf den Bildungsauftrag, welche nicht nur für das duale Ausbildungssystem gelten, sondern ebenfalls für die anderen genannten Sektoren (vgl. § 2 SchulG M-V; § 2 BSOrgVO M-V; § 2 BSVO M-V).

Das berufliche Schulwesen bietet sowohl Voll- als auch Teilqualifizierungen an. Es ist möglich, einen beruflichen Abschluss zu erlangen oder berufliche Grundlagen und erweiterte Kenntnisse in einem beruflichen Bereich zu erwerben. Die inhaltliche Ausgestaltung der jeweiligen Qualifizierungen ist je nach Bundesland unterschiedlich geregelt, wobei auch hier die KMK einen Rahmen vorgibt. So können diese, je nach besuchter Teilqualifizierung, zu einem höheren Bildungsabschluss führen oder bei einer folgenden betrieblichen Ausbildung angerechnet werden. Der wohl größte Unterschied zu dualen Ausbildungsgängen besteht im Umfang der Praxisphasen, diese finden in der schulischen Ausbildung in Form von Praktika oder Praxisjahren statt, der Stundenumfang erreicht allerdings nicht den der dualen Ausbildungsgänge. Die beruflichen Abschlüsse werden nochmals in Abschlüsse nach Bundesrecht (BBiG/HwO) und Abschlüsse nach Landesrecht unterschieden. Abschlüsse nach Bundesrecht lehnen sich an die bestehenden Ausbildungsordnungen sowie die Lehrpläne der KMK an und werden mit einer schulischen Prüfung abgeschlossen. Durch die Novellierung des BBiG im Jahr 2005 kann die schulische Abschlussprüfung durch eine Prüfung bei einer Kammer ersetzt oder auch um diese ergänzt werden. Die Abschlüsse nach Landesrecht regeln die Kultus- bzw. Bildungsministerien der Länder durch eigene Verordnungen und Lehrpläne. Darunter zählen u. a. Berufe aus dem kaufmännischen, sozialen und gesundheitlichen Bereich. Einige dieser staatlich anerkannten Ausbildungsberufe ermöglichen ebenfalls den Erwerb eines höheren Bildungsabschlusses. (vgl. Dobischat 2010, 108 ff.; Pätzold et al. 2007, 209 ff.; Pahl 2014, 175 f.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Berufsschulsystem dieselben Akteure wie im dualen System tätig sind. Jedoch haben die Bundesländer im schulischen System größeren Spielraum in der Ausgestaltung, da ihnen eine höhere Anzahl an Aufgaben

zukommt und keine Abstimmung mit einer gleichzeitig stattfindenden Praxis erforderlich ist. Das duale sowie schulische Ausbildungssystem dient an dieser Stelle zur Darstellung der Vielfältigkeit der beruflichen Schule. Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht das Übergangssystem, welches im Folgenden detailliert beschrieben wird. Es zeigt sich, dass verschiedenste Akteure an der Erstellung der Strukturen beteiligt sind, wobei in der vorliegenden Arbeit die auf die schulische Organisation einwirkenden Faktoren in den Blick genommen werden.

### 3.2 Das Übergangssystem als dritter Sektor des Berufsbildungssystems

Das Übergangssystem wird als dritter Sektor der beruflichen Bildung bezeichnet und ist im Kontext der vorliegenden Arbeit von besonderem Interesse, da in diesem die berufsvorbereitenden Bildungsgänge verortet sind. Die hier stattfindende Vorbereitung auf die Arbeitswelt der Schülerschaft durch die Lehrkräfte bzw. der daraus entstehenden Anforderungen, stehen im Zentrum dieser Untersuchung. Der Bedarf an einem System, welches sich zwischen Allgemeinbildung und Arbeitswelt befindet, hängt sowohl mit der Auflösung der Ständegesellschaft aufgrund der Industrialisierung zusammen, als auch mit dem Rückgang der Standardberufsbiografie. Durch die Berufswahlfreiheit und aufgrund der vielen einwirkenden Faktoren gibt es heute mehr Möglichkeiten einen Beruf zu wählen – diese Möglichkeiten bedeuten nicht für jeden einen Gewinn, mancher kann diese Herausforderung nicht bewältigen (vgl. Schäfer 1998, 9 ff.). Hervorzuheben ist außerdem die Situation für Personen in den neuen Bundesländern. Wurde doch durch das Zuweisungssystem des DDR Regimes jahrelang vorgegeben (und so sehr eingegrenzt), welche beruflichen Optionen für den Einzelnen möglich waren und das individuelle Ideen oder Abweichungen nicht erwünscht sind (vgl. Hille 1975, 411 ff.; Belwe 1980, 1075 ff.). Im heutigen Bundesgebiet besteht, unabhängig von regionalen Besonderheiten, ein einheitliches Verständnis vom Übergangssystem.

„In den Übergangsbereich bzw. das berufliche Übergangssystem fallen (Aus-) Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierenden Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern vielmehr darauf abzielen, die individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zu verbessern oder das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses zu ermöglichen.“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 79 zitiert nach Pätzold et al. 2007, 237).

Das Übergangssystem findet seine Notwendigkeit in der politischen Absicht, Jugendlichen, denen der Übergang nach der allgemeinbildenden Schule nicht gelungen ist, ein Versorgungsangebot zu machen. Die hier vorzufindenden Maßnahmen führen nicht zu einem

anerkannten beruflichen Abschluss, bilden aber mit Inhalten der beruflichen (Vor-)Bildung eine Schnittstelle zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Vor allem die beruflichen Schulen, an denen Anteile oder komplette Maßnahmen stattfinden, nehmen eine relevante Position im Orientierungsprozess der Jugendlichen ein. Bei den Jugendlichen selbst steht allerdings vor allem die Möglichkeit eines ersten oder erweiternden Schulabschlusses im Vordergrund, um für den Arbeits- und Ausbildungsmarkt attraktiv zu sein. Ziel der Maßnahmen ist es, die persönlichen Kompetenzen der Jugendlichen zu fördern (vgl. Krone 2010, 23 ff.). Kritisch an den Maßnahmen anzumerken sind die fehlenden Wege aus dem Übergangssystem heraus, weshalb für einen Teil der Jugendlichen das System in einer Warteschleife mündet (vgl. Beicht 2009, 1 ff.; Anbuhl 2012, 2 ff.; Münk 2008, 31 ff.).

Die Jugendlichen selbst bewerten die Teilnahme am Übergangssystem überwiegend positiv, vor allem hinsichtlich der persönlichen Entwicklung. Möglich wäre es, das Übergangssystem deutlicher mit anschließenden Ausbildungsmöglichkeiten zu vernetzen, um die Dauer des Verbleibs auf maximal ein Schuljahr zu begrenzen (vgl. Krone, 2010, 23 ff.; Beicht 2009, 7; Anbuhl 2012, 4 f.; Münk 2008, 34 ff.).

Das Zwei-Schwellen-Modell wird in der Forschung häufig für die Positionierung des Übergangssystems in der Bildungsbiographie eines Menschen genutzt. Dabei wird die ‚erste Schwelle‘ als der Übergang zwischen der allgemeinbildenden Schule und einer beruflichen Ausbildung, die ‚zweite Schwelle‘ als der Übergang von einer beruflichen Ausbildung in das Beschäftigungssystem angesehen. An der ersten Schwelle ist das Übergangssystem angesiedelt (vgl. Konietzka 1999, 167; Tessaring 1993, 139).

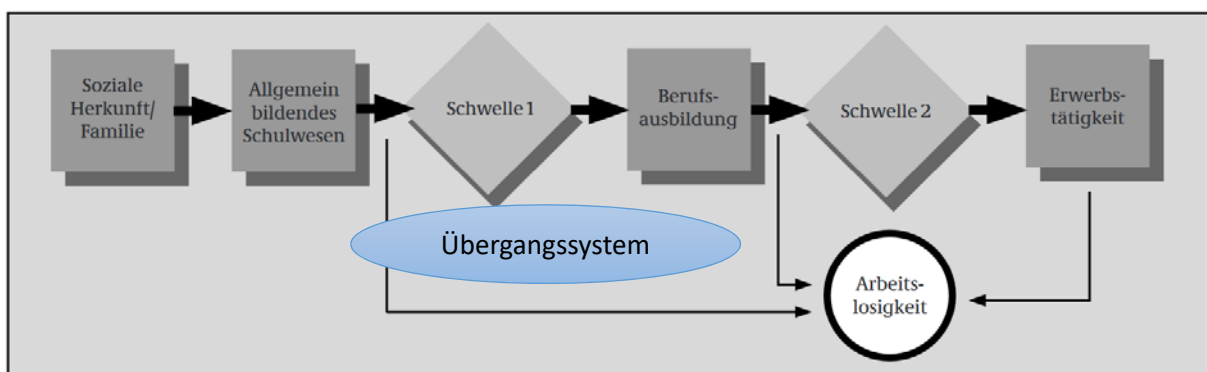


Abbildung 3: Einordnung des Übergangssystems in das 2 Schwellen System, Quelle: INBAS GmbH 1997; nach Olk und Strikker 1990, 13, Ergänzungen durch die Autorin.

Neben der Verdeutlichung der verschiedenen Übergänge im Bildungssystem weist die Darstellung auch darauf hin, dass mit positivem Übergang zwar die Einmündung ins Bildungssystem stattgefunden hat, jedoch der Zugang ins Beschäftigungssystem noch bevorsteht. Somit besteht die Gefahr der Arbeitslosigkeit nicht nur beim Übertritt der dargestellten Schwellen, sondern bleibt als ständiges Risiko innerhalb der Erwerbsbiografie bestehen.

Da in Deutschland die berufliche Ausbildung zum Großteil über das duale Ausbildungssystem durchgeführt wird – andere Länder verfügen über ein rein schulisches Berufsbildungssystem – können für Jugendliche ohne Einbezug der Wirtschaft keine zusätzlichen Ausbildungsplätze geschaffen werden. Die Einwirkungsmöglichkeiten (hierzu wurden zahlreiche Ausbildungspläne in den vergangenen Jahren geschlossen) sind begrenzt, daher bietet das Übergangssystem eine Möglichkeit, Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag ein Bildungsangebot zu unterbreiten, auch wenn Betriebe zu wenig Ausbildungsplätze bereitstellen. Das politische Interesse stellt dabei nicht die Qualität der Ausbildung in den Mittelpunkt, sondern fokussiert die Unterbringungsmöglichkeiten der Jugendlichen, wobei diese hier zunächst den Titel ‚unversorgt‘ bekommen, mit einer Untergruppe, die als ‚schwach‘ bezeichnet wird (vgl. Bosch 2010, 41 f.). Die Grundidee der Übergangssystemmaßnahmen war bei Einrichtung der Bildungsgänge, Jugendliche, die als ‚schwach‘ oder ‚benachteiligt‘ eingestuft werden, so zu fördern, dass die zeitnahe Aufnahme einer Ausbildung möglich wäre. Durch Erhebungen bzgl. der Teilnehmenden wurde jedoch deutlich, dass sich nicht nur diese Gruppe von Jugendlichen im Übergangssystem befindet, sondern auch solche, die als marktbenachteiligt bezeichnet werden, da es ihnen an nichts außer einem Ausbildungsplatz fehlt. Bosch geht in seinem Beitrag davon aus, dass knapp 50 % der Jugendlichen im Übergangssystem zur zweiten benannten Gruppe gehören (vgl. Bosch 2010, 43). Hinzu kommt die Einstellung der Jugendlichen selbst, welche – sobald auf einen Berufswunsch festgelegt – lieber den Verbleib in einer Maßnahme in Kauf nehmen, als einen alternativen Beruf zu wählen. Die Diskussion um die Verknüpfung des Übergangssystems und der beruflichen Ausbildung wird seit Jahrzehnten geführt, entsprechend wurden in den vergangenen Jahren stetig neue Konzepte vorgestellt und ausprobiert. Insgesamt ist auch in Zukunft davon auszugehen, dass direkte Übergänge in eine berufliche Ausbildung aus vielfältigen Gründen abnehmen und sich die Zeiträume des Übergangs ausdehnen werden (vgl. Bosch 2010, 43 f.).

Bereits in den 1950er Jahren existierten berufsvorbereitende Maßnahmen, u. a. das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) ist in dieser Zeit entstanden. Zu Beginn der 1970er Jahre wurde in der damaligen BRD eine hohe Jugendarbeitslosigkeit verzeichnet, welche vom dualen System und Berufsschulsystem nicht aufgefangen werden konnte, somit wurde das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) als eine weitere Maßnahme eingeführt. Das BVJ sollte unversorgte Jugendliche, die keinen Ausbildungsplatz erhalten hatten, beruflich orientieren und bei der Aufnahme einer Ausbildung unterstützen. Ab den 1980er Jahren entstanden weitere Maßnahmen und Vorhaben, die vom Bund, den Ländern und einzelnen Kommunen initiiert wurden. Heute existiert eine Vielzahl von Maßnahmen, die am Übergang von der Schule in den Beruf ansetzen, was der Unübersichtlichkeit durch die Bezeichnung des ‚Maßnahmen-Labyrinth‘ Ausdruck verleiht (vgl. Goltz et al. 2008, 103 ff.; Pahl 2014, 66 ff.; Münk 2008, 31 ff.). Durch die erwähnten länderspezifischen Konzepte wurden Maßnahmen

in den vergangenen Jahren vereinheitlicht, was sich allerdings nur auf die jeweiligen Bundesländer bezieht.

Wenn den Aussagen und Prognosen (vgl. Bosch 2010) gefolgt und davon ausgegangen wird, dass das Übergangssystem auch in Zukunft nicht obsolet wird, ist es relevant, sich mit allen Bestandteilen des Systems (Akteure, Maßnahmen, Inhalte, Zielgruppen, einwirkende Faktoren etc.) und stärker Forschungsseitig zu beschäftigen, um die Zeit der Überbrückung so sinnvoll wie möglich zu gestalten. Daher werden in der vorliegenden Erhebung verschiedene Aspekte betrachtet und miteinander in Verbindung gebracht, um dies im Kontext der beruflichen Schule als Institution an der Schnittstelle und der beteiligten Lehrkräfte als direkt durchführende Akteure, zu erörtern. Im vorliegenden Kapitel wird das Augenmerk auf die Struktur und Systematik des Übergangssystems gelegt, die ausführliche Betrachtung des Inhaltes (Vorbereitung auf Berufswahlprozess), der Zielgruppe (benachteiligte Jugendliche) sowie der Qualifizierung der Lehrkräfte (Professionalisierung) erfolgt in den nachfolgenden Kapiteln.

### 3.2.1 Rechtliche Grundlagen und Förderrichtlinien der länderübergreifenden Maßnahmen

Die rechtlichen Grundlagen für die Bildungsmaßnahmen, welche dem Übergangssystem zugeschrieben werden, bilden die entsprechenden Paragraphen des Sozialgesetzbuches (SGB) III. Auf diesen basieren die inhaltlichen wie strukturellen Ausrichtungen der Maßnahmen. Vor allem im Hinblick auf die angesprochene Zielgruppe unterscheiden sich diese: So gibt es spezifische Maßnahmen für Jugendliche, deren Schulpflicht noch nicht erfüllt ist wie auch Angebote für junge Erwachsene, die ihre verpflichtende Schulzeit bereits absolviert haben, aber dennoch Unterstützung bei der Einmündung ins Ausbildungs- und/oder Beschäftigungssystem benötigen. Durch diese rechtlichen Strukturen obliegt die Beratung von Jugendlichen und die ggf. anschließende Zuweisung in eine Maßnahme den Agenturen für Arbeit. Die Berufsorientierung ist in § 33 des SGB III als Aufgabe der Agenturen für Arbeit formuliert. Hierzu zählen die Vorbereitung der Berufswahl, die Information und Beratung von Ausbildungssuchenden – unabhängig davon, ob sich diese zum Zeitpunkt der Beratung in einem Beschäftigungsverhältnis befinden – sowie die Beratung von Unternehmen. Die Mitarbeiter der Agenturen sollen vor allem Auskunft über die aktuelle Lage des Arbeitsmarktes sowie die damit einhergehenden Anforderungen und Möglichkeiten der Förderung geben (vgl. SGB III § 33; § 34). Hierzu zählt auch die Berufsberatung, welche neben den bereits genannten Inhalten als Erweiterung zur Berufsorientierung die berufliche Umorientierung einschließt (vgl. SGB III § 30). Die Beratung soll sich gleichermaßen an den Interessen und Neigungen der zu beratenden Personen und den Arbeitsmarktmöglichkeiten

orientieren und muss nicht mit der Aufnahme einer Arbeit oder Ausbildung beendet sein. Auf Wunsch der zu beratenden Person kann das Beratungsverhältnis weiterhin bestehenbleiben (vgl. SGB III, § 31). Auf Seiten der Agentur besteht die Möglichkeit einer Eignungsfeststellung, wenn dies als erforderlich erachtet wird (vgl. SGB III, § 32). Die Beratung steht Jugendlichen bereits ab der Sekundarstufe I zu, sie müssen die Volljährigkeit oder das Ende der Schulpflicht noch nicht erreicht haben. Wird in der Beratung deutlich, dass der Jugendliche weiterer umfassender Unterstützung in der Vorbereitung auf die Arbeitswelt bedarf, wird dieser durch die Mitarbeiter der Agentur für Arbeit einer für ihn passenden Maßnahme zugewiesen. Dass Jugendliche im Übergangssystem zu den förderungsfähigen Personen gezählt werden, wird im zweiten Abschnitt des SGB III unter ‚Auszubildende‘ festgelegt. Unter diesem Paragraphen werden u. a. solche Personen benannt, die an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teilnehmen (vgl. SGB III § 14) und somit Anspruch auf Förderungen nach dem SGB III haben. Neben dem Recht auf Förderung und Beratung durch die Agenturen bestehen für die beratenden Personen auch Pflichten, die sie einhalten müssen. Hierzu zählen die Meldung bei der zuständigen Agentur drei Monate vor Eintritt der möglichen Arbeitslosigkeit, die Abgabe aller erforderlichen Unterlagen sowie Einhaltung der Eingliederungsvereinbarung (vgl. SGB III, § 38).

Neben den Regelungen zur Berufsorientierung sind im § 45 des SGB III zusätzlich Maßnahmen zur beruflichen Eingliederung geregelt. Hier wird festgelegt, dass Personen ohne Arbeits- oder Ausbildungsverhältnis sowie solche, die von diesem Umstand bedroht sind, als Zielgruppe dieser Maßnahmen verstanden werden, wozu auch Teilnehmende des Übergangssystems zählen. Inhaltlich sind diese auf die Aufnahme einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung mit vorheriger Annäherung an den Arbeitsmarkt sowie dem Abbau von Hemmnissen ausgerichtet, d. h., die Aufnahme einer Ausbildung steht nicht mehr im Fokus, sondern der direkte Zugang zur Erwerbstätigkeit. Die Maßnahmen werden nicht direkt von den Agenturen für Arbeit durchgeführt. Institutionen (z. B. Bildungsdienstleister) können damit beauftragt werden. Inhalte und Ziele werden hierbei aber weiterhin von der Agentur für Arbeit festgelegt (vgl. SGB III, § 45).

Im dritten Abschnitt des SGB III werden die Berufswahl und Berufsausbildung geregelt. Maßnahmen der Berufsorientierung (vgl. SGB III, § 48) und berufsvorbereitende Maßnahmen (vgl. SGB III, § 51) werden nochmals unterschieden. Die im Kontext der beruflichen Orientierung interessanten berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen richten sich an Jugendliche denen „die Aufnahme einer Berufsausbildung wegen in ihrer Person liegender Gründe nicht möglich ist ...“ (SGB III, § 51 (1)). Ziel ist auch hier eine Eingliederung in Ausbildung und Erwerbsarbeit. Hervorzuheben ist, dass neben der beruflichen Orientierung und Eingliederung innerhalb dieser Maßnahmen auch zusätzlich allgemeinbildende Fächer Eingang erhalten können, welche den Jugendlichen das



Nachholen eines Schulabschlusses ermöglichen. § 53 geht sogar noch einen Schritt weiter, denn Jugendlichen innerhalb dieser Maßnahmen ohne Schulabschluss soll nicht nur die Möglichkeit offeriert werden, diesen nachzuholen, sie haben einen Anspruch auf diese Möglichkeit. Des Weiteren sind Praxisphasen in Abstimmung mit den persönlichen Bedarfen ebenfalls integrierbar (vgl. SGB III, § 51; § 53). Durch diese Inhalte wird deutlich, dass die Durchführung bei Bildungsinstitutionen mit entsprechendem Fachpersonal stattfinden muss. Die Zielgruppe zeichnet sich dadurch aus, dass die Schulpflicht der Jugendlichen bereits erfüllt ist und ein positiver Abschluss der Maßnahme erwartet werden kann (vgl. SGB III, § 52).

Im Folgenden werden die Maßnahmen vorgestellt, die in den meisten Bundesländern (vgl. Beicht 2009, 2; Herbert/Severing 2010, 9) vertreten sind um einen Überblick über die inhaltliche Ausgestaltung sowie die angesprochenen Zielgruppen zu erhalten. Die konkreten Maßnahmen im beforschten Bundesland Mecklenburg-Vorpommern und die spezifische Ausgestaltung werden im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

#### *Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB)*

Die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen werden in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich ausgestaltet, unterliegen aber in der Gesamtheit dem ‚Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen‘ (vgl. SGB III § 51 ff.) und nicht den Schulgesetzen der Länder (vgl. BA 2012, 1). Im Fokus steht die Einmündung in eine Ausbildung. Die Eingliederung in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung ist ebenfalls möglich, wobei das höher gesteckte Ziel der Ausbildungsaufnahme weiter fokussiert werden soll. Inhaltliche Ziele sind

- Kennenlernen und Einschätzen der eigenen Kompetenzen und Interessen
- Reflexion dieser vor dem Hintergrund der Berufs- und Arbeitswelt
- Erwerb eines ersten oder erweiterten Schulabschlusses
- Nachhaltige Arbeitsmarktintegration
- Entgegenwirken der Gefahr der Arbeitslosigkeit
- Verbesserung der allgemeinen Ausgangschancen
- Information über Bildungssystem und Qualifizierungsmöglichkeiten
- Erhöhung der Übergangsquote (vgl. BA 2012, 1 f.).

Das Konzept ist insgesamt in vier Phasen unterteilt. Im ersten Schritt wird eine Eignungsanalyse mit dem Ziel der ersten beruflichen Sondierung durchgeführt. Die nachfolgende Grundstufe beschäftigt sich mit der Berufswahl und der Entwicklung der Ausbildungsreife der Teilnehmenden. Die Förderstufen beinhalten die beruflichen Grundfertigkeiten sowie die Berufseignung. Die abschließende Übergangsqualifizierung soll

vor allem die berufliche Qualifizierung und Vermittelbarkeit der Jugendlichen fokussieren (vgl. BA 2012, 9 f.). Der komplette Prozess ist in der nachfolgenden Abbildung dargestellt.

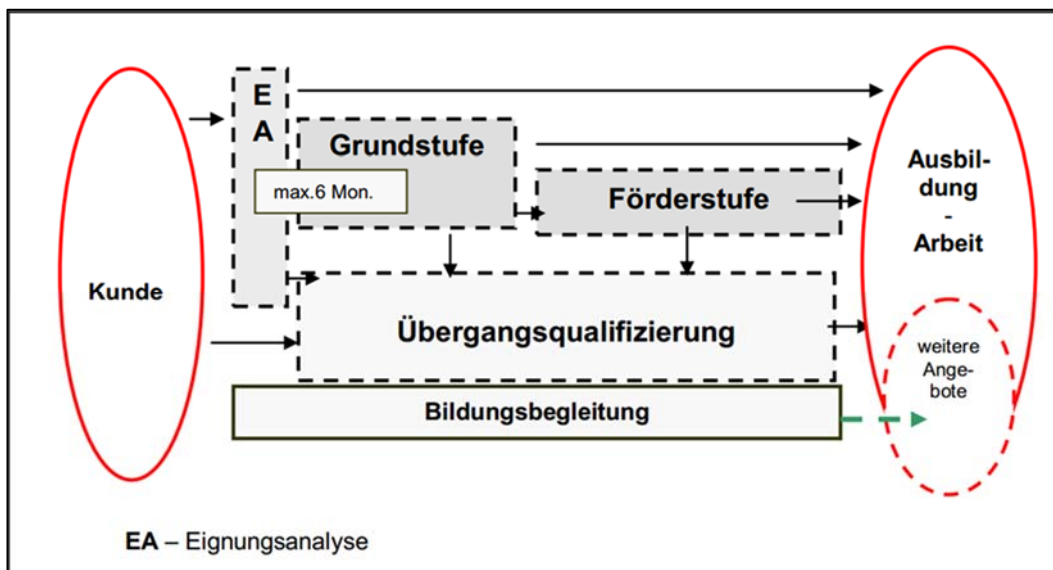


Abbildung 4: Ablauf innerhalb des BvB Konzeptes, Quelle: BA 2012, 10.

Die Maßnahmen können auch durch Kooperation und Lernortverbünde zwischen verschiedenen Institutionen durchgeführt werden. Unter anderem werden Betriebe, Berufsschulen, allgemeinbildenden Schulen, sowie Kammern und Unternehmensverbände als potentielle Kooperationspartner benannt (vgl. BA 2012, 26). Als teilnehmende Zielgruppe werden Jugendliche ohne Erstausbildung benannt, die keiner Schulpflicht mehr unterliegen, unter 25 Jahren alt und an der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung interessiert sind. Gründe, warum eine Ausbildungsaufnahme bisher nicht erfolgt ist, liegen auch hier ‚in der Person‘. Im Fachkonzept wird die Zielgruppe näher beschrieben. So zählen vor allem Jugendliche hinzu, deren Ausbildungsreife und/oder Berufseignung aktuell noch nicht vorliegt sowie junge Menschen, deren persönliche Fähigkeiten derzeit nicht mit dem Anforderungsprofil des jeweiligen Ausbildungsberufes übereinstimmen. Unter diese Beschreibungen werden auch Jugendliche mit Förderbedarf gefasst, wobei der Förderbedarf sowohl persönlich (bspw. Lernbeeinträchtigungen) als auch sozial (bspw. familiäre Problematiken) ausgestaltet sein kann (vgl. BA 2012, 2 f., Herbert/Severing 2010, 9 f.; Brändle 2012, 121 f.).

Bei Personen mit Förderbedarf muss im Gegensatz zu anderen Jugendlichen bei Beginn der Maßnahme die Möglichkeit der Aufnahme einer Ausbildung ‚nur‘ nicht ausgeschlossen sein. Das vorrangige Ziel bei diesen Jugendlichen ist es, sie durch die Maßnahme zu motivieren und durch regelmäßige Teilnahme zu stabilisieren. Von einer Teilnahme ausgeschlossen werden hingegen Jugendliche, deren aktuelle Voraussetzungen im Hinblick auf Motivation, personale und soziale Kompetenzen nicht die regelmäßige Teilnahme und den positiven

Abschluss der Maßnahme erwarten lassen. Diese Zielgruppe wird auf Aktivierungshilfen nach §45, Abs.1 SGB III verwiesen (vgl. BA 2012, 2 ff.; Brändle 2012, 122 f.). Eine besondere Rolle kommt in diesem Zusammenhang den Mitarbeitern der Agenturen für Arbeit zu, da diese entscheiden, welche Jugendlichen an den genannten Maßnahmen teilnehmen können. Hier wird im Konzept empfohlen, den möglichen Maßnahmenkatalog auszuschöpfen und Jugendlichen mit multiplen Hemmnissen vor der Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme andere Angebote wie Aktivierungshilfen oder berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen mit produktionsorientiertem Ansatz zu offerieren (vgl. BA 2012, 2 ff.).

Innerhalb der BvB sind unterschiedliche Förderzeiträume möglich, welche in der Regel maximal zehn Monate umfassen. Erwerben Jugendliche ihren Hauptschulabschluss nachträglich, so kann die Dauer der Maßnahme maximal zwölf Monate betragen. (vgl. BA 2012, 17; Herbert/Severing 2010, 9). Die Praxiszeit und der Berufsschulunterricht umfassen insgesamt 39 Zeitstunden pro Woche. Der Berufsschulunterricht wird von der Berufsschule abgedeckt. Besteht keine Schulpflicht für die Teilnehmenden, so ist die Unterweisung durch einen Bildungsdienstleister sicherzustellen, welcher allerdings auch mit beruflichen Schulen kooperieren kann, um Jugendliche beschulen zu lassen (vgl. BA 2012, 19 ff.). Die parallele Durchführung in der theoretische und praktische Anteile kombiniert werden, ist dem Inhalt der dualen Berufsausbildung angelehnt, da die Maßnahme konkret auf diese vorbereiten soll. So besteht die Möglichkeit, in der Maßnahme absolvierte Qualifizierungsbausteine auf eine anschließende Berufsausbildung anzurechnen (vgl. Herbert/Severing 2010, 11). Die BvB gilt auf berufsschulischer Seite als erfolgreich abgeschlossen, wenn die schulischen Leistungen mit mindestens der Note *ausreichend* bestanden worden sind. Falls maximal zwei Fächer oder Lernfelder mit einem *mangelhaft* bewertet wurden, kann auf gesonderten Antrag eine Wiederholungsprüfung in diesen erfolgen. Junge Erwachsene müssen ihre praktische Ausbildung beim Bildungsdienstleister ebenfalls erfolgreich bestehen, um die BvB in ihrer Gesamtheit positiv abzuschließen. Wurde die BvB insgesamt erfolgreich beendet erhält der Jugendliche ein Abschlusszeugnis, ist ihm dies nicht gelungen, übergibt ihm die Schule ein Abgangszeugnis. Hat ein Maßnahmeteilnehmer den Wunsch, das Schuljahr zu wiederholen, so muss der Förderungszeitraum vertraglich zwischen dem Schüler und dem zuständigen Bildungsträger verlängert werden, außerdem muss dies durch den Fördermittelgeber (BA) ebenfalls bestätigt werden (vgl. Brändle 2012, 122 f.).

Schülern, die die achte Klasse erfolgreich abgeschlossen haben, ist es möglich, zusätzlich die Berufsreife zu erwerben, hierfür muss am Zusatzunterricht in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sozialkunde teilgenommen und ein Qualifizierungsbaustein erfolgreich abgeschlossen werden. Die Bausteine basieren auf Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe, speziell auf den Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen. Die Bescheinigung eines solchen Bausteins erfolgt nach § 3 Berufsausbildungsvorbereitungs-

Bescheinigungsverordnung (BAVBVO). Der Erwerb der Berufsreife wird im Abschlusszeugnis vermerkt (vgl. § 69 BBiG; BA 2012, 22.). Wenn der Zeitraum der Maßnahme geringer als neun Monate ist, kann eine Leistungsfeststellung beantragt werden, um die Berufsreife zu erhalten. Diese beinhaltet den erfolgreichen Abschluss eines Qualifizierungsbausteins, schriftliche Prüfungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und einem Wahlfach, sowie mindestens zwei mündlich-praktische Prüfungen aus Fächern oder Lernbereichen. Bereits im Vorfeld erworbene Bausteine sind auf die mündlich-praktische Leistung anzurechnen. Der erfolgreiche Abschluss wird als ‚Berufsreife mit Leistungsfeststellung‘ auf dem Abschlusszeugnis vermerkt. Eine weitere Besonderheit der BvB ist die Möglichkeit der Jugendlichen, Berufsausbildungsbeihilfe zu beantragen. Die Gewährung dieser ist abhängig von der Maßnahmenteilnahme, der persönlichen wie familiären Situation und der Unterbringungsart des Jugendlichen. Sie haben somit die Möglichkeit, ein Einkommen zu beziehen, welches durch die Bundesagentur für Arbeit ausgezahlt wird (vgl. SGB III § 66 ff., §106 ff.; Brändle 2012, 124 f.).

#### *Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)*

Das BVJ wurde seit den 1975er Jahren als Bildungsgang an beruflichen Schulen eingerichtet, mit der Dauer eines Jahres sowie der Ausrichtung auf Jugendliche mit einem Förderschulabschluss. Zur Zeit können Jugendliche, die in keine Ausbildung mündeten und noch schulpflichtig sind, an der Maßnahme des BVJ teilnehmen, womit auch Schüler ohne vorherigen Besuch der Förderschule gemeint sind. Im Vergleich der Maßnahmen untereinander liegen hier die geringsten Zugangsvoraussetzungen vor. Um sich auf einen Ausbildungsberuf oder eine andere berufliche Tätigkeit vorzubereiten, unterstützt die berufliche Schule die Jugendlichen, so werden z. B. die Berufsorientierung weiter vertieft und der Berufsfindungsprozess begleitet. Die Schüler erlernen in einem oder mehreren Berufszweigen Grundkenntnisse z. B. in Wirtschaft und Verwaltung oder Metalltechnik, die sich aus Inhalten der Berufsausbildungen des dualen Systems zusammensetzen (vgl. Herbert/Severing 2010, 11; Brändle 2012, 98). Die Ausgestaltung des BVJ unterscheidet sich in den einzelnen Bundesländern. So werden sowohl vollzeitschulische (bspw. Mecklenburg-Vorpommern) oder auch Teilzeit- (bspw. Brandenburg) Maßnahmen angeboten, bei denen es den Jugendlichen möglich ist, neben der Maßnahmenteilnahme eine Erwerbstätigkeit auszuüben, oder einen praktischen Anteil in Kooperation mit Betrieben oder Bildungsdienstleistern zu absolvieren. Die Zielsetzung der Verbesserung der Übergangschancen, sowie die Vorbereitung auf die Arbeitswelt bzw. ein Ausbildungsverhältnis ist allen Bundesländern gemein (vgl. Brändle 2012, 98 f.). Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht, welche Unterschiede in konkreten Aspekten zwischen den Bundesländern in der Ausgestaltung des BVJ vorliegen.

Bundesland	Gesetzlicher Rahmen	Zugangsvoraussetzung	Unterrichtsumfang	Praktikum	Möglicher Bildungsabschluss	Ziele <sup>10</sup>	Anrechnungsmöglichkeiten	Dauer (Jahre)	Besonderheiten
BW	SchG BW, BVJVO	Vollzeitschulpflicht erfüllt <sup>11</sup>	30-35	Bis zu 2Tage/ Woche	Hauptschulabschluss <sup>12</sup>	A	Keine Anrechnung auf Berufsausbildung	1	
BY	BayEUG, BSO BY		Min. 27	Bis zu 2,5 Tage/Woche		B		1	
BE	SchulG BE, BSV BE		30-32 15 (TZ)	1-6 Wochen/ 2,5 Tage/Woche bei TZ		A		1-2	Qualifizierungsbausteine
BB	BbgSchulG, BSV BB		7-16 (TZ)	2,5 Tage/Woche		A		1	Qualifizierungsbausteine (faktisch nicht angeboten)
HB	BremSchulG, AVBGVO HB		28-34 (VZ) 12 (TZ)	Vorgesehen		A		Bis zu 1	
HH	HmbSG, APO-BVS HH		25-35	4 Wochen		B		1-2	
HE	HSchG, VAABB HE		30-32	4-6 Wochen		B		1 (VZ) 2 (TZ)	Qualifizierungsbausteine
MV	SchG MV, BSVO MV		36-40	Mind. 6 Wochen		A		1-2	
NI	NSchG, BbS-VO NI, EB-Bbs NI		35	2-4 Wochen		B		1	Zwei Fachrichtungen
NW	SchG NW, APO-BK NW		34	Vorgesehen		A		1	
RP	SchG RP, BrSchulO RP		34	3 Wochen		B		1	2-4 Schwerpunkte, Qualifizierungsbausteine
SL	SchoG SL, AO-BS SL		32	Bis zu 4 Wochen		B		1	Elemente mehrerer Berufsfelder
SN	Schulg SN, BSO SN		31-32	2-4 Wochen		B		1	
ST	SchulG LSA, BbS-VO ST, EB-Bbs ST		32-34	2-6 Wochen		B		1	2 Berufsbereiche
SH	SchulG SH, BSVO SH	30-31	Möglich	B	1				
TH	ThürSchulG, ThürBSO	VZ 36 TZ 14	VZ 3-6 Wochen TZ 3 Tage/Woche	A	1 (VZ) 2(TZ)	Mind. 2 Berufsfelder			

Tabelle 2: Übersicht über das BVJ in den Bundesländern; Quelle: Brändle 2012, 100f.

<sup>10</sup> Gruppe A: Verbesserung Schulabschluss + Erhöhung Ausbildungsfähigkeit, Gruppe B: zusätzliche Befähigung für Berufstätigkeit.

<sup>11</sup> Ausnahme Hessen: SuS müssen mind. die 8. Klasse der allgemeinb. Schule besucht haben.

<sup>12</sup> BB: Berufsausbildungsreife; M-V: Berufsreife.

Der Föderalismus im Bereich der Bildung spiegelt sich hier deutlich wieder. Die unterschiedlichen Zielsetzungen stellen die Unterschiedlichkeit des Umgangs mit der Zielgruppe der Jugendlichen dar, so zielen einige Länder nur auf die Vorbereitung und Qualifizierung für eine berufliche Ausbildung, andere sehen auch die direkte Arbeitsaufnahme als eine Möglichkeit des weiteren Verbleibs der Jugendlichen an. Gemeinsam sind dennoch die Inhalte der Vertiefung der Allgemeinbildung, Erlangung von Praxiserfahrung, Erwerb von Schlüsselqualifikationen sowie die berufliche Orientierung (vgl. Brändle 2012, 102 f.).

In vielen Bundesländern ist der Abschluss des BVJ dem des BvB ähnlich, dieser ist erreicht, wenn alle Lernfelder bzw. Fächer ein *ausreichend* aufzeigen. Wenn maximal zwei Lernfelder ein *mangelhaft* aufweisen, können diese ebenfalls auf gesonderten Antrag wiederholt werden. Da i. d. R. kein externer Bildungsdienstleister im Bereich des BVJ tätig ist, muss keine fachpraktische Tätigkeit nachgewiesen werden. Lediglich das Betriebspraktikum ist für den Abschluss notwendig (vgl. Herbert/Severing 2010, 11). Die Praxisanteile der Teilzeitformen werden gesondert bescheinigt.

#### *Berufsgrundschuljahr (BGJ)*

Das BGJ wurde konzipiert für Schüler, die bereits mindestens einen Hauptschulabschluss erlangt, aber keinen Übergang in eine berufliche Ausbildung erhalten haben. Durch diese vollzeitschulische Maßnahme, welche in 13 unterschiedlichen Berufsfeldern besucht werden kann, sollen berufliche Grundkenntnisse und Fertigkeiten (durch schulischen Fachpraxisunterricht) vermittelt werden. Ziel ist die Absolvierung von Ausbildungsbausteinen, womit eine Anrechnung des Besuchs des BGJ als erstes Ausbildungsjahr ermöglicht werden soll, mindestens aber eine verbesserte Ausgangssituation für den Übergang in eine berufliche Ausbildung. Durch eine Zusatzprüfung, die den oben benannten Beschreibungen innerhalb der vorherig beschriebenen Maßnahmen ähnelt, kann in den meisten Maßnahmen<sup>13</sup> ebenfalls ein mittlerer Schulabschluss erworben werden (vgl. Herbert/Severing 2010, 11 f.; Brändle 2012, 107). Unterschiede zwischen den Bundesländern bestehen in den Zugangsvoraussetzungen, den erwerbenden Schulabschlüssen, dem Umfang des Unterrichtes und der Praktika. Die Gemeinsamkeiten sind, ähnlich des BVJ, die Möglichkeiten, zum Übergang in eine berufliche Ausbildung zu verbessern. In der Gesamtbetrachtung ist hervorzuheben, dass sechs Bundesländer diese Maßnahme nicht im Gesamtkonzept des Übergangssystems aufgenommen haben, darunter auch Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Brändle 2012, 110 ff.). Zum Schuljahr 1995/1996 wurde das BGJ in Mecklenburg-Vorpommern abgeschafft, mit der Begründung, dass Schüler sich auch durch den Besuch der Berufsfachschule qualifizieren und auch einen erweiterten Schulabschluss

---

<sup>13</sup> Vgl. hierzu Tabelle 15 im Anhang, die sich (ähnlich der Tabelle des BVJ) mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Ausgestaltung des BGJ in den einzelnen Bundesländern befasst.

erhalten könnten, das BGJ somit nicht erforderlich sei (vgl. Landtag M-V 1998, 1). Brändle weist in seiner Untersuchung der Bildungsgänge des Übergangssystems jedoch darauf hin, dass viele der Bildungsgänge der Berufsfachschule auslaufen bzw. bereits ausgelaufen sind, somit für diese Zielgruppe in Mecklenburg-Vorpommern geringe Möglichkeiten der Weiterqualifizierung bestehen (vgl. Brändle 2012, 112).

### *Einstiegsqualifizierung (EQ)*

Im Rahmen des Ausbildungspaktes wurde 2004 das Einstiegsqualifizierungsjahr (EQJ) eingeführt, welches nun nur noch als EQ in den Maßnahmen des Übergangssystems zu finden ist. Diese Maßnahme wird als vergütetes (bis zu 212 €/Monat) ausbildungsvorbereitendes, betriebliches Langzeitpraktikum (6 – 12 Monate) verstanden, das Unternehmen hat hierbei die Möglichkeit, Unterstützung bzgl. der Vergütung bei der BA zu beantragen. Inhaltlich muss sich die Maßnahme an den Ausbildungsbausteinen der jeweiligen Ausbildungsordnung orientieren, um dem Jugendlichen einen realistischen Einblick, sowie eine eventuelle anschließende Anrechnung der Ausbildungsbausteine auf eine Berufsausbildung zu ermöglichen (vgl. SGB III, § 54a; Herbert/Severing 2010, 12). Hier wird auch die Zielgruppe der förderungsfähigen Personen expliziter beschrieben.

„Förderungsfähig sind

1. bei der Agentur für Arbeit gemeldete Ausbildungsbewerberinnen und -bewerber mit aus individuellen Gründen eingeschränkten Vermittlungsperspektiven, die auch nach den bundesweiten Nachvermittlungssaktionen keine Ausbildungsstelle haben,
2. Ausbildungssuchende, die noch nicht in vollem Maße über die erforderliche Ausbildungsreife verfügen, und
3. lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Ausbildungssuchende“ (SGB III, § 54).

Somit wird deutlich, dass der Fokus vor allem auf bereits ausbildungsreifen, aber sogenannten marktbenachteiligten Jugendlichen liegt. Das klare Ziel ist die Übernahme des Jugendlichen durch den Betrieb, in welchem die EQ durchgeführt wird. Außerdem soll auch hier eine Anrechnung der bereits erworbenen Ausbildungsbausteine möglich sein. Bei erfolgreichem Abschluss des EQ wird dem Jugendlichen ein Zeugnis des Betriebes, der Berufsschule, sowie ein IHK-Zertifikat (auf Grundlage des betrieblichen Zeugnisses) ausgestellt, womit eine Bewerbung auch über den Praktikumsbetrieb hinaus ermöglicht werden soll (vgl. Herbert/Severing 2010, 12 f.).

### *Berufsfachschule (BFS)*

Sowohl in der wissenschaftlichen Literatur, als auch in den Landeskonzepten der Bundesländer gibt es kein einheitliches Verständnis darüber, ob Bildungsgänge der Berufsfachschule als Maßnahmen des Übergangssystems verstanden werden. Der Hauptgrund ist der, dass sie nicht den rechtlichen Regelungen des SGB III unterliegen (vgl.

Brändle 2012, 113). In der Regel sind diese in verschiedenen Fachrichtungen ausgerichtet, werden vollzeitschulisch durchgeführt und das Hauptziel besteht in der Verbesserung/Erweiterung des schulischen Abschlusses. Zusätzlich werden Grundkenntnisse in dem gewählten beruflichen Bereich erworben (vgl. Herbert/Severing 2010, 13). Durch den erfolgreichen Abschluss der Bildungsgänge wird in der Regel kein beruflicher Abschluss erlangt, es wird außerdem eine berufliche Grundbildung vermittelt, was auch in den bisherigen Maßnahmenbeschreibungen benannt ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2016, 115 ff.). Auch hier sind diverse Unterschiedlichkeiten in der länderspezifischen Ausrichtung<sup>14</sup> zu finden, womit deutlich wird, dass nicht jeder Bildungsgang der Berufsfachschule dem Übergangssystem zugeordnet werden kann (vgl. Pahl 2009, 574). Die Zugangsvoraussetzungen der Länder sind ähnlich, genauso wie die Dauer und die Möglichkeit des mittleren Bildungsabschlusses. Im Abgleich mit dem BGJ hebt sich das BFS insofern ab, dass die Chancen auf einen erweiterten Schulabschluss höher sind, der Nachteil besteht darin, dass erworbene berufliche Grundkenntnisse nicht auf eine anschließende Berufsausbildung angerechnet werden können (vgl. Brändle 2012, 115 ff.).

Durch die vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, dass der Föderalismus in Deutschland Auswirkungen auf die Ausgestaltung der Maßnahmen des Übergangssystems hat. Die Unterschiede, welche benannt wurden, können nur eine Auswahl darstellen. Der konkrete Einblick in die einzelnen Länder wurde in anderen Arbeiten und Forschungen durchgeführt, bspw. in den Studien der Bertelsmann Stiftung: ‚Übergänge mit System‘ (vgl. Euler/Severing 2011). Die eingangs erwähnte Unübersichtlichkeit der Maßnahmen gestaltet sich in den einzelnen Ländern nochmals sehr spezifisch. Allen Maßnahmen ist gemein, dass sie die Herstellung der Ausbildungsreife, die Verbesserung der Kompetenzen der Jugendlichen und somit einen Übergang in Ausbildung oder Erwerbsarbeit im Sinn haben.

### 3.2.2 Akteure innerhalb der Maßnahmen des Übergangssystems

Je nach angebotener Maßnahme sind unterschiedliche Akteure in den Prozess involviert. Die berufsbildenden Schulen sind als Hauptakteure bei der Durchführung von BVJ und BGJ zu nennen. Die Agentur für Arbeit organisiert oder delegiert die BvB und das EQ. Auf Grundlage des Vergaberechts schließt die BA Verträge mit verschiedenen Bildungseinrichtungen ab, welche dann für die Umsetzung der BvB zuständig sind. Als Institutionen kommen berufsbildende Schulen, Betriebe und außerbetriebliche Bildungsdienstleister in Frage, welche in der Regel miteinander in der Umsetzung kooperieren und sich die Aufgaben der theoretischen (Schule), praktischen (Betrieb) und sozialpädagogischen (Bildungsdienstleister) Unterstützung teilen. Für das EQ können Arbeitgeber nach § 54a SGB III Zuschüsse für die

---

<sup>14</sup> Vgl. Anhang Tabelle 16, die sich (ähnlich der Tabelle des BVJ) mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Ausgestaltung der BFS in den einzelnen Bundesländern befasst.



Vergütung beantragen. Die Maßnahme ist als längerfristiges Praktikum angelegt, in dem es Unternehmen und Jugendlichen ermöglicht wird, sich gegenseitig kennenzulernen, wodurch die Entscheidung für ein Beschäftigungsverhältnis auf beiden Seiten erleichtert werden soll (vgl. Euler/Severing 2006, 73; Schmidt 2015, 90 ff.). Hinzu kommen weitere Akteure, die, je nach Maßnahme, unterschiedliche Aufgaben innehaben. So sind die allgemeinbildenden Schulen, Jugendämter in Verbindung mit der Jugendsozialarbeit, Kammern, Kommunen, Eltern und weitere Organisationen der Wirtschaft als Akteure zu nennen. Eine besondere Rolle nimmt die Jugendberufshilfe im Rahmen der Jugendsozialarbeit ein, da diese die Jugendlichen mit individuellen sowie sozialen Benachteiligungen unterstützt (vgl. Euler/Severing 2006, 71 ff.; Zöllner 2015, 23 ff.).

Die berufsbildenden Schulen sind für die schulischen Bildungsgänge BVJ und BGJ sowie den schulischen Teil der BvB verantwortlich. Sie unterstützen ihre Schüler in der beruflichen Orientierung und bereiten diese auf die Aufnahme einer Ausbildung vor. Das Nachholen eines Schulabschlusses ist eine weitere Möglichkeit für die Schüler sich in den Bildungsgängen des Übergangssystems weiter zu qualifizieren (vgl. Zöllner 2015, 22; Krone 2010, 23 f.). Als Basis für die curriculare Ausgestaltung werden „... die Vermittlung und der Erwerb von Lern- und Sozialkompetenzen, das Grundwissen über ausgewählte Berufsfelder und die Erlangung der Ausbildungsreife...“ (Pahl 2014, 428) beschrieben. Die Jugendlichen sollen durch das Erlernen theoretischer Inhalte sowie praktischer Erfahrung in angepassten Berufsfeldern die Möglichkeit erlangen, ihre eigenen Fähigkeiten sowie berufliche Anforderungen besser einschätzen zu können, um so zu einer fundierten Berufswahlentscheidung zu gelangen. Um auf die individuellen personalen sowie sozialen Defizite der Schüler eingehen zu können, ist die curriculare Empfehlung sehr offen gehalten. Grundsätzlich gibt es für diese Bildungsgänge keine Rahmenlehrplanempfehlung der KMK und derzeit haben nicht alle Bundesländer (darunter auch Mecklenburg-Vorpommern) einheitliche landesspezifische Pläne entwickelt. In den bestehenden Lehrplänen (bspw. Hamburg, Thüringen) besteht ein Großteil in der Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen, die fachlichen Inhalte richten sich nach dem zu erwerbenden Schulabschluss (vgl. Pahl 2014, 428 ff.).

### 3.2.3 Kritische Betrachtung der Entwicklung und der aktuellen Situation

Die Begrifflichkeit des Übergangssystems wurde eingeführt, um deutlich zu machen, welchen großen strukturellen Raum dieser dritte Sektor der beruflichen Bildung einnimmt, obwohl die zugehörigen Bildungsgänge zu keinem beruflichen Abschluss führen, wohl aber die Vermittlung beruflicher Kenntnisse und Orientierungsfunktionen beinhalten (vgl. Lex/Geier 2010, 165). Seit den 1970er Jahren und der damaligen Phasen der Jugendarbeitslosigkeit sind die strukturellen Probleme nicht behoben, sondern lediglich stetig diskutiert worden. Somit wird deutlich, dass die Problematik der unversorgten Jugendlichen kein

konjunkturelles, sondern ein dauerhaftes Phänomen darstellt. 1970 kamen noch 60 % der Auszubildenden aus der Hauptschule, heute können hier nur noch 30 % verzeichnet werden. Entsprechend wurde die Gruppe der verbliebenen Jugendlichen als benachteiligt eingestuft und der Versuch unternommen, mit verschiedenen Maßnahmen sogenannte ‚schwer vermittelbare‘ Jugendliche zu beschulen, um ihnen eine Alternative zu bieten. Ziel sollte es sein, die persönlichen Fähigkeiten zu verbessern oder Teilqualifizierungen zu erwerben, um abschließende Ausbildungen verkürzen zu können (vgl. Lex/Geier 2010, 166 f.).

Laut dem OECD-Bericht belegt Deutschland bezüglich der Berufsorientierung von Jugendlichen einen der letzten Plätze im internationalen Vergleich. Auch die Studie des Berliner trendence Institut für Personalmarketing fand heraus, dass Vorstellungen der deutschen Schüler über Berufs- und Arbeitswelt wenig differenziert sind (vgl. Rauner 2010, 72). Andererseits kann einem Großteil der Jugendlichen eine hohe Motivation für die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung nachgewiesen werden, die jedoch oft bei nicht gelungenem Übergang in Frustration umschlägt. Bei hoher Motivation steigt auch die eigene Identifikation mit dem Berufsbild, wobei die eigentliche berufliche Identität erst durch das Absolvieren einer beruflichen Ausbildung erfolgt (vgl. Rauner 2010, 73). Rauner sieht vor allem die unzureichende schulische Berufsorientierung als Ursache für die Teilnahme vieler Jugendlicher an Maßnahmen des Übergangssystems und empfiehlt daher ein „...durchgängiges Rahmencurriculum, das Handreichungen für alle Schulformen enthält...“ (Rauner 2010, 86).

Euler/Severing zeigen auf, dass Veränderungen im Berufsbildungssystem erfolgen müssen. So werden z. B. Jugendliche im Übergangssystem untergebracht, die keinen systematischen Anschluss erhalten (vgl. Euler/Severing 2006, 9; Backmann/Rodarius 2010, 142 ff.). Kooperationen zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sollten ebenfalls in Erwägungen gezogen werden, da die beruflichen Schulen ausführlich die Berufsbilder in ihrer Region kennen. In Mecklenburg-Vorpommern ist eine Kooperation in Bezug auf Berufsorientierung rechtlich vorgeschrieben (vgl. MBWK 2011, 469). Ob Kooperationen tatsächlich stattfinden, kann durch die derzeitige Datenlage nicht nachvollzogen werden.

Die folgende Abbildung zeigt die Entwicklung in den drei Sektoren der beruflichen Bildung, sowie die Verlaufsentwicklung von 2007 bis 2017. Im Vergleich zeigt sich, dass die Gesamtheit der Neuzugänge insgesamt zurückgegangen ist. Das Übergangssystem nimmt im Zeitraum zwischen 2007 bis 2014 ab, steigt danach jedoch wieder und fällt im vergangenen Jahr wiederum ab. Trotz einer Senkung in der Gesamtheit der Neuzugänge, welche u. a. mit dem demographischen Wandel und dem Trend zur Akademisierung erklärt werden können, kann das System als relativ konstant angesehen werden (vgl. Bertelsmann Stiftung 2019, 13 f.).

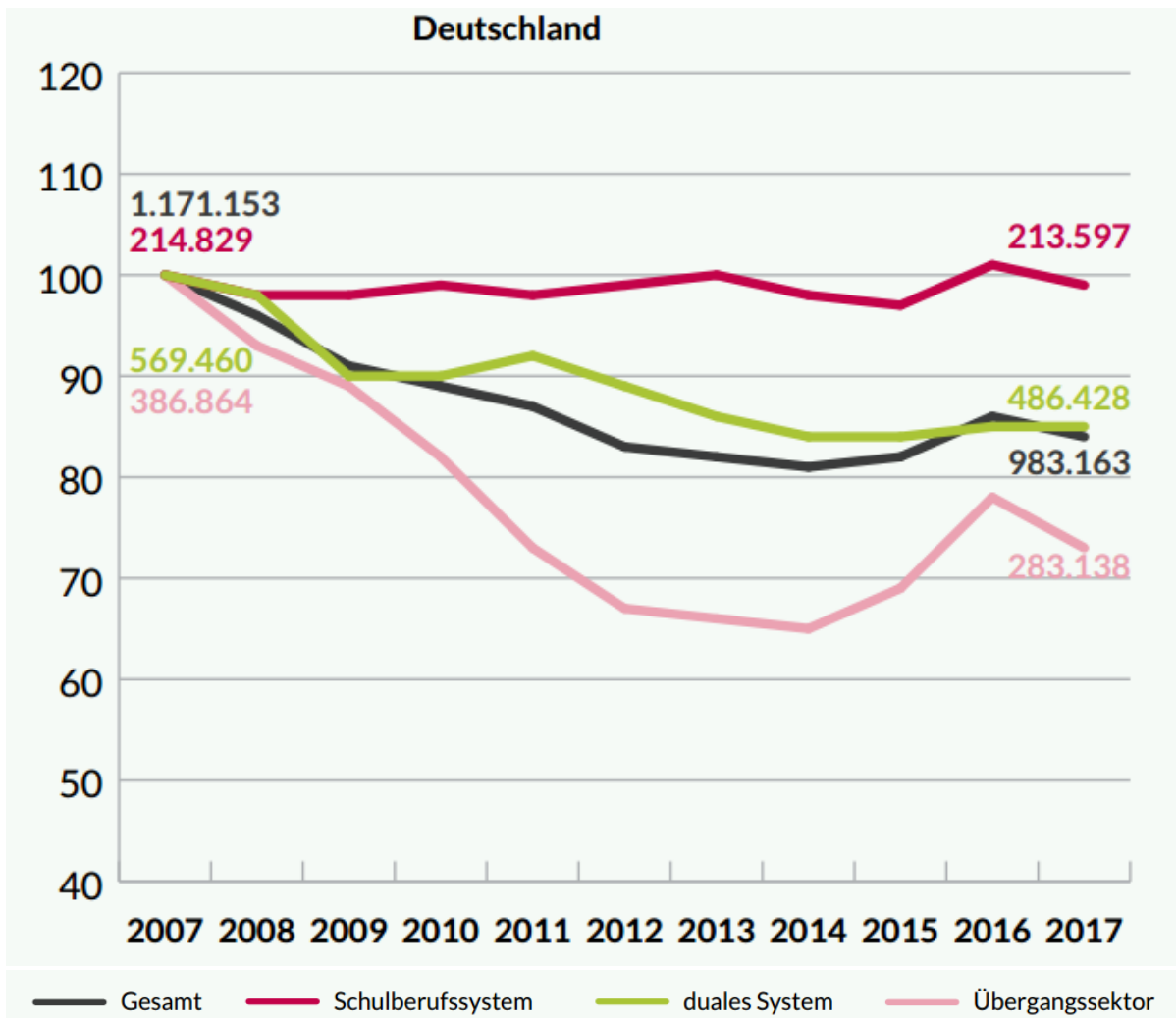


Abbildung 5: Quantitative Entwicklung der Sektoren beruflicher Ausbildung 2007–2017, Quelle: Bertelsmann Stiftung 2019, 13.

Bei genauer Betrachtung der Zahlen des Berufsbildungssystems zeigen sich verschiedene Anzeichen in Bezug auf die demographische Entwicklung und die Zielgruppe der Jugendlichen. So blieb die Altersgruppe der 15- bis 24-Jährigen im Westen Deutschlands vergleichsweise stabil, im Osten fiel sie zwischen 2003 und 2014 ab und halbierte sich knapp. Im Übergangssystem zeigen jedoch die alten sowie die neuen Bundesländer ein ähnliches Bild, so ist die Anzahl der Personen, die ins Übergangssystem münden im Osten und Westen Deutschlands rückläufig. Zwischen 2005 und 2015 wurden ca. drei Fünftel im Osten und fast ein Drittel im Westen weniger Jugendliche im Übergangsbereich verzeichnet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 103 f.).

Bei Betrachtung der schulischen Vorbildung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen wird deutlich, dass Jugendliche mit maximal einem Hauptschulabschluss den Großteil der Teilnehmenden in den Übergangsmaßnahmen ausmachen. 2014 waren 22,9 % der Neuzugänge im Übergangssystem ohne jeglichen Schulabschluss und 46,2 % mit einem Hauptschulabschluss. Die jungen Erwachsenen ohne Schulabschluss münden vorwiegend

im BVJ und in Maßnahmen ein, in denen der Erwerb eines Schulabschlusses möglich ist. Die größten Anteile im BGJ und in Maßnahmen, in denen der Fokus auf der Vermittlung beruflicher Grundkenntnisse liegt, machen die Schüler mit Berufsreife (Hauptschulabschluss) aus. Selten sind Neuzugänge mit höheren Schulabschlüssen in diesen Bereichen anzutreffen. Die Altersstruktur der Jugendlichen umfasst zum Großteil 16- bis 18-Jährige (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 104 f.; BIBB 2016b, 245 ff.). Neben Jugendlichen, die direkt von einer allgemeinbildenden Schule kommen, nehmen auch sogenannte Altbewerber, Personen, die sich in einem früheren Ausbildungsjahr um einen Ausbildungsplatz beworben haben, an den Maßnahmen des Übergangssystems teil (vgl. Ulrich 2008, 4 ff.).

Um Jugendliche in der Berufsorientierung und im Übergang zu unterstützen, hat der Bund im Jahr 2010 die Initiative ‚Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss‘ gestartet. Dieses Konzept beinhaltet u. a. Potenzialanalysen, Berufsorientierungsmaßnahmen und die Begleitung während der Ausbildung. Es soll eine verbindende Förderstruktur zwischen dem schulischen Berufsorientierungskonzept und der betrieblichen Ausbildung geschaffen werden, bei denen an der Schnittstelle Jugendberufsagenturen ansetzen, welche die Berufsorientierung und den Übergangsbereich koordinieren (vgl. BMBF 2016, 81). Entsprechend der anhaltenden Kritik an Inhalten und Ausrichtung des Übergangssystems entwickelten und entwickeln sich landesspezifische Konzepte der einzelnen Bundesländer, um den tatsächlichen Bedürfnissen der Jugendlichen, sowie des regionalen Arbeitsmarktes entsprechen zu können. Das Landeskonzept im untersuchten Bundesland Mecklenburg-Vorpommern wurde 2014 veröffentlicht.

Im Folgenden wird zunächst die bundeslandspezifische Gesamtsituation betrachtet, worauf die Vorstellung des Landeskonzeptes, sowie der spezifischen Maßnahmen folgt.

### 3.3 Darstellung und Ausgestaltung des Übergangssystems in Mecklenburg-Vorpommern

Die regionale Situation in Mecklenburg-Vorpommern hebt sich in einige Aspekte von der des bundesdeutschen Durchschnitts ab. So liegt das Bruttoinlandsprodukt je Einwohner mit 22.964 € im Jahr 2013 mehr als 10.000 € unter dem Durchschnitt. In der Darstellung des Qualifikationsniveaus der Beschäftigten ist herauszustellen, dass 5,8 % über keine berufliche Ausbildung verfügen, alle weiteren Werte liegen im Durchschnitt. Demgegenüber stehen die Schulabgänger, welche mit 24,2 % mindestens einen Hauptschulabschluss, 41,4 % einen mittleren Abschluss und 34,4 % eine (Fach-) Hochschulreife erworben haben. Was sich deutlich abhebt, ist einerseits die Arbeitslosenquote, die mit 11,7 % über dem Durchschnitt liegt, andererseits der Anteil der Bevölkerung mit einem Migrationshintergrund, welcher bei

4,4 % (Durchschnitt 20,5 %) deutlich niedriger liegt (vgl. Baethge et al. 2015, 1). Weitere Indikatoren sind der folgenden Abbildung zu entnehmen.

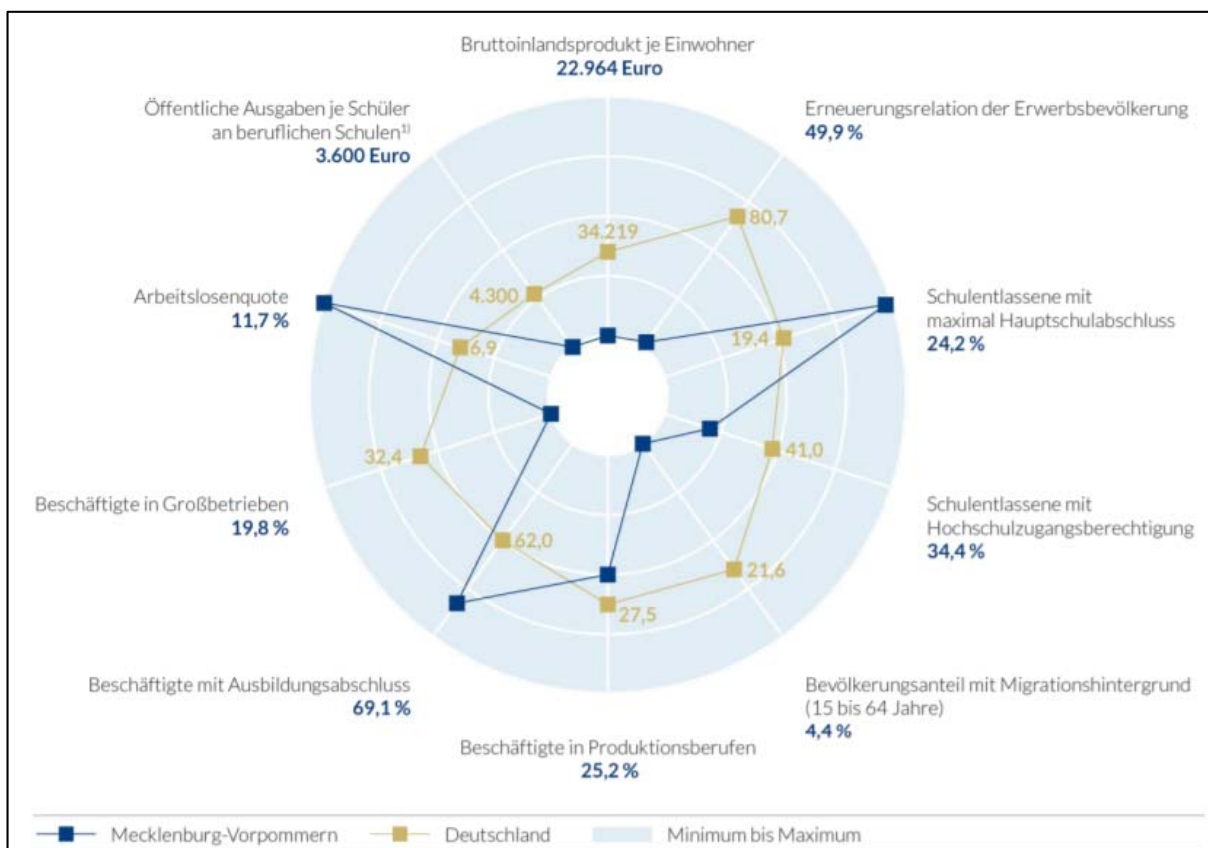


Abbildung 6: Ausgewählte Kontextindikatoren des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern 2013 in Relation zum Bundesdurchschnitt, Quelle: Baethge et al. 2015, 3.

Die Anzahl der Personen, die im Übergangssystem anzutreffen sind, ist um über 60 % gefallen und betrug 2017 ca. 1.870. Jedoch hat die Zahl derer, die eine Berufsausbildung aufnehmen oder ins Schulberufssystem einmünden, ebenfalls abgenommen. Von insgesamt knapp 20.100 im Jahre 2005 sind es 2015 nur noch ca. 10.500. Diese Entwicklungen lassen sich auf den demographischen Wandel, die steigende Abwanderung und auf die Angebote von Bildungsmaßnahmen zurückführen (vgl. BIBB 2016b, 244).

Dass sich in den anderen Bundesländern ein ähnliches Bild zeigt, wird durch Baethge et al. in ihrem Länderbericht für den ‚Ländermonitor berufliche Bildung 2015‘ deutlich, worin beschrieben wird, dass der Übergangssektor insgesamt stark abgenommen hat. Ungefähr zwei Drittel der Jugendlichen im Übergangssystem nehmen an der BvB teil, gefolgt vom BVJ mit 20 %, dem EQ mit 11 % und einem geringen Anteil von Schülern an Berufsschulen, die ohne Ausbildungsvertrag an den beruflichen Schulen sind. Diese Klassen sind nicht durch die Förderrichtlinien der BA geregelt und zählen somit nicht offiziell zum Übergangssystem (vgl. Baethge et al. 2015, 2 f.).

<b>Übergangssystem insgesamt</b>	<b>5.477</b>	<b>3.145</b>	<b>1.998</b>
Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Vollzeit	-	-	-
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	-	-	-
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)/ Einjährige Berufseinstiegsklassen	837	539	400
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	356	198	98
Praktikum vor der Erzieherausbildung	-	-	-
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.)	4.023	2.167	1.281
Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	261	241	219

Abbildung 7: Übersicht der Neuzugänge im Übergangssystem für die Jahre 2005, 2009 und 2013 in Mecklenburg-Vorpommern, Quelle: Ausschnitt aus Baethge et al. 2015, 5.

Mit Hinblick auf die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen zeigt sich, dass Mädchen weniger häufig in Maßnahmen des Übergangssystems münden im Gegensatz zu Jungen. 2013 waren 13 % aller weiblichen und 19 % aller männlichen Neuzugänge im Übergangssektor anzutreffen. Nimmt man eine Differenzierung der Jugendlichen nach schulischer Vorbildung und Staatsangehörigkeit vor, so führt dies zu einem interessanten Bild: In der Gesamtbetrachtung Deutschlands nehmen im Durchschnitt mehr Ausländer an den Maßnahmen des Übergangssystems teil, in Mecklenburg-Vorpommern stellt sich dieses Bild umgekehrt dar. Die Zahl derer, die maximal einen Hauptschulabschluss besitzen und in das Übergangssystem einmünden, ist bei ausländischen Jugendlichen kleiner als bei deutschen Jugendlichen, was sich auch im dualen System in Mecklenburg-Vorpommern widerspiegelt: mehr Jugendliche mit ausländischer Staatsbürgerschaft, die mindestens einen HSA nachweisen können, münden eher in eine Ausbildung ein als deutsche Jugendliche (vgl. Baethge et al. 2015, 5 ff.).

Die Demographie, vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge (2014 betrug die Zahl 32,8 % in Mecklenburg-Vorpommern) und die sich verändernde Wirtschaftsstruktur in Mecklenburg-Vorpommern haben Einfluss auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Dieses Problems nimmt sich das Fachkräftebündnis für Mecklenburg-Vorpommern an, das sich aus Industrie- und Handelskammer (IHK), Handwerkskammer (HWK), Bundesagentur für Arbeit (BA), Deutschem Gewerkschaftsbund (DGB), Vereinigung der Unternehmensverbände und Vertretern der Politik zusammensetzt. Von den fünf beschlossenen Handlungsfeldern bezieht sich eines auf Jugendliche und deren Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Mit dem ‚Landeskonzept für den Übergang von der Schule in den Beruf‘ will die Arbeitsgruppe die Jugendlichen bei dem Prozess des Übergangs frühzeitig begleiten. Bereits in der allgemeinbildenden Schule setzt eine systematisierte Berufs- und Studienorientierung an. Dies soll in Zusammenarbeit der Schulen und externen Partnern durchgeführt werden (vgl.

Bündnis für Arbeit und Wettbewerbsfähigkeit M-V 2014, 9 ff.). Die Grafik veranschaulicht den gesamten Prozess, welcher im Landeskonzept festgelegt wurden.

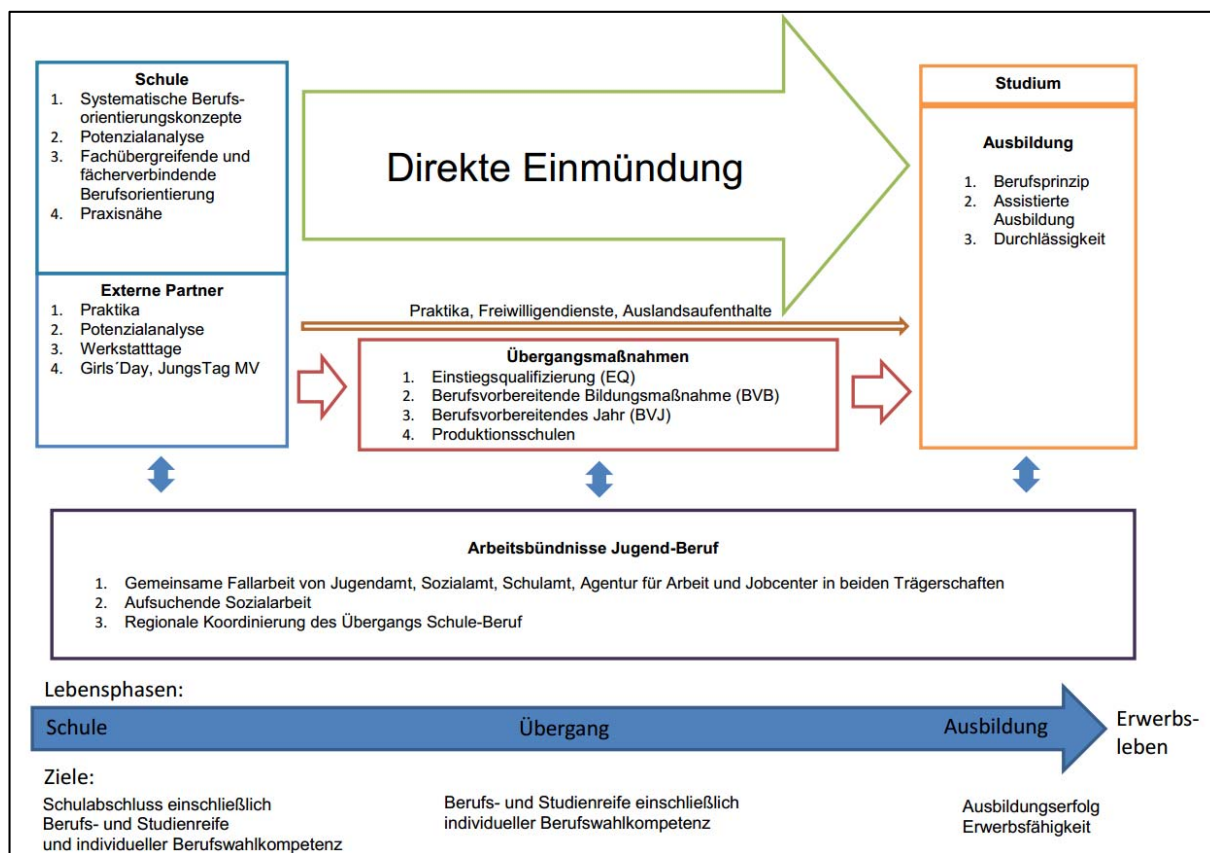


Abbildung 8: Aufbau des Landeskonzeptes 'Übergang Schule Beruf' in Mecklenburg-Vorpommern, Quelle: Bündnis für Arbeit und Wettbewerbsfähigkeit M-V 2014, 11.

Ein Augenmerk wird im neuen Landeskonzept auf Jugendliche ohne Berufsreife gelegt, deren Anzahl sich im Schuljahr 2012/2013 auf über 1.150 Schüler belief, unter diesen befanden sich ca. 720 Schüler mit einem Förderschulabschluss. Für beide Gruppen und für Schüler mit Berufsreife ist es notwendig, individuell gestaltete Förderungsmöglichkeiten anzubieten (vgl. Bündnis für Arbeit und Wettbewerbsfähigkeit Mecklenburg-Vorpommern 2014, 6; Fachkräftebündnis für Mecklenburg-Vorpommern 2011, 4 f.). Unter den grundlegenden Zielen des Konzepts sind eine verstärkte Berufsorientierung, die Förderung eines direkten Überganges und die Fortentwicklung der Übergangssystemmaßnahmen zu verstehen. So soll die „individuelle Förderung und eine für alle Beteiligten transparente, systematisch abgestimmte und durchlässige Struktur“ den Anschluss zu einer Berufsausbildung ermöglichen (Bündnis für Arbeit und Wettbewerbsfähigkeit Mecklenburg-Vorpommern 2014, 9.). Zudem soll es jedem Jugendlichen möglich sein, den für ihn optimalen beruflichen Weg zu erkennen und höchstmöglichen Schulabschluss zu erwerben. Neben Berufswahlkompetenz soll vor allem auch die personale und soziale Kompetenz soweit erworben werden, dass Jugendliche über eine Ausbildungsreife verfügen. In der Regel soll

dies schon in der allgemeinbildenden Schule geschehen. Wurde dies nicht erreicht, greifen die Maßnahmen des Übergangssystems.

Der zeitliche Umfang des Verbleibs der Jugendlichen in den Maßnahmen soll insgesamt weniger und Fehler bei der passgenauen Zuweisung in die Maßnahmen verringert werden (vgl. Bündnis für Arbeit und Wettbewerbsfähigkeit Mecklenburg-Vorpommern 2014, 9 ff.). Des Weiteren werden in die neu konzipierten Maßnahmen nicht mehr ausschließlich Jugendliche aufgenommen, die förderungsbedürftig sind, sondern der Blick wird auf alle Jugendlichen gerichtet, deren Übergang an der ersten Schwelle aus diversen Gründen gefährdet oder bereits gescheitert ist. Die Qualifikationen, welche in den Maßnahmen erworben werden, sollen verwertbar oder anschlussfähig an weitere schulische oder berufspraktische Tätigkeiten sein (vgl. Bündnis für Arbeit und Wettbewerbsfähigkeit Mecklenburg-Vorpommern 2014, 26 ff.).

In den vorhergehenden Unterkapiteln ist auf die unterschiedlichen Maßnahmen des Übergangssystems im Vergleich der Bundesländer hingewiesen worden. In Mecklenburg-Vorpommern bestehen nach dem neuen Landeskonzept im Maßnahmenkatalog die Maßnahmen der BvB, des BVJ, des EQ und der Produktionsschulen. Diese berufsvorbereitenden Maßnahmen zielen auf den unmittelbaren Übergang in eine vollqualifizierende Erstausbildung, wobei der Wechsel von der Berufsvorbereitung in die Ausbildung jederzeit gewährleistet werden soll. Der Fokus der Bildungsangebote liegt ferner auf der individuellen und konsequenten Förderung wie auch der betriebsnahen und produktionsorientierten Ausgestaltung, um den berufsvorbereitenden Erwerb theoretischer wie auch praktischer Qualifikationen zu gewährleisten und die Berufswahl zu unterstützen (vgl. Bündnis für Arbeit und Wettbewerbsfähigkeit M-V 2014, 28; Ulrich 2008, 1 f.).

Im Folgenden werden die vier bundeslandspezifischen Maßnahmen erläutert. Auf die einzelnen Instrumente der allgemeinbildenden Schulen (bspw. Potenzialanalysen, Betriebserkundungen) wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen, da aufgrund der Fragestellung der vorliegenden Arbeit der Fokus auf die Maßnahmen des Übergangssystems gerichtet ist.<sup>15</sup>

### 3.3.1 Länderspezifische Maßnahmen

Die Maßnahmen, welche durch das Landeskonzept formuliert wurden, richten sich im Grundsatz nach den Forderungen des SGB III, nach den Paragraphen zwei und vier des ‚Schulgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern‘ sowie den ‚Richtlinien zur Berufsorientierung an den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern‘ (vgl. Bündnis für Arbeit und Wettbewerbsfähigkeit M-V 2014, 12). Grundsätzlich

---

<sup>15</sup> siehe hierzu Bündnis für Arbeit und Wettbewerbsfähigkeit M-V 2014, 14 ff.



ist festzuhalten, dass die Beschreibungen der Maßnahmen im Landeskonzept keinen großen Umfang einnehmen.

Die Zielgruppe der *Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB)* ergibt sich in Mecklenburg-Vorpommern nach den gesetzlichen Grundlagen des SGB III, da die BvB nicht im Schulgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern, sondern im SGB III geregelt ist. Demnach sind jene benachteiligten Jugendlichen in eine BvB aufzunehmen, die Merkmale der Förderungsbedürftigkeit nach SGB III aufweisen (vgl. Kap. 3.2.1). So richtet sich die BvB auch im beforschten Bundesland an Jugendliche mit fehlender Vermittlungsperspektive, die nach der Erfüllung der Vollzeitschulpflicht<sup>16</sup> ohne Arbeits- und Ausbildungsvertrag im Übergangsbereich verblieben sind und als Folge davon einer Berufsausbildungsvorbereitung bedürfen. Zur angemessenen Berufsorientierung wie auch beruflichen Eingliederung in die Arbeits- und Berufswelt, vermittelt die BvB einerseits die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten für die Aufnahme einer beruflichen Erstausbildung und überprüft andererseits die individuellen Interessen und Fähigkeiten im Hinblick auf die Berufswahlentscheidung durch ergänzende praktische berufliche Erfahrungen. Damit sollen die jungen Erwachsenen unterstützt werden, sich im Spektrum geeigneter Berufe zu orientieren und eine eigenständige Berufswahl zu treffen (vgl. Bündnis für Arbeit und Wettbewerbsfähigkeit M-V 2014, 30; MBWK 2018; § 52 Abs. 1 SGB III). Für den schulischen Teil der BvB, in welchem es ihnen möglich ist, den Hauptschulabschluss nachträglich zu erwerben, werden die Schüler an Berufsschulen aufgenommen, dieser Anteil ist durch die BSVO M-V geregelt (vgl. § 51 f. SGB III; § 3 Abs. 5 BSVO M-V). Somit unterscheidet sich die BvB in Mecklenburg-Vorpommern nicht von den grundsätzlichen Regelungen, welche im SGB III formuliert sind.

Das *Berufsvorbereitungsjahr* wird in Mecklenburg-Vorpommern als vollzeitschulische Berufsvorbereitungsmaßnahme an berufsbildenden Schulen durchgeführt. Die Berufsvorbereitung zielt auf der einen Seite auf die theoretische sowie fachpraktische Berufsausbildungsvorbereitung im Sinne der Ausbildungsreife und auf der anderen Seite auf die konkrete Unterstützung bei der Berufsorientierung. Um eine optimale Berufswahlentscheidung im Hinblick auf die individuellen Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen treffen zu können, beinhaltet die Berufsvorbereitung den Einblick in die verschiedenen Berufsfelder der Berufswelt und das Betriebspraktikum mit einem Umfang von mindestens sechs Wochen. Der Erwerb der Berufsreife ist fakultativ und kann mit der

---

<sup>16</sup> Die Vollzeitschulpflicht ist von der Berufsschulpflicht zu unterscheiden und variiert von Bundesland zu Bundesland. In Mecklenburg-Vorpommern umfasst die Vollzeitschulpflicht den Besuch des Primar- und Sekundarbereiches I für zusammen neun Schulbesuchsjahre und die Berufsschulpflicht den Besuch des Sekundarbereiches II für mindestens ein, in sonderpädagogisch geführten Klassen für zwei, bei Teilzeitunterricht für drei Schulbesuchsjahre. Die Schulpflicht bzw. Berufsschulpflicht in M-V besteht „...bis zum Ende des Schulhalbjahrs, in dem die Schülerin oder der Schüler das 18. Lebensjahr vollendet.“ (§ 42 SchulG M-V.).

Leistungsfeststellung am Ende der Berufsvorbereitung erfolgen (vgl. Bündnis für Arbeit und Wettbewerbsfähigkeit M-V 2014, 31; MBWK 2018).

Eine landesspezifische Besonderheit ist die Ausdifferenzierung in drei Formen des BVJ. Das einjährige BVJ richtet sich insbesondere an Jugendliche, die mindestens das Ziel der achten Jahrgangsstufe erreicht, jedoch aufgrund der fehlenden Berufsreife keine Ausbildung begonnen haben und nun auf die Berufsausbildung vorbereitet werden sollen. Weiterhin können aber auch Jugendliche und junge Erwachsene, die entweder einen Abschluss der allgemeinen Förderschule oder der Regionalen Schule vorweisen, an einer einjährigen Berufsvorbereitung der berufsbildenden Schulen teilnehmen. Das zweijährige BVJ richtet sich hingegen insbesondere an junge Erwachsene, die das Ziel der achten Jahrgangsstufe sowohl an der Regionalen Schule als auch an der allgemeinen Förderschule nicht erreicht haben und insofern sozialpädagogischer Unterstützung bedürfen. Die Schulaufsichtsbehörde kann in bestimmten Fällen weitere Schüler zulassen, die das BVJ2 in ihrer Entwicklung unterstützen kann, aber nicht die benannten Vorgaben erfüllen. Das BVJ2 ist die nachfolgende Maßnahme des bis 2014 durchgeführten BVS, welches als berufsvorbereitende Maßnahme für Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf durchgeführt wurde und auch in den Berichten weiterhin so benannt ist (vgl. Statistisches Amt M-V 2018, 14). Für berufsschulpflichtige Jugendliche und junge Erwachsene mit nichtdeutscher Herkunft sowie junge Spätaussiedler mit Berufsschulpflicht, die keine ausreichenden Sprachkenntnisse für die Aufnahme einer Berufsausbildung vorweisen können, besteht das BVJ für Aussiedler (BVJA)<sup>17</sup>. Das Ziel ist insbesondere die fachbezogene Vermittlung von Sprachkenntnissen, um dem Unterricht im Sinne des Sprachverständnisses folgen zu können und sie so auf die Möglichkeit der Aufnahme einer Berufsausbildung vorzubereiten (vgl. MBWK 2018; § 1 ff. BSVO M-V; Brändle 2012, 104).

Im einjährigen BVJ ist ein Betriebspraktikum von mindestens sechs Wochen Dauer zu absolvieren, welches den Schülern einen tieferen Einblick in die Arbeitswelt geben soll und verpflichtend ist, um das BVJ positiv abschließen zu können. Lehrer und weitere Dritte, z. B. Kammern, informieren und beraten die Schüler bei der Berufsorientierung, den Ausbildungschancen und in Bezug darauf, welche Anforderungen die einzelnen Berufe stellen (vgl. § 6 Abs. 1 BSVO M-V; MBWK 2011, 468). Für den Erwerb der Berufsreife muss der Schüler mindestens die achte Klasse erfolgreich absolviert, einen Qualifizierungsbaustein abgeschlossen und den Zusatzunterricht besucht haben. Das absolvierte BVJ muss mit Erfolg abgeschlossen sein und mindestens einen Zeitraum von neun Monaten aufweisen, um

---

<sup>17</sup> Die Bildungsgänge mit der Bezeichnung BVJ A zählen, trotz der namentlichen Ähnlichkeit, nicht zu den originären Bildungsgängen des Übergangssystems. Aus diesem Grund und der Tatsache, dass die Situation der Geflüchteten einer gesonderten Betrachtung bedürfte, finden diese Maßnahmen in der vorliegenden Arbeit keine Berücksichtigung.

die Berufsreife zu erwerben (vgl. § 12 Abs. 3; Abs. 4 BSVO M-V; § 13 Abs. 1 BSVO M-V; Bündnis für Arbeit und Wettbewerbsfähigkeit M-V 2014, 31; MBWK 2018). Schüler des BVJ erhalten am Ende des Jahres ein Zeugnis über ihre Leistungen, ggf. einen Schulabschluss; Schüler des BVJ2 erhalten Jahreszeugnisse, die bzgl. der Formalien mit den Berufsschulzeugnissen von Auszubildenden identisch sind. Zusätzlich erhalten die Schüler des BVJ2 im ersten Halbjahr kein Zeugnis im klassischen Sinne, sondern einen Lernentwicklungsbericht. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass die Schüler des BVJ zusätzlich zu den Zeugnissen Teilnahmebescheinigungen für das Praktikum und weitere Lehrgänge z.B. im Bereich der Berufsorientierung erhalten (vgl. § 6 Abs. 3 BSVO M-V; § 9 BSVO M-V; § 10 BSVO M-V; Brändle 2012, 104).

Die *Einstiegsqualifizierung* umfasst in Mecklenburg-Vorpommern die praxisorientierte und zugleich betriebsnahe Vermittlung und Vertiefung beruflicher Grundlagen durch Betriebe, um zum einen den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit mit dem Ziel der Aufnahme einer vollqualifizierenden Berufsausbildung herbeizuführen und zum anderen die frühzeitige Gewinnung zukünftiger Fachkräfte zu unterstützen und damit den Fachkräftebedarf der Betriebe zu sichern. Die EQ richtet sich insbesondere an junge Menschen mit einer eingeschränkten Vermittlungsperspektive, die ohne einen Ausbildungsplatz im Übergang von der Schule zur Ausbildung verblieben sind. Der allgemeinbildende Schulabschluss bleibt an dieser Stelle unberücksichtigt, denn sowohl Jugendliche mit als auch ohne Schulabschluss sind zur Teilnahme berechtigt, die mindestens ein halbes Jahr und höchstens ein Jahr andauert. Die im Zuge dieser Berufsvorbereitung erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten können außerdem im Erfolgsfall auf eine vollqualifizierende Berufsausbildung angerechnet werden und diese verkürzen. Das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern will mit dieser Maßnahme vor allem Betriebe ansprechen, die (noch) nicht ausbilden, um eine Möglichkeit zu schaffen, sowohl den potentiellen Auszubildenden als auch die Tätigkeit als Ausbilder zu testen und im Bestfall dann fortzuführen (vgl. Bündnis für Arbeit und Wettbewerbsfähigkeit M-V 2014, 29; SGB III § 54a Abs. 1, 2). Im Vergleich zu den benannten Maßnahmen werden Jugendliche, welche das EQ besuchen, zwar als Teilnehmende des Übergangssystems verstanden, die theoretische Beschulung findet aber nicht in den berufsschulischen Übergangssystemmaßnahmen statt, sondern im regulären Berufsschulunterricht der dualen Ausbildungsgänge.

Die *Produktionsschulen* sind für Schüler konzipiert, die aufgrund vermehrter Hemmnisse in den bisher beschriebenen Standard-Maßnahmen nicht ausführlich gefördert werden können. Im Speziellen ist diese Maßnahme für Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 15 bis 25 Jahren, die u. a. schulaversives Verhalten aufzeigen. Für die berufliche Eingliederung und die Berufsvorbereitung sozial benachteiligter sowie individuell beeinträchtigter

Jugendlicher sind in Mecklenburg-Vorpommern die Produktionsschulen der Jugendberufshilfe zuständig, d. h., die Jugendlichen werden nicht an beruflichen Schulen beschult, sondern in gesonderten Einrichtungen. Die benachteiligten jungen Menschen weisen insbesondere vielfältige und schwerwiegende Vermittlungshemmnisse auf, wobei gesundheitliche Beeinträchtigungen, mangelndes Sozialverhalten und fehlende Eigenständigkeit zu den arbeitsmarktbezogenen Hemmnissen zählen. Fehlende Schlüsselqualifikationen und eine ausgeprägte Schulmüdigkeit stellen weitere Charakteristika dieser jungen Menschen dar. Die vollzeitschulische Produktionsschule bildet das nachrangige Instrument der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung, sodass die Zielgruppe der Produktionsschule die jungen Menschen umfasst, die für eine Berufsausbildungsvorbereitung im Rahmen der EQ und der BvB nicht in Betracht kommen und für die das BVJ an einer berufsbildenden Schule nicht zielführend erscheint. Der allgemeinbildende Schulabschluss bleibt bei der Produktionsschule unberücksichtigt, denn sowohl Jugendliche mit und ohne Schulabschluss, die keine berufliche Erstausbildung vorweisen können, grundsätzlich jedoch eine Berufsausbildung anstreben, können die Produktionsschule besuchen. Die Dauer richtet sich nach dem individuellen Förderbedarf der Jugendlichen und zielt insbesondere auf das Erreichen der Berufsreife und die Einmündung in eine Berufsausbildung bzw. Erwerbstätigkeit ab. Die Besonderheit der Produktionsschule ist jedoch nicht nur der hohe Förderbedarf der jungen Menschen, sondern auch die obligatorische Produktionsorientierung der theoretischen wie auch praktischen Berufsvorbereitung (vgl. Bündnis für Arbeit und Wettbewerbsfähigkeit M-V 2014, 31 f.).

Die Rechtslage betreffend zeigen die Maßnahmen in Mecklenburg-Vorpommern keine gravierenden Unterschiede, die Regelungen der BSVO M-V schließen alle landesspezifischen Maßnahmen aus berufsschulischer Sicht ein. Sind Qualifizierungsbausteine enthalten, so sind diese durch das SGB III sowie die BAVBAO geregelt (vgl. Brändle 2012, 105). Die Produktionsschule, das zweijährige BVJ und das BVJA sind Maßnahmen, die in der Gesamtdarstellung der Bundesländer (vgl. Kap. 3.2.1) nicht abgebildet sind und können somit als landesspezifische Maßnahmen betrachtet werden. Durch den Leitfaden des Landeskonzeptes wird außerdem eine Rangfolge der Maßnahmen gegeben, mit dem Ziel, für die Jugendlichen die richtige Maßnahme zu finden. So soll das EQ als primäres Angebot für marktbenachteiligte Jugendliche genutzt werden, die Produktionsschule sollte für diese Zielgruppe im Umkehrschluss die letzte mögliche Maßnahme sein (nach EQ, BvB und BVJ1 und BVJ2) (vgl. Bündnis für Arbeit und Wettbewerbsfähigkeit Mecklenburg-Vorpommern 2014, 30 ff.). Die folgende Abbildung stellt die Reihenfolge der Übergangsinstrumente für die Jugendlichen mit einer eingeschränkten Vermittlungsperspektive dar.

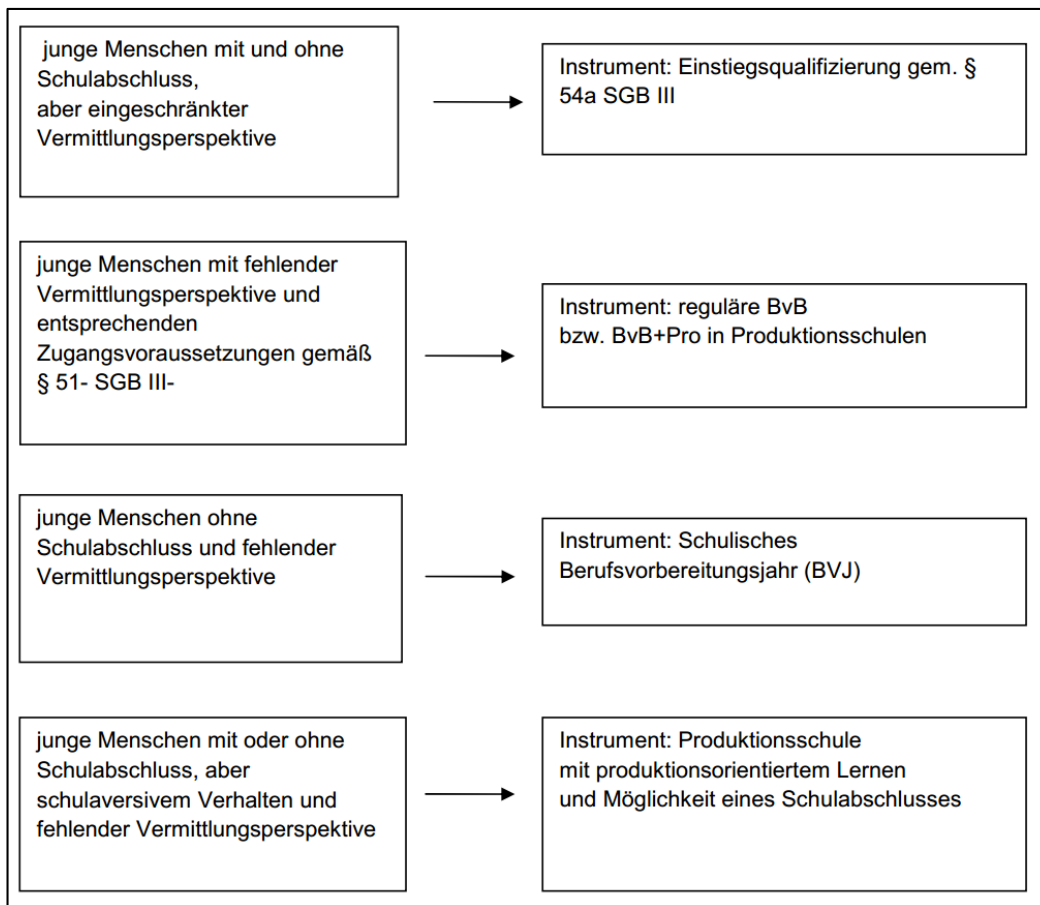


Abbildung 9: Rangfolge der Übergangsmaßnahmen; Quelle: Bündnis für Arbeit und Wettbewerbsfähigkeit M-V 2014, 33.

Die Einstiegsqualifizierung beinhaltet einen unmittelbaren Einstieg in die Praxis. Somit kommen Jugendliche und Betrieb direkt in Kontakt – die Möglichkeit eines Kennenlernens und der potentielle Einstieg in eine Ausbildung wird fokussiert. Somit werden die weiteren Maßnahmen durch das Land anhand des enthaltenen Praxisanteils eingestuft, da dieser für die Einmündung in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt als beste Option gilt. Je nach Ausgangslage der Jugendlichen sind Maßnahmen ohne Praxisanteil darauf ausgerichtet, Jugendliche auf den Kontakt mit dieser vorzubereiten (vgl. Brüggemann/Rahn 2013, 12; Bündnis für Arbeit und Wettbewerbsfähigkeit M-V 2014, 28 ff.).

### 3.3.2 Die beruflichen Schulen als Akteur im Übergangssystem in Mecklenburg-Vorpommern

Die Lehrkräfte an beruflichen Schulen in ihrer Funktion als Akteure in der beruflichen Bildung sind ein wichtiger Bestandteil des Übergangssystems, welcher je nach Bundesland unterschiedlich ausgeprägt ist. Das BVJ, BVJ2 und die BvB sind die Maßnahmen des Übergangssystems im beforschten Bundesland Mecklenburg-Vorpommern, welche an beruflichen Schulen (u. a.) durchgeführt werden und deren inhaltliche Ausrichtung sich von

der originären Aufgabe der beruflichen Schule – der Berufsausbildung – abhebt. So steht nicht die Qualifizierung für einen bestimmten Beruf, sondern die Vorbereitung auf die Arbeitswelt im Mittelpunkt der Maßnahmen. Da der schulische Teil des EQ in den regulären Ausbildungsgängen erfolgt, die Produktionsschulen außerhalb der beruflichen Schule bestehen und dort i. d. R. speziell ausgebildetes Fachpersonal eingesetzt ist, stehen im Kontext der vorliegenden Fragestellung die Maßnahmen der BvB sowie die Formen des BVJ im Fokus (mit Ausnahme des BVJA) und somit das dort tätige Lehrpersonal. Bei den benannten Bildungsgängen der beruflichen Schule wird unterschieden zwischen teilzeitschulischen und vollzeitschulischen Bildungsgängen. Die BvB zählt zu den teilzeitschulischen, das BVJ zu den vollzeitschulischen Bildungsgängen (vgl. § 4 Abs. 3 BSOrgVO M-V; Anlage 1 BSOrgVO M-V; Anlage 2 BSOrgVO M-V).

Für das BVJ gilt die Voraussetzung, dass eine Eingangsklasse mindestens zwölf Schüler aufweisen muss, für die BvB ist aus berufsschulischer Sicht eine Mindestschülerzahl nicht vorgeschrieben. Die Schülerzahlentwicklung wird durch ein jährliches Monitoring überprüft, dabei werden die Entwicklungen, die sich aus der Schulstatistik ergeben, mit den Planungszahlen aus den Schulentwicklungsplänen abgeglichen. Je nach Entwicklung wird entschieden, ob es zu einer Aufhebung oder Zusammenlegung von Bildungsgängen kommt. Die Zahlen variieren im Schuljahr 2016/2017 zwischen 16 und 36 Schülern (vgl. § 2 Abs. 3; § 4 Abs. 1 BSOrgVO M-V; Anlage 2 BSOrgVO M-V). Im Schuljahr 2015/2016 mündeten insgesamt 2.123 Schüler ins Übergangssystem ein, diese setzen sich aus 744 Schüler im BVJ und 1.379 Schüler in einer BvB zusammen (vgl. Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern 2016, 22). Mit Blick auf die öffentlichen beruflichen Schulen in den jeweiligen Landkreisen und kreisfreien Städten ergibt sich folgende Verteilung, wobei die Formen des BVJ nicht unterschieden werden.

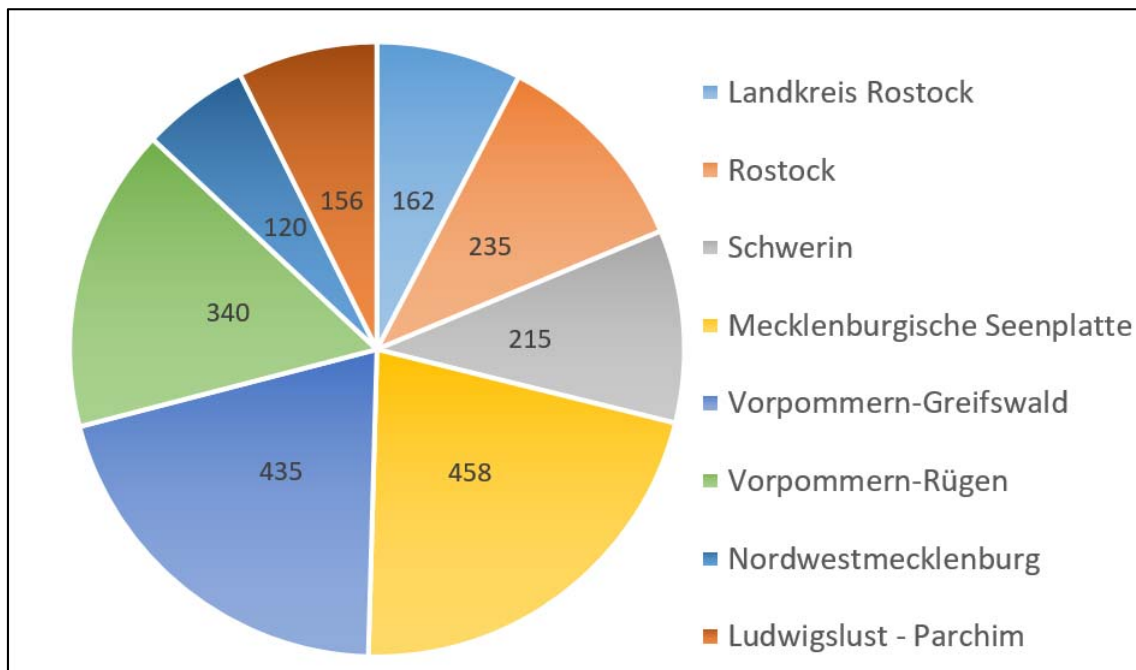


Abbildung 10: Schüler in Maßnahmen des Übergangssystems nach Landkreisen/kreisfreien Städten, Quelle: eigene Darstellung mit Daten aus Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern 2016, 27.

In den Landkreisen Mecklenburgische Seenplatte, Vorpommern-Rügen, Nordwestmecklenburg und Vorpommern-Greifswald sind größere Städte nochmals gesondert ausgewiesen. In Neubrandenburg, das im Landkreis Mecklenburgische Seenplatte liegt, haben 261 Schüler an einer Maßnahme teilgenommen. Stralsund im Landkreis Vorpommern-Rügen wies 87, Wismar im Landkreis Nordwestmecklenburg eine Anzahl von 120 Schülern auf. Im Landkreis Vorpommern-Greifswald haben in der Stadt Greifswald 216 Schüler einen Bildungsgang im berufsvorbereitenden Bereich besucht. Insgesamt waren im Schuljahr 2015/2016 fast zwei Drittel aller Schüler, die einen der berufsvorbereitenden Bildungsgänge besuchen, in einer BvB. Das andere Drittel befand sich im BVJ (vgl. Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern 2016, 22 ff.). Weiterhin verdeutlichen die Zahlen des Statistischen Amtes Mecklenburg-Vorpommern, dass der Großteil der Schüler in den Maßnahmen zwischen 16 und unter 21 Jahren alt ist, wobei ca. 170 unter 16 Jahre, und ca. 110 zwischen 21 und 26 Jahren alt sind (vgl. Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern 2016, 10). Die Verteilung verdeutlicht, dass einige großflächige Landkreise im Gegensatz zu den kreisfreien Städten Rostock und Schwerin deutlich mehr Schüler in Maßnahmen aufweisen.

Die Schulform der beruflichen Schule in Mecklenburg-Vorpommern umfasst die Schularten Berufsschule, Berufsfachschule, Höhere Berufsfachschule, Fachschule, Fachoberschule und Fachgymnasium (vgl. Kap. 3.1). Die in den letzten Jahren vermehrt eingeführten Regionalen Beruflichen Bildungszentren (RBB) beschreiben eine zusammengeschlossene Einheit, die aus mehreren beruflichen Schulen besteht. Um die Wirtschaftlichkeit von Schulen zu wahren,

sollen berufliche Schulen und RBBs eine Schülerzahl mit mindestens 1.000 Schülern aufweisen, daher sieht die Schulnetzplanung vor, mehrere berufliche Schulen zu RBBs zusammenzuschließen. So fusionierten u. a. die beruflichen Schulen in Parchim, Ludwigslust und Hagenow im Schuljahr 2013/2014, die beruflichen Schulen Wolgast, Eggesin, Torgelow und Landkreis Pasewalk im Schuljahr 2015/2016 sowie die beruflichen Schulen Ribnitz-Damgarten, Stralsund, Velgast und Sassnitz im Schuljahr 2016/2017 (vgl. § 29 SchulG M-V; MBWK 2015a, 4 ff.).

Die Ausführungen zu den Maßnahmen des Übergangssystems im Allgemeinen sowie die landesspezifischen Ausprägungen im Speziellen verdeutlichen, dass sich Mecklenburg-Vorpommern durch die Anzahl der Schüler und die regionalen Besonderheiten in Teilen vom Bundesdurchschnitt abhebt. Somit werden die in der Erhebung befragten Lehrkräfte ausschließlich Erfahrungen in den beiden berufsschulisch organisierten Maßnahmen vorweisen. Dabei ist es von Vorteil, dass sich die Zielsetzungen ähneln und somit Erfahrungen mit den Zielgruppen möglicherweise übertragbar sind.

Nachdem nun die strukturellen, bildungssystematischen und förderrechtlichen Grundlagen der Maßnahmen des Übergangssystems insgesamt und spezifisch für Mecklenburg-Vorpommern als Forschungsfeld abgebildet wurden, stehen im folgenden Kapitel der Prozess der Berufswahl, die Inhalte und Einflussfaktoren der beruflichen Orientierung sowie die Betrachtung der Jugendlichen als Adressaten im Fokus.

## **4. Übergang an der ersten Schwelle**

Der Übergang an der ersten Schwelle beschreibt (vgl. Kap. 3.2 bzw. Abb. 3) den Weg von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche oder schulische Ausbildung (vgl. Gabler Wirtschaftslexikon, o. J.). Der Entscheidungsprozess über den weiteren institutionellen Weg muss mit Abschluss der Sekundarstufe I von den Schülern bewältigt werden (vgl. Beinke 1999). Während dieses Prozesses benötigen sie Orientierungshilfen, Kenntnisse und Reflexionsfähigkeit bezüglich ihrer eigenen Fähigkeiten (vgl. Mahl et al. 2014, 3). Neben Eltern und Peergroups sind vor allem Lehrkräfte Akteure, welche diesen Prozess mitgestalten (vgl. Dobischat et al. 2010, 18 f.) und daher im Kontext der vorliegenden Arbeit betrachtet werden.

Die Verantwortung der Begleitung des Berufswahlprozesses ist nicht ausschließlich auf Seiten der Schule zu sehen, vor allem die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen wie der Bundesagentur für Arbeit ist eine wichtige Säule im Gesamtsystem der schulischen Berufsorientierung (vgl. Bylinski 2014, 61 f; Herzog et al. 2006). Es besteht laut Aussage der Jugendlichen kein Mangel an Informationen zur Berufswahl, die



Herausforderung besteht vielmehr im Umgang mit der Vielzahl an Daten, worin sich eine strukturierende Begleitung begründet (vgl. Pranger/Wieland 2005, 8).

Im OECD-Vergleich wird dargestellt, dass Schulabgänger in Deutschland wenig über die sich bietenden Möglichkeiten nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule informiert sind. Auch eine realistische Einschätzung über die eigenen Ressourcen liegt bei den Schülern selten vor (vgl. Rauner 2010, 63 f.). Somit rücken andere Faktoren wie bspw. Medien vermehrt in den Vordergrund und beeinflussen die Berufswahl (vgl. Staden/Howe 2013, 4 ff.). Ein weiterer Faktor für unzureichende Orientierung und sich daraus entwickelnde fehlende Anschlussperspektive, ist die im Rahmen der PISA Studie<sup>18</sup> festgestellte fehlende Ausbildungsreife der Jugendlichen (vgl. hierzu Dobischat et al. 2012; Frommberger 2010). Die Aufgaben der Schule und der dort tätigen Lehrkräfte in diesem Kontext lassen sich mit dem zur Verfügung stellen von Informationen, der Anregung von Reflexion über eigene Talente und Ressourcen sowie der Auseinandersetzung mit der Arbeitsmarktsituation darstellen (vgl. Rauner 2010, 68). Fähigkeiten und Kompetenzen, die Jugendliche aufweisen sollten, um eine betriebliche Ausbildung zu beginnen, wurden durch einen Kriterienkatalog zusammengefasst (vgl. BA 2009, 17 f.). Empfehlungen wie diese erreicht werden können, sind allerdings in dem vorliegenden Papier ausgespart.

Schon 1983 wurde das Thema der Berufsorientierung als gesellschafts- und bildungspolitisch relevant eingestuft, was sich in den Lehrplänen des Faches Arbeitslehre niederschlagen sollte. Bereits 1971 wurde eine Rahmenvereinbarung zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Berufsberatung erlassen, worin die Absicht erklärt wurde, die Ressourcen beider Institutionen zu bündeln, um Jugendliche bei der beruflichen Orientierung zu unterstützen. Es wurde ein Gutachten erstellt, in welchem u. a. festgehalten ist, dass die schulischen Maßnahmen (im Fach Arbeitslehre) an die Angebote der Agenturen angelehnt sind und somit verbunden werden sollen. Außerdem soll durch die verbindliche Durchführung der Berufsorientierung erzieherisch in dem Sinne gewirkt werden, dass die im Grundgesetz verankerte Berufswahlfreiheit umgesetzt wird. Hervorzuheben ist, dass bereits zu diesem Zeitpunkt darauf hingewiesen wurde, dass die Berufsorientierung auch in der Sekundarstufe II weitergeführt werden soll (vgl. Dibbern 1983, 437 f.).

Im weiteren Verlauf des Kapitels werden zunächst die Begrifflichkeiten des Handlungsfeldes geklärt, woran sich eine Darstellung der Entberuflichungsdebatte anschließt. Der Beruf als Objekt in der Orientierung Jugendlicher, die jeweiligen Berufsbilder und auch die Herausbildung einer beruflichen Identität nehmen nach wie vor einen relevanten Bereich in der Vorbereitung auf eine Erwerbstätigkeit ein. Daher wird erörtert, inwiefern sich dies im

---

<sup>18</sup> Auf die konkreten Ergebnisse der PISA Studie kann aufgrund des Umfangs der vorliegenden Arbeit nicht eingegangen werden, lediglich die Relevanz der Ausbildungsreife soll hervorgehoben werden. Zu den umfassenden Ergebnissen der PISA Studie vgl. u. a. Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (2002).

Kontext individualisierter Berufsbiografien darstellt. Des Weiteren werden zur theoretischen Fundierung klassische und moderne Berufswahltheorien und Theorie-Kombinationen sowie weitere Einflussfaktoren der Berufswahl erläutert. Die ausführliche Nennung der Theorien zur Berufswahl sollen die verschiedenen Perspektiven im Gegenstandsbereich verdeutlichen und das grundlegende Verständnis des Prozesses ermöglichen, auf welchen die weiteren Ausführungen sowie insbesondere die eigene empirische Studie aufbauen. Als abschließender Aspekt wird die Zielgruppe der Jugendlichen in den Blick genommen, da sich alle Maßnahmen und Konzepte auf diese beziehen. Im Fazit des Kapitels werden dann die Herausforderungen des Handlungsfeldes dargestellt, um diese als Basis der Entwicklung der Erhebungsinstrumente zu nutzen.

#### 4.1 Das Handlungsfeld der Berufsorientierung im Spannungsfeld von Einflussfaktoren und Subjekt

Der Übergang von der Schule in den Beruf kann aus sozialwissenschaftlicher Perspektive als eine Vermittlungsaufgabe zwischen Individuum und gesellschaftlichen Strukturen verstanden werden. Dieser Dialog ist auf der einen Seite geprägt durch die biografischen Ressourcen, Erwartungshaltungen, schulischen Qualifikationen, Interessen und Handlungsoptionen des Jugendlichen, und zum anderen haben gesellschaftliche Gegebenheiten Einfluss, der strukturelle Rahmen des Bildungs- und Beschäftigungssystems, die Anforderungen des stetigen Wandels der Berufswelt als auch die wirtschaftlichen Entwicklungen (vgl. Queisser 2010, 20; Kruse 2007, 178).

Somit stellt der erfolgreiche Übergang (vgl. Kap. 3.2 bzw. Abb. 3) von der Schule in eine berufliche Ausbildung für Jugendliche eine vielschichtige Entwicklungsaufgabe dar, in der sie sich mit vielfältigen Fragestellungen auseinandersetzen müssen, die ihr späteres Leben als Erwachsener nachhaltig prägen (vgl. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung 2010, 8; Kaak et al. 2013, 1). Unter Entwicklungsaufgaben sind Lebensperioden eines Menschen zu verstehen, die u. a. durch physische Reifungsprozesse oder Übergangsphasen bestimmt werden. Sie können aus dem Jugendlichen selbst heraus oder durch gesellschaftliche Erwartungen ausgelöst werden. Des Weiteren sind sie individuell durch jeden Einzelnen zu bewältigen und führen unabdingbar zu einer Veränderung. Somit wird als Ziel einer schulischen Berufsorientierung die Fähigkeit formuliert, eine fundierte Berufswahlentscheidung zu treffen, wobei dieses Ziel nicht als Endziel zu verstehen ist, sondern als Teilprozess der Entscheidung für den Übergang an der ersten Schwelle. Der Prozess der beruflichen Orientierung ist nicht auf die Berufswahlvorbereitung allein reduziert, sondern bezieht sich auf den kompletten Lebenslauf des Individuums (vgl. Brüggemann/Rahn 2013, 11 f.; Thüringer Institut für Lehrerfortbildung 2010, 8; Kaak et al. 2013, 1).

Die Wege von der Schule in den Beruf haben sich in den vergangenen Jahren zunehmend ausdifferenziert und unterliegen diversen exogenen wie endogenen Einflüssen. Der eigentliche Einstieg in den Beruf ist langwieriger und komplexer geworden, das Lebensalter der Anfänger in den dualen Ausbildungsgängen steigt stetig an (vgl. BIBB 2017a, 16 ff.). Dieser Prozess wird vor allem für Jugendliche mit niedrigen oder fehlenden Abschlüssen oder/und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch verschiedene Studien als prekär beschrieben (vgl. u.a. Ertelt/Korte 2017, 439 ff.). Dies bedeutet für das eingesetzte Personal an allgemeinbildenden Schulen und auch das Berufsbildungspersonal an beruflichen Schulen sowie Bildungsdienstleistern erhöhte Anforderungen, um allen Jugendlichen den Zugang zum Bildungs- und Beschäftigungssystem zu ermöglichen (vgl. Bylinski 2014, 15; Dietrich 2009, 12).

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird die Berufsorientierung in den Fokus gestellt, da diese u. a. als Inhalt der Bildungsgänge des Übergangssystems benannt ist. Die berufliche Orientierung und Berufsvorbereitung verstehen die gleichen Vorgänge, dennoch ist es relevant diese Begrifflichkeiten, sowie den Begriff der Berufswahl, der Berufswahlreife und Berufswahlkompetenz im Kontext der vorliegenden Arbeit zu konkretisieren.

#### 4.1.1 Komplexität des Handlungsfeldes und seiner Begrifflichkeiten

Als Ziel der Berufsorientierung wird die Vorbereitung auf die Arbeitswelt benannt, worin der Übergang von der Schule in einen Beruf eingeschlossen ist. Schon bei den Begriffen Berufsorientierung und Berufsvorbereitung stellt sich die Frage, welcher der beiden Begrifflichkeiten den anderen miteinschließt oder wie sie sich voneinander abgrenzen. Werden diese differenziert betrachtet, so meint die Berufsorientierung die persönliche Orientierung im beruflichen Feld. Die Berufsvorbereitung ist als Vorbereitung auf einen Beruf zu verstehen, doch ist unklar ob nur ein Beruf gemeint ist, eine berufliche Branche oder die berufliche Welt im Allgemeinen. Den beiden benannten Begrifflichkeiten im beforschten Handlungsfeld können weitere hinzugefügt werden. So finden sich Arbeitsorientierung, Arbeitsweltorientierung, Berufswahlorientierung, Berufsfindung, Berufsausbildungsvorbereitung und viele weitere, die versuchen diesen Prozess zu beschreiben und sich in einigen Veröffentlichungen deutlich voneinander abgrenzen (vgl. Bührmann/Wiethoff 2013, 20; Köck 2010, 30, Butz 2008, 48).

Als erste hier relevante Begrifflichkeit im Forschungsfeld wird der Begriff der *Berufswahl* ausgeführt, da diese als Ziel der Berufsorientierung verstanden wird.

Die Berufswahl wird als eine kontinuierlich wiederkehrende, interaktiv gestaltete Phase des Lernens und Entscheidens beschrieben, welche in die lebenslang andauernde berufliche Entwicklung eines jeden Menschen eingebunden ist. Da dieser Prozess individuell verläuft, üben Menschen entsprechend unterschiedliche berufliche Tätigkeiten aus (vgl. Forßbohm

2010, 1). Das Ziel des Prozesses der Berufswahl ist das Finden eines Berufes, in welchem die Entfaltung der persönlichen Identität möglich ist. So wirken viele Faktoren auf den Prozess ein, unter anderem Interaktionen mit anderen Personen in der jeweiligen individuellen Umwelt des Berufswählers (vgl. ebd., 121).

Im Prozess der Berufswahl werden die Anforderungen eines Berufes und jeweiligen Rahmenbedingungen mit den individuellen Ressourcen abgeglichen. Da der Prozess als lebenslang verstanden wird, bedeutet dies einen fortlaufenden Abgleich zu verschiedenen Zeitpunkten in der individuellen Lebens- und Berufsbiografie (vgl. Weiß 2016, 3; Neuenschwander/Hartmann 2011, 41f; Hentrich 2011, 14 f.).

Im Kontext der vorliegenden Arbeit wird daher der Definition der Berufswahl von Bußhoff gefolgt, da diese die einwirkenden Rahmenbedingungen berücksichtigt:

„Berufswahl kann somit definiert werden als eine in einer lebenslangen beruflichen Entwicklung eingebundene und unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen und Einflüssen stehende sowie in der Regel wiederholt sich einstellende interaktive Lern- und Entscheidungsphase, deren jeweiliges Ergebnis dazu beiträgt, daß Menschen unterschiedliche Tätigkeiten ausüben.“ (Bußhoff 1989, 58 f.).

Die *Berufsorientierung* und die *berufliche Vorbereitung* sollen auf die Wahl eines Berufes hinarbeiten. So wird die Berufsorientierung als „...lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarf und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite“ (Butz 2008, 50) verstanden.

Das Handlungsfeld der Berufsvorbereitung bzw. der Berufsausbildungsvorbereitung ist im § 1 des BBiG aufgeführt und „...dient dem Ziel, durch die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf heranzuführen.“ (BBiG § 1, Abs. 2). Anders als die berufliche Orientierung ist die Berufsvorbereitung als Begriff klar in Ordnungen der Sekundarstufe II verortet, da die Zielgruppe junge Menschen ohne Ausbildungsplatz nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule sind (vgl. BIBB 2018, o. S.). Inhaltlich werden jedoch dieselben Aspekte verstanden, wie bei dem Begriff der Berufsorientierung.

Berufsorientierung wiederum wird als individueller Entwicklungsprozess verstanden, in welchem zunächst eine Vielzahl von beruflichen Möglichkeiten verfolgt wird, die dann fortlaufend eingegrenzt werden. Dieser Prozess wird von jedem Jugendlichen individuell durchlaufen und in der Regel durch schulische, didaktisch vorbereitete Maßnahmen unterstützt (siehe bspw. Landeskonzept M-V, Kap. 3.3) (vgl. Köck 2018, 236). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der Berufsorientierung verwendet, der nach dem dargelegten Verständnis die Berufsvorbereitung einschließt. Daher werden im Folgenden der

Begriff sowie die Genese der beruflichen Orientierung dargelegt. Durch die Recherche und Auseinandersetzung mit der Literatur sowie Studien zum Gegenstandsbereich konnte festgestellt werden, dass Berufsorientierung und Berufsvorbereitung häufig synonym verwendet werden oder jeweils dieselben Tätigkeiten und Inhalte gemeint sind. Daher wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff der Berufsorientierung genutzt, da dieser in den als relevant betrachteten Schriften und Forschungen mehrheitlich angewendet wird.

Beim Begriff der Berufsorientierung im Allgemeinen sind u. a. zwei unterschiedliche Verständnisse zu finden. So fokussiert Berufsorientierung im summativen Verständnis die Anforderungen, die der Arbeitsmarkt an den Berufswähler stellt. Zu diesem Verständnis passt das Konzept der Ausbildungsreife (vgl. Kap. 4.3.3), welches die Arbeitsmarkt-Anforderungen in einzelne Bereiche unterteilt, die der Jugendliche erfüllen muss, um als ‚reif für eine Ausbildung‘ eingestuft zu werden. Im formativen Verständnis von Berufsorientierung steht hingegen der Jugendliche als Subjekt im Mittelpunkt, sein Orientierungsprozess vor dem Hintergrund seiner eigenen Fähigkeiten und Interessen, der an ihn gestellten Anforderungen sowie ihm zur Verfügung stehenden Informations- und Unterstützungssysteme (vgl. Bührmann/Wiethoff 2013, 28 ff.).

„Somit bündelt die Bezeichnung Berufsorientierung als Inhalt und Strategie des Erwerbs von Ausbildungs-, Berufs- und Arbeitsfähigkeit, das fachliche, methodische und strategische Wissen und Können sowie die motivationale Bereitschaft zur positiven Bewältigung von Arbeits- und Berufsfindungsprozessen. Diese zielen auf die Eingliederung in das System der Erwerbswirtschaft und auf eine damit direkt verbundene gesellschaftliche Teilhabe.“ (Jung 2008, 1).

Dass berufliche Orientierung notwendig ist, ist im Bereich der allgemeinbildenden Schulen bereits in den 1950er Jahren deutlich geworden. Durch den Mangel an Arbeits- und Ausbildungsplätzen nach Ende des zweiten Weltkriegs war die damalige Jugend damit überfordert, selbstständig berufliche Perspektiven zu generieren und sich an die neue Arbeitsmarktlage anzupassen (vgl. Dederich 2002, 17). In den folgenden Jahren wurde in der allgemeinbildenden Schule das Fach Arbeitslehre eingeführt, in welchem die Berufsorientierung verortet werden sollte. Dies geschah zunächst nicht explizit, sondern sollte innerhalb der zusammengelegten Fächer Technik, Wirtschaft, Hauswirtschaft verwirklicht werden. 1969 empfahl die KMK der Hauptschule, innerhalb des Fachs Arbeitslehre das Feld *Hinführung zur Berufswahl* ins Curriculum mit aufzunehmen (vgl. ebd., 19 f.). In den 1980er Jahren wurden Überlegungen laut, Veränderungen der Arbeitswelt in die Berufsorientierung mit aufzunehmen, so z. B. unternehmerisches Denken. Des Weiteren wurde die Flexibilisierung von Arbeit und Beruf als neues wichtiges Thema genannt. Es sei wichtig, die Jugendlichen darauf vorzubereiten, dass der erlernte Beruf und die Tätigkeiten

im Laufe des Erwerbslebens veränderlich sind. Diese Themen sind allerdings bisher kaum in den Unterricht und die weiteren Diskussionen miteinbezogen worden, vor allem theoretische Bezüge zur Berufswahl wurden seitens curricularer Überlegungen ausgeklammert. Seit den 1990er Jahren ist außerdem bekannt, dass die Berufswahl als Prozess verstanden wird und somit nicht mit Ende der allgemeinbildenden Schule abgeschlossen ist, womit es auch Inhalten und Regelungen zur Berufsorientierung in der Sekundarstufe II und der beruflichen Schule bedarf (vgl. Dederling 2002, 23 ff.).

Das gesetzte Ziel der beruflichen Orientierung, ist wie bereits mehrfach betont, die Vorbereitung der Jugendlichen auf den Übergang von der Schule in die Berufswelt, auf die Wahl eines Berufes – i. d. R. die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung – und vor allem die Unterstützung der jungen Erwachsenen in diesem Prozess durch verschiedene (pädagogische) Interventionen und Instrumente. Die Studienorientierung wird häufig als Teil der Berufsorientierung verstanden und meint eben nicht den Übergang in die Arbeitswelt, sondern einen Übergang in eine universitäre/hochschulische Qualifizierungsphase. Vor allem vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung, der Entwicklung des Arbeitsmarktes und der daraus folgenden Flexibilisierung von Erwerbsbiographien erhält die berufliche Orientierung einen relevanten Stellenwert in der Entwicklung junger Menschen (vgl. BIBB 2016a, 293; Brüggemann/Rahn 2013, 12; Frehe 2015, 305 f.).

Zur konkreten Beschreibung des Berufsorientierungsprozesses an der ersten Schwelle wurde durch Hammer, Ripper und Schenk ein dreiphasiges Modell entwickelt, welches den Prozess in Orientierungsphase, Entscheidungsphase und Realisierungsphase unterteilt.

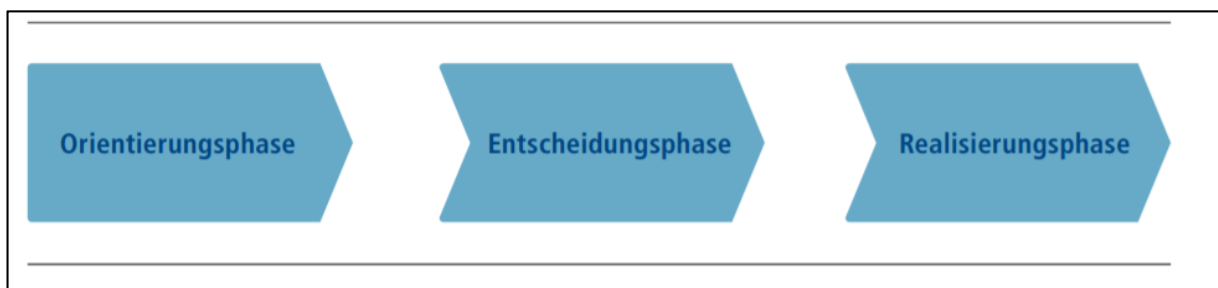


Abbildung 11: Phasen der Berufsorientierung, Quelle: Hammer/Ripper/Schenk 2015, 15.

In der *Orientierungsphase*, erhalten die Schüler vor allem Wissen über Berufe und deren Anforderungen. Durch den Einsatz von Instrumenten sollen Jugendliche außerdem in der Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten gefördert werden, Neigungen und Interessen kennen und einschätzen lernen.

Die *Entscheidungsphase* beinhaltet vor allem Möglichkeiten der praktischen Erprobung, sei es in Lehrwerkstätten oder durch Praktika. Diese sollen durch die Schüler aufgrund Ihrer Interessen und Fähigkeiten gewählt werden (Resultat aus Phase 1). Des Weiteren sollen die Schüler berufliche Alternativen eruieren.

Die *Realisierungsphase* besteht darin, passende Ausbildungsplätze bzw. Studienmöglichkeiten zu recherchieren und entsprechende Bewerbungen einzureichen. Je nach Ausgang zählt zu dieser Phase auch die Einschreibung an einer Universität oder der Abschluss eines Ausbildungsvertrages (vgl. Hammer/Ripper/Schenk 2015, 15 f.).

Somit wird deutlich, dass der Prozess der beruflichen Orientierung ein dauerhafter Prozess ist, dessen Zeitraum nicht konkret bestimmt werden kann. Je nach Erfahrungen der Jugendlichen in den einzelnen Phasen können auch völlige Neuorientierungen vorkommen, sodass die bereits durchlaufenen Phasen erneut bewältigt werden. Die Beschreibung des Prozesses der Berufswahl als zeitlich nicht festlegbar wird durch verschiedene Autoren beschrieben und innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft somit als gegeben angesehen (vgl. u.a. Köck 2010, 30; Deeken/Butz 2010, 5; Butz 2008, 50). Der Berufsorientierungsprozess wird daher verstanden als „...ein Prozess mit zwei Seiten: Auf der einen stehen Jugendliche, die sich selbst orientieren, ihre eigenen Interessen, Kompetenzen und Ziele kennen lernen. Auf der anderen stehen die Anforderungen der Arbeitswelt, auf die hin junge Menschen orientiert werden. Beide Seiten müssen immer wieder neu abgestimmt werden.“ (BIBB o. J., o. S.).

Ähnlich der Definition der Berufswahl werden die einwirkenden Rahmenbedingungen hervorgehoben. Neben den Anforderungen der Arbeitswelt müssen sich die Jugendlichen in die Gesellschaft eingliedern, was parallel zur Berufsausübung auch den Übergang vom Kind/Jugendlichen zum Erwachsenen bedeutet. Daraus leitet sich die Frage ab, ob der Prozess der Berufsorientierung nicht viel mehr ist als eine Orientierung innerhalb der Berufswelt, sondern vielmehr eine Lebensweltorientierung.

So wird im Leitfaden zur Berufsorientierung als Aufgabe der Berufsorientierung formuliert:

„Sie soll die Schülerinnen und Schüler befähigen, sich sowohl mit den eigenen Stärken als auch mit möglichen Schwächen auseinanderzusetzen und zu lernen, diese einzusetzen bzw. mit diesen umzugehen. Ein Schwerpunkt [...] liegt daher auf der Stärkung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler. Eigenverantwortung und Selbstständigkeit sollen gefördert werden. Den Jugendlichen sind Möglichkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln, mit denen sie ihre Arbeits- und Lebenswelt aktiv mitgestalten können. Mit zunehmender Entscheidungsfähigkeit sollen sie die eigene Berufsbiografie bzw. Lebenswegplanung selbst in die Hand nehmen.“ (Hammer/Ripper/Schenk 2015, 13)

Die Maßnahmen, Interventionen und Programme der Berufsorientierung werden von unterschiedlichen Akteuren durchgeführt. So ist die Berufsorientierung innerhalb der Schule im beforsteten Bundesland in den § 2 Abs. 1, 2; 4 Abs. 3 des Schulgesetzes Mecklenburg-Vorpommern formuliert. Für die Sekundarstufe I, in welcher sich die Schüler zu einem Großteil des Orientierungsprozesses befinden, bedeutet dies konkret unterrichtliche

Angebote, welche meist in Unterrichtsfächern wie Arbeit-Wirtschaft-Technik oder durch Kooperationen mit externen Akteuren durchgeführt werden (vgl. MBWK 2016, 11 ff.). Die Verwaltungsvorschrift für das Schuljahr 2017/2018 nimmt Maßnahmen der schulischen Berufsorientierung mit Beginn in der Sekundarstufe I in den Blick. So haben die einzelnen Schulen die Aufgabe, eigene Konzepte auf Grundlage benannter Vorgaben zu gestalten, in denen sie inhaltlich wie organisatorisch frei sind und welche von der Klasse fünf bis zum Ende der Schulzeit verbindend zu planen sind. Diese Konzepte sollen u. a. den zeitlichen Ablauf der Maßnahmen, sowie Bezüge zu Unterrichtsthemen beinhalten (vgl. MBWK 2017, 1 f.).

Da im Fokus der vorliegenden Arbeit die Berufsorientierung in der beruflichen Schule innerhalb des Übergangssystems liegt, wird an dieser Stelle nicht konkret auf die einzelnen Maßnahmen der Sekundarstufe I eingegangen, es soll lediglich benannt werden, dass diese Maßnahmen durch Erlasse geregelt und verortet sind. Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass die Jugendlichen in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen diese besucht bzw. durchlaufen haben. Demgemäß haben sie sich bereits mit der beruflichen Orientierung auseinandergesetzt, was als Anknüpfungspunkt für weitere Prozesse gesehen werden könnte.

In der wissenschaftlichen Forschung zur Berufswahl werden die Begriffe *Berufswahlreife* und *Berufswahlkompetenz* mit steigender Bedeutung verwendet, dies allerdings in unterschiedlicher Weise und in manchen Fällen sogar mit unterschiedlichem Verständnis, während sie dabei gleichzeitig bereits für diverse Berufsorientierungsangebote als eine zu erreichende Zielmarke gelten (vgl. Hartkopf 2013, 42).

Der Begriff der Berufswahlreife meint das Erreichen eines Stadiums, in welchem der Jugendliche in der Lage ist, Entscheidungen für seinen beruflichen Lebensweg zu treffen. Dies ist nicht auf den Übergang von der Schule in den Beruf beschränkt, auch in weiteren Lebenssituation soll der Jugendliche durch diese Fähigkeit in der Lage sein, berufliche Entscheidungen (bspw. zu Umorientierung oder Weiterentwicklung) zu treffen. Die Berufswahlreife hängt u. a. stark von der Entwicklung der Persönlichkeit ab, daher sollte berufliche Orientierung und Vorbereitung sich nicht ausschließlich auf Informationen über Berufe und Arbeitswelt beschränken, sondern die Schüler darin unterstützen, ihre Persönlichkeit zu reflektieren und weiterzuentwickeln (vgl. Dibbern 1983, 439).

Bereits 1960 beschrieb Abel Ideen dazu, wie eine Berufswahlreife erlangt werden könne. In seinen Ausführungen waren bereits Erfahrungen der Arbeitswelt (im regionalen Kontext) eingebettet in den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht, relevante berufliche Informationen, Erprobung in Praktika, fachpraktischer Unterricht in Schulwerkstätten sowie intensive schulische Unterweisung der Schüler hinsichtlich beruflicher Anforderungen anhand verschiedener Medien enthalten (vgl. Beinke 2011, 32).



Die Begrifflichkeit der Berufswahlreife, dem damit verbundenen Konzept und der inhaltlich-funktionalen Ausgestaltung lässt sich in der Berufswahltheorie von Super (vgl. hierzu detailliert Kap. 4.2.) finden. Das 1950 eingeführte Konzept nimmt bei Super einen bedeutenden Faktor für die Entwicklung der individuellen Determinanten ein, die zu einer zielführenden Berufswahl führen (vgl. Hartkopf 2013, 44; Ratschinski 2012, 137).

Der Begriff der Berufswahlreife wird, in Anlehnung an Super, durch Ratschinski stärker in die Diskussion der Berufsorientierung gerückt. „Die Vorbereitung auf den Beruf ist nach klassischer Berufswahlforschung und nach Überzeugung berufspädagogischer Experten ein Reifungsprozess. Zu erreichen ist [...] Berufsreife, Berufswahlreife oder Ausbildungsreife. Erst dann ist die Aufnahme einer Ausbildung sinnvoll.“ (Ratschinski 2011, 7). Es wird der Annahme gefolgt, dass die Ausprägung der Berufswahlreife eines Jugendlichen mit dem Entwicklungsgeschehen des Berufsfindungsprozesses zusammenhängt. Erst durch das Erreichen dieser Reife ist es Jugendlichen möglich, angemessene Entscheidungen zu treffen (vgl. Ratschinski/Struck 2012, 1). Im Diskurs um Fähigkeiten und Kompetenzen wird durch Ratschinski der Begriff der Berufswahlkompetenz verwendet, da dieser „...nicht nur die Fähigkeit, die mit der Berufswahl verbundenen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen“, beschreibt, „sondern auch die empfundene und erklärte Zuständigkeit für die Aufgaben.“ (Ratschinski 2008, 83). Die Berufsberatung und Unterstützung der Jugendlichen im Prozess der Berufswahl sollte nach diesem Verständnis vor allem auf die Vermittlung dieser Kompetenzen ausgerichtet sein, um eine optimale Berufswahl zu generieren, die im Prozess des lebenslangen Lernens fortwährend angewandt und erweitert werden kann (vgl. Dreer 2013, 42 ff.).

Der Begriff der Berufswahlkompetenz knüpft inhaltlich an die Laufbahnentwicklungstheorie von Super an. Jedoch wird der Begriff als solcher in der Literatur kontrovers verwendet. So wird er zur Beschreibung der Weiterentwicklung oder auch zur Neugestaltung des Konzeptes der Berufswahlreife benannt. Weiterhin wird ebenfalls der Vorschlag gemacht, den Begriff der Berufswahlkompetenz alternativ zur Berufswahlreife zu verwenden (vgl. Hartkopf 2013, 44; Ratschinski 2012, 137).

Das Kompetenzverständnis ist der entwicklungspsychologischen Perspektive zuzuordnen, die Jugendlichen befinden sich in unterschiedlichen Phasen ihrer Entwicklung und müssen die dieser Phase zugeordneten spezifischen Aufgaben und Problemlagen bewältigen. In diesen Phasen kommen individuelle physische und psychische Veränderungen zusammen, individuelle körperliche Veränderungen müssen durch den Jugendlichen verarbeitet werden, genauso wie die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Anforderungen. Hierzu zählt auch die Berufswahl, welche außerdem zur Verschiebungen sozialer Beziehungen führt, je nach Entscheidung bleibt das regionale und/oder soziale Umfeld bestehen oder wird durch die Rahmenbedingungen erneuert (vgl. Hany/Diesel-Lange 2006, 518).

Die Berufswahlkompetenz umfasst die Fähigkeiten:

- eigene Stärken und Schwächen einschätzen zu können
- eigene Bedürfnisse zu erkennen
- Informationen zu sammeln und zu bewerten
- Informationen, Anforderungen und eigene Fähigkeiten miteinander abzugleichen und daraus Konsequenzen bzw. Entscheidungen abzuleiten (vgl. Bührmann/Wiethoff 2013, 33).

In diesem Zusammenhang soll auch ein Erfurter Forschungsprojekt erwähnt werden, durch welches das Thüringer Berufswahlkompetenzmodell entwickelt wurde. In dem Modell werden sowohl berufsrelevante als auch motivationale Fähigkeiten verbunden (vgl. Hartkopf 2013, 49). Die Berufswahlkompetenz wird in diesem Zusammenhang verstanden als „...Bündel spezifischer kognitiver Fähigkeiten, motivationaler Orientierungen und Handlungsfähigkeiten ..., die es einer Person ermöglichen, eine wohlbegründete Entscheidung für eine nachschulische Ausbildung zu treffen sowie sich in wiederkehrenden berufsbiografisch relevanten Situationen zu bewähren.“ (Diesel-Lange et al. 2013, 286). Mit dieser Beschreibung werden nicht die Basis-Fertigkeiten und Kenntnisse benannt, wie sie in Lernprozessen innerhalb der Schule erworben werden (sollen), sondern Kompetenzen, welche für das Treffen einer Entscheidung für den weiteren beruflichen Weg (sowohl eine berufliche Ausbildung, als auch ein Studium) als notwendig erachtet werden (vgl. Diesel-Lange et al. 2013, 286 f.).

Das Modell basiert auf entwicklungs-, pädagogisch-psychologischen sowie erziehungswissenschaftlichen Feststellungen. Des Weiteren wurden verschiedene Instrumente entwickelt, die Schüler dabei unterstützen sollen, ihre eigene Berufswahlkompetenz einzuschätzen. Durch diese Reflexion soll ermöglicht werden, die Maßnahmen der beruflichen Orientierung an die Bedürfnisse der Schüler anzupassen (vgl. Lipowski et al. 2015, 5). In der folgenden Abbildung sind die Dimensionen der Berufswahlkompetenz, wie diese im Forschungsprojekt beschrieben wurden, dargestellt.

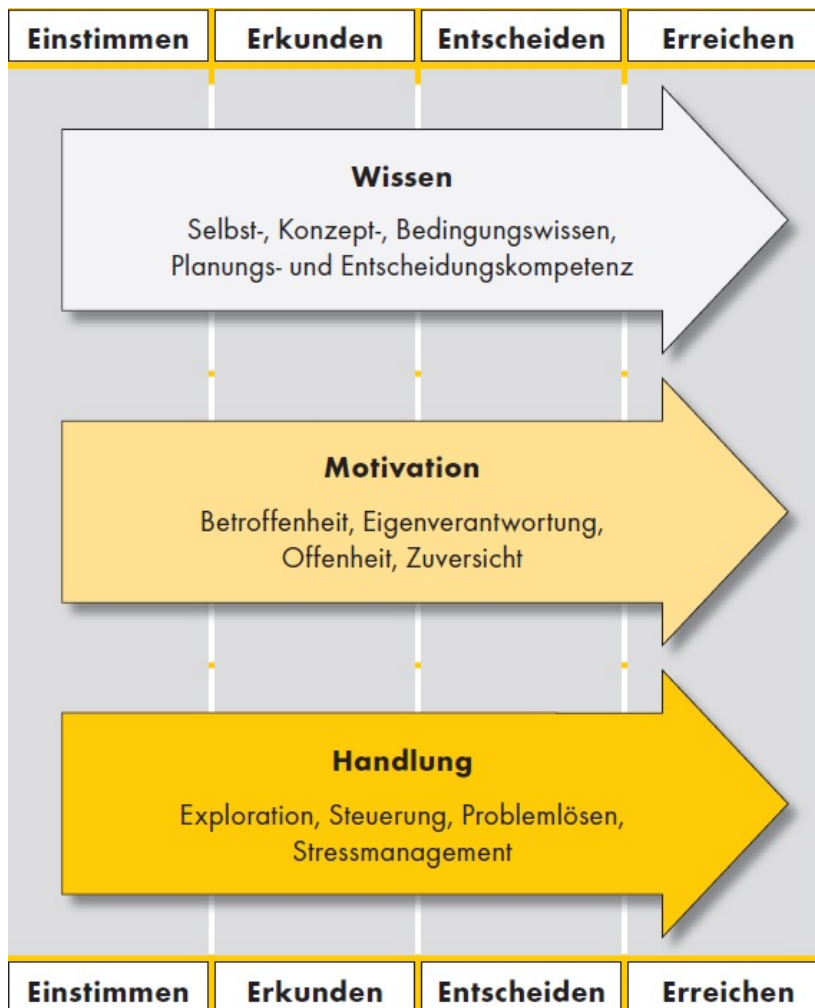


Abbildung 12: Dimensionen der Berufswahlkompetenz; Quelle: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung 2010, 11.

Die vier Stadien (Einstimmen, Erkunden, Entscheiden, Erreichen), werden von jugendlichen Berufswählern im Prozess der Berufswahl durchlaufen, wobei die Dimensionen Wissen, Motivation und Handlung relevant sind. Diese Dimensionen werden im Entwicklungsprozess stetig weiterentwickelt, jede neue Information wirkt sich auf die Motivation und das Handeln des Jugendlichen aus, wobei die einzelnen Schritte nicht klar voneinander abgegrenzt werden können. Ziel des Prozesses ist die Entscheidungsfindung und die daraus resultierenden Handlungen zum Bestehen innerhalb neuer Situationen. Hervorzuheben ist, dass der Zeitraum oder Zeitpunkt, in welchem diese Entscheidung getroffen wird, weder im zeitlichen Umfang noch im Lebensalter des Individuums festgelegt ist. Zwar steht im Mittelpunkt der Forschungen des Thüringer Projektes die Jugendphase, jedoch verändert sich der Grundprozess der Entscheidung auch bei voran geschrittenem Alter nicht (vgl. Diesel-Lange et. al. 2013, 286 f; Thüringer Institut für Lehrerfortbildung 2010, 11).

Auch in der Richtlinie zur Berufsorientierung an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern werden diese Begrifflichkeiten einbezogen:

„Die Berufsorientierung dient der Entwicklung der Berufswahlkompetenz der Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen und des geschlechtsspezifischen Berufswahlverhaltens. Sie befähigt die Kinder und Jugendlichen im Laufe ihrer Entwicklung, die eigenen Interessen, Neigungen und Begabungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten realistisch einzuschätzen und diese in Bezug zu wirtschaftlichen Entwicklungen, den beruflichen Anforderungen und Berufsbildern zu setzen.“ (MBWK 2011, 465).

In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus nicht auf der Messung der Kompetenzen der Jugendlichen im Kontext ihrer Berufswahl. Vielmehr besteht das Forschungsinteresse mit Blick auf professionelles Lehrerhandeln, im Gegenstandsbereich der Berufsorientierung. So sind die Ausführungen zu Berufswahlreife und -kompetenz zu verwenden, um Inhalte und Aspekte des Unterrichts diesbezüglich zu hinterfragen.

#### 4.1.2 Der Beruf im Fokus: Perspektiven des Berufsbegriffs

Im Folgenden wird zunächst der Beruf als solches betrachtet, sowie seine Entwicklung und gesellschaftliche Relevanz.

„Beruf‘ sucht als pädagogische Leitidee nach den (verbliebenen) Möglichkeiten beruflicher Identität, nach individueller Selbsterfahrung und Selbstbestimmung durch Arbeit. Berufsorientierung muss diese gedachten und gesuchten Möglichkeiten in das Bewußtsein der Schüler heben und zugleich deren Abhängigkeit von den vielfältigen Bedingungen des Beschäftigungssystems, ihrer Begrenzung durch Mitbestimmung, ihrer Gefährdung durch Unmündigkeit und Herrschaft. Berufsorientierung hat deutlich zu machen, daß sich Berufsarbeit stets in der Ambivalenz von Anpassung und Widerstand vollzieht, und hat den Jugendlichen zu befähigen, sich in das System der Arbeitsteilung einzuordnen und zugleich des ökonomisch-politischen Zusammenhang des Systems geistig zu durchdringen, um kritisches Potential für politische Solidarität zu gewinnen.“ (Dibbern 1983, 443).

Auch wenn die Ausführungen Dibberns bereits 1983 getätigt wurden, so nimmt der Beruf nach wie vor eine tragende Rolle im Orientierungsprozess innerhalb der Arbeitswelt ein. Daher soll hinterfragt werden, was dieser bedeutet und welchem Einfluss des Wandels dieser unterliegt.

Die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen sind geprägt durch den sich globalisierenden Arbeitsmarkt (steigende internationale Konkurrenz) sowie den demographischen Wandel und die damit verbundene Veränderung der Alters- und Gesellschaftsstruktur in Deutschland. Diesen Entwicklungen müssen sich das deutsche Bildungssystem im Allgemeinen, aber vor allem das Ausbildungssystem und die berufliche Bildung anpassen. In diesem Kontext erhalten die Begrifflichkeiten Arbeit und Beruf eine besondere Bedeutung (vgl. Diettrich 2009, 3). Berufe lassen sich charakterisieren, als

„[...] relativ tätigkeitsunabhängig, gleichwohl tätigkeitsbezogene Zusammensetzungen und Abgrenzungen von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern von Arbeitskraft, die als Ware am Arbeitsmarkt gehandelt und gegen Bezahlung in fremdbestimmten, kooperativ-betrieblich organisierten Arbeitszusammenhängen eingesetzt werden“ (Beck et al. 1980, 20).

Dem Beruf werden durch Sackmann/Rasztor sechs Merkmale zugeordnet: die Bezeichnung für Spezialisierungen im Kontext der Arbeitsteilung, die Konkretisierung von spezifischen Fähigkeitsbündeln, die Definition des Tätigkeitsfeldes, die Bewältigung von Wandlungsprozessen, die Bearbeitung gesellschaftsbezogener Aufgaben und die Beziehung zwischen dem Individuum und dem jeweiligen Beruf. Jedoch sind unter heutiger Betrachtung die Ausprägungen der einzelnen Merkmale dynamischen Veränderungsprozessen unterworfen und somit nicht als stabil zu betrachten (vgl. Sackmann/Rasztor 1998, 26).

Neben dem Begriff des Berufes ist im Kontext außerdem der Begriff der Arbeit relevant, da die berufliche Orientierung auf die Arbeitswelt vorbereiten soll. Dieser war schon in der Vergangenheit von diversen Wandlungen, Bedeutungsüberlagerungen und -verschiebungen betroffen, was allerdings auf das grundlegende Verständnis keinen Einfluss hatte. Durch die verschiedenen Perspektiven auf den Begriff der Arbeit (wirtschaftliche, philosophische, soziologische) ist eine einheitliche Begriffsbestimmung über die Disziplinen hinweg schwierig. Gemeinsam ist allerdings der Ausgangspunkt: menschliche Arbeit als Notwendigkeit zur Existenzsicherung. Dieser Aspekt entwickelte sich vom reinen Überleben durch Arbeit, sei es durch das Erwirtschaften von Gütern, Lebensmitteln oder monetärem Lohn, hin zu arbeitsteiliger Arbeit, welche auch geistige Tätigkeit beinhaltet. Der Großteil der Definitionen stimmt darin überein, dass Arbeit Aktivität bedeutet, welche sich in die Eigenschaften des Tätigseins, dem daraus entstehenden Produkt und dem konkreten Vollzug der Arbeit unterteilen lässt (vgl. Kraus 2007, 22 ff.; Voß et al. 2010, 24 ff.; Beck 1996, 220).

War Arbeit in der historischen Betrachtung noch eine lebenslang stabil ausgeübte Tätigkeit, ist diese seit dem 20. Jahrhundert durch flexible und veränderliche Berufsbiografien geprägt. Der Trend entfernt sich vom Normalarbeitsverhältnis und nähert sich einer Pluralisierung der Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt: ein pluralisiertes, flexibles und dezentrales Beschäftigungssystem. Hierzu zählen auch atypische Beschäftigungen wie Teilzeitbeschäftigung, Leiharbeit, zeitweise oder längerfristige Arbeitslosigkeit (vgl. Famulla 2008, 22).

Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff des Berufs, welcher denselben Veränderungsprozessen ausgesetzt ist, jedoch nach wie vor als Objekt der Orientierung verstanden wird.

Pätzold und Wahle formulieren folgende idealtypische Berufsideen:

- „erstens die religiöse Berufsidee, die berufliches Handeln als Gottesdienst ansieht,
- zweitens die traditionell-ständische Berufsauffassung, der zufolge berufliche Tätigkeit sozial gebunden ist und die historisch-aktuelle Ordnung stabilisiert,
- drittens die idealistisch-ganzheitliche Berufsvorstellung des Neuhumanismus mit ihrem Postulat der freien Berufswahl als Basis individueller Selbstverwirklichung und
- viertens die funktionelle Berufsauffassung, die den Erwerbscharakter des Berufs betont und Arbeitsteilung, technisch-ökonomische Entwicklungsprozesse und Rationalisierungstendenzen in der Arbeitswelt berücksichtigt.“ (Rosendahl/Wahle 2012, 26).

Auf Basis dieser Ausführungen formulieren die Autoren, dass der Beruf in der modernen Gesellschaft vor allem der persönlichen Verwirklichung dient. In Abgrenzung zur historischen Bedeutungen geht es nicht mehr um die Sicherung des Überlebens, sondern um persönliche Identifikation mit dem jeweiligen Beruf und den zugehörigen Tätigkeiten (vgl. Rosendahl/Wahle 2012, 26 ff.). Die persönliche Identifikation mit einem Beruf wird auch in die Gesellschaft übertragen. So hat der Beruf einer Person nicht nur Auswirkungen auf diese selbst, durch die beruflich bedingte Entlohnung werden Personen sozialen Gesellschaftsschichten zugeordnet. Des Weiteren erhalten Fremde durch die Nennung des Berufes eine Einordnung durch die Gesellschaft mit den Attributen, welche dem jeweiligen Beruf zugeschrieben werden. Es erfolgt eine Gleichsetzung der Person mit dem Berufsstand, welchen diese vertritt, die persönlichen berufsunabhängigen Dispositionen treten zunächst in den Hintergrund (vgl. Beck 1996, 221).

Beruflichkeit wird in diesem Kontext als ‚Berufsform der Arbeitskraft‘ verstanden, welche sich aus einem Zusammenschluss an Qualifikationen zusammensetzt (vgl. Daheim 1977). Neben den fachlichen Inhalten, welche durch eine Berufsausbildung erworben werden, geht der Begriff der Beruflichkeit weiter und fasst außerdem nicht-fachliche Aspekte, welche den Berufsrollen zugeschrieben werden (vgl. Bolder et al. 2012; Baethge 2004, 337 f.). Durch den Erwerb eines Berufes, durch eine bedarfsgerechte Qualifikation, hat der Arbeitnehmer die Möglichkeit, seinen Lebensunterhalt zu erwirtschaften und sich durch die berufliche Sozialisation weiter zu entwickeln (vgl. Tiemann 2012, 52). Neben der Allokations- und Orientierungsfunktion des Berufes können somit individuelle Erwerbsbiografien gestaltet werden (vgl. Lipsmeier 1999, 24). Arbeitgeber haben durch die Zuschreibung von Berufen (und damit zusammenhängenden Ausbildungen) die Möglichkeit, ihre Stellen adäquat zu besetzen (vgl. Fürstenberg 2013, 18 ff.). Da in der Bundesrepublik Deutschland das duale Ausbildungssystem bundeseinheitlich geregelt ist, somit jedem Auszubildenden weitgehend gleiche Inhalte vermittelt und länderunabhängige Kammerprüfungen durchgeführt werden, kann so betriebliche Planungssicherheit und Mobilität hergestellt werden.

Auch der Begriff des Berufes wird aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, so sieht die berufssoziologische Perspektive diesen als Schnittstelle zwischen Individuum, Organisation/Institution und Gesellschaft an, womit sozialpolitische und ökonomische Aspekte in die Betrachtung einbezogen werden. Der Arbeitsmarkt und seine Entwicklungen benötigten Fachkräfte und wirken sich so auf Ausbildungssysteme aus. Neuen Anforderungen, die aufgrund technischer Innovationen entstehen, wird durch Novellierungen von Berufen bzw. Berufsbildern entsprochen, dies zeigt die Entwicklung von 1996 bis 2008, in dieser Zeit wurden 79 Ausbildungsberufe im dualen System neu erstellt, 215 wurden novelliert (vgl. Famulla 2008, 22 f.; BIBB 2017b, 77 ff.).

Der Beruf ist nach wie vor als Basis der Existenzsicherung und Selbstverwirklichung zu beschreiben. Durch die gesellschaftliche Neustrukturierung und die Individualisierung des Lebensstils wurde der Beruf das Mittel sozialer Statusdistribution, da durch Berufsausübung sozialer Aufstieg möglich war, sich aber auch das Abstiegsrisiko erhöhte. Die formalen Nachweise, welche durch Ausbildungen und Qualifikationen innerhalb der beruflichen Bildung erworben werden können, sind zu Instrumenten der Selektion und Allokation im Beschäftigungssystem geworden. Doch werden dem Berufsbegriff innerhalb der beruflichen Bildung weitere Funktionen zugesprochen: Eine Person wird durch die Ausübung beruflich sozialisiert, übernimmt (teilweise) Verhalten und/oder Einstellungen des Berufsstandes und fühlt sich diesem zugehörig, entwickelt eine berufliche Identität, welche auch in die private Welt hineinreicht. Seit einigen Jahren bestehen Forderungen nach einer Modernisierung und Dynamisierung des Berufskonzeptes, welche durch eine Gegenüberstellung von fachlichen und überfachlichen Inhalten, auch im Kontext der Debatte um Schlüsselqualifikationen und Handlungskompetenz geschehen soll. Daher ist fraglich, ob der Beruf als Instrument der gesellschaftlichen Eingruppierung und sozialen Anerkennung bestehen bleibt oder ob nicht die jeweilige Tätigkeit, unabhängig vom erlernten Beruf, diese Stellung kennzeichnet (vgl. Büchter/Meyer 2010, 323 ff.). „Permanente neue Identifizierung mit sich verändernden Berufen, die Normalisierung diskontinuierlicher Berufsberufsbiographien und des Brüchig Werdens der Grenze zwischen Arbeits- und Lebenswelt gehören zu den individuellen Herausforderungen im Kontext neuer Beruflichkeit, vor die auch die Berufsbildungsforschung gestellt ist.“ (Büchter/Meyer 2010, 326).

Beck betonte schon 1986 die gesellschaftlichen Entwicklungen zur ‚Entstandardisierung der Erwerbsarbeit‘. In seinen Ausführungen wird beschrieben, dass die Erwerbsarbeit in Zukunft flexibler und vielfältiger gestaltet werden muss, woraus sich sowohl Anforderungen für den Arbeitsmarkt, als auch für die Arbeitnehmer selbst ergeben. Dies hat ebenfalls Auswirkungen auf den Prozess der Berufsorientierung, so müssen diese Prozesse den Jugendlichen verdeutlicht und sie darauf vorbereitet werden, dass sich der einmal erlernte Beruf im Laufe ihrer Erwerbsbiographie verändern kann. Diese Entwicklungen bringen einerseits die

Chancen mit sich, jederzeit Einfluss auf den persönlichen beruflichen Erfolg und Werdegang zu haben, andererseits bedarf es zur Bewältigung dieser Anforderungen einer hohen persönlichen Kompetenz. Somit kann von einer lebenslangen Bewältigungsaufgabe gesprochen werden, wobei in Frage steht, wo und durch welche (Lern-)Prozesse diese Kompetenzen erlangt werden können (vgl. Wahler/Witzel 1996, 17 f.).

Da der Prozess der beruflichen Orientierung und Entscheidung hinsichtlich der Berufswahl bereits im Kindesalter (vgl. Kap. 4.2) begonnen wird, ist ein Ziel des Prozesses der Orientierung und Vorbereitung „...die aufbrechenden Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten in bezug auf den eigenen Lebenslauf sinnvoll kleinzuarbeiten.“ (Beck 1986, 217).

Als Gegensprecher der Erosionsthese zum Berufsbegriff ist Rauner zu nennen, der mit Verweis auf Lempert 2007, Senett 2000 und Kurzt 2005 verdeutlicht, dass der Beruf und die berufliche Identität auch heute noch als gesellschaftlich relevant eingestuft werden. Es gehe nicht um die Verwässerung des Begriffes und seiner Bedeutung, sondern vielmehr um die Aufgabe, moderne Berufe zu gestalten (vgl. Rauner 2010, 64).

Letztlich besteht weiterhin die Frage, ob das Verständnis von Beruf aufrechterhalten werden kann, welche vor allem mit dem Wandel des Arbeitsmarktes und der sich daraus ergebenden Anforderungen einhergeht (vgl. Daheim 2002; Moldaschl/Voß 2003). Vor allem die wachsende Anzahl technologischer und kommunikationstechnischer Neuerungen haben Auswirkungen auf die Organisation, Strukturierung und Umfang von Arbeit (vgl. Dehnbostel 2007, 17). Ein flexibler Arbeitseinsatz der Arbeitnehmer und die Erweiterung der Fachkompetenz um Methodenkompetenz, Analysefähigkeit und weitere Kompetenzen lassen sich als neue Anforderungen an Arbeitnehmer formulieren (vgl. Baethge 2004, 343). Dies lässt die Frage aufkommen, wie ein Berufsbildungssystem, welches sich nach dem traditionellen facharbeiterbezogenen Berufskonzept richtet, diesem Anspruch angemessen entsprechen kann (vgl. Vogel 2013, 275 ff.).

Die Diskussionen um die Erosion des Berufes lassen sich mit zwei Thesen beschreiben (vgl. Rosendahl/Wahle 2012, 26 ff.; Severing 2001; Birkelbach et al. 2010). Einerseits mit der Annahme, dass der Beruf als Orientierungshilfe auf dem Arbeitsmarkt seinen Zweck nicht mehr erfüllt, da es den einen Beruf, welchen das Individuum von der Ausbildung bis zum Eintritt in das Rentenalter ausübt, nicht mehr gibt, andererseits mit der zunehmenden Flexibilisierung des Berufes (vgl. Tiemann 2012, 49; Meyer 2000). Wie also kann eine berufliche Orientierung vor diesem Hintergrund gestaltet werden, um den Anforderungen zu entsprechen? (vgl. Ahrens/Spöttl 2012, 88 ff.).

1983 wurden durch Dibbern vier Aspekte des Berufsbegriffes im Kontext der beruflichen Orientierung formuliert (vgl. Dibbern 1983, 22):



- Der empirische Aspekt enthält die *konkreten realistischen Arbeits- und Tätigkeitsinhalte*, hier ist auch das soziale Umfeld am Arbeitsplatz eingeschlossen.
- Der ökonomische Aspekt meint den *monetären Gegenwert* für eine erbrachte Arbeitsleistung.
- Der soziale Aspekt meint den *sozialen Status*, welchem Berufe zugeschrieben werden, somit auch einzelnen Personen.
- Der personale Aspekt beschreibt die Passung von *beruflichen Anforderungen und individuellen Fähigkeiten*, wobei neben Fähigkeiten auch die Selbstverwirklichung der Person eine Rolle spielt.

Es drängt sich die Frage auf, ob der Beruf als Orientierungshilfe noch weiter Bestand hat, doch gelten die hervorgehobenen Aspekte nach wie vor, um ein berufliches Profil zu beschreiben, an dem sich Jugendliche orientieren können. Die tatsächlichen Veränderungen haben sich hingegen auf die Dauer der Ausübung eines Berufes bzw. des einen Berufes in einem Unternehmen vollzogen. In der heutigen Zeit ist es ohne formelle oder informelle Weiterbildung der Betriebe sowie Arbeitnehmer, ohne Erneuerung der Kenntnisse, auf verschiedenen Gebieten, selten möglich, einen Beruf von der Ausbildung bis zur Verrichtung auszuüben, da die Anforderungen sich verändern. Daher muss Jugendlichen in der beruflichen Orientierung verdeutlicht werden, dass es den ‚Lebensberuf‘, wie sie ihn von ihren Eltern oder Großeltern kennen, nur noch sehr selten gibt. Hervorzuheben ist außerdem, dass dies keine Veränderung zum Schlechten ist, sondern sie durch Entscheidungen für persönliche (Weiter-)Qualifikation ihren beruflichen Lebensweg selbst mitbestimmen und gestalten können und dieser somit vielfältiger und u. U. auch abwechslungsreicher werden kann. Dieses Argument kann außerdem verwendet werden, um Jugendliche zu motivieren, die in der schulischen Laufbahn erst spät die Wichtigkeit schulischer Bildung entdeckt haben (vgl. Sowi Online o.J.).

#### 4.1.3 Von der Berufs- zur Arbeitsweltvorbereitung<sup>19</sup>

Am Ende der Schulzeit steht der Übergang in eine berufliche oder akademische Ausbildung für die Jugendlichen offen, doch steht im letzten Schuljahr i. d. R. nicht der erfolgreiche Übergang im Fokus, sondern das Erreichen eines möglichst guten Schulabschlusses. Das dieser Einfluss auf den Übergang bzw. den Zugang zu weiteren Qualifizierungswegen hat, soll nicht bestritten, jedoch der Fokus um weitere Aspekte des Übergangs und Anschlusses erweitert werden. So bildet das Erreichen eines Abschlusses nicht das Ende der Laufbahn, sondern nimmt lediglich seine Position als Zwischenstation im Lebenslauf ein. Als solcher sollte auch er im Gesamtkontext betrachtet werden, die Aussicht auf das ‚große Ganze‘ soll

---

<sup>19</sup> Vgl. im Folgenden auch Diettrich/Peinemann 2018.

Jugendlichen einen realistischen Blick auf die (Arbeits-)Welt ermöglichen, in der auch nach Abschluss der Schule ein stetes Weiterlernen notwendig ist, um der sich verändernden Lebenswelt gewachsen zu sein und somit auch die tagtägliche Berufswelt als Lernort zu begreifen (vgl. Lumpe 2002, 52 f.).

Durch die beschriebenen Entwicklungen und Veränderungen kann derzeit nicht vorausgesagt werden, welche Karriereentwicklungen durch die Wahl eines bestimmten Berufes stattfinden werden. Außerdem hat sich die Sichtweise der Gesellschaft verändert, so wurde in der Vergangenheit ein Wechsel vom erlernten in einen anderen Beruf oder auch nur der Wechsel des Betriebes als persönliches Scheitern wahrgenommen. Diese Wandlungsprozesse erhalten heute eher positive als negative gesellschaftliche Bewertungen, solange keine durch die Person verursachten und schwerwiegenden Verfehlungen zum Wechsel führen. Der Wandel kann heute auch bei schlechterer Bezahlung mit der persönlichen Verwirklichung begründet und akzeptiert werden. Diese Flexibilisierung ermöglicht dem Individuum eine Bandbreite an Wahlmöglichkeiten und setzt, anders als in der Vergangenheit, auch Unternehmen unter Druck Arbeitnehmer zu halten. Diese Veränderungen wirken ungemein auf das Berufsverständnis, daher sollte dies auch in den Blick genommen werden, wenn vom Prozess der Berufswahl bzw. der Berufsorientierung gesprochen wird (vgl. Ehlers 2007, 37 f.).

Entsprechend werden der Stellenwert und die dargestellten Inhalte sowie Bezüge, die dem Berufsbegriff zugeschrieben werden, in der vorliegenden Arbeit nicht in Frage gestellt, sondern sein Einfluss als weiterhin gegeben angenommen. Dies wird darum erweitert, dass es nicht mehr um einen konkreten Beruf oder ein Berufsbild geht, sondern die Gesamtbedeutung des Arbeitsmarktes als solches widerspiegelt, auf den Jugendliche vorbereitet werden sollen.

Der Teil der institutionellen Maßnahmen, in welchem Orientierungshilfen, Kenntnisse und Reflexionsfähigkeit bezüglich der eigenen Fähigkeiten zur Verfügung gestellt werden (vgl. Mahl et al. 2014, 3), bezieht sich in der Regel auf die Sekundarstufe I und II der allgemeinbildenden Schulen, sowie auf das Übergangssystem im beruflichen Schulwesen. Dies ist nicht verwunderlich, so befinden sich an diesen Stellen, durch das Bildungssystem gefordert, Entscheidungen seitens der Jugendlichen für oder gegen das Erlernen eines Berufes, einen weiteren Schulbesuch oder die Aufnahme eines Studiums. Die erste Schwelle fungiert unter anderem als Prüfinstanz der vorausgegangenen Berufsorientierung.

Die Aufgabe der Umsetzung der Berufsorientierung liegt einerseits bei den zuständigen Agenturen für Arbeit (vgl. Kap. 3.1; 3.2), andererseits bei den Schulen. Wobei das Ziel verfolgt werden soll, „...Kinder und Jugendliche[n] [dazu zu befähigen], im Laufe ihrer Entwicklung, die eigenen Interessen, Neigungen und Begabungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten realistisch einzuschätzen und diese in Bezug zu wirtschaftlichen Entwicklungen, den beruflichen

Anforderungen und Berufsbildern zu setzen.“ (MBWK 2011, 465). Somit liegen das Verständnis des lebenslangen Prozesses nach Butz und die behördliche Herangehensweise nicht weit auseinander. Doch warum betrachten wir trotzdem einen Jugendlichen, dessen Übergang nicht zeitnah und passgenau bewältigt wurde, als gescheitert oder nicht ausreichend beruflich orientiert? Die Bezeichnung des Prozesses als lebenslang legt nahe, dass dieser Vorgang nicht einmalig oder zu einem bestimmten Entwicklungszeitpunkt abgeschlossen werden kann, sondern es eines fortlaufenden Abgleiches bedarf (vgl. Weiß 2016, 3; Neuenschwander/Hartmann 2011, 41 f.; Hentrich 2011, 14 f.). Wenn dies konsequent verfolgt werden würde, müsste die erste Schwelle aus dem Fokus der Berufsorientierung genommen und der Blick auf den Gesamtprozess gerichtet werden.

Kann vor dem Hintergrund dieser Aspekte noch von Berufsorientierung gesprochen werden, oder müsste nicht über die Begrifflichkeit diskutiert und diese u. U. in bspw. Arbeitsweltorientierung verändert werden? Die lebensgeschichtliche Perspektive nimmt immer mehr Raum ein, da mit der Wahl eines Berufes auch eine Art ‚Statuspassage‘ gewählt wird, ein Platz in der Gesellschaft (vgl. Wahler/Witzel 1996, 11). Und weiter: Ist es für Jugendliche, die aus einem schulischen sowie familiären Umfeld und der damit einhergehenden Sozialisation kommen überhaupt möglich einen Beruf, eine berufliche Richtung zu wählen ohne den Berufs- und Arbeitsmarkt vorher eingehend erlebt zu haben? Wie intensiv können Praktika von wenigen Wochen sein? Wie viel Einblick können Jugendliche in einen Beruf, ein Unternehmen und nicht zuletzt auch in die berufliche Sozialisation wirklich erhalten vor dem Beginn einer Ausbildung? (vgl. Wahler/Witzel 1996, 12 f.).

Diese und weitere Fragestellungen entstehen in der Auseinandersetzung mit der Thematik der Berufsorientierung und den zukünftigen Entwicklungen. Da in Veröffentlichungen und Studien nach wie vor der Begriff der Berufsorientierung verwendet wird, wird dem auch in der vorliegenden Arbeit gefolgt, da es nicht möglich ist, einer begrifflichen Neudefinition im Umfang der Arbeit gerecht zu werden. Dennoch soll durch die Ausführungen verdeutlicht werden, dass an dieser Stelle Diskussionsbedarf besteht.

Neben dem grundlegenden Verständnis von Berufs- und Arbeitswelt ist außerdem Kenntnis darüber im Gegenstandsbereich relevant, die sich mit der theoretischen Betrachtung des Prozesses der Berufswahl auseinandersetzt. Die verschiedenen Ansätze weisen Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf, durch welche im Folgenden ein umfassender Einblick ermöglicht wird. Diese Theorie bildet i. d. R. die Grundlage zur Entwicklung von Instrumenten und Programmen zur Berufsorientierung, daher soll auch in der vorliegenden Arbeit erhoben werden, inwiefern diese Eingang in das Lehrerhandeln erhalten haben.

## 4.2 Theoretische Grundlagen der Berufswahl

„Theoretische Ansätze der Berufswahl und Berufslaufbahnentwicklung können in wissenschaftlichen Kontexten als Ausgangspunkte zur theoretischen Reflexion pädagogischer Praxis dienen und damit zur (Weiter)Entwicklung pädagogischer Unterstützungsangebote beitragen.“ (Dreer 2013, 32).

Dieser sollen die ausgewählten Ansätze in der vorliegenden Arbeit ebenfalls dienlich sein. In den vorangegangenen Kapiteln wurde deutlich, dass das Individuum und die Arbeitswelt auf ‚gegenüberliegenden Seiten‘ des Berufswahlprozesses verortet sind. Die theoretischen Erklärungsansätze zur Berufswahl haben das Ziel, den Prozess der Berufswahl im Hinblick auf eine größere Anzahl Berufswählender mittels allgemeingültiger Aussagen zu erklären (vgl. Kruse 2007, 182).

In der wissenschaftlichen Fachliteratur sind sowohl eine hohe Anzahl als auch verschiedene, meist disziplinspezifische, Arten von Berufswahltheorien zu finden, welche sich in Teilen gegenseitig ausschließen. Gemeinsam ist diesen Theorien, dass sie den Prozess möglichst detailliert beschreiben und Verhaltensweisen von Berufswählern analysieren, um die Möglichkeit zu erhalten, Vorhersagen zu treffen. Eine einheitliche Verständigung gibt es allerdings derzeit nicht (vgl. Ratschinski 2009, 19). Es wird zwischen klassischen und modernen Ansätzen differenziert, wobei die modernen Theorien i. d. R. Erweiterungen der vorhandenen klassischen Berufswahlansätze sind oder sich deren Erkenntnisse bedienen. Sie beziehen allerdings die gesamtgesellschaftlichen Veränderungen zur Erklärung der Berufswahlprozesse ein (vgl. Dreer 2013, 31).

Neben der Unterscheidung der verschiedenen Theorien an sich, sowie der Unterteilung in klassische und moderne Theorien und entsprechende Vertreter, können die Theorien zur Berufswahl ebenfalls in differentialpsychologische, soziologische und sozioökonomische, entscheidungstheoretische, entwicklungspsychologische, persönlichkeitsorientierte und lerntheoretische Theorien unterschieden werden. Im Folgenden werden diese theoretischen Herangehensweisen kurz benannt. Konkrete Theorie bzw. Ansätze, die sich zuordnen lassen, werden anschließend unter den klassischen Theorien dargestellt, die Darstellung der modernen Theorien wird der Vollständigkeit halber angeschlossen.

Die *differentialpsychologischen Theorien* gehen davon aus, dass die Wahl des Berufes ein einmaliger, unwiederholbarer Vorgang ist und jedem Berufswähler ein konkreter Beruf zugewiesen werden kann (vgl. Seifert 1977, 176). Dieser Ansatz bildet des Weiteren die Basis der klassischen Berufseignungspsychologie und der damit einhergehenden Berufsberatung, welche bis heute in der Beratung dominant ist. Durch einen Abgleich der persönlichen Fähigkeiten und Interessen mit den beruflichen Anforderungen soll eine Eignung für oder gegen einen Beruf herausgearbeitet werden. Der Prozess der Berufswahl ist nach diesem

Ansatz abgeschlossen, wenn eine Passung in diesem Abgleich erfolgt (vgl. Pollmann 1993, 42; Nieskens 2009, 34; Beinke 2006a, 35).

Unter die *soziologischen und sozioökonomischen Theorien* sind verschiedene Ansätze gegliedert, welche die Berufswahl als einen langfristigen, mehrstufigen und sozialen Prozess verstehen. Zugehörige Ansätze werden u.a. als Allokationstheorien benannt, da die Berufswahl als Resultat von Selektions- und Allokationsprozessen verstanden wird (vgl. Beinke 2006a, 33). Die deutlichsten Abgrenzungen zu den psychologischen Theorien sind „... die Abhängigkeit der Berufswahl und des beruflichen Verhaltens von Umwelt- und Kontextfaktoren.“ (Seifert 1977, 231). Unter diesen Faktoren werden äußere, nicht beeinflussbare Aspekte wie Geschlecht oder soziale Herkunft verstanden, wobei eine Unterscheidung in ökonomische und soziokulturelle Aspekte vorgenommen wird (vgl. Sailer 2010, 54; Seifert 1977, 232 f.). Drei relevante Erhebungsvariablen werden durch die zugehörigen Theorien stets betrachtet:

1. der Einfluss der Faktoren auf die Berufswahl
2. das Ausmaß des Einflusses
3. die Interpretation der Zusammenhänge.

Begründet wird dies damit, dass diese Faktoren innerhalb dieser theoretischen Betrachtung derart einflussreich sind, dass diese das Individuum an der selbstständigen und unabhängigen Entscheidung hindern (vgl. Pollmann 1993, 55; Beinke 2006a, 33). Als zugehörige Theorie wird unter den klassischen Theorien die des Allokationsprozesses nach Krumboltz vorgestellt (vgl. Kap. 4.2.1).

Die *entscheidungstheoretischen Ansätze* fokussieren ihrem Namen nach die verschiedenen Entscheidungen sowie den durchlaufenen Prozess bis zur Wahl eines Berufes. Die einzelnen Situationen, der Ablauf des Prozesses und das jeweilige Verhalten des Individuums wird in diesen Ansätzen betrachtet. Die Grundannahme ist, dass sich der Berufswähler rational und von allen Umweltfaktoren unabhängig verhält, dies ähnelt der wirtschaftswissenschaftlichen Sicht auf den ‚Homo Oeconomicus‘, welcher ausschließlich auf persönliche Gewinnmaximierung setzt und entsprechende Entscheidungen trifft (vgl. Sailer 2010, 55 ff.; Hoppe 1980, 94). Die Theorien lassen individuelle oder biographische Besonderheiten in der Betrachtung außen vor, diese werden nur als ‚modifizierende Faktoren des Prozessgeschehens‘ benannt (vgl. Seifert 1977, 215).

Die *entwicklungspsychologischen Ansätze* verstehen die Berufswahl als Entwicklungsergebnis des bisherigen Lebens des Individuums sowie der individuellen Erfahrungen, wobei einmal getroffene Entscheidungen nicht umzukehren sind. Die Wahl des Berufes ist somit ein Kompromiss, welcher von exogenen und endogenen Faktoren

beeinflusst wird, die im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung auf das Individuum Einfluss hatten bzw. haben. Der gewählte Beruf findet aber auch im Abgleich der persönlichen Bedürfnisse und der realen Anforderungen der Berufswelt statt, jedoch werden die gesamte Laufbahn des Individuums, sowie die getroffenen Entscheidungen mitbetrachtet. Die Unumkehrbarkeit von Entscheidungen meint somit nicht das Fehlen von Veränderbarkeit, sondern dass jede Entscheidung als ‚neu‘ angesehen wird, jedoch vor dem Erfahrungshintergrund bereits getroffener Entscheidungen. Zwei Vertreter dieser Theorien sind Ginzberg und Super. Ginzberg untersuchte die benannten Kompromisse, Super entwickelte die Grundidee weiter (vgl. Hoppe 1980, 94; Pollmann 1993, 50; Golisch 2002, 32; Ratschinski 2009, 47). Supers Theorie der Laufbahn wird unter den klassischen Theorien im Detail dargestellt (vgl. Kap. 4.2.1).

Nach den Annahmen der *persönlichkeitsorientierten Theorien* ist eine Berufswahl dann als optimal zu bezeichnen, wenn es eine passende Zuordnung von Persönlichkeits-/Interessen- und Anforderungsstruktur des Berufes gibt. Holland ist als ein herausragender Vertreter dieser Theorien zu nennen, seine entwickelte Theorie zum Zusammenhang von beruflichen Interessen- und Persönlichkeitstypen wird ebenfalls unter den klassischen Theorien vorgestellt (vgl. Pollmann 1993, 41; Beinke 2006a, 32 f.; Hirschi 2013, 27).

Nach den *lerntheoretischen Ansätzen* sind für die Wahl des Berufes persönliche Faktoren, das Umweltkonzept sowie die Problemlösungsmethoden des Individuums relevant. Aus den Erfahrungsprozessen des Individuums lassen sich Lernprozesse ableiten. Je nachdem, welche Fähigkeiten und Kenntnisse in diesen Prozessen erworben worden sind, werden diese auf die Berufswahl angewandt. Während dieser Prozesse findet eine Orientierung des Berufswählers an ihm nahestehenden Personen statt, sodass hier die Grundlagen des Lernens nach Bandura (1986) ebenfalls Anwendung finden. Bspw. wurde durch Lent, Brown und Hackett 1994 ein Rahmenmodell zur Entwicklung beruflicher Interessen und Entscheidungen entwickelt (vgl. Sailer 2010, 58; Olyai 2012, 33). Ein Vertreter dieses Ansatzes ist Krumboltz, der auch den klassischen Theorien zugeordnet wird und Erwähnung findet.

Im Folgenden werden zunächst die klassischen, anschließend die modernen Theorien zur Berufswahl dargestellt, wovon einige bereits in den Einordnungen benannt wurden. Der jeweilige Umfang der Beschreibung der Theorien variiert und stellt den Stellenwert innerhalb der Berufswahlforschung dar. So werden die Theorien von Super und Holland ausführlich und exemplarisch dargestellt, die weiteren Nennungen dienen der Darstellung der Vielfalt.

#### 4.2.1 Klassische Theorien zur Berufswahl

Die klassischen Ansätze der Berufswahltheorien beschäftigen sich jeweils mit unterschiedlichen Schwerpunkten, um den Prozess der Berufswahl und die sich daraus ergebende berufliche Laufbahn zu erklären. Bußhoff, der sich intensiv mit den unterschiedlichen Ansätzen beschäftigt hat und auf welchen sich andere Autoren in ihren Ausführungen häufig beziehen, zählt zu den klassischen Ansätzen die Zuordnungs-, Allokations-, Entscheidungs-, Entwicklungs- und Lernprozessstheorien (vgl. Kruse 2007, 182 f.; Dreer 2013, 34). Der Großteil der klassischen Berufswahltheorien wurde in den 50er bis 70er Jahren entwickelt. Die Entstehung neuer Theorien führt zu der Unterscheidung in klassische und moderne Theorien der Berufswahl, wobei die klassischen nach wie vor die Basis für wissenschaftliche Studien bilden. Die klassischen Theorien unterscheiden sich unterschiedlich stark voneinander, grundsätzlich in der inhaltlichen Ausrichtung der Perspektive, aus welcher das Individuum betrachtet wird. Der Fokus variiert zwischen der Passung von Beruf und Berufswähler und der Entwicklung des Individuums über seine gesamte Biographie hinweg (vgl. Dreer 2013, 33).<sup>20</sup>

##### *Theorie der Laufbahnentwicklung*

Der Ansatz von Super wird zu den entwicklungspsychologischen Ansätzen gezählt. Er revolutionierte in den 50er Jahren mit seiner Theorie der Laufbahnentwicklung die Idee des Berufswahlprozesses, da zum ersten Mal nicht die einzelnen Entscheidungen des Berufswählers im Fokus standen, sondern seine gesamte Laufbahn. Die Perspektive, die hier vertreten wird, ist langfristig angelegt, da Super der Annahme folgt, dass die Berufswahl kein abzuschließender Prozess ist, sondern im Laufe einer individuellen beruflichen Laufbahn aufgrund von persönlichen oder äußeren Ereignissen fortbestehen und neu bewertet werden kann (vgl. Hirschi 2013, 28; Ratschinski 2009, 47). Die von Super herausgestellten Phasen der Laufbahn lassen sich mit „Wachstum, Exploration, Etablierung, Erhaltung und Rückzug“ (Hirschi 2013, 28) bezeichnen.

Der Prozess wird durch Super in Phasen unterteilt, in denen Entscheidungen getroffen werden. Bei der Wahl der Schulform und der damit zusammenhängenden Schulbildung spielen auch die Fächerkombinationen oder spezielle Ausrichtungen der Schule eine Rolle. Nach Abschluss der Schule steht die Wahl einer beruflichen Ausbildung, der weitere Besuch einer Schule zur Weiterqualifikation oder (nach dem Erreichen des entsprechenden Abschlusses) die Einmündung in ein Studium an. Auch sind wie in der Schulbildung die fachliche Ausrichtung und u. U. auch der Ort der Ausbildung relevant. Sind die Ausbildung oder das Studium abgeschlossen, steht die Bewältigung der zweiten Schwelle an, der Eintritt in das Erwerbsleben. Neben dem Unternehmen sind hier auch u. a. Tätigkeitsbereich, Ort

---

<sup>20</sup> Vgl. im Folgenden auch Diettrich/Peinemann 2018.

und individuelle Passung zu beachten. Die nachgelagerte Phase kann einen Wechsel des Arbeitsplatzes oder gar des Berufs beinhalten, berufliche Aufstiegssituationen, Weiterbildungen oder auch berufliche Spezialisierungen, bevor in der letzten Phase in das Rentenalter eingemündet wird. Durch die Entscheidungen, die innerhalb der Phasen gefällt werden, kann zu jedem Zeitpunkt, in jeder Phase, eine vormals getroffene Entscheidung revidiert werden – der Prozess der Berufswahl ist somit keine punktuelle unumkehrbare Entscheidung, sondern ein lebenslang andauernder Prozess. In Situationen der beruflichen Um- oder Neuorientierungen müssen ähnliche Entscheidungssituationen bewältigt werden wie bei Abschluss der Schulbildung. Die Entscheidungen und Handlungen formen so die Berufsbiographie des Individuums (vgl. Dreer 2013, 31 ff.; Ehlers 2007, 38 f.).

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Theorie ist das individuelle Selbstkonzept des Berufswählers, dieses wird im Prozess entwickelt und in der beruflichen Wahl bzw. den jeweiligen Tätigkeiten realisiert. Je höher die Übereinstimmung der beruflichen Tätigkeiten bzw. des Berufes mit dem Selbstkonzept ist, desto höher ist die individuelle Zufriedenheit mit der beruflichen Wahl. Innerhalb der Entwicklung der Laufbahn nehmen hier auch persönliche Anpassungsprozesse sowie angestrebte Karrieren und Weiterentwicklungen relevante Rollen ein. Des Weiteren spielen die Entfaltung der Präferenzen bezüglich eines Berufs, der Berufseintritts- und damit einhergehende Anpassungsprozesse sowie einer angestrebten Karriere eine entscheidende Rolle (vgl. Ratschinski 2009, 47). „Das Selbstkonzept ist Produkt des Zusammenspiels von angeborenen Begabungen, körperlichen Merkmalen, Gelegenheiten, verschiedene Rollen zu spielen und der eigenen Bewertung, wie dieses Rollenspiel von anderen aufgenommen wird“ (Ratschinski 2009, 47).

Auch wenn die Berufswahl nach Super jederzeit veränderbar ist, so wird in der Endphase des Jugendalters eine gewisse Stabilität erreicht, die Entscheidung für einen Beruf oder einen beruflichen Weg wird bis auf weiteres getroffen (vgl. Ratschinski 2009, 47).

Supers Ansatz der Lebenszeit bzw. des Lebensraums innerhalb der Laufbahnentwicklung stellt einen der ältesten entwicklungspsychologischen Ansätze dar. Der Schwerpunkt liegt in der Herstellung einer Verknüpfung von Lebensstufen- und Rollentheorie, somit wurde ein breites Bild der Rollenlaufbahnen und der bestehenden Wechselbeziehungen dargestellt (vgl. Super 1994, 227). Inhaltlich wurden nicht die verschiedenen Verläufe bis hin zu einer Berufswahl untersucht, sondern die Muster der Laufbahnen und die innerhalb dieser anstehenden und getroffenen Entscheidungen (vgl. Hirschi 2013, 28; Kayser 2013, 41). Die Phasen, in welche Super diese Laufbahn unterteilt, ist grafisch als ‚Regenbogen der Lebens- und Berufslaufbahn‘ dargestellt.



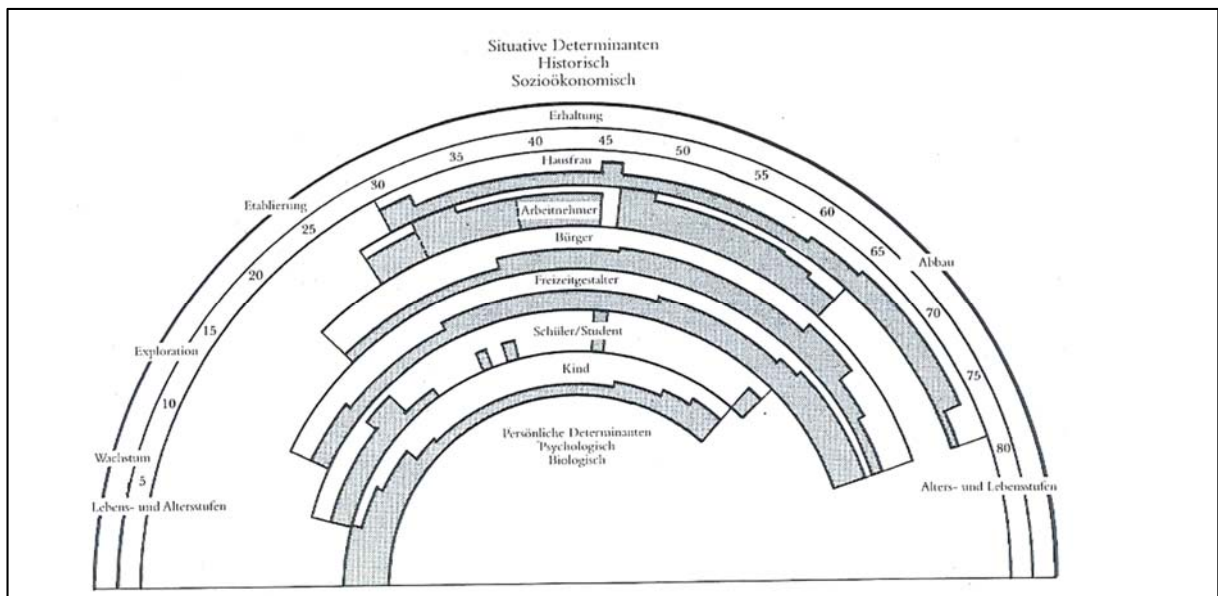


Abbildung 13: Regenbogen der Lebens- und Berufslaufbahn, Quelle: Super 1994, 229.

Die Berufsreife (vgl. Kap. 4.1.1) (hier ist nicht der schulische Abschluss, sondern die persönliche Reife zur Aufnahme eines Berufes gemeint) ist die erste Maßeinheit, mit welcher Super den Regenbogen konstruiert. Diese ist definiert als „...die Bereitschaft des einzelnen, die Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, mit denen das Individuum aufgrund seiner biologischen und sozialen Entwicklung und aufgrund gesellschaftlicher Erwartungen in Hinsicht auf diese Entwicklungsstufen konfrontiert wird“ (Super 1994, 228 f.). Ersichtlich wird, dass die berufliche Entwicklung in die bereits benannten Phasen unterteilt ist, der Gesamtprozess wird als Maxizyklus bezeichnet. Es wird darauf hingewiesen, dass neben dem Maxizyklus verschiedene Minizyklen durchlaufen werden, welche jeweils individuelle Besonderheiten beinhalten. Die zweite Maßeinheit ist die Rollenbetonung, verschiedene Personen übernehmen unterschiedliche Rollen, welche unter anderem auch das emotionale Engagement beeinflussen können (vgl. Super 1994, 228 f.).

Die Selbstkonzepttheorie, die Super eher als ‚Theorie des personalen Konstrukts‘ bezeichnet, nimmt den dritten relevanten Baustein im Modell ein. Individuen inkludieren in ihre Laufbahn eigene Interessen, Erwartungen oder Ziele (vgl. Hirschi 2013, 28; Super 1994, 37 f.). Unter Einbezug der Kongruenztheorie wird des Weiteren verdeutlicht, dass das Individuum sich einerseits durch sein Selbstkonzept entwickeln und sich darüber bewusst sein sollte, andererseits ist es relevant, zusätzliche Fähigkeiten zu erwerben, um auftretende Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können. So entstehen sowohl erhöhte Anforderungen an den Berufswähler selbst als auch für das beratende professionelle Personal wie Berufsberater oder Lehrkräfte (vgl. Super 1994, 272). Das Feld, in welchem Supers Laufbahntheorie Anwendung findet, lässt sich auf den gesamten Bereich der beruflichen Bildung und damit einhergehender Beratung anwenden. Super selbst wies bei der

Entwicklung bereits darauf hin, dass diese Anwendung noch Erfahrungen aus der praktischen Umsetzung benötigt, um daraus Methoden zu entwickeln, welche eine Vereinbarkeit von Wissenschaft und Praxis darstellen (vgl. Super 1994, 259). Im Diskurs der wissenschaftlichen Forschung wird die Anwendung Supers Theorie auf die Messung der Berufswahlreife (vgl. Kap. 4.1.1) übertragen, welche die berufliche Entwicklung und die Erstellung angemessener Interventionsmaßnahmen fokussiert. Kritisiert wird dies bezüglich allerdings, dass entsprechende Testverfahren noch immer ausstehen (vgl. Hirschi 2013, 29).

### *Berufswahl als Prozess der Zuordnung*

John Holland ist ein bedeutender Vertreter der benannten Theorie, welche auf differentialpsychologischen Grundsätzen begründet ist (vgl. Ehlers 2007, 42). Die von ihm entwickelte Theorie zählt zu den Strukturtheorien: Entscheidungen für oder gegen einen Beruf werden in Relation zu den Persönlichkeitsmerkmalen des Individuums gesetzt. Das von Holland entwickelte RIASEC-Modell bietet eine Reihe an praktischen Anwendungsmöglichkeiten, womit eine hohe Akzeptanz in der Praxis der Berufswahl besteht, was sich u. a. darin äußert, dass zahlreiche Testverfahren auf dem Modell basieren (vgl. Ratschinski 2009, 33).

Hollands Theorie setzt den Schwerpunkt auf die Klassifikation von Persönlichkeits- und Umwelttypen. Diese Annahmen wurden in seiner Theorie durch inhaltliche Veränderungen, vor allem neu definierte Konstrukt Beziehungen, erweitert. Ziele waren die Herausstellung verschiedener Persönlichkeitstypen und die Anwendung dieser im beruflichen Orientierungsprozess. Aufgrund dieser vorausgehenden Entwicklungen entstand in Fragen der Berufswahl die Annahme, dass jede Person einem von sechs entwickelten Persönlichkeitsgrundtypen zuzuordnen ist (vgl. Dreer 2013, 45 ff.).

Diese sechs grundlegenden Typen lassen sich wie folgt beschreiben:

- **Realistic** (realistischer Typ) – bevorzugt handwerklich-technische Tätigkeiten, verfügt häufig über nur geringe soziale Fähigkeiten
- **Investigative** (forschender Typ) – analytisch-methodisch geprägt, besitzt häufig nur geringe Führungsqualität
- **Artistic** (künstlerischer Typ) – kreativ und expressiv geprägt, häufig wenig Organisationsgeschick
- **Social** (sozialer Typ) – bevorzugt erziehend-pflegende Tätigkeiten, technische/wissenschaftliche Fähigkeiten nur wenig ausgeprägt
- **Enterprising** (unternehmerischer Typ) – bevorzugt Führungs- und Verkaufsaktivitäten, besitzt nur geringe wissenschaftliche Begabungen
- **Conventional** (konventioneller Typ) – bevorzugt ordnend-verwaltende Tätigkeiten, meidet künstlerische Aktivitäten (vgl. Hirschi 2013, 27; Weinrauch/Srebalus 1994, 49 f.).

Durch die Anfangsbuchstaben der benannten Typen begründet sich der Namen des RIASEC-Modells, welches in verschiedenen Instrumenten zur Berufswahl genutzt wird (bspw. in Berufswahltestverfahren). Eine hohe Passung zwischen Interesse des Persönlichkeitstyps und dem Umweltmerkmal (berufliche Tätigkeiten) führt nach Holland zu positiven Effekten wie Arbeitszufriedenheit, stabiler Laufbahnentwicklung oder erhöhter Arbeitsleistung. Das folgende hexagonale Modell verdeutlicht die Nähe bzw. Distanz zwischen den einzelnen Persönlichkeitstypen (vgl. Hirschi 2013, 27 f.).

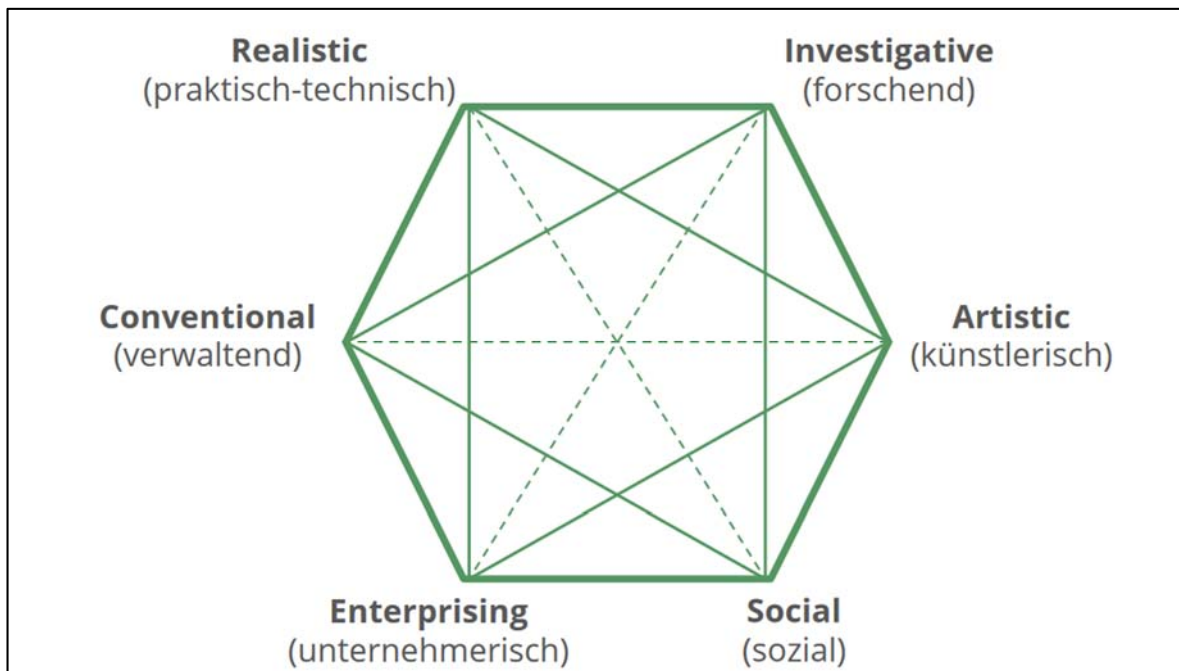


Abbildung 14: Hexagonales Modell nach Holland, Quelle: MTO 2014, 7.

Die Einheit, welche in dem Modell relevant ist, ist die Konsistenz. Diese erreicht die höchste Ebene, wenn eine Übereinstimmung zwischen nebeneinanderliegenden Typen bestehen (z. B. zwischen E und S). Die zweithöchste Ebene wird erreicht, wenn ein Interessentyp zwischen den Typen liegt (z. B. zwischen A und E). Die geringste oder schwächste Konsistenz liegt vor, wenn beide Typen sich im Modell direkt gegenüberliegen (z. B. zwischen E und I) (vgl. Schwanzer 2008, 20 f.). Durch verschiedene Forschungsarbeiten wurde belegt, dass Individuen eher Berufe wählen, die mit ihren Interessen übereinstimmen. Somit kann als gesichert angesehen werden, dass Hollands Interessentypen eng mit den Persönlichkeitseigenschaften zusammenhängen (vgl. Fuhrer 1990, 143; Hirschi 2013, 27).

Das Modell basiert auf der Annahme, dass die Wahl eines Berufes vor allem aufgrund der persönlichen Interessen getroffen wird. Holland bezieht Berufsstereotypen in seine Theorie ein, hier ist vor allem die gesellschaftliche Bewertung von Berufen relevant, welche sich u. a. aus Prestige, Einkommen und gesellschaftlichem Mehrwert zusammensetzt (vgl. Ratschinski 2009, 33). Sind die Interessen einer Person und die Aspekte eines Berufes kompatibel, so

folgt nach Holland eine Steigerung der Arbeitsleistung sowie der persönlichen Zufriedenheit, welche sich auch in der weiteren Berufsbiographie widerspiegelt (vgl. Hirschi 2013, 28). Im Zentrum der Berufswahltheorie nach Holland steht somit der Passungs- oder Matchingprozess. Damit dieser zustande kommt, muss der Berufswähler sowohl über Informationen hinsichtlich seiner eigenen Interessen und Fähigkeiten als auch über Informationen über berufliche Tätigkeiten bzw. Anforderungen verfügen. Des Weiteren muss beim Individuum die Fähigkeit vorhanden sein, diese beiden Informationen miteinander abzugleichen und entsprechende Aspekte abzuleiten (vgl. Ehlers 2007, 42).

Im Vergleich zu anderen Theorien zeichnet sich die Theorie des Zuordnungsprozesses durch die Nähe zum Alltag und die praktische Anwendbarkeit aus, was sich bspw. in digitalen Beratungsprogrammen zur Berufswahl widerspiegelt. Als Vorteil der Theorie nach Holland kann die fundierte Grundlage der Persönlichkeitstypen, sowie die relativ einfache Handhabung und Anwendung sowohl in der Laufbahnforschung als auch in der praktischen Berufsberatung benannt werden, was zu einer hohen Popularität<sup>21</sup> des Modells geführt hat (vgl. Weinrauch/Srebalus 1994, 54). Nachteilig an der Theorie ist die nicht dynamische Perspektive, mit welcher Berufe und Individuum betrachtet werden. Fraglich ist auch, ob sechs Typen ausreichen, um alle Individuen einzubeziehen (vgl. Ehlers 2007, 42 f.). Als weitere Nachteile werden vor allem die nicht vorhandenen Erklärungen hinsichtlich der Herausbildung der Persönlichkeitstypen sowie die Unterschätzung psychologischer Berufsberatung benannt (vgl. Weinrauch/Srebalus 1994, 71 ff.).

#### *Allokationstheoretischer Ansatz*

Daheim und Scharmann sind als Hauptvertreter des Ansatzes zu nennen. Die individuelle Berufsfindung wird in diesem Ansatz von der Gesellschaft, ihren Notwendigkeiten und Bedürfnissen bestimmt, wobei eine Unterscheidung zwischen direkter Allokation/Zuweisung zu Berufen und beschränktem Zugang zu beruflichen Optionen und Möglichkeiten durch gesellschaftliche Kontrolle unterschieden wird. Diese Beschränkungen bzw. Zuweisungen stehen in starker Abhängigkeit von den überhaupt verfügbaren Berufsmöglichkeiten innerhalb der Gesellschaft und den formalen Zugängen über Bildungsabschlüsse und/oder Qualifikationen (vgl. Ehlers 2007, 43; Hentrich 2011, 23). Im allokationstheoretischen Modell erfolgt der Prozess der Berufswahl in drei Stufen, welche direkt und indirekt von Bezugspersonen beeinflusst werden.

- In der ersten Stufe der Kindheit nehmen Eltern den größten Einfluss,
- Stufe zwei ist gekennzeichnet durch Lehrer, Freunde, weitere Familie und Berufsberater.

---

<sup>21</sup> Als bekannte Anwendungsbeispiele sind hier der „Allgemeine Interessen-Strukturtest“ sowie der „Explorix“ zu nennen.

- In Stufe drei befindet sich der Berufswähler bereits in einem Arbeitsverhältnis, wobei der Einfluss hier von Kollegen und Vorgesetzten ausgeübt wird (vgl. Ehlers 2007, 45). Eine indirekte Zuweisung erfährt der Berufswähler bereits durch seinen jeweiligen Sozialisationsprozess, in welchem dem Jugendlichen bestimmte Ziele, Werte und weitere Kenntnisse durch Personen seines persönlichen Umfeldes vermittelt werden. Die hier vermittelten Vorstellungen von Lebenswelt und Gesellschaft haben Auswirkungen darauf, welche Kenntnisse bei dem Jugendlichen über die berufliche Welt, den Arbeitsmarkt und seinen (zukünftigen) Platz darin vorliegen, wie er diese wahrnimmt und einschätzt.

#### *Lerntheoretischer Ansatz*

Diese Theorie wurde auf Basis der allgemeinen Lernforschung in den 70er Jahren von Krumboltz u. a. entwickelt. Innerhalb dieser wird davon ausgegangen, dass der Berufswähler verschiedene Lernerfahrungen in seiner Entwicklung erfährt, welche von nicht veränderbaren Variablen wie dem Geschlecht oder Umwelteinflüssen ausgelöst bzw. bedingt werden. Diese Lernerfahrungen prägen sowohl das Selbstbild eines Jugendlichen als auch seine individuelle Wahrnehmung von Lebens- und Berufswelt. Dies hat wiederum einen maßgeblichen Einfluss auf die Berufswahl bzw. den Berufswahlprozess. In Abgrenzung zu Super wird innerhalb des lerntheoretischen Ansatzes zwischen zwei Arten des Selbstkonzeptes unterschieden: dem realen (wie sich das Individuum selbst wahrnimmt) und dem idealen Selbstkonzept (Vorstellung darüber, wie das Individuum sein möchte). Diese werden im Kontext des Umweltkonzeptes entwickelt, in welchem sich erfahrene Gefühle und individuelle Vorstellungen über die erlebte Umwelt bündeln, welche auch die Wahrnehmung der Berufswelt inkludiert. In der Auseinandersetzung mit der Umwelt werden stetig Erfahrungen gesammelt, durch welche das Individuum eine Problemlösekompetenz herausbildet, sich durch Lernprozesse somit fortwährend entwickelt. Auch die Berufswahl wird als Problem bzw. Herausforderung begriffen, auf welche die bisherigen entwickelten Strategien angewendet werden (vgl. Ehlers 2007, 50 ff.).

#### *Entscheidungstheoretischer Ansatz*

Dieser Ansatz fokussiert im Prozess das Individuum, anstehende und getroffene Entscheidungen, die Aufgabe im Kontext von Werthaltungen, Neigungen, Fähigkeiten und Erwartungen eine Entscheidung zu treffen, welcher Beruf, welche berufliche Richtung für ihn selbst optimal ist. In diesem Prozess wird das Individuum außerdem durch äußere Faktoren, wie Familie, Freunde und allgemeine gesellschaftliche Erwartungen beeinflusst. Der Einfluss von Faktoren wie Schulabschluss oder Arbeitsmarkt werden in diesem Ansatz kaum bis gar nicht thematisiert. Ein weiterer kritischer Punkt dieses Ansatzes ist, dass dem Individuum rationales Handeln unterstellt wird. Dies lässt sich im Kontext eines Jugendlichen mit

begrenzter Lebenserfahrung, wenigen praktischen Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt und unklarem Einfluss der äußeren Faktoren in Frage stellen (vgl. Wahler/Witzel 1996, 15 f.).

#### 4.2.2 Moderne Theorien zur Berufswahl

Der Großteil der klassischen Berufswahltheorien stammt aus den 50er bis 70er Jahren. Seit der Jahrtausendwende sind Überlegungen zu den heute als ‚modern‘ bezeichneten Theorien entstanden, welche auf den bereits bestehenden Theorien aufbauen oder diese um Aspekte ergänzen. Begründet werden die Erweiterungen häufig mit der starken Vereinfachung der klassischen Theorien bzw. dem engen Fokus auf bestimmte Aspekte des Berufswahlprozesses und der Außerachtlassung des ganzheitlichen Prozesses. Als Ausgangspunkt wird benannt, dass zur Klärung von Berufslaufbahnen im Kontext einer komplexen und mehrdimensionalen menschlichen Genese unter Einbezug der sich stetig wandelnden Bedingungen bzgl. Beruf und Gesellschaft, die bestehenden theoretischen Bezüge nicht mehr ausreichen.

Die innerhalb der klassischen Theorien vorgenommenen Eingrenzungen hinsichtlich der Laufbahn bzw. entsprechender Entwicklungsphasen, persönlicher Passung von Interessen und Berufen oder Entscheidungsprozessen erscheint als nicht ausreichend (vgl. Hirschi 2013, 30; Dreer 2013, 34). „Berufswahl ist nach einem modernen Verständnis ein komplexes, dynamisches und kontextuelles Phänomen, das sich nicht auf Einzelpersonen oder bestimmte, festgelegte Phasen reduzieren lässt“ (Hirschi 2013, 31).

Durch gesellschaftliche und Arbeitsmarkt bedingte Veränderungen wird davon ausgegangen, dass die Verantwortung des Individuums sich verstärkt, es sogar dazu aufgefordert wird, sich seiner Verantwortung in dem Prozess bewusst zu werden und seine eigene Berufsbiographie zu gestalten. Innerhalb der wissenschaftlichen Literatur werden vor allem vier Theorien benannt, die sich als moderne Theorien der Berufswahl verstehen. Diese sind die Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung und die *Happenstance Learning Theory*, die grenzenlose, kaleidoskopische Laufbahn, die konstruktivistische Laufbahntheorie und die Beziehungstheorie der Arbeit (vgl. Dreer 2013, 35 ff.). In der folgenden Darstellung wird die Beziehungstheorie ausgeklammert, da dieser im Rahmen der vorliegenden Erhebung keine Relevanz zugeschrieben wird.<sup>22</sup>

Der Einfluss zufälliger Ereignisse auf den Prozess der Berufswahl war auch bei der Entwicklung klassischer Theorien bekannt, fand bisher in den Berufswahltheorien aber keine signifikante Berücksichtigung. Zu den Vertretern neuerer Berufswahltheorien, die diesen Aspekt aufgreifen, zählen Krumboltz mit der *Happenstance Learning Theory* (HLT) sowie Pryer und Bright mit der *Chaos- Theorie der Laufbahnentwicklung* (CTL). Diese Theorien

---

<sup>22</sup> Vgl. hierzu Hirschi 2013

bemühen sich, die Lücke zu schließen, indem sie den Einfluss nicht planbarer und zufälliger Ereignisse auf die Berufswahl und die Laufbahngenese von Personen fokussieren. Beide Theorien unterstellen, dass der Prozess der Berufswahl ein hoch individualisierter und komplexer Vorgang ist und häufig von Zufällen und unerwarteten Ereignissen beeinflusst wird. Die Betrachtung des Prozesses wird somit vielschichtiger und hebt sich vom bisherigen Verständnis einer rationalen planbaren Entwicklung ab.

Die Autoren beider Theorien konstatieren, dass Individuen keine starren Sichtweisen innehaben, keine strikt lineare Berufslaufbahnen verfolgen, sondern in hohem Maße ebenfalls von der Umwelt mitgeprägt werden, da sie mit dieser in Interaktion stehen. Die Entwicklung einer Person wird so durch viele Umweltfaktoren und auch Zufälle beeinflusst (vgl. Hirschi 2013, 32).

Je nachdem, welche Einflüsse wie stark auf sie einwirken, hat dies individuelle Folgen oder Konsequenzen, deren Vorhersagbarkeit eingeschränkt ist. Nicht nur die Folgen sind kaum vorhersagbar, auch der zeitliche Horizont, in welchem die Aspekte Einfluss nehmen, sind nicht zu kalkulieren, da nur das Individuum selbst beschreiben kann, welcher Aspekt in welcher Intensität Einfluss hat. Hinzukommt, dass die hier beschriebenen Individuen Jugendliche sind, welche selbst zunächst in die Lage versetzt werden sollten, über Einflüsse und Folgen selbstständig zu reflektieren, um Folgen und Entscheidungen ableiten zu können. Somit können zufällige Ereignisse u. a. dazu führen, dass Jugendliche von ihrem eigentlich gesetzten Ziel abkommen und einmal getroffene Entscheidungen überdenken. Die neue Perspektive verdeutlicht die erweiterte Komplexität des Berufswahlprozesses und weist darauf hin, dass eine Passung von persönlichen Interessen und beruflichen Anforderungen allein nicht ausreichen, um Vorhersagen über die Eignung oder Zufriedenheit eines Individuums in einer beruflichen Branche zu treffen (vgl. Hirschi 2013, 32; Dreer 2013, 37).

Die Chaos-Theorie führt zur Ausprägung komplexer Verhaltensmuster, die eine Erklärung für die Nichtlinearität der Berufslaufbahnen sind. Da diese zufälligen Ereignisse nicht planbar sind, sind auch die daraus entstehenden Folgen nicht einzuschätzen. Der Berufswähler kann entweder durch unbewusste Vorgänge (langsam) oder durch objektiv wahrgenommene Ereignisse wie den Verlust des Jobs (dramatisch) von seinem eingeschlagenen Weg abkommen (vgl. Hirschi 2013, 32 f.).

Die Happenstance Learning Theory stellt ebenfalls Zufälle in den Fokus der Betrachtung. Menschliches Verhalten, worunter auch insbesondere der Berufswahlprozess gefasst wird, ist ein Produkt von unendlichen Lebenserfahrungen (vgl. Krumboltz 2009, 152). Die Theorie benennt außerdem, dass durch verschiedenste Situationen, denen ein Individuum ausgesetzt ist, Lernprozesse angeregt werden, durch welche es möglich ist, Erfahrungen zu sammeln (wodurch die Nähe zum lerntheoretischen Ansatz deutlich wird). Auslösende Momente können sowohl autonome Faktoren (vom Individuum selbst nicht beeinflussbar) als

auch selbst hervorgerufene Momente sein. Dies beschreibt ein System hoch komplexer Wechselbeziehungen, welches geplantes aber auch ungeplantes Verhalten beinhaltet (vgl. Hirschi 2013, 32 f.; Dreer 2013, 38 f.).

Der Ansatz der *Kaleidoskopischen bzw. grenzenlosen Laufbahnen* nimmt die organisationspsychologische Sichtweise ein und ergänzt die klassischen Theorien um den Aspekt des dynamischen Laufbahnbegriffes. Den Berufswählern wird ein hohes Maß an Selbstverantwortung zugeschrieben. Sie müssen in einer durch Veränderung und Dynamik geprägten Berufs- und Arbeitswelt selbstverantwortlich ihre eigenen Laufbahnen und Karrierewege kreieren. Innerhalb der grenzenlosen Laufbahntheorie werden hier vor allem die Dimensionen der psychologischen Mobilität (Bereitschaft des Individuums hinsichtlich örtlicher und betrieblicher Veränderungen) und physischer Mobilität (tatsächliche Durchführung der Veränderung) benannt.

Die Autoren Sullivan und Mainiero nehmen an, dass Berufswähler in diesem Prozess der Kreierung ihre Laufbahn viele Einzelteile zusammensetzen. Je nach Zusammensetzung entsteht ein anderes Mosaik der Fähigkeiten, angepasst auf die jeweilige berufliche Anforderung, daher auch der Name des Kaleidoskops. Die individuellen Aspekte (Werte, Ziele, Entscheidungsrichtlinien) nehmen hier übergeordnete Rollen ein. Diese unterliegen der individuellen Wandlungs- und Veränderungsfähigkeit. Dies beinhaltet u. a. Werteverchiebung innerhalb der persönlichen Entwicklung wie bspw. das Bedürfnis nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf in einem bestimmten Alter bzw. in einer bestimmten persönlichen Situation (vgl. Hirschi 2013, 35; Sullivan/Mainiero 2008, 8).

Das Konzept verweist darauf, dass von der Gesellschaft erwartet wird, dass das Individuum sich selbstverantwortlich mit seiner Berufslaufbahn und Karrieregestaltung beschäftigt. Die Veränderungsprozesse, welche durch das Individuum bewältigt werden müssen, können aufgrund aktueller Entwicklungen von Unternehmens- oder sogar Berufswechseln geprägt sein, was eine hohe Anpassungsfähigkeit erfordert. Im Vergleich zu früheren Erwerbstätigkeiten ist es heute üblich, den Arbeitgeber zu wechseln, da die Priorität vor allem darauf liegt, selbstständig über die individuelle Laufbahn zu entscheiden und somit auch eine persönliche Weiterentwicklung zu genießen. Das Mosaik, welches entsteht, zeigt keine lineare Entwicklung, diese liegt nur noch in den seltensten Fällen vor. Die eigenen Fähigkeiten und Bedürfnisse können allerdings je nach Anforderung neu zusammengesetzt und erweitert werden, um den Neuerungen zu entsprechen. Die Autoren sehen als Grund für diese Entwicklung die Wünsche nach beruflicher Weiterentwicklung, der Vereinbarkeit von Familie und Arbeit sowie das Streben nach Authentizität, also eine Arbeit auszuführen, welcher der Persönlichkeit entspricht (vgl. Hirschi 2013, 34 f.; Dreer 2013, 36).



Die *Theory of career construction* (TOCC) beschreibt den interpretativen und interpersonellen Prozess, in welchem Individuen ihrem beruflichen Verhalten Bedeutung zuschreiben. Die Theorie kann als eine Erweiterung von Supers Theorie der beruflichen Entwicklung verstanden werden. Der Aspekt, um welchen die Theorie erweitert wird, ist der Blick auf die Gesellschaft und das globale, wirtschaftliche Verständnis (vgl. Savickas 2005, 42). Die Laufbahn eines Individuums ist somit die Folge der individuellen subjektiven Konstruktion, deren Grundlage die subjektive Sinnhaftigkeit ist (vgl. Dreer 2013, 39).

Drei wesentliche Konzepte werden innerhalb dieser Theorie benannt:

#### 1. Berufliche Persönlichkeit

- Betrachtung der Person aus zwei Perspektiven
- Objektive Perspektive: Kategorisierung hinsichtlich Persönlichkeitseigenschaften und Interessen
- Subjektive Perspektive: Selbstkonzept der Person
- Ergebnis mündet im Konzept der Lebensthemen

#### 2. Lebensthemen

- basiert auf einer Annahme Supers: Manifestierung von Arbeit und dem Selbst
- Lebensthemen werden als permanenter Anpassungsprozess von der Person an die Umwelt verstanden
- Arbeit stiftet Lebenssinn und ist Produkt der aktiven Konstruktion vergangener Lebenserfahrungen

#### 3. Laufbahnadaptabilität

- Laufbahn beinhaltet alle Ressourcen eines Berufswählers, die zu einer optimalen Passung zwischen Person und Arbeit führen
- dabei sind vier Dimensionen maßgeblich: „eine zukunftsgerichtete Laufbahnplanung, eine aktive Entscheidungsfindung, eine neugierige Exploration der beruflichen Möglichkeiten, eine zuversichtliche Herangehensweise zum Umgang mit Herausforderungen in der Laufbahnentwicklung“ (Hirschi 2013, 36).

Das Konzept des *Life Designings* wurde deutlich von dieser Theorie beeinflusst, hier steht ebenfalls die Einbettung der Berufswahl in den entsprechenden Lebenskontext im Fokus. Die Theorie basiert auf der Annahme, dass Arbeit und Leben sich nicht voneinander trennen lassen. „The paradigm of life design does not replace but rather takes its place alongside the paradigms of vocational guidance and career education.“ (Savickas 2012, 17).

Die Basis beider Theorien ist die subjektiv konstruierte Realität des Individuums, womit begründet wird, dass die Aufgabe von beruflicher Beratung über das reine Informieren über

berufliche Möglichkeiten hinausgeht und die gesamte Laufbahn des Berufswählers im Blick haben muss (vgl. Hirschi 2013, 36).

Es wird deutlich, dass die modernen Theorien auf den klassischen basieren und diese um neuere Perspektiven erweitern. Somit sind die klassischen Theorien nach wie vor relevant in der wissenschaftlichen Betrachtung des Berufswahlprozesses. Hinzuzufügen ist außerdem, dass es sich bei den neueren Theorien um Ideen zur Theorieerweiterung handelt, sie stellen keine neuen Modelle dar, die empirisch wissenschaftlichen Prüfungen unterzogen wurden (vgl. Hirschi 2013, 38; Dreer 2013, 39).

#### 4.2.3 Kritische Würdigung

Durch die Darlegung der Theorien, sowie der verschiedenen Ansätze, denen diese zugeordnet werden können, wird die Komplexität sichtbar, die diversen Perspektiven, aus welchen die Berufswahl in der wissenschaftlichen Forschung betrachtet werden kann. Die Berufswahl wird lediglich psychologisch oder soziologisch dargestellt, ohne mögliche und u. U. sinnvolle Verbindungen zwischen den einzelnen Theoriekonzepten herzustellen. In der Forschung gilt der differentialpsychologische Ansatz aufgrund der Entwicklung der Persönlichkeitsstruktur und der Spannweite der Tätigkeiten als widerlegt. Innerhalb der soziologischen/sozioökonomischen Theorien sind eine hohe Anzahl an Einflussfaktoren, welche die Berufswahl begründen (können), benannt. Allerdings klammern diese den individuellen Einfluss auf das Verhalten aus und ermöglichen so ebenfalls keine ganzheitliche Sicht. Die Rationalität, welche dem entscheidungstheoretischen Ansatz zugrunde gelegt wird, kann in der Realität nicht nachvollzogen werden, da der Homo oeconomicus auch in der Wirtschaftswissenschaft ausschließlich als theoretisches Konstrukt behandelt wird. Entsprechend können diese Ansätze nur in begrenztem, meist rein theoretischem, Umfang die Berufswahl erklären. Die entwicklungspsychologischen Theorien ermöglichen Erkenntnisse, sind mittlerweile aber als unzeitgemäß und überholt durch die wissenschaftliche Gemeinschaft eingestuft worden. Die lern- und verhaltenswissenschaftlich angelegten Ansätze können begrenzt die tatsächliche Berufswahl erklären (vgl. Sailer 2010, 58; Beinke 1999, 79; Hoppe 1980, 95). Insgesamt kann festgehalten werden, dass viele Teilkonzepte existieren, aber eine überzeugende, anwendbare Gesamtheorie der Berufswahl noch aussteht.

Ein Vergleich der klassischen Berufswahltheorien untereinander ist mit Schwierigkeiten verbunden, da diese den Fokus auf unterschiedliche Aspekte legen. Die beiden am häufigsten verwendeten Theorien in Forschung und Instrumenten zur Berufsorientierung sind die von Holland und Super. Holland erklärt durch die Typologisierung Phänomene, welche den beruflichen Entscheidungsprozess genauer determinieren. Die Theorie von Holland ist übersichtlich dargestellt und daher einfach nachzuvollziehen, die klar strukturierten

Kategorien führen zu einem verbesserten Verständnis der unterschiedlichen Persönlichkeitstypen (vgl. Brown 1994, 375). Supers Ansatz zielt wiederum darauf, einzelne Schritte des Ablaufs von der ersten Berufswahl bis hin zu späteren beruflichen Entscheidungen zu verdeutlichen. Er ordnet diese entsprechenden Lebensstufen zu. Supers Ansatz bildete zur Entstehungszeit das umfassendste Modell, von dem bis heute weitere Forschungen partizipieren. Durch sein Modell wurde es möglich, Berufsreife zu messen, welche im Kontext der Berufsberatung und beruflicher Orientierung von hoher Relevanz ist (vgl. Brown 1994, 368 ff.). Beide Theorien werden hinsichtlich des geringen Einbezugs subjektiver Erfahrungen kritisiert, dies ist vor allem durch den hohen Einfluss des Subjektes auf seine Berufslaufbahn begründet (vgl. Brown 1994, 369 f.).

In der Auseinandersetzung der Berufswahlforschung können diese Theorien daher nur in Ansätzen genutzt werden, was u. a. die Entstehung der modernen Ansätze erklärt. Es wurde deutlich, dass diese modernen Theorien die bestehenden nicht ersetzen, sondern die kritisierten Aspekte integrieren wie bspw. den Faktor der permanenten Interaktion zwischen Mensch und Umwelt. Es kann außerdem konstatiert werden, dass innerhalb der Berufswahlforschung keine generalisierbare Theorie besteht, die als optimal bezeichnet werden kann. Es ist vielmehr als sinnvoll zu erachten, aus den bestehenden Theorien die wichtigsten Bestandteile zu extrahieren, um den Prozess der Berufswahl in all seinen Facetten verdeutlichen und verstehen zu können (vgl. Dreer 2013, 42 ff.).

Ein Versuch, die Theorien zu vereinen bzw. in Ihrer Gesamtheit darzustellen, hat Porath unternommen (vgl. Porath 2014). Zu Beginn des Kapitels wurde bereits eine Möglichkeit der Strukturierung und Systematisierung der Berufswahltheorien benannt, eine weitere ist die Einordnung in Interaktion, Entscheidung, Entwicklung und Lernprozess, so wie es auch die klassischen Theorien beschreiben.

Porath hat in einem metatheoretischen Modell der Berufswahl die Theorien der beruflichen Entwicklung als Interaktions-, Entscheidungs-, Entwicklungs- und als Lernprozess zusammengeführt (vgl. Porath 2014, 8). Der Interaktionsprozess nimmt die Entwicklung und Veränderung des Selbstkonzeptes des Individuums in den Blick, wobei die Wechselbeziehung mit fünf heterogenen Gruppen (Berufsberater, Lehrer, Peers, Unternehmen, Verbände, Medien) eine herausragende Rolle spielt. Für die Berufswahlentscheidung ist hier die „...größtmögliche Kongruenz zwischen beruflichem Selbstkonzept und den eigenen Vorstellungen über die Berufsstruktur...“ (Porath 2014, 4) ausschlaggebend. In der Perspektive der Berufswahl als Entscheidungsprozess wird diese als Ergebnis von Interessen, Neigungen, Eignungen und Fähigkeiten verstanden. Das Entscheidungsverhalten wird in dieser Betrachtung dem Problemlöseverhalten gleichgesetzt. Das Individuum erlebt Situationen, in welchen Interaktionen und/oder Handlungen erwartet

werden, welche aufgrund von Wissen, Erfahrung und Einschätzungsvermögen individuell bewältigt werden sollen. Die Wahl eines Berufes ist als eine dieser Situationen zu verstehen, welche durch berufliche Wertorientierungen, Fähigkeiten sowie Entscheidungskriterien beeinflusst wird.

Der Entwicklungsprozess geht auf Super zurück, allerdings mit der Kritik an den Standards der Phaseneinteilung. Die Perspektive des Lernprozesses nimmt die Individualität des Berufswählers (Erbfaktoren, Umweltbedingungen, Interaktionen) der Jugendlichen als Ausgangspunkt. Es werden Verhalten, Leistungen, Fremd- und Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten in den Prozess der Berufswahl einbezogen. Der Kern besteht darin, dass das Individuum durch seine Erfahrungen Problemlösungsmethoden entwickelt, mit dem Ziel, berufsrelevante Handlungen ausführen zu können (vgl. Porath 2014, 5 ff.). In der folgenden Abbildung wird die Integration der zuvor beschriebenen Ansätze verdeutlicht.

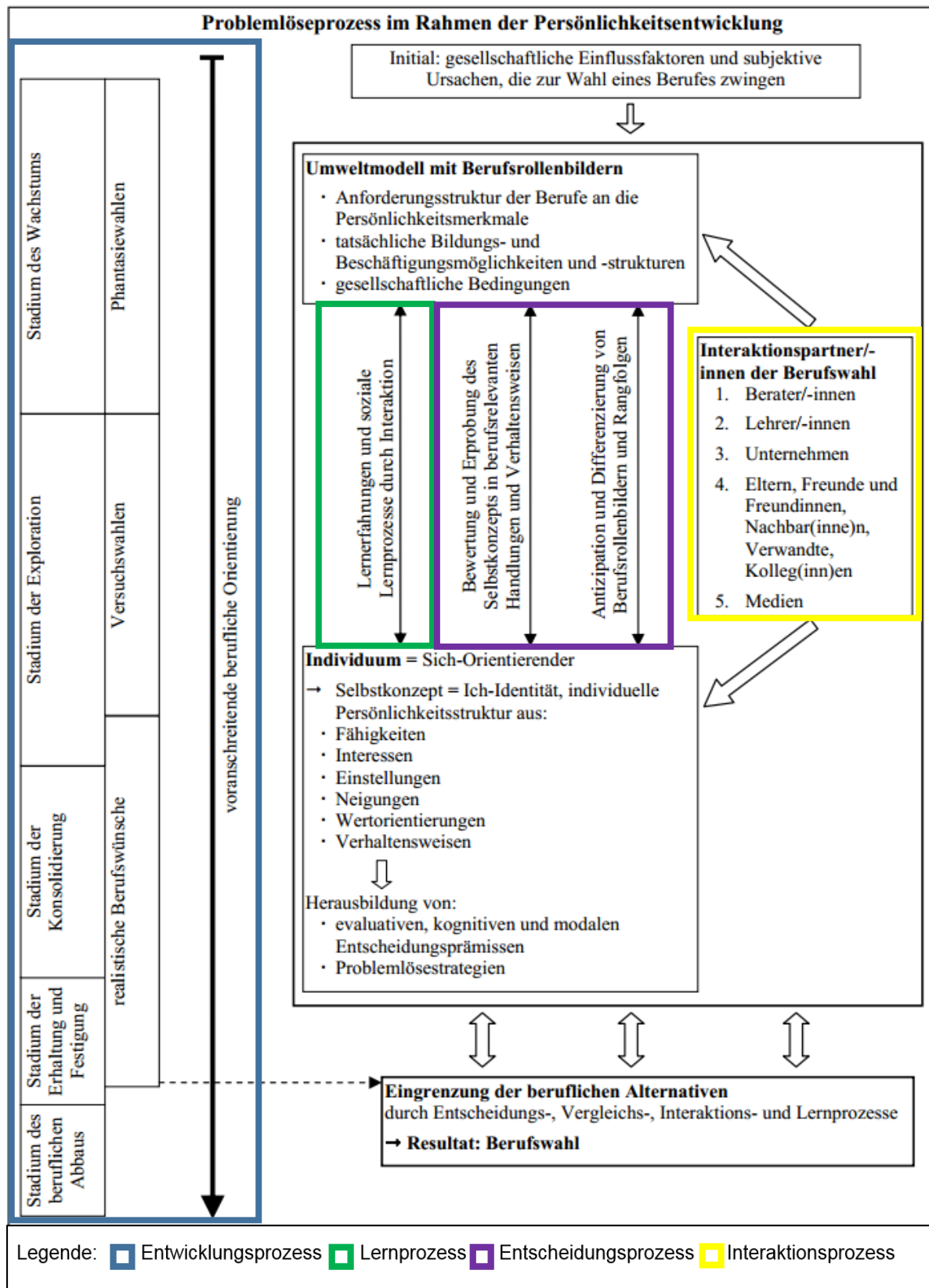


Abbildung 15: Metatheoretisches Modell zur Erklärung der beruflichen Entwicklung, Quelle: Porath (2014), 10, farbliche Ergänzungen durch die Autorin.

Im metatheoretischen Modell wird die Berufswahl als Problemlöseprozess innerhalb der Persönlichkeitsentwicklung verstanden. Dieser Prozess wird durch gesellschaftliche

Einflussfaktoren sowie subjektive Ursachen ausgelöst und gleichzeitig durch die jeweilige Ausprägung dieser beeinflusst. Das Individuum steht mit seinem Selbstbild, im Kontext seiner Umwelt den Berufsrollenbildern gegenüber. In dieser Auseinandersetzung finden Lern- und Entscheidungsprozesse statt. In den Lernprozessen sind Lernerfahrungen und soziale Lernprozesse enthalten. In den Entscheidungsprozessen sind Bewertung sowie Erprobung des Selbstkonzeptes im Kontext beruflichen Anforderungen, Handlungen oder auch Verhaltensweisen inkludiert. Des Weiteren beeinflussen sich diese parallel ablaufenden Prozesse gegenseitig. Die fünf benannten Gruppen prägen im Sinne der Interaktion die beruflichen Alternativen und wirken somit auf die individuellen Auswahl- und Entscheidungsprämissen. In der Gesamtbetrachtung ist die Berufswahl ein Entwicklungsprozess, welche im Modell durch die stetig parallel ablaufenden Phasen verdeutlicht wird. Je nach Entwicklungsstadium wird von Fantasie-, Versuchswahlen und realistischen Berufswünschen gesprochen (vgl. Porath 2014, S. 6 ff.).

Neben Porath haben weitere Autoren den Versuch unternommen, verschiedene Theorien zu vereinen.

Daher werden im Folgenden zwei spezielle Berufswahltheorien vorgestellt, die für die Ausarbeitung von Berufsorientierungskonzepten relevant sind: die *Theory of Circumscription and Compromise* (TCC) von Linda Gottfredson und die *Ökologische Systemtheorie* von Uri Bronfenbrenner, da diese ebenfalls der Empfehlung folgen, verschiedene Ansätze miteinander zu kombinieren.

Die *Theory of Circumscription and Compromise* beschreibt aus einer kognitiven Sichtweise heraus die Selbstkonzept-Theorie der beruflichen Entwicklung und bezieht Ansätze der Entwicklungstheorie von Super in Verknüpfung mit Überlegungen der Theorie nach Holland ein, somit werden soziologische mit psychologischen Sichtweisen kombiniert (vgl. Ratschinski 2009, 52; Kirsten 2007, 24). Des Weiteren gibt es eine Verbindung zu Ginzberg, da auch Gottfredson davon ausgeht, dass die Berufswahl ein Entwicklungsprozess ist, der bereits in der frühen Kindheit einsetzt. Somit besteht der Kern der Theorie in der Erklärung der Entwicklung des Selbstkonzeptes, der Identität des Individuums. Im Vergleich zu dem Modell von Porath, welches zeigt, wie die theoretischen Ansätze parallel in der Praxis existieren, hat Gottfredson den Versuch unternommen, die bestehenden Theorien durch Kombinationen zu erweitern (vgl. Gottfredson 1981, 546; Ratschinski 2009, 53). Als relevante Merkmale, welche zur Prägung des Selbstkonzeptes beitragen, werden die ‚öffentlichen sozialen Aspekte‘ und die ‚privaten persönlichen Aspekte‘, erachtet, da aus Gottfredsons Perspektive nur so eine Etablierung in die Gesellschaft möglich ist (vgl. Ratschinski 2009, 54).

Die kognitiven Fähigkeiten des Jugendlichen wachsen mit zunehmendem Alter und damit einhergehender Reife, es entstehen seitens des Berufswählers Reflexionen hinsichtlich der sozialen Zugehörigkeit, persönlicher Interessen und Fähigkeiten. Diese werden mit beruflichen Anforderungen abgeglichen, woraus im Laufe der Entwicklung Präferenzen entstehen und das Selbstkonzept des Individuums widerspiegeln. In der stetigen Interaktion mit der Umwelt wird parallel ein Berufskonzept erstellt, in welchem allein die beruflichen Vorstellungen eingearbeitet werden. So entsteht ein individuelles Raster bekannter Berufe, welche auf einer kognitiven Landkarte strukturiert sind (vgl. Kayser 2013, 44). In dieser Landkarte werden persönliche Vorstellungen in Bezug gesetzt und das Individuum kann individuelle Grenzen seiner beruflichen Möglichkeiten erkennen. Somit erhält der Jugendliche im Laufe seiner Entwicklungen eine Anzahl von Berufen, die durch ihn als akzeptabel eingeschätzt werden (vgl. Gottfredson 1981, 547). In der folgenden Abbildung ist dies dargestellt.

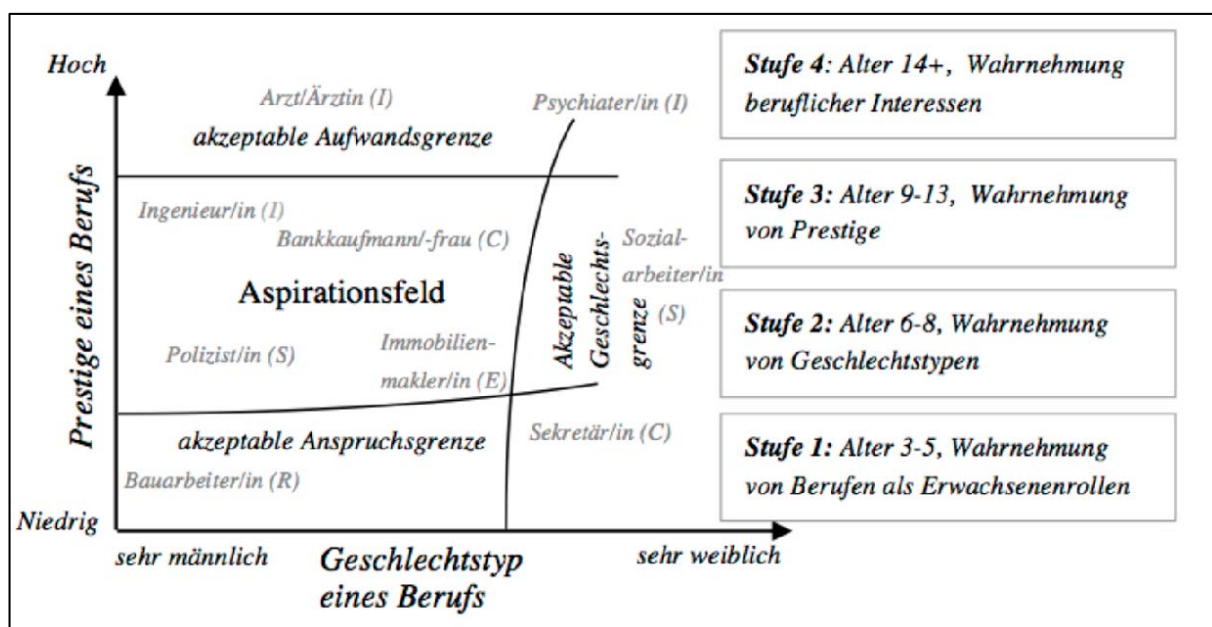


Abbildung 16: Kognitive Landkarte mit Aspirationsfeldern, Quelle: Kayser 2013, 46.

Den Bereich der beruflichen Möglichkeiten bezeichnet Gottfredson als sogenanntes Aspirationsfeld. Dies unterstützt den Jugendlichen bei seiner Berufswahl, da es lediglich die relevanten Berufe für eine Person beinhaltet (vgl. Kayser 2013, 44). Wie in der Abbildung 15 verdeutlicht, lässt sich die berufliche Aspiration in einem Koordinatensystem darstellen, die Aspirationen durch die akzeptable Anspruchs-, bzw. Aufwandsgrenze, das Prestige eines Berufs und die akzeptable Geschlechtsgrenze erstellt wird. Der Bereich der Alternativen wird in der Entwicklung des Berufswählers stetig eingegrenzt, wobei der Prozess bereits im Kindesalter beginnt. Mit steigendem Alter reduziert sich die Anzahl der Alternativen (vgl. Ratschinski 2009, 57; Kayser 2013, 45). Gottfredson unterteilt den Ablauf in vier Stadien:

#### Stufe 1:

- 3 - 5 Jahre
- Kinder erkennen Berufe als Teil des Erwachsenendaseins an
- schließen Rollen der Fantasie (Prinzessin, Drache etc.) nach und nach aus

#### Stufe 2:

- 6 - 8 Jahre
- Entwicklung eines geschlechtsspezifischen Rollenverständnisses
- nicht angemessene Berufe werden ausgeschlossen
- nicht geschlechtstypische Berufe werden ausgeschlossen

#### Stufe 3:

- 9 - 13 Jahre
- Anerkennung durch andere wird relevant
- Bewertung der Berufe nach Prestige
- Fähigkeiten und Fertigkeiten werden eingeschätzt
- obere Aufwandsgrenze und untere Toleranzgrenze werden entworfen

#### Stufe 4:

- 14 Jahre +
- differenzierte und spezifische Sichtweise der Person auf ihr soziales Umfeld
- Wertvorstellungen und Interessen werden überdacht und überarbeitet
- erfolgreiche Eingrenzung der akzeptablen beruflichen Alternativen (vgl. Kayser 2013, 45; Gottfredson 1981, 548 f.; Gottfredson 2002, 96 ff.; Gottfredson 2004, 12 ff.).

Kommt es dazu, dass keine hohe Passung von Wunschberuf und Möglichkeiten aufgrund der getätigten Eingrenzungen vorliegt (bspw. aufgrund des regionalen Arbeitsmarktes), muss der Berufswähler nach weiteren Möglichkeiten suchen und u. U. einen Kompromiss eingehen, dies ist in Gottfredsons Überlegungen des ‚Compromise‘ bedacht (vgl. Schmude 2009, 82; Ratschinski 2009, 60). Wenn diese Kompromisse zu den akzeptablen Alternativen zählen, ergibt sich keine Problematik in der Akzeptanz dieser, daher versteht Gottfredson sie auch nicht als Kompromiss, sondern unterstellt, dass sie zu einer natürlichen Wahlmöglichkeit zählen. Dabei kann das Ausmaß des Kompromisses stark variieren. Stehen alle Möglichkeiten im Aspirationsfeld, so strebt das Individuum nach der höchstmöglichen Passung von persönlichem Interesse und beruflichen Tätigkeiten wie Anforderungen, nach dem ‚schwächsten‘ Kompromiss.

Gottfredson hat mit ihrer Theorie erreicht, relevante Faktoren zur Erklärung des Berufswahlprozesses in einem Modell zu vereinen, dabei kommt die Theorie mit wenigen, komplexen, aber empirisch gut abgesicherten Konzepten aus und reicht bis zur beruflichen Erstwahl in der Kindheit zurück. Kritisch kann allerdings auch hier angemerkt werden, dass



die Kontext-Einflüsse zu wenig berücksichtigt sind. Dennoch bietet die Theorie eine gute Basis, um Berufsorientierungskonzepte zu entwickeln (vgl. Gottfredson 2002, 102; Ratschinski 2009, 60, 182 f.; Kayser 2013, 48).

Im Zuge der Entwicklung der *Ökologischen Systemtheorie* kritisiert Bronfenbrenner die Forschung zum menschlichen Verhalten als nicht zeitgemäß. Seiner Ansicht nach werden relevante Aspekte im Entwicklungsprozess nicht betrachtet, daher fordert er eine verstärkte Untersuchung der Interaktion verschiedener Individuen (Mehrperson-Systeme), in unterschiedlichen Lebensbereichen. Überdies sollte der Umwelteinfluss auf die Entwicklung der Personen erhoben werden. Da seiner Auffassung nach reine Beobachtungen des Verhaltens keine aussagekräftigen Ergebnisse liefern, entwickelte er mit seinem Modell ein Instrument, welches die Umwelt als relevanten Faktor innerhalb der menschlichen Entwicklungen einschloss: das Modell der Ökologie der menschlichen Entwicklung (vgl. Bronfenbrenner 1981, 37).

„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 Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind.“ (Bronfenbrenner 1981, 76).

Die folgende Abbildung zeigt das durch ihn entwickelte Modell, wobei die Person mit *SeP* gekennzeichnet ist. Die Person wird hier nicht als ‚unbeschriebenes Blatt‘ verstanden. Der Prozess der Einflussnahme ist wechselseitig. D. h. nicht nur die Umwelt löst Veränderungen und Entwicklungen bei der Person aus, sondern die Person selbst hat Einfluss darauf, welche Einflüsse sie aus der Umwelt aufnimmt und inwiefern sie selbst die Umwelt beeinflussen und verändern kann, womit eine bidirektionale Person-Umwelt-Beziehung entsteht (vgl. Bronfenbrenner 1990, 76).

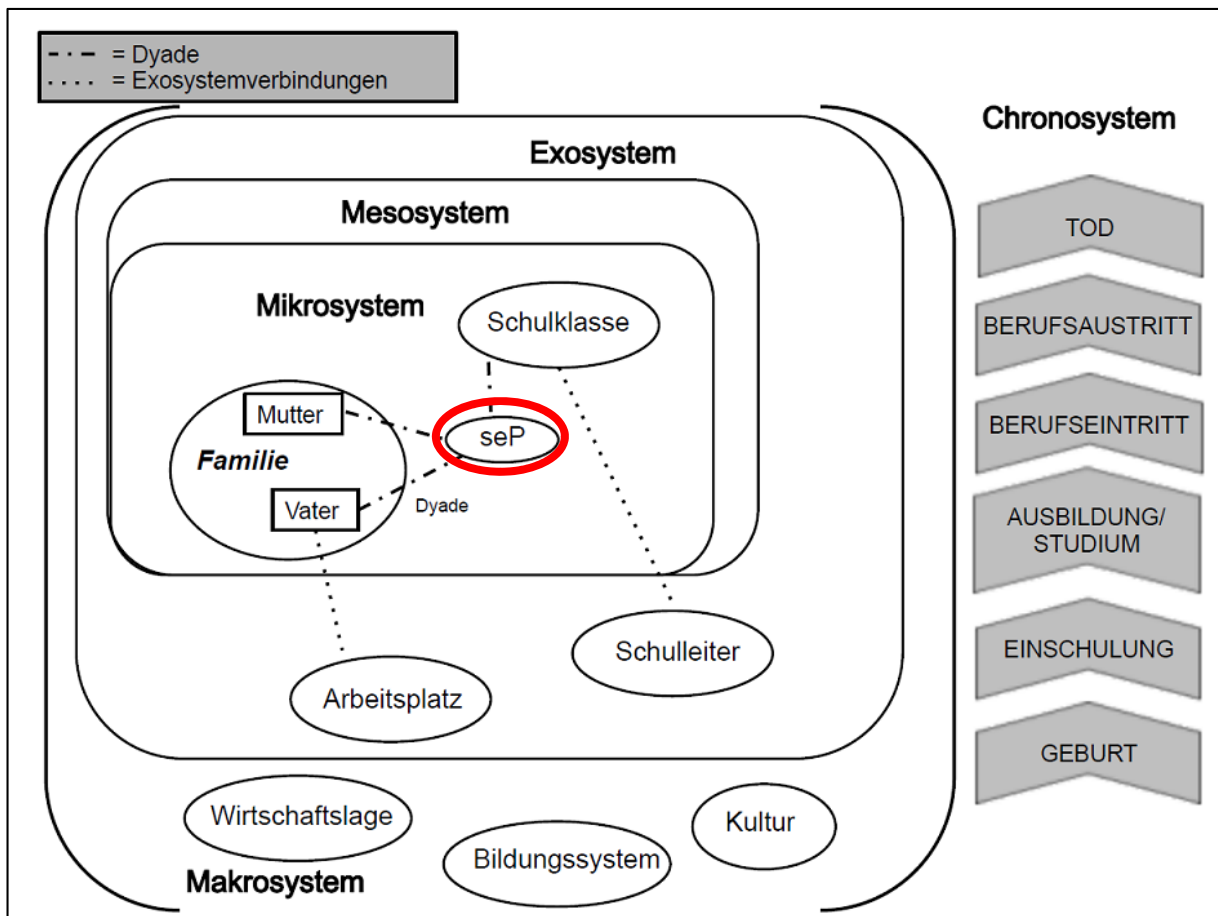


Abbildung 17: Ökologische Systemtheorie nach Bronfenbrenner, Quelle: Kayser 2013, 59, Hervorhebungen durch die Autorin.

Bronfenbrenner gliedert die Umweltsysteme als ineinander verschachtelte Strukturen, welche er wie folgt beschreibt:

**Mikrosystem:** System, in welchem sich das Individuum in stetiger Interaktion mit der Umwelt befindet. Das System beinhaltet Tätigkeits- bzw. Aktivitätsmuster sowie Rollen und Beziehungen der Person.

**Mesosystem:** Beschreibung der wechselseitigen Beziehungen zwischen Lebensbereichen, welche durch das Individuum selbst erlebt und mitgestaltet werden.

**Exosystem:** Lebensbereich(e), welche das Individuum beeinflussen, an welchen es aber nicht selbst beteiligt ist (bspw. Arbeitsplatz der Eltern).

**Makrosystem:** Weltanschauungen, Lebensstile, Ressourcen in Kulturen und Subkulturen, die auf alle Systeme niedrigerer Ordnung Einfluss haben (Mikro-, Meso-, Exosystem).

**Chronosystem:** zeitliche Entwicklung/Stabilität der Systeme und der Individuen, wobei einzelne Übergänge in Biographien (Geburt, Einschulung) von Ketten von Übergängen („life course“) unterschieden werden (vgl. Bronfenbrenner 1990, 77; Bronfenbrenner 1994, 39 ff.; Kayser 2013, 59; Ginnold 2008, 37 ff.).

Für eine detaillierte Unterteilung der Beziehungs- und Interaktionsebenen im Prozess der Entwicklung des Individuums werden außerdem die Begriffe der Tätigkeit (Beschäftigung mit sich selbst und Interaktion mit anderen) und der Rolle (Aktivitäten und Beziehungen innerhalb der gesellschaftlichen Position) eingeführt. Im Modell wird deutlich, dass diese auch über das Mikrosystem hinaus stattfinden können (vgl. Kayser 2013, 60). Ökologische Übergänge können eintreten, wenn ein oder mehrere Lebensbereiche des Individuums sich durch einen Rollenwandel einstellen. Wie im Chronosystem bereits angedeutet wird, können Übergänge Folge, aber auch Anstoß für Entwicklungsprozesse, sein. Durch den Begriff der Beziehung werden außerdem zwischenmenschliche Strukturen in Zusammenhang mit der menschlichen Entwicklung gesetzt. Bronfenbrenner versteht darunter sowohl das Beobachten als auch die Beteiligung eines Individuums an einem anderen Individuum bzw. an dessen Aktivitäten. Dies bildet wichtige Dyaden, welche in der Abbildung durch gestrichelte Verbindungslinien verdeutlicht sind. Diese sind als Grundpfeiler des Mikrosystems und somit auch der individuellen Entwicklung zu verstehen. Dyadenbeziehungen zwischen Personen spielen bei der Entwicklung des Individuums eine wesentliche Rolle, weil es sich nicht nur mit seinen eigenen Rollen und Aktivitäten, sondern auch mit denen seiner Umwelt auseinandersetzt (vgl. Bronfenbrenner 1981, 71).

Kayser hat in seiner Dissertation eine Synthese der Theorien von Gottfredson und Bronfenbrenner zu einem Gesamtkonzept unternommen mit dem Ziel, die Schwachstellen beider auszugleichen. Als Grundgerüst dienen Kayser die Systemebenen der ökologischen Systemtheorie, welche die Umwelt des Individuums betrachten. Im Chronosystem werden die Entwicklungsstufen der Theory of Circumscription and Compromise eingearbeitet, um so der Annahme Gottfredsons Rechnung zu tragen, dass der zeitliche Ablauf der individuellen Entwicklung von hoher Relevanz ist (vgl. Kayser 2013, 62 ff.).

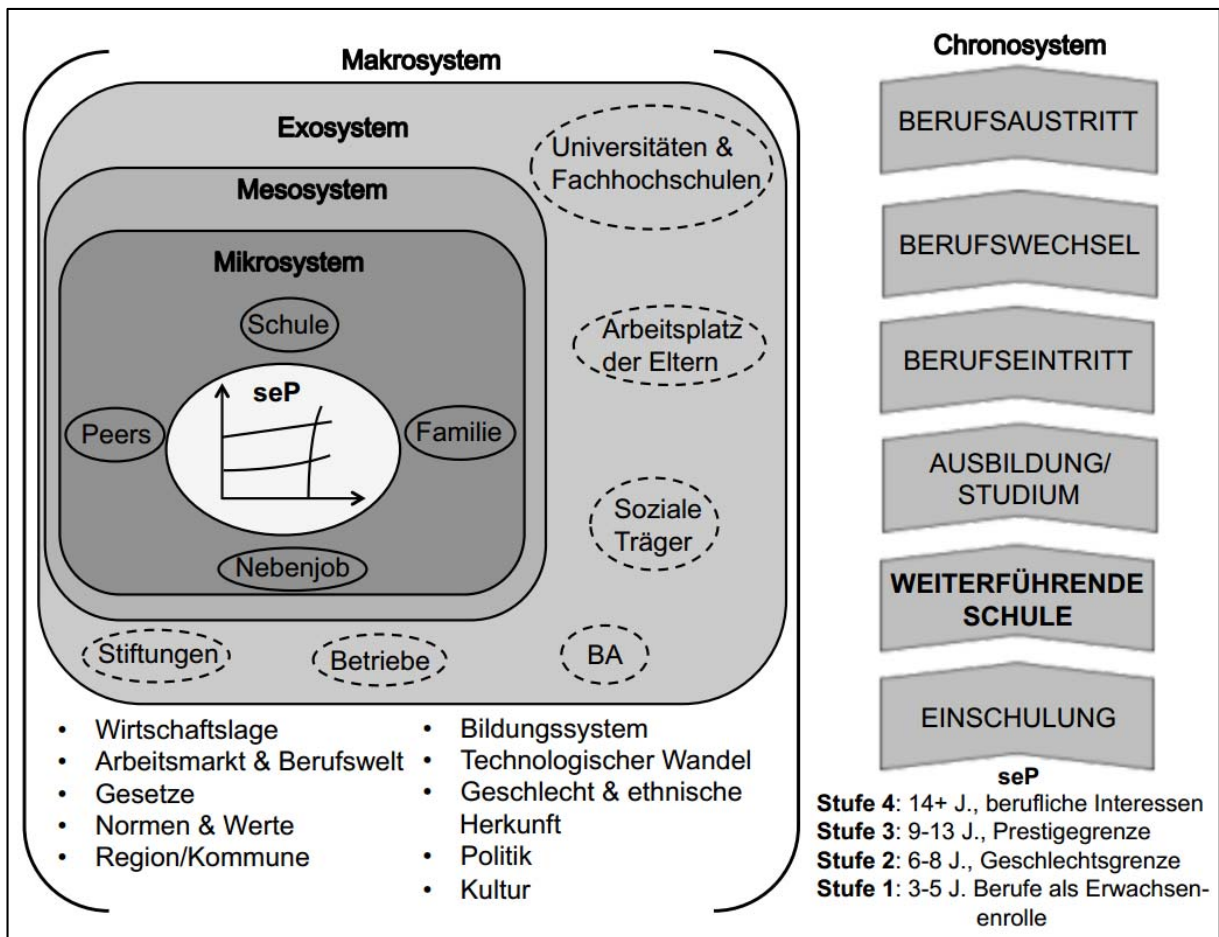


Abbildung 18: Strukturierung berufsorientierender Faktoren mit Hilfe Bronfenbrenners ökologischer Systemtheorie, Quelle: Kayser 2013, 64.

Die Abbildung 18 verdeutlicht, dass der Einfluss des Individuums bzw. sein Aspirationsfeld auf der Mikroebene dem unmittelbaren Einfluss von Schule, Familie und Peers ausgesetzt ist. Im Mesosystem sind die Wechselbeziehungen der Lebensbereiche verortet, wie der bereits benannte Austausch (z. B. über Kommunikation) zwischen Individuen, welcher auf die persönliche Entwicklung einwirkt (vgl. Kayser 2013, 63; Beinke 2004, 11; Bronfenbrenner 1981, 201 ff.). Auf der Ebene des Exosystems sind u. a. der elterliche Arbeitsplatz oder Institutionen wie Universitäten zu finden, auf der Makroebene bspw. der Arbeitsmarkt, welcher hier seinen Einfluss durch Zugangsregelungen oder Gesetze geltend macht. Im Chronosystem sind Phasen wie Einschulung, Schulwechsel, Einmündung in berufliche (Aus) Bildung, Berufseintritt, -wechsel und -austritt zu finden, mit dem letzten Punkt endet die hier betrachtete Entwicklung, da die Erwerbstätigkeit endet und somit auch keine berufliche Orientierung im herkömmlichen Sinne mehr vorliegt (vgl. Kayser 2013, 63 f.).

Kayser hat auf Grundlage seiner theoretischen Zusammenführung sechs Kategorien abgeleitet, in welchen er beschreibt, wie Maßnahmen der Berufsorientierung in der Verknüpfung von Theorie und Praxis konzipiert sein sollten.

Kategorien	Ziel
<b>1. Selbstreflexion &amp; Orientierung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Bewusstsein über das eigene Aspirationsfeld</li> <li>➤ Identifizierung potentieller Berufsfelder</li> <li>➤ Reflexion der eigenen Stärken, Schwächen, Fähigkeiten, Neigungen, Interessen, Selbstwirksamkeit</li> <li>➤ Präferenzen bzgl. Geschlechtstyp</li> <li>➤ Präferenzen bzgl. Prestige von Berufen</li> </ul>
<b>2. Informationsangebote &amp; -vermittlung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Entwicklung von umfassendem &amp; realistischem Wissen über Berufe</li> <li>➤ Passung dieser zum eigenem Aspirationsfeld &amp; Persönlichkeit</li> <li>➤ Anpassung des Informationsmaterials an individuelle Bedürfnisse</li> <li>➤ Eingrenzung besonders präferierter und als passend empfundener Berufsoptionen</li> </ul>
<b>3. Handlungsorientierung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Möglichst realitätsnahe Überprüfung der eingegrenzten beruflichen Optionen</li> </ul>
<b>4. Beratung &amp; Begleitung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Anregung und Hilfestellung zur Berufsorientierung</li> <li>➤ abhängig vom individuellen Bedarf</li> </ul>
<b>5. Vernetzung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Akquise von Partner und Ressourcen</li> <li>➤ min. eine wirksame Maßnahme pro Kategorie gewährleisten</li> </ul>
<b>6. Qualitätsentwicklung &amp; -sicherung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Überprüfung potentieller neuer Angebote</li> <li>➤ Evaluation alter Angebote auf ihre Wirksamkeit</li> </ul>

Tabelle 3: Maßnahmenkategorien und deren Ziele für das Modell ganzheitlich formativer Berufsorientierung, Quelle: eigene Darstellung mit Daten aus Kayser 2013, 73.

Es wird deutlich, dass die Kategorien an der Abfolge der Phasen orientiert sind und aufeinander aufbauen. Da Jugendliche selbst aufgrund ihres Entwicklungsstandes nur begrenzt dazu in der Lage sind, über sich und ihre Möglichkeiten zu reflektieren, kann die Tabelle als Handlungsempfehlung für Fachpersonal in der Konzeption, Umsetzung und Evaluation von Maßnahmen der Berufsorientierung betrachtet werden.

Die erste Kategorie hat das Ziel der Schärfung des eigenen Profils. Die Bildung der eigenen Persönlichkeit im Kontext der beruflichen Orientierung fokussiert die individuellen Stärken des Jugendlichen, woraus sich Selbstwirksamkeitserwartungen ergeben. Das Individuum wird an seine Entwicklungsaufgabe – die Wahl eines Berufes – herangeführt, identifiziert potentielle Felder und erstellt ein Aspirationsfeld akzeptabler Berufe.

In der zweiten Kategorie werden aufgrund der Interessen und Fähigkeiten Informationen über die eingegrenzten Berufe zusammengetragen und die persönlichen Wünsche weiter ausdifferenziert – die fortschreitende Eingrenzung im Sinne Gottfredsons.

In der dritten Kategorie, der Handlungsorientierung, soll der Schüler die eingegrenzten Berufe in der Praxis oder auch in simulierter Praxis testen, um den bisherigen theoretischen Informationsgehalt zu hinterfragen, zu festigen oder zu widerlegen, mit dem Ziel der immer weiteren Eingrenzung beruflicher Alternativen.

Durch die Beratung und Begleitung der vierten Kategorie werden die dyadischen Beziehungen Bronfenbrenners in den Fokus gerückt, da die persönlichen Kontakte Jugendlichen eine Unterstützung im Prozess der Berufswahl sein können.

Vor allem im schulischen Kontext spielt die in der fünften Kategorie benannte Vernetzung eine wichtige Rolle, da Schule und Lehrkräfte allein nicht für eine ganzheitliche Berufsorientierung der Jugendlichen sorgen können und daher externe Dienstleister zur Unterstützung hinzuziehen.

Die sechste und letzte Kategorie der Qualitätsentwicklung und -sicherung sollte sowohl bei der Evaluation berufsorientierender Maßnahmen erfolgen, aber auch im kompletten Prozess stets im Mittelpunkt stehen, da mit erhöhter Qualität der Maßnahmen und der Begleitung auch die Qualität der Orientierung der Jugendlichen ansteigt (vgl. Bronfenbrenner 1981, 201 f.; Kayser 2013, 68 ff.).

Kayser konnte mit seiner Synthese der psychologischen und soziologischen Sicht eine Möglichkeit aufzeigen, welche Aspekte in der Theorie-Praxis-Verzahnung in Maßnahmen zur Berufsorientierung aufgenommen werden sollten.

Porath, Gottfredson, Bronfenbrenner und Kayser haben gezeigt, dass eine Kombination der Erkenntnisse der theoretischen Ansätze möglich und im Gesamtkontext gewinnbringend ist. Die durch Kayser erstellten Kategorien zum Transfer dieser Inhalte in Konzepte, Instrumente und Programme zur Berufsorientierung verdeutlichen die Relevanz der Berufswahltheorien als Basis praktischer Interventionen.

Da in der vorliegenden Arbeit keine konkreten Programme oder Instrumente der Berufsorientierung evaluiert werden, werden diese Erkenntnisse im Kontext des Forschungsfeldes modifiziert und einbezogen. So werden die Lehrkräfte nach den Inhalten des Unterrichts innerhalb der Bildungsgänge, den ausprägenden Kompetenzen und ihren individuellen Aufgaben (sowohl im Unterricht als auch außerhalb des Unterrichts) befragt (vgl. Kap. 2.3). Des Weiteren wird ihr Verständnis von Berufsorientierung erfragt. Auf diesem Weg können Erkenntnisse darüber gewonnen werden, inwiefern Aspekte theoretischer Bezüge bzw. ob Inhalte der Kategorien nach Kayser enthalten sind oder diesen zugeordnet werden können. Grundsätzlich soll hier jedoch nicht zwischen bewussten bzw. explizit benannten und unbewussten/indirekten Bezügen unterschieden werden, da sich das Erkenntnisinteresse nicht auf konkrete Instrumente, sondern auf individuelles professionelle Handlungsstrategien und schulspezifische Konzepte bezieht.

### 4.3 Wirkungsfaktoren im Kontext der Berufsorientierung

Nachdem die Begrifflichkeiten sowie der Status des Berufes im Forschungsbereich geklärt und die theoretischen Bezüge der Berufswahl verdeutlicht wurden, schließen sich exogenen

und endogenen Faktoren an, die auf die Berufswähler wirken und u. U. Entscheidungen maßgeblich beeinflussen (vgl. Sailer 2010, 51). In der wissenschaftlichen Literatur sowie in Forschungsarbeiten zum Prozess der Berufswahl werden eine Vielzahl an unterschiedlichen Einflussfaktoren hinsichtlich der Berufswahl benannt. I. d. R. werden diese in exogene und endogene Faktoren eingeteilt (vgl. u.a. Hentrich 2011, 32 f.; Pollmann 1993, 21; Mosberger/Schneeweiß/Steiner 2012, 17). Zu den exogenen Faktoren werden jene gezählt, „die gesellschaftliche[n] (äußere) Entscheidungskriterien für die Selektion von Berufswahlalternativen als Grundlage haben, wobei sie jedoch außerhalb des Einwirkungsbereiches des Wählenden liegen.“ (Pollmann 1993, 26). Diese Faktoren basieren auf gesellschaftlichen sowie wirtschaftlichen Entwicklungen und Rahmenbedingungen (vgl. Sailer 2010, 52), die endogenen Wirkungsfaktoren hingegen liegen in dem Jugendlichen selbst und werden durch seine Erziehung, Sozialisation, psychische und physische Besonderheiten sowie die individuelle Lebenswirklichkeit beeinflusst (vgl. Hentrich 2011, 33; Pollmann 1993, 23).

Die Faktoren, wie sie in der Mehrzahl der wissenschaftlichen Literatur und berufsbiographischen Forschung zu finden sind, sowie der Einfluss dieser sind in der folgenden Abbildung dargestellt.

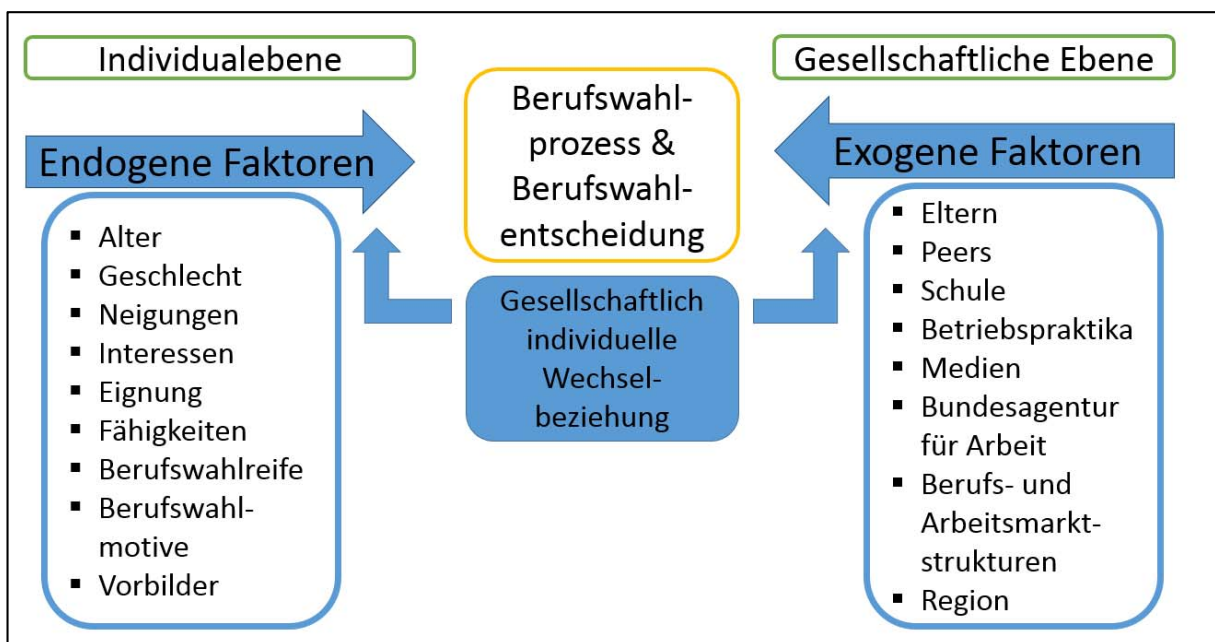


Abbildung 19: Endogene und exogene Wirkungs-faktoren der Berufswahl, Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Hentrich 2011, 51; Golisch 2002, 62 ff.

#### 4.3.1 Endogene Faktoren

Im Folgenden werden zunächst die endogenen Faktoren der Berufswahl beschrieben, wie sie in der Abb. 18 dargestellt sind.

### *Alter*

Beim Faktor Alter spielt nicht nur das konkrete Alter, in welchem die Berufswahl getroffen wird eine Rolle, sondern der individuelle biographische Prozess, welcher bis zu diesem Punkt stattgefunden hat. Laut einiger Berufswahltheorien (vgl. Kap. 4.2) entstehen im Laufe der Entwicklung verschiedene berufliche Präferenzen, welche sich u. a. von Fantasieberufen in der Kindheit hin zu realistischen Optionen entwickeln, welche dann durch praktische Erfahrungen weiter erkundet werden. In den unterschiedlichen Phasen werden Informationen und Erfahrungen hinsichtlich der beruflichen Rolle sowie der Passung von persönlichen Interessen und beruflichen Anforderungen gesammelt, welche für die Entwicklung des beruflichen Selbstkonzeptes von hoher Relevanz sind. Zu erwähnen ist außerdem, dass an unterschiedlichen Stellen der Entwicklung bzw. des Reifegrades berufsorientierende institutionalisierte Maßnahmen ansetzen bzw. ansetzen können, die auf den Entwicklungsstand des Berufswählers angepasst sein sollten (vgl. Porath 2014, 6 f.; Diesel-Lange/Staudtmeister/Krieg 2015, 45). Somit hat das Alter einen erheblichen Einfluss auf die individuelle Sichtweise des Berufswählers bezüglich seiner beruflichen Möglichkeiten.

### *Geschlecht*

Trotz diverser Maßnahmen und Projektvorhaben, Jugendliche für geschlechtsuntypische Berufe zu begeistern (bspw. Girls- und Boys- Day), geht u. a. aus der Vodafone Studie hervor, dass die Berufswahl weiterhin geschlechtsspezifisch erfolgt. Ein Aspekt, der u. a. bei Gottfredsons Aspirationsfeldern (vgl. Kap. 4.2.3) bereits einbezogen wird. So wählen Jungen eher technische Berufe, Mädchen eher soziale oder kommunikative (vgl. Hurrelmann 2014, 21; acatech 2015, 56 ff.). Mögliche Gründe hierfür werden mit gesellschaftlich vermittelten Rollenbildern und Geschlechter-Stereotypen benannt, welche wiederum zu bestimmten Berufsbildern bzw. dessen Anforderungen passen oder als notwendig erachtete Eigenschaften verstanden werden (vgl. Diesel-Lange/Staudtmeister/Krieg 2015, 47). Als Beispiele für geschlechertypische Berufe sind einerseits der Gesundheitsbereich zu nennen, in welchem 80 % der Auszubildenden weiblich und der Bereich der KFZ Mechatronik, in welchem zu 99 % männliche Auszubildende vertreten sind (vgl. Cornelißen 2008, o. S.). Des Weiteren lässt sich feststellen, dass Mädchen im Prozess der Berufswahl sensibler sind, Sorge haben eine falsche Entscheidung zu treffen. Dies und mehr wird in der Literatur mit der Tatsache erklärt, dass Frauen aus historischer Sicht erst seit ‚kurzer Zeit‘ überhaupt einer beruflichen Tätigkeit nachgehen (können).

Weitere geschlechtlich bedingte Unterschiede bestehen hinsichtlich Kriterien wie der Auswirkungen der Berufswahl auf die persönliche wie berufliche Zukunft. Bei Mädchen sind Partnerschaft und Familiengründung an erster Stelle, Jungen benennen hier eher Freunde und ‚das Leben genießen‘. Gemeinsam ist ihnen allerdings mit 87 %, einen Beruf zu präferieren, der ihnen Spaß macht (vgl. Hurrelmann 2014, 21 ff.). Dass Unterschiede



zwischen den Geschlechtern vorliegen, ist nach wie vor nicht zu leugnen. Obwohl Mädchen häufig über bessere Schulnoten verfügen und somit Zugang zu einer Vielzahl an zulassungsbeschränkten Studiengängen hätten, beeinflusst dies ihre Wahl nur selten. So werden MINT<sup>23</sup> Berufe weiterhin vorwiegend durch Jungen gewählt, es wird deutlich, dass die Geschlechter Verteilung weiterhin eher die traditionellen Muster aufweist (vgl. Körner 2006, 141; Cornelißen 2008, o. S.).

### *Neigung/Interessen*

Auch wenn Neigungen als Wirkungsfaktoren hinsichtlich der Berufswahl verstanden werden, werden diese als weniger einflussreich beschrieben. Der Begriff meint die innere Präferenz des Jugendlichen für ein Berufsfeld oder eine Branche, worunter auch individuelle Motive gezählt werden, die durch die persönliche Entwicklung und Wertevorstellung geprägt sind und Interessen sowie den Wunschberuf miteinschließen (vgl. Golisch 2002, 230). Neigungen bestehen somit aus subjektiven, psychischen sowie physischen Besonderheiten eines Individuums, die zu Berufswahlmotiven und sich daran anschließend zum Interesse für explizite Berufe entwickeln (vgl. Hentrich 2011, 35). Neigung wird somit verstanden als ein „...sich hingezogen fühlen (emotionale Zuwendung) zu bestimmten Interessen, Tätigkeiten, Aufgaben, auch damit in Verbindung stehende Personen.“ (Dorsch 1982, 440). Somit steht auch i. d. R. nicht ein konkreter Beruf im Mittelpunkt, sondern eher eine Branche oder Berufsgruppe. Diese Neigungen werden dann im Kontext realer Einkommens- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten betrachtet (vgl. Pollmann 1993, 34).

Liegt eine Passung von Neigung und relevanten Faktoren wie Einkommen vor, kann vom Wunschberuf gesprochen werden. Hier muss allerdings hinzugefügt werden, dass weitere Faktoren wie Familie, Peers oder der Arbeitsmarkt einwirken können, was möglicherweise die Ausübung des Wunschberufes nicht möglich erscheinen lässt (vgl. Hentrich 2011, 36). Ist der Wunschberuf aus verschiedenen Gründen nicht in die Realität umzusetzen, ist eine Neu- oder Umorientierung seitens des Jugendlichen notwendig. Gründe hierfür können exogene Faktoren oder auch eine Überschätzung des Selbstkonzeptes sein (vgl. Büchter/Christe 2014, 13).

### *Eignung/Fähigkeiten*

Eine Person ist dann als geeignet für einen Beruf zu bezeichnen, wenn persönliche Eigenschaften und geforderte berufliche Anforderungen übereinstimmen, wobei hier der jeweilige Ausprägungsgrad der Passung als Indikator für die Stärke der Eignung zu verstehen ist. Die Beurteilung über die Eignung erfolgt nicht generell, sondern ist auf einen Beruf bezogen und nicht statisch. So kann ein Jugendlicher für einen Beruf zunächst als nicht

---

<sup>23</sup> MINT-Berufe sind zusammenfassende Bezeichnungen von Unterrichts- und Studienfächern bzw. Berufen aus den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

geeignet aufgrund fehlender Fähigkeiten beurteilt werden, erwirbt er diese aber im Folgenden, ist es möglich, die Eignung herzustellen (vgl. BA 2009, 14 f.). Berufseignung wird verstanden als „...Gleichklang objektiver Berufsanforderungen/subjektiver Berufsvoraussetzungen...“ (Golisch 2002, 229), womit der jeweilige Beruf Aspekte aufweisen muss, welche die persönliche Zufriedenheit des Berufswählers erfüllen (können). Somit ist Eignung nicht nur in eine Richtung zu verstehen (der Jugendliche muss den Anforderungen des Berufes entsprechen), sondern auch der Beruf oder die Branche muss der Jugendliche selbst als für sich und seine Bedürfnisse geeignet beurteilen (vgl. Golisch 2002, 230). In diesem Kontext ist außerdem die Abgrenzung der Begriffe Ausbildungsreife, Berufseignung und Vermittelbarkeit relevant, welche in Kapitel 4.3.3 behandelt werden. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Ausbildungsreife die allgemeine Reife des Jugendlichen für den Beginn einer Ausbildung meint und somit als Vorstufe der Berufseignung zu verstehen ist.

### *Berufswahlreife*

Neben der Berufseignung steht auch der Begriff der Berufswahlreife mit dem der Ausbildungsreife in Zusammenhang, ist sogar ein Merkmal dieser und wird durch die individuelle Informations- und Selbsteinschätzungscompetenz beschrieben. Dies meint den Grad an persönlichen Fähigkeiten zur Beschaffung relevanter beruflicher Informationen, sowie der Reflektion über die eigenen Bedürfnisse, das berufliche Selbstkonzept und die Passung mit spezifischen beruflichen Anforderungen. Das Maß an Berufswahlreife wird somit daran gemessen, wie realitätsnah die Einschätzungen sind (vgl. BA 2009, 58). Wie die Berufseignung kann auch die Berufswahlreife erworben werden, der Prozess steht in engem Zusammenhang mit der Entwicklung und altersgerechten Reife des Berufswählers (vgl. Ratschinski 2012, 23). Des Weiteren umfasst der Faktor der Berufswahlreife die Fähigkeit, aus Alternativen zu wählen, somit muss der Jugendliche beruflich orientiert und in der Lage sein, Entscheidungen zu treffen (vgl. Golisch 2002, 234).

Die Berufswahlreife wirkt direkt und vor allem subjektiv geprägt auf den gesamten Prozess der Berufswahl, die benannten Faktoren des Alters und des Geschlechtes spielen hier eine wichtige Rolle, da sie die realistische Einschätzung beeinflussen. Kritisch angemerkt wird häufig, dass Jugendliche sich unterschiedlich entwickeln und das Alter, in dem sie die Berufswahlentscheidung treffen sollen, eine tatsächliche Reife nicht ermöglicht und die Wahl somit zu einem späteren Zeitpunkt getroffen werden sollte (vgl. Pollmann 1993, 25). Des Weiteren sind der Bildungsabschluss bzw. der aktuelle Bildungsstand relevant, da dieser Zugang zu verschiedenen beruflichen Möglichkeiten gewährt oder verwehrt. Der Faktor der Berufswahlreife zählt zu den am meisten untersuchten Konzepten im Kontext der Berufswahlforschung, sodass er in theoretischen Herleitungen wie bei der Theorie von Super ebenfalls berücksichtigt wird (vgl. Hartkopf 2013, 43). In einigen wenigen Studien wurde

nachgewiesen, dass Jugendliche mit einer berufswahlbezogenen Einstellung und hoher Orientierungsfähigkeit häufiger in Ausbildungen und Studiengängen einmündeten als Jugendliche, bei denen diese Fähigkeiten nicht nachgewiesen werden konnten (vgl. Bergmann 1998, 32). Folglich trägt die Berufswahlreife wesentlich zum Prozess der Berufswahl bei und steht in Zusammenhang mit zahlreichen weiteren Faktoren.

### *Berufswahlmotive*

Berufswahlmotive wurden bereits bei der Eignung erwähnt und werden als grundlegende Indikatoren für die Entscheidung für oder gegen einen Beruf verstanden. Hentrich führte 2011 eine Studie hierzu durch, die folgende Abbildung zeigt die Ergebnisse hinsichtlich der Berufswahlmotive.

Rang	Motive	Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
1	Interesse für den Beruf	273	16,8 %	59,5 %
2	Kontakt mit anderen Menschen	194	11,9 %	42,3 %
3	gute Ausbildungschancen	181	11,1 %	39,4 %
4	handwerklich tätig sein	168	10,3 %	36,6 %
5	viel Geld verdienen	131	8,1 %	28,5 %
6	Voraussetzung für spätere Selbständigkeit	112	6,9 %	24,4 %
7	überhaupt einen Ausbildungsplatz zu bekommen	107	6,6 %	23,3 %
8	Karriere machen	104	6,4 %	22,7 %
9	krisensicherer Arbeitsplatz	90	5,5 %	19,6 %
10	Hobby zum Beruf machen	80	4,9 %	17,4 %
11	Menschen helfen	60	3,7 %	13,1 %
12	jemand hat dazu geraten	42	2,6 %	9,2 %
13	alles andere gefiel nicht	19	1,2 %	4,1 %
-	andere Gründe	65	4,0 %	14,2 %
Gesamt		1626	100,0%	354,2 %

Abbildung 20: Rangliste der Berufswahlmotive, Quelle: Hentrich 2011, 65.

Interesse am Beruf steht bei den Jugendlichen an erste Stelle, Einkommen hingegen wird erst an fünfter Stelle genannt. Ferner weisen Antworten wie „überhaupt einen Ausbildungsplatz zu bekommen“ oder „krisensicheren Arbeitsplatz“ darauf hin, dass die kommende Generation sich ihrer Lage und der des Arbeitsmarktes durchaus bewusst ist (vgl. Hentrich 2011, 65 ff.). Im MINT Nachwuchsbarometer von 2015 wurden ebenfalls gute Arbeitsmarktchancen, gute Verdienstmöglichkeiten und praktisches Arbeiten als relevante Berufswahlmotive für die Wahl von MINT Berufen benannt (vgl. acatech 2015, 64).

### *Vorbilder*

Als Vorbilder werden Personen verstanden, die für die Berufswähler in ihrem Leben bzw. während ihrer bisherigen Entwicklung zur persönlichen Identifikation geworden sind. Hierbei

ist hervorzuheben, dass das gewählte Vorbild nicht in allen gesellschaftlichen oder privaten Bereichen als Orientierungsvorlage gilt, es werden meist nur einzelne Besonderheiten der Person als nachahmens- oder erstrebenswert bewertet (vgl. Hentrich 2011, 37; Müller 2009, 24). Diese Leitbilder können im persönlichen Umfeld, aber auch durch die Medien induziert sein. Die Aufgabe des Jugendlichen im Entwicklungsprozess ist das Hinterfragen der Realitätsnähe (vgl. Gehrau/Röttger 2015, 29; Müller 2009, 36 ff.).

#### 4.3.2 Exogene Faktoren

Nachdem die endogenen Faktoren vorgestellt wurden, folgen die exogenen Faktoren, welche außerhalb der Person verortet sind.

##### *Eltern*

Der Einfluss der Eltern im Prozess der Berufswahl wurde von zahlreichen Autoren erforscht und belegt, womit Eltern eine der bedeutendsten Determinanten innerhalb der Berufswahlforschung sind (vgl. Beinke 2000, 27; Treptow 2006, 71; Famulla 2008, 31). Die Rolle der Eltern ist für die gesamte Entwicklung und Sozialisation der Jugendlichen ausschlaggebend, somit ist die Wahrnehmung des Arbeitsmarktes und der Berufe durch die Meinung und Perspektive der Eltern geprägt. Die Berufswahlentscheidung richtet sich demnach auch (u. a.) nach den Prioritäten der Eltern und deren Werteeinschätzung hinsichtlich sozialer Rollen im gesellschaftlichen Leben (vgl. Olyai 2012, 40 f.). Dieser starke Einfluss ist nicht erstaunlich, unterliegen Eltern doch dem Erziehungsauftrag und sind der erste institutionelle Ort frühzeitiger Förderung (vgl. Art. 6 Abs. 2 GG; BMBFSFJ 2013, 5).

Ein weiterer Faktor, welcher durch die Eltern bzw. die Familie wirkt, ist die ‚Schichtzugehörigkeit‘. Forschungen diesbezüglich haben nachgewiesen, dass es zu sozialer Reproduktion kommt: Die Sicht der Jugendlichen auf das gesellschaftliche System ist durch ihre eigene Schicht geprägt (vgl. u.a. Pollmann 1993, 27). Der elterliche Einfluss bei der Berufswahl ist höher als der anderer Faktoren, da sie durch Interaktion oder Gespräche mit den Jugendlichen direkt am Prozess beteiligt sind. Dies wird u. a. damit begründet, dass Familien durch eine emotionale Bindung geprägt sind, womit familiären Bezugspersonen eine höhere Bedeutsamkeit zugesprochen wird als bspw. Lehrern oder Bekannten, die ebenfalls als Gesprächspartner fungieren können. Daneben sind Eltern häufig die Personen, die das meiste Interesse am beruflichen Werdegang ihres Kindes haben und mit diesem seine Interessen, Fähigkeiten und Eignung reflektieren können (vgl. Golisch 2002, 62). Die Vodafone Studie hat gezeigt, dass 91 % der Schüler angaben, Unterstützung seitens der Eltern erfahren zu haben, inhaltlich geht es dabei um die Suche nach einem geeigneten Ausbildungsplatz, der Recherche von möglichen Stellen und dem konkreten Verfassen von Bewerbungen (vgl. Hurrelmann 2014, 5; Maschetzke 2009, 181).

Im Kontext der vorliegenden Arbeit, in der exemplarisch das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern betrachtet wird, wurde eine Studie zum regionalen Übergangsmanagement durchgeführt, diese wies ebenfalls nach, dass 82 % der Schüler bei der beruflichen Orientierung durch ihre Eltern unterstützt werden, wobei lediglich 32 % der Befragten die Unterstützung als hilfreich einschätzen (vgl. Post/Kortas 2011, 4). Der elterliche Einfluss wird aus Expertensicht häufig damit kritisiert, dass Eltern einen sehr begrenzten Blick auf Arbeitsmarkt und Berufe haben und dieser häufig durch eigene Erfahrungen und ‚Hören-Sagen‘ geprägt ist. Des Weiteren ändern sich der Arbeitsmarkt und die beruflichen Möglichkeiten im Laufe der Zeit, womit u. U. völlig andere Anforderungen an die Jugendlichen gestellt werden als an ihre Eltern während ihres Berufswahlprozesses. Somit werden die gegebenen Ratschläge nur als wenig hilfreich, weil begrenzt bewertet (vgl. Beinke 2006a, 74; Pollmann 1993, 27). Ein weiterer kritischer Punkt ist der, dass Eltern u. U. nicht uneigennützig ihre Kinder beraten, wenn eine Selbstverwirklichung über das eigene Kind angestrebt wird. Häufig sind die Berufswünsche der Eltern für ihre Kinder mit Werten oder sozialen Stellungen verbunden, welche sie in ihrer eigenen Biografie nicht erreicht haben. Nichtsdestotrotz schätzen Jugendliche die Beratung seitens ihrer Eltern und holen sich diese weiterhin ein (vgl. Beinke 2006b, 249).

### *Peers*

In der Entwicklung von Jugendlichen ist eine Aufgabe das Loslösen von der Familie und die damit einhergehende Zunahme der Orientierung an Freunden (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2013, 134).

Der Begriff der Peer-Group beschreibt in diesem Kontext „...ein Interaktionsgeflecht einer soziologischen Gemeinschaft, die nur so groß ist, dass alle Interaktionsmitglieder persönlichen Kontakt zueinander haben können.“ (Hentrich 2011, 44). Peer-Groups sind wenig institutionalisiert, ihre Mitglieder meist homogen, was u. a. eine gleiche Schichtzugehörigkeit beinhaltet, sie sind autonom und treffen sich i. d. R. in ihrer Freizeit. Sie teilen Normen und Wertesysteme und ersetzen in Teilen die Familie – vor allem wenn es mit dieser im Laufe der persönlichen Entwicklung zu Konflikten kommt. Somit haben die Peer-Group und die Werte, die diesen folgt, ebenfalls Einfluss auf die beruflichen Sichtweisen und Entscheidungen der einzelnen Mitglieder der Gruppe (vgl. Hentrich 2011, 44; Fend 2008, 74). Beinke unterscheidet bei den Peer-Groups zwei Arten bezüglich Ihrer Wirksamkeit: Einerseits bestehen hohe Einflüsse durch Gruppen, die einem Geschwisterstatus ähneln oder diesem gleichzusetzen sind (homogene Indikatoren sind hier Alter, Geschlecht, Schulbesuch, regionaler Wohnort). Andererseits bestehen Peer-Groups, die eine niedrige Bedeutung hinsichtlich der Berufswahlentscheidung haben, diese zeichnen sich bspw. durch außerfamiliäre Institutionen wie Sportvereine aus (vgl. Beinke 2012, 15). Gleichaltrige können während der Entwicklung nicht nur Freunde, sondern auch Konkurrenten sein oder werden.

Dies wird vor allem durch den gemeinsamen Schulbesuch gefördert, da hier durch den Vergleich der Schulnoten deutlich wird, wo Stärken und Schwächen des Einzelnen liegen. Freunde in gleichem Alter sind vor allem für die Entwicklung des persönlichen Normen- und Wertesystems relevant, da durch die Interaktionen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten gegeben sind. Probleme können allein oder im Team gelöst werden, womit die Peers auch voneinander lernen und Erfahrungen gemeinsam reflektieren können. Neben den Lernerfahrungen werden außerdem soziale Kompetenzen im Umgang erlernt, welche im weiteren biografischen Verlauf auf die Gesellschaft übertragen werden können und damit auch beruflich relevant sind (vgl. Neuenschwander et al. 2012, 185; Lüpschen/von Salisch/Kanevski 2012, 17).

Das Wertesystem der Gruppe sowie deren Einschätzung zu bestimmten Berufen kann dazu führen, dass einzelne Mitglieder ihre bereits getroffenen Entscheidungen revidieren und sich umorientieren bspw., weil der Berufswunsch nicht geschlechtstypisch ist und somit von der Gruppe u. U. nicht akzeptiert wird. Auf der anderen Seite sind Bekräftigungen Gleichaltriger ein hoher Motivator, das gesteckte Ziel zu verfolgen, außerdem werden Rückmeldungen von Freunden hinsichtlich der eigenen Stärken und Persönlichkeitsmerkmale mehr Bedeutung zugeschrieben als anderen Interaktionspartnern, was wiederum bei der Berufswahl deutlich helfen kann. Außerdem kann eine gegenseitige Unterstützung erfolgen, da sie sich alle in der gleichen Situation befinden, die Berufswahl zu treffen. So können auch diesbezüglich bspw. Erfahrungen aus Praktika gemeinsam reflektiert und bewertet werden (vgl. Neuenschwander et al. 2012, 185 f.). Daher wundert es nicht, dass verschiedene Studien belegen, dass der Einfluss der Peer-Group als am höchsten im Berufswahlprozess eingestuft wird und noch vor dem der Eltern liegt (vgl. Hurrelmann 2014, 9; Beinke 2006b, 253).

### *Schule*

Die Schule als Institution hat die Aufgabe, Heranwachsende fachlich, persönlich und sozial auf das gesellschaftliche Leben und die Einmündung in die Berufswelt vorzubereiten. Daher sind neben Fachwissen und Bildungsabschlüssen ebenfalls Schlüsselkompetenzen relevant, welche u. a. dazu dienen sollen, sich flexibel veränderten Situationen wie bspw. dem Arbeitsmarkt anpassen zu können. Da in Deutschland eine Schulpflicht besteht und das staatliche System kostenfrei ist, kommt Bildung allen Kindern in Deutschland zu (vgl. Kahlert/Mansel 2007, 7; Neuenschwander et al. 2012, 182).

Ein kritischer Aspekt der Institution Schule ist der der Selektion, die bereits beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule einsetzt. Die Entscheidung, welche weiterführende Schule besucht wird, wird i. d. R. von den Eltern getroffen, seitens der Lehrer werden Empfehlungen gegeben. Diese Entscheidungen können bestimmte berufliche Optionen bereits fördern oder verwehren, sind schulische Abschlüsse doch häufig der Zugang zu Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten (vgl. Sackmann 2013, 131; Pollmann

1993, 28). Innerhalb der Institution nehmen die Lehrer als Berater und Interaktionspartner ebenfalls eine Rolle im Berufswahlprozess ein, so zählt die berufliche Orientierung fächerübergreifend zu ihren Aufgaben (vgl. Kap. 3). Durch ihre Kenntnisse über den Arbeitsmarkt, die beruflichen Anforderungen sowie die Fähigkeiten der Schüler sollen sie diesen für Beratung und Reflektion zur Verfügung stehen. Schulische Praxisphasen werden durch sie vorbereitet, begleitet und nachbereitet. Des Weiteren zählen der Besuch oder die Organisation von Jobmessen oder Universitätsinformationstagen ebenfalls zu den schulischen Aufgaben (vgl. Beinke 2012, 37 ff.; Knauf 2005, 2).

Die schulische Phase wird beendet mit der Vergabe von Abschlusszeugnissen, welche den Bewerbungen für Ausbildung oder Studium i. d. R. beiliegen. Die Noten bzw. der Notendurchschnitt können zum Zugang oder Ausschluss bestimmter Fächer oder Branchen (bspw. Medizin) führen. Dieser Umstand kann seitens der Jugendlichen eine Umorientierung oder eine Lösung erfordern, wie trotz ungeeigneter Noten der Wunschberuf weiterhin angestrebt werden kann (bspw. der weitere Besuch einer schulischen Einrichtung) (vgl. Hentrich 2011, 46). Der direkte wie indirekte Einfluss der Schule ist somit als hoch einzustufen.

Im Landeskonzept des beforschten Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern fallen Lehrern im Übergang von der Schule zum Beruf die benannten Aufgaben zu und sind weiter ausdifferenziert (vgl. Kap. 3.2.2). Neben Lehrkräften können hier auch externe Kooperationspartner in den Prozess eingebunden werden, womit der Akteur der Schule (vgl. Kap. 3.2.2) an dieser Stelle um Bildungsdienstleister erweitert wird. Die Schüler sollen geschlechtsneutral über Berufe informiert werden, es soll eine systematische Analyse der individuellen Fähigkeiten durchgeführt werden, auf die eine Auswahl an praktischen Möglichkeiten folgt (vgl. Bündnis für Arbeit und Wettbewerbsfähigkeit M-V 2014, 12 f.).

### *Betriebspraktika*

Das betriebliche Praktikum wird durch Bewerber als die hilfreichste Maßnahme im Orientierungsprozess eingeschätzt, bei einem Drittel bildete sich auf Grundlage der praktischen Erfahrungen sogar der Wunschberuf heraus (vgl. Krewerth/Eberhard/Gei 2014, 22; Berzog 2006, 29). Betriebspraktika sind die am weitesten verbreitete Maßnahme der beruflichen Orientierung, da diese in schulische Curricula integriert sind. Schüler können durch praktische Erfahrungen neue Lernerfahrungen machen und bekommen einen Eindruck der Arbeitswelt bzw. des betrieblichen Ablaufes im jeweiligen Unternehmen, was die persönliche Orientierung und damit den Übergang von der Schule in den Beruf fördert und erleichtert. Durch die persönlichen Erfahrungen der Jugendlichen werden die zunächst theoretischen Berufswünsche erprobt und folglich gefestigt (vgl. Hammer/Ripper/Schenk 2015, 135; Berzog 2006, 29).

Weitere Faktoren, die im Praktikum umgesetzt werden sollen, sind der Einsatz des schulischen Wissens in der Arbeitswelt, Umgangsformen mit Kollegen und Kunden sowie Einordnung in eine betriebliche Hierarchie bzw. in ein bestehendes Team. Alle Erfahrungen des Praktikums helfen dem Schüler, die tatsächlichen beruflichen Anforderungen mit seinen Fähigkeiten abzugleichen, sich selbst besser einschätzen zu können, um mögliche Schwächen bis zum Ende der Schulzeit weiterzuentwickeln (vgl. DIHK 2010, 2; Beinke/Richter/Schuld 1996, 11). Jedoch vermitteln Betriebspraktika nicht nur die beruflichen Anforderungen, jeder Betrieb weist spezifische Anforderungen oder Besonderheiten auf, die u. U. zu einem verfälschten Bild über einen Beruf führen. Des Weiteren wird der Zeitraum (meist zwei bis drei Wochen) als zu kurz eingeschätzt, um ganzheitliche Arbeitsprozesse miterleben zu können. Durch die geringen Vorqualifikationen der Schüler werden diese außerdem oft für Hilfsarbeiten eingesetzt, was zu keiner wirklichen Lernerfahrung oder zu Demotivation führen kann. Dennoch büßt das Praktikum in der Bedeutung für die Jugendlichen nichts ein, da 43 % der Jugendlichen dieses als hilfreiche Vorbereitung sehen (vgl. Beinke 2012, 65 ff.). Die Rolle der Unternehmen selbst während der Praktika ist unterschiedlich. Sie suchen zukünftige Fachkräfte und haben demzufolge ein Interesse daran, die Jugendlichen kennenzulernen und zu testen, bevor sie diesen einen Ausbildungsvertrag anbieten. Daher ist der Einfluss seitens der Unternehmen in schulischen Praxisphasen nicht zu unterschätzen, können ihre Aussagen und Einschätzungen bei Ende des Praktikums doch beim Schüler zu einer erhöhten Motivation führen, die Schule gut zu beenden und dann eine berufliche Perspektive zu haben (vgl. Porath 2014, 4; Brüggemann 2015, 18 f.).

### *Medien*

Eine Aufgabe seitens der Schüler im Berufswahlprozess ist die Suche nach Informationen hinsichtlich ihrer beruflichen Möglichkeiten. Neben Fernsehen und Zeitungen nehmen vor allem digitale Medien bei Jugendlichen heute einen hohen Stellenwert ein. In nahezu jedem Haushalt gibt es einen Internetzugang. Jugendliche können sich jederzeit über ihre Smartphones via Suchmaschinen über die verschiedensten Dinge informieren, sei es in Text- oder Videoform. Die starke Nutzung der digitalen Medien wird durch die Jugendlichen bestätigt. Allerdings besteht bei den Ergebnissen der Suchmaschinen keine Garantie auf Richtigkeit der Aussagen, sodass Jugendliche im Orientierungsprozess weitere Unterstützung oder Informationskanäle benötigen, um hilfreiche von falschen Informationen separieren können (vgl. Etzrodt/Müller 2016, 59 ff.; Henning/Hentschel 2016, 97 f.; Beierle 2013, 21).

Es können somit zwei Dimensionen der berufsbezogenen Informationssuche unterschieden werden: Die gezielte Suche, welche sich konkret mit Stellenanzeigen, Internetauftritten von Arbeitgebern, Flyern oder Tests der Bundesagentur für Arbeit befasst sowie die ergänzende



Suche, welche soziale Netzwerke, Fernsehsendungen oder Schülerzeitungen beinhaltet (vgl. Henning/Hentschel 2016, 105). Jedoch werden vor allem durch das Medium Fernsehen die Berufsbilder verzerrt dargestellt. In Serien werden Berufe nur in Ausschnitten realitätsfern veranschaulicht. Es wird außerdem kritisch angemerkt, dass die Fülle der digitalen Informationen zur Berufsorientierung zu einer Überforderung der Jugendlichen führt, sie diese nicht filtern können und hier die Unterstützung seitens der Eltern, Lehrer oder Berufsberater unabdingbar ist (vgl. Beierle 2013, 23).

Die fortschreitende Digitalisierung wird somit auch in Zukunft einen starken Einfluss auf den Berufswahlprozess bzw. auf die Beschaffung beruflicher Informationen haben, daher erscheint es sinnvoll, innerhalb der beruflichen Orientierung in Schule und Betrieb, diese Medien zu nutzen, um Jugendlichen informatives Material zur Verfügung zu stellen oder sie für bestimmte Berufe zu interessieren (vgl. Henning/Hentschel 2016, 111). Hinzuzufügen ist, dass der tatsächliche Einfluss der Medien zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht abschließend erforscht ist, es fehlen vor allem Erkenntnisse über die tatsächliche Wissensvermittlung, Zusammenhänge zwischen Fernsehkonsum und beruflichen Bewertungen oder steigender Attraktivität digital werbender Unternehmen (vgl. Gehrau/Röttger 2015, 26 ff.).

#### *Bundesagentur für Arbeit*

Die Bundesagentur für Arbeit nutzt neben analogen auch digitale Medien, um Schüler im Orientierungsprozess zu unterstützen. Einige Unterlagen richten sich außerdem nicht an die Schüler selbst, sondern an Lehrer oder Eltern, da diese als wichtige Unterstützer im Prozess erkannt worden sind (vgl. BA o.J.; Wagner 2008, 173). Dass die berufliche Orientierung und Beratung zu den originären Aufgaben der Bundesagentur für Arbeit zählt, wurde bereits in Kap. 3 deutlich, daher sind Informationen über den Arbeitsmarkt, Zugangsmöglichkeiten zu Ausbildung und Studium, unterschiedliche Bildungs- und Qualifikationswege, Testverfahren zur Entdeckung eigener Stärken und Schwächen sowie Möglichkeiten der Förderung eingeschlossen (vgl. BA 2016, o. S.).

Die direkten Interaktionspartner der Jugendlichen sind ihre persönlichen Berufsberater, welche in Einzelgesprächen über die Informationsmöglichkeiten der Agentur beraten sowie bei der Passung von persönlichen Fähigkeiten, beruflichen Anforderungen und aktuellen tatsächlichen Stellenangeboten unterstützen. I. d. R. arbeiten diese mit den Schulen eng zusammen, sodass es idealerweise eine Vernetzung von unterrichtlichen Inhalten und Beratungsinhalten gibt, so wie diese in den bestehenden Rahmenvereinbarungen zwischen KMK und der Bundesagentur für Arbeit aufgeführt sind (vgl. KMK 2004b, 3; Brüggemann/Rahn 2013, 15). Um eine unabhängige und stets zugängliche Informationsquelle für Kunden der BA zu haben, wurde 1976 das Berufsinformationszentrum ins Leben gerufen, von denen es bis heute 180 in ganz Deutschland gibt. In diesen stehen allen Arbeits- und Ausbildungsplatzsuchenden didaktisch aufbereitete Informationen über

Berufe in Form von schriftlichen Berufsbildern oder Videoaufzeichnungen zur Verfügung (vgl. Beinke 2006a, 137; Beinke 2012, 52; BA 2013, o. S.). Dies verdeutlicht den erheblichen Umfang der Informations- und Beratungsmöglichkeiten, welche die Agenturen für Jugendliche oder deren Umfeld bieten (vgl. Wagner 2008, 172; Beinke 2012, 58).

### *Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen*

Durch Megatrends wie u. a. die Globalisierung und die Digitalisierung verändert sich die Berufs- und Arbeitswelt. Bestehende Berufe existieren in ihrer ursprünglichen Form nicht mehr, werden novelliert, zusammengefasst oder aber auch zwecks Spezialisierungen in ihre Bestandteile zerlegt (vgl. Kap. 2.1). Dies geht u. a. mit neuen beruflichen Bezeichnungen einher, die zur Verwirrung hinsichtlich des eigentlichen Tätigkeitsfeldes führen können. Dies erfordert seitens der Berufswähler eine erhöhte Aufmerksamkeit und differenzierte Recherche bei der beruflichen Orientierung (vgl. Hentrich 2011, 37 f.; acatech 2015, 71). Der Arbeitsmarkt und somit auch die Berufe sind abhängig von der jeweiligen Konjunktur, dies wirkt auf die einzelnen Unternehmen und so auch auf den Ausbildungsstellenmarkt, ein Beispiel dafür ist die Zunahme des Dienstleistungssektors. Bereits bei der Nennung der Berufswahlmotive gaben Jugendliche an, dass ein sicherer Arbeitsplatz unter den Top fünf der einzuschätzenden Faktoren rangiert, dem ist abzulesen, dass sich junge Erwachsene durchaus der Veränderlichkeit des Arbeitsmarktes bewusst sind (vgl. Berger 2012, 2 f.; Hentrich 2011, 38; Büchter/Christe 2014, 12).

Ein weiterer Faktor, welcher sich aktuell für die Jugendlichen eher positiv auswirkt, ist der Fachkräftemangel. Bestand in der Vergangenheit ein Überhang in Bewerbern, so hat sich dieser Trend nun verändert, Betriebe klagen häufig darüber keine Bewerber bzw. keine geeigneten Bewerber zu finden. Dies könnte sich für Jugendliche mit schlechteren Ausgangsbedingungen bspw. aufgrund des Schulabschlusses als Chance entwickeln, doch bleibt eine passgenaue berufliche Orientierung weiterhin unabdingbar (vgl. Garloff 2015, 88).

### *Region*

Die Region spielt bei der beruflichen Orientierung und Wahl eine unterschiedliche Rolle, je nachdem in welcher Region sich der Jugendliche befindet. So besteht in ländlichen Bereichen keine derart große Auswahl an Betrieben und somit an Ausbildungsstellen wie in urbanen Strukturen. Auf der anderen Seite konnte durch Studien belegt werden, dass das Risiko arbeitslos zu werden, in bevölkerungsreichen Gegenden höher ist als in bevölkerungsarmen Regionen. Dennoch wandern Jugendliche in die Städte ab, um ihrer Berufswahl zu entsprechen (vgl. Pollmann 1993, 29; Beicht/Ulrich 2008, 5; Hentrich 2011, 41). Die gesamte Region Mecklenburg-Vorpommern ist bis auf das Rostocker Stadtgebiet als ländlich zu bezeichnen, die nächsten Großstädte sind Hamburg und Berlin. Daher wirbt das

Land damit, dass sich einige internationale Unternehmen angesiedelt haben, durch welche spezielle Ausbildungsangebote gemacht werden können (vgl. Landesmarketing M-V o. J., 2).

Die dargestellten endogenen wie exogenen Faktoren sind nicht als unabhängige Indikatoren zu verstehen. Wie in einigen Bereichen bereits aufgezeigt, stehen sie in engem Zusammenhang, wirken aufeinander oder gemeinsam (vgl. Sailer 2010, 53). Ein Beispiel dafür ist die Mediennutzung verschiedener Institutionen wie der Schule oder der Bundesagentur für Arbeit, welche wiederum versucht, die Interessen der Jugendlichen einzubeziehen, ihre Fähigkeiten und Eignung hinsichtlich beruflicher Anforderungen zu analysieren, um aussagekräftige Informationen zu generieren. In diesem Prozess wirken die Unterstützung der Eltern, sowie der Einfluss der Peer-Group. Betriebspraktika unterstützen den Realitätsabgleich durch praktische Erfahrungen. Es wird deutlich, dass der Einfluss der Faktoren unumgänglich und für eine erfolgreiche Berufswahlentscheidung sogar notwendig ist. Es ist fraglich, ob aufgrund der diversen Einflussfaktoren von einer ‚freien Berufswahl‘ gesprochen werden kann, da sich die Jugendlichen im Prozess der beruflichen Orientierung des großen Einflusses der Faktoren selten bewusst sind. Die Wechselbeziehung zwischen Individuum und Gesellschaft müsste den Jugendlichen bewusstgemacht werden, damit sie selbstbestimmt entscheiden können, ob sie sich beeinflussen lassen wollen oder nicht. Vor allem in Situationen der Unsicherheit tendieren Jugendliche dazu, Einfluss zuzulassen oder sich Rat zu suchen. Der derzeitige Arbeitsmarkt ist von einem Überhang an Stellen geprägt, wodurch es für die Berufswähler einfacher sein könnte, den Wunschberuf tatsächlich ausüben zu können. Jedoch wird hierdurch auch deutlich, wie groß der Einfluss dieses exogenen Faktors auf den gesamten Prozess ist (vgl. Hentrich 2011, 49 f.; BA 2018).

Dies zeigt, dass die exogenen Faktoren einen größeren Einfluss auf die Berufswahl haben als die endogenen, da der Jugendliche selbst keinen Einfluss auf den Arbeitsmarkt hat. Grundsätzlich wirken sowohl endogene als auch exogene Faktoren innerhalb des Berufswahlprozesses der Jugendlichen, womit diese in die Erhebung der vorliegenden Arbeit einzubeziehen sind.

#### 4.3.3 Ausbildungsreife

Der Begriff der Ausbildungsreife wurde bereits bei der Erläuterung der Berufseignung benannt und soll im Folgenden konkret beschrieben werden.

Die Ausbildungsreife bezeichnet den Stand der individuellen Fähigkeiten eines Berufswählers hinsichtlich der Anforderungen der Berufswelt. Es ist hervorzuheben, dass es sich nicht um die Passung hinsichtlich eines speziellen Berufes handelt, sondern um die generelle Reife zum Eintritt in das Erwerbsleben. Die Merkmale der Ausbildungsreife wurden

durch ein Konsortium an Experten (Nationaler Pakt<sup>24</sup>) benannt und umfassen fünf Gruppen: die schulischen Basiskenntnisse (bspw. Rechtschreibung), die psychologischen Leistungsmerkmale (bspw. Sprachbeherrschung), die physischen Merkmale (bspw. altersentsprechender Entwicklungsstand), die psychologischen Merkmale des Arbeitsverhaltens (bspw. Zuverlässigkeit) und die Berufswahlreife (Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz). Ein Jugendlicher, welcher als ausbildungsreif eingestuft wird, sollte diese Merkmale aufweisen, unabhängig vom Berufsbild, das er anstrebt. Liegt eine Ausbildungsreife vor ist der nächste Schritt die Prüfung der Berufseignung, welche bereits im vorherigen Kapitel erläutert wurde. Liegt diese ebenfalls vor, besteht noch die Frage nach der Vermittelbarkeit. Hier spielen bspw. Faktoren wie die Region und der Arbeitsmarkt eine Rolle. Sollten in der Region, in der der Berufswähler lebt, keine Ausbildungsmöglichkeiten im gewählten Beruf bestehen, muss dieser regional mobil werden oder eine berufliche Umorientierung vollziehen (vgl. BIBB 2005, o. S.; BA 2009, 12 f.).

Das Thema der Ausbildungsreife wird innerhalb der Berufswahlforschung als relevant betrachtet, „...weil offenbar wachsende Diskrepanz zwischen den mitgebrachten und den erwarteten Eingangsvoraussetzungen wahrgenommen werden und festzustellen sind...“ (Frommberger 2010, 3). Die Feststellung und Validierung der Merkmale der Ausbildungsreife gestaltet sich schwierig, da es hierfür keine gesicherten Testverfahren gibt. Auch Einstellungstests und betriebliche Auswahlverfahren können hier nicht herangezogen werden (vgl. Frommberger 2010, 5). „Grundsätzlich steht also kein allgemein anerkanntes Konzept zur Verfügung, wonach definitive Aussagen darüber formuliert werden könnten, welche konkreten Merkmale einen ausbildungsreifen bzw. ausbildungsunfähigen Auszubildenden auszeichnen“ (ebd.). Der Begriff der Ausbildungsreife ist konzeptuell umstritten, daher beschäftigen sich u. a. Dobischat et al. mit der Fragestellung, ob es eine wissenschaftliche Definition von Ausbildungsreife gibt bzw. mit der Suche nach Möglichkeiten einer wissenschaftlichen Fundierung des Begriffes unter Berücksichtigung der empirischen Befunde (vgl. Dobischat et al. 2012, 3). Im Problemaufriss wird deutlich gemacht, dass der Begriff der Ausbildungsreife und die Annahme, dass diese bei vielen Jugendlichen bei Abschluss der allgemeinbildenden Schule nicht vorhanden sei, vor allem durch die Vielzahl an nicht vermittelten Jugendlichen trotz freier Ausbildungsplätze heraus geprägt wurde. Des Weiteren können durch diese Annahme die Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, in welche Jugendliche ohne Ausbildungsoption häufig einmünden, legitimiert werden (vgl. ebd., 9 f.). Dies untermauert auch die historische Entwicklung des Ausbildungssystems: Passungsprobleme und Hinweise auf mangelnde Fähigkeiten der Jugendlichen seitens der

---

<sup>24</sup> Der Nationale Pakt besteht aus der Bundesregierung und die Spitzenverbände der Wirtschaft.

Betriebe liegen bereits seit den 1960er Jahren vor und sind somit keine Neuheit (vgl. Büchter 2011, 193).

Ursprünglich wurden mit dem Begriff der Ausbildungseignung Betriebe zertifiziert, Ausbildungen durchführen zu können. Mit der größer werdenden Lücke der Angebots-Nachfrage-Relation<sup>25</sup> wurde nach Erklärungen gesucht, womit der Begriff der Ausbildungsreife für die fehlenden Merkmale und Fähigkeiten seitens der Bewerber entstand. Doch allein die fehlende Ausbildungsreife als Begründung für die Nicht-Aufnahme einer beruflichen Ausbildung anzuführen, ist im Kontext von Trends wie der Höherqualifizierung zu einseitig. Hinzu kommt, dass, auch wenn ein und derselbe Begriff verwendet wird, das Verständnis von Ausbildungsreife vielfältig ist. So kommt es dazu, dass attraktive und entsprechend häufig nachgefragte Firmen, welche attraktive Ausbildungsmöglichkeiten bieten können sich aus dem ‚vollen Pool‘ an Bewerbern mit höher qualifizierten Schulabschlüssen bedienen, solche die weniger nachgefragte Berufe ausbilden müssen sich eher mit niedrigqualifizierten Jugendlichen auseinandersetzen. Im Zuge des Nachfrage-Überhangs wurde der schulische Abschluss der Bewerber zum ersten Selektionsmechanismus, Betriebe favorisieren höher qualifizierte Bewerber (vgl. Konietzka 2002, 657 ff.; Dobischat et al. 2012, 17 f.). Die jugendlichen Bewerber, die wegen niedriger schulischer Qualifikationen oder anderen Gründen die Ausbildungsplatzsuche nicht positiv abschließen können wurden als sozial- oder marktbenachteiligt beschrieben. Eine Möglichkeit für diese Jugendlichen dennoch eine berufliche Ausbildung zu beginnen, ist das Ausweichen von einer dualen auf eine vollzeitschulische Ausbildung. Alternativ oder zur Nachqualifizierung können Maßnahmen des Übergangssystems (vgl. Kap. 3) besucht werden (vgl. Dobischat et al. 2012, 19).

Viele Modellprojekte wurden in diesem Kontext durchgeführt, welche mit unterschiedlichen Methoden und Konzepten dasselbe Ziel verfolgten, mehr Jugendlichen den Übergang in eine berufliche Ausbildung zu ermöglichen. Studien des DIHK zeigen, dass Betriebe zwar anmerken, dass es einen Mangel an geeigneten Bewerbern gebe, generell aber keinen Mangel an den Bewerbern selbst. Besetzungsprobleme gibt es auch eher in den durch Arbeitszeit oder körperlich anstrengende Arbeit unattraktiven Berufsgruppen, wovon durchaus 75 % der Betriebe Abstriche bei den Bewerbern hinnehmen und auch schwächere Jugendliche einstellen würden (vgl. IW 2010, 28).

---

<sup>25</sup> Die Angebots-Nachfrage Relation richtet sich nach § 86 Abs. 2 BBiG und setzt sich aus der Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze jeweils zum 30. September eines Jahres und der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge sowie der bei der Bundesanstalt für Arbeit gemeldeten unbesetzten Ausbildungsplätze zusammen.

Die Defizite, welche Jugendlichen seitens der Betriebe zugeschrieben werden, beziehen sich häufig auf die sogenannten ‚soft skills‘ (womit u.a. Disziplin oder Pünktlichkeit gemeint sind), die Umgangsformen sowie die schulischen Kenntnisse. Hier zeigt sich allerdings, dass die verschiedenen Branchen diese Aspekte unterschiedlich bewerten. So sind in Banken vor allem schriftliche Kommunikationsfähigkeiten von Bedeutung, körperliche Belastbarkeit hingegen in der Baubranche ausschlaggebend. Den beruflichen Anforderungen entsprechend gliedert sich die Priorität der Kenntnisse und Fähigkeiten, die an die Jugendlichen gestellt werden, womit sich die Ausbildungsreife mit der Berufseignung in der Praxis vermischt. Es wird deutlich, dass es weniger um einen Mangel an den Jugendlichen selbst geht, sondern um die bereits seit langem bekannten Passungsprobleme (vgl. Dobischat et al. 2012, 29 ff.). Des Weiteren belegt eine Langzeitstudie aus der Schweiz, dass auch Risikoschüler ohne Nachqualifizierung direkt in eine Ausbildung einmünden und diese erfolgreich beenden können, wenn man Ihnen die Möglichkeit dazu gibt (vgl. Stalder et al. 2008, 442).

Das Vorhandensein oder Fehlen von Ausbildungsreife wird häufig anhand schulischer Basisqualifikationen gemessen, zu denen u. a. die Dreisatzrechnung gezählt wird. Schlussfolgernd werden Jugendliche, die nicht in der Lage sind, eine solche mathematische Aufgabe zu lösen, als nicht ausbildungsreif kategorisiert. Obwohl ebenfalls Studienanfänger Dreisatzaufgaben als schwer bzw. als sehr schwer einschätzen, scheint es aus wirtschaftlicher und politischer Sicht als unersetzliche Maßnahme, Jugendliche unterhalb der Hochschulreife im Übergangssystem nachzuqualifizieren (vgl. Eberhard/Ulrich 2010, 138 f.). Das Ziel des Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland bei Erstellung des bereits beschriebenen Kriterienkataloges der Leistungsmerkmale war die Standardisierung des Verständnisses der Ausbildungsreife als Basis für die weitere Beschäftigung mit der Thematik. Was genau den Jugendlichen fehlt, um eine Ausbildung zu beginnen, bleibt allerdings trotzdem weiter ungeklärt (vgl. Dobischat et al., 62 ff.).

Im Zuge der Diskussion um den Begriff der Ausbildungsreife und die Übergänge an der ersten Schwelle wurde in neun Bundesländern mit der Initiative der Bertelsmann Stiftung ‚Übergänge mit System‘ das Übergangssystem in den Blick genommen, mit dem Ziel, passgenaue Maßnahmen für unversorgte Jugendliche zu konzipieren. Es stellte sich heraus, dass sich standardisierte Verfahren weniger eignen, um den individuellen Problemlagen zu begegnen, die bei den Jugendlichen vorliegen. Von der zunächst in den Blick genommenen Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen wurde der Fokus auf alle Schüler der Abschlussklassen der allgemeinbildenden Schulen gelegt, um zu einer präventiven Übergangsbegleitung zu kommen. Dies wurde in den Maßnahmenbeschreibungen des Übergangssystems in Kap. 3 bereits thematisiert. Kritisch angemerkt wurde durch das

Vorhaben die generell fehlende Anerkennung der im Übergangssystem erworbenen Zertifikate über Ausbildungsbausteine (vgl. Dobischat et al. 2012, 83 ff.).

In unterschiedlichen Studien wird belegt, dass die schulischen Leistungen von Schülern, vor allem in den Bereichen Rechtschreibung und Grundrechenarten, gesunken sind (siehe dazu u.a. Kiepe 2002; Badel 2003; Freytag 1998). Welche Kenntnisse und Fähigkeiten im beruflichen Kontext ausschlaggebend sind, kann nicht abschließend geklärt werden, da je nach Branche andere Merkmale als wichtig betrachtet werden. Es gilt, die Akteure, welche sich mit der (Aus-)Bildung der Jugendlichen beschäftigen, in die Pflicht zu nehmen, der demographischen Entwicklung zu entsprechen und dem prognostizierten Fachkräftemangel zu begegnen (vgl. Frommberger 2010, 23 ff.).

Ein Argument der Unternehmen für die Nicht-Aufnahme vermeintlich nicht ausbildungsreifer Jugendlicher ist die Erhaltung der Qualität der beruflichen Bildung. Dem entspricht die Einstellung, dass die Jugendlichen dem Ausbildungssystem gerecht werden müssen und umgekehrt das Bildungssystem keinerlei Veränderungen vornehmen muss, um diesem Umstand zu entsprechen. Dies ist vor dem Hintergrund, dass die Definition von Ausbildungsreife allgemein gehalten und nicht beruflich ausgerichtet ist, fraglich. Ausbildungsreife kann erst durch eine tatsächliche Ausbildung wahrhaft ausgeprägt werden (vgl. Severing 2010, 35).

Somit kann zum derzeitigen Zeitpunkt der Begriff der Ausbildungsreife als ein nicht befriedigend einzustufender Forschungsstand bezeichnet werden. Auch der durch den Ausbildungspakt erstellte (nicht empirisch belegte) Kriterienkatalog ist nur ein unzureichendes Instrument, an welchem Jugendliche gemessen werden (vgl. Eberhard 2014, 94).

Trotz der Diskussionen um den Begriff der Ausbildungsreife wird dieser doch als Zielsetzung der untersuchten vorberuflichen Bildungsgänge des Übergangssystems formuliert und erhält daher im Kontext der vorliegenden Arbeit eine Relevanz. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass bei den Befragten ein einheitliches Verständnis des Begriffs vorliegt, wird dieser nicht konkret erfragt, sondern die Bestandteile (bspw. schulische Vorbildung) in die Erhebung einbezogen.

#### 4.3.4 Berufsbiographische Gestaltungskompetenz

An verschiedenen Stellen der vorliegenden Arbeit wurde bereits auf den Wandel von Gesellschaft und Arbeitswelt eingegangen, was seitens des Berufswählers eine gewisse Flexibilität erfordert. Dies spiegelt sich in individuellen Berufsbiografien u. a. durch Wechsel des Unternehmens, Tätigkeitsfeldes oder sogar Berufes wider. Grund dafür können Passungsprobleme während des Erwerbslebens sein, welche durch betriebliche oder

persönliche Entwicklungen bedingt sind, es finden Umstrukturierungen oder Umorientierungen des Individuums statt.

In diesem Zusammenhang sprechen einige Autoren von dem ‚Abschied des Lebensberufes‘, andere Autoren wiederum verweisen darauf, dass Berufswechsel keine Neuheit seien. Trotz dieser Uneinigkeit besteht Zustimmung in der Anerkennung des Einflusses der technologischen Entwicklungen auf die Geschwindigkeit der Veränderungen beruflicher Anforderungen. In diesem Zusammenhang wächst außerdem die Verantwortung des Individuums, sich diesen Gegebenheiten durch bspw. Weiterqualifikation anzupassen. Diese Fähigkeit beschreibt die berufsbiographische Gestaltungskompetenz (vgl. Munz 2005, 7; Behringer 2004, 72; Kaufhold 2009, 220).

Die Eigenverantwortlichkeit des Individuums bedingt sich des Weiteren dadurch, dass Arbeitsgeber den Marktbedingungen entsprechen, um wirtschaftlich zu sein. Dabei werden passende Arbeitnehmer gesucht, die dazu bereit sind, sich zu entwickeln und veränderlichen Gegebenheiten zu entsprechen. Daher sollte in der Berufsausbildung nicht nur die Vorbereitung auf einen speziellen Beruf erfolgen, sondern ebenfalls die Vorbereitung auf den Umgang mit Umbrüchen im Erwerbsleben. In Studien konnten negative psychologische Folgen bei Personen aufgezeigt werden, die in Situationen der Veränderung diesen nicht entsprechen konnten und häufig in (unterschiedlich lang andauernder) Arbeitslosigkeit mündeten. Die Hauptprobleme bestanden in der Bewältigung der ungewohnten Situation, welche aufgrund fehlender Fähigkeit mit dieser umzugehen, resultieren. Diese fehlende Kompetenz, die steigende Veränderlichkeit des Arbeitsmarktes und Zukunftsängste jugendlicher Berufswähler verdeutlichen die Wichtigkeit der Diskussion um die berufsbiografische Gestaltungskompetenz im Prozess der Berufsorientierung (vgl. Munz 2005, 10 f.). So kommt die Frage auf, wie Jugendliche „in die Lage versetzt werden können, erwerbsbiografische Wechselfälle im Interesse der Wahrung ihrer persönlichen Integrität zu bewältigen.“ (Hendrich 2005, 20). Als Möglichkeit wird vor allem die Aufnahme der Ausprägung der individuellen beruflichen Flexibilität in Aus- und Weiterbildung genannt, was bedeutet, den Individuen die erworbenen Kompetenzen vor Augen zu führen und die stets akzentuierte berufliche Handlungskompetenz wieder mehr in den Blick zu nehmen (vgl. Hendrich 2005, 20; Kaufhold 2009, 221).

„Reflexive Handlungsfähigkeit findet ihren Ausdruck im selbstständigen, kritischen Handeln und individueller und gesellschaftlicher Mündigkeit. Reflexive Handlungsfähigkeit bedeutet, durch Lern- und Reflexionsprozesse vorgegebene Situationen und überkommene Sichtweisen zu hinterfragen, zu deuten und zu bewerten und damit der vorhandenen Tiefenstruktur der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz Ausdruck zu verleihen.“ (Dehnbostel/Meyer-Menk 2003, 6 zitiert nach Gillen 2006, 79).



Durch solche Vorgehensweisen soll vor allem die Autonomie des Einzelnen gestärkt werden, sodass jedes Individuum einerseits sein eigenes Leben bestimmen, andererseits als verantwortungsbewusstes Mitglied der Gesellschaft diese mitgestalten kann. Hierfür sind sowohl fachbezogene als auch überfachliche Kenntnisse notwendig sowie die Fähigkeit, diese bei neuen Anforderungen zu verwerten (vgl. Gillen 2006, 79; Kaufhold 2009, 221). Munz beschreibt die berufsbiografische Gestaltungskompetenz mit den vier dynamisch zueinanderstehenden Aspekten der Selbstlernkompetenz, dem Bewusstsein der eigenen Fähigkeiten/Kompetenzen, dem Herausbilden der individuellen berufsbiografischen Sichtweise sowie der Entwicklung eines Selbstmarketings. Seitens des Individuums besteht die Aufgabe, die Aspekte im Kontext gestellter Anforderungen und persönlicher Interessen fortwährend abzuwägen und in Einklang zu bringen (vgl. Munz 2005, 15). Die folgende Abbildung verdeutlicht die benannten Aspekte und ihre Wechselwirkung aufeinander.

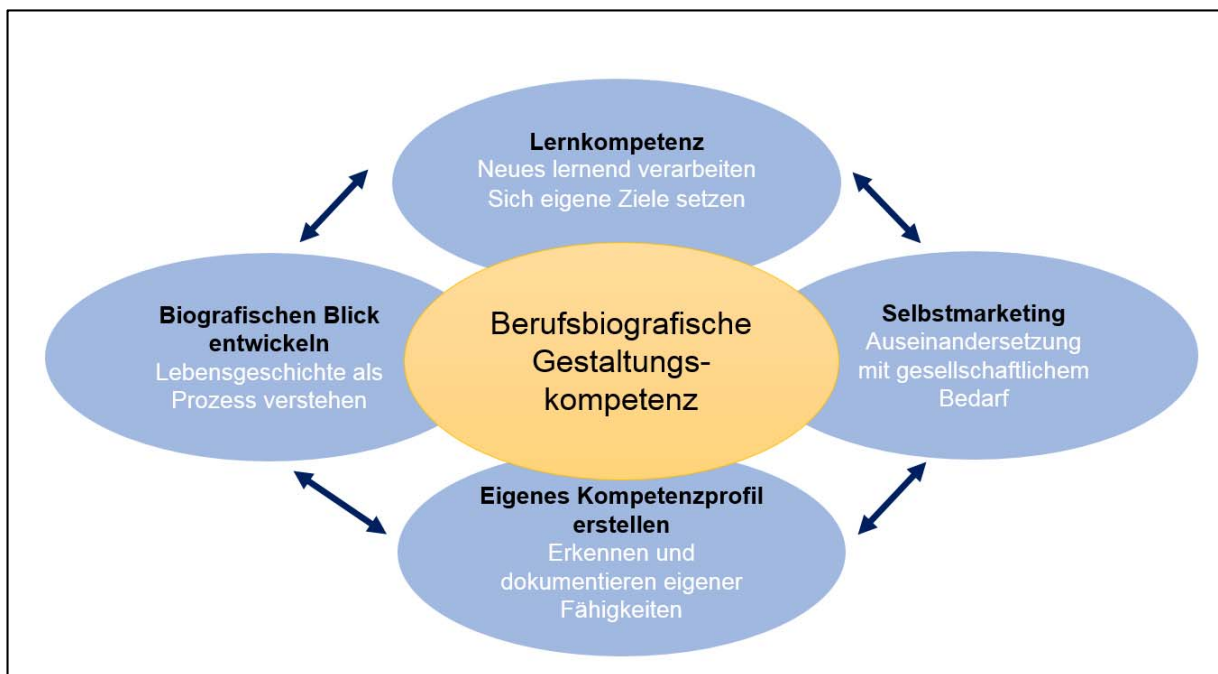


Abbildung 21: Berufsbiografische Gestaltungskompetenz nach Munz, Quelle: eigene Darstellung mit Daten aus Munz 2005, 15.

Die *Lernkompetenz* bildet bei Munz die Basis der Entwicklung einer berufsbiografischen Gestaltungskompetenz, da Lernen der Prozess ist, durch den Veränderungen und Anpassungen vorgenommen werden. Die im Erwachsenenalter vorliegende Lernkompetenz beinhaltet einerseits die Fähigkeit des Lernens selbst, sowie die, über den Lerngegenstand und Prozess entscheiden zu können. Diese Einstellung zum Lernen unterscheidet sich vom (berufs-)schulischen Lernen, da hier i. d. R. kein Zusammenhang von selbst definierten Zielen und vorliegenden bzw. notwendig zu erwerbenden Fähigkeiten hergestellt wird. Daher wird in diesem Zusammenhang hauptsächlich vom informellen Lernen gesprochen, welches keinem konkreten Lehrplan folgt, von persönlichen Interessen geprägt ist und eher nebenbei

als direkt erfolgt. Somit können aus jeder unbekanntem Situation Lernerfahrungen und neue Fähigkeiten hervorgehen, durch Reflexionsprozesse können so Handlungsalternativen entstehen (vgl. Munz 2005, 16 ff.).

Das *eigene Kompetenzprofil*, das Erkennen, Darstellen und Einschätzen der individuell eigenen Fähigkeiten nimmt im Übergang Schule Beruf und auch im späteren Berufsleben bspw. in Bewerbungsprozessen eine wichtige Rolle ein. Durch diese Darstellung kann das Individuum potentiellen Arbeitgebern seine Kompetenzen darlegen, die nicht oder nur unzureichend in schulischen oder Arbeitgeberzeugnissen beschrieben sind. Des Weiteren wirkt eine realistische Selbsteinschätzung auf das Selbstbewusstsein, das Individuum kann Aufgaben übernehmen, welche es in der Lage ist auszuführen. Dies wirkt sich außerdem auf die Planung und Umsetzung der eigenen Berufsbiografie aus. Je selbstbewusster und realistischer eine Person ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie selbst Entscheidungen hinsichtlich ihres Werdeganges trifft und diese nicht Arbeitsgebern oder Vorgesetzten überlässt (vgl. Munz 2005, 25 ff; Munz 2015, 27).

Mit der *Entwicklung eines biografischen Blicks* wird im Kontext der aktuellen Arbeitswelt die Eigenverantwortlichkeit des Individuums hervorgehoben, dieses gestaltet sein Leben und die darin befindliche Erwerbsbiografie selbstständig. Notwendig für diese Gestaltung ist ein aktiver Umgang mit Situationen, die als Krisen bezeichnet werden können, wozu auch berufliche Umbruchphasen zählen. Diese sollen als Möglichkeiten zur eigenen Entwicklung und nicht als negativ verstanden werden. Hierfür ist eine Auseinandersetzung mit den bisherigen Schritten der eigenen Biografie hilfreich, da rückblickend bewertet werden kann, welche Entscheidungen zu welchen Entwicklungen geführt haben und u. U. bereits Erfahrungen und Handlungsoptionen aus vergangenen Krisen bestehen. Häufig werden durch diesen Rückblick, Muster oder bevorzugte Verhaltensweisen bewusstgemacht, die das Selbstbewusstsein des Individuums fördern und in einer Krise stärken (vgl. Munz 2005, 33 ff.).

Das *Selbstmarketing* geht mit dem beschriebenen Bewusstsein über die eigenen Fähigkeiten einher, bereits bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz ist es hilfreich, sich in schriftlichen und mündlichen Bewerbungen selbst bzw. seine Arbeitskraft vermarkten zu können. Im Laufe der Erwerbsbiografie müssen sich Menschen mehr als einmal positionieren, ihre Vorzüge und Fähigkeiten aufzeigen, um in angestrebten Tätigkeitsfeldern eingesetzt zu werden. Dies ist auch auf die Freizeit bzw. das außerberufliche gesellschaftliche Leben übertragbar bspw. bei der Partnerwahl oder im sportlichen Kontext. In ihrer ‚Triade der Berufsentwicklung‘ beschreibt Munz die Situation, die entsteht, wenn es für bestimmte gesellschaftliche Bedürfnisse keine entsprechenden beruflichen Positionen gibt: Es entstehen neue Tätigkeitsfelder, aus denen sich neue berufliche Spezifikationen ergeben können. Kommt

dieser Prozess zustande, hat das Individuum die Möglichkeit, auch ohne berufliche Qualifikation (weil diese nicht besteht) durch die Darstellung und Passung ihrer überfachlichen Fähigkeiten diesem gesellschaftlichen Bedürfnis zu entsprechen – hier spielt das Selbstmarketing eine große Rolle, um diese Passung zu verdeutlichen. Auch in einem bestehenden Beruf bzw. einer bestehenden Erwerbsrolle können diese Veränderungen vorkommen, Berufsbilder und Anforderungen verschieben sich – daher bestehen seitens des Individuums stets die Aufgaben, das Tätigkeitsfeld, seine Rolle und die gesellschaftlichen Bedürfnisse zu beachten und auszubalancieren (vgl. Munz 2005, 44 ff.; Munz 2015, 27).

Um dem zu entsprechen, kann auf Konzepte des Selbstmarketings zurückgegriffen werden. Dies lässt sich in die fünf Schritte:

1. eigenständig handeln (hierbei kann der Impuls von außen durch bspw. einen Verlust des Arbeitsplatzes oder von innen durch eigene Motivation ausgelöst werden);
2. persönliche Klärung (neue Orientierung, Einschätzung der Situation und der bestehenden Möglichkeiten aufgrund der persönlichen Lebensführung und individuellen Motive);
3. Feststellung des gesellschaftlichen Bedarfs (Überblick über den Arbeitsmarkt, offene Stellen und gesellschaftliche Bedürfnisse);
4. Sichtbarmachen eigener Kompetenzen (Inserieren von Stellengesuchen, Bewerbungsschreiben) und
5. die Entwicklung einer eigenen Strategie (konkrete Schritte zur Umsetzung) – gliedern (vgl. Munz 2005, 48 ff.; Reiss 2000, 17 f.).

Durch die Erläuterung der einzelnen Teilbereiche wird deutlich, dass eine Analyse der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz nur individuell erfolgen kann und ein Vergleich zwischen Individuen keine aussagekräftigen Ergebnisse liefern würde. Des Weiteren kann es als schwierig beurteilt werden, alle Kompetenzbereiche in ein und derselben Situation gleichberechtigt abzubilden. Die Ansprüche, welche Menschen an ihre eigene Berufsbiografie haben, sind so individuell wie sie selbst und u. a. durch die Faktoren, die bei der Berufswahl wirken, geprägt. Weiterhin spielen im Laufe einer Biographie weitere Lebensereignisse eine Rolle, welche die eigenen Bedürfnisse u. U. verändern wie z. B. die Gründung einer Familie. Somit ist die Ausprägung und auch die Entwicklung der eigenen berufsbiografischen Gestaltungskompetenz individuell und von äußeren Gegebenheiten geprägt (vgl. Kaufhold 2004, 65 ff.).

Neben der Erfassung der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz ist auch der Vermittlungsprozess und der Erwerb dieser als schwer standardisierbar zu bezeichnen. Verschiedene Autoren machen deutlich, welche zunehmende Relevanz diesem Konstrukt in der aktuellen Arbeitswelt zukommt, dennoch ist dieses in aktuellen Konzepten der

Berufsorientierung selten erwähnt und nicht inhaltlich aufgenommen. Aus diesen Gründen wird auch in der vorliegenden Forschung davon ausgegangen, dass in den vorberuflichen Bildungsgängen der beruflichen Schule das Konstrukt keine Relevanz erfahren wird, weshalb nicht explizit nach diesem gefragt werden soll. Dennoch ist es im Kontext aller Entwicklungen im Bereich der Forschung und Konzeption beruflicher Orientierung relevant zu erwähnen und wird innerhalb der Interpretation der gewonnenen Daten berücksichtigt.

#### 4.4 Jugendliche als Adressaten beruflicher Orientierung

In den vorausgehenden Kapiteln wurde die Zielgruppe der Jugendlichen als Subjekte der beruflichen Orientierung mehrfach benannt und bzgl. der Förderfähigkeit durch die Richtlinien des SGB III beschrieben. Um eine detaillierte Darstellung der Zielgruppe zu erhalten, mit welchen die Lehrkräfte (welche innerhalb der vorliegenden Arbeit betrachtet werden) arbeiten, muss der förderrechtliche Teil erweitert werden. Daher widmet sich das folgende Kapitel den Jugendlichen, auf die die berufliche Orientierung ausgerichtet ist. Um die Darstellung umfassend zu gestalten, wird zunächst die Lebensphase der Jugendlichen allgemein und unter Einbezug der Generationenstudien erörtert.

Im Kontext der vorliegenden Arbeit nimmt die Betrachtung beruflicher Orientierung sowie der Berufs- und Arbeitsmarktkennnisse stets eine zentrale Rolle ein. Daran schließt sich die Betrachtung von Studien zum Übergangssystem an, durch welche verdeutlicht wird, welche Jugendlichen sich im Übergangssystem befinden. Da bereits das SGB III von benachteiligten Jugendlichen spricht, wird auf diese Besonderheit sowie auf die Abgrenzung zur Inklusion ebenfalls eingegangen. Das Teilkapitel schließt mit einer Zusammenfassung der Merkmale, aus welchen die Herausforderungen für die Akteure im Berufsorientierungsprozess abgeleitet werden.

##### 4.4.1 Jugendliche Lebenswelten

Die Jugendphase steht biographisch unmittelbar vor dem Eintritt in das Erwachsenenleben, in welchem die Verantwortung für sich selbst und u. U. auch bereits für andere (eigene Kinder) übernommen wird. Wie lange diese Phase andauert bzw. wann der Übergang zur Folgenden stattfindet, ist abhängig von der tatsächlich stattfindenden Rollenübernahme innerhalb der Gesellschaft, der Dauer von Schul- und Ausbildungszeiten und letztlich vom Eintritt in das Erwerbsleben (vgl. Kiper 2006, 69). Als Initiatoren, welche im Bereich der Jugendforschung langjährig Studien durchführen, sind die Vodafone, die Shell und die Sinus Studien, welche jeweils renommierte Wissenschaftler (bspw. K. Hurrelmann) mit der Erhebungsdurchführung beauftragen, zu nennen. Die relevanten Ergebnisse charakterisieren heutige Jugendliche.

In der aktuellsten Shell Jugendstudie (2015) konnte herausgestellt werden, dass Jugendliche vor allem hinsichtlich der an sie gestellten Anforderungen pragmatisch agieren und diese ihrer Fähigkeiten entsprechend lösen. Sie sind bereit, sich an vorgegebene Leistungserwartungen anzupassen und wünschen sich stabile soziale Beziehungen in ihrem persönlichen Umfeld. Wie auch in den vorherigen Shell Studien dargestellt, ist die Hauptaufgabe dieser Entwicklungsstufe, den persönlichen Platz in der Gesellschaft zu finden, welcher u. a. durch den Beruf gekennzeichnet ist. Der Zugang zu diesem ist nach wie vor stark vom Schulabschluss abhängig und spiegelt den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischem Erfolg unverändert wider. Bei der Wahl eines Berufes spielt vor allem die vermutete Arbeitsplatzsicherheit mit 95 % eine enorme Rolle, wobei sich die Angaben der Jugendlichen grundsätzlich in Nutzenorientierung (bspw. hohes Gehalt) und Erfüllungsorientierung (bspw. sinnvolle Tätigkeit) untergliedern lassen.

Stärker ausgeprägt als bei den Generationen zuvor ist die Bereitschaft, sich für das Wohl der Gemeinschaft/Gesellschaft zu engagieren. Hier kommt auch der grundsätzliche Optimismus der Jugendlichen zum Tragen, welcher trotz steigender internationaler Konflikte anwächst. Dies ist nicht zuletzt auf die in Deutschland herrschenden stabilen Rahmenbedingungen zurückzuführen. Dies spiegelt sich auch in dem gestiegenen politischen Interesse wider, durch welches die Zielgruppe Unterschiede zwischen Ländern und politischen Systemen wahrnimmt. Hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sind die Ansichten gleichgeblieben, verändert hat sich die Motivation, dies als wichtig zu erachten. So geht es nicht mehr um einen fließenden Übergang der Lebensbereiche oder Home-Office Möglichkeiten, sondern um zeitliche Ressourcen zur Freizeitgestaltung. Die Familie ist für den Großteil der Befragten weiterhin die wichtigste Bezugsinstitution, nimmt aber im Vergleich zu 2010 um 13 % ab. Es wundert nicht, dass das Medium Internet in der Nutzung und im gesamten Leben der Jugendlichen an Relevanz gewonnen hat, so nutzen sie dies für Bildung, Freizeit und Kommunikation (vgl. Shell Deutschland Holding 2015, 13 ff.).

In der Vodafone Studie von 2014 gaben 87 % der Jugendlichen an, dass sie Wert darauflegen, in ihrem späteren Beruf Spaß zu haben, auf den weiteren Plätzen sind ein gutes Einkommen (75 %) sowie ein sicherer Arbeitsplatz (71 %), aber auch ‚das Leben zu genießen‘ (68 %) oder ‚viele Freunde zu haben‘ (67 %), spielen für die Befragten eine wichtige Rolle (vgl. Hurrelmann 2014, 22). Es wird deutlich, dass den Jugendlichen Sicherheit und Einkommen zwar wichtig sind, sie sich aber auch Gedanken um eine Work-Life-Balance machen.

Hinsichtlich der Informationen zu Berufen und dem Arbeitsmarkt bemängeln Jugendliche die Kenntnisse hinsichtlich ihrer Möglichkeiten. Es wird ihnen durch die berufliche Orientierung nur ein enges Spektrum an Berufen vorgestellt, welche häufig durch traditionelle Branchen geprägt sind. Dies trifft vor allem bei Schülern in Sekundarschulen zu, in welchen vermehrt

Schüler beschult werden, die (unterschiedliche) Benachteiligungsmerkmale aufweisen (vgl. Hurrelmann 2014, 18).

Insgesamt konnte festgestellt werden, dass eher traditionelle Berufsrollen durch die Jugendlichen eingenommen werden. So wählen Jungen technische, Mädchen eher soziale Berufe. Weiterhin gaben die Schüler an, dass ihre Eltern eine herausragende Rolle im Prozess der beruflichen Orientierung einnehmen, dies reicht von der Ratsuche durch die Jugendlichen bis hin zur aktiven Unterstützung der Eltern durch bspw. Begleitung zu Jobmessen. Die Eltern spielen auch bei der sozialen Mobilität der Jugendlichen eine Rolle. So konnte nachgewiesen werden, dass Eltern mit höherer Schulbildung sich diese auch für ihre Kinder wünschen, Eltern mit mittlerer und niedrigerer Schulbildung sehen ihr Kind eher in einer beruflichen Ausbildung. Hinzu kommt, dass Eltern aus sozial schwächeren Schichten häufiger mit der Unterstützung ihrer Kinder hinsichtlich der beruflichen Orientierung überfordert sind. Da die Jugendlichen außerdem angeben, dass persönliche Gespräche für sie am hilfreichsten bei der persönlichen Orientierung sind, wird in der Studie der Ausbau individueller professioneller Beratung gefordert, um der hier entstehenden Benachteiligung entgegenzuwirken. 52 % der Befragten gaben an, dass Gespräche mit Lehrern als Informationsquelle genutzt wurden, 39 % schätzen diese Gespräche als hilfreich ein (vgl. Hurrelmann 2014, 4 ff.).

Es entsteht somit die Frage, ob tatsächlich ein Ausbau der Beratung sinnvoll ist, oder ob es eher um eine Steigerung der Qualität der beratenden Personen geht. Bei der Frage danach, von wem sich die Schüler mehr Unterstützung wünschen würden, landen die Lehrer mit 21 % auf dem ersten Platz (vgl. ebd., 38).

In der Sinusstudie 2012 konnten drei Modelle von Grundorientierungen festgestellt werden, in welche sich Jugendliche einteilen lassen: die traditionelle (Sicherheit spielt eine große Rolle), die moderne (materielle Güter und Image sind wichtig) und die postmoderne Grundorientierung (Prioritäten liegen auf neuen Erfahrungen). Des Weiteren konnten die Autoren insgesamt sieben Typen von Jugendlichen identifizieren, welche sich durch die drei Grundorientierungen und das Bildungsniveau bilden (vgl. Calmbach et al. 2013, 38 ff.). Aufgrund der Themenstellung der vorliegenden Arbeit werden im Folgenden nur die beiden Gruppen vorgestellt, deren Bildungsniveau sich auf einem niedrigen Level befindet. Begründet ist dies mit der Zuschreibung der beforschten Zielgruppe im Übergangssystem von schlechten oder nicht vorhandenen Schulabschlüssen. Die eine Gruppe wird durch die Autoren mit dem Titel ‚Prekär‘ benannt, die andere als ‚Materialistische Hedonisten‘. Die Jugendlichen aus der prekären Gruppe weisen bereits in einem frühen Stadium der Biografie Brüche auf, dies und weitere Bedingungen zeichnen die schwierige Ausgangssituation aus, worüber sich viele der Jugendlichen bewusst sind. Vor allem die Rückmeldungen aus ihrem

sozialen Umfeld sind elementar für sie, das Medium Fernsehen spielt für sie eine wichtige Rolle (vgl. Calmbach et al. 2013, 51 ff.).

Für die materialistischen Hedonisten hingegen ist die Präsentation nach außen der wichtigste Inhalt, durch Markenkleidung und neueste elektronische Geräte wollen sie ihren Platz in der Gesellschaft einnehmen. Dass sie häufig einen schlechten Schulabschluss vorweisen, belastet diese Gruppe sehr, da dieser damit nicht ‚vorzeigbar‘ ist. Für sie ist das wichtigste Medium das Handy, sowie die damit mögliche Präsenz in sozialen Medien (vgl. Calmbach et al. 2013, 56 ff.).

In den wissenschaftlichen Diskussionen um die Entwicklungsphase der Jugendlichen während ihrer Berufswahl wird der Generationsbegriff unterschiedlich intensiv betrachtet. Die Mehrdimensionalität des Begriffs der Generation lässt sich u. a. damit erklären, dass dieser etymologisch als ‚Familienverband‘ verstanden wird. Aus der soziologischen Perspektive wiederum bezeichnet *Generation* eine Gruppe von Personen, die zu einem gemeinsamen Zeitpunkt geboren ist und welcher häufig gemeinsame Einstellungen oder Ansichten zugeschrieben werden. In diesem Zusammenhang werden in der wissenschaftlichen Betrachtung Unterschiede zwischen Generationen, bspw. Eltern und Kindern, hergestellt (vgl. Wulf/Zirfas 2014, 341 f.).

Für die vorliegende Arbeit sind nicht die Unterschiede zwischen den Eltern-Kind-Generationen von Interesse, sondern die Erkenntnisse zu den Generationen X, Y und Z. Die Charakteristika und Werte der jeweiligen Generation können Rückschlüsse darauf ermöglichen, welche beruflichen Wege für welche Generation von Interesse sind und was dies für die Durchführung der beruflichen Orientierung seitens der Akteure bedeuten kann. Die Verschiedenartigkeit von Menschen kann nach Bruch auf drei Aspekte zurückgeführt werden: den reinen Alterseffekt (Person verändert sich im Laufe ihres Lebens in diversen Aspekten aufgrund des fortschreitenden Alters), den Lebensphaseneffekt (Singles verhalten sich anders oder haben andere Werteeinstellungen als Personen mit Partner/Familie) und den generationalen Effekt (gemeinsame Sozialisation bestimmter Altersgruppen, was zu gleichen/spezifischen Werteeinstellungen führt) (vgl. Bruch/Kunze/Böhm 2010, 93). Somit werden Generationen im Folgenden als Personengruppe verstanden, die zu einer bestimmten Zeitspanne geboren sind und eine gemeinsame Sozialisation erfahren haben. Dies geht allerdings nicht ausschließlich auf ein konkretes Geburtsjahr zurück, sondern umfasst eine gewisse Zeitspanne, welche im Folgenden angegeben wird (vgl. Scholz 2014, 15; Parment 2013, 5 ff.).

### *Generation X*

Personen, die zur Generation X gezählt werden, wurden im Zeitraum von 1966 – 1980 geboren. Ihnen wurden neben dem X auch die Bezeichnungen ‚Generation Golf‘, ‚Generation

MTV' oder ‚Schlüsselkinder Generation‘ zugeschrieben, womit ein individuelles Lebensgefühl der Generation wiedergegeben werden soll, welches sich aus einer ‚behüteten‘ Sozialisation ergab (vgl. Klaffke/Schwarzenbart 2013, 44 ff.; Eberhardt 2016, 40 ff.; Illies 2000, o.S.; Ruthus 2013, 16). Durch die Entwicklung von Computern und dem Zugang zum Internet ist die Generation stark von der beginnenden Digitalisierung und der damit einhergehenden gesamtgesellschaftlichen Entwicklung geprägt. Ein herausragendes Erlebnis dieser Generation war außerdem die Wiedervereinigung Deutschlands, welche vor allem bei dem ostdeutschen Teil der Generation zu maßgeblichen Veränderungen und zu Verunsicherungen hinsichtlich der Zukunft führte (vgl. Mangelsdorf 2015, 16; Klaffke 2014, 46).

Durch Megatrends wie Digitalisierung und Ökonomisierung wurde diese Generation durch die steigende Arbeitslosigkeit, aber auch die Lohnsteigerung geprägt. Somit wurde die bis dahin stets angestrebte konventionelle Berufsbiografie vom Verbleib in einem Betrieb bis zur Pensionierung rückläufig, Berufs- oder Unternehmenswechsel nahmen zu. Die stabilen wirtschaftlichen Verhältnisse, in welchen Personen der Generation X aufwuchsen, begründen sich in der Dominanz der ‚Doppelverdiener-Haushalte‘. Die Generation selbst favorisiert eine spätere Familiengründung als ihre Eltern und fokussiert sich eher auf die berufliche Karriere, durch welche sie ihren familiär erlebten Wohlstand beibehält oder verbessert. Im Arbeitsleben richtet sich diese Generation danach, welche Möglichkeiten der Individualität, der Vergütung und des persönlichen Aufstiegs sie hat, was mit Berufs- und Unternehmenswechsell einhergeht. Dem entspricht ihrer Ausrichtung über deutsche Landesgrenzen hinweg, sowie Offenheit gegenüber flexiblen Arbeits- und Familienmodellen (vgl. Eberhardt 2016, 40 ff.; Mangelsdorf 2015, 16 ff.). Diesen Einstellungen bzw. Lebensführungen entsprechend wurde der Generation häufig unterstellt, die traditionellen Werte der Familie nicht zu beachten, wozu auch die Eheschließung gehört, welche bis dahin als optimale Lebenssituation verstanden wurde. Durch die Unabhängigkeit, den Pragmatismus und die rationale Flexibilität der Generation wurde dies einseitig gedeutet, da die Familienphasen nicht gänzlich verneint, sondern zeitlich nur verschoben wurden (vgl. Parment 2013, 3 f.; Holste/Dinges 2012, 20; Ruthus 2013; 16).

### *Generation Y*

Die Generation Y grenzt an die Jahrgänge der Generation X und ist somit in den Geburtsjahren 1981-1995 zu verorten. Eine weitere Bezeichnung ist auch ‚Generation Why‘, was verbildlichen soll, dass Personen dieser Generation die gegebenen Zustände in Frage stellen, bisher als selbstverständlich angesehene gesellschaftliche Themen analysieren und neu bewerten. Da der Personenkreis mit digitalen Medien aufgewachsen ist, werden auch die Bezeichnungen ‚Digital Natives‘ oder ‚Generation @‘ verwendet (vgl. Dahlmann 2014, 16 ff.; Klaffke/Schwarzenbart 2013, 44 ff).



Durch die digitalen Entwicklungen sind der Generation Grenzen übergreifende Kommunikation und Informationsbeschaffung möglich. Die gesellschaftlichen Ereignisse, welche die Generation geprägt haben, lassen sich ebenfalls mit der Wiedervereinigung benennen, außerdem mit der steigenden Terrorgefahr sowie den globalen Finanzkrisen. Im beruflichen Kontext legen Personen der Generation Y Wert auf eine Work-Life-Balance und auf inner- wie außerbetriebliche Möglichkeiten der persönlichen wie beruflichen Weiterentwicklung. Die favorisierten Tätigkeiten zeichnen sich durch ein erhöhtes Anspruchsniveau aus, wobei relevant ist, dass eine Anerkennung durch Vergütung und Lob erfolgt (vgl. Kienbaum 2009, 1; Staufenberg 2013, 75 f.; Mangelsdorf 2015, 20 ff.; Parment 2014, 4 ff.; Ruthus 2013, 16).

### *Generation Z*

Zur Generation Z liegen aktuell nur wenige Forschungen vor, da diese als jüngste Generation von 1996 bis heute einzuordnen ist, womit eine Aussage darüber bis zu welchem Jahr sich diese Generation möglicherweise erstrecken wird, nicht getätigt werden kann. Sie wird auch als ‚Generation Internet‘ bezeichnet, was ähnlich wie bei der Generation Y auf die Sozialisation in einer digitalen Welt hinweisen soll. Dies erschwert allerdings die Abgrenzung von Personen der Generation Y von der Generation Z (vgl. Klaffke 2014, 69 ff.; Mangelsdorf 2015, 20 ff.).

Die politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse, in welchen die Generation Z aufwächst, sind als stabil zu bezeichnen, der Zugang zu Bildung ermöglicht eine individuelle Entwicklung. Die gesellschaftlichen Ereignisse, welche bereits auf die vorherige Generation gewirkt haben, können bis auf den Mauerfall ebenfalls verzeichnet werden, wobei sich die Terrorgefahr nochmals verschärft hat. Hinsichtlich der Familienverhältnisse haben sich die Ansichten weiter individualisiert, sodass alleinerziehende Eltern oder Patchwork-Familien kein Problem darstellen. Hinsichtlich des Arbeitslebens strebt die Generation nach Sicherheit und Selbstverwirklichung im Kontext von Vereinbarkeit und Gleichstellung (vgl. Mangelsdorf 2015, 20 ff.; Klaffke 2014, 69; Horowitz 2015, 206).

In der Gesamtbetrachtung der Generationen wird deutlich, dass die Entwicklungen vor allem hinsichtlich der digitalen Medien stets vorangeschritten sind, dies trifft neben anderen Trends ebenfalls auf die Flexibilisierung von Gesellschaftsstrukturen zu, wozu u. a. die Entstandardisierung von Berufsbiographien zählt (vgl. Kap. 3.2). Für die berufliche Orientierung und Entwicklung der Jugendlichen bietet dies zahlreiche Möglichkeiten und Freiheiten (vgl. Klaffke 2014, 71 ff.).

Unabhängig von der Generation ist der zeitliche Anteil, der während der Jugendphase in der Institution Schule verbracht wird, hoch und nimmt durch bspw. die Einrichtung der Ganztagschulen immer mehr zu. Diese Entwicklung sollte dazu anregen, darüber

nachzudenken, das Lernen in der Schule über die reine Wissensanreicherung hinaus zu betrachten. So sollten nicht nur Inhalte, sondern auch methodische Fertigkeiten gelehrt, die Schüler dahingehend sensibilisiert werden, dass jedes Wissen nur eine (gewisse) Halbwertszeit hat und sie innerhalb ihrer Biografie verschiedenen Lernprozessen ausgesetzt sein werden (vgl. Wahler 2008, 23).

Das derzeitige Schulsystem ist outputzentriert und ausschließlich darauf ausgerichtet, einen guten schulischen Abschluss zu erhalten, der Grundlage für die Ausbildungseinmündung ist, welche wiederum im deutschen Beschäftigungssystem für das Erlernen eines anerkannten Berufes ausschlaggebend ist. Somit ist die Phase der Jugend stark von schulischem Leistungsdruck und Eingliederung in die Gesellschaft geprägt. Da die persönliche Entwicklung von Individuen im Ausbildungsalter noch nicht abgeschlossen ist, wirkt eine Ausbildung auf die Bildung der beruflichen Identität somit auch auf die Persönlichkeit. Durch Schule und Berufsbildung erleben die Jugendlichen eine gewisse Rangfolge, welche durch Leistung, Berufsimago oder auch Entlohnung verdeutlicht werden kann. Für die Jugendlichen selbst sind Bildungsinstitutionen als Begegnungsorte zu betrachten. Dort treffen sie mit Gleichaltrigen oder auch Gleichgesinnten (bspw. in einem Ausbildungsgang) zusammen, womit diese Peers Einfluss auf die weitere Identitätsbildung und auf die berufliche Orientierung (vgl. Kap. 4.3.2) haben (vgl. Wahler 2008, 28 ff.).

Beicht und Ulrich stellten 2008 fest, dass Jugendliche, die ohne Ausbildung verbleiben, neben weiteren, vor allem durch die Faktoren des fehlenden Schulabschlusses und schlechter Noten gekennzeichnet sind. Dies entspricht Erhebungen in der Arbeitslosenstatistik, in welcher Personen ohne Schulabschluss häufiger vorzufinden sind als Personen mit abgeschlossener Ausbildung. Es konnte nachgewiesen werden, dass bei nicht vorhandenem Schul- bzw. Berufsabschluss die Gefahr der Arbeitslosigkeit steigt. Weitere Einflussfaktoren sind der Status der Eltern (bildungsferne und untere soziale Schichten erhöhen das Risiko), der Migrationshintergrund (das Vorliegen eines solchen erhöht das Risiko), das Geschlecht (Jungen haben aufgrund schlechterer Noten entsprechend geringere Möglichkeiten), das eigene Alter (mit steigendem Alter sinkt die Eintrittswahrscheinlichkeit in Ausbildung), die eigene Elternschaft (Betreuungsaufgaben eigener Kinder senkt die Möglichkeiten der Erwerbstätigkeit) und die Herkunftsregion (Abhängigkeit des regionalen Arbeitsmarktes von der regionalen Wirtschaft bedingen die Ausbildungs- und Erwerbsmöglichkeiten) (vgl. Beicht/Ulrich 2008, 4 ff.). Die folgende Übersicht stellt die soziodemographischen Merkmale dar, durch welche sich Jugendliche, die ohne Ausbildung verblieben sind, auszeichnen.

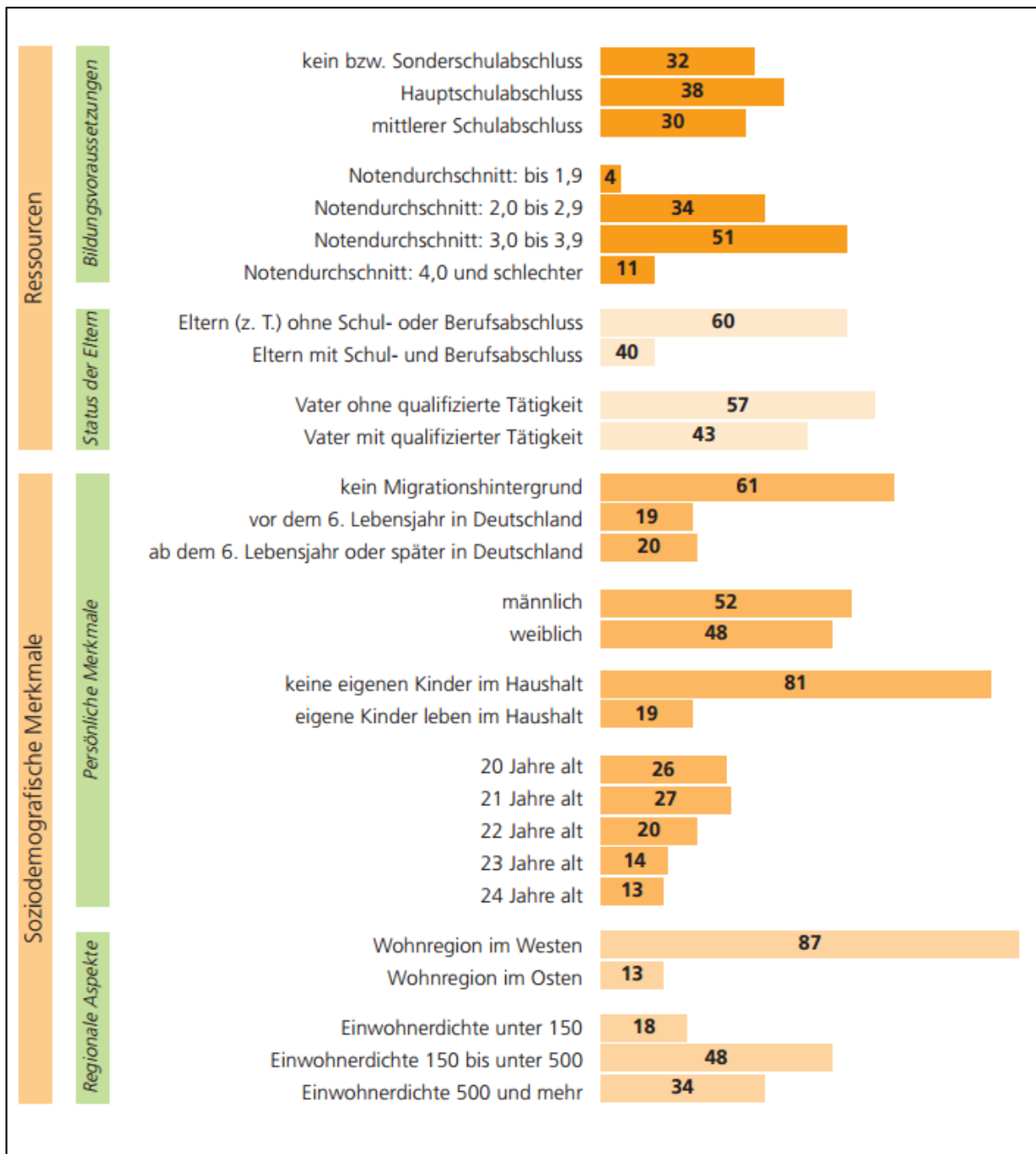


Abbildung 22: Verteilungen der nichtstudienberechtigten Jugendlichen ohne Berufsausbildung im Alter von 20 bis 24 Jahren nach Ressourcen und soziodemografischen Merkmalen in Prozent (gewichtet). Quelle: Beicht/Ulrich 2008, 8 zit. nach BIBB-Übergangsstudie 2006.

Wie bereits an mehreren Stellen (vgl. Kap. 2.1; 3.2) erwähnt, kann sich der Weg Jugendlicher hin zum Eintritt in das Erwerbsleben aus dem Besuch der Primar- und Sekundarstufe I sowie dem der Sekundarstufe II, der gymnasialen Oberstufe zusammensetzen. Die unterschiedlichen Stationen und Wege machen u. a. die Heterogenität der Zielgruppe in der beruflichen Bildung aus. Die jeweiligen Bildungspfade haben einen hohen Einfluss auf den gelingenden Übergang von der Schule in die Berufsausbildung oder ein Studium, da einerseits durch die erworbenen Abschlüsse und Qualifikationen der Zugang zu bestimmten

Branchen möglich ist oder verwehrt wird, andererseits ist das Bildungssystem selektiv angelegt (vgl. BIBB 2016a, 293; Dreer 2013, 44; Weil/Lauterbach 2009, 329).

Benachteiligungen im Bildungssystem können sich im Beschäftigungssystem insofern fortsetzen, als dass Jugendliche ohne Schulabschluss selten in eine Ausbildung übergehen, somit im Anschluss auch stärker von Arbeitslosigkeit betroffen sind als andere Jugendliche. Neben den Benachteiligungen, die durch die Selektion im deutschen Bildungssystem entstehen, haben die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht oder ethnischen Gruppe, das Geschlecht oder der Bildungsstand der Eltern Auswirkungen auf die Ausgangsvoraussetzungen der Jugendlichen und können benachteiligend oder fördern wirken (vgl. BIBB 2016a, 293; Müller 2008, 35; Konietzka 2009, 259; Weil/Lauterbach 2009, 330 ff.).

Vor dem Hintergrund der Ausführungen der Jugendphase im biographischen Verständnis, der Generationenstudien und des Umfangs des Schulbesuchs wird deutlich, dass vor allem durch die Institution Schule ein enormer Einfluss auf die Entwicklung und Sozialisation der Schüler erfolgt. Dies kann insofern positiv bewertet werden, dass ein Zugang zu der Zielgruppe besteht und Inhalte wie die der beruflichen Orientierung allen teilnehmenden Gesellschaftsmitgliedern dieser Altersphase zugänglich gemacht werden. Es erscheint sinnvoll, Inhalte und Maßnahmen der beruflichen Orientierung auf die Jugendlichen abzustimmen, d. h.:

- Verwendung von digitalen Medien
- Einbezug der Weltpolitik
- Darstellung verschiedener Lebensmodelle
- Befragung der Schüler hinsichtlich ihres Wertsystems und Berücksichtigung dessen
- Einbezug der Eltern
- Ansprache der gesamten Peergroup
- Zusammenkommen der Peers innerhalb der Schule zum Austausch nutzen
- Motivation bzw. Verdeutlichung der Relevanz eines Schulabschlusses zur Verringerung des Risikos der Arbeitslosigkeit.

Bevor die bereits angesprochenen Benachteiligungen als solche in den Blick genommen werden, wird zunächst der Fokus auf die allgemeinen Merkmale der Jugendlichen im Übergangssystem gelegt. Durch die Einmündung dieser in die Maßnahmen der Berufsvorbereitung wird davon ausgegangen, dass der Übergang nicht bewältigt wurde, sie also ohne Ausbildung verbleiben und somit einen Teil der Personen der Abbildung 22 ausmachen.

#### 4.4.2 Jugendliche im Übergangssystem

In den veröffentlichten Maßnahmenbeschreibungen der beruflichen Schulen und Bildungsdienstleister wird die Teilnahme an Maßnahmen des Übergangssystems solchen Jugendlichen empfohlen, die sich bezüglich ihrer beruflichen Orientierung unsicher sind oder ihre Übergangschancen durch den Erwerb eines Schulabschlusses und/oder die Erweiterung ihrer fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen verbessern wollen (vgl. Maier 2013, 205).

In Befragungen von Jugendlichen in Übergangsmaßnahmen bezüglich ihrer beruflichen Orientierung in der allgemeinbildenden Schule, wird diese häufig als unzureichend und zu theoretisch kritisiert. Praxisphasen hingegen geben einen guten Einblick ins Tätigkeitsfeld und motivieren bei persönlichem Interesse dazu, einen entsprechenden Abschluss zu erreichen, um anschließend eine Ausbildung beginnen zu können. Deutlich wird, dass die Anschlussperspektive bereits vor Eintritt in eine Ausbildung für die Leistungsmotivation der Schüler eine herausragende Rolle spielt (vgl. Maier 2013, 205 ff.). Am Übergang an der ersten Schwelle wirken die bereits benannten (und weitere) Faktoren ein, wodurch Jugendliche im Übergangssystem auch als solche ‚mit schlechten Startchancen‘ betitelt werden.

Bei der Betrachtung der Geschlechter im Übergangssystem zeigt sich, dass Jungen häufiger an Maßnahmen teilnehmen als Mädchen. Dies kann u. a. daran liegen, dass Mädchen sich eher für Dienstleistungs- oder Gesundheits- bzw. soziale Berufe interessieren und somit weniger häufig auf der Suche nach einer dualen Ausbildung sind, sondern ins schulische Ausbildungswesen einmünden. Entsprechend ist es nicht verwunderlich, dass das oberste Ziel der weiblichen Teilnehmer im Übergangssystem der Erwerb eines ersten oder erweiterten Schulabschlusses ist, da dieser den Zugang zu schulischen Ausbildungsgängen darstellt. In der Betrachtung der Übergangsquoten vom Übergangssystem in eine berufliche Ausbildung sind die Übergangsquoten der Mädchen bei der dualen Ausbildung geringer. Unter Einbezug aller Ausbildungswege gibt es zwischen den Geschlechtern nur noch geringe Unterschiede (vgl. Schmidt 2011, 128 ff.; Beicht 2009, 11).

Jugendliche mit Migrationshintergrund bilden eine überdurchschnittlich große Gruppe, wobei hier die weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund dominieren. Diese Jugendlichen zeichnen sich i. d. R. nicht nur durch ihre Herkunft aus, häufig weisen sie weitere Benachteiligungsfaktoren wie schlechte Abgangsnoten, geringen Bildungsgrad der Eltern oder andere kulturelle Verhaltensmuster auf, aufgrund derer, der Übergang in eine Ausbildung weniger gut gelingt (vgl. Schmidt 2011, 138 ff.).

Der regionale Einfluss, je nach Wirtschaftsstruktur und Berufswünschen der Jugendlichen, kann auf die Übergangsmöglichkeiten positiv oder negativ wirken. Neben den betrieblichen

Ausbildungsmöglichkeiten im ländlichen Raum sind auch die Angebote der überbetrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildungen zu berücksichtigen. Die berufsspezifischen Ausrichtungen der berufsvorbereitenden Maßnahmen sind ebenfalls regional bedingt, da die durchführenden Schulen oder Bildungsdienstleister nur die Fachpraxis anbieten können, für die sie auch räumlich, materiell und fachlich ausgestattet sind.

Somit ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass es u. U. nicht möglich ist, Jugendlichen im Übergangssystem, die u. a. beruflich orientiert werden sollen, durch das Fehlen bestimmter Berufsfelder, die für sie von Interesse sind, innerhalb der Maßnahme gerecht zu werden (vgl. Schmidt 2011, 151 f.). Im Ost-West Vergleich wurde außerdem festgestellt, dass Jugendliche, die in Westdeutschland als nicht ausbildungsreif eingestuft wurden, in den neuen Bundesländern durchaus in eine Ausbildung einmünden konnten. Begründungen dafür konnten nicht generiert werden (vgl. Eberhard/Ulrich 2010, 154).

Bei der Betrachtung der Vorbildung der Eltern von Jugendlichen im Übergangssystem wird deutlich, dass mehr als 60 % der Jugendlichen Eltern ohne Schul- oder Berufsabschluss haben (vgl. Beicht 2009, 6). Somit können diese Schüler den eher sozial niedrigeren Schichten zugeordnet werden, wodurch der Gruppe jedoch keine Homogenität unterstellt werden kann. Auch im Übergang vom Übergangssystem in eine berufliche Ausbildung kann nachvollzogen werden, dass, je höher die schulische Vorbildung (und somit die soziale Herkunft der Jugendlichen ist), desto wahrscheinlicher ist der Übergang nach bzw. während der Maßnahme bzgl. der Einmündung in Ausbildung (vgl. Schmidt 2011, 155).

Einflussreiche Faktoren beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung sind entsprechend:

- Geschlecht
- Migrationshintergrund
- soziale Schicht
- schulische Vorbildung
- regionale Herkunft.

Mit der Einmündung ins Übergangssystem wird den Jugendlichen, eine unzureichende berufliche Orientierung und/oder Ausbildungsreife unterstellt. Eine Untergruppe machen die sogenannten marktbenachteiligten Jugendlichen aus, die als ausbildungsreif gelten, aber bspw. aus Gründen des Arbeitsmarktes oder der Region keine geeignete Ausbildungsstelle gefunden haben. Für alle diese Jugendlichen gilt es in der nahen oder fernen Zukunft den Übergang in Arbeit oder Ausbildung zu bewältigen.

Durch verschiedene Studien konnte dargestellt werden, dass bei den Teilnehmenden häufig die familiäre Unterstützung sowie realistische Berufs- und Arbeitsweltvorstellungen fehlen. Damit einher gehen häufig eine Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdbild sowie

unzureichende praktische Erfahrungen. Im Kontext Schule liegen oft negative Erfahrungen mit der Institution oder dem Lernen allgemein vor bis hin zur Schulverweigerung und Abstinenz. In diesem Zusammenhang können Jugendliche ebenfalls Auffälligkeiten im Verhalten aufweisen, die sich im sozialen Umgang oder auch in persönlichen Kompetenzen (z. B. Pünktlichkeit) zeigen (vgl. Beutner et al. 2012, 109 f.).

Grundsätzlich gilt zu bedenken, dass sich in der sozialen Gruppe, die sich durch die Teilnehmenden im Übergangssystem bildet, Jugendliche zusammenfinden, die unterschiedliche Benachteiligungsmerkmale und u. U. persönliche Problematiken aufweisen. Da die Schule in dieser Altersklasse weiterhin eine sozialisierende Funktion einnimmt, ist zu hinterfragen, ob die auf Defizite ausgerichtete Selektion der Entwicklung der Jugendlichen zuträglich ist (vgl. Schmidt 2011, 156).

In der Studie des DJI zu Jugendlichen im Übergangssystem in Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein 2011 waren zwei Drittel der Jugendlichen im Übergangssystem männlich und wiesen je nach Maßnahmen ein unterschiedliches Durchschnittsalter auf: BVB – 18, BVJ – 16,8. Untersucht wurden die Maßnahmen des BVJ, BVB und der Produktionsschule, weshalb die folgenden Daten vor dem Hintergrund dieser Gesamtstichprobe betrachtet werden müssen. Vor allem hinsichtlich des Migrationshintergrundes wurden Unterschiede zwischen den beforschten Bundesländern festgestellt, so hatten in SH 28 % der Jugendlichen einen Migrationshintergrund, in Mecklenburg-Vorpommern waren es lediglich 7 % (vgl. Kuhnke/Skrobanek 2011, 18 f.).

Da die Studie die Ergebnisse in den meisten Darstellungen nach Bundesland ausdifferenziert ausweist, werden im Folgenden die Zahlen aus Mecklenburg-Vorpommern und somit der untersuchten Zielgruppe betrachtet. Im Kontext des häuslichen Umfeldes wurde herausgefunden, dass der Großteil der Jugendlichen bei einem alleinerziehenden Elternteil lebt (37 %), die zweitgrößte Gruppe (31 %) bei beiden leiblichen Eltern wohnt, die weiteren teilen sich im Zusammenleben mit einem leiblichen Elternteil und seinem Partner (11 %), alleinlebend/mit Partner (14 %) und anderen Formen (7 %) auf, womit bspw. betreute Jugendwohngemeinschaften gemeint sind. Durch diese Verteilung wird deutlich, dass die traditionelle Familienstruktur an Bedeutung verliert. Bei der Frage nach dem Beschäftigungsstatus der Eltern gaben 44 % der Jugendlichen eine Erwerbstätigkeit beider Eltern an, bei 30 % war lediglich ein Elternteil erwerbstätig, 26 % gaben die Arbeitslosigkeit beider Eltern an, wobei die Väter eher einer Erwerbstätigkeit nachgingen als die Mütter. In diesem Kontext sind auch die Aussagen zum beruflichen Status der Eltern zu betrachten, wobei bei den Vätern 59 % eine einfache, 38 % eine qualifizierte und 3 % eine höhere Berufsqualifikation angaben, bei den Müttern unterscheiden sich diese Zahlen in 47 % einfache, 31 % qualifizierte und 22 % höhere Qualifikationen. Es wird deutlich, dass die Mütter insgesamt eine höhere berufliche Qualifikation innehaben, in der Summe aber weniger

erwerbstätig sind als die Väter. Gründe wie bspw. Familienarbeit oder gesundheitliche Einschränkungen wurden in der Studie nicht hinterfragt (vgl. Kuhnke/Skrobanek 2011, 19 ff.).

Beim Blick auf die Jugendlichen selbst wurden diese nach der Selbsteinschätzung ihrer Alltagskompetenz befragt, darunter wurde verstanden, wie sie selbst mit den alltäglichen Anforderungen in ihrem Leben (Schule, Freizeit, Ausbildungssuche, Umgang in der Familie etc.) umgehen. 27 % gaben an, über eine hohe Kompetenz zu verfügen, 41 % ordneten sich eher im mittleren Bereich, 33 % im (sehr) geringen Bereich ein. Bei der Zuversicht hinsichtlich ihrer Zukunft gaben 26 % an, sehr zuversichtlich, 60 % zuversichtlich in die Zukunft zu blicken, 14 % sehen diese Perspektive (sehr) düster. Entsprechend fallen auch die Angaben hinsichtlich der Lebenszufriedenheit aus: 27 % sind vollkommen zufrieden, 57 % sind mit Einschränkungen zufrieden, 16 % sind (eher) unzufrieden (vgl. Kuhnke/Skrobanek 2011, 27 ff.). Diese recht positiven Aussagen sind verwunderlich, wird in anderen Studien die Zukunft in Arbeit und Leben der Zielgruppe eher mit Besorgnis aufgrund der ‚schlechten‘ Startchancen betrachtet bzw. die Jugendlichen mit einem negativen Blick auf sich und die Welt beschrieben.

Bei der Erhebung der schulischen Vorbildung geben 41 % an, über keinen Schulabschluss zu verfügen, 30 % haben einen Abschluss der Förderschule, 16 % einen Hauptschulabschluss/Berufsreife, 6 % einen erweiterten Hauptschulabschluss und 7 % verfügen über die mittlere Reife oder einen höheren Abschluss (vgl. Kuhnke/Skrobanek 2011, 35).

Da mit dem erworbenen Abschluss Kenntnisse und fachliches Wissen einhergehen, kann bei 71 % der Jugendlichen davon ausgegangen werden, dass hier Defizite vorhanden sind. Die somit entstehende Heterogenität im Bereich der schulischen Vorbildung der gesamten Schülergruppe stellt hohe Anforderungen an die unterrichtenden Lehrkräfte, da diese stets zwischen Unterforderung der Höherqualifizierten und Überforderung der niedriger qualifizierten Schüler abwägen und die Motivation und Weiterentwicklung jedes Einzelnen im Auge haben müssen. Dies ist vor allem relevant, wenn die Antworten der Jugendlichen zu Teilnahmegründen betrachtet werden. So geben ungefähr gleich viele Jugendliche an, die Maßnahme als Vorbereitung auf einen Ausbildungseinstieg zu besuchen, wie Jugendliche benannten, dass externe Faktoren wie die Bundesagentur für Arbeit die Teilnahme an der Maßnahme als für sie verpflichtend einstufen.

Bei der Frage nach der Zufriedenheit mit theoretischen und praktischen Inhalten der Maßnahme schneiden die theoretischen Inhalte der Unterrichtsfächer am schlechtesten ab (78 % zufrieden, 32 % sehr zufrieden). Die Angaben sind jedoch nicht als negativ zu betrachten, nur im Vergleich mit den praktischen Anteilen (85 % zufrieden, 44 % sehr zufrieden) und den durchgeführten Praktika (82 % zufrieden, 49 % sehr zufrieden) schneiden



diese unterdurchschnittlich ab. Auch bei der Frage, inwiefern sie das Gelernte anwenden konnten, landeten die theoretischen Inhalte auf dem letzten Platz (vgl. Kuhnke/Skrobanek 2011, 43 ff.).

Grundsätzlich können diese Einschätzungen als Erfolg der berufsvorbereitenden Maßnahme hinsichtlich der persönlichen Weiterentwicklung der Jugendlichen eingeschätzt werden, wenn dies im Kontext der ‚schlechten Startschwierigkeiten‘ betrachtet wird. Der reguläre Abschluss der Maßnahme findet bei 62 % der Jugendlichen statt. 8 % scheiden eher aus, da ein Übergang in Arbeit oder Ausbildung stattgefunden hat, 19 % brechen die Maßnahme ab und bei 11 % fällt der Verbleib unter Sonstiges, womit bspw. gesundheitliche Gründe oder Elternschaft verstanden werden können. Am Ende der Maßnahme kann verzeichnet werden, dass 72 % der Jugendlichen mindestens einen Hauptschulabschluss/Berufsreife innehaben, wobei in der Erhebung kein Unterschied zwischen Jugendlichen, die diesen neu erworben haben und jenen, die diesen bereits vorher inne hatten gemacht wird (vgl. Kuhnke/Skrobanek 2011, 55 ff.).

Die Beschreibungen der Zielgruppe der Jugendlichen im Übergangssystem in Mecklenburg-Vorpommern ist umfassend, jedoch soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass nicht nur die in der vorliegenden Erhebung zu untersuchenden Maßnahmen des BVJ und des BVB Grundlage für die Studie des DJI waren, sondern die Schüler der Produktionsschule ebenfalls einbezogen wurden. So müssen innerhalb der vorliegenden Arbeit die Zielgruppe der Jugendlichen und die Faktoren, die durch die Lehrkräfte als herausfordernde eingeschätzt werden, empirisch erhoben werden.

Insgesamt ist weiterhin ungeklärt, welche Inhalte innerhalb der Maßnahmen des Übergangssystems auf den zu bewältigenden Übergang in Arbeit oder Ausbildung förderlich wirken bzw. welche Aspekte als Erfolgsfaktoren bezeichnet werden können. Des Weiteren ist zu hinterfragen, ob die bestehenden Maßnahmen der sehr heterogenen Zielgruppe den Jugendlichen gerecht werden bzw. ausreichend ausdifferenziert sind. Dies ist auch bei der geringen Anzahl der Maßnahmen im beforschten Bundesland als relevant zu betrachten.

Vor allem vor dem Hintergrund der gemeinsamen Gestaltung bestimmter Maßnahmen (BvB) in der Kooperation von Schule und Bildungsdienstleistern, der alleinigen Durchführung der Maßnahmen durch eine Institution (BVJ – berufliche Schule, Produktionsschule – BDL), der losgelösten Durchführung (EQ) und der Zuweisung in die jeweilige Maßnahme durch die Bundesagentur für Arbeit, welcher ebenfalls in den wenigsten Fällen (häufig im Rehabilitations-/Förderbereich) diagnostische Maßnahmen vorausgehen. Besonders für Jugendliche, die aus der Förderschule einmünden, steht hier die Frage nach einer besonderen Förderung und dem Wissen der Lehrkräfte um diese Bedarfe (vgl. Kuhnke/Skrobanek 2011, 6).

Die Unterteilung der Jugendlichen im Übergangssystem kann in markt- und sozial benachteiligte Jugendliche vorgenommen werden (vgl. Kap. 3.2; 4.4.1), wobei Benachteiligungsfaktoren wie schulische Misserfolge, familiäre Problematiken oder Gewalterfahrungen auf beide Gruppen zutreffen können, auch wenn sie eher der zweiten Gruppe zugeschrieben werden. Diese defizitäre Sichtweise ist der Zielsetzung des Übergangs in Ausbildung und/oder Erwerbstätigkeit geschuldet, es steht stets die Frage im Raum, welche Hürden zur Zielerreichung bewältigt bzw. abgebaut werden müssen. Die Gruppe kann demnach nicht als homogen, weil grundsätzlich benachteiligt, beschrieben werden (vgl. Zoyke 2014, 180 f.).

Im Folgenden soll zunächst geklärt werden, was konkret unter Benachteiligung zu verstehen ist und welche Rolle diese im Kontext des Forschungsbereiches der vorliegenden Arbeit einnimmt.

#### 4.4.3 Benachteiligte Jugendliche als Teilnehmende in berufsvorbereitenden Maßnahmen des Übergangssystems

Der Terminus ‚Benachteiligung‘ wird seit dem 19. Jahrhundert für den Umstand verwendet, wenn eine Person zurückgesetzt wird oder weniger bekommt, als gerecht wäre. Die Zuschreibung ergibt sich erst durch Interaktion zwischen Personen. So ist eine Person nicht per se benachteiligt, sondern wird es erst durch die Beschaffenheit einer Situation oder der Gesellschaft (vgl. Korte 2006, 32). Dies kann verschiedene Kontexte betreffen, in der vorliegenden Arbeit betrifft es den Bereich der Bildung. „Er impliziert ausdrücklich nicht die vorsätzliche oder bewusste Diskriminierung, sondern statistisch belegbare Nachteile dieser Gruppen bei der Verteilung von Bildungschancen und beim Erreichen von Bildungserfolgen.“ (Lindmeier/Lindmeier 2012, 57).

Der Begriff der Benachteiligung im Kontext der beruflichen Bildung wird seit der Einrichtung der Programme zur Förderung dieser Zielgruppe 1980 verwendet (vgl. Biermann/Rützel 1999, 13). Innerhalb der beruflichen Bildung steht der Jugendliche mit seinen Besonderheiten im Mittelpunkt, so wurden in der Vergangenheit Bezeichnungen wie Ungelernte, Jungarbeiter oder Jugendliche ohne Ausbildung<sup>26</sup> für die Gruppe der Benachteiligten verwendet (vgl. Stomporowski 2007, 36 ff.).

In verschiedenen Veröffentlichungen ist das Verständnis unterschiedlich beschrieben und auch in Projektkonzepten zur Benachteiligten Förderung besteht keine Einigkeit. Als Untergruppen können u. a. jugendliche Frühschulabgänger/Schulabbrecher, Lernbeeinträchtigte, physisch oder psychisch erkrankte Schüler, Förderschüler, Ausländer oder Jugendliche mit Migrationshintergrund gefasst werden. Die beschriebenen Merkmale

---

<sup>26</sup> Aufgrund des Umfangs und der Relevanz in der vorliegenden Arbeit kann auf die Genese der Begrifflichkeiten nicht im Detail eingegangen werden, vgl. hierzu Stomporowski 2007, 46-66.

können einzeln oder in Kombination auftreten, oftmals kommen familiäre und/oder persönliche Probleme hinzu, welche die schulischen Schwierigkeiten verstärken. Diese Gesamtsituation und die damit einhergehende fehlende Perspektive führt häufig zu Schulabstrennung, Aggressivität oder Demotivation (vgl. INBAS/Dierkes 2002, 307 ff.).

Die Definition der förderfähigen Personen durch das SGB III wurde bereits benannt (vgl. Kap. 3.2.1), im Fokus stehen „...lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte junge Menschen...“ wobei die Probleme, die einen Übergang verhindert haben „...in ihrer Person...“ liegen (§ 78 Abs. 1 Nr. 1 SGB III). Diese Gründe können ebenso individuell sein, wie die Jugendlichen selbst, womit deutlich wird, dass der Begriff der Benachteiligung im Kontext des Übergangs von der Schule in den Beruf nicht trennscharf definiert ist.

Innerhalb der beruflichen Bildung wird dieser Begriff außerdem für die Beschreibung Jugendlicher innerhalb der Berufsvorbereitung verwendet. Anders als in den vergangenen Jahren sind nicht mehr nur Haupt- und Förderschüler in den Maßnahmen vorzufinden (vgl. Kap. 4.2). Auch Realschüler, die keinen Anschluss gefunden haben, sind als Teilnehmer zu verzeichnen – womit diese auch die Zuschreibung der Benachteiligung erhalten (vgl. Ratschinski/Bojanowski 2013, 185). Die regulären Programme zur Benachteiligten Förderung gehen auf die außerbetrieblichen Ausbildungen von Jugendlichen zurück, die in den 70er Jahren als ‚Verschulung der Ungelernten‘ bezeichnet wurden. In den 90er Jahren wurden diese und weitere Fördermaßnahmen durch Bildungsdienstleister bedient und konzipiert. Seit den 2000er Jahren zählt auch die Berufsvorbereitung dazu, worunter u. a. das Handlungsfeld der schulischen Berufsorientierung an beruflichen Schulen gefasst wird (vgl. ebd. 188 f.).

In der Forschung zur Benachteiligten-Förderung liegen die grundsätzlichen Verständnisse zwar nah beieinander, sind aber nicht als identisch zu beschreiben. Sie befassen sich damit, wie sich die Gruppe der Jugendlichen zusammensetzt, welche Problemlagen vorliegen und welche Fördermaßnahmen eingesetzt und evaluiert werden können. Je nach Zielrichtung werden auch einzelne Untergruppen wie junge Mädchen oder Jugendliche mit Migrationshintergrund betrachtet (vgl. Bojanowski et al. 2004, 2). In ihrem Beitrag zur Übersicht der Forschungslandschaft machen Bojanowski et al. deutlich, dass die Disziplinen der Sozialpädagogik, der Sonderpädagogik, der Berufspädagogik und der Schulpädagogik sich mit dem Forschungsbereich beschäftigen, jedoch stets eine eigene, aus der jeweiligen Disziplin geprägte, Perspektive einnehmen. Vor allem in der Berufspädagogik nimmt das Forschungsfeld der Benachteiligten nur einen Randbereich ein (vgl. Bojanowski et al. 2004, 4 f.). Ein Themenbereich, der sich diesem anschließt, ist die Frage nach der Qualifikation des Bildungspersonals, welches mit der Bildung und Ausbildung der herausfordernden benachteiligten Zielgruppe befasst ist (vgl. Bojanowski et al. 2004, 14).

In der Mehrzahl der relevanten Studien werden Personen als benachteiligt bezeichnet,

- bei denen Probleme bei der Bewältigung der ersten und/oder zweiten Schwelle bestehen (vgl. Bojanowski 2006, 342),
- die ohne Unterstützung den Übergang in eine berufliche Tätigkeit nicht bewältigen können und so der Gefahr ausgesetzt sind, sich gesellschaftlich nicht integrieren zu können (vgl. Fülbi 2009, 2 zitiert nach Jahn 2014, 67),
- die einen Förderbedarf aufweisen (vgl. BIBB 2007, 1),
- bei denen ein Fehlen der Ausbildungsreife und/oder Berufseignung festgestellt wurde, die einer un- oder angelernten Tätigkeiten nachgehen (vgl. BPB 2014),
- die wegen schulischer Defizite und sozialer Probleme Unterstützung bedürfen (vgl. SGB III, §§ 235).

Je nachdem, welchem Verständnis gefolgt wird, stehen der Übergang, der Förderbedarf oder die gesellschaftliche Integration im Fokus, was dazu führt, dass, auch wenn allgemein von benachteiligten Personen gesprochen wird, nur Teilgruppen gemeint sind. „Benachteiligung ist demnach nicht gleich Benachteiligung“ (Jahn 2014, 68). Da die Benachteiligungsfaktoren kaum voneinander zu trennen sind (vgl. Jahn 2014, 68) und im Übergangssystem jedoch alle Benachteiligungsfaktoren vorliegen können, wurde an dieser Stelle keine einzelne Definition als Ausgangspunkt gewählt, sondern die Gesamtheit der Hauptmerkmale dargestellt und im Folgenden um weitere relevante Einzelaspekte erweitert.

Eine weitere Aufzählung von Merkmalen kann durch die Nennung dieser in Förderprogrammen für Benachteiligte erstellt werden, wobei der Inhalt dieser sich auf die Berufsorientierung bzw. die Unterstützung bei der Berufswahl reduzieren. Als Zielgruppen, welche die Angebote besuchen können, werden Jugendliche

- mit einer Behinderung,
- ohne Schulabschluss bzw. mit niedrigem Schulabschluss,
- mit ‚devianten‘ Bildungsverläufen,
- mit Migrationshintergrund,
- mit geschlechtsspezifischer Benachteiligung,
- die bereits verschiedene Förderprogramme durchlaufen haben,
- mit einem schwierigen familiären Hintergrund,
- die von Marktbenachteiligung betroffen sind,
- mit abgebrochener Berufsausbildung,
- die bereits ein BVJ absolviert haben,
- die bereits eine Maßnahme abgebrochen haben,
- die langzeitarbeitslos sind,

benannt (vgl. Kutscha 2004, 167; Stomporowski 2007, 92; Pätzold et al. 2007, 239).

Es wird deutlich, dass identische aber auch zusätzliche Faktoren benannt werden, was vor allem hinsichtlich der Vielfalt der Problemlagen Aufschluss über die Charakteristika der Zielgruppe gibt. Es zeichnet sich jedoch ab, dass die einflussreichen Faktoren subjektiver, struktureller, sozialer, politischer und transnationaler Natur sind (vgl. Brüning/Kuwan 2002, 19). Im Kontext der vorliegenden Arbeit sind vor allem die strukturelle und soziale Benachteiligung von Relevanz. Als strukturelle Benachteiligung wird die Marktbenachteiligung verstanden, welche aus der Diskrepanz zwischen Ausbildungsangeboten und Nachfragen entsteht und zu einem Großteil von der Region und der Wirtschaftsstruktur abhängt. Als marktbenachteiligte Jugendliche werden solche Schüler verstanden, deren persönliche Fähigkeiten und Qualifikationen ausreichen, um eine Ausbildung zu beginnen, die aber aus Gründen des (regionalen) Arbeitsmarktes nicht in eine Ausbildung einmünden können. So können bspw. im Wunschberuf nur wenige Ausbildungsplätze verfügbar sein, oder die konjunkturellen Bedingungen reduzieren die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe. Somit liegen die Hindernisse im Übergang nicht ‚in der Person selbst‘, sondern sind extern vorhanden (vgl. Schier/Ulrich 2017, 92). Nach dem Verständnis der Benachteiligten-Förderung benötigen diese Jugendlichen keine Förderung, da sie i. d. R. eine Vielzahl an fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen, die zur Aufnahme einer Ausbildung erforderlich sind, aufweisen. Dennoch sind sie in den Maßnahmen des Übergangssystems zu finden (vgl. Jahn 2014, 70).

Unter dem Aspekt der sozialen Benachteiligung wurden in den 80er Jahren solche Jugendliche verstanden, die eine Haupt- oder Förderschule ohne Abschluss besucht hatten, Auffälligkeiten im Verhalten oder im familiären Hintergrund aufwiesen, sich bereits im System der Jugendhilfe befanden und/oder Drogen konsumierten (vgl. Hecker 2015, 32). Da bei diesen Jugendlichen keine Behinderungen vorlagen, sie somit nicht in die Förderprogramme des Rehabilitationsbereiches der Arbeitsagenturen aufgenommen werden konnten, wurde mit der Zuschreibung der sozialen Benachteiligung eine neue Fördergrundlage geschaffen. Bei der Unterscheidung von lernbeeinträchtigten und sozial benachteiligten Jugendlichen ist kritisch anzumerken, dass die Teilleistungsschwächen unter die zweite Kategorie gefasst werden, obwohl es sich um anerkannte Lernstörungen handelt (vgl. Jahn 2014, 71 ff.).

Die größten Defizite bei sozial benachteiligten Jugendlichen bestehen im Bereich der Fachkompetenz und betreffen hauptsächlich das grundlegende Wissen in Deutsch und Mathematik. Ein weiterer Mangel besteht in der Methoden- und Lernkompetenz, wobei diese am häufigsten durch Selbstzweifel gehemmt sind. Dies spiegelt sich in den sozialen Kompetenzen insofern wieder, als dass Fähigkeiten zur Aufnahme einer Ausbildung (bspw. Pünktlichkeit) nicht vorliegen (vgl. Jahn 2014, 74).

Enggrubber hat durch ihre Forschungen zur Benachteiligung sieben Typen identifizieren können, die sich innerhalb der Gruppe der benachteiligten Jugendlichen unterscheiden lassen (vgl. Enggrubber 2006, 21 f.):

- marktbenachteiligte Jugendliche
- Jugendliche, die schulisch überfordert sind und Misserfolge im Lernen erfahren haben
- Jugendliche, deren Überforderungen aus dem persönlichen sozialen, familiären Umfeld resultiert und sich auf das schulische/berufliche Lernen auswirken
- Jugendliche, die ihre Identität und ihren Lebenssinn suchen
- Jugendliche, mit schwieriger, problembehafteter familiärer Herkunft inklusive gewalttätiger Erfahrungen
- Jugendliche, mit einem hohen Bedürfnis nach Autonomie
- Jugendliche mit einem Migrationshintergrund

Auch in dieser Einteilung verschwimmen die Grenzen und ein Jugendlicher kann mehr als einem Typ zugeordnet werden, allerdings wird davon ausgegangen, dass bei mehrfacher Zuordnung ein Typ dominiert. So wird deutlich, wie wichtig eine diagnostische Betrachtung der Jugendlichen ist, um das ‚Symptom‘ (bspw. aggressives Verhalten) der ‚Ursache‘ (bspw. Frustration durch Lernmisserfolge) zuzuordnen und passgenaue Maßnahmen entwickeln zu können (vgl. Enggrubber 2006, 22).

Werden die Aspekte einzeln betrachtet, bspw. das Geschlecht als Einflussfaktor im Kontext der Benachteiligung, so ist hervorzuheben, dass für männliche Jugendliche durch die Technologisierung und Digitalisierung die Auswahl und Anzahl der technischen Berufe kleiner wird, da diese vermehrt automatisiert werden. Bei den weiblichen Jugendlichen hingegen vergrößert sich die Anzahl möglicher Ausbildungs- und Arbeitsplätze durch den gesellschaftlichen Wandel hin zur Dienstleistungsgesellschaft (vgl. Baetghe/Solga/Wieck 2007, 44).

Bei den Förderprogrammen für benachteiligte Jugendliche ist der Migrationshintergrund<sup>27</sup> stets benannt. Dies begründet sich durch verschiedene Studien, die nachweisen konnten, dass dieser Aspekt im Vergleich zu anderen einen überdurchschnittlich hohen Einfluss auf die Möglichkeiten der Jugendlichen hat (vgl. Boos-Nünning/Granato 2008, 57 f.).

Unabhängig vom Migrationshintergrund spielt die Region, in welcher die Jugendlichen leben, eine relevante Rolle. Schon der Unterschied zwischen Ausbildungsmöglichkeiten in Stadt und Land, sowie die regionale Sozialisation der Jugendlichen, beeinflussen die Möglichkeiten des

---

<sup>27</sup> In den Studien werden unter Jugendliche mit Migrationshintergrund jene Personen gefasst, die selbst, ihre Eltern oder Großeltern nach Deutschland eingewandert sind und somit ein anderes Geburtsland aufweisen. Die Abgrenzung zum Begriff des Ausländers geschieht über das Vorhandensein eines deutschen Passes (vgl. Schmidt 2011, 138 f.).

Übergangs. Grundsätzlich kann die ländliche Herkunft nicht als zwingender Nachteil verstanden werden, hier sind deutlich weniger Konkurrenten um eine Ausbildungsstelle vorhanden als in der Stadt. Jedoch ist auch die Auswahl der Berufe/Unternehmen begrenzt, womit das Matching und die berufliche Orientierung der Schüler anders betrachtet werden müssen als in der Stadt (vgl. Schmidt 2011, 150 ff.).

Vor allem hinsichtlich des Ausbildungsangebotes besteht nach wie vor ein großer Ost-West-Unterschied, der nochmals regional sehr unterschiedlich ist. So kann in ländlichen Bereichen, in denen mehr Angebote als Nachfrage in der Ausbildung vorhanden sind, ein schlechter Schulabschluss kein Ausschlusskriterium für den Beginn einer Ausbildung sein. Das bedeutet, dass Förderprogramme für Benachteiligte nicht grundsätzlich gleich durchgeführt können, sondern individuell konzipiert werden müssen, um den tatsächlichen Ursachen unversorgter Jugendlicher und fehlender Fachkräfte zu begegnen (vgl. Ulrich 2011b, 5 f.).

In den Förderprogrammen des BMBF werden die Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, als ungleich beschrieben, womit sich marktbenachteiligte aus „...einem negativen Zusammenwirken von **äußeren Rahmenbedingung** und **individuellen Voraussetzungen**...“ ergeben (BMBF 2005, 12 [Hervorhebungen im Original]). Demnach bleibt offen, welche Benachteiligungsfaktoren als förderfähig verstanden werden. Unter den äußeren Rahmenbedingungen werden der regionale Arbeitsmarkt (Ausbildungsangebote), das allgemeinbildende Schulwesen (kein inklusives Schulsystem, Leistungsselektion) und Diskrepanzen beim Übergang an der ersten Schwelle (Wunschberuf vs. verfügbare/mögliche Ausbildungen) verstanden. Die individuellen Voraussetzungen setzen sich aus sozialer Herkunft (Bildungsstand der Eltern, sozialer Status), schulischer Bildung (Noten, Abschluss), Geschlecht (männlich, weiblich) und Nationalität (Vorliegen eines Migrationshintergrundes) zusammen (vgl. BMBF 2005, 13 ff.). Diese Faktoren können auf zwei Bereiche einwirken: das Lernen und das (Sozial-) Verhalten. Im Bereich Lernen bestehen die Schwierigkeiten in persönlichen Beeinträchtigungen wie Teilleistungsstörungen, der Verhaltensbereich ist häufig komplexer, da zunächst geklärt werden muss, was die Ursache für ‚nicht angepasstes‘ Verhalten ist und ob diese in der Schule, dem Lernen oder der individuellen Situation zu finden und zu lösen ist. Behinderungen können ebenfalls bei den Jugendlichen vorliegen und einzeln oder in Kombination mit weiteren Aspekten vorkommen (vgl. BMBF 2005, 18 f.).

Im Übergangssystem wird des Weiteren davon berichtet, dass Jugendliche ‚abweichendes Verhalten‘ zeigen. Da Schüler im Übergangssystem häufig die benannten Merkmale aufweisen, werden sie häufig als problematisch beschrieben (vgl. Ganser/Hinz 2007, 39 f.). Unter abweichendem Verhalten kann solches verstanden werden „..., das gegen implizite Normen und explizite Verhaltensvorschriften verstößt. Im schulischen Kontext kann unter

abweichendem Verhalten damit jegliches Verhalten verstanden werden, das gegen schulische oder auch außerschulische Normen verstößt“ (Ganser/Hinz 2007, 40).

Um abweichendes Verhalten zu erklären, können verschiedene theoretische Ansätze verfolgt werden. So geht der lerntheoretische Ansatz davon aus, dass abweichendes Verhalten genauso wie andere Verhaltensweisen erlernt werden kann, i. d. R. wird dies durch Peergroups oder das familiäre Umfeld begünstigt. Des Weiteren beeinflusst der Erfolg des Verhaltens die Auftretenswahrscheinlichkeit des abweichenden Verhaltens in der Zukunft, d. h. erreicht der Jugendliche mit bspw. aggressivem Verhalten sein Ziel, prägt er sich dies ein und wird in zukünftigen Situationen ähnliches Verhalten zeigen (vgl. Ganser/Hinz 2007, 40 f.). Laut der Frustrations-Aggressions-Hypothese tritt aggressives Verhalten als Folge von Frustration auf, wobei Frustration häufig durch Misserfolge ausgelöst ist. Im Kontext Schule kann dies durch schlechte Noten oder fehlende Anerkennung für selbst als positiv erlebte Leistungen geprägt sein. Sozialökologische Ansätze sehen in den schulischen Rahmenbedingungen relevante Einflussfaktoren für abweichendes Verhalten. Vor allem bei Eintritt in die berufliche Schule haben die Jugendlichen bereits verschiedene Erfahrungen in der allgemeinbildenden Schule gesammelt, waren diese negativ geprägt, übertragen sie diese Erfahrungen auf die neue Schule/Klasse/Lehrkraft. Einige Autoren benennen dies als ‚Reflexhandlung‘. So kann schon allein der Umstand, dass die Jugendlichen zur Schule gehen müssen und in der Wahl nicht frei sind, Grund genug für ablehnendes Verhalten sein. Diesen Umstand zu verändern, ist eine der herausforderndsten Aufgaben für Lehrkräfte an beruflichen Schulen, da mehrfach empirisch belegt wurde, wie relevant die Atmosphäre in Schule und Klassenräumen für das Lernen ist (vgl. Ganser/Hinz 2007, 42 ff.).

In einer Studie von Ganser und Hinz wurde festgestellt, dass Beleidigungen der Schüler untereinander das häufigste abweichende Verhalten sind. Dies wurde als verbale Gewalt (45,8 %) vermerkt, physische Gewalt (10 %) trat weniger häufig auf, ähnlich verhielt es sich mit Vandalismus (9 %). Je nach beruflich fachlicher Ausrichtung der befragten Schule nimmt abweichendes Verhalten ab oder zu, so kommt dies in technisch/handwerklich ausgerichteten Bildungsgängen häufiger, in sozial/gesundheitlichen selten vor, was u. a. durch die geschlechtsbezogene Berufswahl begründet ist (vgl. Ganser/Hinz 2007, 48 f.).

Innerhalb der PISA Studie wurde eine Risikogruppe von Schülern benannt, für welche aufgrund ihrer festgestellten schulischen Leistungen ein erschwerter Übergang in Ausbildung und Beruf prognostiziert wird. Demnach wird hier nicht von benachteiligten, sondern von Risikoschülern gesprochen, welche sich durch die Merkmale kennzeichnen, die teilweise bei der Benachteiligung benannt werden (vgl. Klemm 2010, 100 f.). „Sie stammen überwiegend aus sozial schwachen Familien, in ihr dominieren Jungen, ihre Mitglieder verfügen häufig über einen Migrationshintergrund und leben vielfach konzentriert in benachteiligten



Wohngebieten“ (Klemm 2010, 101). Ein neuer Aspekt ist hier die Wohnregion, bisher wurde diese nur im Kontext der Arbeitsmarktmöglichkeiten betrachtet. Diese Situation führt bei einem Großteil dazu, dass sie keinen oder nur einen schlechten Schulabschluss erreichen, womit ca. 80 % der Jugendlichen in Maßnahmen des Übergangssystems einmünden. Das Risiko von Ausbildungs- und/oder Arbeitslosigkeit betroffen zu sein oder durch niedrige Qualifikation ein niedriges Einkommen zu haben, steigt für diese Schüler mehr als im Vergleich zu Gleichaltrigen (vgl. Klemm 2010, 102).

Nicht erst durch die PISA Studien wurde deutlich, dass die Bildungschancen von deutschen Jugendlichen stark von ihrer sozialen Herkunft abhängig sind. Da in den vergangenen Jahren auch die Anforderungen an die schulische Vorbildung der Jugendlichen gestiegen sind, ergeben sich für Jugendliche aus niedrigen sozialen Schichten größere Schwierigkeiten im Übergang in Ausbildung (vgl. BIBB 2009, 129). In den Diskussionen um Ausbildungsreife und dem Trend zur Akademisierung wird deutlich, dass nun Jugendliche aus eher sozial niedrigeren Schichten auf den Ausbildungsmarkt strömen und die Betriebe mit diesen überfordert sind. Ausbildungsplätze bleiben eher unbesetzt, als dass Jugendliche mit schlechter Vorbildung eingestellt werden (vgl. Schmidt 2011, 153).

Die Benachteiligten Forschung und Förderung ist nicht auf einen einzelnen Teilbereich des Bildungssystems eingrenzbar. Die Aufgabe der Herstellung der Ausbildungsreife besteht bereits in der Sekundarstufe I und reicht von den Maßnahmen des Übergangssystems bis in die außerbetrieblichen und öffentlich geförderten Ausbildungen hinein. So wird deutlich, dass auch im Teilbereich der beruflichen Bildung mehrere Schularten mit der Herstellung der Ausbildungsreife befasst sind. Die gemeinsame Aufgabe besteht im Umgang mit Jugendlichen, die sich durch persönliche Schwierigkeiten oder schlechte schulische Vorbildung charakterisieren. Der Bereich der Berufsvorbereitung, welche im Fokus der vorliegenden Arbeit steht, zählt ebenfalls dazu (vgl. Stomporowski 2007, 7, 44).

Die Aspekte der Benachteiligung verschärfen sich vor allem an der ersten und zweiten Schwelle, wenn es um den Zugang zum Ausbildungs- und Beschäftigungssystem geht. In zahlreichen Veröffentlichungen und Erhebungen wird in diesem Kontext auf die Kapitalsortentheorie von Bourdieu<sup>28</sup> verwiesen, nach der sich die Chancen eines Individuums aus seinem ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital herleiten lassen (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, 70).

„Wer, aus welchen Gründen auch immer, nicht unmittelbar nach dem Schulabschluss einen Ausbildungsplatz sucht und findet, gilt als *benachteiligt*.“ (Niemeyer 2002, 207).

Unabhängig von den Gründen werden Jugendliche, die den Übergang nicht bewältigen, als benachteiligt und nicht ausbildungsreif betrachtet. Bei Betrachtung der Zielgruppe ist zu

---

<sup>28</sup> Da die Kapitalsortentheorie im Kontext der vorliegenden Erhebung keine Berücksichtigung findet, wird auf diese nicht vertiefend eingegangen. Vgl. hierzu Bourdieu, P. (1983).

beachten, dass die Wahlmöglichkeiten, aus denen sie einen Beruf auswählen können, begrenzt sind. Aufgrund der oftmals schlechteren Abschlüsse werden ihnen eher Berufe angeboten, die durch schlechtere Bezahlung oder ein negatives Image gekennzeichnet sind. Ihre Wünsche jedoch, die stark von ihrem Umfeld, der Familie und den Medien geprägt sind, stimmen mit diesen Vorschlägen selten überein. Weitere Diskrepanzen bestehen zwischen der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und den beruflichen Anforderungen. Diese Aspekte in Maßnahmen einzubeziehen, ist gerade bei der Gruppe der benachteiligten Jugendlichen äußerst wichtig, weisen diese doch häufig Defizite im personalen und/oder sozialen Bereich auf. Daher ist auch das Ausprobieren in Werkstätten von Bildungsdienstleistern kritisch zu betrachten, da hier kein realer betrieblicher Alltag abläuft und die jungen Erwachsenen sich immer noch in einem Schonraum befinden (vgl. Niemeier 2002, 214 f.).

Bei prognostischer Betrachtung der Maßnahmen im Übergangssystem wird darauf hingewiesen, dass die Jugendphase sich dahingehend verändert, als dass die Anforderungen des Arbeitsmarktes und der persönlichen Lebensgestaltung weiter ansteigen. Dies bedeutet eine größere Herausforderung für die Jugendlichen selbst, aber auch für die betreuenden Akteure, die durch Individualisierung und Differenzierung bewältigt werden muss. Eine weitere Veränderung ist auf Seiten des Arbeitsmarktes vorzufinden, Jugendliche im Übergangssystem werden auch als Ressource verstanden. Somit hat die bislang selektierte Gruppe der benachteiligten Jugendlichen eine gesteigerte Chance, in eine Ausbildung einzumünden – was jedoch intensiver und passgenauer Förderung bedarf (vgl. Heisler/Schaar 2012, 110 f.).

Die Gruppe der Schüler im Übergangssystem wurde stets als heterogen beschrieben, im Zuge des Einzugs der Inklusion in das deutsche Bildungssystem sollen zunächst kurz die beiden Begriffe sowie die Relevanz im Kontext der vorliegenden Arbeit beleuchtet werden. Die Entwicklung der Begriffe Heterogenität und Inklusion kann auf Beginn der 2000er Jahre festgelegt werden. Mit der Heterogenität werden i. d. R. Untergruppen innerhalb einer Großgruppe beschrieben, welche sich durch unterschiedliche Merkmale voneinander abheben. Das pädagogische Ziel ist in diesem Kontext die Überwindung der Unterschiede durch passende Maßnahmen. Um dies zu erreichen, werden die Differenzen jedoch zunächst fokussiert, diagnostiziert und analysiert. Die Inklusion hingegen meint, dass Personen bereits bei Eintritt in die Gesellschaft mit ihren Besonderheiten aufgenommen werden, diese aber nicht herausgestellt werden, sondern bildungsinstitutionelle Maßnahmen von Grund auf so geplant sind, dass jede Person davon partizipieren kann, was bspw. die unterschiedliche Aufbereitung eines Inhaltes in methodischer Vielfalt bedeutet (vgl. Budde 2015, 139). Somit ist es nicht Ziel, den Schüler an das System anzupassen, sondern im System eine Vielzahl

von Möglichkeiten für Schüler bereitzuhalten und so das System an die Bedarfe der Schüler anzupassen.

Die Debatte der Inklusion in Deutschland und welche Umsetzungsstrategien diese für das Bildungs- und Beschäftigungssystem erfordert, ist mit der UN Behindertenrechtskonvention 2009 ausgelöst worden. Im Kontext des Übergangssystems besteht die Frage, ob hier nicht ‚immer schon‘ inklusiv gearbeitet wurde, da die Heterogenität der Schüler und deren Förderbedarfe dies erforderte. Auch wenn die notwendige Qualifizierung des betreuenden Personals bereits in der Vergangenheit thematisiert wurde, werden diese nun aus einer neuen Perspektive betrachtet (vgl. Zoyke 2016, 3).

In der Abgrenzung von benachteiligten und behinderten Jugendlichen wird i. d. R. der zeitliche Faktor genutzt, um diese zu unterscheiden, so bestehen die Nachteile und Hürden behinderter Menschen für die Teilnahme am Arbeitsleben fort und können nicht grundsätzlich behoben werden, da auch die Behinderung i. d. R. irreversibel ist. Benachteiligungen hingegen werden nicht langfristig verstanden und sollen/können durch Förderung ausgeglichen bzw. vollständig behoben werden (vgl. Pätzold et al. 2007, 240).

In der Darstellung zur Inklusion in der beruflichen Bildung werden durch Euler/Severing die berufsvorbereitenden Maßnahmen als Möglichkeiten verstanden, Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Es werden keine gesonderten Maßnahmen der vorberuflichen Bildung benannt, denn nach dem Gedanken der Inklusion sollen die förderbedürftigen Jugendlichen gemeinsam mit Schülern, die keinen Förderbedarf im Sinne einer Behinderung aufweisen, beschult und auf eine Erwerbsarbeit vorbereitet werden (vgl. Euler/Severing 2014, 10 f.).

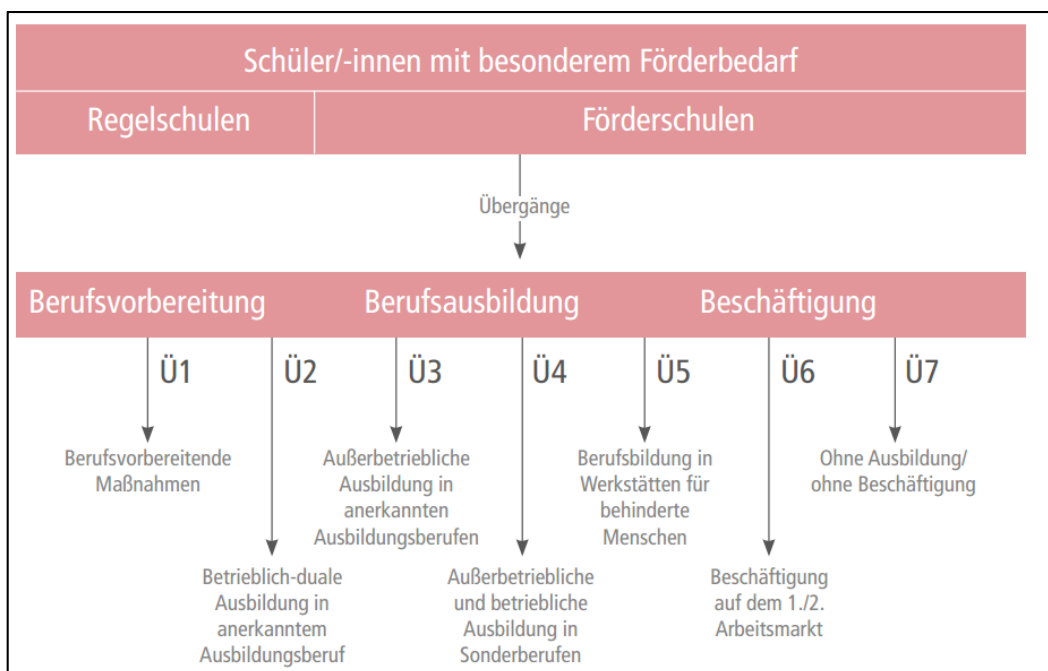


Abbildung 23: Übergänge von den allgemeinbildenden Schulen in Ausbildung und Beruf, Quelle: Euler/Severing 2014, 11, Hervorhebung durch die Autorin.

Bzgl. der bereits benannten vielfältigen Aspekten der Benachteiligung bedeutet dies eine Erweiterung der Herausforderungen hinsichtlich der Heterogenität der Schülerschaft im Übergangssystem, was eine entsprechende Kompetenz im fachlichen und didaktischen Sinne an die unterrichtenden Lehrkräfte stellt.

#### 4.4.4 Heterogenität der Zielgruppe

In einem von INBAS durchgeführten Projekt, welches vorerst auf benachteiligte Jugendliche mit den beschriebenen Problemlagen ausgerichtet war, wurde festgestellt, dass nicht nur bei den Jugendlichen mit Benachteiligungsfaktoren eine unzureichende berufliche Orientierung bestand, sondern dass bei Schülern ohne diese Problematik und mit guten Noten ebenfalls Defizite in der Orientierung vorlagen (vgl. INBAS/Dierkes 2002, 309). Am Ende des INBAS-Projektes wurde formuliert, dass mehr praktische Anteile innerhalb der schulischen Berufsorientierung verankert und eine kontinuierliche sozialpädagogische Begleitung installiert werden sollten. Inhaltlich ist das Thema mehr in den Unterricht einzubinden sowie Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte geschaffen werden, um dem individuellen Bedarf aller Jugendlichen gerecht zu werden (vgl. INBAS/Dierkes 2002, 318 ff.).

Grundsätzlich ist hervorzuheben, dass trotz der sozialen und familiären Herkunft kein Individuum automatisch in gleichem Maße von den Benachteiligungsfaktoren betroffen oder beeinflusst wird. Das Stigma des Begriffes und die Zuschreibung der Zustände sind vorrangig durch die Gesellschaft geprägt (vgl. Hecker 2015, 34). Daher empfiehlt es sich, unabhängig von ‚kurativen Fördermaßnahmen‘ über solche nachzudenken, die präventiv wirken und den Einfluss der Herkunft auf Bildungschancen grundsätzlich zu verändern.

Es wird deutlich, dass die Jugendphase insgesamt eine Übergangsphase ist, in der Jugendliche zu jungen Erwachsenen und anschließend zu Erwachsenen heranreifen. Diese Entwicklungsaufgaben sind vielfältig, eine davon ist die Entscheidung bzgl. der Berufswahl. Durch den Einfluss von Eltern und Peergroups auf das allgemeine soziale Leben der Jugendlichen nehmen diese, wie bereits in Kap. 4.3 benannt, relevante Rollen im Berufsorientierungsprozess ein. Durch die Studien zu Jugendlichen im Übergangssystem konnte dargestellt werden, dass vor allem der nicht gelungene Übergang ausschlaggebend für die Teilnahme und auch Grund für die Bezeichnung der Schüler als benachteiligt ist. Nach den benannten Beschreibungen werden die Schüler in berufsvorbereitenden Maßnahmen gefördert und somit per se mit dem Stigma der Benachteiligung belegt.

Vor dem Hintergrund des in Kap. 3.3 beschriebenen Landeskonzeptes in Mecklenburg-Vorpommern, welches sich grundsätzlich an alle Schüler richtet, muss dies allerdings in der Gesamtbetrachtung erweitert werden. Somit wird für die vorliegende Arbeit festgehalten, dass Jugendliche im Übergangssystem durch verschiedene Aspekte benachteiligt sein

können und u. U. konkreter Förderung, möglicherweise aber auch nur der Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche bedürfen. Durch das seit 2009 angestrebte inklusive Bildungssystem ist es außerdem möglich, Jugendliche mit einer Behinderung in diesen Maßnahmen anzutreffen. Das Wissen um Bedarfe und Ziele der Entwicklung der Jugendlichen ist ausschlaggebend, um Maßnahmen passgenau zu installieren.

#### 4.5 Anforderungen des Handlungsfeldes „Berufsorientierung und Übergangssystem“

Da eine Unterfrage der vorliegenden Arbeit sich mit den tatsächlich vorliegenden Herausforderungen innerhalb des Handlungsfeldes der Berufsorientierung in den berufsvorbereitenden Maßnahmen beschäftigt, werden als Abschluss der bildungspolitischen und inhaltlichen Faktoren die herausfordernden Faktoren zusammengefasst.

Bildungspolitische Struktur	Bildungspolitische Struktur
<ul style="list-style-type: none"> <li>• (fehlende) Rahmenvorgaben</li> <li>• schulinternes Curriculum/Lehrplan</li> <li>• konkrete betroffene Maßnahme in MV</li> <li>• zeitlich variabler Einstieg der Schüler in die Maßnahme</li> <li>• Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit</li> <li>• Beratung</li> <li>• Zusammenarbeit/ Kooperation/Netzwerk</li> <li>• Informationen über berufliche Möglichkeiten/Berufe allgemein/Bildungssystem/ Arbeitsmarkt</li> <li>• Praxis in verschiedenen Berufsfeldern/ Betriebspraktikum</li> <li>• orientiert an dualen Ausbildungsgängen</li> <li>• eigene Stärken und Schwächen einschätzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verantwortung der Berufswahl beim Subjekt</li> <li>• Entwicklung von Berufswahlkompetenz</li> <li>• Relevanz von fachlichen, sozialen, personalen Kompetenzen</li> <li>• Beachtung der Einflussfaktoren im Berufswahlprozess</li> <li>• Passung von Neigungen/Interessen und Berufen</li> <li>• Vorbereitung, Begleitung, Unterstützung durch Begleitpersonen</li> <li>• sich verändernde gesellschaftliche Situation hinsichtlich des Arbeitsmarktes</li> </ul>

Abbildung 24: Zusammenfassung der Herausforderungen des Handlungsfeldes Berufsorientierung I, Quelle: eigene Darstellung.

Einflussfaktoren	Zielgruppe
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alter/Entwicklungsphase</li> <li>• Neigungen/Interessen</li> <li>• Eignung/Fähigkeiten</li> <li>• Berufswahlreife</li> <li>• Berufswahlmotive</li> <li>• Eltern/Familie</li> <li>• Freunde/Peer Groups</li> <li>• Institution Schule bzw. Kooperation mit Bildungsdienstleistern</li> <li>• Betriebspraktika</li> <li>• Medien</li> <li>• Bundesagentur für Arbeit</li> <li>• Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen</li> <li>• Region</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• unvollständige Ausbildungsreife</li> <li>• Motivation bzw. Demotivation</li> <li>• Lernbeeinträchtigungen/Förderbedarfe/Verhaltensauffälligkeiten</li> <li>• Migrationshintergrund</li> <li>• schlechte schulische Voraussetzungen und Vorerfahrungen</li> <li>• schulische Vorbildung</li> <li>• hohe Fluktuation innerhalb der Maßnahme</li> <li>• Individualität/individuelle Bedürfnisse/individuelle Entwicklungsprobleme</li> <li>• Heterogenität/Zusammensetzung der Schüler</li> <li>• Passung persönlicher Voraussetzungen und beruflicher Anforderungen</li> <li>• Alter/Entwicklungsphase</li> <li>• Neigung/Interessen</li> </ul>

Abbildung 25: Zusammenfassung der Herausforderungen des Handlungsfeldes Berufsorientierung II, Quelle: eigene Darstellung.

Auf diesen theoretischen Grundlagen wird die Datenerhebung konzipiert. Da der Aspekt des Migrationshintergrundes in der Benachteiligten Forschung stets betont wird, wird dies in die Erhebung aufgenommen, auch wenn die Studie von Kuhnke/Skrobanek (vgl. Kap 4.2) nahelegt, dass dieser Benachteiligungsaspekt im beforschten Bundesland keinen großen Einfluss hat. Dennoch soll an dieser Stelle nicht vorgegriffen, sondern die Lehrkräfte dazu befragt werden. Die weiteren in den Abbildungen 24 und 25 aufgenommenen Faktoren begründen sich aus den ausführlichen Beschreibungen der Kap. 3 und 4. Nach Abschluss des fünften Kapitels werden die zur Professionalisierung relevanten Aspekte ergänzend separat zusammengefasst, um den Transfer der theoretischen Erkenntnisse in die Erhebung sicherzustellen.

## 5. Professionalisierung im Kontext des Lehrerberufes

Mit Bosch (vgl. Kap. 3.2) wurde bereits darauf hingewiesen, dass das Übergangssystem auch in Zukunft nicht obsolet sein wird. Ähnlich verhält es sich mit der Existenz der Jugendlichen, welche sich darin heute und in Zukunft befinden. Heisler/Schaar zeigen auf, dass eine Gruppe von Schülern im Übergangssystem in Zukunft häufiger durch verschiedene Benachteiligungen geprägt sein wird. Zu den Problemgruppen werden Ausländer, Alleinerziehende, Schulabbrecher und Förderschüler gezählt, die bei nicht gelungenem Übergang als nicht ausbildungsreif bezeichnet werden. Mit Blick auf die Maßnahmen im

Übergangssystem bedeutet dies einen steigenden Betreuungsaufwand für die betreuenden Akteure, zu denen auch Lehrkräfte zählen (vgl. Heisler/Schaar 2012, 109).

Dieser Umstand stellt folgend erhöhte Anforderungen an das fachliche, didaktische und pädagogische Können der Akteure (vgl. Beutner/Kremer/Zoyke 2014, 63 f.) bzw. an ihr professionelles Handeln. Daher wird im Folgenden die Professionalisierung von Lehrkräften in den Blick genommen, wozu zunächst die Begriffe der Profession, Professionalität und Professionalisierung dargestellt werden. Dem schließt sich die Darstellung der im Kontext der Lehrerbildung als relevant erachteten theoretischen Bezüge zur Professionalisierung sowie die Darstellung der professionellen Handlungskompetenz im Kontext des Lehrberufes an. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse werden dann die strukturellen Rahmenbedingungen des beruflichen Alltags von Lehrkräften, sowie die Phasen der Aus- und betrachtet. Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse auf den Kontext der geplanten Erhebung zusammenfassend dargestellt.

Zur Professionalisierung der Lehrerausbildung gibt es unterschiedliche Ansichten, die von absoluter Überzeugung bis hin zu vollständiger Ablehnung reichen (vgl. Baumert/Kunter 2006, 471; Wernet 2003, 19). Einigkeit besteht in der Ansicht, dass die erste, die universitäre Phase, einen Professionalisierungsprozess einleiten soll (vgl. Schaefers 2002, 74).

Die wissenschaftlichen Befunde rund um die Professionalität und Professionalisierung von Lehrern oder Expertentum von Lehrkräften sind umfassend und schwerlich in ihrer Ganzheit zu überblicken. Im Folgenden werden daher ausschließlich für die Erhebung relevante Aspekte benannt, die Diskussionen um das Expertentum<sup>29</sup> oder die Lehrerpersönlichkeit<sup>30</sup> bspw. werden in dieser Betrachtung außen vorgelassen.

## 5.1 Begrifflichkeiten im Gegenstandsbereich der Professionalisierung

Der Begriff der *Profession*, der im Ursprung Beruf, Gewerbe bedeutet (vgl. Duden 2018) wurde vor allem durch Daheim, Hesse und Hartmann in den 70er Jahren im deutschsprachigen Raum diskutiert. Die ‚Profession‘ beschreibt spezielle Formen von Berufen, welche sich von anderen Berufen durch bestimmte Merkmale, wie u. a. das systematische Berufswissen oder die Sozialorientierung unterscheidet (vgl. Daheim/Schönbauer 1993, 12 f.; Pfadenhauer 2005, 12; Heidenreich 1999, 35 f.).

Wissenschaftlichen Beiträgen zur Erosion des Berufsbegriffes folgend wird unter dem Oberbegriff ‚Arbeit‘ eine sinnstiftende und Grundlage des Lebensunterhaltes bildende Tätigkeit verstanden (vgl. Hartmann 1972, 36 ff.). Der Beruf beschreibt innerhalb dieses Verständnisses eine Form der Erwerbsarbeit, eine spezifisch menschliche Tätigkeit, deren

---

<sup>29</sup> Vgl. hierzu u.a. Besser/Kraus 2009; Bromme 2008; Bromme 1992.

<sup>30</sup> Vgl. hierzu u.a. Weinert 1996; Lipowsky 2006.

Ziel die persönliche Existenzsicherung ist. Dies umfasst sowohl die Herstellung materieller Produkte, als auch den Umgang mit immateriellen Produkten durch geistige Arbeit oder Dienstleistungen (vgl. Heidenreich 1999, 36 f.; Kalkowski 2010, 1). Die Profession grenzt sich vom Beruf insofern ab, als dass diese eine ‚Gebrauchswertfunktion‘ besitzt, also Prestige und Anerkennung für die Berufsausübung erhält (vgl. Wohlfahrt 2014, 222).

In der soziologischen Diskussion werden vor allem drei Aspekte hervorgehoben, welche eine Profession ausmachen: spezifisches Wissen, (welches durch eine spezielle Ausbildung erworben wurde), Orientierung an gesellschaftlichen Themen, sowie ein besonderer Wert der Tätigkeit für die Gesellschaft. Diese speziellen Ausbildungen meinen in der Regel akademische, wissenschaftliche Ausbildungen – doch werden immer mehr Berufe wissenschaftlich ausgebildet, was die Einordnung in Beruf und Profession fortwährend erschwert. Verschiedene Ansätze benennen unterschiedliche Merkmale, anhand derer eine Profession identifiziert werden kann, trifft eines der Merkmale nicht zu, handelt es sich bei dem Berufsbild nur um eine Semi-Profession (vgl. Kreis 2009, 16 f.).

Ob der Lehrerberuf als Profession bezeichnet werden kann, wird in der wissenschaftlichen Literatur kontrovers diskutiert und richtet sich nach dem jeweils verfolgten Ansatz (vgl. Baumert/Kunert 2006, 470 ff.). Stichweh und Luhmann bspw. ordnen nach der systemtheoretischen Perspektive den Lehrerberuf den klassischen Professionen (zu den bspw. Ärzte, Anwälte, kirchliche Seelsorger zählen) zu (vgl. Kurtz 2014, 206 f.).

Andere Ansätze bezeichnen ihn lediglich als Semi-Profession, da vor allem das Merkmal der Autonomie, das einer Profession zugrunde gelegt wird, durch den Beamtenstatus nicht besteht. Der Wandel des Professionsbegriffs hängt eng mit dem sich ständig verändernden Verständnis von Beruf und Arbeitswelt zusammen, wodurch sich Modelle und Theorien zur Professionalisierung ebenfalls stets anpassen müssen. Das hier zugrundeliegende Verständnis basiert auf den Ausführungen von Evetts, wonach Berufe als Profession gelten, die auf Wissen basieren, in der Regel durch das Absolvieren eines Studiums ermöglicht werden und woran sich die praktische Arbeit und Erfahrungsbildung anschließt (vgl. Evetts 2003, 397 zitiert nach Terhart 2011, 203 f.). Des Weiteren ist auch der Experte vom Professionellen durch zeitliche Entwicklungen nicht mehr klar abzugrenzen (vgl. Terhart 2011, 204). „Kurzum: Für das klassische Professions-Konzept ist der Lehrerberuf immer ein Rätsel geblieben“ (Terhart 2011, 205). Daher haben sich in den letzten 20 Jahren vor allem die erziehungswissenschaftlichen Vertreter von dem bestehenden Merkmalskatalog entfernt, um anhand der praktischen, realen Anforderungen Ansätze (weiter) zu entwickeln, um (vor allem pädagogischen) Berufen eine Basis zur Professionalisierung zu bieten (vgl. Kreis 2009, 18). Kurtz fasst nach der Betrachtung der soziologischen Perspektive in diesem Zusammenhang zusammen, dass



„Professionen in der Moderne also zuerst einmal diejenigen akademischen, also hochqualifizierten Berufsgruppen, die lebenspraktischen Probleme von Klienten im Kontext einzelner Funktionssysteme, wie dem System der Krankenhandlung, dem Rechts-, dem Religions- und dem Erziehungssystem in Interaktionssituationen mit Klienten stellvertretend deuten, verwalten und bearbeiten“ (Kurtz 2000, zitiert nach Kurtz 2009, 46).

Die Thematik der *Professionalität* kann unter zwei Aspekten betrachtet werden: auf der individuellen und auf der organisatorischen Ebene, welche miteinander zusammenhängen. Bezogen auf den Lehrerberuf ist auf der individuellen Ebene die Ausbildung und Weiterbildung verortet, auf der organisatorischen Seite stehen Fragen zur Institution Schule, ihren Entwicklungsmöglichkeiten und Rahmenbedingungen (vgl. Paseka et al. 2011, 20). Hervorzuheben ist, dass Professionalität „...kein Zustand [ist], der erreicht werden kann, sondern eine Kompetenz, die sich situativ immer wieder neu als berufliche Leistung zu bewähren und weiterzuentwickeln hat“ (Giesecke 2010, 243). Das Wissen, auf welches zurückgegriffen wird, muss hierbei wissenschaftlich ausgebildet und anhand beruflicher wie privater Erfahrungen weiterentwickelt worden sein. Dies bedeutet eine stetige Deutung von unterschiedlichsten Situationen und der Wahl einer sinnvollen, unter ethischen Aspekten verantwortlichen, Handlung (vgl. Giesecke 2010, 243 f.). Des Weiteren ist Professionalität eine Zuschreibung, für die stets der Zusammenhang zwischen Wissen und Können ausschlaggebend ist. Durch beobachtbare Handlungen können Schlüsse auf die Kompetenz des Handelnden gezogen werden (vgl. Nittel 2000, 71). Somit ist die Professionalität in Abgrenzung zu Profession und Professionalisierung individuell an die Kompetenz des einzelnen Handelnden gebunden.

*Professionalisierung* kann ebenfalls auf zwei Ebenen betrachtet werden, der Makroebene; d.h. als Entwicklungsprozess der Berufe, oder auf der Mikroebene; d.h. als Entwicklung der einzelnen Person (vgl. Paseka/Schrittesser 2011, 900 f.; Terhart 2014, 344). Im erziehungswissenschaftlichen Verständnis besteht der Prozess auf der Makroebene darin, dass es im ersten Schritt zu einer Verberuflichung der Tätigkeit kommt, dann im Zuge einer Verwissenschaftlichung die eigentliche Professionalisierung stattfindet (vgl. Giesecke 2010, 244; Wohlfahrt 2014, 223). Die individuelle Professionalisierung selbst meint daher einen „... Prozeß, in dem ein – wie es meist heißt – Novize zum Professionsmitglied wird, also zum Teilhaber an einer bestimmten Berufskultur“ (Wildt 1999, 146). Seit den 90er Jahren fokussieren die Diskussionen um Professionalisierung immer mehr die individuelle Perspektive. Die handelnde Person wird betrachtet, ihre berufliche Ausbildung, aber auch ihre persönliche Entwicklung. „Professionalisierung zielt also auf die Ausbildung und Entwicklung einer spezifischen Handlungskompetenz bei einer Person oder Personengruppe, auf eine Handlungskompetenz, die von der Struktur der jeweiligen professionellen Handlung erforderlich ist“ (Dewe/Ferchthoff/Radtke 1992, 294).

Auch wenn die Begrifflichkeiten nun erläutert sind, muss festgehalten werden, dass die Ausgestaltung der Praxis sich von der Theorie unterscheidet, womit die Diskrepanz zwischen einer theoretischen Sicht und der tatsächlich praktischen Durchführung der Professionalisierung verdeutlicht wird (vgl. Schleiermacher 1966, 11).

## 5.2 Theoretische Bezüge der Professionalisierung

Die wissenschaftliche Literatur zur Professionsforschung ist vielfältig und kontrovers. Die klassischen Theorien wie sie bspw. Parsons bereits in den 30er Jahren entwickelt hat, finden heute teilweise noch genauso Anwendung wie neuere Herangehensweisen, die spezifische Berufe im Fokus haben. Diese modernen Ansätze nehmen vermehrt die realen Anforderungen des beruflichen Tätigkeitsfeldes in den Blick. So ist die Reflexionsfähigkeit, die Interaktion mit Klienten oder auch das aktive Mitdenken im Kern des Verständnisses zu finden. Es geht nicht mehr rein um die Umsetzung von Erlerntem, sondern um den Erwerb und Besitz ganzheitlicher beruflicher Handlungskompetenz (vgl. Helsper/Tippelt 2011, 282 f.). Daraus ergeben sich Aufforderungen an die wissenschaftliche Forschung und Praxis, einen Professionsbegriff zu definieren, der sich vor allem der pädagogischen Arbeit zuschreiben und auf die Professionalisierung der zugehörigen Berufe anwenden lässt (vgl. Helsper/Tippelt 2011, 283 f.). Was den Professionalisierungsansätzen gemein ist, ist die Tatsache, dass der Gegenstand, mit dem sie sich beschäftigen, nicht materieller Natur ist, sondern immer aus einer menschlichen Komponente besteht. Der Erwerb und die Umsetzung von Handlungskompetenz sind individuell und entsprechend schwer zu messen, was eine Generalisierbarkeit kaum möglich macht (vgl. Wohlfahrt 2014, 227).

Im Folgenden werden Ansätze vorgestellt, die in der Literatur der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mehrheitlich zu finden sind<sup>31</sup>, des Weiteren werden Bezüge zur Lehrerbildung und dem Fokus der vorliegenden Arbeit hergestellt.

Einer der ersten Ansätze, der *strukturfunktionalistische Ansatz*, zur Professionalisierung geht auf Talcott Parsons und die von ihm entwickelte funktionalistische Systemtheorie der Gesellschaft zurück (vgl. Parsons 1939; Parsons 1964). Kern des Ansatzes ist, dass Arbeit, Beruf und Profession durch Wissenssystematik (für die Arbeit erforderliches Wissen) und Sozialorientierung (Sicherstellung, dass erworbenes Wissen im Sinne der Gesellschaft und der Berufsgruppe angewandt wird) getrennt werden. Die Kriterien, nach welchen eine Profession bestimmt wird, bestehen aus einer Berufsfachsprache, der Ausübung in freiberuflicher Form, Autonomie bzgl. Standards, Ausbildung und Ausübung,

---

<sup>31</sup> Entsprechend kann, vor allem vor dem Hintergrund der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit, kein Anspruch auf die vollständige Darstellung aller existenten theoretischen Herangehensweisen zur Professionalisierung erhoben werden. Siehe hierzu u. a. Combe/Helsper 1996; Nittel 2000; Pfadenhauer 2003, sowie Schwarz et al. 2014.

wissenschaftliche Orientierung, Berufsstand, Berufsethos und Klienten-Orientierung (vgl. Parsons 1964, 160 ff.). Professionalisierung meint in diesem Kontext, sowohl eine Steigerung der Wissenssystematik, als auch der Sozialorientierung (vgl. Daheim 1977, 9). In Anlehnung an die Ausführungen Parsons wurden Merkmale definiert, nach welchen eine Profession analysiert werden kann.

- „1. Berufsausübung auf wissenschaftlicher Grundlage,
2. lange Spezialausbildung,
3. altruistisch motivierte klientenbezogene Berufsausübung,
4. sorgfältige Kontrolle der Ausbildung und der Ausübung des Berufs,
5. gut organisierte Berufsverbände, die über die Einhaltung berufsethischer Grundsätze wachen,
6. Autonomie der Berufsausübung“ (Schwänke 1988, 25 f.)

Was an Parsons Ansatz kritisiert werden kann, ist der Umstand, dass die Strukturen, in denen Professionen nach seinem Verständnis bestehen, als gegeben hingenommen werden. Des Weiteren wird Bildung, trotz des allgemeinen gesellschaftlichen Wertes, in der Bedeutung nicht bspw. mit Gesundheitsfürsorge für die Gesellschaft gleichgesetzt (vgl. Kreis 2009, 50). Aufgrund des beruflichen und Arbeitsmarkt geprägten Wandels können zahlreiche Berufe diesen eng formulierten Kriterien nach nicht (oder nicht mehr) als Professionen eingeordnet werden, des Weiteren wird dieser Ansatz als für die Lehrerbildung wenig relevant eingestuft (vgl. Terhart 2001, 43).

Der auf der Systemtheorie von Luhmann basierende *systemtheoretische Ansatz* zur Professionsforschung wird vor allem durch Stichweh vertreten und nimmt Bezug auf die Veränderungen der ständischen Gesellschaft bis hin zur Moderne (vgl. Hecker 2015, 93). Damit gehen die Spezialisierung des Fachwissens und die Aufteilung von Fachrichtungen einher. Somit kann die Entwicklung festgestellt werden, von einer Gesellschaft, die sich an einzelnen Berufsständen ausrichtete, hin zu einer solchen, die funktionelle und differenzierende Faktoren in den Mittelpunkt stellt (vgl. Stichweh 1996, 49 ff.). Dem entspricht auch der Stellenwert des Klienten bzw. hilfeschuchenden Menschen. Bei diesen besteht i. d. R. ein Problem oder Defizit, welches mit Hilfe des professionellen Spezialisten gelöst werden kann. Wichtig ist hier vor allem die gemeinsame Lösung, ein Zusammenarbeiten von Klienten und Spezialisten, um die Selbstständigkeit des Hilfesuchenden zu fördern (vgl. Combe/Helsper 1996, 31). Die Professionalisierung eines Berufes ist nach dem systemtheoretischen Ansatz dann eingeleitet, wenn der jeweilige Beruf eine Tätigkeit bzw. ein zu lösendes Problem als seine Hauptaufgabe benennen kann. Vor allem die Merkmale der „...Individualisierung des Klienten, Bearbeitung von Problemen, Intimität des Kontaktes“ (Hecker 2015, 94) bestimmen das Verständnis als Profession.

Dieses Kriterium lässt sich dem Alltag des Lehrerberufes zuordnen, da dieser in der Interaktion mit Schülern auf die gemeinschaftliche Lösung einer Aufgabe abzielt. Hinzuzufügen ist außerdem, dass Bildung allen Gesellschaftsmitgliedern zusteht und Lehrer sich ihre Klienten somit nicht aussuchen können, womit der gesellschaftliche Nutzen besteht und die professionelle Leistung allen zuteil werden kann (vgl. Combe/Helsper 1996, 31).

Nach Oevermann befindet sich im *strukturtheoretischen Ansatz* die Profession zwischen Wissenschaft und Lebenswirklichkeit. Das bedeutet, dass ein Professionsangehöriger sowohl in der Lage sein sollte, theoriefundiert zu handeln, als auch dieses Handeln an der Realität seiner Klienten zu prüfen und entsprechend anzupassen (vgl. Böllert/Gogolin 2002, 380). Zwischen dem Professionsangehörigen und dem (hilfesuchenden) Klienten besteht laut Oevermann ein ‚Arbeitsbündnis‘, dessen Ziel die Problemlösung ist. Im Vordergrund steht somit das professionelle Handeln sowie die Rollenverteilung in Laie und Experte (vgl. Gehrman 2003, 91). Oevermann knüpft nicht an die klassischen merkmalsorientierten Professionstheorien von Hughes, Marshall und Parsons an, sondern stellt die Strukturlogik professionellen Handelns als auch pädagogischer Aufgaben in den Fokus und ergründet diese (vgl. Garz/Raven 2015, 110 ff., Hericks 2006, 100 ff., Ophardt 2006, 11 f., Somm 2001, 675 ff.). Die Basis für den strukturtheoretischen Ansatz bildet zum einen der Begriff der Lebenspraxis, zum anderen das sich konstituierende Begriffspaar der Krise und Routine (vgl. Garz/Raven 2015, 25; Hericks 2006, 101.).

Der Kern der Theorie von Oevermann ist, dass der Mensch täglich Probleme bewältigt, diese alltägliche ‚Krisenbewältigung‘ wird als Routine bezeichnet (vgl. Garz/Raven 2015, 36 ff.; Oevermann 1996, 73 ff.). Als Krise werden Situationen oder Zeiträume bezeichnet, die für das Individuum unbekannt sind und wofür keine Lösungsoptionen abrufbar sind. Es werden drei Arten von Krisen unterschieden: die Traumatisierungskrise (von außen einwirkende und von der Person nicht bewusst beeinflussbare Situationen), Entscheidungskrisen (meist selbsterzeugt, enthalten Handlungsalternativen oder Zukunftsoffenheit) und Muße (ohne direkten Handlungsdruck ist die Person von Ereignissen betroffen) (vgl. Garz/Raven 2015, 39 ff.).

Nach Oevermann zeichnen sich Professionen dadurch aus, dass sie die Krise des Individuums stellvertretend bewältigen, da sie diese in der Situation begleiten (vgl. Garz/Raven 2015, 110 ff.). Oevermann richtet den Blick nicht nach außen, sondern nach innen, sein Ziel ist es, das Handeln sichtbar zu machen, welches für ihn im Mittelpunkt steht (vgl. Reinisch 2009, 34). Das professionelle Handeln verdeutlicht die Professionalität, das bedeutet, der Professionsangehörige ist nicht automatisch nur durch seine Ausbildung und Berufsgruppe professionell, sondern erst durch das erfolgreiche professionelle Handeln. Dies erlangt er nur, indem er das erworbene Wissen vor dem Hintergrund realer Anforderungen reflektiert, weiterentwickelt und sinnvoll einsetzt (vgl. Kreis 2009, 51 f.; Hecker 2015, 94 f.).

„Dementsprechend besteht professionelles Handeln aus zwei in sich widersprüchlichen Elementen: Anwendung universeller Regeln und Verstehen des je besonderen Falls“ (Reinisch 2009, 34). Die Professionalität der handelnden Person wird somit durch die erfolgreiche Lösung von Konflikten deutlich.

Bezogen auf den Lehrerberuf steht vor allem das pädagogische Handeln im Fokus, welches laut Oevermann ein auf den Schüler gerichtetes Handeln ist. Dies geht über das bloße Lehren und Erziehen hinaus, erfüllt eine beratende Funktion und lässt sich teilweise mit dem Handeln eines Psychotherapeuten vergleichen (vgl. Oevermann 1997, 149). Oevermann ordnet den Beruf des Lehrers entsprechend zu den professionalisierungsbedürftigen Berufen (vgl. Helsper 2011, 151). Er betrachtet die Rolle des Lehrers vor allem in der Vermittlung von Wissen und Normen und schreibt ihm, vor allem im Umgang mit Schülern in der Pubertät, durchaus eine therapeutische Anforderung zu (vgl. Oevermann 1996, 144 ff.). Inkludiert ist die Beratung in Krisen und Entwicklungsprozessen, in welchen es pädagogischer Professionalität bedarf. Im Zuge des Ansatzes wird auch Kritik an der Lehrerausbildung geübt, diese besteht vor allem in der fehlenden praktischen Erfahrung mit tatsächlichen Krisen (vgl. Oevermann 2002, 35 ff.). Eine echte Professionalisierung kann so immer nur in Austausch mit der Praxis stattfinden, um Scheitern zu vermeiden (vgl. Helsper 2011, 154 f.).

Im Zusammenhang mit dem strukturtheoretischen Ansatz äußern sich viele Autoren dahingehend, dass trotz einiger Kritik an dem Ansatz, er sich auf die Lehrerbildung anwenden lässt, womit eine Professionalisierung der Lehrerbildung möglich und vor allem nötig sei (vgl. Bauer 2000, 61; Terhart 2001, 55). Als wichtige Indikatoren, die in eine Professionalisierung der Lehrerbildung Einzug erhalten sollen, werden

- diagnostische Kompetenzen,
- die Fähigkeit, Probleme zu erkennen und zu bewältigen,
- soziale, kommunikative, empathische Fähigkeiten,
- und das Reflexionsvermögen (wobei dieses über das zu Beginn aufgestellte Verständnis hinausgeht, hier soll nicht nur der wissenschaftliche Theorie-Praxis-Transfer kritisch hinterfragt werden, sondern auch das eigene Handeln und die persönliche Zuständigkeit)

genannt (vgl. Helsper/Kolbe 2002, 389).

Bei dem letzten Aspekt, der Reflexionsfähigkeit, besteht Uneinigkeit, ob es möglich ist, dies bereits in der universitären Ausbildung herauszubilden, da nur ein zeitlich geringer Teil der ersten Phase in der Schule selbst verbracht wird, somit keine wirkliche Berufserfahrung, keine berufliche Sozialisation stattfindet (vgl. Helsper/Kolbe 2002, 394; Terhart 2001, 54).

Viele Autoren, die sich mit der Professionalisierung des Lehrerberufes beschäftigen, stützen sich auf die Theorie von Oevermann (vgl. u.a. Czerwenka 2007; Helsper 2007; Reh 2004), woran wiederum andere Autoren Kritik üben (vgl. u.a. Terhart 2001, Baumert/Kunter 2006). Vor allem durch die stetige Auseinandersetzung mit der Zielgruppe im Kontext der pädagogischen Handlungen von Lehrkräften kann der Ansatz von Oevermann in die vorliegende Erhebung einbezogen werden. Da Oevermann seine Ansätze mehrheitlich auf den Therapeutenberuf bezieht, erscheint auch dies als passend, wird bei der Beschreibung der Zielgruppe doch u. a. von psychischen Auffälligkeiten und multiplen Problemlagen gesprochen.

Der *berufsbiographische Ansatz*, bezieht sich auf die Ebene der Person im pädagogischen Tätigkeitsfeld, es geht weniger darum, ob der Beruf als Profession bezeichnet werden kann, als um die Professionalisierung des tatsächlichen Handelns. Auch wenn sich die Vertreter in ihren Ausführungen unterscheiden, haben sie den Bezug auf das komplette Berufsleben des Lehrers gemein. Bauer formuliert die Annahme, dass Menschen während ihres Berufslebens unterschiedliche Phasen durchlaufen, in welchen sich ihre Aufgaben verändern und eine Anpassung stattfindet (vgl. Bauer 2000, 62). Terhart wiederum geht von einer grundsätzlichen Entwicklungslogik aus, in welcher der Lehrer durch die erworbene Berufspraxis und die damit einhergehende Erfahrung seine persönlichen Kompetenzen stetig entfaltet. Die beruflichen Kompetenzen werden nach diesem Verständnis nicht nur aus einer fundierten Ausbildung herausgebildet, sondern entwickeln sich über die gesamte Berufsbiographie. Hier kommt es zu einer Verknüpfung der beruflichen und persönlichen Biographie, die aufeinander Einfluss haben (vgl. Terhart 2011, 206 ff.).

An dieser Stelle entsteht das Kernproblem – dieser Prozess muss durch die Professionalisierung (also z. B. durch stetige Fort- und Weiterbildung) gestaltet und gesteuert werden (vgl. Terhart 2001, 56). Einigkeit besteht in der Forderung, dass eine Professionalisierung der Lehrerbildung stattfinden muss, die sich über alle drei Phasen der Lehrerbildung erstreckt und konsequent die als relevant erachteten Fähigkeiten und Kompetenzen fördert, in dessen Zentrum steht stets die Selbstreflexion (vgl. Bauer 2000, 65 f.). Terhart formuliert diesen Ansatz vor allem aus der Kritik heraus, dass sich die Professionsforschung und Ansätze zur Lehrerbildung vornehmlich mit der ersten und zweiten Phase beschäftigen, seiner Einschätzung nach die Professionalisierung aber über diese beiden Phasen hinausgeht (vgl. Terhart 2001, 166 f.).

Diesen Ansatz stützen entwickelte Modelle wie die von Fuller und Brown (1975) sowie das von König (2010).

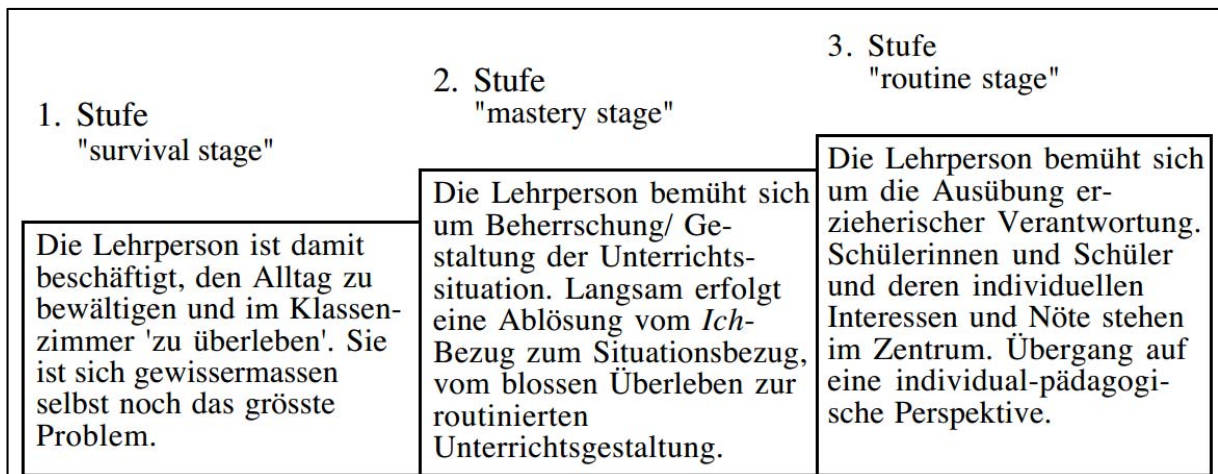


Abbildung 26: Stufenmodell des Lehren lernens nach Fuller & Brown (1975), Quelle: Messner/Reuser 2000, 160.

Bereits in den 70er Jahren beschäftigten sich Fuller und Brown mit den verschiedenen Stufen der Entwicklung einer Lehrperson. Diese beginnt mit der Einmündung des Berufsanfängers in die schulische Praxis und dem Gefühl der Überforderung, entsprechend wird hier nur ‚überlebt‘, Professionalität besteht (noch) nicht. In der zweiten Stufe versucht das Individuum, den Unterricht zu strukturieren und anhand des verfügbaren Wissens sowie der vorhandenen Kompetenzen zu gestalten. Die dritte Phase beinhaltet dann neben der fachlichen Wissensvermittlung weitere Aufgaben im Lehrerberuf wie Erziehen und Beraten. Bei diesem Ansatz ist hervorzuheben, dass er erst beim praktischen Einstieg in den Beruf ansetzt und die vorherige Ausbildung nicht berücksichtigt (vgl. Messner/Reuser 2000, 160 ff.). Dies lässt die Frage aufkommen, welche Rolle der universitären Ausbildung zukommt.

Dieser Aspekt wird von König (2010) aufgenommen. Das Modell zur Professionalisierung setzt bereits in der Ausbildung an und ordnet dieser Phase zwei Stufen zu.

Entwicklungsstufe	Phase der professionellen Entwicklung	Beschreibung
<b>Novizin/Novize (Novice)</b>	Lehrer/innen-Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ offen für Rezeptwissen, da keine Erfahrungen und wenig flexible Herangehensweise</li> <li>▪ unverknüpftes Oberflächenwissen</li> </ul>
<b>Fortgeschrittene/r Anfänger/in (Advanced Beginner)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ professionelles Wissen und Erfahrungswissen</li> <li>▪ selbstgesteuerte Eigenaktivität fehlt</li> </ul>
<b>Kompetent Handelnde/r (Competent Teacher)</b>	Berufseinstieg	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ bewusste Entscheidungsprozesse</li> <li>▪ Mangel an Schnelligkeit und Flexibilität</li> </ul>
<b>Profilierte/r (Proficient Teacher)</b>	ab dem 5. Berufsjahr	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Automatisierung</li> <li>▪ ganzheitliche Sichtweise</li> </ul>
<b>Expertin/Experte (Expert Teacher)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vernetztes, hierarchisch strukturiertes Wissen</li> <li>▪ ausgeprägte Automatisierung und Zeit für wichtige Teilaufgaben</li> <li>▪ hohes Tempo und Flexibilität beim Handeln</li> </ul>

Abbildung 27: Entwicklungsstufen zu Experten-Lehrerin nach König 2010, 53; Quelle: Perkhofe-Czapek/Potzmann 2016, 54.

Während der ersten zwei Stufen befinden sich die Studierenden noch im universitären Kontext und entwickeln sich vom Novizen, über das Erwerben von fachlichem sowie pädagogischem Wissen und ersten Praxiserfahrungen zum fortgeschrittenen Anfänger, wo das Wissen allein bereits als professionell beschrieben wird. Die Phase drei bildet den Übergang von der Universität zur Ausbildungsschule, wobei der Vorbereitungsdienst (Referendariat) sowohl in Phase zwei als auch drei zu verorten ist. Strukturell ist dieser noch der Ausbildung zugeordnet, allerdings kann auch dies schon als Berufseinstieg verstanden werden. Hier werden erste eigenverantwortliche Entscheidungen getroffen, jedoch ist dies eher dem ‚Überleben‘ des vorherigen Modells gleichzusetzen, mangelt es doch noch an eigenen Ideen, unbekannte Situationen bewältigen zu können. Die vierte Phase beginnt ab dem fünften Berufsjahr oder später, da dies von individuellen Erfahrungen und der daraus entwickelten Kompetenzen abhängig ist. Hinzu kommt die Perspektive auf sich selbst als Lehrperson sowie auf die Organisation Schule als auch auf die Zielgruppe der Schüler. Vor allem die Routine in vielen Vorgängen erleichtert es, dem Lehreralltag zu entsprechen. Die letzte Phase prägt vor allem die Reaktionsgeschwindigkeit in unbekannt Situationen. Von diesen treten wesentlich weniger neue Anforderungen auf, da aufgrund der Erfahrungen ein Handlungsrepertoire entwickelt worden ist.

Die Dauer der Entwicklungsstufen ist bewusst nicht festgelegt, da sich jedes Individuum unterschiedlich entwickelt und die Wissens- bzw. Fertigkeitsvermittlung von außen nur einen begrenzten Einfluss hat. Die letzte Stufe wird entsprechend nicht automatisch durch viele Berufsjahre erreicht, sondern hängt mit der eigenen Person, der persönlichen Weiterentwicklung und Reflexion zusammen (vgl. Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 54).

Die Professionalisierung im Lehrerberuf wird somit als lebenslanger Prozess verstanden, denn mit „...der zweiten Staatsprüfung endet die berufliche Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogen [genauso] wenig, wie sie mit deren Immatrikulation an einer wissenschaftlichen Hochschule begann“ (Lempert 2010, 26).

Dies trifft nicht nur auf die fachlichen Aspekte zu, sondern kann genauso auf die pädagogischen Aspekte und Anforderungen des Schulalltages übertragen werden. Da innerhalb der vorliegenden Arbeit erfahrene Lehrkräfte zu ihren persönlichen Handlungsoptionen befragt werden, findet der berufsbiografische Ansatz neben dem bereits vorgestellten von Oevermann Verwendung. Da der Bereich des Übergangssystems als sehr herausfordernd angesehen wird und auch erfahrene Lehrer in Studien angeben, in speziellen Situationen überfordert zu sein, ist fraglich, ob in diesem Kontext ein Expertenstatus erreicht werden kann. Unstrittig ist, dass mit steigender Erfahrung die Handlungsoptionen zunehmen.

Die dargestellten Ansätze sind in der wissenschaftlichen Diskussion unterschiedlich stark vertreten und entsprechend erforscht bzw. ausformuliert. Nach Terhart ist die klassische



berufssoziologische Theorie zur Professionalisierung nicht für die derzeitige Berufswelt nutzbar. Das derzeitige Verständnis wird von berufspraktischen Tätigkeiten abgeleitet: je besser eine Person also diese Tätigkeiten ausführt, umso professioneller ist sie (vgl. Terhart 2011, 215).

Denkbar wäre eine ‚Kombination‘ aus den vorgestellten Ansätzen, in denen sowohl die Widersprüchlichkeit der Lehreraufgaben, daraus abzuleitende Kompetenzen und Fähigkeiten eine Rolle spielen, als auch das Ziel der Kompetenzentwicklung bei Schülern sowie die im gesamten beruflichen Leben weiterzuführende Qualifikation durch Weiterbildung (vgl. Terhart 2011, 216). Unter anderem betrachten Autoren wie Dewe/Wagner, Tenorth, Bauer, Kopka/Brindt sowie Gehrman den Lehrerberuf als Profession, wohingegen u. a. Stahl, Jaumann-Graumann/Köhnlein den Prozess der Professionalisierung im Lehrerberuf als noch nicht abgeschlossen bezeichnen (vgl. Kreis 2009, 40).

Durch die vielfältigen und teilweise unvorhersehbaren Aufgaben wird der Lehrerberuf oft als ‚unmöglicher Beruf‘ betitelt, doch zeigt der Lehreralltag, dass zur Bewältigung der Aufgaben durchaus ein Handlungsrepertoire vorliegt, welches erworben werden kann (vgl. Tenorth 2006, 583 f.). Wurde früher als Kernaufgabe im Lehrerberuf das Unterrichten verstanden, so zeigt die Realität, dass das Tätigkeitsfeld weit darüber hinaus geht (vgl. Tenorth 2006, 588). Als Kerngeschäft kann nach wie vor das Unterrichten angeführt werden, was neben der reinen Wissensvermittlung auch erzieherische Merkmale aufweist, bspw. im Umgang der Schüler miteinander oder der Einhaltung von Regeln. Durch die Heterogenität der Klasse besteht die Herausforderung, dass die vom Lehrer geplanten fachlichen Inhalte nicht bei jedem Schüler dasselbe Lernziel erreichen, wodurch sich die Notwendigkeit didaktischer Kompetenz ergibt (vgl. Tenorth 2006, 586). Die Komplexität besteht darin, dass es kaum generalisierbare Handlungsvarianten gibt. Der Lehrer muss sowohl über ein vielfältiges Handlungsrepertoire verfügen, als auch die Fähigkeit besitzen zu entscheiden, wann welche Handlungen sinnvoll und zielführend sind. Nicht nur in diesem Argument liegt die Notwendigkeit einer Theorie-Praxis-Verzahnung begründet, in welcher das angereicherte Wissen an und in der Praxis ausgeübt und mit Erfahrungen angereichert werden kann (vgl. Tenorth 2006, 589). Somit schließt Tenorth, dass die Arbeit an Studien, der Austausch mit Berufspraktikern und die eigene Erfahrung notwendig für eine Professionalisierung des Lehrerberufes sind. Dies stellt die universitäre Ausbildung nicht in Frage, im Gegenteil: Hier soll die fachliche Kompetenz und das für die Praxis erforderlicher Hintergrundwissen erworben werden, welches für die eigene berufliche Handlungskompetenz unabdingbar ist (vgl. Tenorth 2006, 591).

Die Ausführungen deuten die enormen Anforderungen, die tagtäglich an die Lehrkräfte aller Schulformen gestellt und denen entsprochen werden muss an. Es sei betont, dass es sich

bei der Darstellung um reguläre schulische Tätigkeiten handelt, in welchem die Besonderheiten, wie sie im Übergangssystem auftreten, nicht im Detail berücksichtigt sind. Den vorangegangenen Ausführungen folgend besteht die Zielsetzung der vorliegenden Forschung darin, zu ergründen, welche tatsächlichen Anforderungen den Lehrkräften im Übergangssystem begegnen, sowie herauszuarbeiten welche individuellen professionellen Handlungsoptionen bestehen und wie der Erwerb stattgefunden hat. Um dies zu erheben wird nicht nur nach den Handlungen gefragt, sondern die gesamte Berufsbiografie der Befragten erhoben, um die Ergebnisse im Gesamtkontext betrachten zu können.

So wird im Kern dem berufsbiographischen Ansatz gefolgt, unter Einbezug des Oevermannschen Verständnisses der persönlichen Professionalisierung durch die Bewältigung von Krisen. Genau diese Verbindung von Anforderung (Krise) und Umgang (professionelle Handlungskompetenz) soll genutzt werden, um die Antworten der Befragten analysieren zu können.

Somit wird im Kontext der vorliegenden Arbeit von einem weiten Professionsverständnis ausgegangen, welches den Lehrerberuf als eine Profession anerkennt und die Erlangung von Professionalität und professionellem Handeln/professionellen Handlungsstrategien durch Professionalisierung zulässt. Da Professionalität als ständiger Prozess der Weiterentwicklung verstanden wird, ist die individuelle Professionalisierung zu keinem Zeitpunkt abgeschlossen, sondern besteht fortlaufend in der individuellen Auseinandersetzung mit den an die handelnde Person gestellten Anforderungen und entsprechenden Handlungsoptionen.

Eine Besonderheit im beforschten Bundesland besteht darin, dass durch den erheblichen Lehrermangel an beruflichen Schulen nicht ausschließlich akademisch ausgebildete Lehrkräfte im Schuldienst tätig sind, sondern ebenfalls sogenannte Seiteneinsteiger, deren berufliche Vorbildung sowohl akademisch als auch nicht akademisch geprägt sein kann. Die Qualifizierung dieser vor Eintritt in den Schuldienst oder begleitend zu diesem, lehnt sich inhaltlich an die grundlegende Lehrerausbildung an und vermittelt vor allem didaktische Kompetenzen, da davon ausgegangen wird, dass fachliche Kompetenzen durch langjährige Berufserfahrung und pädagogische Kompetenz z. B. durch betriebliche Ausbildungstätigkeiten vorliegen (vgl. Landtag Mecklenburg-Vorpommern 2019, 1 ff.). Da die Konzepte diesbezüglich im beforschten Bundesland nicht öffentlich einsehbar sind und der Autorin somit nicht vorliegen, können diese im Folgenden nicht explizit betrachtet werden. Daher empfiehlt es sich in der eigenen Erhebung, berufliche Ausbildungen und den individuellen beruflichen Werdegang zu erfassen und im Kontext der Professionalisierung zu analysieren.

### 5.3 Professionelle Berufliche Handlungskompetenz

Die Professionalität einer handelnden Person ist, wie bereits verdeutlicht, eng mit den Kompetenzen einer Person verbunden, erworbenes und durch Erfahrung weiterentwickeltes Wissen in bekannten wie unbekanntem Situationen sinnvoll und zielführend einzusetzen. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass dies im Lehrerberuf eine besondere Herausforderung darstellt, da der Handelnde, Umstände wie z. B. die Schülerbeteiligung nur begrenzt steuern kann. Entsprechend benötigen Angehörige der Berufsgruppe ein hohes Maß an Flexibilität und Einschätzungsvermögen. Daher reicht nach Ansicht der Autorin der vorliegenden Arbeit die reine Diskussion einer Professionalisierung der Lehrerbildung im Kontext theoretischer Bezüge nicht aus. Das in der beruflichen Bildung vorherrschende Modell der beruflichen Handlungskompetenz wird daher hinzugezogen, um der Komplexität des Lehrerberufs sowie deren Rahmenbedingungen zu entsprechen.

Die Kompetenzen, welche die Handlungskompetenz bilden, sind die Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz (vgl. u.a. Roth 1976, 180 f.), die in anderen Publikationen auch als Fach-, Sozial- und Personalkompetenz benannt und um die Querschnittskompetenzen der Methoden-, kommunikativen und Lernkompetenz erweitert werden (vgl. u.a. KMK 2007, 11). In der beruflichen Schule trifft dieses Modell auf zwei Perspektiven – einerseits sollen die Lehrkräfte selbst über eine professionelle berufliche Handlungskompetenz verfügen, andererseits wird u. a. durch den Deutschen Bildungsrat gefordert, dass in schulischen Bildungsgängen fachliche, humane und gesellschaftlich-politische Inhalte gleichermaßen vertreten sind (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, 49). Dies stellt eine zusätzliche Herausforderung dar. Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht das professionelle Handeln der Lehrkräfte, somit wird der Perspektive der Handlungskompetenz der Lehrkräfte umfassende Beachtung geschenkt, die Entwicklung der Handlungskompetenz auf Seiten der Schüler wird entsprechend als ein Aspekt der Tätigkeit von Lehrkräften aufgenommen. Im ersten Schritt wird daher als konzeptionelle Basis der Untersuchung das Modell der beruflichen Handlungskompetenz herangezogen.

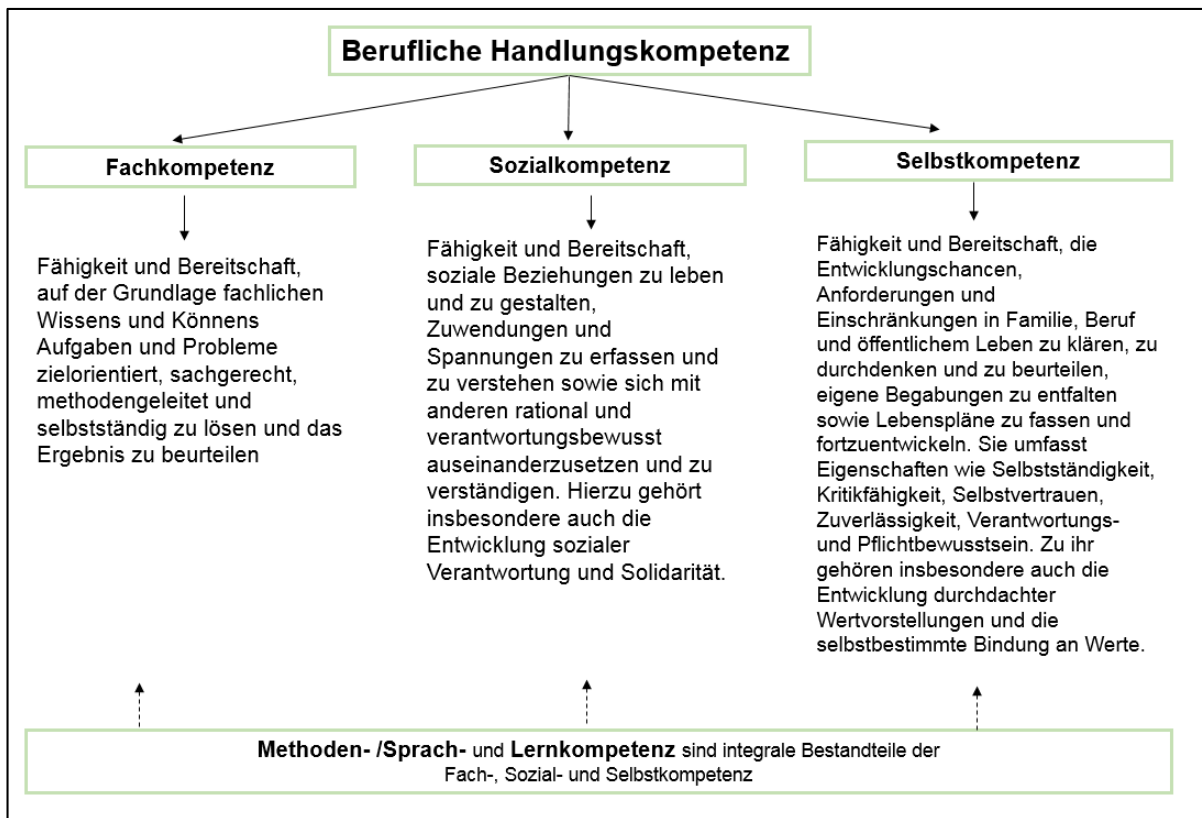


Abbildung 28: Modell der beruflichen Handlungskompetenz nach KMK, Quelle: eigene Darstellung mit Daten aus KMK 2007, 11ff.

Durch das Anstreben und Aufbauen einer Beruflichen Handlungskompetenz soll eine Kombination der unter sie fallenden Kompetenzbereiche stattfinden. Der Kern ist, dass die handlungskompetente Person auf alle Kompetenzbereiche gleichzeitig zugreifen kann und somit in der Lage ist, z. B. fachliches Wissen im Kontext sozialer Aspekte zu bewerten und anzuwenden. Im Lehrerberuf findet dies vor allem im gesellschaftlich verantwortlichen Bereich statt. Durch die Selbstkompetenz können Situationen oder auch das Verhalten anderer bewertet und vor dem Hintergrund der eigenen Rolle reflektiert werden. Die Querschnittskompetenzen wirken auf alle Bereiche ein und sind ausschlaggebend für die Art und Weise der Kommunikation, der methodischen Umsetzung und der Qualität des eigenen Lernprozesses (vgl. KMK 2007, 11 ff.).

Da das Modell der beruflichen Handlungskompetenz auf alle Berufe anzuwenden ist, wird im Folgenden das Modell von Lehmann und Nickolaus im Anschluss an Krauss et al. zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften herangezogen und erläutert. Dies soll den Blick auf den hier im Fokus stehenden Lehrerberuf schärfen und eine konsistente Darstellung der Lehrerkompetenzen ermöglichen.

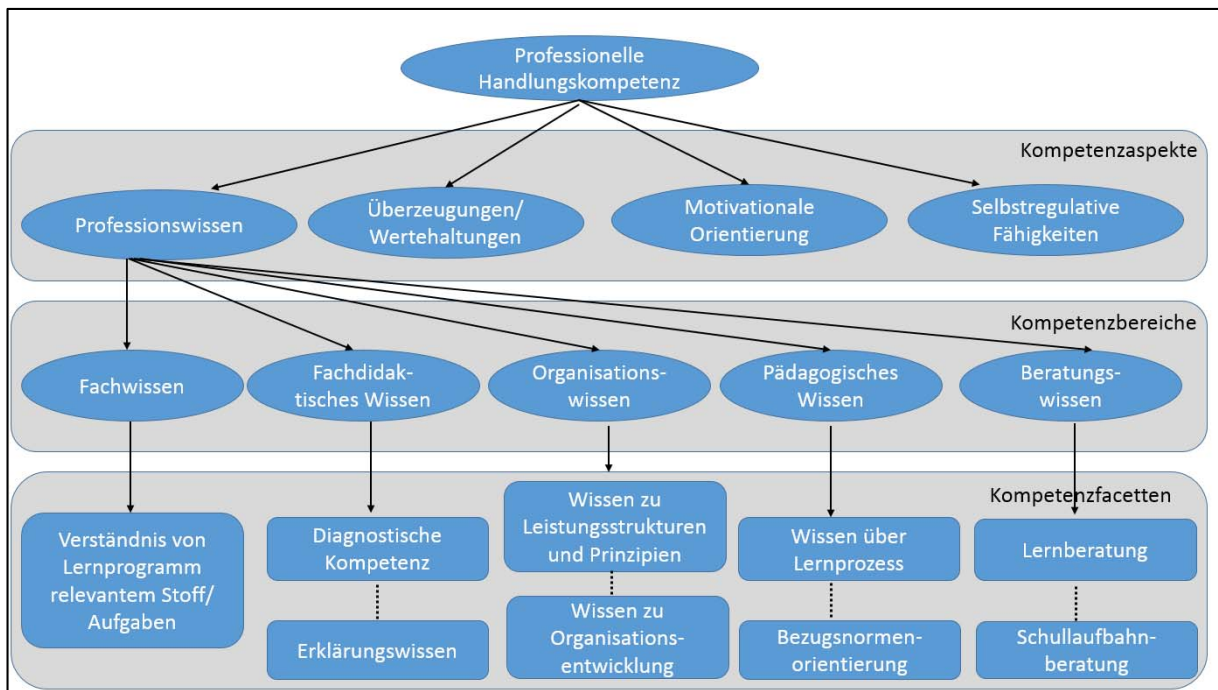


Abbildung 29: Professionelle Handlungskompetenz im Anschluss an Krauss et al. 2004, Quelle: Lehmann/Nickolaus 2009, 61.

Innerhalb dieses Modells liegt der Fokus auf unterschiedlichen Kompetenzbereichen und Facetten, wie sie in der Fachliteratur diskutiert werden. Anders als im Modell der beruflichen Handlungskompetenz wurden drei Ebenen eingeführt. Die erste Ebene bildet die Kompetenzaspekte ab und teilt diese in vier Bereiche ein. Hier wurde nun das Professionswissen in den Fokus gestellt und weiter ausdifferenziert. Die mittlere Ebene zeigt so die Kompetenzbereiche, wobei die Autoren darauf hinweisen, dass die Ebenen ‚Wissen und Können‘ beinhalten und es sich nicht nur um reines Wissen, sondern um Kompetenzen handelt, dieses Wissen also angewendet werden soll. Diese Bereiche sind wiederum in Facetten differenzierbar, welche in der untersten Ebene dargestellt sind (vgl. Lehmann/Nickolaus 2009, 60 ff.).

Die Autoren nutzen das Modell vor allem in der Kompetenzforschung, welche in der vorliegenden Arbeit nicht verfolgt wird. Dennoch ist das Modell von Interesse, da es über das Modell der beruflichen Handlungskompetenz hinausgeht, den Lehrerberuf in den Fokus stellt und persönliche Dispositionen wie Motivation und Werte einbezieht. Diese sind vor allem in der Arbeit mit Benachteiligten relevant, da die persönliche Einstellung zur Zielgruppe einen großen Einfluss auf den Umgang mit dieser hat. Was konkreter herausgestellt werden muss, ist im Kontext der Anforderungen das pädagogische Wissen der Lehrkräfte. Folgt man Voss/Kunter, so verstehen sie unter pädagogisch-psychologischem Wissen: effektive Klassenführung, Unterrichtsmethoden, Leistungsbeurteilung, Lernprozesse, Heterogenität bzw. individuelle Besonderheiten der Schüler (vgl. Voss/Kunter 2011, 193 ff.). Somit können

die im Modell benannten Facetten des pädagogischen Wissens erweitert und im Kontext der erhobenen Handlungsoptionen betrachtet werden.

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird aufgrund des umfangreichen und herausfordernden Tätigkeitsfeldes der Schule in Frage gestellt, ob professionelle Handlungskompetenz bereits in der universitären Ausbildung erlernt werden kann (vgl. Czerwenke/Nölle 2000, 67). Die Erziehungswissenschaft als Teil der wissenschaftlichen Ausbildung wird dazu aufgefordert „...Hilfen zum Aufbau professioneller Handlungskompetenz bereits vor Eintritt in die Berufstätigkeit für die Studierenden bereit[zu]stellen“ (Czerwenke/Nölle 2000, 68). Die Schwierigkeit, praktische Situationen in den universitären Kontext einzubauen, wird in die Gesamtbetrachtung der vorliegenden Arbeit aufgenommen, ebenso die Tatsache, dass sich die universitäre Perspektive an bestimmten Stellen nicht nur von der praktischen Perspektive abheben will, sondern dies sogar ihre Pflicht ist, um Handlungen situativ auf der Metaebene zu betrachten, um Wissen und Können zu Kompetenz werden zu lassen (vgl. Czerwenke/Nölle 2000, 67 ff.).<sup>32</sup>

#### 5.4 Rahmenbedingungen der Professionalisierung des Lehrberufes

Wenn der Lehrerberuf in der Professionalisierungsdebatte in den Blick genommen wird, ist unumstritten, dass die dazugehörige Ausbildung von großer Relevanz ist (vgl. Schaefers 2002, 74). Was allerdings Inhalt der Lehrerausbildung sein soll, wird, je nach wissenschaftlicher Disziplin, sehr unterschiedlich gesehen (vgl. Blömeke 2002). Die Notwendigkeit der Grundlage einer wissenschaftlichen Ausbildung besteht, jedoch ist eine „...Professionalisierung nicht mit Verwissenschaftlichung gleichzusetzen...“ (Terhart 2001, 166).

Eine Zielsetzung der vorliegenden Arbeit wurde damit formuliert, zu ergründen, ob und wenn ja, wie es möglich sein kann, die Ergebnisse der Forschung in die Phasen der Lehrerausbildung zu integrieren. Nachdem der Beruf des Lehrers bereits als Profession benannt und die Phasen der Aus- und Weiterbildung in diesbezügliche Modelle eingeordnet werden konnten (vgl. Kap. 5.2), sollen diese Phasen im Folgenden vorgestellt werden. Dies wird eingeleitet durch eine kurze Beschreibung der Institution Schule.

---

<sup>32</sup> Einige Bundesländer (bspw. Nordrhein-Westfalen, Hamburg) haben dem entsprochen und das Praxissemester als Teil des Masterstudiums eingeführt. Im Fokus steht vor allem das forschende Lernen, durch welches die Studierenden angeregt werden sollen, kleine Projekte in der universitären Vorbereitung zu entwickeln, diese dann in der Praxis umzusetzen, um dann in begleiteten und/oder nachbereitenden universitären Veranstaltungen diese zu reflektieren (vgl. Naeve-Stoß/Tramm 2017 88ff.; Diehr 2017 126 ff.).

#### 5.4.1 Strukturelle Rahmenbedingungen – Organisation Schule

Lehrer sind in ihrer täglichen Arbeit nicht nur von der Mitarbeit der Schüler in gewisser Weise abhängig, sondern vor allem von den strukturellen Rahmenbedingungen. Gerade im Bereich der Organisation Schule sind diese historisch gewachsen, von politischen Entscheidungen abhängig bzw. durch diese bestimmt und inhaltlich durch Lehrpläne, Vorschriften, Runderlasse etc. vorgegeben. Die Erfüllung der ‚Soll-Normen‘, wie sie in Schulgesetzen etc. benannt sind, ist die organisatorische Grundlage, an deren Verbindlichkeiten jede Lehrkraft gebunden ist. Schule ist eine hierarchisierte Institution, die Mitbestimmung in der Entwicklung des Systems oder auch der Einzelschule ist begrenzt, was zu einem vorwiegenden Top-Down Prinzip führt – Lehrer müssen Entscheidungen anderer Personen (i. d. R. Ministerien oder Schulleitungen) umsetzen bzw. diese hinnehmen (vgl. Paseka et al. 2011, 18 ff.).

Auch wenn – wie in anderen Institutionen – eine grundsätzliche Mitbestimmung durch Gremienarbeit o. ä. möglich ist, schränken diese Vorgaben das Lehrerhandeln stark ein. Konsens besteht darin, dass gerade bei der Vermittlung von Lehrinhalten eine Vergleichbarkeit herrschen muss und nicht unterrichtet werden kann, was von den einzelnen Lehrkräften für richtig gehalten wird. Doch wird der weitere Aufgabenbereich von Lehrern in den Blick genommen wie bspw. mit Beraten, Erziehen, Beurteilen und Schule entwickeln (vgl. Hamburg 2018; KMK 2000), so besteht durchaus Spielraum, in welchem selbstständige Entscheidungen in individuellen Situationen getroffen werden müssen. Dieses eigene Handeln im Rahmen der Vorgaben, der Situation sowie der eigenen Konstitution zu reflektieren und dafür Verantwortung zu übernehmen, erfordert einen hohen Grad an Professionalität (vgl. Paseka et al. 2011, 22 f.). Im Kontext des beforschten Gegenstandsbereichs des Übergangssystems ist hervorzuheben, dass neben den benannten Gesetzen und Ordnungen (vgl. Kap. 3.2) in Mecklenburg-Vorpommern keine Rahmenlehrpläne vorliegen, es wird lediglich auf die Lehrpläne der Ausbildungsberufe verwiesen, nach welchen sich gerichtet werden soll (vgl. Stomporowski 2007, 181 ff.).

#### 5.4.2 Strukturen der Lehreraus- und Weiterbildung

Die Ausbildung der Lehrkräfte in Deutschland basiert auf dem klassischen Modernisierungsparadigma, welches auf Verwissenschaftlichung, Verstaatlichung und Größenwachstum fußt. Die Lehrerbildung folgt keiner grundsätzlichen einheitlichen Regelung, sondern obliegt den Zuständigkeiten der einzelnen Bundesländer. Die Koordination erfolgt durch Erlasse und Empfehlungen seitens der KMK, um eine gewisse Einheitlichkeit zu schaffen. Daher werden im Folgenden die grundlegenden Rahmungen dargestellt, jedoch nicht auf Unterschiede einzelner Bundesländer explizit eingegangen (vgl. Blömeke 2004, 262 f.).

Als Voraussetzung für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums gilt eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung oder eine berufliche Qualifikation. Im Vordergrund der *ersten Phase* steht der Erwerb von Theoriewissen an Universitäten oder pädagogischen Hochschulen (vgl. Blömeke 2004, 262; Herzmann/König 2016, 133). Das Studium selbst nimmt eine Regelstudienzeit von neun bis zehn Semestern ein (dies kann sich bspw. in sechs Semester Bachelor- und vier Semester Masterstudium gliedern), welche sich inhaltlich aus den zwei gewählten Fächern (im Lehramt für berufliche Schulen werden berufliche Fachrichtungen als Fächer verstanden) und einem bildungswissenschaftlichen Teil zusammensetzen und an Universitäten oder diesen gleichgestellten Hochschulen stattfinden (vgl. Terhart 2000a, 73).

In dieser ersten Phase der Ausbildung sollen wissenschaftliche Inhalte vermittelt werden, die die Grundlage für den späteren Arbeitsalltag als Lehrkraft bilden (vgl. Radtke 1999, 12 ff.). Die Ausbildung ist somit in der ersten Phase akademischer Natur, wissenschaftlich geprägt und zielt auf den Erwerb von fachlichen und erziehungswissenschaftlichen Kenntnissen ab. Je nach Bundesland kann der Abschluss durch eine Staatsexamens- oder eine Masterprüfung erfolgen, welcher ein Bachelorabschluss vorausgeht (vgl. Terhart 2009, 425). Der gesamte Studienaufwand des 10-semesterigen Bachelor/Masterstudiums wird mit 300 Leistungspunkten (LP) beziffert, welche wiederum in einzelne Module<sup>33</sup> unterteilt sind und den Workload der jeweiligen Veranstaltungen kennzeichnen. Im Gegensatz dazu werden Studiengänge, deren Ziel das erste Staatsexamen ist, mit einer Regelstudienzeit von neun Semestern und entsprechend 270 LP angegeben (vgl. Diettrich/Martens 2016, 47 ff.; KMK 2016, 2 ff.).

In der Gesamtheit des Studiums nehmen die studierten Unterrichtsfächer (bspw. Mathematik, Deutsch, Elektrotechnik, Wirtschaft uvm.) den größten Umfang ein, die Kombinationsmöglichkeiten sind je nach Bundesland/Universität frei wählbar oder vorgegeben. In der vorliegenden Arbeit steht die Schulform der beruflichen Schule im Fokus, hier werden i. d. R. eine berufliche Fachrichtung und ein allgemeinbildendes Fach studiert. Möglich ist es an einigen Universitäten auch, eine große und eine kleine berufliche Fachrichtung zu studieren (bspw. an der Universität Duisburg-Essen). Die Inhalte der Fächer sind eine Kombination aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik, so studieren Lehramtsstudierende in der Fachwissenschaft oft mit anderen Studierenden ohne das Ziel Lehrberuf gemeinsam, lediglich die Fachdidaktik ist speziell auf die Belange von angehenden Lehrkräften ausgerichtet. Die erziehungswissenschaftlichen Anteile machen meist 25 % des Gesamtumfangs aus und können sich neben erziehungswissenschaftlichen auch aus soziologischen, psychologischen oder philosophischen Inhalten zusammensetzen (vgl. KMK

---

<sup>33</sup> Die einzelnen Module innerhalb eines Studienganges enthalten nicht die jeweils gleiche Anzahl an Leistungspunkten, sondern sind je nach Ausrichtung unterschiedlich gewichtet.



2017b, 33 ff.). Durch Praxisphasen in der ersten Phase, die wiederum nach Bundesland variieren, sollen die angehenden Lehrkräfte einen Eindruck von der Praxis erhalten, vor allem mit dem Ziel der Überprüfung der Berufswahl. Außerdem sollen die persönlichen Fähigkeiten sowie das erworbene Wissen in die Praxis überführt werden, um eine Vorstellung von der späteren Berufstätigkeit zu erhalten (vgl. Terhart 2009, 426 ff.; Herzmann/König 2016, 139). Vor allem die persönliche Überprüfung der Berufswahl spielt eine große Rolle, da sich der Lehrerberuf durch die i. d. R. später erfolgende Verbeamtung in der Flexibilität des Arbeitsplatzes von anderen Berufen abhebt. Hier ist die Freiheit der persönlichen Wahl von Ort und Umfang durch die Institution und das Bundesland eingeschränkt, welches persönlichen Wünschen zustimmen muss oder auch Versetzungen aufgrund von fachlichem Bedarf anordnen kann.

Der erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Anteil des Studiums bildet das Fundament des Kompetenzerwerbs für das Berufsfeld Schule und umfasst Inhalte zu Bildungs- und Erziehungsprozessen, Bildungssystemen sowie deren Rahmenbedingungen. Schwerpunkte stellen bspw. die Bereiche Bildung und Erziehung, Didaktik und Methodik sowie Leistungs- und Lernmotivation dar, ebenso Unterrichtssimulationen oder die Verwendung von Videostudien (vgl. Diettrich/Martens 2016, 49). Für das berufliche Lehramt ist hinzuzufügen, dass bis zum Abschluss des Masterstudiums eine fachpraktische Tätigkeit (i. d. R. von sechs Monaten) nachgewiesen werden muss, welche fachlich dem studierten beruflichen Fach entspricht. Da in der Schulform die berufliche Ausbildung im Fokus steht, soll so sichergestellt werden, dass die Lehrkräfte einen Einblick in die praktische Anwendung des Faches sowie des Arbeitsalltags von Auszubildenden erhalten (vgl. Bader 2010, 38; Krüger 2014, 28; Terhart 2004, 37 ff.).

Werden Studierende nach der ersten Ausbildungsphase befragt, so schätzen sie vor allem die Inhalte des fachlichen Studiums als sehr hoch ein, die erziehungswissenschaftlichen Anteile als eher weniger hilfreich. Fraglich ist, welchen Einfluss die Quantität der einzelnen Inhalte hat. Des Weiteren wird die Praxisferne der Ausbildung kritisiert und vor allem im Vergleich zum Vorbereitungsdienst beurteilt. In der Ausrichtung der Lehrerausbildung ist genau dieses Nacheinander gewollt, da ohne vorherige Kenntnisse die praktische Arbeit jeder Grundlage entbehren würde und somit nicht ausgeführt werden könnte. Dennoch deuten alle Erhebungen in die gleiche Richtung: Es wird eine verstärkte Ausrichtung der universitären Inhalte auf die spätere Berufspraxis gefordert (vgl. Terhart 2009, 431).

Der Vorbereitungsdienst, welcher nach bestandener Masterprüfung bzw. dem ersten Staatsexamen absolviert werden kann, bildet die *zweite Phase der Lehrerausbildung* und wird in Kooperation von Ausbildungsschule und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung oder Landesseminaren (die Bezeichnungen unterscheiden sich unter den

Bundesländern) der jeweiligen Bundesländer durchgeführt. Das erworbene Wissen soll in die Praxis umgesetzt, erste eigene Lehreinheiten gestaltet werden (vgl. Terhart 2000a, 74). Die Dauer variiert innerhalb des Bundesgebietes, durch die Länderhoheit im Bildungsbereich können die Bundesländer die Dauer und Ausgestaltung bestimmen. Die Ausgestaltung und Konzeption variieren ebenfalls nach Bundesland (vgl. Munderloh 2018, 86 ff.).

Die KMK hat auch für diesen Ausbildungsbereich Rahmenempfehlungen formuliert, denen sich die Länder anschließen, womit eine gewisse Einheitlichkeit gegeben ist. Der Vorbereitungsdienst ist gekennzeichnet durch die Eigenständigkeit im schulischen Alltag sowie die schulpraktische Ausrichtung im praktischen (Ausbildungsschule) und theoretischen (Studienseminar) Sinne. Die Dauer beträgt mindestens 12 und maximal 24 Monate. Aufbauend auf den bereits erworbenen fachwissenschaftlichen, didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Kompetenzen zielt die zweite Phase darauf ab, die in den Standards für die Lehrerbildung festgelegten Kompetenzen weiterzuentwickeln (vgl. KMK 2012, 2; KMK 2016, 3.).

Die strukturellen Anforderungen führen dazu, dass die Ausbildung in der zweiten Phase an Schulen und Studienseminaren oder vergleichbaren Einrichtungen durchgeführt wird und „...theoretische Anleitung, unterrichtliche Erprobung und Theorie geleitete Reflexion“ (KMK 2012, 3) beinhaltet. In der Ausbildungsschule wird eigenverantwortlicher Unterricht durchgeführt, welcher durch Mentoren an der Schule begleitet wird (vgl. Terhart 2009, 425). Die Seminare in den Landeszentren gliedern sich in allgemeine Seminare (Vermittlung pädagogischer und psychologischer Inhalte) und Fachseminare (fachspezifisch Inhalte sowie Didaktik/Methodik). Durch die erlebte und reflektierte Praxis sollen die in den Standards für die Lehrerbildung festgelegten Kompetenzen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren erworben werden (vgl. KMK 2004a, 7 ff.).

Der Abschluss des Vorbereitungsdienstes erfolgt mit der zweiten Staatsprüfung, diese schließt sich nicht nur an das erste Staatsexamen an, sondern auch an den Masterabschluss. Das Ergebnis der Staatsprüfung setzt sich aus ausbildungsbegleiteten Bewertungen, Prüfungsergebnissen sowie Noten mindestens zweier unterrichtspraktischer Prüfungen zusammen, wobei hier die Bundesländer zusätzliche Prüfungsformen hinzufügen können. Mit der bestandenen Abschlussprüfung erhalten die Referendare ihre Lehrbefähigung, mit der sie die Berechtigung haben, an deutschen Schulen der studierten Schulform zu unterrichten (vgl. KMK 2012, 4; KMK 2016, 3; Terhart 2009, 425).

Als *dritte Phase* wird die berufliche Praxis der Lehrkräfte bezeichnet, in die nach der bestandenen Staatsprüfung eingetreten werden kann (vgl. Terhart 2000b, 126; Kap. 5.1). Neben der beruflichen Praxis zählt vor allem die Fort- und Weiterbildung zu dieser Phase,

die zwar nicht mehr als Bestandteil der Lehrerausbildung angesehen wird, jedoch in der Berufslaufbahn von Lehrkräften von wesentlicher Bedeutung ist. Sie stellt die zeitlich längste Phase dar, da sie sich über die gesamte Dauer der Berufsausübung erstreckt (vgl. Daschner 2004, 291). Seit den 2000er Jahren ist dieser Teil immer mehr in den Fokus gerückt, da gesellschaftliche Veränderungen und Rahmenbedingungen auch eine konsequente und fortwährende Weiterentwicklung und Anpassung des Lehrpersonals erfordert. Ähnlich zu anderen Berufen ist es notwendig, dass in der Ausbildung erworbene Wissen im Laufe des Berufslebens zu erneuern (vgl. Terhart 2009, 426).

Die Lehrerweiterbildung soll der Erhaltung und der Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz dienen und kann sich fachlich auf die Weiterentwicklung der Lehrerpersönlichkeit, des Fachwissens oder des fachdidaktischen oder pädagogischen Wissens beziehen (vgl. Daschner 2004, 290 f.; Lempert 2010, 25; Neuweg 2010, 26).

Die Notwendigkeit fortwährender Weiterbildung ist im Lehrerberuf daher dem Stellenwert in anderer Berufe gleichzusetzen. Ändern sich technische Bedingungen, muss das Personal in diesem Kontext geschult werden, ändern sich die Bedingungen des Arbeitsmarktes, die Zielgruppe der Schüler oder die bildungspolitischen Entscheidungen (bspw. durch die Einführung der Inklusion oder der Digitalisierung) muss auch das Lehrpersonal bzgl. der Inhalte geschult werden. Das gesellschaftliche Entwicklungen vor allem durch Lehrkräfte an Schulen getragen werden, ist nicht nur relevant für ihre eigene Professionalität, Lehrer sind als Bestandteil des öffentlichen Bildungssystems nicht nur Wissensvermittler, sondern haben auch eine Rolle in der Repräsentation des Staates, in der Schule als öffentliche Einrichtung. Entsprechend haben sie eine Vorbildfunktion und eine Rolle, in welcher sie Verantwortung, aber auch Einfluss auf die heranwachsende Generation haben. Werden Informationen oder Entwicklungen der Gesellschaft in der häuslichen Umgebung der Schüler nicht thematisiert, so hat die Schule die Funktion und Aufgabe, hier einzuwirken, um Schüler auf das Mitwirken an der Gesellschaft vorzubereiten. So ist Ziel der dritten Phase neben der Kompetenzweiterentwicklung auch das ‚Halten des Anschlusses‘ an die wissenschaftlichen, ökonomischen und technologischen Entwicklungen. Gerade in Zeiten hoher Belastungen für Lehrkräfte kann mit Hilfe von Weiterbildungsangeboten bei der Bewältigung von neuen Anforderungen oder Krisen berufs- und personennah unterstützt werden (vgl. KMK 2000, 4; Terhart 2000a, 125 ff.).

Die Anforderungen, welche an Lehrer gestellt werden, sind im zeitlichen Kontext kaum mehr vergleichbar, haben diese sich doch vor allem hinsichtlich der pädagogischen Aufgaben gewandelt (vgl. Terhart 2000a, 78). Hinzu kommen Kompetenzen im Bereich der Diagnostik oder der Organisation. Um diesen vielseitig veränderten Anforderungen entsprechen zu

können, ist es notwendig, nicht nur Weiterbildungen anzubieten, sondern auch die Ausbildung von Lehrkräften stets weiterzuentwickeln (vgl. Bauer 2000, 69 f.).

Bereits seit Beginn der Lehrerbildung in Deutschland seit 1770 wurde diese stets verändert und reformiert. 1800 – 1980 gilt als ausschlaggebendster Zeitraum, der vor allem zur Verbesserung der Qualität durch Verlängerung der Ausbildung und Erhöhung der theoretischen Anteile beitrug (vgl. Liedtke 1997, 45 f.). Problematisch hierbei ist der Umstand, dass die einzelnen Phasen – die eigentlich aufeinander aufbauend gestaltet sein sollten – eher gegen als miteinander arbeiten und gearbeitet haben (vgl. Flach et al. 1997, 83 f.).

Werden Studierende zu diesem Umstand befragt, kritisieren sie, dass die universitären Inhalte zu wenig Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis bieten und dass im Referendariat eine Ignoranz bezüglich der gelernten universitären Inhalte herrsche (vgl. Flach et al. 1997, 83 f.). Tatsächlich sind die beiden Phasen kaum verbunden, was mehrfach zu Kritik geführt hat (vgl. Terhart 2000b, 113). So wurde bereits 2003 die Aufgabe der Hochschulen formuliert:

„Hochschulen übernehmen zusätzlich zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zunehmend auch die beruflichen Qualifikationen für andere Sektoren. Daher müssen Studiengänge künftig sowohl auf die wissenschaftlichen Ansprüche des Fachgebietes als auch auf die praktischen Anforderungen des Berufsfeldes vorbereiten. Die dazu erforderlichen beruflichen Handlungskompetenzen beinhalten Facetten der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz.“ (ZEvA-Hannover 2003, 1).

Die Kritik, welche vor allem an den in der Universität vermittelten Inhalten geübt wird ist der fehlende Praxisbezug. Das erlernte Wissen verbleibt auf einer fiktiven Ebene, da es zur tatsächlichen Umsetzung das Gegenüber des Schülers braucht, der sich in seiner persönlichen Individualität verhält. Die Unberechenbarkeit der Lehrer-Schüler Interaktion macht die große Herausforderung im Lehrerberuf aus, der Lehrer reagiert häufig intuitiv, aufgrund seines durch Erfahrung geprägten Wissens (vgl. Kurtz 2009, 50).

Dies stellt die Frage, wie eine fachliche universitäre Ausbildung das fehlende ‚Ausprobieren‘ kompensieren kann. Hinzu kommt, dass Wissen und Erfahrungen jedes Lehrers individuell sind, auf seinen privaten wie beruflichen Erfahrungen beruhen, jeder seine eigenen Schlüsse zieht, reflektiert und sich so weiterentwickelt. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen, diese Handlungsstrategien sichtbar zu machen und zu analysieren, ob in dem Individuellem etwas Allgemeines zu finden ist, was angehenden Lehrkräften helfen kann, mit einem erweiterten Handlungsrepertoire in die Praxis zu gehen. Neben der regulären dreiphasigen Ausbildung von Lehrkräften nehmen vor allem aufgrund des Lehrermangels Konzepte zur Qualifikation von Seiteneinsteigern für den Lehrerberuf zu. Vor allem im untersuchten Bundesland Mecklenburg-Vorpommern wurde und wird dies genutzt. Um den Lehrerbedarf zu decken, sind die Lehrkräfte mit 27 Unterrichtsstunden in

der Woche bei der höchsten Stundenzahl innerhalb des Bundesgebietes einzuordnen (vgl. KMK 2017a, o. S.).

Übersichten zur Forschung zum Thema Seiteneinsteiger wurden von Daling-Hammond et al. 2005 sowie Laczko-Kerr/Berliner 2002 vorgelegt, in denen sich u. a. herausstellte, dass die Lehrerfolge von Seiteneinsteigern nicht an die von akademisch ausgebildeten Lehrer heranreichten, notdürftig qualifizierte Seiteneinsteiger gemäß der Erhebungen meist in Brennpunkten eingesetzt wurden und so die Benachteiligung der Schüler nochmals verstärkten (vgl. Terhart 2009, 433). Es wurde bereits darauf verwiesen, dass Konzepte zur Qualifizierung der benannten Gruppe nicht vorliegen, daher bleibt abzuwarten, wie sich die Stichprobe der in dieser Arbeit Befragten diesbezüglich verhält und ob Unterschiede in den Strategien der Befragten nach Qualifizierung ausgemacht werden können.

Im beforschten Bundesland kommt eine weitere Besonderheit hinzu: Lehrkräfte an beruflichen Schulen werden zwar in bestimmten Fächern bzw. beruflichen Fachrichtungen ausgebildet, allerdings behält sich das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern vor, die Lehrkräfte bedarfsdeckend einzusetzen, womit auch fachfremder Unterricht von Lehrkräften an beruflichen Schulen abverlangt werden kann. Die Schultypen, die an beruflichen Schulen zu finden sind, setzen sich aus der Berufsschule, der Berufsvorbereitung, der Berufsfachschule, der Höheren Berufsfachschule, dem Fachgymnasium, der Fachoberschule sowie der Fachschule zusammen (vgl. MBWK 2018, o. S.).

Diese Vielfalt zeigt das breite Einsatzgebiet von Lehrkräften, wozu besondere differenzierte, pädagogische und didaktische Kompetenzen notwendig sind (vgl. Sloane 2004, 352 f. zitiert nach Diettrich/Martens 2016, 40). Durch diesen Umstand sollen die befragten Lehrkräfte sowohl nach ihren studierten Fächern, als auch nach solchen gefragt werden, die sie tatsächlich unterrichten.

## 5.5 Analyse von professionellen Handlungsstrategien von Lehrkräften an beruflichen Schulen im Kontext des Übergangssystems

Die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen, die steigende Qualitätsorientierung im Bildungsbereich, die Komplexität der Benachteiligten Förderung im Übergangssystem und damit einhergehende Förderung junger Menschen sowie der fächerübergreifende Einsatzbereich stellen enorme Anforderungen an die fachliche und pädagogische Professionalität der Lehrkräfte. Das Tätigkeitsfeld des Übergangssystems erfordert Kooperation, Vernetzung und Abstimmungen mit weiteren Bildungsinstitutionen und den dort tätigen pädagogischen Fachkräften. Die größten Defizite der Schüler bestehen in den grundlegenden Basiskompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen, welche vor allem als Voraussetzung für den Erwerb einer beruflichen Grundbildung sowie zur Erlangung eines Schulabschlusses gelten. Dem so entstehenden Spannungsfeld von allgemeinbildenden und

beruflichen Lerninhalten sowie pädagogischen Interventionen zur Entwicklung sozialer wie personaler Kompetenzen kann nur durch ein vielfältiges Kompetenzprofil bzw. die Zusammenarbeit mehrerer Personen entsprochen werden (vgl. Bylinski 2014, 17; Bylinski 2012, 34 f.; Frehe 2015, 16 f.; Hecker 2012, 165).

Durch den bereits benannten Lehrermangel steht im berufsschulischen Unterricht weniger die Kooperation als die direkte Lehrer-Schüler-Interaktion im Vordergrund. Auch wenn es im Kern darum geht, fachliche Kenntnisse zu vermitteln, auf denen eine berufliche Ausbildung aufbauen kann, ist die pädagogische Intention in der Ansprache und im Umgang mit der Zielgruppe die wichtigste Komponente der Interaktion. Bevor das fachliche Unterrichten möglich ist, muss die Lehrkraft eine Analyse der Zielgruppe durchführen und ihre pädagogische, didaktische und sprachliche Herangehensweise auf diese individuell anpassen. So ist die pädagogische und didaktische Kompetenz bzw. Professionalität zum Umgang mit den Schülern des Übergangssystems unbedingt in einem hohen Maße erforderlich. Eine Ausdifferenzierung dieser wird durch Bylinski vorgenommen.

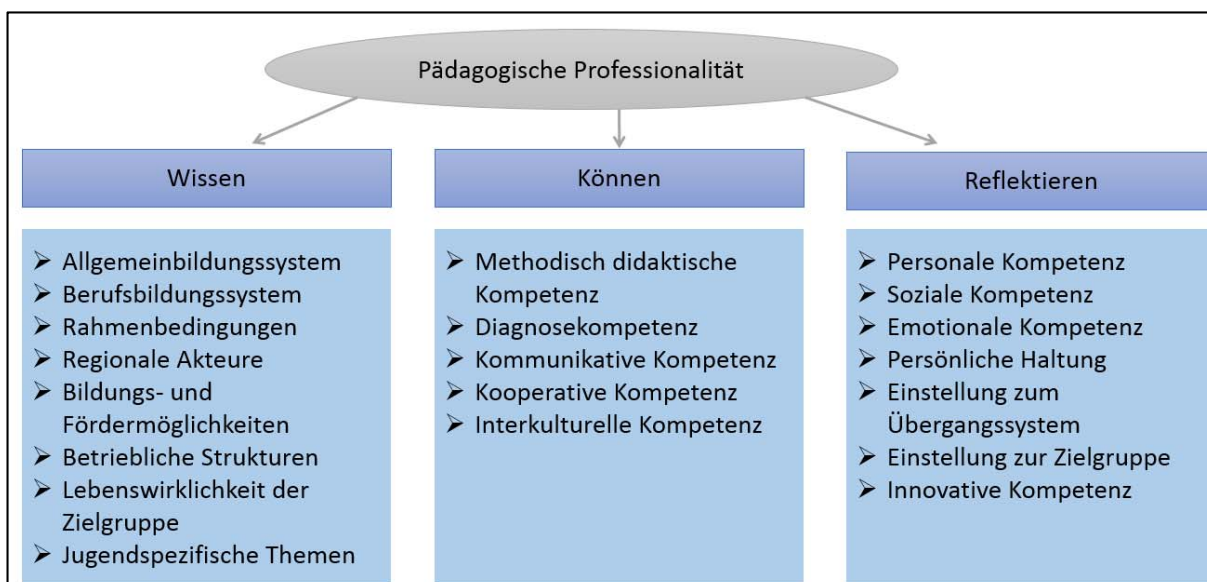


Abbildung 30: Dimensionen pädagogischer Professionalität im Übergang Schule – Berufsausbildung; Quelle: eigene Darstellung mit Daten aus Bylinski 2014, 106 ff.

Das Fundament des Konzeptes von Bylinski ist die berufliche Handlungsfähigkeit, welcher sie die Dimensionen pädagogischer Professionalität Wissen, Können und Reflektieren zuordnet. In diesem Sinne wird unter pädagogischer Professionalität die Fähigkeit des zielgerichteten, sinnvollen Handelns verstanden, mit dem Ziel, Jugendliche in der beruflichen Orientierung und Vorbereitung passgenau zu unterstützen. Neben der regionalen Vernetzung spielen Kenntnisse über Berufe, den Arbeitsmarkt sowie die erforderlichen Kompetenzen eine entscheidende Rolle. Das professionelle pädagogische Personal muss über Kenntnisse im Umgang mit der Zielgruppe verfügen und diese entsprechend anwenden können. Hier

kommt vor allem das Zusammenspiel aus Diagnose, Zielsetzung und pädagogischen Maßnahmen zum Tragen (vgl. Bylinski 2014, 104 ff.).

Zu einer der relevanten Forschungsarbeiten im Themenbereich Lehrerkompetenzen und Berufsorientierung gehört die Dissertation von Dreer (2013). Dreer zielt in seiner Untersuchung, welche im Fachbereich der pädagogischen Psychologie verortet ist, auf die Erstellung eines Kompetenzmodelles ab. Das Kompetenzmodell zeigt auf, dass sich die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen in der Domäne Berufsorientierung in kognitive Fähigkeiten/Professionswissen und motivationale/volitionale sowie soziale Bereitschaft und Fähigkeiten unterteilen lässt. Eine weitere Aufgliederung des Professionswissens in die Aspekte Wissen - Verstehen - Anwenden in den Bereichen Unterricht - Organisation - Kooperation - professionelle Partner liegt ebenfalls vor und stützt das Modell von Bylinski (vgl. Dreer 2013, 148f.).

Durch die Besonderheiten der Zielgruppe im Übergangssystem und die Relevanz der pädagogischen Professionalität wird das Modell von Bylinski in der vorliegenden Erhebung einbezogen. Denkbar ist eine Analyse der erhobenen Handlungsoptionen hinsichtlich der ‚Wissen - Können - Reflektieren‘-Dimension des Modells.

Im Kontext der weiteren Erkenntnisse des zurückliegenden Kapitels der Professionalisierung und beruflichen Handlungskompetenz, sollen außerdem die berufsbiographischen Entwicklungen und Erfahrungen der Befragten in Bezug zu den individuell entwickelten Strategien gesetzt werden. Hervorzuheben ist, dass Modelle, die vorwiegend in der Kompetenzmessung eingesetzt werden, nicht zur Messung dieser verwendet werden. Anhand der Aspekte sollen die Strategien der Befragten analysiert werden. Da aktuell keine derartigen Studien zur Erhebung verdeckter/unbewusster Lehrerstrategien und Handlungsoptionen vorliegen, wie sie in der eigenen Forschung erhoben werden soll, sollen diese Grundlagen zur Strukturierung beitragen. Ähnlich wie am Ende des Kapitels vier werden abschließend die relevanten Aspekte des Themenbereiches zusammengefasst, die in die geplante Erhebung im Kontext der Erfassung der professionellen Handlungsstrategien aufgenommen werden.

## Professionalisierung

- eigene Ausbildungsbiographie (Ausbildung, Fachrichtung, Studium, Inhalte/Fächer)
- Berufserfahrung insgesamt
- Berufserfahrung im Lehramt
- Berufserfahrung in den Maßnahmen der Berufsvorbereitung
- Lebensalter
- Inhaltliche Gestaltung des Unterrichts in den Maßnahmen
- Aufgaben innerhalb der Maßnahmen zusätzlich zum Unterrichten
- Verständnis von Berufsorientierung
- Anforderungen und Aufgaben innerhalb der Berufsorientierung
- Einschätzung der Herausforderungen
- Handlungsoptionen/ Handlungsstrategien bei herausfordernden Situationen
- Förder- und Unterstützungsmaßnahmen
- Fachwissen (Bildungs- und Ausbildungssystem, berufsspezifisches Wissen, betriebliche Strukturen, regionales Wissen, jugendspezifisches Wissen, psychologisches Wissen)
- Didaktische - Methodische Kompetenzen (Gestaltung Lern- und Förderprozesse, Unterrichtsettings)
- Diagnosekompetenz (Auswahl von Instrumenten zur Übergangsbegleitung, sonderpädagogische Kompetenzen)
- Berufliche Handlungskompetenz

Abbildung 31: Zusammenfassung der Aspekte der Professionalisierung für die Erhebung, Quelle: eigene Darstellung.

An diesem Punkt schließt die theoretische Fundierung zum Gegenstandsbereich ab. Die zusammengefassten Aspekte hinsichtlich Inhalten, Rahmenbedingungen, Einflussfaktoren und Adressaten des Übergangssystems sowie solche zur Grundlegung des professionellen Lehrerhandelns werden in der Planung der Forschung sowie bei der Analyse der Ergebnisse berücksichtigt. Bevor dies stattfindet, werden im folgenden Kapitel das methodische Vorgehen sowie die Erhebungs- und Auswertungsinstrumente dargelegt.

## 6. Forschungsdesign und Methodologie

Die Motivation zur vorliegenden Forschungsarbeit entstand aus Erfahrungen der praktischen Arbeit der Autorin innerhalb der Berufsorientierung und der vertieften theoretischen Einarbeitung in das Themenfeld. Es wurde deutlich, dass in den verschiedenen Studien und wissenschaftlichen Veröffentlichungen zum Übergangssystem stets von einem herausfordernden, problembehafteten, komplexen und teilweise ungeordneten Gegenstandsbereich gesprochen wurde (vgl. Kap. 4.5), welcher je nach Erkenntnisinteresse und disziplinärem Hintergrund andere Aspekte ansprach. In der Gesamtbetrachtung berufsorientierender Maßnahmen (vgl. Kap. 3.2) tritt vor allem dieser Bereich hervor, da hier davon ausgegangen wird, dass in der zugehörige Zielgruppe Defizite vorliegen (vgl. Kap. 4.4). So entstand im Rahmen der Vertiefung mit der theoretischen Fundierung der



vorliegenden Arbeit die Frage, ob die in der Literatur benannten Herausforderungen auftreten, wenn ja in welcher Ausprägung diese vorliegen und wie diesen begegnet wird. Des Weiteren wurde durch die Auseinandersetzung mit den Lehrkräften als Akteuren in diesem Tätigkeitsfeld deutlich, dass in den Phasen der Lehrerbildung wenig bis keine Inhalte zur beruflichen Orientierung oder zum Umgang mit benachteiligten Jugendlichen vorzufinden sind - hier entsprechend die größte Forschungslücke zu professionellem Handeln bzw. professionellen Handlungsstrategien vorzufinden war. Da die Maßnahmen des Übergangssystems u. a. an beruflichen Schulen verortet sind, wurde die zu beforschende Gruppe auf Lehrkräfte an beruflichen Schulen eingegrenzt. Aus diesem Kontext heraus und durch die Vertiefung in die theoretischen Fundierungen wurden die folgenden Forschungsfragen (vgl. auch Kap. 2.3) formuliert:

- Welche konkreten Anforderungen werden an Lehrkräfte an beruflichen Schulen im Übergangssystem gestellt?
- Wie werden diese von den betroffenen Lehrkräften selbst eingeschätzt?
- Welche Strategien und Handlungsoptionen setzen die betroffenen Lehrkräfte ein, um den Anforderungen zu entsprechen?

In der Auseinandersetzung mit den formulierten Fragen und möglichen Untersuchungsmethoden wurde deutlich, dass eine Erhebung in zwei aufeinander folgenden Schritten zur Beantwortung erforderlich war. So wurde ein Mixed Method Verfahren konzipiert, welches nachfolgend erläutert wird.

## 6.1 Ziel und Aufbau des Forschungsdesigns<sup>34</sup>

In der wissenschaftlichen Forschung kann von Methodenpluralismus gesprochen werden, dies gilt auch für den Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Somit wird in jeder wissenschaftlichen Forschung die Wahl der jeweiligen Methoden vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses begründet (vgl. Hug 2001, 12). Um passgenaue Methoden zu wählen, ist die Erstellung der Forschungsfrage und durch diese abgeleitete Aspekte überlegt zu erstellen (vgl. Hug 2001, 16). In den vorausgegangenen Theoriekapiteln wurden bereits die einzelnen der Themenstellung entsprechenden Teilbereiche inhaltlich detailliert dargelegt und jeweils verdeutlicht, welchem konzeptuellen Verständnis gefolgt wird. Die vorliegende Studie bezieht somit

- die Rahmenbedingungen des Übergangssystems
- die Berufswahltheorie von Super
- die Wirkungsfaktoren bei der Berufswahl Jugendlicher

---

<sup>34</sup> Vgl. im Folgenden auch Peinemann, K. 2019.

- die Besonderheiten der Zielgruppe der Jugendlichen
- das Professionalisierungsverständnis von Oevermann in Kombination mit dem berufsbiographischen Ansatz
- die Modelle zur professionellen Handlungskompetenz
- das Modell der pädagogischen Professionalität

ein.

Zu Beginn der Forschungsarbeit und in Vorbereitung auf die eigene empirische Erhebung bildet eine umfassende Literatur- und Datenrecherche die Grundlage (vgl. Friebertshäuser/Langer 2013, 438).

Die folgende Tabelle zeigt die Einordnung der vorliegenden Erhebung anhand der Klassifikationskriterien nach Döring/Bortz 2016, bevor konkret auf das Design und Vorgehen eingegangen wird.

<b>Merkmal</b>	<b>Design der Erhebung</b>
<b>Wissenschaftstheoretischer Ansatz</b>	Mixed Method Research Studie
<b>Erkenntnisziel</b>	Unabhängige, anwendungswissenschaftliche Studie
<b>Gegenstand</b>	Empirische Original Studie
<b>Datengrundlage</b>	Primäranalyse
<b>Erkenntnisinteresse</b>	Explorative Studie
<b>Untersuchungsort</b>	Feldstudie, regionale Beschränkung
<b>Untersuchungszeitpunkte</b>	Nicht-experimentelle Querschnittstudie ohne Wiederholung einer Methode, Befragung zu zwei Zeitpunkten mit unterschiedlichen Methoden
<b>Untersuchungsobjekte</b>	Gruppenstudie, geplante Vollerhebung im ersten Schritt der Erhebung, im zweiten Schritt ein theoretisches Sampling der Vollerhebung

Tabelle 4: Übersicht des Untersuchungsdesigns, Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Döring/Bortz 2016, 183.

## 6.2 Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden

Da zur Beantwortung der Fragestellung ein Mixed Method Design gewählt wurde, wird zunächst die Kombination von Methoden erörtert.

Die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden entspricht einem zunehmenden Trend (vgl. Brüsemeister 2000, 41). „Bestehende Theorieaussagen stehen in quantitativen Methoden bereit, um konkrete Hypothesen über einen interessierenden sozialen Sachverhalt aufzustellen, die mit Hilfe von Variablen überprüft werden können. Qualitative Ansätze zielen dagegen auf die Entdeckung (Generierung) von Theorieaussagen anhand empirischer Daten“ (Brüsemeister 2000, 41). Durch die Nutzung sowohl qualitativer als auch quantitativer Methoden können somit bestehende Theorieannahmen überprüft, als auch Theorien generiert werden. Als Beispiele für Studien, die bereits im Mixed Method Verfahren durchgeführt wurden sind u. a. Herlyn/Vertels 1994 oder Fuchs-Heinritz/Krüger

1991 zu nennen (vgl. Brüsemeister 2008, 34 f.). Diese und weitere Forschungsarbeiten berichten von einem Gewinn an umfassenden Erkenntnissen durch die Nutzung beider methodologischer Herangehensweisen (vgl. Kelle 2014, 156).

Um die Bedeutung der Verbindung der beiden Methoden zu belegen, zeigt Mayring drei Gründe für eine Überwindung des Gegensatzes qualitativ - quantitativ auf:

1. Die Plädoyers für qualitative Forschung in den letzten Jahrzehnten sind oft eine Reaktion auf die Kritik an quantitativer Methodologie. Dabei wird die Ansicht verzerrt (Schwächen quantitativer Methoden werden übertrieben, Schwachpunkte qualitativer Ansätze werden wenig thematisiert) und wenig Bezug auf neuere Entwicklungen genommen. Bei der Wahl des Analyseinstrumentes sollte daher stärker auf das zu untersuchende Feld eingegangen und auch eine Kombination qualitativer und quantitativer Strategien berücksichtigt werden.
2. Im Mittelpunkt der Forschung sollte demnach eine gegenstandsadäquate Methodik stehen. Der Gegenstand und die Fragestellung sollten gegenüber der Methode mehr Berücksichtigung finden. Erst muss geklärt werden, was untersucht werden soll, um anschließend eine angemessene Methode auswählen zu können.
3. Ein gewichtiges Argument für die Anwendung qualitativer und quantitativer Methoden besteht darin, dass es bisher nicht eindeutig gelungen ist, qualitative und quantitative Analyse definitorisch klar abzugrenzen. Das zeigt sich bspw. an der Einordnung der Dokumentenanalyse. Lamnek ordnet die Dokumentenanalyse zu den quantitativen inhaltsanalytischen Techniken ein, für Mayring gehört die Dokumentenanalyse eindeutig zu den Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Lamnek 2010, 456, Mayring 2002, 46 ff.).

Es existieren unterschiedliche Möglichkeiten zur Gestaltung des Gesamtforschungsprozesses eines Mixed Method Verfahrens, so können beide Forschungsmethoden gleichberechtigt nebeneinander stehen oder ein Forschungsparadigma dominant sein (vgl. Döring/Bortz 2016, 72 f.). Im vorliegenden Fall ist das qualitative Forschungsparadigma dominant, da die quantitative schriftliche Fragebogenerhebung als Vorstudie für die mündliche Befragung das Interviewverfahren genutzt wird und somit ergänzend zur eigentlichen Forschungsfrage gilt (vgl. Kelle 2014, 162). Die Ergebnisse der ersten Erhebung werden in die zweite einbezogen und können diese in der Auswertung, Analyse und Interpretation ergänzen (vgl. Kelle 2014, 157).

Ziel der Erhebung sind eine Gegenstandsbeschreibung des Forschungsfeldes der professionellen Handlungsstrategien beruflicher Lehrkräfte in der Berufsorientierung im

Übergangssystem sowie mögliche ableitbare Handlungsempfehlungen (vgl. Döring/Bortz 2016, 184).

Die grundlegende Entscheidung für ein Mixed Methods Research Design im Kontext der geplanten Erhebung ist im Erkenntnisinteresse begründet, dies liegt in den Handlungsstrategien der befragten Lehrkräfte im Handlungsfeld der Berufsorientierung, bezogen auf die Bildungsgänge des Übergangssystems. Um die in der wissenschaftlichen Literatur benannten Herausforderungen in Bezug zur Realität der Lehrkräfte zu setzen, sollen diese im Vorfeld durch die Befragten eingeschätzt werden. Des Weiteren kann nicht die Gesamtheit der im Übergangssystem tätigen Lehrkräfte interviewt werden, doch hinsichtlich der Bildungsbiographien der Lehrkräfte sowie der Inhalte innerhalb der Bildungsgänge im Übergangssystem sind die Aussagen der Mehrzahl der Lehrkräfte innerhalb des Tätigkeitsfeldes von Interesse. Aus diesem Begründungszusammenhang wurde entschieden, ein Mixed Methods Research Design anzuwenden, welches sequentiell nacheinander und priorisierend auf dem qualitativen Forschungsparadigma angelegt ist. So werden Biographien, Inhalte, Herausforderungen und zu erwerbende Kompetenzen quantitativ erfragt, relevante Details, die sich aus den Ergebnissen ergeben, qualitativ. Der quantitative Fragebogen zeichnet sich durch offene Anteile (persönliche Daten, Inhalte der Berufsorientierung, Kompetenzen der Schüler) und geschlossene Anteile (Herausforderungen/Aspekte der Berufsorientierung) aus. Der Frageteil zu den Kompetenzen der Schüler wird hinzugezogen, um die benannten Inhalte der Bildungsgänge vor dem Hintergrund der geförderten Kompetenzen zu betrachten. Nach Durchführung und Auswertung der Fragebögen wird der Leitfaden für die Experteninterviews konzipiert, wobei sich die befragten Experten aus den Teilnehmenden der Fragebogenerhebung zusammensetzen. Durch die soziodemografischen Daten der Fragebogen Teilnehmer werden die Interviewpartner auf Grundlage eines theoretischen Samplings ausgewählt (vgl. Strübing 2014, 462 ff.).

Ein weiterer Mehrwert der vorausgehenden Fragebogenerhebung ist die mögliche Reduktion der Anzahl der Fragen in Bezug auf die Herausforderungen und Inhalte innerhalb der Berufsorientierung. Somit können in die Interviews Ergebnisse einbezogen werden, die von besonderer Bedeutung und Aussagegehalt sind. Des Weiteren ist es möglich, die Ergebnisse der Interviews bzw. die erhaltenen Aussagen in Teilen in den Gesamtkontext bzgl. der allgemeinen Aussagen aus der Fragebogenerhebung einzuordnen.

Resultat der Untersuchung soll es sein, eine Übersicht der Inhalte in den Bildungsgängen des Übergangssystems zu erhalten sowie Handlungsstrategien und Professionalisierungswege der beteiligten Lehrkräfte darzustellen, um Empfehlungen für Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen im Handlungsfeld der Berufsorientierung im Übergangssystem ableiten zu können.

Da die erwähnten Bildungsgänge bereits seit geraumer Zeit an beruflichen Schulen durchgeführt werden, stetiger Veränderung durch bspw. die Zielgruppe oder die bildungspolitische Rahmung unterliegen und in der wissenschaftlichen Literatur bereits diverse Herausforderungen und Aspekte des Gegenstandsbereiches dargestellt sind, wird im ersten Schritt der Erhebung durch den Fragebogen der tatsächliche Einfluss der Faktoren durch die Befragten eingeschätzt. Der im zweiten Schritt konzipierte halbstrukturierte Interviewleitfaden fokussiert die persönlichen Handlungsstrategien und Professionalisierungsprofilen der einzelnen Lehrkräfte. Die gewonnenen Ergebnisse münden dann unter Rückbezug auf die wissenschaftliche theoretische Fundierung sowie den regionalen Kontext in Handlungsempfehlungen. Die folgende Abbildung gibt eine strukturierte Übersicht der Forschungsschritte und eingesetzten Methoden.



Abbildung 32 : Darstellung des Forschungsdesigns, Quelle: eigene Darstellung.

### 6.3 Erhebung durch schriftliche Befragung: Fragebogen

Bei den Befragungsarten sind die mündlichen (eher in der qualitativen Forschung verortet) von den schriftlichen Befragungen (eher in der quantitativen Forschung verortet) zu unterscheiden (vgl. Hussy et al. 2010, 74). Die gewählte Methode im ersten Erhebungsschritt ist die schriftliche Befragung (halbstrukturierter Fragebogen), worauf eine mündliche Befragung (halbstrukturiertes Interview) folgt. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung dienen als erste Einordnung des Gegenstandsbereiches in der Praxis und bilden die Basis für Teilbereiche des Interviewleitfadens. Ein Vorteil schriftlicher Befragungen ist die Anonymität, diese wirkt auf die wahrheitsgemäße Beantwortung der Fragen positiv. Der

Vorteil einer mündlichen Befragung ist wiederum, dass die Antworten ausführlicher ausfallen und der Interviewer bei Bedarf nachfragen oder auch Aspekte, die im Vorfeld noch nicht ersichtlich waren, spontan aufnehmen kann (vgl. Hussy et al. 2010, 75). In der ersten anonymen Erhebung soll der Großteil der Lehrkräfte befragt werden.

Der Fragebogen lässt sich als ein Instrument beschreiben, mit dem unterschiedliche Inhalte, Fragestellungen oder Zielsetzungen (Erleben, Verhalten, Zustimmung u.a.) erforscht und abgebildet werden können (vgl. Mummenday/Grau 2014, 19 f.). Bei der Konstruktion ist die Fragestellung sowie die Zielsetzung der Erhebung das wichtigste zu beachtende Element, da darauf alle Teilbereiche des Instrumentes ausgerichtet werden (vgl. Hollenberg 2016, 5). Bei der Erstellung des Fragebogens kann zwischen standardisierten (geschlossenen) und nichtstandardisierten Fragen (offenen) unterschieden werden (vgl. Hussy et al. 2010, 74; Franzen 2014, 703 ff.; Mummenday/Grau 2014, 74 ff.).

Im vorliegenden Fragebogen werden beide Varianten genutzt. Die einzelnen Aspekte, deren Einfluss von den Befragten eingeschätzt werden soll, wurden als geschlossene Fragen vorgegeben, weitere Inhalte wurden mit Freifeldern versehen, um individuelle Antworten eintragen zu können. Diese Verfahrensweise lässt sich durch das Erkenntnisinteresse und die Befragtengruppe begründen. Die geschlossenen Antwortmöglichkeiten dienen der Gegenüberstellung von theoretisch erarbeiteten Aspekten, die lediglich von den Befragten eingeschätzt werden sollen. Die offenen Antwortmöglichkeiten beziehen sich auf den eigenen Unterricht bzw. das persönliche Vorgehen der Befragtengruppe im Arbeitsalltag. Damit kein Eindruck der Kontrolle durch die Forschende aufkommt und sozial erwünschte Antworten minimiert werden, wurden offene Fragen mit Freifeldern eingefügt. In der Auswertung werden die genannten Aspekte denen gegenübergestellt, die in der Theorie als relevant erachtet werden. Die Befragung lässt sich außerdem als strukturiert beschreiben, da die Reihenfolge sowie der Wortlaut auf allen Fragebögen derselbe ist (vgl. Hussy et al. 2010, 74).

Da der eingesetzte Fragebogen außerdem durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern genehmigt werden musste, waren keine Veränderungen während des Prozesses möglich. Die Anzahl und Struktur der Befragtengruppe der ersten Erhebung werden in der Beschreibung der Stichprobe (vgl. Kap. 7) dargelegt.

Zur Formulierung von Fragen für einen Fragebogen ist i. d. R. ein umfassendes Vorwissen über das Feld sowie den Untersuchungsgegenstand nötig. Die Fragen und Begrifflichkeiten müssen so formuliert sein, dass die Befragten diese ohne Probleme verstehen. Sie sollten an den Sprachterminus der Befragtengruppe angepasst sein und möglichst keine Verneinungen oder Mehrfachaspekte beinhalten. Des Weiteren ist eine einleitende Anweisung zu formulieren, welche den Befragten kurz, aber präzise, Inhalt und Ziel des

Fragebogens verdeutlicht (vgl. Hussy et al. 2010, 75 ff.). Das Verständnis der einzelnen Fragen durch die Befragten muss hinsichtlich Information und Sinnhaftigkeit gegeben sein (vgl. Hollenberg 2016, 2). Des Weiteren ist auszuschließen, dass die befragten Personen eine Überforderung erfahren, der Fragebogen muss im Falle einer postalischen oder online-gestützten Befragung selbsterklärend konzipiert sein (vgl. Reinecke 2014, 608).

Dem wurde entsprochen, indem Begrifflichkeiten, welche im Kontext der beruflichen Schule und der Lehrtätigkeit verwendet werden, recherchiert und aufgenommen wurden; auch eine Instruktion wurde formuliert, in der außerdem das Ziel der Dissertation genannt wurde. Da es sich um eine postalische Befragung handelte, wurde ein Begleitschreiben formuliert, welches sich an die jeweiligen Schulleitungen richtete und das konkrete Vorgehen der Erhebung nochmals vertiefend beschrieb (vgl. Hollenberg 2016, 7; Reuband 2014, 650). Um die befragten Lehrkräfte selbst ansprechen zu können, wurde ein Einleitungstext verfasst, welcher die erste halbe Seite des Fragebogens einnahm und somit jedem Befragtem zugänglich war.<sup>35</sup>

Die Reihenfolge der Fragen spielt eine große Rolle, da häufig anhand der ersten Fragen von der Person der Gesamteindruck des Fragebogens bewertet wird. Entsprechen ihr diese, wird eine Verbindlichkeit hergestellt, auch die weiteren Fragen bis zum Ende zu beantworten. Die einzelnen Fragen sollten themenspezifisch in Blöcken zusammengefasst und Übergänge durch Trennungen oder Überschriften gekennzeichnet werden. Fragen zur eigenen Person werden eher am Ende des Fragebogens empfohlen (vgl. Hollenberg 2016, 21 f.; Klöckner/Friedrich 2014, 676 f.). Alle benannten Punkte, bis auf den letzten bezüglich der demographischen Daten, wurden umgesetzt. Dies wird damit begründet, dass im Einleitungstext die Relevanz der eigenen Bildungs- und Berufsbiografie für die Erhebung hervorgehoben wurde. Da es sich nicht um die ‚üblichen‘ demographischen Daten handelt, sondern über die Nennung von Alter oder Geschlecht hinausgeht, wurde entschieden, diese Fragen an den Anfang des Bogens zu setzen. Es wurde in der Instruktion darauf hingewiesen, dass es bei der Beantwortung der Fragen kein ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ gibt, sondern die persönliche Einschätzung von Interesse ist. Die Items des Fragebogens orientieren sich am Ratingverfahren, da die Befragten auf einer Skala den Einfluss des jeweils genannten Aspektes auf Ihre Arbeit angeben sollen (vgl. Hussy et al. 2010, 77 f.).

Die genutzte Skala enthält fünf Stufen, ist unipolar und mit den verbalen Marken ‚keinen Einfluss‘ sowie ‚sehr großen Einfluss‘ betitelt, womit auch eine neutrale Antwort möglich ist. Dies birgt allerdings auch die Gefahr, dass Befragte sich nicht entscheiden und neutrale Werte ankreuzen (vgl. Hussy et al. 2010, 78, Franzen 2014, 707). Im vorliegenden Fall ist dies nicht ausschlaggebend, da der Erhebung eine zweite mündliche folgt, in der auf derartige Spezifika eingegangen werden kann. Außerdem soll es den Druck der Beteiligten reduzieren,

---

<sup>35</sup> Siehe Anhang 3: Instrument Fragebogen.

sich entscheiden zu müssen. In der wissenschaftlichen Literatur wird die verwendete fünf bis sieben Punkteskala als angemessen eingeordnet, für den gewählten Fragetyp der Einflusseinschätzung wird konkret eine fünfstufige Skala empfohlen (vgl. Hollenberg 2016, 14 f.).

Die Validität einer schriftlichen Befragung kann schlechter ausfallen, wenn der durchführende Forscher Ort, Zeit und Art der Befragung nicht bestimmen kann. Bspw. kann sich Zeitdruck auf die Beantwortung auswirken oder der Befragte kann Außenstehende um Mithilfe beim Ausfüllen bitten (vgl. Hussy et al. 2010, 75).

In dieser Erhebung ist dies der Fall, da die Fragebögen per Post an die Schulen versandt und dann an die einzelnen Befragten weitergegeben werden. Bei einer persönlichen Durchführung bestünde allerdings die Gefahr, dass ein Eindruck der Kontrolle bei den Befragten entstehen könnte, welches sich u. U. negativ auf die zweite Erhebungsphase auswirken könnte. Auf Identifikationsnummern der Fragebögen wurde verzichtet, da es nicht relevant war, die im zweiten Schritt der Erhebung befragten Personen dem jeweiligen Fragebogen zuzuordnen (vgl. Hollenberg 2016, 8). Ein weiterer Grund für den Verzicht war die Zusicherung der Anonymität, die durch eine solche Codierung in Zweifel hätte gezogen werden können. Die zu befragende Personengruppe der Lehrkräfte wurde auf solche eingeschränkt, die unmittelbar in den Bildungsgängen des Übergangssystems im berufsorientierenden Unterricht tätig sind (vgl. Hollenberg 2016, 22). Da sich die vorliegende Arbeit auf das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern konzentriert, wird regional auf die beruflichen Schulen des Bundeslandes eingegrenzt.

Als konzeptionelle Grundlage für die thematische Struktur des Fragebogens wurde das didaktische Berliner Modell nach Heimann, Otto und Schulz genutzt. Dies begründet sich darin, dass die Bedingungs- sowie Entscheidungsfelder, welche in didaktischen Prozessen berücksichtigt werden, auf Inhalte sowie Rahmenbedingungen des Forschungsfeldes übertragen werden können und im schulischen Kontext weit verbreitet ist. Somit können in der Auswertung Aspekte, auf welche Lehrkräfte keinen Einfluss haben (Bedingungsfelder), und solche auf die sie viel Einfluss haben (Entscheidungsfelder), differenziert betrachtet werden.

Das Berliner Modell ist ein didaktisches Modell, welches der Lerntheoretischen Didaktik zugeordnet wird. Das Modell kann zur Analyse sowie Planung von Unterricht genutzt werden, somit ist es möglich, Aspekte des Unterrichts zu betrachten um begründete didaktische Entscheidungen zu treffen (vgl. Euler/Hahn 2007, 48).



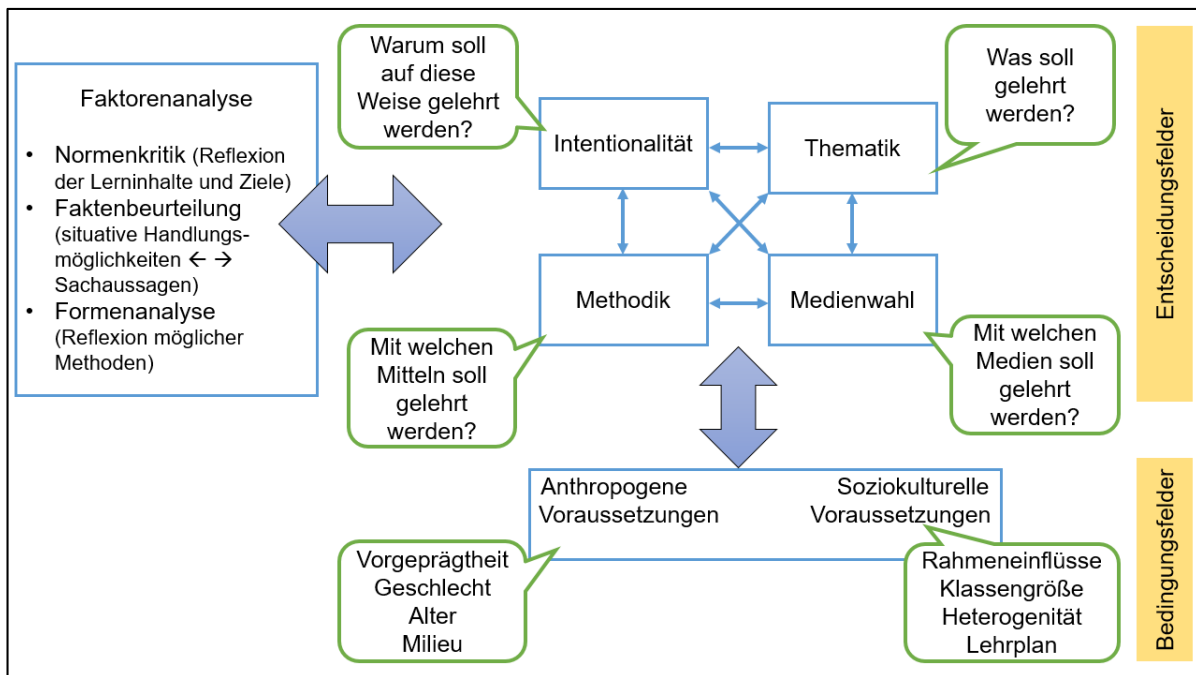


Abbildung 33: Berliner Modell, Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Euler/Hahn 2007, 49 f.

Die Strukturanalyse ist in zwei Bausteine unterteilt, die Bedingungs-felder, welche bei Betrachtung einer konkreten Gruppe von Lernenden gleichbleiben und die Entscheidungsfelder, welche sich je nach Inhalt oder Setting verändern und aufeinander wirken. Im Mittelpunkt der didaktischen Entscheidungen stehen die Entscheidungsfelder, welche anhand der Fragestellungen bearbeitet werden können (vgl. Euler/Hahn 2007, 49). Im Kontext der beruflichen Bildung können die Bedingungs-felder durch Anforderungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes ergänzt werden, bspw. die Erwartungen an Schulabgänger hinsichtlich ihrer Kenntnisse, Fähigkeiten oder Motivation sowie die teils nicht veränderlichen betrieblichen Rahmenbedingungen (vgl. Nickolaus 2009, 45). Eine Reflexionsebene wird durch die Faktorenanalyse eingefügt, welche auf die Entscheidungsfelder einwirkt. Hier werden Lernziele, Inhalte, mögliche Handlungsfelder sowie die Verwendung von Methoden analysiert und auf getroffene Entscheidungen rückbezogen (vgl. Euler/Hahn 2007, 50).

Die inhaltliche Ausgestaltung des Fragebogens richtet sich nach der übergeordneten Fragestellung und Zielsetzung der Erhebung (vgl. Hollenberg 2016, 6). Die inhaltlichen Aspekte des Fragebogens wurden mittels einer umfassenden Literaturrecherche (vgl. Kap. 6.2) gewonnen, die sich aus den Theoriekapiteln der vorliegenden Arbeit zusammensetzen. Die Bedingungs-felder lassen sich so in den abgefragten Aspekten der Zielgruppe finden, die Entscheidungsfelder im jeweiligen Einfluss und Umgang der Herausforderungen, die Faktorenanalyse spiegelt sich auf der Metaebene der Reflexion der befragten Lehrkräfte über den Gegenstandsbereich wieder.

Somit kann das hier genutzte Instrument des Fragebogens zusammenfassend auf drei sich ergänzende Wege hergeleitet werden:

- Strukturell: Vorstudie des Abgleiches der Herausforderungen für die Experteninterviews
- Didaktisch: Berliner Modell
- Inhaltlich: Literaturrecherche der Herausforderungen

Hinsichtlich der Gütekriterien Objektivität (Unabhängigkeit der Ergebnisse vom Forschenden), Reliabilität (Reproduzierbarkeit der Ergebnisse) sowie Validität (Genauigkeit des Instrumentes) wurde der Fragebogen durch unabhängige Personen aus dem wissenschaftlichen Kontext mit unterschiedlicher disziplinärer Ausrichtung begutachtet (vgl. Reinecke 2014, 612 f.).

Als Pretest wurde der Fragebogen in einem wissenschaftlichen Kolloquium getestet und anschließend vorgestellt, an welchem auch Lehrkräfte der beruflichen Schule teilnahmen. Des Weiteren wurde die Beratung durch eine Schulleitung der beruflichen Schule in Anspruch genommen (vgl. Hollenberg 2016, 24; Mummenday/Grau 2014, 90 f.). Anschließend wurden Formulierungen und Frageblöcke nochmals verändert. Die offenen Anteile zu bspw. den Inhalten der Bildungsgänge wurden im ersten Entwurf als geschlossene Fragen auf Basis der Literaturrecherche erstellt. Im Pretest äußerten Probanden, dass sie hier sozial erwünscht alle Aspekte als wichtig ankreuzen würden, da die Annahme bestünde, was die Wissenschaft beschäftigt, sollte auch in der Praxis umgesetzt werden. So würden keine wahrheitsgemäßen Antworten generiert. Entsprechend wurden diese Anmerkungen berücksichtigt und offene Freifelder eingefügt.

Nach der Erstellung und Testung des Instrumentes wurden die Schulleitungen der beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern, an denen berufsvorbereitende Bildungsgänge des Übergangssystems<sup>36</sup> im Schuljahr 2016/2017 stattfanden, im April 2017 per E-Mail<sup>37</sup> kontaktiert. Der Zeitpunkt wurde vor die Sommerferien und vor die Prüfungsphasen gelegt, um eine erhöhte Arbeitsbelastung der Lehrkräfte nach Möglichkeit auszuschließen und einen hohen Rücklauf der Fragebögen zu fördern. An diesen Schulen wurden die Maßnahmen auch in den Vorjahren durchgeführt, sodass davon ausgegangen werden konnte, Befragte mit Erfahrung im Gegenstandsbereich gewinnen zu können. Die Übersicht dieser Schulen konnte aus einem internen Dokument entnommen werden, dass seitens des MBWK zur Verfügung gestellt wurde (vgl. MBWK 2012, 19 ff.) In der E-Mail wurden das Forschungsvorhaben sowie die beiden Erhebungsschritte erläutert und um Mitwirkung

---

<sup>36</sup> Bildungsgänge des Übergangssystems finden nicht an allen beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern statt.

<sup>37</sup> Siehe Anhang 4: Anschreiben Schulleitungen Erhebung.

gebeten. Bei positiver Rückantwort wurden die Fragebögen inklusive eines Anschreibens<sup>38</sup>, einer Kopie der Genehmigung<sup>39</sup> seitens des MBWK sowie ein frankierter beschrifteter Rückumschlag zugesendet. Bis auf zwei Schulen waren die Rückmeldungen innerhalb von zwei Wochen positiv. Die beiden ausstehenden Schulen gaben auch nach telefonischer und elektronischer Nachfrage keine positive Rückantwort, sodass diese Schulen nicht in die Erhebung<sup>40</sup> aufgenommen werden konnten. Für den Rücklauf der Fragebögen wurden vier Wochen anberaumt, diese Frist wurde aufgrund des nicht zeitnahen Rücklaufes nochmals um zwei Wochen verlängert, Anfang Juli 2017 wurde nochmals eine Erinnerungsmail an alle Schulen versandt (da aufgrund der anonymisierten Umschläge keine konkrete Schule nachvollzogen werden konnte). Somit lagen bei Auswertung der Fragebögen Ende Juli, zu Beginn der Sommerferien, die Antworten von zehn Schulen vor, die sich auf 57 Fragebögen beliefen, von welchen 52 in die Auswertung einbezogen werden konnten, fünf Bögen mussten aus der Bewertung ausgeschlossen werden, da lediglich jeweils ein Punkt zur Biographie angegeben, der übrige Fragebogen jedoch komplett leer war und somit keine Aussagekraft hatte. Zu Beginn des neuen Schuljahres wurden nochmals 16 Fragebögen nachgeliefert. Aufgrund der hohen zusätzlichen Anzahl wurde eine erneute Auswertung durchgeführt, so konnte die Befragten-Anzahl final auf 67 erhöht werden. Die Auswertung wurde sowohl inhaltsanalytisch (offene Fragen) als auch durch eine deskriptive statistische Darstellung (geschlossene Fragen) des Programmes EvaSys durchgeführt. Hierfür wurden die Fragebögen im ersten Schritt digital gescannt und die Antwortverteilungen der geschlossenen Fragen gewonnen, die Ergebnisse der offenen Fragen wurden händisch ausgewertet (zur Auswertungsmethode vgl. Kap. 6.5).

#### 6.4 Erhebung durch mündliche Befragung: Experteninterview

Das Interview ist eine Forschungsmethode, welche die vereinbarte Zusammenkunft von Interviewer und Befragten beschreibt, in der Informationen erhoben werden sollen. Welche Unterform der Interviewmethodik angewendet wird, richtet sich nach dem Erkenntnisinteresse und dem Forschungsdesign (vgl. Friebertshäuser/Langer 2013, 437 f.). Das Leitfadenterview dient der thematischen Einschränkung des Interviews und gibt jenem seine Struktur. Um einen Leitfaden erstellen zu können, ist es notwendig, entsprechendes Vorwissen über den Forschungsgegenstand zu haben. Durch die entwickelte Struktur ist eine Vergleichbarkeit verschiedener Interviews in der Auswertung gegeben. Bei der Leitfaden-Erstellung kann strikt (alle Fragen werden immer in einer festgelegten Reihenfolge gestellt und es gibt keine Ergänzungen) oder offen (die Reihenfolge und Ergänzungen richten sich

---

<sup>38</sup> Siehe Anhang 5: Anschreiben Versand Fragebögen.

<sup>39</sup> Siehe Anhang 6: Genehmigung des MBWK.

<sup>40</sup> Somit konnte die anfängliche Idee der Vollerhebung nicht umgesetzt werden.

nach der Interviewsituation) vorgegangen werden. Beide Vorgehensweisen beinhalten Vor- und Nachteile bei der Interviewführung und Auswertung (vgl. Friebertshäuser/Langer 2013, 439).

In der vorliegenden Erhebung wurde ein offenes Design gewählt, da durch die Einhaltung der Themenkomplexe des Interviews eine Vergleichbarkeit gegeben und eine feste Reihenfolge nicht relevant ist. Durch die flexible Handhabung können Ergänzungen oder situative Zusammenhänge in die Interpretation einbezogen werden.

Ein Experteninterview kann als Methode sowohl einzeln als auch in Kombination mit anderen Methoden genutzt werden, wobei vor allem die Erhebung umfassender Wissensbestände im Fokus steht. Hier können das Erfahrungswissen von Befragten, ihre Handlungsrouinen im jeweiligen Alltag erhoben werden, es wird auch von einem ‚praxisgesättigten Expertenwissen‘ gesprochen (vgl. Meuser/Nagel 2013, 457 f.).

Das Experteninterview kann des Weiteren unter zwei Aspekten betrachtet werden: dem Aspekt des Kommunikationsprozesses und dem Aspekt der sozialwissenschaftlichen Erhebungsmethode. Der Kommunikationsprozess in einem Interview kann einem natürlichen Dialog ähneln, ist aber durch besondere Merkmale abzugrenzen: Kommunikationsregeln (der Befragte darf die Antwort ohne Strafe verweigern), Rollenverteilung (die beiden Seiten bekannt ist) und das Ziel auf welche das Gespräch ausgerichtet ist. Der Fragende hat im Falle des Experteninterviews meist ein Informationsdefizit, woraus sich ein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse ergibt, der ausgewählte Experte verfügt über dieses Wissen. Um einen Ausgleich herzustellen, muss der Interviewer sein Interesse in konkrete Fragen übersetzen. Eine detaillierte Planung des Gesprächs seitens des Interviewers ist daher unerlässlich. Des Weiteren muss eine Anpassung der Fragen, des Umfeldes etc. an den Interviewten stattfinden. Je positiver dieser dem Interviewer gesonnen ist, desto detaillierter werden die Antworten gegeben (vgl. Gläser/Laudel 2009, 112 f.).

Das Gebiet, in dem Experteninterviews häufig eingesetzt werden, ist die Evaluationsforschung, da über Inhalte oder Alltage retrospektiv gesprochen wird. In der geplanten Erhebung soll sowohl retrospektiv über die eigene Vorgehensweise im berufsorientierenden Unterricht und über Tätigkeiten, die mit diesem zusammenhängen, gesprochen als auch die Bildungs- und Berufsbiographie der Lehrkräfte dazu in Beziehung gesetzt werden. Auch dies ist durch die Methode des Experteninterviews abbildbar, so wird ein Forschungsgebiet der Methode bspw. den Bildungsverläufen zugeordnet (vgl. Meuser/Nagel 2013, 457 f.).

Auch wenn das Experteninterview auf dem qualitativen Interview basiert, so hebt es sich von dem narrativen, fokussierten oder biographischen Interview deutlich in Durchführung und Auswertung ab (vgl. Meuser/Nagel 2013, 459). Die Interviewform in Kombination mit der Nutzung eines Leitfadens bietet im Vorfeld genügend Zeit, um Fragen eindeutig zu

formulieren und Fragenkataloge durch Pretests zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren. Der Leitfaden sollte die Faktoren der Reichweite (Abdeckung eines breiten Spektrums), der Spezifität (konkretes Erkenntnisinteresse), der Tiefe (Zugang des Befragten) und des personalen Kontextes (Reaktion des Befragten) berücksichtigen (vgl. Gläser/Laudel 2009, 115 f.). Des Weiteren sollte bei der Leitfaden-Konzeption deutlich gemacht werden, dass der Interviewer ein Verständnis über den Erhebungsgegenstand besitzt und sich somit als kompetenter Interviewpartner darstellt. Darüber hinaus können durch den Leitfaden Schwerpunkte gesetzt werden, die zur Fokussierung auf die Forschungsfrage beitragen. Durch einen offenen Leitfaden können aber auch Aspekte aufgenommen werden, die im Vorfeld seitens des Interviewers nicht berücksichtigt wurden (vgl. Meuser/Nagel 2013, 464 f.). In der wissenschaftlichen Literatur zu Experteninterviews wurde benannt, dass es kaum möglich ist, in den verschiedenen Interviewsituationen identische Fragen zu stellen, um eine Vergleichbarkeit zu erreichen. Dies ist nicht ausschlaggebend, da die konkrete Bearbeitung aller Fragenkomplexe relevanter ist als die konkrete Einhaltung der Reihenfolge. Daher wird zwischen Haupt- und Nachfragen untergliedert: Die Hauptfragen müssen mit allen Befragten besprochen werden, die Nachfragen werden für den Fall der nicht ausreichenden Beantwortung der Hauptfragen vorgehalten. Auch sich im Interviewverlauf ergebende Nachfragen oder Ergänzungen können in die Auswertung einbezogen werden, da sich diese in der Regel aus den Hauptfragestellungen ergeben (vgl. Bogner et al. 2014, 28 ff.).

Das hier verwendete Verfahren beinhaltet mehrere offene Fragen zu Themenbereichen, welche aus der theoretischen Fundierung abgeleitet sind. Die grundlegende Struktur leitet das Interview, doch ist es jederzeit möglich, Fragen vorzuziehen oder hintenanzustellen, wenn dies die Interviewsituation erfordert. In der Regel besteht der Leitfaden aus acht bis 15 Fragen (vgl. Bortz/Döring 2016, 372 f.). Der Leitfaden kann geschlossene, offene, erzählgenerierende oder auch Bewertungsfragen enthalten, wobei die qualitative Forschung die Prämisse „so offen wie möglich“ verfolgt (vgl. Helfferich 2014, 559 f.).

Das hier verwendete Verfahren kann außerdem als systematisierende Unterform des Experteninterviews verstanden werden, da das Ziel die Erfassung von sachlichem Wissen ist. Die innerhalb der theoretischen Fundierung benannten Wissensgebiete können so alle erfragt und aufgenommen werden, da das Wissen dem Experten jederzeit ohne besondere Einarbeitung oder Recherche vorliegt. Daher ist bei der Formulierung der Fragen auf linguistische oder hermeneutische Besonderheiten verzichtet und die Fragen konkret auf die Forschungslücken ausgerichtet worden (vgl. Bogner et al. 2014, 24).

Innerhalb der Methode kann es zu sogenannten Intervieweffekten kommen, welche allgemein Unterschiede oder Abweichungen der Befragten untereinander bezeichnen, die mit dem Interviewer selbst oder den Rahmenbedingungen des Interviewers zusammenhängen (vgl. Glantz/Michael 2014, 313 ff.). Dies kann u. a. bewusster wie unbewusster Einfluss des

Interviewers auf das Interview selbst sein. Spricht der Interviewer selbst potentielle zu Befragende an, um diese für ein Interview zu gewinnen, kennen sich die zwei Parteien bereits vor dem eigentlichen Interview und je nach Art und Weise des Erstkontaktes kann dies bereits Auswirkungen auf die Situation oder die Auskunftsbereitschaft des Befragten haben (vgl. Glantz/Michael 2014, 313). Des Weiteren haben die Fragetypen und auch der Grad an Sensibilität der erfragten Daten Einfluss auf den Ablauf und die Qualität der Antworten. Wichtig hierbei ist die Erfahrung der Interviewer, welche auf diese Charakteristika so einwirken bzw. diese so handhaben kann, dass die erhobenen Daten dem Forschungsinteresse folgen (vgl. Glantz/Michael 2014, 325 ff.).

Die Einhaltung der Gütekriterien gestaltet sich in der Form des Interviews erheblich schwerer als bei quantitativen Verfahren. So ist die Objektivität bereits durch die Erstellung des Leitfadens und die persönliche Durchführung des Interviews eingeschränkt. Daher ist darauf zu achten, das genannte Vorgehen stets reflektiert zu betrachten und das höchstmögliche Maß an Objektivität zu erreichen. Auch der Reliabilität kann nicht in Gänze nachgekommen werden. Vielmehr ist darauf zu achten, dass die Generierung der Daten, die Aufbereitung und Auswertung dieser stets im Kontext des Forschungsinteresses geschieht. Die Validität kann durch die Offenheit der Methode eingebettet werden. Der Befragte kann bei ‚nicht Verstehen‘ nachfragen, der Interviewer unpassende Antworten nachkorrigieren, um die Daten der Frage entsprechend zu erhalten (vgl. Helfferich 2014, 573).

Um den Gütekriterien zu entsprechen, wurden der Interviewleitfaden im Kontext eines Kolloquiums diskutiert und entsprechende Veränderungen vorgenommen. Außerdem wurden die Fragen vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses diskutiert, um den Bezug nicht zu verlieren. Des Weiteren wurde ein Pretest mit drei Personen durchgeführt, um die Verständlichkeit der Fragen zu prüfen. Anschließend wurden entsprechende Anpassungen vorgenommen.

Abgewogen wurde außerdem die vorherige Versendung der Leitfäden an die Befragten. Es wurde entschieden, dies nicht zu tun, da spontane Antworten der Befragten, welche aus ihrer alltäglichen Praxis resultieren als wertvoller eingeschätzt wurden als im Vorfeld ausführlich zurechtgelegte Äußerungen (vgl. Bogner et al. 2014, 30).

#### 6.4.1 Expertenauswahl

Wer als Experte, also als potentiell zu Befragender, verstanden wird, ist durch die Forschungsliteratur nicht vollständig dargelegt. Es ist zu unterscheiden zwischen dem Experten und dem Laien, wobei Experten über Professionalität im entsprechenden Gegenstandsbereich sowie über Sonder- oder geheimes Wissen verfügen, welches den Laien verwehrt ist (vgl. Meuser/Nagel 2013, 460). „Eine Person wird zum Experten gemacht, weil wir wie auch immer begründet annehmen, dass sie über ein Wissen verfügt, dass sie

zwar nicht allein besitzt, das aber doch nicht jedermann bzw. jederfrau zugänglich ist“ (Meuser/Nagel 2013, 460 f.).

Auf die konkrete Erhebung dieses Wissens zielt das Interview ab. Dies macht auch den starken Zusammenhang von Experten und Forschungsgegenstand deutlich, und des Verständnisses dessen im Kontext des Erkenntnisinteresses (vgl. Meuser/Nagel 2013, 461 ff.). Daher kann festgehalten werden, dass eine standardisierte Festlegung, wer als Experte gilt, nicht möglich ist, da eine Person ausschließlich durch das spezifische Forschungsinteresse und die begründete Auswahl des Forschenden zum Experten werden kann. So sind vor allem Personen von Interesse, deren Wissen, Erfahrungen oder Einschätzungen praxiswirksam sind oder sein können (vgl. Bogner et al. 2014, 11 ff.).

„Die Auswahl des Interviewpartners entscheidet über Art und Qualität der Information, die man erhält.“ (Gläser/Laudel 2009, 117). Wenn sich die ausgewählten Experten thematisch oder andersartig unterscheiden, kann es ratsam sein, verschiedene Leitfragen zu konzipieren. Eine Anpassung der Fragen an die Experten ist sinnvoll, um eine gute Gesprächsbasis herzustellen und das bestmögliche Ergebnis zu erzielen. Um geeignete Experten auszuwählen, muss also zunächst klargestellt werden, welches Erkenntnisinteresse vorliegt, aus welchen Blickwinkeln und Disziplinen dieses bewertet werden kann und wo welche Personen zu identifizieren sind, die a) über das umfassende Wissen verfügen, b) für die Interviewer erreichbar und c) auch zu einem Interview bereit sind (vgl. Gläser/Laudel 2009, 117). Am einfachsten ist der Zugang zu Interviewpartnern, die im unmittelbaren Umfeld des Interviewers zu finden sind, doch auch hier muss eine Einschätzung getroffen werden, wer als Experte eingeordnet werden kann und ob alle (relevanten) Informationen genannt werden. Wenn es um persönliche Fragen geht, kann eine persönliche Bekanntschaft von Interviewer und Interviewtem auch als hinderlich eingeschätzt werden. Die Zahl der Interviewpartner hängt von der Zeitspanne ab, die dem Interviewer zur Verfügung steht und der Anzahl überhaupt zugänglicher Experten (vgl. Gläser/Laudel 2009, 118f.). In Bezug auf das Wissen der Experten kann zwischen technischem Wissen (Daten, Fakten), Prozesswissen (Handlungsabläufe, Organisation) und Deutungswissen (Relevanz, Interpretation) unterschieden werden. Somit können Informationen von unterschiedlicher Qualität und Inhalt durch Experteninterviews gewonnen werden (vgl. Bogner et al. 2014, 18). Auf Grundlage der Ergebnisse der Fragebogenerhebung sowie der Literaturrecherche wurde ein Interviewleitfaden<sup>41</sup> konzipiert, der Forschungslücken (vgl. Kap. 2.2) schließen soll und weiterführend in Handlungskonzepte sowie Professionalisierungswege Einblick gibt.

Die im vorausgehenden Kapitel genannten Indikatoren werden berücksichtigt. Als Experten werden in der vorliegenden Dissertation die Lehrkräfte an beruflichen Schulen in

---

<sup>41</sup> Der konkrete Leitfaden kann im Anhang 7 eingesehen werden.

Mecklenburg-Vorpommern verstanden, die direkt in den berufsorientierenden Bildungsgängen des Übergangssystems tätig sind. Sie verfügen über das Erfahrungswissen im festgelegten Gegenstandsbereich und können somit über Inhalte, Anforderungen und mit diesen zusammenhängende Sachverhalte Auskunft geben. Des Weiteren sind sie als Lehrkräfte an einer beruflichen Schule tätig, verfügen somit über eine vom Land Mecklenburg-Vorpommern anerkannte Qualifikation, die sie zur Lehrtätigkeit berechtigt. Diese können unterschiedlicher Natur sein, daher können sie als Experten ihrer eigenen Bildungs- und Berufsbiographie verstanden werden. Die Befragten werden über ein theoretisches Sampling zusammengestellt bzw. angefragt, welches aus der Gesamtbefragung der ersten Erhebung abgeleitet wird. Aufgrund des Erkenntnisinteresses und der Fragestellung sind diese Lehrkräfte die einzig möglichen und relevanten Experten.

#### 6.4.2 Durchführung der Interviews

Der Durchführung der Interviews ging die Erstellung des theoretischen Samplings voraus, auf Grundlage der Teilnehmenden der Fragebogenerhebung (zur Darstellung der Stichprobe vgl. Kap. 8).

Im zweiten Schritt wurden die beruflichen Schulen, welche an der Fragebogenerhebung teilgenommen hatten, kontaktiert, mit der Bitte um Interviewtermine. In der bereits benannten E-Mail<sup>42</sup> wurde das angestrebte theoretische Sampling begründet beschrieben und darum gebeten, entsprechende Lehrkräfte für ein Interview zu gewinnen. Die Leitfäden wurden nicht im Vorfeld zur Verfügung gestellt, lediglich das Thema der Forschungsarbeit wurde nochmals benannt sowie der Hinweis, dass die durch die Fragebögen erhaltenen Informationen nochmals tiefergehend Thema der Interviews sein werden. Mit den Schulen, die sich zurückmeldeten, wurden direkt konkrete Interviewtermine vereinbart, bei anderen Schulen wurde nach 14 Tagen nochmals telefonisch nachgefragt und entsprechend ebenfalls Termine vereinbart, sodass die vollständige Erhebung im Frühjahr 2018 abgeschlossen werden konnte.

Die Durchführung der Interviews fand in den Schulen der Befragten statt, jeweils in einem zur Verfügung gestellten Raum/Klassenzimmer, in welchem ausschließlich Interviewer und Befragter anwesend waren. Bei zwei der Interviews fanden während der Durchführung kurze Unterbrechungen statt, da Schüler, welche sich im Nebenraum befanden, Fragen hatten bzw. ein dringendes Telefonat (Elterngespräch) geführt werden musste. Weitere Hindernisse oder Besonderheiten bzgl. der äußeren Einwirkungen kamen nicht vor.

---

<sup>42</sup> Vgl. hierzu Anhang 8 Anschreiben Interviews.



## 6.5 Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Als Auswertungsverfahren wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen, da diese eine primär kommunikationswissenschaftliche Technik ist und als Standard im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine hohe Akzeptanz aufweist (vgl. Hussy et al. 2010, 245 ff.). Außerdem wird zur Auswertung von Leitfadeninterviews, zu denen das Experteninterview gezählt werden kann, ein inhaltsanalytisches Vorgehen empfohlen. So wird das Datenmaterial durch Themenaspekte geordnet und zusammengefasst (vgl. Schmidt 2013, 473; Bogner et al. 2014, 25). Die Methode wird in der wissenschaftlichen Forschung nicht nur für die Auswertung von Interviews genutzt, sondern auch für offene Fragebögen (vgl. Mayring/Frenzl 2014, 543), somit wird der Teil der offenen Fragen innerhalb der vorliegenden Erhebung ebenfalls mit der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert.

Um diese durchführen zu können, muss im vorgelagerten Schritt das Material aufbereitet werden. Dies geschieht einerseits durch das Zusammentragen der offenen Antworten aus den Fragebögen, andererseits durch die Transkription, die Verschriftlichung der geführten Interviews. Durch die Entscheidung für eine bestimmte Form der Transkription wird die anschließende Interpretation bereits eingeleitet. So sind je nach Erkenntnisinteresse z. B. Pausen von Relevanz oder auch nicht, da die reine Sachaussage benötigt wird. Gesprochene Dialekte bspw. sind für einige Forschungsbereiche von Bedeutung, in vielen Transkriptionen wird allerdings darauf verzichtet, eine derart wörtliche Wiedergabe zu vollziehen, entsprechend werden die Dialekte in Schriftsprache übersetzt. In der erziehungswissenschaftlichen Forschung sind in der Regel derartige linguistische Feinheiten nicht von Bedeutung. Durch die Transkription selbst geschieht bereits eine deutliche Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial, so können Reflexionen stattfinden, wenn Transkripteur und Interviewer dieselbe Person sind. Die Entscheidung für oder gegen die Aufnahme spezifischer Feinheiten im Transkript können verschiedenartig sein (vgl. Langer 2013, 515 ff.). In der vorliegenden Erhebung wird das einfache Transkript genutzt<sup>43</sup>, welche die inhaltliche Sachaussage fokussiert.

Das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ist eine streng regelgeleitete Auswertungsmethode, welche Informationen, die in den Interviews erhalten wurden, sachlich zusammenfasst, da die Annahme vorliegt, dass die befragten Experten die Realität abbilden können. Durch die Auswertung nicht nur eines, sondern mehrerer Experteninterviews, wird versucht die Realität wahrheitsgemäß in ihrer Ganzheitlichkeit abzubilden und Zusammenhänge darzustellen (vgl. Mayring/Frenzl 2014, 543; Bogner et al. 2014, 72 ff.).

---

<sup>43</sup> Vgl. hierzu Anhang 9: Transkriptionsregeln.

Die Analyse beginnt mit der Festlegung des Materials. Dabei wird nach der Datengrundlage gefragt, also welches Material analysiert wird. Anschließend folgt die Analyse der Entstehungssituation. Betrachtung findet dabei bspw. der soziokulturelle Rahmen der Dokumente. Somit wird dann die Richtung der Analyse (der Fokus) vorgegeben. Nachdem die Richtung der Analyse festgelegt wurde, entstehen nun die Forschungsfrage (theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung), die Bestimmung der Analysetechnik (Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung) und die Definition der Analyseeinheit. Zum Schluss folgen der eigentliche Analysevorgang, bei dem eine oder mehrere der drei verfügbaren Techniken angewendet werden sowie die Interpretation, um abschließend in Richtung der Hauptfragestellung die einzelnen Fälle zu generalisieren (vgl. Mayring 1997, 54). Die konkrete Umsetzung der benannten Vorgehensweise ist in den folgenden Tabellen für den jeweiligen Erhebungsschritt differenziert dargestellt.

<u>Analysestufen</u>	<u>Analyse Fragebogen</u>
<b>Festlegung des Materials</b>	Ergebnisse/Auswertung der Gesamtheit der Fragebögen
<b>Analyse der Entstehungssituation</b>	Umgebungsbedingungen können aufgrund postalischer Versendung/Befragung nicht festgestellt werden, vermutet wird schulische Umgebung
<b>Richtung der Analyse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewertung der Aspekte durch Befragte</li> <li>• induktive Kategorienbildung hinsichtlich der offenen Antworten zu Inhalten, Kompetenzen, Herausforderungen, Bildungs-/Erwerbsbiographien</li> </ul>
<b>Theoretische Differenzierung der Fragestellung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• relevante Inhalte der Berufsorientierung</li> <li>• biographische Wege der Lehrkräfte</li> <li>• Abgleich der Herausforderungen</li> </ul>
<b>Bestimmung der Analysetechnik/Definition der Analyseeinheit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ein Item ist eine Analyseeinheit</li> <li>• offene Antworten werden in Kategorien untergliedert</li> <li>• strukturierende Analyse</li> </ul>
<b>Der eigentliche Analysevorgang</b>	induktive Kategorienbildung
<b>Die Interpretation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• anhand induktiver Kategorien</li> <li>• Kontext theoretischer Fundierung</li> </ul>

Tabelle 5: Inhaltsanalytische Auswertung – Fragebogen, Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring 1997, 54.

<u>Analysestufen</u>	<u>Analyse Experteninterviews</u>
<b>Festlegung des Materials</b>	Transkription der Experteninterviews
<b>Analyse der Entstehungssituation</b>	Umgebungsbedingungen waren in allen Interviews der schulisch, räumliche Kontext
<b>Richtung der Analyse</b>	kategoriale Auswertung der Daten (deduktiv/induktiv)

<b>Theoretische Differenzierung der Fragestellung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Untersuchung anhand von relevanten Aspekten die Berufsorientierung betreffend</li> <li>• Inhalte der Bildungsgänge im Übergangssystem</li> <li>• Handlungskonzepte/Professionalisierungswege</li> </ul>
<b>Bestimmung der Analysetechnik/Definition der Analyseeinheit.</b>	Ein Interview ist eine Analyseeinheit
<b>Der eigentliche Analysevorgang</b>	induktive Kategorienbildung
<b>Die Interpretation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• anhand induktiver Kategorien im Kontext wissenschaftlicher Theorien</li> <li>• Bezug zwischen Handlungsstrategien und Biographien/Werdegang</li> </ul>

Tabelle 6: Inhaltsanalytische Auswertung – Experteninterview, Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring 1997, 54.

Innerhalb der Analyse werden Kategorien gebildet, worunter Analyseeinheiten verstanden werden, die sich am Datenmaterial orientieren. Es wird zwischen Haupt- und Unterkategorien unterschieden, die gemeinsam das Kategoriensystem bilden, welches das eigentliche Auswertungsinstrument ist (vgl. Mayring/Frenzl 2014, 544). Grundsätzlich sind zwei Varianten der Kategorienbildung zu unterscheiden: Die induktive und die deduktive Kategorienbildung. Die deduktive Kategorienbildung leitet die Kategorien aus der Theorie oder dem Forschungsstand ab. Die induktive Kategorienbildung leitet die Kategorien direkt aus dem Material ab. Dies geschieht in der Regel bei einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse. Die relevanten Datenteile werden paraphrasiert, reduziert und an einem Beispiel deutlich gemacht. Nach der ersten Durchsicht werden die gebildeten Kategorien dann systematisierend zu Hauptkategorien zusammengefasst. Beide Variationen können auch kombiniert werden und sind zirkulär angelegt, so wird nach der ersten Sichtung des Materials das Kategoriensystem weiterentwickelt (vgl. Mayring/Frenzl 2014, 546 ff.; Mayring 1997, 74 f.).

Das Vorgehen sowohl bei der Auswertung der offenen Teile des Fragebogens, als auch bei den Interviews war kombiniert, induktiv wurden die Kategorien am Material entlang gebildet, was durch die Fragestellung der Erhebung begründet ist. Die deduktiven Oberkategorien der Fragebogenerhebung wurden durch die theoretische Fundierung in der Konzeption des Instruments entwickelt und setzen sich aus Biographie, Herausforderungen, Inhalte des Unterrichts der Bildungsgänge und Kompetenzen der Schüler zusammen, die Oberkategorien der Interviewauswertung wurden am Leitfaden entlang entwickelt und beinhalteten Biographie, Herausforderungen innerhalb der Tätigkeiten in den Bildungsgängen, Inhalte der Bildungsgänge sowie Professionalisierung. Diese deduktiven Oberkategorien wurden induktive Kategorien zugeordnet.

Die entstandenen Kategoriensysteme sind in den jeweiligen Auswertungskapiteln dargestellt.

Die Gütekriterien, welche innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse genutzt werden, unterscheiden sich aufgrund der Verortung innerhalb der qualitativen Forschung von den klassischen Gütekriterien wie sie in der quantitativen Forschung genutzt werden. So hebt sich die Inhaltsanalyse von anderen qualitativen Auswertungsmethoden durch die Thematisierung der Gütekriterien ab (vgl. Mayring 2015, 123).

In Bezug auf die Reliabilität kann bspw. ein Paralleltest oder eine Split-half Methode nicht genutzt werden, da dies aufgrund des Umfangs des Datenmaterials nicht aussagekräftig wäre. Daher wird innerhalb der Inhaltsanalyse die Intercoderreliabilität als Gütekriterium genutzt. Die Intercoderreliabilität wird hergestellt durch die unabhängige Kodierung des Datenmaterials durch zwei oder mehrere Kodierer. Eine Auswertung des gesamten Materials ist hierbei nicht notwendig, Datenteile reichen aus, um herauszufinden, ob die Kodierungen übereinstimmen bzw. ob es Abweichungen gibt, welche zu diskutieren bzw. zu reflektieren sind. Des Weiteren werden sowohl in der induktiven als auch in der deduktiven Vorgehensweise Kodier Leitfäden bzw. Kategoriensysteme entwickelt, welche dargestellt und mit Beispielen versehen sind (vgl. Mayring/Frenzl 2014, 547; Mayring 2015, 124).

Gleichzeitig wird bei der Einhaltung der Intercoderreliabilität auch die Objektivität weitgehend hergestellt, was bedeutet, dass die Ergebnisse unabhängig vom Forschenden sind. Die Objektivität liegt also vor, wenn zwei oder mehr Forschende bei der Auswertung desselben Datenmaterials zu gleichen oder gleichartigen Ergebnissen kommen (vgl. Flick 2014, 413).

Zur Validierung sind zwei Verfahren möglich, einerseits die kommunikative Validierung, in welcher das Gesagte dem Befragten nochmals vorgelegt wird und ggf. korrigiert werden kann, andererseits die explanative Validierung, in welcher die Ergebnisse einem Experten vorgelegt und durch diesen eingeschätzt werden (vgl. Mayring 2015, 127; Flick 2014, 413 ff.). Die Ergebnisse einer jeden Forschung werden in der Regel auf den aktuellen Kenntnisstand innerhalb der jeweiligen Disziplin bezogen, um die wissenschaftliche Weiterentwicklung zu fördern (vgl. Mayring 2015, 125).

In der vorliegenden Forschung konnte eine Intercoderreliabilität hergestellt werden. Durch die Kodierung des Datenmaterials anhand des Kategoriensystems durch insgesamt drei Kodierer, die den Prozess unabhängig voneinander durchführten, fand ein Abgleich der Interpretation statt. Durch diesen Prozess wurden die Kategorien hinsichtlich ihrer Verständlichkeit und Trennschärfe überprüft. Nach Mayring kommt es selten im ersten Kodierdurchgang zu einer hohen Übereinstimmung, was auch in der vorliegenden Arbeit bestätigt wurde. Aufgrund des Abgleiches wurde das Kategoriensystem nochmals überarbeitet und der Prozess der unabhängigen Kodierung wiederholt. Am Ende des Prozesses konnten Übereinstimmungen des kodierten Materials hergestellt werden. Durch diesen Prozess und die Gegenüberstellung der Kodiereinheiten aller Kodierer wurde

außerdem die Objektivität bzgl. der Forschungsergebnisse hergestellt (vgl. Mayring 2010, 117).

Des Weiteren wurde eine explanative Validierung durchgeführt. Hierfür wurden Experten aus Wissenschaft und Praxis der Berufsorientierung die Ergebnisse vorgelegt und um Einschätzung gebeten. Das Ergebnis zeigte keine Einwände oder Einschränkungen durch die Experten auf.

Als weitere Methode zur Sicherung der Güte der Forschung wurde das Verfahren der Triangulation auf verschiedenen Ebenen der Forschung einbezogen. Triangulation meint die Erhebung bzw. Erfassung eines Gegenstandsbereiches mit verschiedenen Methoden bzw. aus verschiedenen Blickwinkeln, dies wurde vor allem durch Denzin (1970) entwickelt. Er reduzierte die Triangulation nicht ausschließlich auf die Methodologie, sondern gab an, dass diese auch auf Daten- und Theorieebene hergestellt werden kann (vgl. Hussy et al. 2013, 287 f.; Flick 2014, 418).

Im Hinblick auf die Triangulation innerhalb der vorliegenden Forschung, kann dieser auf der Ebene, sowie bei den Erhebungs- und Auswertungsmethoden nachgekommen werden. Triangulation auf der Ebene der Theorie wird hergestellt durch den Einbezug der Forschungsliteratur aus verschiedenen Disziplinen und Teildisziplinen. So setzen sich die Literaturbezüge im Themenbereich der Berufsorientierung sowohl aus der Erziehungswissenschaft/Pädagogik, der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie aus der Pädagogischen Psychologie und Entwicklungspsychologie zusammen. Das Themenfeld der Professionalisierung wurde durch Literatur aus der Erziehungswissenschaft, der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie aus der Soziologie und den Sozialwissenschaften zusammengetragen und entsprechend betrachtet.

Die reine Forscherebene wurde zwar in verschiedenen Kolloquien sowie im kollegialen Austausch fortwährend diskutiert und angepasst, jedoch kann in diesem Fall nicht von einer methodischen Triangulation gesprochen werden. Durch die ausschließliche Befragung der Lehrkräfte als alleinigen Blickwinkel zur Beantwortung der Forschungsfrage kann auf der Ebene der Befragungspartner ebenfalls nicht von einer Triangulation gesprochen werden. In der Erhebungsmethode liegt eine Triangulation durch die Nutzung zweier verschiedener methodischer Zugänge (Fragebogen und Experteninterview) vor, die zum Teil auf gleiche Themenaspekte fokussieren. Durch die Nutzung der Auswertungsmethoden der deskriptiven Analyse sowie der qualitativen Inhaltsanalyse bezüglich der Ergebnisse der Fragebögen kann auch hier von einer Triangulation gesprochen werden.

Den Gütekriterien, welche die qualitative Inhaltsanalyse thematisiert, konnte somit nachgekommen werden, der Triangulation jedoch nur auf den benannten Ebenen. In den nachfolgenden Kapiteln werden die beiden Forschungsschritte zunächst einzeln ausgewertet, um die jeweiligen Ergebnisse unabhängig voneinander zu bewerten. Zur

Beantwortung der Forschungsfrage wird dann die Gesamtheit der gewonnenen Ergebnisse kombiniert und im Kontext der theoretischen Fundierung erörtert (vgl. Kap. 9.3).

## **7. Ergebnisse der schriftlichen Befragung: Anforderungen in den Bildungsgängen des Übergangssystems im beruflichen Schulwesen in Mecklenburg-Vorpommern**

Im Folgenden werden zunächst die gewonnenen Ergebnisse der schriftlichen Befragung<sup>44</sup> beschreibend dargestellt, worauf die interpretative Darstellung, inklusive des Rückbezugs auf die theoretische Fundierung des Forschungsgegenstandes folgt. Beide Auswertungsteile münden in den relevanten Erkenntnissen, welche in die zweite Erhebungsphase<sup>45</sup> einbezogen werden.

### **7.1 Deskriptive Analyse**

Die Anzahl der Teilnehmenden der schriftlichen Befragung beläuft sich auf 67 auswertbare Erhebungsbögen, die von acht unterschiedlichen Institutionen stammen, wovon drei Regionale Bildungszentren sind, die mehr als eine Schule zusammenfassen. Somit kann die Befragung von insgesamt elf beruflichen Schulen bzw. Schulstandorten verzeichnet werden, die über das gesamte Bundesland Mecklenburg-Vorpommern regional verteilt sind und jeweils berufsvorbereitende Bildungsgänge durchführen. Die Anzahl der zurückgesendeten Bögen pro Institution variiert zwischen drei und 15, wobei durch die anonymisierten Rückumschläge keine Zuordnung von Anzahl und beruflicher Schule vorgenommen werden konnte.

In fünf der 67 Erhebungsbögen wurden nicht alle gefragten Aspekte beantwortet, was jedoch nicht zum Ausschluss der Bögen führte. Die fehlenden Angaben wurden in der kategorialen Auswertung unter dem Punkt ‚nicht auswertbar/keine Angabe‘ benannt, um die Grundgesamtheit von 67 Befragten konstant zu halten.<sup>46</sup>

Im Kategoriensystem wurde durch die Buchstaben ‚D‘ und ‚I‘ kenntlich gemacht, ob die jeweilige Kategorie deduktiv oder induktiv gebildet wurde. Dies entspricht jeweils den Frageformen: aus geschlossenen Fragen konnten deduktive Kategorien vor Sichtung des Materials gebildet werden, aus den Antworten der offenen Fragen wurden induktive Kategorien auf Grundlage des Datenmaterials gebildet. Innerhalb der Kategorie der Kompetenzen besteht die Besonderheit darin, dass jeweils Zwischenkategorien gebildet

---

<sup>44</sup> Unter dem Begriff der schriftlichen Befragung wird der quantitative Teil des Mixed Method Verfahrens verstanden, womit diese Begrifflichkeiten im Folgenden denselben Erhebungsschritt meinen.

<sup>45</sup> Die zweite Erhebungsphase meint den qualitativen Teil des Mixed Method Verfahrens, womit die Begrifflichkeiten der qualitativen Erhebung und der mündlichen Befragung im Folgenden denselben Erhebungsschritt meinen.

<sup>46</sup> Das Kategoriensystem zur Auswertung der schriftlichen Befragung ist in Anhang 10 dargestellt.

wurden, die die einzelnen Kompetenzbereiche nochmals untergliedern und so der Strukturierung der Auswertung dienen.

Um sowohl die deskriptive Analyse als auch die darauffolgende Interpretation zu strukturieren, werden die Ergebnisse in vier Bereiche unterteilt, die nach den Fragebereichen des Fragebogens strukturiert sind.

*Bereich eins: Soziodemographische Daten, Bildungs- und Berufsbiographie der Befragten sowie allgemeine Angaben zu den Bildungsgängen des Übergangssystems*

Im ersten Bereich werden die Stichprobe der befragten Lehrkräfte anhand ihrer soziodemographischen Daten beschrieben sowie die Charakteristika ihrer Bildungs- und Berufsbiographie dargestellt. Des Weiteren werden in diesem Bereich alle allgemeinen Angaben zu den Maßnahmen des Übergangssystems benannt, in welchen die Lehrkräfte tätig sind.

*Bereich zwei: Einschätzung und weitere Angaben der Einflussfaktoren im Unterricht der Bildungsgänge des Übergangssystems*

Der zweite Bereich umfasst die Angaben der Befragten dazu, welchen Einfluss welche Faktoren auf ihre Arbeit in den benannten Bildungsgängen haben. In diesem Bereich des Fragebogens wurden sowohl Faktoren zur Einschätzung vorgegeben, als auch die Möglichkeit eröffnet in einem Antwortfeld weitere Faktoren einzutragen. Diese sind unter die weiteren Angaben gefasst.

*Bereich drei: Inhalte des berufsorientierenden Unterrichts in den Bildungsgängen des Übergangssystems*

Bereich drei fokussiert die Angaben zu den Inhalten im Unterricht im Kontext der beruflichen Orientierung, welche in den Bildungsgängen vermittelt werden.

*Bereich vier: Auszuprägenden Kompetenzen innerhalb der Bildungsgänge des Übergangssystems*

Der vierte Bereich fasst die Angaben zu den Kompetenzen zusammen, welche nach Aussage der Befragten in den Bildungsgängen des Übergangssystems von den Jugendlichen ausgeprägt werden sollten.

*Bereich eins: Soziodemographische Daten, Bildungs- und Berufsbiographie der Befragten sowie allgemeine Angaben zu den Bildungsgängen des Übergangssystems*

Die biographischen Daten der Teilnehmer in die Auswertung mit aufzunehmen, ist damit begründet, dass Rückschlüsse und Zusammenhänge zwischen den Angaben hergestellt werden können. In Kap. 5.2 wurde im Kontext des berufsbiographischen Ansatzes darauf verwiesen, dass zur Entwicklung von Professionalität und professionellem Handeln die

berufliche Erfahrung ausschlaggebend ist. So ist es möglich, Bezüge bspw. zwischen dem Alter oder der Berufserfahrung der Befragten und der Einschätzung der Einflussfaktoren herzustellen. Die folgende Tabelle zeigt die Merkmale der befragten Lehrkräfte der schriftlichen Befragung.

Kategorie	Antwortmöglichkeiten/Anzahl der Nennungen			
<b>Geschlecht</b>	weiblich	44	männlich	23
<b>Geburtsjahr</b>	jünger als 35	4	36 - 45	9
	46 - 55	19	55 und älter	35
<b>Abgeschlossene Ausbildung</b>	Ja	32	Nein	35
<b>Abgeschlossenes Studium</b>	Ja	65	Nein	2
<b>Lehrkraft an einer beruflichen Schule seit...</b>	1975 - 1985	6	1986 - 1995	19
	1996 - 2005	28	nach 2005	11
	keine Angabe	2		
<b>Andere Tätigkeit vor der Tätigkeit als Lehrkraft an einer beruflichen Schule</b>	Ja	33	Nein	34
<b>Im Übergangssystem tätig seit...</b>	1980 - 1990	7	1991 - 2000	23
	2001 - 2010	18	nach 2010	15
	nicht auswertbar/keine Angabe	4		
<b>Stundenumfang im Übergangssystem</b>	0 - 5 Std.	13	6 - 10 Std.	12
	11 - 15 Std.	15	16 - 20 Std.	7
	mehr als 20 Std.	14	nicht auswertbar/keine Angabe	6

Tabelle 7: Beschreibung der Stichprobe der schriftlichen Befragung, Quelle: eigene Darstellung.

Die Befragten lassen sich in 67 % weibliche und 32 % männliche Teilnehmende untergliedern, von denen 52,5 % über 55 Jahren, 28,4 % zwischen 46 und 55 Jahren, 13,4 % zwischen 36 und 45 Jahren und 6 % jünger als 35 Jahren alt sind. Somit ist die Mehrheit der im Übergangssystem tätigen befragten Lehrkräfte dem oberen Altersdurchschnitt zuzuordnen.



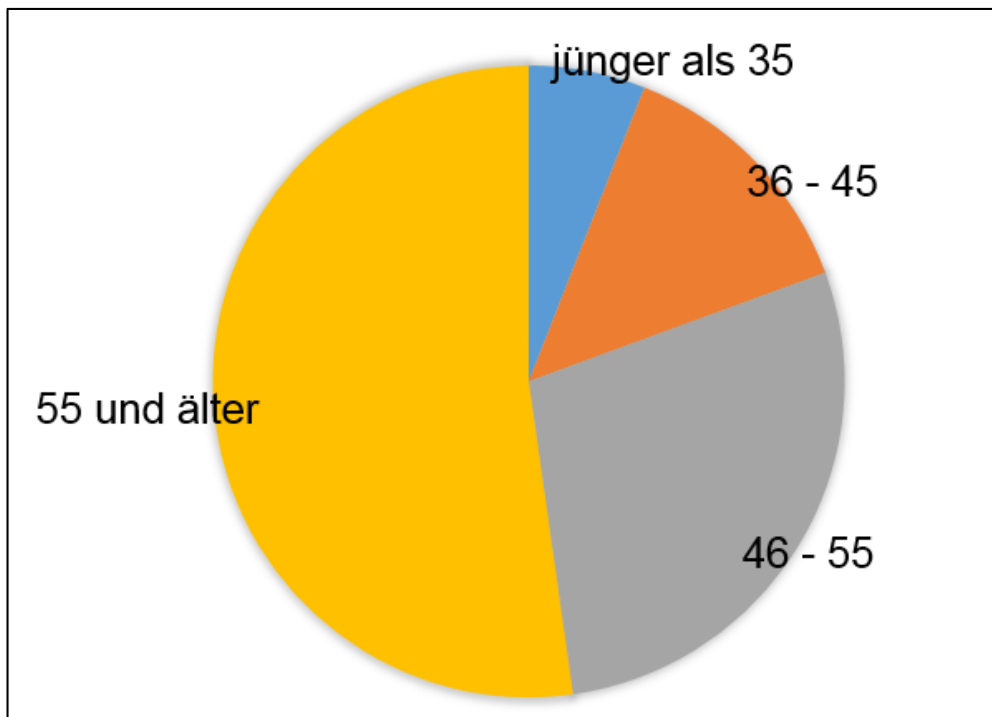


Abbildung 34: Alter der Umfrageteilnehmenden, Quelle: eigene Darstellung.

47,76 % geben an, eine berufliche Ausbildung absolviert zu haben. In der systematisierenden Inhaltsanalyse wurden die Angaben der Befragten in die Kategorien handwerkliche Ausbildung (15 Nennungen), kaufmännische Ausbildung (6 Nennungen), gastronomische Ausbildung (3 Nennungen), Lehramt/Studium/Zweifach (4 Nennungen), Studium allgemein (1 Nennung), andere (1 Nennung) und nicht auswertbar/keine Angabe (1 Nennung) geordnet. Die handwerklichen Ausbildungen wurden in den Jahren 1974 bis 1988 absolviert und beinhalten die Berufe des Bauchfacharbeiters, des Werkstoffprüfers, des Elektrofacharbeiters, der Schneiderin, des Facharbeiters für die Bearbeitung von pflanzlichen Produkten, des Werkzeugmachers, des Maschinen- und Anlagenmonteurs, der Lagerwirtschaft, des Schlossers/Drehers, des KFZ-Schlossers mit anschließendem KFZ-Meister, des Baufacharbeiters mit Abitur, der Handwerksausbildung mit Abitur, des Agrotechnikers/Mechanisators mit Abitur und des Zootechnikers/Mechanisators mit Abitur. Die beiden letztgenannten wurden von insgesamt vier Befragten genannt. Hier handelt es sich um Berufe, die in der ehemaligen DDR ausgebildet und bis 1985 durchgeführt wurden. Das Tätigkeitsfeld dieser Berufe besteht aus der Bedienung und Wartung von Maschinen der Viehzucht (vgl. BA 2015a, o. S.).

Eine weitere Besonderheit ist die Kombination mit der Allgemeinen Hochschulreife, wobei die Nennung der „Handwerksausbildung mit Abitur“ nicht näher spezifiziert wurde. Die kaufmännischen Ausbildungen wurden zwischen 1973 und 2003 absolviert und enthalten die Berufe der Steuerfachangestellten, der Fachverkäuferin, der Industriekauffrau, der

Fachverkäuferin für Sportartikel, der Verlagskauffrau und der Umschulung zur Groß- und Außenhandelskauffrau. Des Weiteren bildet die Umschulung eine weitere Besonderheit, da dies die einzige Nennung dieser Art ist. Dies ist die einzige Angabe auf dem entsprechenden Bogen, sodass nicht nachvollzogen werden kann, welche Erstausbildung der Umschulung zugrunde lag. Die drei Nennungen der gastronomischen Ausbildung wurden zwischen 1982 und 1966 absolviert und setzen sich aus Hotelfachmann, Restaurantfachmann mit anschließendem Servicemeister sowie Koch mit anschließendem Diätkoch zusammen.

Herauszustellen sind sowohl die Weiterbildung zum Servicemeister, der den Angaben nach 1988, sechs Jahre nach Abschluss der Ausbildung erworben wurde sowie die Weiterqualifizierung zum Diätkoch, welche 20 Jahre (1996) nach bestandener Ausbildung eingeordnet wird. An einer weiteren Stelle im Bereich der beruflichen Ausbildung (KFZ-Meister in der Kategorie Handwerk) wurden Angaben zur fachlichen Weiterqualifizierung genannt. Die Nennungen der Kategorien Lehramt sowie Studium allgemein wurden der Vollständigkeit der Angaben halber in die Kategorienbildung aufgenommen. Sie waren allerdings nicht Gegenstand der eigentlichen Fragestellung, da explizit nach einer beruflichen Ausbildung gefragt wurde, sich aber Fragen nach dem Studium im Erhebungsbogen anschlossen. Somit haben diese Nennungen innerhalb der Kategorie der beruflichen Ausbildung keine Relevanz.

Bis auf zwei Befragte geben alle Befragten an, ein Studium absolviert zu haben. Die genannten Studienabschlüsse wurden in die Kategorien Lehramt/Pädagogik (27 Nennungen), fachliches Pädagogikstudium (9 Nennungen), Lehramt mit vorherigem Studienabschluss in einem anderen Fach (7 Nennungen), Lehramt für eine andere Schulform (7 Nennungen), MINT-Studiengänge (8 Nennungen), Lehramt mit Zusatzstudium Sonderpädagogik (3 Nennungen) sowie andere (4 Nennungen) und nicht auswertbar/keine Angabe (1 Nennung) untergliedert.

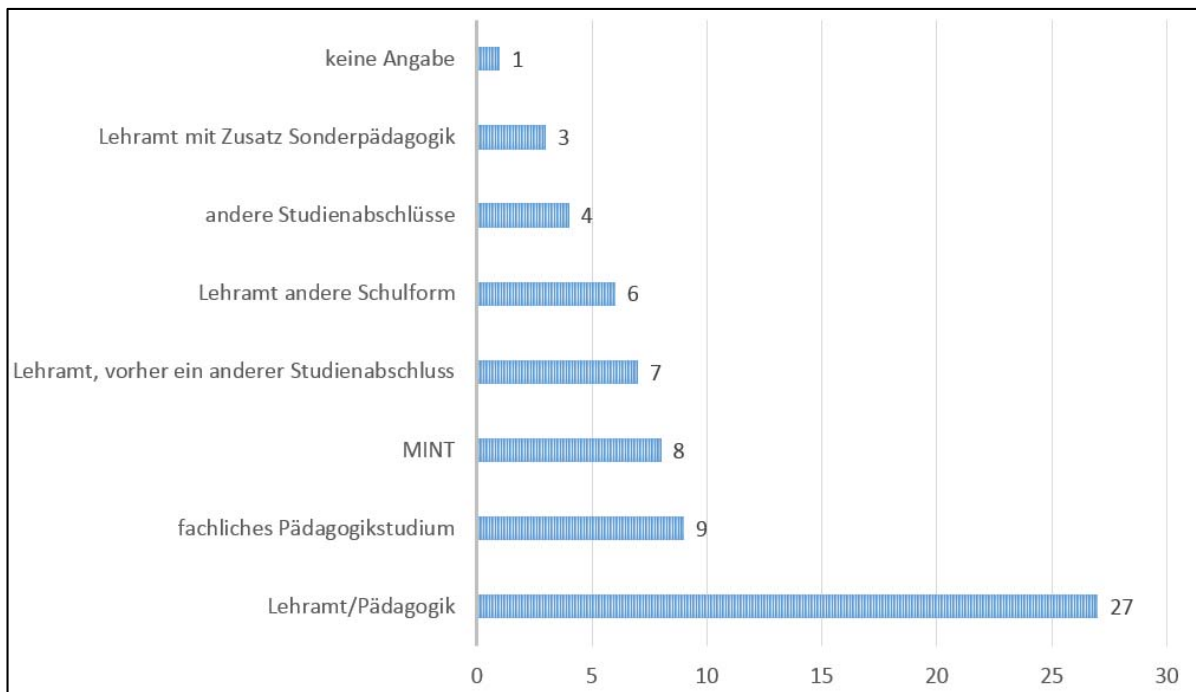


Abbildung 35: Studienfachrichtungen der Umfrageteilnehmenden, Quelle: eigene Darstellung.

Die Kategorie Lehramt/Pädagogik wurde so benannt, da unter den Angaben sieben Nennungen des Abschlusses „Diplom-Lehrer/in“ zu finden sind. Der Abschluss des Diplom-Lehrers ist ebenfalls ein aus dem Bildungssystem der DDR stammender Begriff, der nach Beschluss der KMK 1993 als Ausbildung/Qualifikation für den Lehrberuf anerkannt wird, sofern eine Bewährung innerhalb der Lehrtätigkeit nachgewiesen werden kann. Entsprechend wird der Vorbereitungsdienst sowie die zweite Staatsprüfung bei Nachweis der Bewährung anerkannt (vgl. KMK 1993, 1). Im Kontext des Durchschnittsalters der Stichprobe ist dies nicht verwunderlich, da Mecklenburg-Vorpommern zu den neuen Bundesländern, also dem Gebiet der ehemaligen DDR gehört. Die entsprechenden Abschlüsse sind in den Jahren 1979 bis 1987 erworben worden, somit im damaligen nationalen Bildungssystem. Die neun Nennungen, die zum fachlichen Pädagogikstudium zugeordnet wurden kombinieren einfach eine fachliche und pädagogische Qualifizierung. Unter den Nennungen sind Pädagogik des Maschinenwesens, Pädagogik für Elektrotechnik, Ökonompädagoge sowie Diplomagrarpädagoge. Unter diesen Bezeichnungen sind wie bei den Nennungen des Diplom-Lehrers Abschlüsse der ehemaligen DDR zu fassen (vgl. BA 2015b, o. S.).

Dem entsprechen auch die Jahreszahlen der Abschlüsse, die zwischen 1974 und 1991 erworben wurden. I. d. R. war das Berufsziel nach Besuch dieser Studiengänge die Betreuung von Auszubildenden im betrieblichen Kontext. Aufgrund des Umstandes, dass diese Abschlüsse sowohl an Universitäten als auch Fachhochschulen erworben werden konnten, gestaltete sich die Anerkennung für den Lehrberuf anders als bei dem Abschluss des Diplom-Lehrers. So liegen verschiedene Bezüge vor, nach denen ein Aufbaustudium

gefordert wird oder die Anerkennung durch die Einstellung an einer beruflichen Schule gegeben ist (vgl. IQ Netzwerk M-V/migra e.V. 2018, 20).

Es kann durch die biographischen Angaben der Befragten nachvollzogen werden, dass alle Befragten, die diese Angaben machten bereits in der ehemaligen DDR als Lehrkräfte an beruflichen Schulen tätig waren. Somit kann in den konkreten Fällen nicht dargelegt werden ob und wie eine Anerkennung stattgefunden hat und ob es Unterschiede im Kollegium oder Einsatzbereich bezogen auf den jeweiligen Studienabschluss gibt. Die weiteren Nennungen setzen sich aus der Nennung des Lehramtes mit oder ohne entsprechender Fächerkombination bspw. „Lehramt Deutsch/Englisch“ zusammen, die in den Jahren 1978 bis 2014 absolviert wurden. Somit sind auch hier u.a. Abschlüsse in Bildungssystem der DDR gemeint. In der Kategorie des Lehramtsstudiums mit vorherigem anderen Studienabschluss sind Lebensmitteltechnologie mit anschließendem Lehramtsstudium für den Bereich Ernährung/Hauswirtschaft, Ingenieur für Landtechnik mit anschließendem Abschluss als Diplomagrarpädagoge Lehramt, Germanistik und Slawistik mit anschließender Pädagogik für die berufliche Schule, Betriebswirtschaftslehre und Steuerlehre mit anschließendem Studium der Wirtschaftspädagogik, Landwirtschaft mit nachfolgendem Studium der Pädagogik für die berufliche Schule, Elektrotechnik und Nachrichtentechnik mit folgendem Studium der Fachschulpädagogik sowie die Angabe der Tierzucht mit dem Abschluss des zweiten Staatsexamens, wobei Erststudium und zweites Staatsexamen 30 Jahre auseinander liegen, zu nennen. Die Abschlüsse wurden zwischen 1979 und 2015 erlangt, wobei fünf der sieben Nennungen vor 1997 liegen. In allen Nennungen wird die fachliche Ausrichtung des ersten Studiums weitergeführt und um die pädagogische Qualifizierung zum Lehramt erweitert.

Die drei Nennungen des Zusatzstudiums der Sonderpädagogik haben alle ein Erststudium des Lehramtes voraus bspw. Diplomlehrer für Deutsch/Geschichte und ein anschließendes Zusatzstudium der berufsbezogenen Sonderpädagogik. Das Zusatzstudium wurde jeweils in den Jahren 1997, 1998 und 1999 abgeschlossen. Das Erststudium lag bei allen drei Befragten mindestens zehn Jahre zurück.

Sieben Befragte gaben an, das Lehramt für eine andere Schulform studiert zu haben, dies lässt sich unterteilen in zwei Abschlüsse für das Lehramt der Realschule, drei Abschlüsse für das Lehramt an Gymnasien, einen Abschluss für das Lehramt an Hauptschulen sowie einen Abschluss für das Lehramt an Grundschulen. Bei den Abschlüssen der Realschule wurden keine Angaben zum Jahr des Abschlusses gemacht, die anderen Abschlüsse wurden zwischen 1996 und 2009 erworben. Vier weitere Nennungen wurden verzeichnet in der Kategorie „andere Studienabschlüsse“, hierunter fallen das Studium Englisch/Russisch, was auch im Lehramtsstudium möglich wäre, hierzu wurden jedoch keine entsprechenden

Angaben gemacht, sowie Betriebswirtschaftslehre, Diplom-Sozialpädagogik, Master Islamwissenschaften, Politikwissenschaft und öffentliches Recht.

Bezüglich der unterrichteten Fächer wurden 19 unterschiedliche Fächer und Fachrichtungen genannt. Genannt wurden die Fächer Deutsch (27 Nennungen), Sozialkunde (24 Nennungen), Mathematik (23 Nennungen), Technologie (18 Nennungen), Fachkunde (17 Nennungen), Hauswirtschaft (8 Nennungen), Wirtschaft (8 Nennungen), Philosophie (6 Nennungen), Sport und Förderunterricht (jeweils 4 Nennungen), Englisch (3 Nennungen), Pflanzenkunde (2 Nennungen) sowie Bautechnik, Informationstechnik, Physik, Datenverarbeitung, Technik, Pferde- und Landwirtschaft sowie Deutsch als Zweitsprache (jeweils 1 Nennung). Des Weiteren gibt es vier Mal die Angabe „BVJ“ oder „BvB“, welche nicht als Fächer gewertet wurden. Es kann festgehalten werden, dass ein Schwerpunkt auf den Hauptfächern Deutsch und Mathematik liegt, auch sind Sozialkunde sowie Technologie Fächer, die an der beruflichen Schule Teil vieler Bildungsgänge sind, häufig vorzufinden. Unter der Kategorie der Fachkunde wurden benannte Inhalte wie z. B. „Fachkunde Gastronomie/Hauswirtschaft“ zusammengefasst.

Die Angaben der Befragten bezüglich der Frage seit wann Sie als Lehrkraft an einer beruflichen Schule tätig sind wurden in vier zeitliche Abschnitte unterteilt. So haben sechs Befragte in den Jahren 1978 bis 1985, 19 Befragte zwischen 1986 und 1995, 28 Befragte zwischen 1996 und 2005, sowie elf Befragte nach 2005 ihren Schuldienst an einer beruflichen Schule begonnen, zwei Befragte machten hierzu keine Angaben. Somit verfügt einer der Befragten über bereits 39 Jahre Berufserfahrung, ein anderer Befragter nur über ein Jahr. Aufgrund der Altersstruktur ist es relevant, zu bemerken, dass die Mehrheit der Befragten trotz fortgeschrittenem Alter lediglich über eine Berufserfahrung zwischen 10 und 20 Jahren verfügt, was auf eine andere Tätigkeit vor Eintritt in die berufliche Schule schließen lässt.

Im diesbezüglichen Frageteil gaben 33 Befragte an, vor der Lehrtätigkeit einer anderen Beschäftigung nachgegangen zu sein. Die konkreten Angaben dieser Befragten wurden in die Kategorien handwerkliche/technische Tätigkeiten (8 Nennungen), kaufmännische Tätigkeiten (6 Nennungen), Lehrtätigkeit (9 Nennungen), gastronomische Tätigkeiten (3 Nennungen), landwirtschaftliche Tätigkeit (2 Nennungen), pädagogisch/erzieherische Tätigkeiten (3 Nennungen) sowie Sonstige (2 Nennung) geordnet.

Unter den handwerklichen Tätigkeiten fallen die Berufe Elektroniker, Werkstoffprüfer, Werkstoffleiter/Technischer Leiter, Bauleitung, Ingenieur, Facharbeiter und Werkzeugmacher. Unter den kaufmännischen Nennungen sind die Berufe Einkaufsleiter im Textilbetrieb, Sachbearbeiter in den städtischen Liegenschaften, Betriebswirt in einem Unternehmen, Tätigkeiten im Einzelhandel, Bankkaufmann/Werbekaufmann und Fachverkäufer benannt. Unter den gastronomischen Angaben die Tätigkeiten Koch und Restaurantleiter, unter den

Lehrtätigkeiten die Nennungen Lehrer an einer Hauptschule, Lehrer am Gymnasium, Dozentin, Dozentin in der Erwachsenenbildung, Lehrmeister im Polytechnischen Unterricht, DaF<sup>47</sup> Dozentin, Lehrerin und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität gefasst. Bei den landwirtschaftlichen Tätigkeiten wurden die Berufe des Zuchtberaters und der Qualitätskontrolle bezüglich Milchviehanlagen benannt. Die pädagogisch/erzieherischen Tätigkeiten setzen sich aus den Nennungen Erzieherin, Sozialarbeiter und Sozialpädagoge zusammen, in die sonstige Kategorie wurde die Nennung „Ausbilderin“ aufgenommen, der Zusatz der Ausbildungstätigkeit wurde außerdem bei zwei weiteren Nennungen vermerkt. Die angegebenen Tätigkeiten schließen sich an die vorher benannte Kategorie der erlernten beruflichen Ausbildung, sowie in die Angaben der fachlichen Studiengänge an. Hier wird erneut bestätigt, dass die Befragten ihre fachlich- berufliche Ausrichtung im Kontext ihrer Erwerbsbiographie beibehalten haben, und aus der fachbezogenen praktischen Tätigkeit in die Lehrtätigkeit eingemündet sind.

Die Frage nach dem Beginn der Tätigkeit im Übergangssystem wurde mit den Zeitangaben 1984 - 1990 (7 Nennungen), 1991 - 2000 (23 Nennungen), 2001 - 2010 (18 Nennungen) sowie nach 2010 (15 Nennungen) beantwortet. Vier Angaben konnten nicht in die Auswertung aufgenommen werden, da diese „zurzeit nicht“ und „von Anfang an“ beinhalteten. Bei zwei weiteren konnte nicht nachvollzogen werden, ob diese Äußerung auf die persönliche Lehrtätigkeit oder den Beginn der Einrichtung der Bildungsgänge zurückzuführen ist. Drei Befragte gaben außerdem an, dass die Tätigkeit im Übergangssystem von Unterbrechungen geprägt sei, ohne jedoch einen Umfang oder Grund der Unterbrechung anzugeben. Entsprechend verfügt die Mehrheit der befragten Lehrkräfte (48 Befragte) über eine mehr als siebenjährige Berufserfahrung in den Bildungsgängen des Übergangssystems. Sieht man dies in Kombination mit der Frage nach der allgemeinen Berufserfahrung, zeichnet sich ab, dass der Großteil der Befragten bereits zu Beginn der Lehrtätigkeit Kontakt zu diesen Bildungsgängen hatte.

Dies ist als relevant in die Interviews mitaufzunehmen, da von diesen Befragten Antworten dahingehend zu erfahren sind, ob es Veränderungen oder Entwicklungen im beforschten Gegenstandsbereich gab oder gibt. Des Weiteren ermöglicht die langjährige Erfahrung Fragen nach der persönlichen Professionalisierung. 43 befragte Lehrkräfte sind im Bildungsgang des Berufsvorbereitungsjahres, 43 Lehrkräfte im Bildungsgang des einjährigen Berufsvorbereitenden Bildungsganges und fünf Lehrkräfte im zweijährigen Berufsvorbereitungsjahr tätig. Eine befragte Lehrkraft gab an, aktuell gar nicht in diesen Bildungsgängen zu unterrichten. Als weitere Bildungsgänge wurden das Berufsvorbereitungsjahr für Ausländer (8 Nennungen), das BVS (Berufsvorbereitung mit

---

<sup>47</sup> DaF: Deutsch als Fremdsprache.

sonderpädagogischem Schwerpunkt) (6 Nennungen), BvB (1 Nennung), BVJ 2jährig (1 Nennung), Werker Ausbildung (1 Nennung), Technologie (1 Nennung), TIPP (1 Nennung) sowie Vollausbildung (1 Nennung) angegeben.

Da in der Einleitung des Fragebogens explizit die Bildungsgänge der Berufsvorbereitung für Aussiedler ausgeschlossen wurden und die Vollzeitausbildungen nicht dem Forschungsbereich entsprechen, können diese Nennungen unberücksichtigt verbleiben. Die Bezeichnung BVS ist eine vorherige Bezeichnung für das zweijährige BVJ und wird somit diesem zugeordnet. Informationen dazu, welchen Bildungsgang oder welche Maßnahmen die Abkürzung TIPP beschreibt konnte weder durch Recherche noch persönliche Gespräche erhoben werden.

Bezüglich des Stundenumfangs, in welchem die befragten Lehrkräfte in den Bildungsgängen des Übergangssystems unterrichten, sind zwischen zwei und 27 Unterrichtsstunden pro Woche alle Nennungen vorhanden. Daher wurde eine Unterteilung in die Bereich 2 - 5 Stunden pro Woche (13 Nennungen), 6 - 10 Stunden pro Woche (12 Nennungen), 11 - 15 Stunden pro Woche (15 Nennungen), 16 - 20 Stunden pro Woche (7 Nennungen) sowie mehr als 20 Stunden pro Woche (14 Nennungen) vorgenommen. Sechs Personen machten zu diesem Bereich keine Angaben, eine befragte Lehrkraft gibt als Grund an, dass sie zurzeit nicht in diesen Bildungsgängen eingesetzt sei. Somit wird deutlich, dass mehr als der Großteil der befragten Lehrkräfte mit mehr als 50 % der gesamten Lehrverpflichtung in den Bildungsgängen des Übergangssystems unterrichtet. Auf die Frage, ob die Befragten gern mehr Unterrichtsstunden in diesen Bildungsgängen eingesetzt werden würden, antworteten sieben Befragte mit „ja“, 49 mit „nein“, acht mit „weiß nicht“ und drei Befragte machten hierzu keine Angaben.

45 Befragte geben an, dass es ein schulinternes Curriculum für die beforschten Bildungsgänge gibt, zehn Befragte verneinen dies und weitere zwölf Befragte geben „weiß nicht“ an. Da es vom Land Mecklenburg-Vorpommern keine Rahmenlehrpläne oder ähnliches für diese Bildungsgänge gibt, ist dies von Interesse und wird in die Interviews aufgenommen.

Bezüglich Kooperationen im Übergangssystem geben 34 Befragte an, dass es solche gebe, 18 verneinen die Frage und 15 Befragte geben „weiß nicht“ an. Die konkreten Angaben der Kooperationen wurden gegliedert in Bildungsdienstleister (15 Nennungen), soziale Dienste (13 Nennungen), Schulen (8 Nennungen), Betriebe (5 Nennungen), Bundesagentur für Arbeit (4 Nennungen), Kammern (2 Nennungen), Jobcenter (2 Nennungen) und Krankenkasse (2 Nennungen). Vier Angaben konnten nicht in die Auswertung aufgenommen werden. Bei den Bildungsdienstleistern sind in der Regel regionale Träger benannt, wie bspw. Lunte e.V. und Grone. Die Kategorie soziale Dienste beinhaltet die Nennungen Drogenberatung, Jugendgerichtshilfe, Polizei, Selbstverteidigung, Straßensozialarbeiter und Sozialarbeiter.

Diese Nennungen sind hervorzuheben, da diese nicht explizit mit den Inhalten des Unterrichts verknüpft werden können, sondern auf andere Aufgabenfelder des Gegenstandsbereiches hinweisen. Die kooperierenden Schulen sind Förderschulen oder Produktionsschulen in der jeweiligen Region, Betriebe wurden nur allgemein genannt ohne spezifische Nennungen von Firmennamen. Die jeweils nur viermaligen Nennungen der Bundesagentur für Arbeit sowie die zweimalige Nennung des Jobcenters ist in der Gesamtbetrachtung zu berücksichtigen, da diese als Fördermittelgeber der jeweiligen Bildungsgänge fungieren.

*Bereich zwei: Einschätzung und weitere Angaben der Einflussfaktoren im Unterricht der Bildungsgänge des Übergangssystems*

Im Erhebungsbogen sollten die gesammelten Herausforderungen aus der wissenschaftlichen Literatur durch die Lehrkräfte eingeschätzt und der Einfluss auf ihre Arbeit in der Berufsorientierung angegeben werden. Festzuhalten ist im Vorfeld, dass nicht alle Lehrkräfte zu jedem Aspekt eine Angabe getätigt haben, die Anzahl der Antworten die in der folgenden Abbildung unter ‚N‘ erkennbar ist, somit variiert.

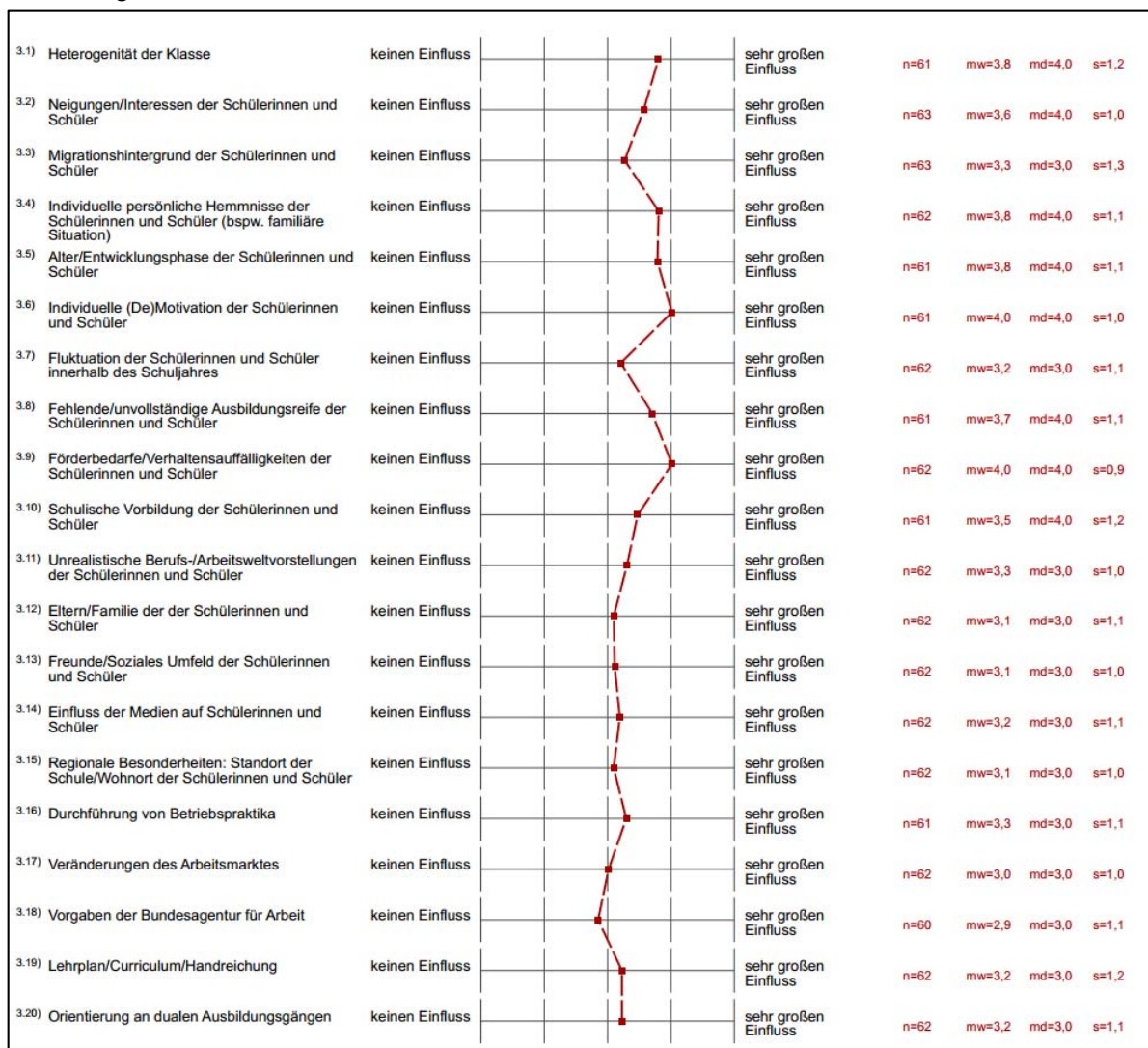


Abbildung 36: Zusammenfassung der statistischen Größen im geschlossenen Frageteil der Einflussfaktoren, Quelle: eigene Darstellung mit dem System EvaSys.



Unter der Anzahl der Angaben ist erkennbar, dass die Nennungen zwischen 63 und 61 variieren, bei einer Grundgesamtheit von 67 ausgewerteten Erhebungsbögen. Diese fehlenden Angaben setzen sich aus vier Bögen zusammen, bei welchen die Befragten keinerlei Angaben zu diesem Fragebereich getätigt haben. Diese Erhebungsbögen enthielten jedoch in anderen Fragebereichen Informationen, die in die Auswertung einbezogen werden sollten. Aufgrund der Angaben auf den entsprechenden Bögen konnte keine Begründung für die Auslassung des Fragebereiches erhalten werden.

Trotz der variierenden Anzahl der Antworten konnte anhand der Orientierung an den Mittelwerten eine Systematisierung der Aspekte vorgenommen werden. Zur Veranschaulichung wurden den Aspekten innerhalb der Skala Prozente zugeordnet, wodurch eine Gewichtung hinsichtlich des Einflusses erkennbar wird. Die benannten Aspekte wurden je nach angegebenem Einfluss zu insgesamt fünf Gruppen zusammengefasst (Anordnung absteigend – Gruppe eins: größter Einfluss, Gruppe fünf: geringster Einfluss). Die erste Gruppe beinhaltet die folgenden Aspekte und Angaben:

Themenaspekt	Keinen Einfluss	Wenig Einfluss	Neutraler Einfluss	Großer Einfluss	Sehr großer Einfluss
<b>Individuelle (De)Motivation</b>	1,6 %	9,4 %	10,9 %	37,5 %	40,6 %
<b>Förderbedarfe/Verhaltens-auffälligkeiten</b>	1,5 %	6,2 %	13,8 %	41,5 %	36,9 %

Tabelle 8: Gruppe 1 der Einflussfaktoren, Quelle: eigene Darstellung.

Die Mittelwerte der beiden Aspekte liegen bei 4,0 (vgl. Abb. 36). Es ist zu erkennen, dass es durchaus unterschiedliche Einschätzungen der beteiligten Lehrkräfte gibt, jedoch sind die genannten zwei Aspekte der ersten Gruppe jene, die nach Angabe der Befragten den größten Einfluss auf die Arbeit in den Bildungsgängen des Übergangssystems haben. Dies lässt sich aus der Mehrheit der Angaben in den Bereichen sehr großer Einfluss und großer Einfluss ableiten. Hervorzuheben ist, dass die benannten Aspekte direkt mit der Zielgruppe der Schüler zusammenhängen. Die persönliche Motivation und die Verhaltensauffälligkeit(en) betreffen den bzw. die konkreten einzelnen Schüler.

Die zweite Gruppe besteht aus folgenden Aspekten:

Themenaspekt	Keinen Einfluss	Wenig Einfluss	Neutraler Einfluss	Großer Einfluss	Sehr großer Einfluss
<b>Heterogenität der Klasse</b>	7,8 %	4,7 %	18,8 %	32,8 %	35,9 %
<b>Neigungen/Interessen</b>	4,5 %	6,1 %	28,8 %	42,4 %	18,2 %
<b>Individuelle persönliche Hemmnisse (bspw. familiäre Situation)</b>	4,6 %	10,8 %	10,8 %	41,5 %	32,3 %

<b>Alter/Entwicklungsphase</b>	4,7 %	6,3 %	23,4 %	32,8 %	32,8 %
<b>Fehlende/unvollständige Ausbildungsreife</b>	3,1 %	12,5 %	21,9 %	31,3 %	31,3 %
<b>Schulische Vorbildung</b>	7,8 %	9,4 %	26,6 %	32,8 %	23,4 %

Tabelle 9: Gruppe 2 der Einflussfaktoren, Quelle: eigene Darstellung.

Die Mittelwerte liegen bei den Aspekten zwischen 3,8 und 3,5, also auf großem Einfluss auf die Arbeit innerhalb der berufsvorbereitenden Bildungsgänge. Die Aspekte der zweiten Gruppe haben weniger Einfluss als die der ersten Gruppe, allerdings stimmen sie in der Ausrichtung überein, so stehen auch hier alle Nennungen in Zusammenhang mit der Zielgruppe der Lernenden. Im Gegensatz zur ersten Gruppe sind bis auf eine Ausnahme (Heterogenität der Klasse) Themenaspekte genannt, die auf den einzelnen Schüler hinweisen und nicht auf die Gesamtheit bzw. Zusammensetzung der Klasse. In der wissenschaftlichen Literatur wurden unterschiedliche Themen benannt, die für den Fragebogen unter der Rubrik „Individuelle persönliche Hemmnisse“ zusammengefasst wurden. Da dies großen Einfluss auf die Arbeit der Lehrkräfte hat, ist es von Interesse in den Interviews nach konkreter Beschreibung dieses Themenaspektes zu fragen.

Die dritte Gruppe besteht aus folgenden Aspekten:

<b>Themenaspekt</b>	<b>Keinen Einfluss</b>	<b>Wenig Einfluss</b>	<b>Neutraler Einfluss</b>	<b>Großer Einfluss</b>	<b>Sehr großer Einfluss</b>
<b>Migrationshintergrund</b>	15,2 %	15,2 %	27,2 %	28,8 %	19,7 %
<b>Fluktuation der Schülerinnen und Schüler innerhalb des Schuljahres</b>	7,7 %	15,4 %	38,5 %	26,2 %	12,3 %
<b>Unrealistische Berufs- und Arbeitsweltvorstellungen</b>	3,1 %	16,9 %	35,4 %	32,3 %	12,3 %
<b>Einfluss der Medien auf Schülerinnen und Schüler</b>	6,2 %	16,9 %	35,4 %	29,2 %	12,3 %
<b>Durchführung von Betriebspraktika</b>	7,8 %	14,1 %	31,3 %	29,7 %	17,2 %
<b>Lehrplan/Curriculum/ Handreichungen</b>	13,8 %	4,6 %	35,4 %	35,4 %	10,8 %
<b>Orientierung an dualen Ausbildungsgängen</b>	4,6 %	21,5 %	32,3 %	29,2 %	12,3 %

Tabelle 10: Gruppe 3 der Einflussfaktoren, Quelle: eigene Darstellung.

In der Gruppe liegt der Mittelwert zwischen 3,3 und 3,2 und ist somit zwischen großem und neutralem Einfluss, mit Tendenz zum neutralen Einfluss anzusiedeln, weshalb diese Aspekte von der zweiten Gruppe getrennt wurden und insgesamt gegenüber dieser weniger Einfluss haben. Im Gegensatz zu den ersten beiden Gruppen sind in dieser Gruppe sowohl Angaben

zur Zielgruppe gemacht, als auch allgemeine Einflussfaktoren auf die Tätigkeit genannt worden, wie Betriebspraktika, Lehrplan und die Orientierung an dualen Ausbildungsgängen.

Die vierte Gruppe besteht aus folgenden Aspekten:

Themenaspekt	Keinen Einfluss	Wenig Einfluss	Neutraler Einfluss	Großer Einfluss	Sehr großer Einfluss
Eltern/Familie	6,2 %	24,6 %	32,3 %	23,1 %	13,8 %
Freunde/Soziales Umfeld	4,6 %	20 %	35,4 %	32,3 %	7,7 %
Regionale Besonderheiten: Standort der Schule/Wohnort	7,7 %	16,9 %	40 %	30,8 %	4,6 %
Veränderungen des Arbeitsmarktes	7,7 %	20 %	38,5 %	27,7 %	6,2 %

Tabelle 11: Gruppe 4 der Einflussfaktoren, Quelle: eigene Darstellung.

Die Mittelwerte der Aspekte der vierten Gruppe liegen zwischen 3,1 und 3,0 und sind somit im neutralen Einfluss einzuordnen, womit er sich von der dritten Gruppe abhebt und insgesamt weniger Einfluss hat. Besonders den Veränderungen des Arbeitsmarktes wurde ein neutraler bis wenig Einfluss auf die alltägliche Arbeit in den Bildungsgängen zugeschrieben. In dieser Gruppe sind keine Aspekte zu finden, die sich ausschließlich mit der persönlichen Entwicklung der Schüler befassen. Vielmehr geht es um die externen Einflussfaktoren Familie, Freunde, Region und Arbeitsmarkt.

Die fünfte Gruppe besteht aus nur einem Aspekt:

Themenaspekt	Keinen Einfluss	Wenig Einfluss	Neutraler Einfluss	Großer Einfluss	Sehr großer Einfluss
Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit	12,7 %	22,2 %	36,5 %	22,2 %	6,3 %

Tabelle 12: Gruppe 5 der Einflussfaktoren, Quelle: eigene Darstellung.

Der Mittelwert der Nennungen liegt bei 2,9 und lässt sich zwischen neutralem und wenig Einfluss einordnen, weswegen der Aspekt eine eigene Gruppe bildet und nicht der Gruppe vier zugeordnet wurde. Die Bundesagentur für Arbeit ist der Fördermittelgeber der Bildungsgänge und ist zuständig für die entsprechenden Maßnahmenbeschreibungen. Zwar gibt es keine curricularen Vorgaben hinsichtlich der Ausgestaltung der Bildungsgänge, dennoch ist zu hinterfragen, warum dieser Aspekt von allen erfragten Aspekten am wenigsten Einfluss hat.

Des Weiteren wurde im Fragebogen ein Freifeld eingerichtet, in welchem zusätzliche nicht genannte Einflussfaktoren eingetragen werden konnten. Die Nennungen wurden in neun

Kategorien geordnet welche sich in Zielgruppe – psychische Probleme/Verhaltensauffälligkeiten (13 Nennungen), Kooperation intern (8 Nennungen), Klassengröße (5 Nennungen), Zielgruppe – allgemein (6 Nennungen), Klasse intern (4 Nennungen), Raum (3 Nennungen), Kooperation extern (3 Nennungen), Zielgruppe – Wissen (2 Nennungen) sowie Handy (2 Nennungen) gliedern. Diese Kategorien können wiederum thematisch in Gruppen zusammengefasst werden.

Die erste Gruppe (Zielgruppe – psychische Probleme/Verhaltensauffälligkeiten, Zielgruppe – allgemein, Klasse intern, Zielgruppe – Wissen) beschäftigt sich mit der Zielgruppe der Jugendlichen im Klassenverband. Als psychische Probleme bzw. Verhaltensauffälligkeiten werden durch drei Befragte Drogen bzw. deren Einfluss auf die Schüler benannt, ebenfalls drei Befragte geben psychische Erkrankungen der Jugendlichen an, ein Befragter weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass aus seiner Perspektive die psychischen Erkrankungen zunehmen. Des Weiteren werden Verhaltensauffälligkeiten wie ADHS benannt, Vorerkrankungen und aktuelle gesundheitliche Probleme der Schüler, chronische Erkrankungen sowie das Vorliegen von Behinderungen einzelner Schüler. Diese Nennungen verstärken den benannten großen Einfluss der Heterogenität der Schülerschaft auf die Arbeit der Lehrkräfte in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen. Unter den allgemeinen Angaben zur Zielgruppe finden sich die Nennungen der unregelmäßigen Teilnahme, die An- und Abmeldung der Schüler, unterschiedliche Leistungsniveaus, die Zusammensetzung der Klasse, die Unkenntnis darüber, welche Phasen der beruflichen Orientierung die Schüler bereits absolviert haben sowie das Vorhandensein von Vorbehalten seitens der Schüler gegenüber der Schule bzw. den Lehrkräften. Bei der letzten Nennung wird direkt eine Konsequenz für die persönliche Arbeit mit der Zielgruppe von dem Befragten abgeleitet, nämlich die, dieser kritischen Haltung offen zu begegnen, um neues Vertrauen zu den begleitenden Lehrkräften aufzubauen.

Die Kategorie Klasse intern fasst die Nennungen des Verhältnisses der Schüler untereinander, Rivalitäten und den Umstand, dass wenige demotivierte Schüler die gesamte Klasse beeinflussen, zusammen. Nennungen der Kategorie Zielgruppe – Wissen bestehen aus den Nennungen von Wissenslücken und dem Grundlagenwissen aus der allgemeinbildenden Schule. Die benannten Kategorien und benannten zusätzlichen Einflussfaktoren durch die Befragten unterstreichen die Relevanz der Zielgruppe bei der Betrachtung des Gegenstandsbereiches. Obwohl Heterogenität, Wissen oder auch Entwicklungsphasen der Schüler bereits im geschlossenen Frageteil benannt und eingeschätzt wurden, wurde dies nochmals im freien Antwortteil benannt und teilweise mit Beispielen oder Konsequenzen verdeutlicht.

Die zweite Gruppe (Klassengröße, Raum, Handy), die sich zusammenfassen lässt, benennt die äußeren Gegebenheiten, in der die Arbeit innerhalb der berufsvorbereitenden Bildungsgängen stattfindet. Vor allem die Klassengröße wird als problematisch benannt, da diese nicht nur als Einzelnennung, sondern bspw. mit der Aufforderung, diese zu reduzieren, versehen ist. In Bezug auf die Kritik an den räumlichen und materiellen Ausstattungen können keine detaillierten Aussagen gemacht werden, weil lediglich die einzelnen Wörter benannt wurden, entsprechend verhält sich auch die Kategorie Handy.

Die beiden ausstehenden Kategorien (Kooperation intern, Kooperation extern) können ebenfalls zu einer Gruppe zusammengefasst werden. Unter der Erstbenannten ist die positive Aussage zur Unterstützungen seitens eines Sozialarbeiters zu nennen sowie kritische Bemerkungen, die sich mit nicht stattfindender aber benötigter Supervision, fehlender Planungssicherheit, wechselnden Lehrerteams, der Stundenplanung allgemein, keinem fachlichen Austausch über die Schüler, fehlenden passgenauen Fortbildungsangeboten sowie dem Umstand, dass die Schüler der berufsvorbereitenden Maßnahmen im Fach Mathematik gemeinsam mit den Schülern des Fachgymnasiums unterrichtet werden, befassen. Die Kooperation extern benennt die Zusammenarbeit mit Bildungsträgern, Wohngemeinschaften, Wohn- und Sozialverhältnissen der Schüler sowie den schulübergreifenden Austausch. Ob diese Nennungen positive oder kritische Äußerungen sind, kann nicht nachvollzogen werden, da dazu keine Aussagen gemacht wurden. Insgesamt ist der Punkt Kooperation in der wissenschaftlichen Literatur zwar benannt, aber vor allem die intern benannten kritischen Punkte bisher nicht dokumentiert, weshalb auch dies Eingang in die Interviews finden wird.

### *Bereich drei: Inhalte des berufsorientierenden Unterrichts in den Bildungsgängen des Übergangssystems*

Der Frageabschnitt zu den Inhalten innerhalb der Berufsorientierung in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen des Übergangssystems wurde im Fragebogen mit einem freien Antwortfeld ausgestattet. Die Nennungen der Befragten lassen sich in insgesamt 18 Kategorien unterteilen: Grundlagenwissen/Allgemeinwissen (24 Nennungen), Inhalte der beruflichen Bildung (21 Nennungen), Bewerbungen (12 Nennungen), fachspezifische Inhalte (15 Nennungen), Berufskunde (8 Nennungen), personale Kompetenz (7 Nennungen), Betrieb/Praktikum/Projekte (5 Nennungen), Berufswahlprozess (4 Nennungen), Selbstreflexion (5 Nennungen), Vorbereitung Arbeitswelt (6 Nennungen), soziale Kompetenz (5 Nennungen), Aufgaben Lehrkraft (4 Nennungen), Kommunikationskompetenz (4 Nennungen), Technologie (4 Nennungen), Methodenkompetenz (4 Nennungen), Lehrplan (3 Nennungen), BIZ (1 Nennung) sowie 10 nicht auswertbare Nennungen.

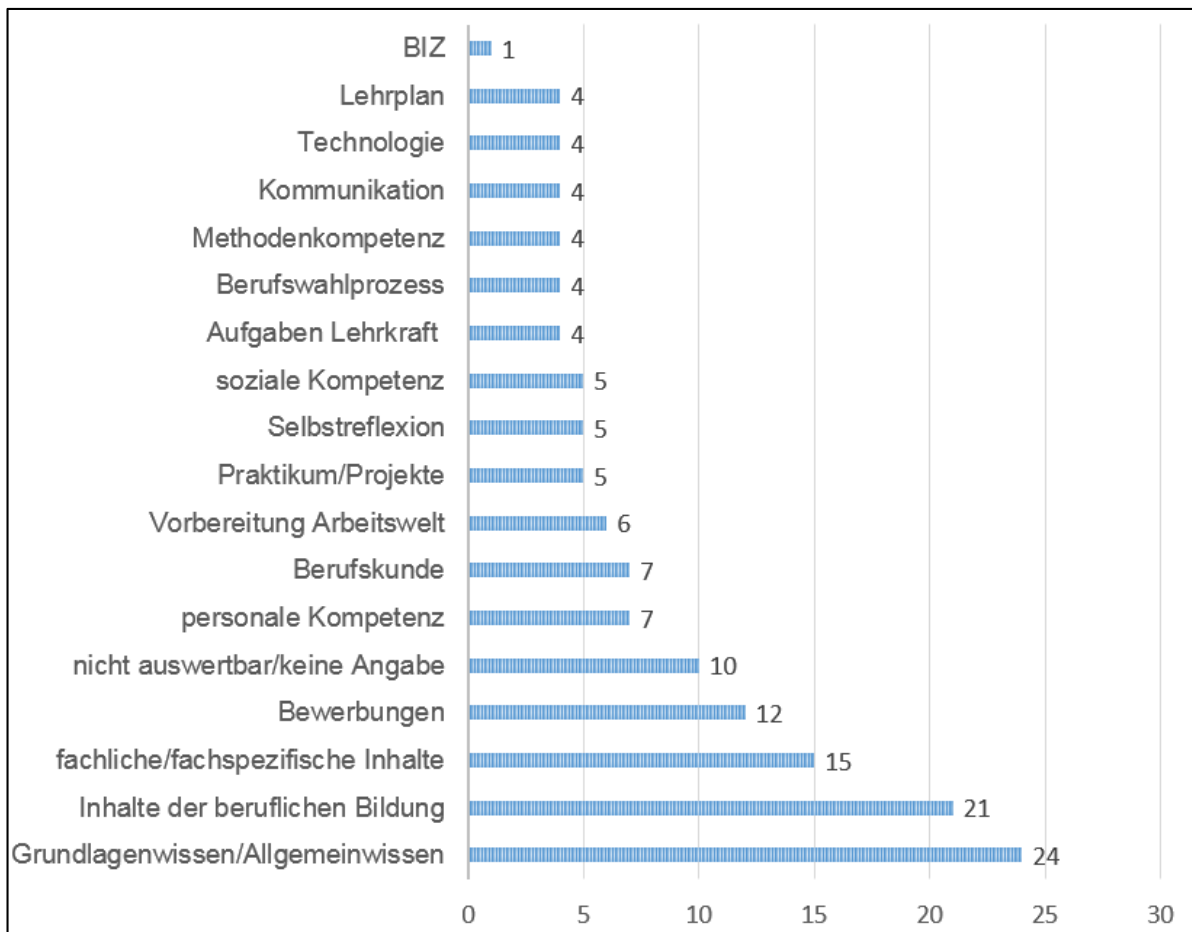


Abbildung 37: Inhalte im berufsorientierenden Unterricht der Bildungsgänge des Übergangssystems<sup>48</sup>, Quelle: eigene Darstellung.

Die benannten Kategorien können jeweils in drei Untergruppen zusammengefasst und betrachtet werden. Die erste Gruppe (Bewerbungen, Berufskunde, Betrieb/Praktikum/Projekt, Berufswahlprozess, Vorbereitung Arbeitswelt, BIZ) beschäftigt sich mit der konkreten Vorbereitung der Zielgruppe auf die Berufs- und Arbeitswelt. Unter dem Punkt Bewerbungen wurden sowohl das Erstellen von Bewerbungsunterlagen als auch die Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche benannt. Die Kategorie der Berufskunde enthält das Kennenlernen verschiedener (Ausbildungs-)Berufe sowie die konkrete Nennung des Fachbereiches der Pflege, Maler, Metaller, Bau- und Hauswirtschaftler.

In der Kategorie Betrieb/Praktikum/Projekte wurden unterschiedliche Nennungen zusammengefasst, welche sich mit der betrieblichen Praxis bzw. außerschulischen Aktivitäten beschäftigten. So wird hier die Besichtigung von Betrieben, die Durchführung von Betriebspraktika sowie Projekten durch die Befragten angeführt. Unter der Kategorie Berufswahlprozess wurde die praktische Hilfe bei der Berufswahlfindung, die allgemeine Hilfe bei der Berufswahl bzw. dem Prozess benannt, außerdem war es einem Befragten wichtig,

<sup>48</sup> Die unterschiedlichen Ebenen der Angaben ergeben sich aus den Antworten der Probanden, die Angaben wurden durch ein offenes Antwortfeld generiert. Vgl. dazu Anhang 3 Instrument des Fragebogens sowie Anhang 10 Kategoriensystem der schriftlichen Befragung.

nicht nur Unterstützung bei der Berufswahl zu leisten, sondern auch das Interesse der Schüler für Berufe zu wecken, für die aktuell Bedarf auf dem Arbeitsmarkt besteht. Dies schließt sich auch in der nächsten Kategorie der Vorbereitung auf die Arbeitswelt an, hier sind konkrete Inhalte der Berufsorientierung erwähnt, wie Verhaltensnormen am Arbeitsplatz, fehlende Grundkenntnisse auszugleichen, um eine Berufsausbildung aufnehmen zu können, einen Bezug zum zukünftigen Arbeitsfeld herstellen und die Voraussetzungen zu schaffen, um eine Lehrstelle antreten zu können. Der Besuch im Berufsinformationszentrum (BIZ) wurde ebenfalls dieser Gruppe zugeordnet, da es sich um eine außerschulische Aktivität handelt, die allerdings nicht in einem Betrieb und somit in keinem konkreten Berufsfeld stattfindet, aber auf das Ziel der konkreten Vorbereitung auf die Arbeitswelt sowie berufliche Orientierung ausgerichtet ist.

Durch die Zusammenfassung der Kategorien in der Gruppe eins wird deutlich, dass die Ausrichtung der Bildungsgänge bzgl. der berufsorientierenden Inhalte einen großen Umfang einnimmt. Die Punkte Bewerbungen und Berufskunde erhielten die meisten Nennungen, wobei nochmals zu betonen ist, dass es hier seitens des Erhebungsinstrumentes keine Vorgaben gab. Die Vielfalt der benannten Inhalte macht deutlich, dass es innerhalb der berufsorientierenden Inhalte zwar Schwerpunkte gibt, aber die Kombination aus dem Kennen von Berufen, das Ausprobieren durch Praxisphasen und die Unterstützung der Jugendlichen den gesamten Berufswahlprozess abbildet.

Die zweite Gruppe (Selbstreflexion, soziale Kompetenzen, Aufgaben Lehrkraft, Kommunikationskompetenz, personale Kompetenz, Methodenkompetenz), die sich zusammenfassen lässt, befasst sich mit dem Ausbau bzw. der Förderungen der Kompetenzen der Jugendlichen. Unter der Kategorie Selbstreflexion sind die Nennungen des Einschätzen Lernens der eigenen Fähigkeiten, Erkennen von Interessen/Neigungen, Ermittlung der eigenen Stärken sowie die Passung von persönlichen Stärken und Anforderungen unterschiedlicher Berufsfelder gefasst. Ein Befragter führt dies weiter aus, indem er angibt, dass die Passung der eigenen Stärken mit den Anforderungen eines Berufsprofils direkt in einen Text für die eigene Bewerbung eingearbeitet werden soll. Unter den sozialen Kompetenzen wurden Teamfähigkeit, Umgangsformen und allgemeine soziale Kompetenzen benannt, die ein Befragter konkret mit der Arbeitswelt in Verbindung bringt. Unter den Aufgaben der Lehrkraft wurden folgende Äußerungen zusammengefasst: erzieherische Arbeit bzgl. Schülerverhalten, Steigerung des Selbstwertgefühls der Schüler, Schaffen von positiven Erfahrungen und Unterrichtsmethoden.

Diese Kategorie bildet eine Besonderheit innerhalb des gesamten Antwortbereiches der Inhalte der Berufsorientierung. In den anderen Kategorien werden Inhalte oder Ziele formuliert, in dieser thematisierten Kategorie allerdings weisen die Nennungen auf die

Didaktik der Lehrkraft hin bzw. auf deren Haltung und persönliche Zielsetzung in Hinblick auf die Entwicklung der Schüler. Unter den Nennungen zur Kommunikationskompetenz lassen sich die sprachliche Ausdrucksfähigkeit sowie mündliche und schriftliche Kommunikation fassen. Die personale Kompetenz wiederum setzt sich aus dem äußeren Erscheinungsbild, der Leistungsbereitschaft, Disziplin, Ordnung und Sauberkeit, dem Durchhaltevermögen, den persönlichen Fähigkeiten, dem andauerndem sowie selbstständigen Arbeiten zusammen. Die Methodenkompetenz beschreibt den Umgang mit Medien, die Anwendung von Lerntechniken, das Lernen zu lernen und den Umgang mit dem Internet, wobei die letzte Nennung konkret auf die berufliche Orientierung ausgerichtet ist.

Die dritte Gruppe (Grundlagenwissen/Allgemeinwissen, Inhalte der beruflichen Bildung, fachspezifische Inhalte, Technologie, Lehrplan) fassen Inhalte der konkreten Unterrichtsgestaltung bzw. des Fachunterrichts zusammen. Die Kategorie, die am meisten Nennungen enthält, ist das Grundlagenwissen/Allgemeinwissen. Hier sind die Nennungen des Leseverständnisses, Inhaltswiedergaben, Grundlagen in Deutsch und Mathematik, Faktenwissen, Erkennen von Zusammenhängen und die Arbeit an der Grammatik zusammengefasst. Ein Großteil der Äußerungen der Befragten beschäftigt sich mit den Grundlagen im Lesen, Rechnen und Schreiben sowie der Allgemeinbildung zum Erreichen der Berufsreife. In einer Nennung wird hinzugefügt, dass die Förderung der Schwächsten im Fokus liegt. Die zweitgrößte Kategorie bilden die Inhalte der beruflichen Bildung. Diese Kategorie besteht aus Farbe und Raum, hauswirtschaftlichen Inhalten, Pflicht und Recht von Arbeitgebern und Arbeitnehmern, dem Kennenlernen von Werkzeugen am Arbeitsplatz, dem Umgang mit Werkstoffen, der Sensibilisierung zum Thema Arbeitssicherheit, praxisbezogenen bzw. berufsbezogenen Inhalten im Mathematik- und Deutschunterricht sowie dem Umgang mit Geld/Planung von Einnahmen und Ausgaben.

In einigen Nennungen wird deutlich, dass nicht nur fach- bzw. berufsspezifische Inhalte vermittelt, sondern die allgemeinbildenden Fächer im beruflichen Kontext unterrichtet werden. Die fachspezifischen Inhalte wurden gesondert zusammengefasst, da hier keine beruflichen Aspekte benannt wurden, sie jedoch über die allgemeinbildenden Fächer hinausgehen. In dieser Kategorie sind die Fachpraxis, die politische Bildung, allgemeine fachspezifische Inhalte, ökonomische Bildung, die rechtliche Stellung des Menschen, Umwelterziehung, Jugendstrafgesetze, Jugendschutz, Anwendungsaufgaben sowie Geometrie zu finden. Die Kategorie Technologie besteht lediglich aus den Nennungen des Technologieunterrichtes, der nicht näher spezifiziert ist, womit auch keine konkreten Aussagen zu dieser Kategorie gemacht werden können. Unter Lehrplan sind drei Bemerkungen gefasst, die darauf hinweisen, dass die Inhalte der Bildungsgänge aus den Rahmenlehrplänen der Regelschule und dem Curriculum der Berufsvorbereitenden



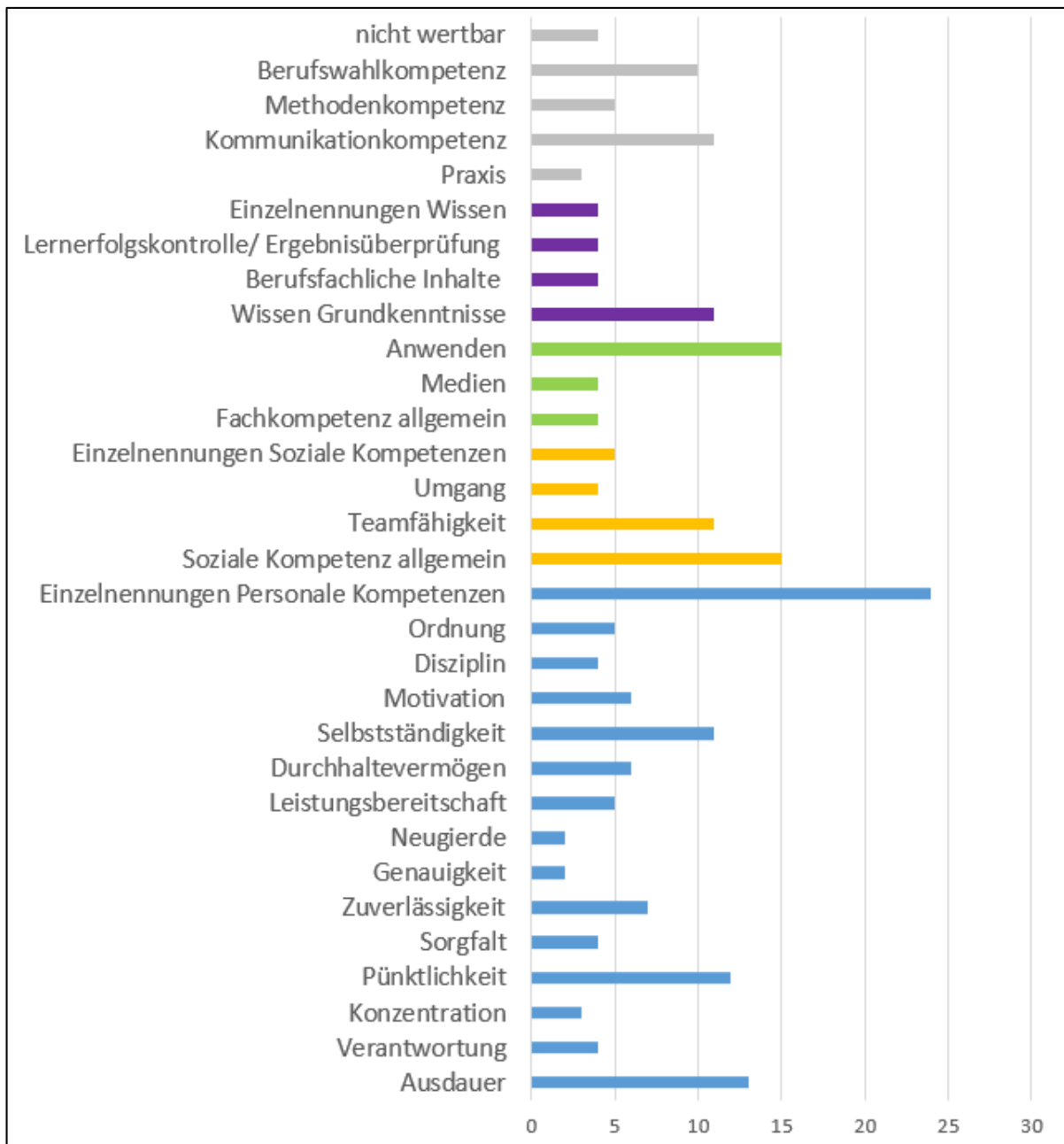
Bildungsmaßnahmen abgeleitet werden sowie das Curriculum zur Vorbereitung auf die Prüfung der Berufsreife angewandt wird.

Die dritte Gruppe macht deutlich, dass die Inhalte des Unterrichts vor allem allgemeine, fachspezifische und berufsspezifische Elemente enthalten. Diese sind notwendig zum Erreichen der Berufsreife und zur Bildung der Jugendlichen. Somit kann festgehalten werden, dass die drei Hauptinhalte der berufsorientierenden Bildungsgänge allgemein- und berufsbildende, kompetenzausbildende und berufsorientierende bzw. berufsvorbereitende Elemente sind.

Die zehn Nennungen, die als nicht auswertbar kategorisiert wurden, bestehen aus zwei vermerkten Fragezeichen seitens der Befragten, den Einbezug von Partnern, schulorganisatorische Maßnahmen, dem negativem Lernklima, Desinteresse, der Äußerung, dass Schüler, die in den Bildungsgängen keine Möglichkeit auf einen höheren Schulabschluss haben, unmotiviert sind, was den Unterricht mit den lernwilligen Schülern erschwert, einer Nennung, dass die Wahl des Berufsfeldes der Schüler nicht abhängig vom Bildungsgang ist sowie zwei Nennungen „Beispieluntersuchungen“ ohne weitere Spezifikation. Da der Frageblock konkret nach den Inhalten der Bildungsgänge fragte, können die hier festgehaltenen Aspekte in die Auswertung dieses Bereiches nicht einfließen.

#### *Bereich vier: Auszuprägenden Kompetenzen innerhalb der Bildungsgänge des Übergangssystems*

Das letzte Freifeld im Erhebungsbogen, welches mit einer Frage versehen war, bezog sich auf die Kompetenzen der Jugendlichen, die nach Einschätzung der befragten Lehrkräfte durch die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme ausgeprägt werden sollen. Die Antworten ließen sich in insgesamt neun Kategorien gliedern, wovon vier in weitere Unterkategorien geordnet wurden. Als übergreifende Kategorien sind personale Kompetenz mit insgesamt 100 Nennungen und 15 Unterkategorien, soziale Kompetenz mit 31 Nennungen und vier Unterkategorien, Wissen mit 24 Nennungen und vier Unterkategorien, Fachkompetenz mit 22 Nennungen und drei Unterkategorien, Kommunikationskompetenz mit elf Nennungen, Berufswahlkompetenz mit zehn Nennungen, Methodenkompetenz mit fünf Nennungen, Praxis mit drei Nennungen sowie drei nicht auswertbare Nennungen dargestellt.



Legende	Personale Kompetenz	Soziale Kompetenz	Fachkompetenz	Wissen	Einzelnenennungen
	[Blue]	[Yellow]	[Green]	[Purple]	[Grey]

Abbildung 38: Übersicht der durch die Befragten benannten Kompetenzen, Quelle: eigene Darstellung.

In der vorliegenden Abbildung sind die Kategorien farblich abgebildet, um die einzelnen Unterkategorien nochmals nach Anzahl der Nennungen ausdifferenziert betrachten zu können und die Zuordnung nachvollziehbar darzustellen. Als Unterkategorien der personalen Kompetenz wurden die folgenden zusammengetragen: Einzelnenennungen (21 Nennungen), Ausdauer (13 Nennungen), Pünktlichkeit (11 Nennungen), Selbstständigkeit (9 Nennungen), Zuverlässigkeit (6 Nennungen), Motivation (6 Nennungen), Ordnung (5 Nennungen), Leistungsbereitschaft (5 Nennungen), Verantwortung (4 Nennungen), Konzentration (3

Nennungen), Sorgfalt (3 Nennungen), Durchhaltevermögen (5 Nennungen), Disziplin (3 Nennungen), Genauigkeit (2 Nennungen) und Neugierde (2 Nennungen).

Die Unterkategorie der Einzelnennungen fasst die Angaben Fleiß, Ehrgeiz, Toleranz, Arbeitstugenden, Zielstrebigkeit, Vollständigkeit, Respekt, Belastbarkeit, Kontinuität, Höflichkeit, Flexibilität, Schlüsselqualifikationen, Arbeit sehen, den Umgang mit den eigenen Fähigkeiten, dem regelmäßigen Erscheinen, dem Unterricht zu folgen, der Selbstreflexion, der Konfliktlösungsstrategien, dem Umgang mit Kritik, der konsequenten Verwendung von Arbeitsmitteln und dem gerecht werden der Tagespraxis zusammen. Diese Nennungen lassen sich, auch wenn inhaltlich bzw. sinngemäß ähnlich, nicht den anderen Unterkategorien zuordnen, da diese ausschließlich den genauen Wortlaut der Nennungen umfassen. So weist die Unterkategorie Ausdauer 13-mal das Wort Ausdauer auf, in vier Fällen in konkretem Bezug auf das Arbeitsverhalten bzw. Arbeitstempo.

Auch die Unterkategorie Pünktlichkeit setzt sich aus der konkreten Verwendung des Wortes zusammen, wobei einmal der Kontext des Schulbesuches expliziert wird. Die Unterkategorie Zuverlässigkeit setzt sich aus fünf Nennungen dieses Begriffes und einer Nennung der Verlässlichkeit zusammen, die inhaltlich, wörtlich und sinngemäß der Kategorie zugeordnet werden kann. In die Unterkategorie ‚Selbstständigkeit‘ wurden die Nennungen der selbstständigen Beschaffung von Arbeitsmaterial, das selbstständige Arbeiten bei bekannten Aufgaben sowie selbstständiges Lernen gegliedert. Die Unterkategorie Motivation beinhaltet die Nennung des Begriffes, einmal in Kombination mit der Tätigkeit des Lernens, einmal mit der Explikation der intrinsischen Motivation. Bei der Unterkategorie Ordnung wurden neben dem Begriff selbst auch Nennungen der Organisation der eigenen Arbeit und der Systematik hinzugefügt.

Die Unterkategorie Verantwortung setzt sich zu gleichen Teilen aus der Nennung des Begriffes und der Nennung der Eigenverantwortung zusammen. Unter der Leistungsbereitschaft wurde der Begriff selbst sowie die Bereitschaft zum Lernen vermerkt. Die Unterkategorie Konzentration beinhaltet den Begriff selbst, zweimal als Konzentrationsvermögen; unter Sorgfalt ist lediglich der Begriff ohne weitere Spezifikation genannt, genauso gestalten sich die Unterkategorien des Durchhaltevermögens und der Disziplin. Die Unterkategorie Genauigkeit bezieht sich bei einer Nennung auf das konkrete Arbeiten, die Neugierde wird einmal als Begriff und einmal in Bezug auf die Zukunft benannt.

Es kann festgehalten werden, dass in Bereich vier die Nennungen der personalen Kompetenz den größten Teil einnehmen. Außerdem sind die genannten Aspekte den sogenannten Arbeitstugenden zuzuordnen, des Weiteren sind diese auch in Definitionen die Ausbildungsreife betreffend zu finden. Die Häufigkeit der Nennungen (insgesamt 99)

verdeutlicht eine gewisse Übereinstimmung der befragten Lehrkräfte was die Ausprägung der personalen Kompetenzen innerhalb der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen betrifft.

Die Oberkategorie der sozialen Kompetenz wurde in die Unterkategorien der sozialen Kompetenz allgemein (14 Nennungen), Teamfähigkeit (10 Nennungen), Umgang mit Mitmenschen (3 Nennungen) und Einzelnennungen (4 Nennungen) gegliedert.

Die Unterkategorie soziale Kompetenzen allgemein beinhaltet ausschließlich die Nennungen „Soziale Kompetenz“ oder „Sozialverhalten“ mit einer weiteren Spezifikation der Angemessenheit. In der Unterkategorie Teamfähigkeit wurde sieben Mal lediglich der Begriff benannt, zwei Mal soll Teamarbeit durch Gruppenarbeiten ausgeprägt werden, außerdem zählen auch Kooperationsfähigkeit und Kollegialität zu dieser Unterkategorie. Der Umgang mit Mitmenschen unterteilt sich in den Umgang mit Lehrkräften und den Umgang der Jugendlichen untereinander, wobei in beiden Fällen ein respektvoller Umgang benannt wird. Die vier Einzelnennungen bestehen aus Tugenden und Wertmaßstäben, Höflichkeitsregeln, Berufsreife und Umgangsformen sowie Schlüsselqualifikationen. Da die Begriffe in der Kombination benannt wurden, wurden sie der Unterkategorie der sozialen Kompetenz zugeordnet, wobei die Schlüsselqualifikationen aufgrund ihres Verständnisses doppelt kodiert und sowohl zu personalen als auch sozialen Kompetenzen zugeordnet wurden.

Im Gegensatz zu den personalen Kompetenzen nehmen die sozialen Kompetenzen einen geringeren Stellenwert in den Nennungen der Befragten ein. Hinzuzufügen ist allerdings, dass 14 Befragte soziale Kompetenzen allgemein angaben, ohne dies weiter auszuführen. Dies liegt bei den personalen Kompetenzen wiederum nicht vor, hier wurden spezifische Aspekte benannt, welche die Quantität der Kategorie beeinflusst.

Die Oberkategorie Wissen wurde in weitere vier Unterkategorien aufgeteilt: Grundkenntnisse (11 Nennungen), Einzelnennungen (5 Nennungen), berufsfachliche Inhalte (4 Nennungen) und Lernerfolgskontrolle/Ergebnisüberprüfung (2 Nennungen). Die Unterkategorie der Grundkenntnisse setzt sich aus der Nennung des Begriffes zusammen, in zwei Fällen im Fachbereich Natur und Umwelt, in drei Fällen in den Fächern Deutsch und Mathematik, in drei Fällen im Fach Mathematik/wirtschaftliche Kenntnisse, eine Nennung weist auf den Erwerb der Berufsreife hin, eine weitere auf die Stärkung der Kenntnisse zur Aufnahme einer dualen Ausbildung.

Die Einzelnennungen bestehen aus der Festigung der Kernkompetenzen, dem Rahmenlehrplan der Berufsschule, Wissenslücken schließen, Rechtschreibung und Lesen. Da die Kernkompetenzen in Verbindung mit Fächern benannt wurden, wurden diese der Wissenskategorie zugeordnet. Die berufsfachlichen Inhalte befassen sich mit dem Erkennen von Zusammenhängen in Theorie und Praxis, den handwerklichen Fähigkeiten sowie der

Handhabung einzelner Werkzeuge. Die Unterkategorie der Lernerfolgskontrolle/Ergebnisüberprüfung fasst die Nennungen der Plausibilitätsprüfung von Ergebnissen und die angemessene Darstellung von Lösungswegen zusammen.

Durch die genannten Aspekte innerhalb der Oberkategorie des Wissens wird deutlich, dass vor allem grundlegende Kenntnisse als zu entwickelnde Kompetenzen innerhalb der Bildungsmaßnahmen des Übergangssystems von den befragten Lehrkräften als relevant eingeschätzt werden.

Die Oberkategorie Fachkompetenz wurde in die drei Unterkategorien Anwendung (14 Nennungen), Fachkompetenz allgemein (4 Nennungen) und Medien (4 Nennungen) untergliedert. Die Unterkategorie Anwendung fasst die Grundkenntnisse in Berufsfeldern, Sachverhalte erkennen und Kenntnisse anwenden, Aufgaben verstehen und lösen, Führen eigener Unterlagen, Führen eines Hefters, Erfassen von Aufgabenstellungen, Entnahme von Informationen aus einem Text, Formulare ausfüllen können, Aufgabenstellungen verstehen, Planung von Ein- und Ausgaben sowie das selbstständige Führen eines Privathaushaltes zusammen. Unter Fachkompetenz allgemein ist die Nennung des Begriffes zu verstehen, in einem Fall nicht als Fach- sondern Sachkompetenz betitelt, in einem weiteren Fall mit der Konkretisierung auf das Lesen, Schreiben und Rechnen. Dies würde sich auch der Kategorie des Wissens zuordnen lassen, da dies durch den Befragten aber mit Fachkompetenz beschrieben wurde, wird es hier auch folglich dieser Oberkategorie zugeordnet. Die Unterkategorie Medien beinhaltet die dreimalige Nennung des Umgangs mit Medien sowie einer Nennung der Medienkompetenz.

Die beiden Oberkategorien des Wissens und der Fachkompetenz heben sich voneinander inhaltlich und sinngleich ab, auch wenn die Vermittlung von Kenntnissen innerhalb beider Kategorien benannt wird, geht die Fachkompetenz konkreter auf berufliche Spezifika ein und über das bloße Wissen hinaus.

Die fünf weiteren Kategorien wurden aufgrund der Anzahl der weniger häufigen Nennungen nicht in Unterkategorien aufgeteilt.

Die Kategorie Kommunikation beinhaltet die dreimalige Nennung der Kommunikationsfähigkeit, die zweimalige Nennung der Sprache, des Sprechens und Zuhörens, dem Führen eines sachlichen Dialogs im Vorstellungsgespräch, der korrekten und deutlichen Sprachanwendung, der Fremdsprachenkenntnisse und der Stärkung der Kommunikationskompetenz.

Die Kategorie Berufswahlkompetenz ist mit eben diesem Begriff von einem Befragten benannt, die Nennungen Ausbildungsreife, Fähigkeiten zur Aufnahme einer Ausbildung, die Vorbereitung auf das Berufsleben, das Erkennen einer bestimmten Berufsorientierung,

realistische Vorstellungen zur Berufswelt, Interesse für eine Ausbildungsrichtung sowie Berufsreife und Umgangsformen wurden ebenfalls dieser Kategorie zugeordnet. Die letzte Nennung wurde ebenfalls doppelt kodiert, findet sich auch in der Kategorie der sozialen Kompetenzen wieder.

Die Methodenkompetenz fasst die dreimalige Nennung des Begriffs zusammen sowie dem selbstständigen Aneignen von Wissen mit Hilfe von Lehrbüchern bzw. dem Wissen wie dieses nutzvoll eingesetzt werden kann.

Die Kategorie Praxis fasst die Nennungen der praktischen Erfahrung und des Praktikums zusammen.

Als nicht auswertbare Nennungen sind Handy, sowie zwei Nennungen zur mangelhaften Sprachkompetenz zu fassen. Die Sprachkompetenz wird innerhalb der Nennungen in Bezug dazu gesetzt, dass Deutsch nicht die Muttersprache der Schüler und dies besonders im Textverstehen problematisch ist. Da die Bildungsgänge, in denen Flüchtlinge beschult werden von der Erhebung ausgeschlossen sind, und nicht nachvollzogen werden kann, ob die zwei Nennungen auch auf die restliche Schülerschaft zutrifft, wurde diese nicht in die Auswertung einbezogen.

Insgesamt werden durch die fünf Oberkategorien ohne ausdifferenzierte Unterkategorien weitere Kompetenzen angesprochen, welche vor dem Hintergrund der Zielrichtung der Bildungsgänge relevant sind. Jedoch nehmen diese in der Häufigkeit der Nennungen gegenüber personaler, sozialer und fachlicher Kompetenz sowie Wissen einen wesentlich geringeren Umfang ein. In den Interviews ist es daher von Interesse konkretere Beschreibungen der sozialen Kompetenz zu erhalten und die Einschätzung der Befragten bezüglich des Verhältnisses der Kompetenzbereiche zu erhalten. Des Weiteren fällt in der Gesamtbetrachtung auf, dass eine Diskrepanz in den Nennungen der Inhalte und Kompetenzen zu verzeichnen ist. Dies soll außerdem in den Interviews geklärt werden.

## 7.2 Interpretation

Nachdem im vorherigen Kapitel die Ergebnisse deskriptiv analysiert und im Kontext der Häufigkeit und Vielfalt der Aspekte betrachtet wurden, folgt die Interpretation der Ergebnisse. Die vier Bereiche des Erhebungsbogens werden in sich und vor dem Hintergrund der theoretischen Bezüge erörtert, um Erkenntnisse für die Fragestellung der Arbeit und solche abzuleiten, die in die zweite Erhebung einbezogen werden sollen.

*Bereich eins: Soziodemographische Daten, Bildungs- und Berufsbiographie der Befragten sowie allgemeine Angaben zu den Bildungsgängen des Übergangssystems*

In Hinblick auf die Altersangaben der Befragtengruppe ist abzulesen, dass der Großteil der Befragten von 55 % über 55 Jahre alt ist. Da im beforschten Bundesland keine aktuellen

Zahlen zu eingesetzten Lehrkräften in anderen Bildungsgängen (bspw. Darstellung des Einsatzes im Fachgymnasium) vorliegen, kann nicht eingeschätzt werden, ob diese Altersspanne speziell auf die Bildungsgänge des Übergangssystems zutrifft oder für weitere Bildungsgänge gilt. Als Referenz können die Lehrerbedarfsprognosen des befragten Bundeslandes herangezogen werden. Demnach werden bis 2030 die Hälfte aller derzeitigen Lehrkräfte an beruflichen Schulen in das Rentenalter eintreten (vgl. MBWK 2015b, 22). Wird diesen Angaben gefolgt, lässt sich das angegebene Alter der Befragten als Durchschnitt der aktuellen Lehrerschaft beschreiben, womit die befragte Stichprobe im Alter die Gesamtheit repräsentiert.

Dieser Umstand wird außerdem durch den Fachkräftemangel im beruflichen Lehramt bestärkt. Das Berufsschullehramt gehört in vielen Bundesländern zum Mangelstudienfach, sodass an vielen Universitäten Quer- und Seiteneinsteiger in technischen Berufen in Lehramtsstudiengänge aufgenommen und ausgebildet werden, um den Bedarf zu decken (vgl. MBWK 2015b, 20 ff.). Die regionale Besonderheit des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern verzeichnet außerdem in den vergangenen Jahren eine stetige Abwanderung. So kommt es dazu, dass Berufe zwar in den Betrieben und Universitäten ausgebildet werden, doch Anstellungsverhältnisse oder andere Motivationen die Menschen nach Abschluss der Ausbildung in eine andere Region Deutschlands orientieren.

Ein weiterer Erklärungsansatz für den hohen Altersdurchschnitt wäre, dass Lehrkräfte im gehobenen Alter über eine fundierte Berufserfahrung verfügen und somit den multiplen Herausforderungen innerhalb der Bildungsgänge des Übergangssystems besser vorbereitet gegenüberstehen als jüngere Kollegen.

In diesem Kontext ist die durchschnittliche Berufserfahrung der Befragten von 20 Jahren zu berücksichtigen. Die Berufserfahrung an der beruflichen Schule variiert zwischen 39 und einem Jahr. Somit wäre von Interesse, in den Interviews sowohl Lehrkräfte mit langjähriger als auch mit wenig Berufserfahrung als Gesprächspartner zu gewinnen, um mögliche Unterschiede bzgl. der persönlichen Strategien als auch Professionalisierungswege aufzeigen zu können. Gleiches bezieht sich auf den Einsatz in den Bildungsgängen des Übergangssystems, auch hier variiert die Einsatzspanne zwischen 39 und einem Jahr. Durch die Erhebungsbögen kann nachvollzogen werden, dass sowohl die Befragten mit 39 Jahren Erfahrung als auch die Befragten mit nur einem Jahr Berufserfahrung von Beginn an in den Bildungsgängen des Übergangssystems eingesetzt sind. Diese Besonderheiten sollen in die Interviews einbezogen und die Befragten nach Möglichkeiten als Interviewpartner gewonnen werden.

Vor dem Hintergrund der Altersspanne wird deutlich, dass eine große Anzahl der älteren Befragten erst in den letzten 20 Jahren in den Lehrerberuf eingetreten ist und demzufolge

einer anderen Tätigkeit im Vorfeld nachgegangen ist. Dieser Umstand ist in der Schulform der beruflichen Schule häufiger vorzufinden als in anderen Schulformen, da gerade im fachpraktischen Unterricht eine berufliche Qualifikation mit praktischer Berufserfahrung notwendig ist. Die häufigsten beruflichen Ausbildungen wurden nach Angaben der Befragten im handwerklichen Bereich absolviert, wobei einige Befragte dies in Kombination mit dem Erwerb des Abiturs angeben. Diese Bildungsgänge sind typisch für das berufliche Bildungswesen der ehemaligen DDR (vgl. MDR o.J., o. S.) und sollten den Jugendlichen sowohl weitere Qualifizierungen als auch direkten Einsatz in der Praxis ermöglichen. Dass die Lehrkräfte, die im Übergangssystem eingesetzt sind, häufig handwerkliche Ausbildung besucht haben, ist unter anderem damit zu erklären, dass die Maßnahmen theoretische sowie praktische Inhalte spezifischer Branchen (bspw. Holz oder Farbe) beinhalten und die Schüler teilweise in Lehrwerkstätten in der Schule unterrichtet werden. Im Übergangssystem ist der Bereich des Handwerks weit verbreitet, was die Qualifikation der eingesetzten Lehrkräfte notwendig macht.

Des Weiteren kann im Kontext der Erwerbsbiographien der befragten Lehrkräfte ein Rückbezug auf die dargestellten Berufswahltheorien im Kontext dieser Arbeit hergestellt werden, auch wenn diese eigentlich die berufliche Orientierung Jugendlicher in den Fokus stellen. Wenn im Lebensphasenmodell nach Super (vgl. Kap. 4.2.1) davon ausgegangen wird, dass die Phase der Exploration mit 20 Jahren und die Phase der Etablierung mit 35 Jahren abgeschlossen ist, so hat bei einigen Befragten auch nach diesen Phasen eine Um- oder Neuorientierung stattgefunden, da sie mit 35 Jahren nochmals ihre berufliche Perspektive verändert haben.

Im Falle des Lehramtes ging dies, nach den Angaben der Erhebungsbögen, teilweise mit einem weiteren Studium bzw. einem weiteren akademischen Abschluss einher, um den Zugang ins Lehramt zu erhalten. Auch die bereits in der deskriptiven Analyse benannten Besonderheiten hinsichtlich der Abschlüsse aus dem Bildungssystem der ehemaligen DDR können hierzu gezählt werden, da die Regelungen der KMK Vorgaben hinsichtlich zu besuchender Fortbildungen enthalten, um eine Anerkennung der Lehrerqualifikation zu erhalten. Dazu zählt ebenfalls das fachliche Pädagogikstudium, welches auf die betriebliche und nicht schulische Ausbildung von Jugendlichen ausgerichtet war. Angaben zum Besuch von Seiten- oder Quereinstiegsfortbildung liegen nicht vor, wurden jedoch auf den Erhebungsbogen auch nicht konkret erfragt. Da so bei einem Teil der Befragten in Frage steht, ob und wenn ja welche Qualifikation für die Tätigkeit an der beruflichen Schule erworben wurde, wird dies in der zweiten Erhebung berücksichtigt und die Berufsbiografie der Befragten umfassender erfasst.

Dies bestätigt auch die Auswertung der verschiedenen Studienabschlüsse der Befragten, so zeichnet sich ab, dass acht Befragte kein Studium des Lehramtes abgeschlossen haben,



wovon wiederum zwei Befragte angeben, gar kein Studium absolviert zu haben. Insgesamt haben nur 35 Befragte sich ausschließlich mit dem Studium des Lehramtes befasst, darunter vier Befragte mit einer anderen Schulform, sieben Befragte haben vor dem Lehramtsstudium ein anderes Studienfach abgeschlossen. Diese Vielfalt hinsichtlich der Berufsbiographien und der Zugänge zum Lehramt zeichnet eine heterogene Zielgruppe der Lehrkräfte an beruflichen Schulen ab. In der beruflichen Bildung liegen häufig Doppelqualifikationen vor, gibt es doch im Berufsschullehramt die Eingangsvoraussetzung einer beruflichen Qualifikation (vgl. u. a. Universität Rostock 2017 § 2).

Im Kontext des Prozesses der Berufswahl verdeutlichen die biographischen Angaben der Befragten, dass der Prozess als lebenslanger Akt zutrifft. Super benennt bereits bei der Festlegung seiner Phasen, dass die Altersangaben als Richtwerte zu verstehen und nicht festgelegt seien, was die Angaben der Befragten verdeutlicht. Auch weitere Theorien können zur Interpretation der dynamischen Berufsbiografien zugrunde gelegt werden, so folgen die Befragten auch nach dem Wechsel in der Regel ihrer fachlichen Ausrichtung und wechseln lediglich das Tätigkeitsfeld von der Wirtschaft in die Wissensvermittlung, bleiben also hinsichtlich ihrer Orientierung konstant.

Sowohl der lerntheoretische als auch der entscheidungstheoretische Ansatz kann diese Sachverhalte erklären, allerdings liegen für valide Aussagen diesbezüglich zu wenig Information vor. Denkbar wäre, dass die Befragten während ihrer Tätigkeit vor Eintritt in die berufliche Schule Lernerfahrungen gemacht haben, welche Ihnen persönliche Fähigkeiten im Unterrichten verdeutlichten, oder aber äußere Faktoren wie der Betrieb oder die eigene Familie waren ursächlich verantwortlich für eine Neu- oder Umorientierung. Um dies konkreter betrachten zu können und fundierte Aussagen zu treffen, müssten die Biografien im Detail sowie biografische Entscheidungsprozesse erfragt werden. Da der Fokus der vorliegenden Arbeit jedoch auf den persönlichen Handlungsstrategien der Lehrkräfte im Umgang mit den Herausforderungen in den Bildungsgängen des Übergangssystems liegt, kann dieser Aspekt nicht näher verfolgt werden. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass der Umgang mit der eigenen persönlichen Erwerbsbiografie Einfluss auf die Umsetzung der Berufsorientierung der Jugendlichen haben kann.

Die Nennung des (Zusatz-)Studiums der Sonderpädagogik ist vor dem Hintergrund der hier thematisierten Bildungsgänge hervorzuheben. Anders als Schulformen der Allgemeinbildung, die seit 2009 mit der Einführung der Inklusion befasst sind und ihre Strukturen auf die Förderbedingungen der Schülerschaft anpassen, war es schon immer eine Herausforderung der beruflichen Schulen, sich mit heterogenen Zielgruppen auf verschiedenen Ebenen zu befassen. Diese heterogenen Zielgruppen sind einerseits in den Bildungsgängen des Übergangssystems zu finden, denen all jene Schüler zugewiesen werden, die keinen

Ausbildungsplatz gefunden haben, andererseits in den dualen Ausbildungsgängen. So hatten und haben die beruflichen Schulen keinen Einfluss auf den Zugang der Auszubildenden in duale Ausbildungsgänge, da diese durch die Betriebe ausgewählt und an den jeweiligen Schulen angemeldet werden. Welcher Bildungsgrad vorliegt, kann zwar i. d. R. nachvollzogen werden, da die Betriebe jedoch die Entscheidung treffen, welchen Jugendlichen mit welchen Voraussetzungen sie einstellen, haben die Schulen nur die Möglichkeit auf die Gegebenheiten zu reagieren (vgl. BBiG § 10). Entsprechend sind und waren Schüler mit Förderbedarf oder anderen persönlichen wie sozialen Benachteiligungen schon immer in den Klassen der beruflichen Schule vorzufinden, Heterogenität somit stets bildungsgangübergreifend vorhanden.

Da der Umgang mit diesen Schülern im regulären Studium des Lehramtes gar nicht oder nur begrenzt thematisiert wird, sind diese zusätzlichen Ausbildungen bzw. Qualifikationen als hilfreich einzuordnen. Eine Begründung für das Vorliegen dieser spezifischen Qualifikation wird außerdem darin gesehen, dass zwei der befragten beruflichen Schulen in der Vergangenheit berufliche Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt waren (vgl. MBWK 2009, 6), und in allgemeine berufliche Schulen übergegangen oder mit solchen fusioniert sind. Die dort tätigen Lehrkräfte haben i. d. R. den Einsatzort beibehalten.

Das Haupttätigkeitsfeld bzw. das Spektrum der beruflichen Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt bezog sich auf die Ausbildung theoriegeminderter Berufe wie bspw. den Beikoch oder den Hauswirtschaftshelfer. Diese werden aktuell aufgrund geringer Schülerzahlen mit den regulären Vollausbildungen gemeinsam unterrichtet. Somit zeichnet sich ab, dass Schüler- als auch Lehrerschaft sich in Teilen verändert haben, die Kenntnisse und Fähigkeiten der sonderpädagogischen Qualifizierung der Lehrkräfte weiterhin als unterstützt eingeordnet werden. Dies wird außerdem durch die häufige Nennung des zusätzlichen Bildungsganges BVS gestützt, der aktuell die offizielle Bezeichnung des zweijährigen BVJ trägt und die sonderpädagogischen Förderbedürfnisse der Schüler fokussiert. Das Vorliegen der im Durchschnitt relativ hohen Anzahl (15 %) von Lehrkräften mit einer sonderpädagogischen Zusatzausbildung im Tätigkeitsbereich der Bildungsgänge des Übergangssystems kann somit auch durch die dort vorliegenden Herausforderungen der Schülerschaft dieser zweijährigen Bildungsgänge begründet sein. In Kapitel 3 wurden durch die Förderbedingungen die Jugendlichen beschrieben, in Kapitel 4.4 die Benachteiligungen ausdifferenziert. Somit wäre denkbar, dass sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte häufiger in diesen Bildungsgängen eingesetzt werden.

Der Aspekt einer anderen Tätigkeit vor Eintritt in die Lehrtätigkeit an einer beruflichen Schule kann vor dem Hintergrund des Einflusses der Kenntnisse/Berufserfahrung und deren Einbezug in die aktuelle Lehrtätigkeit ebenfalls hervorgehoben werden. Bei der Angabe der

konkreten Tätigkeiten vor Eintritt in die berufliche Schule wurden handwerkliche/technische Tätigkeiten und Lehrtätigkeiten am häufigsten benannt. Den Erhebungsbögen ist zu entnehmen, dass die Befragten in ihrer Biografie fachlich konstant blieben und ihrer beruflichen und/oder akademischen Qualifikation entsprechende Tätigkeiten ausübten. Die Lehrtätigkeiten beziehen sich auf andere Schulformen oder den Weiterbildungssektor.

Nicht nur im Prozess der Berufswahl sind Lernerfahrungen relevant, diese haben ebenso Einfluss auf die Ausgestaltung der eigenen Berufstätigkeit. Im Kontext der Unterschiede der beruflichen wie akademischen Qualifikationen ist zu hinterfragen, inwiefern die Umsetzung des Unterrichts durch die persönlichen Berufsbiographien geprägt ist. Es wäre vorstellbar, dass Befragte, die einer mehrjährigen Tätigkeit in der Wirtschaft nachgegangen sind, die inhaltliche Ausgestaltung des berufsorientierenden Unterrichts anders gewichten und umsetzen, als Kollegen, deren Berufserfahrung sich nicht aus Tätigkeiten außerhalb der beruflichen Schule zusammensetzt. Diese Erfahrungen könnten vor allem bei der Unterstützung der Jugendlichen hinsichtlich der Berufswahl von Vorteil sein. Des Weiteren können Erzählungen über eigene Erlebnisse im Unterricht Inhalte für die Jugendlichen greifbarer machen als die rein theoretische Darlegung dieser. Ob ein Unterschied zwischen Personen mit mehrjähriger außerschulischer Berufserfahrung und solchen, die nicht über diese Biographie verfügen, festzustellen ist, soll in den Interviews geklärt werden.

Die Vielzahl der Nennungen der Hauptfächer, sowie Sozialkunde, Technologie und Fachpraxis ist dem Umstand geschuldet, dass neben der Tatsache, dass dies typische Fächer der beruflichen Schule sind, diese Fächer auch für die Zielerreichung innerhalb der Bildungsgänge hinsichtlich der Berufsreife als notwendig erachtet werden. Um diese zu erhalten, müssen die Schüler eine Leistungsüberprüfung am Ende des Bildungsganges bestehen, welche sich aus den Hauptfächern, Sozialkunde und einem Ausbildungsbaustein zusammensetzt (vgl. Kap 3.2.1; 3.3.1). Die Bausteine erklären auch die Nennungen der verschiedenen beruflichen Inhalte, wie bspw. Bautechnik.

Hinsichtlich des schulinternen Curriculums sollte durch die schriftliche Befragung ein erster Eindruck dahingehend gewonnen werden ob derartige Ordnungsinstrumentarien an der befragten Schule vorliegen. Da 67 % der Befragten diese Frage bejahten soll in den Interviews auf diesen Punkt konkret eingegangen werden, so sind neben den Inhalten auch die Entwicklung des Lehrplanes, die Abstimmung der Kollegen untereinander und die verwendeten Grundlagen von Interesse.

Die Erhebung der Kooperation wurde aufgenommen, da die Bildungsgänge der BvB in Zusammenarbeit mit Bildungsdienstleistern vor Ort durchgeführt werden und keine Angaben dazu vorliegen, inwiefern eine Abstimmung zwischen beiden Partnern stattfindet. Die Angaben der Befragten lassen keine Aussage dahingehend zu, in welcher Intensität

Kooperationen vorliegen und wie diese eingeschätzt oder bewertet werden. Da der Fokus der Fragestellung der vorliegenden Arbeit auf den Strategien der Lehrkräfte liegt und damit die Strategien des Bildungspersonals der Bildungsdienstleister ausklammert, ist in der folgenden Erhebung der Aspekt der Kooperation nur relevant, wenn dieser durch die Befragten selbst benannt wird. Somit soll dies nicht explizit erfragt, Nennungen jedoch aufgenommen werden.

Im Gegensatz dazu wurde die interne Kooperation im Kollegium durch die Möglichkeit der Freifeld-Angabe thematisiert, sodass dieser Punkt, welcher in der Theorie nicht dezidiert benannt wurde, genauer erfragt werden soll. Denkbar wäre, dass die Zusammenarbeit und der Austausch der Kollegen im Einsatzbereich der Bildungsgänge des Übergangssystems Einfluss auf die persönliche Professionalisierung und Umsetzung von entsprechenden Strategien haben.

#### *Bereich zwei: Einschätzung und weitere Angaben der Einflussfaktoren im Unterricht der Bildungsgänge des Übergangssystems*

Bei der Einschätzung der Einflussfaktoren durch die Befragten ist in der Gesamtübersicht erkennbar, dass nur einem Aspekt wenig bzw. neutraler Einfluss zugeordnet wurde. Die Aspekte, die in der Literatur als herausfordernd bzw. einflussreich in Bezug auf den Unterricht in den Bildungsgängen beschrieben wurden, werden durch die Befragten bestätigt.

Die gebildeten Gruppen eins und zwei fokussieren die Zielgruppe der Jugendlichen, womit deutlich wird, dass diese als größte Herausforderung wahrgenommen werden. Dies wird außerdem durch die Vielzahl der Nennungen der Zielgruppe im Freifeld zu diesem Frageblock gestützt. Die benannten Aspekte der ersten beiden Gruppen können aufeinander bezogen werden, so entsteht durch die persönlichen individuellen Besonderheiten die Gesamtheterogenität der Klasse. Des Weiteren stehen persönliche Interessen und die Entwicklungsphase in Zusammenhang sowie die schulische Vorbildung und der aktuelle Stand der Ausbildungsreife, da diese mit dem Vorhandensein oder Fehlen schulischer Grundbildung assoziiert wird. Die besonderen Merkmale der Benachteiligung der Jugendlichen im Übergangssystem (vgl. Kap. 4.4) werden im Groben bestätigt.

Da keine ausdifferenzierten Angaben bezüglich der einzelnen Aspekte der Zielgruppe erhoben wurden, kann dies nur grundsätzlich genannt werden. Die Gruppen drei und vier beinhalten weniger relevante Aspekte, die sich in der Mehrzahl auf die Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren beziehen. Hinsichtlich der Zielgruppe nehmen die Aspekte des Migrationshintergrundes und der unrealistischen Berufs- und Arbeitsweltvorstellungen im Vergleich weniger Einfluss auf die Arbeit der Lehrkräfte. Werden Zielgruppe, Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren, inklusive der Aufnahme der zusätzlichen

Nennungen der Befragten insgesamt gewichtet, so wird eben diese Reihenfolge beibehalten, in der die Einflussfaktoren den letzten Platz einnehmen.

In der Gesamtbetrachtung der Aspekte der Zielgruppe (individuelle (De-)Motivation, Förderbedarf, Heterogenität, persönliche Hemmnisse, Alter, Ausbildungsreife, schulische Vorbildung, Migrationshintergrund) ist anzumerken, dass Neigung/Interesse sowohl die Zielgruppe als auch den Einflussfaktoren zugeordnet werden kann. Vor dem Hintergrund der theoretischen Fundierung können die Angaben bzgl. der Jugendlichen im Übergangssystem (vgl. Kap. 4.4.2) insofern in die Interpretation einbezogen werden, dass dem Migrationshintergrund im Gesamtkontext der Zielgruppe am wenigsten Einfluss zugeordnet wurde. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass der Migrationsanteil der Bevölkerung im befragten Bundesland geringer ist als im Bundesdurchschnitt (vgl. Kap. 3.3).

Hinsichtlich der Vorbildung der Eltern oder der Schichtzugehörigkeit wurden durch die schriftliche Befragung keine Daten erhoben. In Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist fraglich, inwiefern dies erhoben werden sollte bzw. welche Aussagekraft gegeben wäre. Da der Fokus auf dem Umgang der Lehrkräfte mit den Aspekten und nicht der Beschreibung dieser liegt, werden Aussagen der Befragten diesbezüglich in den Interviews zwar aufgenommen aber nicht explizit erfragt. Im Gegensatz dazu ist für die Erhebung der Strategien relevant, die konkreten persönlichen Hemmnisse in Erfahrung zu bringen, um die Strategien entsprechend zuordnen zu können.

Dem Aspekt der schulischen Vorbildung wurde mit dem Mittelwert von 3,5 ein großer Einfluss zugeordnet, jedoch nachrangig in Förderbedürfnisse und den persönlichen Problematiken. Zu den konkreten Abschlüssen der Schüler wurden keine Daten erhoben, jedoch kann durch die Gewichtung und die Vielzahl der Nennungen von Grund- und Allgemeinbildung (vgl. Bereich drei der deskriptiven Analyse) davon ausgegangen werden, dass bei den Schülern keine oder nur schlechte Abschlüsse der allgemeinbildenden Schule vorliegen und die theoretischen Beschreibungen (vgl. Kap. 4.2) bestätigt werden. Dies entspricht ebenfalls den Beschreibungen der Fördermaßnahmen (vgl. Kap. 3.2.1), in welchen das Ziel des Erwerbs eines Abschlusses benannt ist. In der Theorie bzw. vorliegenden Studien wird in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass die Motivation der Schüler häufig mit der Wahrscheinlichkeit des Erreichens des Abschlusses einhergeht. Da dem Aspekt der (De-)Motivation der Schüler der größte Einfluss zugeordnet wurde, stellt sich die Frage, ob ein Zusammenhang besteht. Daher soll in den Interviews explizit nach den Zielen der Bildungsgänge aus Sicht der unterrichtenden Lehrkräfte gefragt werden.

Die aus der Theorie bzw. Forschung abgeleiteten Aspekte der Benachteiligung (Förderbedarf, persönliche Hemmnisse, fehlende Ausbildungsreife, schulische Vorbildung, Migrationshintergrund) wurden alle durch die Befragten mit großem Einfluss bestätigt, wobei

der Migrationshintergrund aus bereits genannten Gründen am wenigsten Einfluss hat. Die Antworttendenzen der Befragten weisen somit darauf hin, dass bei den Schülern im Übergangssystem Benachteiligungen vorliegen, jedoch kann aufgrund der begrenzten Fragestellung nicht automatisch davon ausgegangen werden. Das Instrument der schriftlichen Befragung ließ im Freifeld die Möglichkeit für weitere Angaben, jedoch hätten für eine konkrete Darlegung der Benachteiligung weitere Items zur Beschreibung der Zielgruppe angeführt werden müssen, die nicht ausschließlich aus der Theorie der Benachteiligung abgeleitet waren. Was die Vermutung der Benachteiligung stützt, sind die weiteren Angaben der Befragten, welche eine Vielzahl an psychischen Auffälligkeiten und persönlichen Hemmnissen wie Drogen oder ADHS benennen. Des Weiteren werden Angaben dahingehend gemacht, dass Schüler Vorbehalte gegenüber der Institution Schule sowie gegenüber den Lehrkräften haben, welche im Unterricht durch Beziehungsarbeit abgebaut werden müssen. In diesen Aussagen spiegeln sich die Ergebnisse der Sinus Studie wieder, dass benachteiligte Schüler oder solche aus unteren sozialen Schichten häufig Schulkarrieren hinter sich haben, die von Misserfolgserlebnissen und Demotivation geprägt sind. So beeinflussen die individuellen Persönlichkeiten der Schüler die Klasse und die Atmosphäre. Hinzu kommen die Rollenverteilung und das Miteinander im Klassenverband, auch hier geben die Befragten an, dass ein Miteinander erlernt werden muss.

Diese Angaben sind auch in den Beschreibungen der Benachteiligung zu finden, so weisen die Biografien der Schüler bereits früh Brüche auf, schlechte Erfahrungen führen dazu, die Schule zu meiden. Der Umfang und die Deutlichkeit, mit welcher die Zielgruppe als größter Einflussfaktor benannt ist, verdeutlicht, wo der Schwerpunkt in der Arbeit der Lehrkräfte im Übergangssystem liegt. Daher sollen diesem Aspekt in den Interviews mehr Zeit und Umfang eingeräumt werden, um die Strategien der Lehrkräfte diesbezüglich zu erfahren.

Der Umstand des schulabstinenten Verhaltens führt zum nächsten Aspekt der Fluktuation der Schüler innerhalb des Schuljahres. Im Vergleich der Aspekte der Rahmenbedingungen (Fluktuation, Lehrplan, Orientierung an dualen Ausbildungsgängen, Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit) nimmt dieser den größten Einfluss ein. Dies ist einerseits dem bereits beschriebenen Verhalten der Schüler geschuldet, andererseits dem Umstand, dass Schüler, die in der Probezeit den Ausbildungsvertrag lösen und noch schulpflichtig sind, i. d. R. in diese Bildungsgänge einmünden (vgl. Kap. 3.2). Dieser Aspekt trägt u. a. zur Heterogenität der Klasse bei, außerdem fehlen je nach Zeitpunkt der Einmündung der neuen Schüler die Inhalte der bereits behandelten Themen, womit die Aspekte an diesem Punkt eng zusammenhängen. Ähnlich verhält es sich mit den Aspekten des Lehrplans und der Orientierung an dualen Ausbildungsgängen. Trotz der Vielzahl der Angaben dazu, dass es an der jeweiligen Schule ein schulinternes Curriculum gebe, hat dieses nach Aussage der Befragten nur einen etwas mehr als neutralen Einfluss (Mittelwert 3,2) auf die Gestaltung des

Unterrichtes. Die Orientierung an dualen Ausbildungsgängen fließt unmittelbar in diese Gestaltung ein und hat den gleichen neutralen Einfluss (Mittelwert 3,2). Wird außerdem der Aspekt der Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit in die Betrachtung einbezogen stellt sich die Frage, welche Instrumentarien insgesamt für die Erstellung der Lehrpläne zugrunde liegen, ob sich die Benannten ergänzen oder bspw. auch persönliche Freiräume bestehen.

Die in die schriftliche Befragung einbezogenen Einflussfaktoren (Neigung/Interesse, Medien, Durchführung von Praktika, Eltern/Familie, Freunde, Region, Arbeitsmarkt) nehmen im Vergleich der Faktoren insgesamt den letzten Platz ein, wobei der Aspekt Neigung/Interessen auch im Kontext der Zielgruppe betrachtet wurde und in der Gesamtbetrachtung aller Aspekte den viertgrößten Einfluss auf den Unterricht der Lehrkräfte hat. In diesem Kontext bleibt offen, ob der Unterricht bzw. die Lehrkräfte diese mit einbeziehen oder ob ggf. das Desinteresse an bestimmten Themen/Inhalten die (De-)Motivation der Schüler bedingt. Auf diesen Aspekt soll in den Interviews geachtet werden. Ein weiterer Aspekt der Gruppe bildet eine Ausnahme in der Einschätzung des Einflusses: der Einfluss der Medien, welcher auch durch das offene Freifeld der Befragten nochmals betont wird. Im Kontext der theoretischen Fundierung spiegelt der Aspekt der Medien die benannten Besonderheiten der heranwachsenden Generation wieder. Die Jugendlichen, welche sich aktuell in den Bildungsgängen befinden, sind den Generation Y und Z zuzuordnen. Beide Generationen sind mit digitalen Medien aufgewachsen, was sie deutlich von der Generation der unterrichtenden Lehrkräfte abhebt. Daher stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob der Einfluss aufgrund dieser Diskrepanz durch die befragten Lehrkräfte derart stark eingeschätzt wurde. Weitere Merkmale, die auf die Generation zurückzuführen sind, können aufgrund der geschlossenen Antwortkategorie nicht vollzogen werden.

Die Durchführung von Praktika wird als ähnlich relevant für die Arbeit in den Bildungsgängen eingeschätzt wie der Einfluss der Medien. In der Umsetzung der Maßnahmen sind die Praktika i. d. R. entweder durch die begleitenden Bildungsdienstleister organisiert (BvB) oder die Schüler müssen diese selbst organisieren (vgl. Kap. 3.2). Daher ist zu hinterfragen, inwiefern die Lehrkräfte in die Durchführung und/oder Organisationen dieser einbezogen sind. Den Faktoren der Eltern, Freunde, Region und dem Arbeitsmarkt werden ungefähr gleich viel, im Kontext jedoch relativ wenig Einfluss zugeschrieben. Dies verwundert, da in der Theorie vor allem der elterliche Einfluss und der der Peergroup (vgl. Kap. 4.3.2) als äußerst relevant beschrieben werden. Denkbar wäre, dass die Schüler zum Zeitpunkt des Besuchs der Bildungsgänge ein Alter erreicht haben, in welchem sie sich von ihren Eltern abnabeln und beginnen, eigene Entscheidung zu treffen. Daher ist es auch für die betreuenden Lehrkräfte relevant, sich direkt mit den Jugendlichen selbst, ihren Wünschen und Ansichten auseinanderzusetzen und die Eltern nur in speziellen Situationen

einzu beziehen. Bezüglich der Peergroup verlagert sich der Einfluss bzw. der Umgang mit dieser eher auf die Freizeit und nur auf die Institution Schule, wenn Klassenkameraden zur Peergroup zählen. Ob diese Einfluss haben, kann so durch die Lehrkräfte i. d. R. nicht nachvollzogen werden, womit die Einschätzung der Befragten erklärt werden kann.

Da die Regionen der befragten Schulen stark zwischen Stadt und Land variieren, an dieser Stelle ist der Blick auf die allgemein durchschnittlichen Aussagen gerichtet, sind differenzierte und erklärende Aussagen hierzu zum aktuellen Stand der Daten rein spekulativ und werden daher nicht getätigt. Gleiches gilt für die Veränderungen des Arbeitsmarktes, der regionalen Besonderheiten unterliegt. Beide Punkte sollen daher erst nach den Aussagen der Interviews betrachtet und analysiert werden, da diese so in den Kontext gesetzt werden können.

### *Bereich drei: Inhalte des berufsorientierenden Unterrichts in den Bildungsgängen des Übergangssystems*

Bezüglich der von den Befragten benannten Inhalte kann festgehalten werden, dass diese sich aus konkreten Inhalten, Kompetenzbereichen, Aspekten der Berufsorientierung und Vorbereitung sowie Wissensaspekten zusammensetzen. In dieser Vielfalt spiegeln sich die Angaben der Ziele und Förderinhalte der Maßnahmen wieder (vgl. Kap. 3.3.1). Innerhalb der BvB und auch des ein- und zweijährigen BVJ sollen Fähigkeiten und Kenntnisse dahingehend ausgebildet werden, dass die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung in der Zukunft möglich ist. Des Weiteren soll den Jugendlichen ein Einblick in verschiedene berufliche Felder ermöglicht werden. Die drei gebildeten Untergruppen, welche aus den Angaben der Befragten entwickelt wurden, entsprechen diese Anforderungen. So kommen die Inhalte der ersten Gruppe der beruflichen Orientierung als auch dem Einblick in die Praxis nach. Die Angaben der Befragten machen deutlich, dass die Jugendlichen einerseits verschiedene Branchen kennenlernen, andererseits eine eigene Berufswahl treffen sollen, wobei die Lehrkräfte sie unterstützen. Wie genau die Unterstützung aussieht, wird nicht konkret definiert, jedoch zeichnet sich ab, dass die Aufgaben der Lehrkräfte über das bloße Unterrichten hinausgehen. In den Interviews sollen die Lehrkräfte daher konkret nach den Aufgaben in den Bildungsgängen befragt werden.

Die Aspekte der zweiten zusammengefassten Untergruppe der Inhalte liegt im Schwerpunkt auf den ausprägenden Kompetenzen hinsichtlich der Schüler. Durch die Entwicklung und Stärkung der Selbstreflexion wird die Möglichkeit der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung insofern unterstützt, als dass die Schüler ihre Fähigkeiten einzuschätzen lernen und in Beziehung zu beruflichen Anforderungen setzen. Somit wird auch der Herausforderung der unrealistischen Berufs- und Arbeitsweltvorstellungen entsprochen. Einen weiteren benannten Aspekt in diesem Zusammenhang spiegelt die Zielgruppe wieder: Neben der realistischen Selbsteinschätzung wird als Inhalt genannt, das Selbstwertgefühl der Schüler zu steigern,



was den vorherigen Bereich der Zielgruppe und deren Einfluss auf die Ausgestaltung des Unterrichtes nochmals unterstreicht. Die Nennungen innerhalb der personalen wie der sozialen Kompetenzen, sowie der Methoden- und Kommunikationskompetenz schließen sich im Prinzip der Vorbereitung auf die Arbeitswelt an, da die benannten Faktoren wie Erscheinungsbild und Belastbarkeit zu den Bestandteilen der Ausbildungsreife zählen (vgl. Kap. 4.3.3).

Die benannten Kompetenzbereiche richten sich sowohl auf die persönliche Entwicklung der Schüler, als auch auf ihre berufliche Orientierung, welche eine Erstorientierung oder auch Neu- oder Umorientierung darstellen kann. Die Kompetenzbereiche der personalen, sozialen, Methoden- und Kommunikationskompetenz sowie die Selbstreflexion sind nicht nur im beruflichen Alltag relevante Bereiche, sondern auch im persönlichen gesellschaftlichen Miteinander von entscheidender Bedeutung. Die ebenfalls dieser Gruppe zugeordnete Kategorie der Lehreraufgaben macht deutlich, dass diese Nennungen zwar Inhalte des Unterrichtes der berufsorientierenden Bildungsgänge sind, diese Kompetenzbereiche jedoch ebenfalls durch außerschulische, familiäre und private Kontexte geprägt werden. Da die externen Einflussfaktoren von den Befragten als relevant benannt wurden, ist im Interview von Interesse, inwiefern Lehrkräfte auf diese Bereiche Einfluss haben und welche Rolle die außerschulische Lebenswelt in diesem Zusammenhang einnimmt.

Die dritte Untergruppe bezieht sich im Kern auf die Kenntnisse, die zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung als notwendig erachtet werden. So lassen sich die Nennungen der Befragten zum Aspekt der Allgemeinbildung den schulischen Basiskenntnissen der Ausbildungsreife zuordnen (vgl. Kap. 4.3.3). Im Kontext der Benennung der unterrichteten Fächer und dem Ziel des Erreichens eines Schulabschlusses, ist logisch nachzuvollziehen, warum diese Kategorie die meisten Nennungen erhalten hat. Somit liegt ein Schwerpunkt auf der Wissensvermittlung zum Erreichen der Berufsreife und wird durch die Befragten als Teil der beruflichen Orientierung betrachtet. Auch die beruflichen Inhalte gliedern sich in die Vorgaben der Fördermodalitäten ein, da ein Ausbildungsbaustein zum positiven Abschluss der Maßnahme bestanden sein muss. Nennungen wie Umgang mit Geld oder Ein- und Ausgaben verdeutlichen, dass die Lehrkräfte die Jugendlichen nicht nur auf eine berufliche Zukunft, sondern auch auf eine selbstständige Lebensführung vorbereiten. Vor dem Hintergrund des Risikos ohne eine qualifizierte Ausbildung in die Arbeitslosigkeit zu münden (vgl. Kap. 4.4), sind diese Aspekte als relevant zu betrachten. Innerhalb der Interviews ist daher von Interesse wie viel persönlichen Entscheidungsspielraum die Lehrkräfte in der Umsetzung ihres Unterrichtes haben und welche Ziele die Bildungsgänge aus ihrer Sicht verfolgen.

#### *Bereich vier: Auszuprägenden Kompetenzen innerhalb der Bildungsgänge des Übergangssystems*

Im Hinblick auf die in den Bildungsgängen auszuprägenden Kompetenzen liegt ein Schwerpunkt vor allem auf den personalen und sozialen Kompetenzen, was u. a. auch schon in Bereich drei der Inhalte deutlich wurde. Bereits in der deskriptiven Analyse wurde darauf hingewiesen, dass der quantitative Unterschied dieser Kompetenzbereiche möglicherweise durch die Vielzahl der Einzelnennungen im Bereich der Personalkompetenz begründet ist und keine tatsächliche Aussage zur Gewichtung getätigt werden kann. Daher sollen die Lehrkräfte in den Interviews dazu befragt werden, welche Gewichtung sie den einzelnen Kompetenzbereichen in den Bildungsgängen zuordnen. Die ausdifferenzierten Aussagen der personalen Kompetenz verdeutlichen die Beschreibung der Zielgruppe der Jugendlichen und bestätigen die Ergebnisse der Forschung zur Zielgruppe im Übergangssystem, als auch der Faktoren der Benachteiligung (vgl. Kap. 4.4.3). So müssen bei den Jugendlichen personale Kompetenzen gefördert werden, die eine Ausbildungsaufnahme möglich machen. Es ist durch die Angaben der Befragten nicht nachzuvollziehen warum die Jugendlichen einen Förderbedarf in den Aspekten Pünktlichkeit, Selbstständigkeit oder Vollständigkeit aufweisen, da sie i. d. R. vorher eine allgemeinbildende Schule besucht haben, welche einem Bildungs- und Erziehungsauftrag unterliegt. Zu erklären wäre dies einerseits mit persönlichem Förderbedarf, Schulabstizienz oder einer trotzigen Lebensphase. Faktoren wie Belastbarkeit, Konzentration oder Ehrgeiz werden in Studien zur Zielgruppe des Übergangssystems und bzgl. der benachteiligte Jugendlichen ausführlich beschrieben und resultieren häufig aus der bis dahin stattgefundenen persönlichen Sozialisation (vgl. Kap. 4.4).

Ähnlich verhält es sich mit dem Vorliegen bzw. zu fördernden sozialen Kompetenzen, welche auch durch die Lehrkräfte als relevant benannt wurden. Die Ursachen für das Fehlen dieser Kompetenzen können sowohl im familiären Umfeld, der bisherigen Schulkarriere (möglicherweise vielen Wechseln) oder persönlichem Förderbedarf in unterschiedlichen Bereichen (Lernen, Entwicklung) liegen. Zu diesen Entwicklungsverläufen und möglicher sozialer Reproduktion wurde im Kapitel 4 kurz Stellung genommen, die Gründe für den Zustand und die Entwicklung der Jugendlichen bilden zwar einen interessanten Forschungsbereich, können im Umfang der vorliegenden Arbeit und dem Kontext der Fragestellung jedoch nicht näher betrachtet werden. Ist es allerdings bildungspolitisch gewollt, weitere Präventionsmaßnahmen zur Förderung dieser Jugendlichen zu entwickeln, muss an dieser Stelle angesetzt, müssen Ursachen ergründet und verändert werden.

Die weiteren Kategorien des Bereichs der Kompetenzen nehmen Wissen, Fachkompetenz und Einzelnennungen ein. Die Aspekte des Wissens werden eher den Inhalten der Bildungsgänge zugeordnet, in der Fachkompetenz wurden die tatsächlichen

Anwendungsfähigkeiten betont. Auch in diesem Kontext ist von Interesse wie hoch der Umfang der Fachkompetenz im Gesamten eingeschätzt wird und wie sich dies vor dem Hintergrund der Ziele der Bildungsgänge darstellt.

Werden die benannten Kompetenzen allerdings den durch die Befragten genannten Inhalte innerhalb der Bildungsgänge gegenübergestellt, ergibt sich eine Diskrepanz: Die ausprägenden Kompetenzen können nur zu einem Bruchteil den genannten Inhalten zugeordnet werden, wodurch nicht nachzuvollziehen ist, wie eine Entwicklung dieser Kompetenzen stattfinden kann. Fraglich ist, ob die Kompetenzen eben nicht als Inhalte definiert werden, sondern hier eher das Verständnis von Fächern und Wissen vorherrscht, oder ob die Kompetenzen grundsätzlich gefördert werden und nur die Inhalte in den Fächern wechseln. Eine weitere Frage, die sich bei der Betrachtung des Bereiches vier stellt ist, ob die Nennung der vielen Aspekte in der Umkehr darauf schließen lässt, dass eben die benannten Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche nicht vorhanden sind bzw. als förderungsbedürftig erlebt werden. Die Heterogenität der Schülerschaft wurde bereits angesprochen, daher wird ebenfalls in der zweiten Erhebung von Interesse sein, wie sich die Heterogenität darstellt.

### 7.3 Implikationen für die mündliche Befragung

Nachdem sowohl in der deskriptiven Analyse, als auch in der Interpretation der Ergebnisse Aspekte herausgestellt wurden, die in die zweite Erhebungsphase der Interviews aufgenommen werden sollten, werden diese nochmals zusammenfassend dargestellt.

Im theoretischen Sampling der Stichprobe wurden sowohl typische Fälle als auch kontrastierende Fälle (bspw. 39 Jahre Berufserfahrung, kein abgeschlossenes Studium) einbezogen, um die Gesamtheit der Befragtengruppe widerzuspiegeln und somit auch die gesamte Bandbreite der Antwortmöglichkeiten zu erhalten. Ob diese Auswahl in der Realität eingehalten werden kann, wird sich in der Kommunikation mit den zu befragenden Institutionen ergeben. Des Weiteren werden folgende Aspekte in den Interviewleitfaden aufgenommen:

Aspekte der persönlichen Biografie und persönlichen professionellen Handlungsstrategien:

- durchschnittliches Alter der Befragten im Gesamtvergleich
- Unterschiede in der Qualifikation der Befragten
- Unterschiede zwischen Befragten mit langjähriger Erfahrung (sowohl in der beruflichen Schule als auch in den Bildungsgängen des Übergangssystems) und neuen Lehrkräften

- Unterschiede in der inhaltlichen Ausgestaltung im Kontext der persönlichen Berufsbiographie
- Passung konkreter Anforderungen/Faktoren und persönlichen Handlungsstrategien

Aspekte der Inhalte, Ziele und Ausgestaltung der Bildungsgänge:

- Veränderungen in den Bildungsgängen des Übergangssystems aus Sicht berufserfahrener Lehrkräfte
- Beschreibungen der schulinternen Curricula
- Grundlagen/Vorgehen bei der Erstellung des Lehrplans für die Bildungsgänge
- Auswahl der Inhalte des Unterrichts, persönliche Entscheidungsräume
- Ausdifferenzierung der internen Kooperation
- Ziele der Bildungsgänge aus Sicht der befragten Lehrkräfte
- Einbezug der Neigungen/Interessen der Schüler
- Aufgaben der Lehrkräfte in den Bildungsgängen
- Gewichtung der einzelnen Kompetenzbereiche

Aspekte der Einflussfaktoren innerhalb der Bildungsgänge:

- konkrete Beschreibung der Einflussfaktoren der Zielgruppe
- Einfluss Region/Arbeitsmarkt
- konkrete Strategien zu den jeweiligen Einflussfaktoren
- Einschätzung, Auswahl und Gewichtung der Einflussfaktoren

Um den befragten Lehrkräften die zusammengefassten Herausforderungen nochmals zu vergegenwärtigen, werden für diesen Fragenblock schriftliche Dokumente entwickelt, welche den Befragten in den Interviews vorgelegt werden. Diese setzen sich einerseits aus den theoretisch zusammengetragenen Einflussfaktoren zusammen (vgl. Kap. 4.5), welche bereits der schriftlichen Befragung zugrunde lagen, und werden um die zusätzlich benannten Aspekte der Befragten der schriftlichen Befragung erweitert. Zur besseren Übersichtlichkeit werden die Aspekte in die drei bereits benannten Kategorien Zielgruppe, Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren geordnet. Innerhalb der Interviews sollen die Lehrkräfte selbstständig entscheiden, welche Faktoren aus ihrer Sicht relevant sind und zu welchen sie Strategien benennen wollen.

Die Inhalte der Dokumente sind folgend dargestellt:

Zielgruppe:

- individuelle (De)Motivation
- Förderbedarfe/Verhaltensauffälligkeiten

- psychische Erkrankungen
- Heterogenität der Klasse
- Neigungen/Interessen
- individuelle persönliche Hemmnisse
- Alter/Entwicklungsphase
- fehlende/unvollständige Ausbildungsreife
- schulische Vorbildung
- Migrationshintergrund
- unrealistische Berufs- und Arbeitsweltvorstellungen
- unregelmäßige Teilnahme

Rahmenbedingungen:

- Fluktuation der Schüler innerhalb des Schuljahres
- Durchführung von Betriebspraktika
- Lehrplan/Curriculum/Handreichungen
- Orientierung an dualen Ausbildungsgängen
- Größe der Klasse
- Raumausstattung/Material
- kein stabiles Lehrerteam
- fehlender Austausch über die Schüler im Kollegium

Einflussfaktoren:

- Einfluss der Medien auf Schüler
- Eltern/Familie
- Freunde/Soziales Umfeld
- regionale Besonderheiten: Standort der Schule/Wohnort
- Veränderungen des Arbeitsmarktes
- Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit
- Wohnverhältnisse

## **8. Ergebnisse der mündlichen Befragung: Lehrkräften im Handlungsfeld des Übergangssystems – erlebte Praxis und Handlungsstrategien**

Nachdem die Ergebnisse der schriftlichen Befragung, sowie die einzubeziehenden Aspekte in die zweite Erhebung, der mündlichen Befragung, ausgewertet wurden, folgt nun die Darstellung der Ergebnisse der mündlichen Befragung.

Strukturell wird entsprechend der ersten empirischen Erhebung vorgegangen. Das bedeutet, dass zunächst kurz das Kategoriensystem vorgestellt wird, welches im Anhang einzusehen ist. Die Kategorienbildung wurde sowohl deduktiv anhand des Leitfadens als auch induktiv aus dem Material herausgebildet. Dies ist mit den Buchstaben *D* und *I* im Kategoriensystem kenntlich gemacht. Das Kategoriensystem wurde außerdem in fünf Bereiche unterteilt, nach denen sich auch die deskriptive Analyse sowie die Interpretation der Ergebnisse strukturieren.

- Beschreibung der Stichprobe: soziodemographische Daten und Biographien der befragten Lehrkräfte
- Rahmenbedingungen und schulinterne Spezifika der Bildungsgänge des Übergangssystems
- Einflussfaktoren und professionelle Handlungsstrategien
- professionelles Handeln und Kompetenzentwicklung
- weitere Entwicklungshinweise

Nach der Analyse des Materials wurde deutlich, dass einigen Kategorien<sup>49</sup> keine Inhalte zugeordnet werden konnten. Dennoch wurden diese beibehalten, da sie entweder aus der schriftlichen Befragung abgeleitet wurden oder parallel in der Beschreibung der Strategie eines Einflussfaktors vorlagen. Die bereits benannten fünf Bereiche werden nun kurz beschrieben, wobei der erste Bereich der Stichprobe nicht als Bereich klassifiziert wird, da dieser die Befragten und nicht die inhaltlichen Daten beschreibt und daher ein eigenes Unterkapitel bildet.

In der Beschreibung der Stichprobe werden das Geschlecht, das Alter, die beruflichen Ausbildungen und absolvierten Studiengänge der Befragten, sowie vorherige Tätigkeiten vor

---

<sup>49</sup> Das Kategoriensystem der mündlichen Befragung ist in Anhang 11 dargestellt.

Eintritt in den Lehrerberuf und die Berufserfahrung in der Schulform der beruflichen Schule, sowie in den Bildungsgängen des Übergangssystems dargestellt.<sup>50</sup>

Die deskriptive Analyse und die Interpretation werden ähnlich der Vorgehensweise in Kapitel 7 in die folgenden vier Bereiche eingeteilt. Diese richten sich einerseits nach den gestellten Forschungsfragen, als auch nach den Teilbereichen des Interviewleitfadens und dienen der Strukturierung der Ergebnisdarstellung.

#### *Bereich eins: Rahmenbedingungen und schulinterne Spezifika der Bildungsgänge des Übergangssystems*

In diesem Bereich werden die Nennungen der befragten Lehrkräfte zu Inhalten der berufsvorbereitenden Bildungsgänge im Übergangssystem sowie solche zur Erstellung der Curricula und Lehrpläne gefasst. Außerdem werden Antworten zu den Zielen der Bildungsgänge, zur Verteilung der Sozial-, Personal- und Fachkompetenz, zum Verständnis der Berufsorientierung in den Bildungsgängen sowie zu den Veränderungen, welche in den vergangenen Berufsjahren feststellen konnten und das Aufgabenspektrum der befragten Lehrkräfte in den Bildungsgängen benannt.

#### *Bereich zwei: Einflussfaktoren und professionelle Handlungsstrategien*

In diesem Bereich werden die Beschreibungen der Lehrkräfte zu den Einflussfaktoren der Zielgruppe, der Rahmenbedingungen und der äußeren Faktoren zusammengefasst. Diese drei Obergruppen wurden in Anlehnung an die schriftliche Befragung ausdifferenziert. Die Lehrkräfte wurden konkret dazu befragt, welche Strategien sie in der Praxis verfolgen und anwenden, um den Herausforderungen zu begegnen.

#### *Bereich drei: Professionelles Handeln und Kompetenzentwicklung*

In Bereich drei liegt der Fokus auf den Befragten selbst. So wurden hier Äußerungen gesammelt, die das eigene professionelle Handeln der jeweiligen Lehrkräfte beschreiben, in einigen Fällen war es möglich Erfolgsfaktoren abzuleiten.

Die erfahrenen Lehrkräfte wurden außerdem gebeten, einzuschätzen, welche Fähigkeiten und Kompetenzen eine Lehrkraft in den Bildungsgängen des Übergangssystems innehaben sollte und welche Optionen aus ihrer Sicht hilfreich sind, diese Kompetenzen zu entwickeln.

#### *Bereich vier: Weitere Entwicklungshinweise*

Im abschließenden Bereich vier werden Situationen und Aspekte benannt, welche die Befragten auf die Frage antworteten, in welchen Situationen sie Unterstützung benötigten oder sich welche wünschen würden. Der letzte Aspekt fast die notwendigen Veränderungen

---

<sup>50</sup> Aus Gründen der Anonymisierung wird in der Auswertung ausschließlich die männliche Form ‚Befragter‘ verwendet. Durch die Beschreibung der Stichprobe wird ersichtlich, dass Personen beider Geschlechts an der mündlichen Befragung teilnahmen.

aus Sicht der befragten Lehrkräfte zusammen, stets im Kontext des Übergangssystems, welches in einigen Teilen aber auch im Gesamtsystem Schule zutrifft.

In der deskriptiven Analyse werden die benannten Bereiche anhand der einzelnen Kategorien beschrieben, in der folgenden Interpretation werden innerhalb der Bereiche die gebildeten Kategorien in Oberkategorien zusammenfassend interpretiert, um den Gesamtkontext darstellen zu können.

Im darauffolgenden Kapitel neun werden die Ergebnisse der schriftlichen und mündlichen Befragung im Kontext der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit betrachtet um diese zu beantworten.

## 8.1 Beschreibung der Stichprobe

Durch die Stichprobe der schriftlichen Befragung wurde ein theoretisches Sampling abgeleitet, um durch die Interviewpartner die Gesamtheit der Befragten der schriftlichen Befragung repräsentativ abbilden zu können. Dies meint, dass das Verhältnis der Interviewpartner quantitativ und qualitativ den Merkmalen der schriftlichen Befragung entsprechen sollte. In der folgenden Übersicht sind die soziodemographischen Merkmale der Teilnehmenden der schriftlichen Befragung (blau hinterlegt) denen der mündlichen Befragung (gelb hinterlegt) gegenübergestellt.

Insgesamt wurden in der mündlichen Befragung 25 Lehrkräfte interviewt, die sich auf sieben unterschiedliche Schulen aufteilen. Ähnlich der schriftlichen Befragung wurde nicht an allen Schulen die gleiche Anzahl an Lehrkräften befragt, so variiert diese zwischen einem und acht Befragten pro Schule.

Kategorie	Antwortmöglichkeiten / Anzahl der Nennungen					
<b>Geschlecht</b>	weiblich	44	17	männlich	23	8
<b>Geburtsjahr</b>	jünger als 35	4	1	36 - 45	9	2
	46 - 55	19	13	55 und älter	35	9
<b>Abgeschlossene Ausbildung</b>	Ja	32	15	Nein	35	10
<b>Abgeschlossenes Studium</b>	Ja	65	23	Nein	2	2
<b>Lehrkraft an einer beruflichen Schule seit...</b>	1975 - 1985	6	1	1986 - 1995	19	10
	1996 - 2005	28	10	nach 2005	11	4
	keine Angabe	2	-			



<b>Andere Tätigkeit vor der Tätigkeit als Lehrkraft an einer beruflichen Schule</b>	ja	33	18	Nein	34	7
<b>Im Übergangssystem tätig seit...</b>	1980 - 1990	7	2	1991 - 2000	23	14
	2001 - 2010	18	3	Nach 2010	15	5
	nicht auswertbar/ keine Angabe	4	1	Gesamt N:	67	25

Tabelle 13: Gegenüberstellung der soziodemographischen Daten der Teilnehmenden der schriftlichen und mündlichen Befragung, Quelle: eigene Darstellung.

Durch die Darstellung der Zahlen wird deutlich, dass nicht in allen Bereichen der Idee des theoretischen Samplings nachgekommen werden konnte. In den Anfragen an die Schulleitungen bezüglich der Interviews mit Lehrkräften, wurde benannt, welche Merkmale von Interesse wären. Bereits während der Anfragen wurde durch die Äußerungen der Schulleitung deutlich, dass sie die Erhebung grundsätzlich zwar unterstützen, eine Ansprache von konkreten Kollegen allerdings nicht durchführen wollen, da so der Eindruck entstehen könne, dass die Fragebögen nicht vollständig anonymisiert worden wären. Dieser Einschätzung wurde gefolgt und die Auswahl bzw. Ansprache der Interviewpartner den Schulleitungen und der Freiwilligkeit überlassen.

Somit gliedern sich die Interviewpartner in 68 % weibliche und 32 % männliche Teilnehmende. Auch wenn der Altersstruktur nicht prozentual der schriftlichen Befragung entsprechend nachgekommen werden konnte, sind alle Altersbereiche abgebildet.

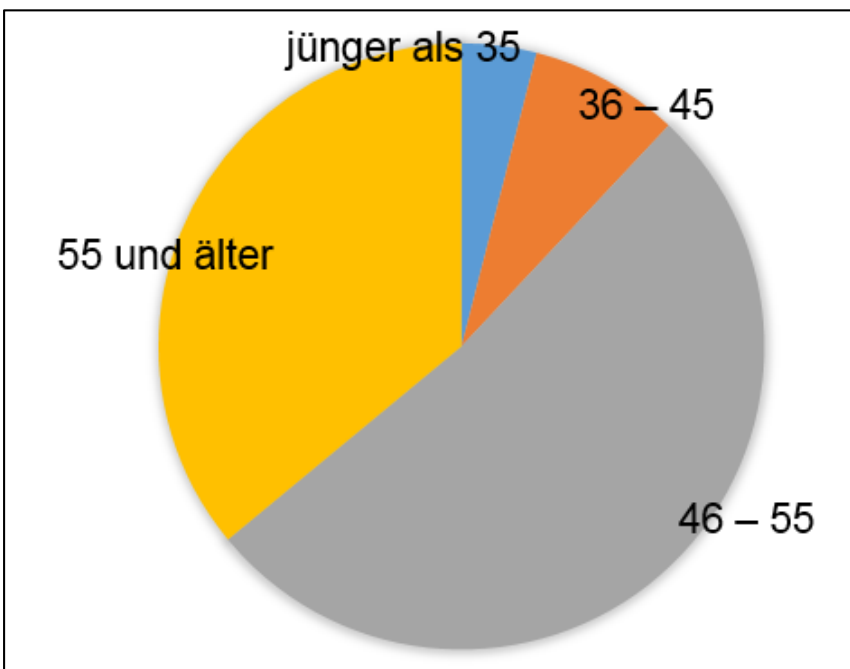


Abbildung 39: Alter der Teilnehmenden der mündlichen Befragung, Quelle: eigene Darstellung.

Die Befragten lassen sich in 4 % jünger als 35, 8 % zwischen 36 und 45, 52 % zwischen 46 und 55 und 36% 55 und älter gliedern, womit deutlich wird, dass viele ältere Kollegen, welche an der schriftlichen Befragung teilnahmen, an den Interviews nicht teilgenommen haben. 60 % der befragten Lehrkräfte geben an, eine berufliche Ausbildung absolviert zu haben. In der systematisierenden Inhaltsanalyse wurden diese in handwerkliche, kaufmännische, gastronomische und weitere Ausbildungen gegliedert.<sup>51</sup>

Handwerkliche Ausbildungen werden neunmal benannt und umfassen den Zootechniker/Mechanisator mit Abitur, Landwirtschaft/Agrotechniker Mechanisator, Baufacharbeiter, Baufacharbeiter mit Abitur (zwei Nennungen), Dreher, Schlosser, Lehre Metall und der Näherin (vgl. I 8, 260 f.; I 10/11, 49 f.; I 10/11, 20 f.; I 13/14/15, 70; I 16, 25 f.; I 17, 123; I 19, 9; I 21, 28). Kaufmännische Ausbildungen werden insgesamt fünf Mal benannt und umfassen die Groß- und Außenhandelskauffrau, die Ausbildung zur Wirtschaftskauffrau, die Ausbildung im Einzelhandel, eine Nennung der allgemeinen kaufmännischen Ausbildung und den Industriekaufmann im Baugewerbe (vgl. I 20, 14 f.; I 9, 15; I 12, 25). Bei den gastronomischen Ausbildungen werde der Beruf der Köchin benannt (vgl. I 18, 13). 92 % der Befragten haben ein Studium abgeschlossen. In Anlehnung an die schriftliche Befragung wurden die Nennungen in dieselben Kategorien gegliedert.

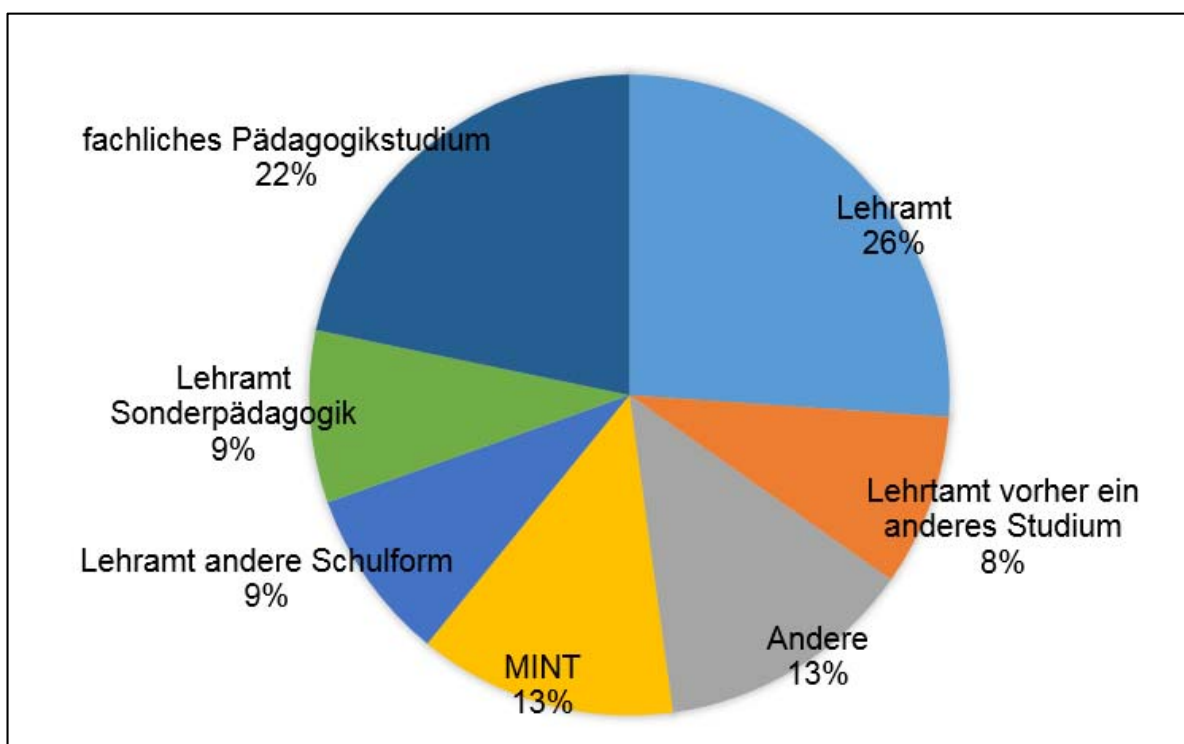


Abbildung 40: Studienfachrichtungen der Befragten der mündlichen Befragung, Quelle: eigene Darstellung.

<sup>51</sup> An dieser Stelle ist hinzuzufügen, dass die Lehrkräfte in den Interviews nicht konkret nach ihrer Ausbildung befragt wurden, sondern die erzählgenerierende Frage sich auf die persönliche berufliche Biographie bezog, die Befragten diese somit selbst strukturierten. Um die Gesamtheit der soziodemographischen Daten zu erhalten, wurden diese bei Fehlen nach Ende des Interviews nachgefragt und handschriftlich festgehalten.

So haben sechs der Befragten ein Lehramtsstudium abgeschlossen, wovon ein Befragter angibt, die Fachrichtung Chemie, Mathematik studiert zu haben, ein Weiterer studierte die Fächerkombination Physik und Mathematik (zwei Nennungen), weitere Nennungen sind das Lehramt für Deutsch und Russisch, das Studium der Wirtschaftspädagogik, sowie das Lehramt Polytechnik im Bauingenieurstudium (vgl. I 1, 26; I 2, 40 ff., I 6/7, 35; I 9, 16; I 13/14/15, 72). Fünf Teilnehmende haben ein fachliches Pädagogikstudium, wie es in der ehemaligen DDR für die betriebliche Ausbildung üblich war, absolviert, welche sich in die Nennungen Agrarpädagogik, Pädagogik Bauwesen, Ökonom Pädagoge (zwei Nennungen) und Ingenieurpädagogie gliedern (vgl. I 10/11, 51; I 10/11, 22; I 12, 29 ff.; I 16, 16 f.; I 19, 16 f.). Drei der Befragten weisen Abschlüsse in den MINT-Studiengängen vor, welche mit Wirtschaftsingenieurwesen, Bauingenieur und Maschinenbau benannt werden können (vgl. I 4, 22 f.; I 16, 26 f.; I 17, 134 f.). Insgesamt zwei Befragte studierten eine andere Schulform als die berufliche Schule, worunter das Lehramt der Grundschule bzw. Unterstufe gemeint ist, zwei weitere studierten das Lehramt für Hilfsschulpädagogik/Sonderpädagogik (vgl. I 22, 19 f.; I 25, 22 f.). Insgesamt vier Nennungen konnten der weiteren Kategorie zugeordnet werden und beinhalten die Nennungen Masterabschluss Germanistik und Fremdsprachendidaktik, Sozialwissenschaften, Lebensmitteltechnologie, Betriebswirtschaft und Kleidungstechnologie/Textiltechnologie (vgl. I 3, 47; I 6/7, 19 f.; I 20, 15 f.; I 23, 45 ff.). Von den Befragten der MINT- und weiteren Studiengänge, sowie der anderen Schulformen besuchten zwei Befragte anschließend ein Lehramtsstudium, vier Befragte durchliefen die Seiteneinsteigerqualifizierung (vgl. I 20, 18 f.; I 17, 135 f.; I 6/7, 27 f.; I 22, 66 f.; I 23, 132 ff.).

Insgesamt acht der Befragten weisen Fort- und/oder Weiterbildungen auf. Die Nennungen teilen sich einmal in die beruflichen Fort- und Weiterbildungen: den staatlich geprüften Betriebswirt, die Meisterausbildung im Bereich Metall und Meisterqualifikation für Hauswirtschaft (vgl. I 20, 17 f.; I 21, 29; I 23, 75 ff.), weiter in die Weiterbildungen durch akademische Bildung: Master of Arts im Schulmanagement (vgl. I 9, 31 ff.), in sonderpädagogische Qualifikation durch berufliche Fort- und Weiterbildung: „... gleichzeitig einen sonderpädagogischen Abschluss gemacht, weil, wenn man mit Benachteiligten arbeitet, sollte man einen sonderpädagogischen Abschluss haben.“ (I 23, 77 ff.), und sonderpädagogische Qualifikation durch Studium: Fortbildungsreihe zum Thema ‚Konfliktbewältigung durch Kommunikation‘, Studium eines dritten Fachs: sonderpädagogische Berufsvorbereitung und das berufsbegleitende Studium der Sozialpädagogik (vgl. I 1, 71 ff.; I 2, 83 ff., I 22, 50 f.).

72 % der Befragten geben an, vor der Lehrtätigkeit an der beruflichen Schule einer anderen Tätigkeit nachgegangen zu sein. Diese lassen sich in handwerklich/technische, kaufmännische, pädagogisch erzieherische Tätigkeiten und Lehrtätigkeiten untergliedern.

Bis auf einen Befragten, deren alleinige Aufgabe die Ausbildungstätigkeit war, geben sieben weitere Befragte an, dass sie diese Aufgabe zusätzlich erfüllt haben.

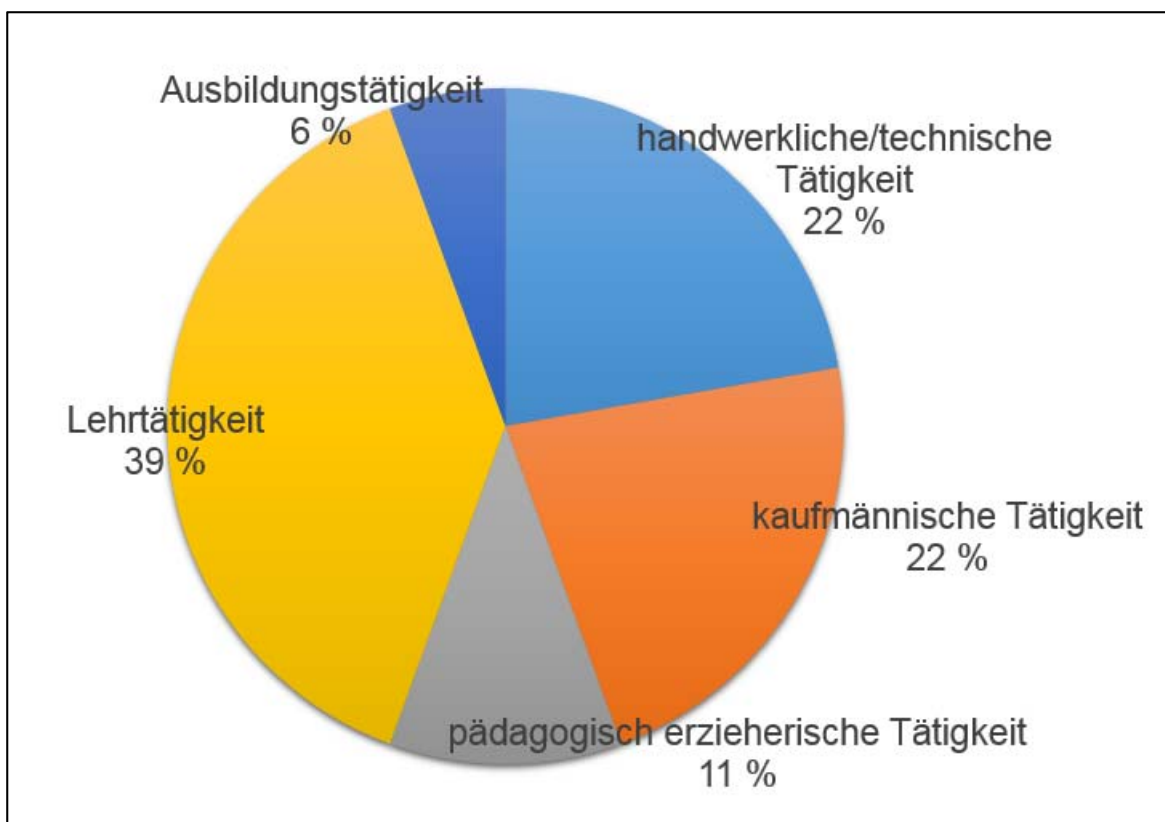


Abbildung 41: Vorherige Tätigkeiten der Befragten der mündlichen Befragung, Quelle: eigene Darstellung.

Die handwerklich/technischen Tätigkeiten gliedern sich in die Tätigkeit als Betriebsingenieur, Bauleiter, Polytechnik Bau und Werkstattleiter/technischer Leiter in einem Verkehrsbetrieb (vgl. I 6/7, 21; I 16, 29; I 17, 11; I 19, 29 f.). Bei den kaufmännischen Tätigkeiten wurde die freiberufliche Arbeit in verschiedenen Branchen, der Einzelhandel, der Betriebswirt und der Einkaufsleiter benannt (vgl. I 5, 9; I 12, 25 ff.; I 13/14/15, 59; I 20, 17).

Die benannten Lehrtätigkeiten sind inhaltlich mit der Arbeit mit Stipendiaten, der wissenschaftlichen Mitarbeit in einem kleinen mittelständischen Unternehmen und der Fachhochschule, dem Unterricht als POS (Polytechnische Oberschule)<sup>52</sup> Lehrerin, dem Unterricht an der allgemeinbildenden Schule und der Volkshochschule, der Unterweisung bei einem Bildungsdienstleister für Hotelfachleute, und der Tätigkeit als Unterstufenlehrerin ausgestaltet (vgl. I 3, 22 f.; I 4, 24 ff.; I 6/7, 35; I 8, 256 ff.; I 18, 30 f.; I 22, 20). Zu den pädagogisch erzieherischen Tätigkeiten zählt der Bereich der Erzieherin und die Tätigkeit eines Befragten in einem Berufsbildungswerk, in welchem benachteiligte Jugendliche ausgebildet wurden (vgl. I 22, 23 ff.; I 23, 86 ff.).

<sup>52</sup> Die Polytechnischen Oberschulen waren Teil des DDR Bildungssystems, und begann mit der Klasse eins, vgl. hierzu u.a. Geißler 2000.

Wie bereits erwähnt, benennt ein Befragter die Ausbildung von Auszubildenden vor der Lehrtätigkeit als seine Hauptaufgabe „... dort war ich in einem Betrieb in der Berufsausbildung, und ähm da ging es auch um Chemiefacharbeiterberufe ...“ (I 1, 29 f.). Weitere Befragte geben ebenfalls an, mit Auszubildenden gearbeitet zu haben, jedoch als zusätzliche Aufgabe neben der fachpraktischen Tätigkeit (vgl. u.a. I 12, 35 ff.; I 13/14/15, 59 f.). Somit wird deutlich, dass ein Großteil der Lehrkräfte bereits vor Eintritt in die berufliche Schule in Kontakt mit der Zielgruppe der Jugendlichen in Form von Auszubildenden oder Schülern stand.

Die konkreten Fächer, welche die Lehrkräfte insgesamt in der beruflichen Schule unterrichten, wurden nicht in allen Interviews benannt und können daher nur reduziert wiedergegeben werden. Der Großteil der Lehrkräfte unterrichtet das Fach Technologie und/oder die Fachpraxis (20 Nennungen), wobei sich dies in einzelne Fachbereiche wie Holz, Metall oder Pflege aufteilt (vgl. u. a. I 19, 29 ff.). Weitere benannte Fächer sind in absteigender Reihenfolge Sozialkunde (11 Nennungen), Mathe (8 Nennungen), Deutsch (6 Nennungen), Wirtschaft (3 Nennungen), Hauswirtschaft (2 Nennungen) sowie Philosophie, Bautechnik, Physik und Pflanzenkunde mit jeweils einer Nennung. Da sich diese Angaben allerdings auf die Gesamtlehrtätigkeit beziehen, nimmt dies im Kontext des beforschten Gegenstandsbereiches nur einen allgemeinen Faktor ein. Aufgrund der Tatsache, dass viele Lehrkräfte der Fachpraxis unter den Befragten sind, können nicht nur Strategien der fachtheoretisch eingesetzten Lehrkräfte, sondern auch solche der fachpraktisch unterrichtenden Kollegen erhoben werden.

Die teilnehmenden Lehrkräfte an der mündlichen Befragung weisen einen unterschiedlichen Umfang an Berufserfahrung auf. Einer der Befragten gibt an, zum Zeitpunkt der Befragung bereits seit 39 Jahren an der beruflichen Schule tätig zu sein, wobei die Schule zweimal gewechselt wurde (vgl. I 10/11, 27). Jeweils zehn Befragte sind in den Jahren 1986 bis 1995 und 1996 bis 2005 in den Lehrberuf der beruflichen Schule eingemündet, vier Befragte sind maximal seit 2005 an der beruflichen Schule tätig, wovon drei Befragte angeben, erst 2016 eingestiegen zu sein, einer dieser Befragten war bereits vorher als Sozialarbeiter an der beruflichen Schule tätig, womit sich seiner Aussage nach nur seine Aufgabenschwerpunkte verschoben haben (vgl. I 3, 55 ff.; I 4, 30; I 22, 100).

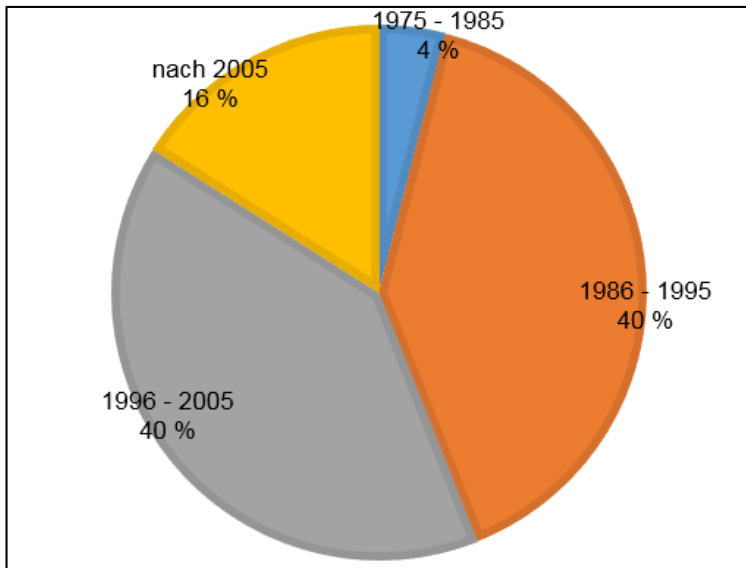


Abbildung 42: Berufserfahrung der Teilnehmenden der mündlichen Befragung an der beruflichen Schule, Quelle: eigene Darstellung.

Im Vergleich dazu wurden die Lehrkräfte ebenfalls nach der Berufserfahrung in den Bildungsgängen des Übergangssystems befragt. Die Aussage eines Befragten wurde unter „keine Angabe“ gefasst, da dieser Befragte äußert, aktuell nicht im Übergangssystem eingesetzt zu sein bzw. nur in Vertretungsfällen dort zu unterrichten. Zwei der Befragten unterrichten in den Bildungsgängen bereits seit 1988 bzw. 1989 (vgl. I 1, 36 ff.; I 9, 54), wobei beide angeben, dies seit Beginn ihrer Berufslaufbahn zu tun. Der Großteil der Befragten (14) ist in den Jahren 1990 bis 2000 in die Arbeit der Bildungsgänge eingestiegen, drei Befragte zwischen 2000 und 2010, fünf Lehrkräfte sind erst seit frühestens 2010 im Übergangssystem eingesetzt, wozu auch die Lehrkräfte zählen, die erst seit 2016 an der beruflichen Schule eingesetzt sind.

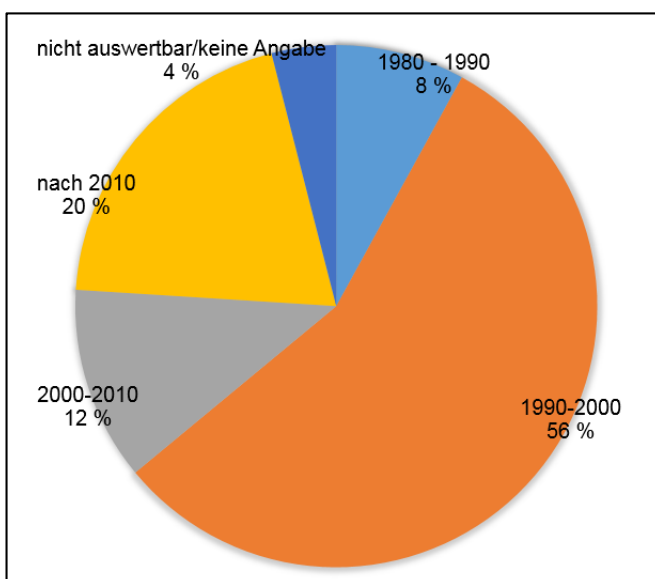


Abbildung 43: Berufserfahrung der Teilnehmenden der mündlichen Befragung in den Bildungsgängen des Übergangssystems, Quelle: eigene Darstellung.

Durch die langjährige Erfahrung des Großteils der Befragten kann so davon ausgegangen werden, dass diese über weitreichende Erfahrung im Gegenstandsbereich verfügen, somit Veränderungen erleben und persönliche Strategien im Umgang mit den Einflussfaktoren entwickeln konnten.

Bei der Frage danach, in welchen konkreten Maßnahmen die Befragten aktuell eingesetzt sind, ergab sich folgendes Bild, wobei Mehrfachnennungen möglich waren.

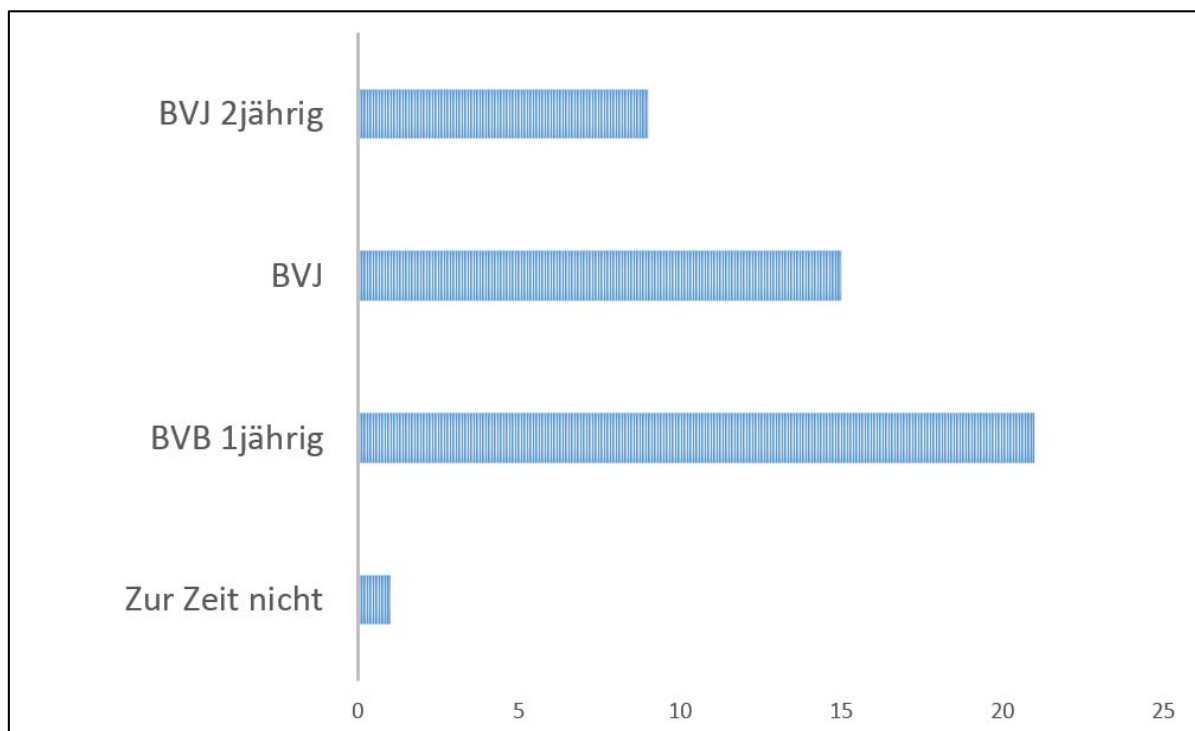


Abbildung 44: Nennungen der Maßnahmen, in welchen die Teilnehmenden der mündlichen Befragung aktuell eingesetzt sind, Quelle: eigene Darstellung.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass ein Befragter aktuell nicht bzw. nur im Falle einer Vertretung in den Maßnahmen des Übergangssystems eingesetzt ist, weshalb diese Nennung abgebildet ist. Ebenfalls zu erkennen ist, dass die einjährige BvB die meisten Nennungen hat und viele Lehrkräfte in mehr als einem Bildungsgang eingesetzt sind. Um die Nennungen in den Kontext zu setzen ist hervorzuheben, dass die Nennungen der zweijährigen BVJ auf nur zwei Schule zurückzuführen sind, welche das Berufsvorbereitungsjahr mit sonderpädagogischem Schwerpunkt (vorherig BVS benannt) durchführen.

Es wurde insgesamt deutlich, dass zwischen den Befragten hinsichtlich ihres Alters, ihrer Qualifikation für den Lehrberuf, der Berufserfahrung an der beruflichen Schule sowie in den Bildungsgängen des Übergangssystems Unterschiede bestehen. Diese werden in der Interpretation des professionellen Handelns einbezogen, um mögliche sich ergebende Unterschiede abzuleiten. Die unterschiedliche Anzahl der Lehrkräfte pro Schule wird nur bei

speziellen Aussagen die Schule betreffend berücksichtigt, indem Nennungen nicht mehrfach gezählt werden. Da der Fokus auf den individuellen Handlungsstrategien liegt, werden die Aussagen der Befragten in ihrer Gesamtheit betrachtet.

## 8.2 Deskriptive Analyse

Im Folgenden werden nun die Antworten der Befragten kategoriengeleitet nach dem dargestellten Kategoriensystem deskriptiv analysiert. Dies gliedert sich in die benannten vier Bereiche.

Die deskriptive Analyse wird geordnet nach den einzelnen Kategorien beschreibend, kleinschrittig und ohne jegliche Bewertung der Daten durchgeführt, d. h. es werden keine ursächlichen Zusammenhänge dargestellt. Es geht vielmehr um die reine Abbildung der gewonnenen Daten, aus der sich bspw. Mehrheits- und Einzelaussagen herausstellen lassen.

### 8.2.1 Bereich eins: Rahmenbedingungen und schulinterne Spezifika der Bildungsgänge des Übergangssystems

#### *Oberkategorie: Schulinternes Curriculum in den Bildungsgängen des Übergangssystems*

In dieser Kategorie wurden alle Aussagen zur Erstellung der Lehrpläne und Curricula zugeordnet, welche sich auf die Bildungsgänge des Übergangssystems bezogen. Es konnten vier Unterkategorien erstellt werden, in die thematische Nennungen gefasst wurden.

#### *Unterkategorie a): Orientierung an Lehrplänen des Duales Systems*

Insgesamt konnten vier Nennungen der Kategorie zugeordnet werden, inhaltlich bezogen sich diese auf die Äußerung „Wir machen das, was sie brauchen: Prozentrechnen, Dreisatzrechnen, Umrechnungen, was sie auch für den Beruf gebrauchen“ (I 10/11, 209 f.) sowie Angaben, dass sich an Lehrbüchern für Auszubildende orientiert wird (vgl. I 16, 146 f.). Ein Befragter gibt an, dass die IHK-Vorgaben der theoriereduzierten Ausbildungen als Vorlage für die Curricula-Gestaltung gelten, da der Großteil der Schüler auf diese Ausbildungsgänge vorbereitet würde (vgl. I 18, 62 ff.), außerdem werde der Technologieunterricht „...zurechtgeschustert, weil die Schüler durchlaufen bei uns ja hier verschiedene Berufsfelder: Holz, Metall, Hauswirtschaft, Farbe und dann nehme ich eigentlich immer die Lehrbücher der ersten Lehrjahre und gucke da so ein bisschen nach Grundlagenwissen“ (I 25, 75 ff.).

#### *Unterkategorie b): Orientierung an dem Abschluss der Berufsreife*

Die Angaben von sieben Befragten konnten der Kategorie zugeordnet werden. So orientieren sich die Befragten am Lehrplan der Klasse neun der allgemeinbildenden Schule bzw. geben an, dass das Ziel am Ende des Schuljahres das Erreichen der Berufsreife sei (vgl. I 2, 108; I



5, 24; I 25; 61 ff.). Einige Befragte geben an, am Ende des Bildungsganges eine Abschlussarbeit zu schreiben und/oder auch mündliche Prüfungen abzuhalten, damit die Schüler den Abschluss erhalten. Die Inhalte des Unterrichtes müssen allerdings dem Niveau der Schüler angepasst sein (vgl. I 10/11, 228 ff.; I 13/14/15, 133 ff.). Dies stellt eine Herausforderung dar, „...sodass wir ständig ausprobieren, schülergerecht zu arbeiten, damit wir überhaupt auf das Niveau der Berufsreife kommen, weil das Niveau der Berufsreife ist ja vordefiniert ...“ (I 20, 56 ff.). Außerdem werde auf die Erfahrung von Kollegen zurückgegriffen, diese würde mit den Rahmenbedingungen der Berufsreife zusammengeführt, woraus sich unterrichtliche Inhalte ergeben (vgl. I 22, 123 ff.).

#### *Unterkategorie c): Orientierung an den Förderschulplänen*

Zwei Befragte aus verschiedenen Schulen merken an, dass Lehrpläne der allgemeinbildenden Förderschule bzw. Lehrpläne der vorher bestehenden beruflichen Förderschulen weiterhin genutzt würden, um die Inhalte der Bildungsgänge zu konzipieren: „...als wir in den neunziger Jahren diese, Förderklassen hießen sie ja damals, ne, einrichteten in der Berufsvorbereitung, haben wir uns natürlich an den Lehrplänen der Klasse neun orientiert.“ (I 2, 102 ff.). Ein weiterer Befragter gibt an, dass die berufliche Schule, an der er arbeitet, vorher eine berufliche Schule mit sonderpädagogischer Ausrichtung gewesen sei, somit waren (selbsterstellte) Lehrpläne für die Bereiche der Berufsvorbereitung vorhanden, welche weiterhin u. a. eingesetzt würden. „Ja. Wie gesagt, dadurch, dass es eigentlich so für diese Berufsvorbereitung, das gibt nicht wirklich vernünftige Sachen. Also wir arbeiten so, wie wir meinen, dass es jetzt hier für die Schüler am besten ist. (.) Einen verbindlichen Rahmenlehrplan kenne ich ehrlich gesagt nicht.“ (I 25, 500 ff.).

#### *Unterkategorie d): weitere Angaben*

Unter die Kategorie der weiteren Angaben wurden Nennungen von insgesamt 20 Befragten gefasst, womit alle der befragten Schulen erfasst werden konnten.

Die Angaben enthalten Aussagen dazu, dass die Lehrpläne durch viel Erfahrung und den Austausch unter den Kollegen erstellt wurden, (vgl. I 1, 505 ff.; I 22, 123 ff.; I 23, 175 ff.).

Des Weiteren gibt eine Befragte an, dass viele Verlage sich an die Schulen wenden und diese mit Büchern zur Vorbereitung auf den Beruf ausstatten würden (vgl. I 2, 109 f.).

Neben der Orientierung an dualen Ausbildungsgängen und der Berufsreife sollten die Schüler außerdem grundlegende Kenntnisse in den jeweiligen Fächern erhalten, welche nicht ausschließlich auf den Abschluss, sondern eher auf Grundwissen ausgerichtet seien (vgl. I 4, 53 ff.; I 6/7, 110). Daran schließt eine weitere Äußerung an, in der es darum geht, „...dass sie auch lebensfähig sind...“ (I 18, 86 f.).

Durch das Fehlen von allgemeingültigen Lehrplänen wie es in den dualen Ausbildungsgängen der Fall ist, haben die jeweiligen Schulen ihre eigenen Lehrpläne erstellt,

welche in Fachkonferenzen besprochen werden (vgl. I 9, 217 f., I 10/11, 193 ff., 220 f., 11, 196 ff.; I 13/14/15, 126 ff.; I 16, 142 f.; I 20, 319 ff.). „Also ich bin zugleich auch Fachgruppenleiterin Deutsch, also ich glaube auch schon mehr als 20 Jahren und wir [haben] irgendwann einmal sowieso hier beschlossen, dass wir uns schulinterne Curricula machen.“ (I 6/7, 86 ff.). Ein Befragter gibt diesen Prozess noch detaillierte an:

„...ausgelöst durch den Q2E Prozess, hatten wir hier, also sage ich mal die Verpflichtung, uns da Gedanken darüber zu machen und dass also das erstmal aufzuschreiben und zu verstetigen. Es ist so, dass wir hier natürlich an der Schule Fachkonferenzen haben und wir haben Arbeitsberatungen und (...) sind also ständig im Austausch.“ (I 20, 48 ff.).

Ein großer Aspekt ist auch der Fokus auf die sozialen und personalen Kompetenzen.

"Das heißt also, wir sind hier auch gezwungen, zu gucken in diesem Berufsvorbereitungsbereich, erst einmal zu gucken, wie bereiten wir sie schwerpunktmäßig vor. Setzen wir hier auf den Schulabschluss oder setzen wir hier erst einmal darauf, ihnen zu zeigen, wie man sich auch verhalten kann, ja.“ (I 9, 82 ff.).

In einigen Schulen bestehen nach Aussage der Befragten Lehrpläne: „Ja, also es existieren ja Lehrpläne zumindest für die Grundfächer: für Deutsch, für Mathematik.“ (I 12, 59 ff.). Grundsätzlich könne hier allerdings nicht unterschieden werden, ob dies vorgegebene oder an der Schule selbst erstellte Pläne seien. Ein Befragter gibt an, selbst an der Erstellung von Lehrplänen beteiligt gewesen zu sein. „Also ich selber habe einen Rahmenplan 'Technologie' für Mecklenburg-Vorpommern für die Berufsvorbereitung vor Jahren erarbeitet. Es gibt also diese Rahmenpläne für die verschiedenen Unterrichtsfächer.“ (I 24, 274 ff.).

Eine weitere Angabe umfasst die Orientierung daran „...möglichst viele Berufsfelder auch abzudecken...“ (I 13/14/15, 140 f.).

Ein Befragter führt ein pädagogisches Tagebuch.

„...wir haben jetzt einen Stoffverteilungsplan, den habe vorher genau durchdacht und habe gesagt: "Also welche Möglichkeiten bieten sich mir den Schüler ganz, ganz - differenzieren - ganz individuell zu fragen." Dann schreibe ich mir auf, wie gesagt in meinem Buch und sage "Also halt stopp, welche Fähigkeiten, welche Fertigkeiten, welche Kenntnisse sind gegeben? Wo zeigt er Interesse und Neigungen?" Und das halte ich dann alles fest.“ (I 17, 90 ff.).

Neben kollegialen Abstimmungen entscheiden die Lehrkräfte somit auch selbstverantwortlich, welche Inhalte sie wann durchführen, worin nicht nur fachliche, sondern auch die Förderung sozialer Kompetenzen enthalten sein können (vgl. I 21, 79 ff.; I 23, 181 ff.; I 24, 39 ff.).

### *Oberkategorie: Ziele der Bildungsgänge*

In der folgenden Oberkategorie wurden die Lehrkräfte dahingehend befragt, welche Ziele die Bildungsgänge aus ihrer Sicht verfolgen. Die Antworten konnten in vier Unterkategorien unterteilt werden.

#### *Unterkategorie a): Erwerb der Ausbildungsreife*

Der ersten Unterkategorie konnten zwei Aussagen von Befragten zugeordnet werden, die Befragten äußern, dass die Schüler nach Besuch der Bildungsgänge berufsfähig sein sollten, da wenn sie dies schon wären, würden sie den jeweiligen Bildungsgang nicht besuchen (vgl. I 4, 80 ff.; I 12, 195).

#### *Unterkategorie b): Vorbereitung auf die Aufnahme einer Ausbildung*

Der zweiten Unterkategorie konnten insgesamt Aussagen von sechs Befragten zugeordnet werden, diese beinhalten Aussagen dazu, den Schülern „...ein gutes Pfund mitzugeben, damit sie da sicherer werden in ihren Bewerbungsgesprächen“ (I 2, 168 f.). Des Weiteren ginge es darum, die Schüler beruflich zu orientieren, damit sie nach Abschluss des Bildungsganges wissen, für welche berufliche Richtung sie geeignet sind (vgl. I 9, 58 ff.; I 16, 180 ff.; I 22, 152 f.). Neben der Berufsorientierung ginge es außerdem darum, soziale und personale Kompetenzen auszuprägen, die für die Aufnahme einer Ausbildung relevant sind (vgl. I 16, 184, 196; I 17, 183 ff., 487 f.) und sie „...fit für eine Ausbildung sind“ (I 19, 128 f.).

#### *Unterkategorie c): Erwerb des Abschlusses der Berufsreife*

Insgesamt zehn Befragte äußern als Ziel der Bildungsgänge den Erwerb der Berufsreife, womit u. a. gemeint ist, dass es darum geht, die Schüler auch auf ihre Leistung zu orientieren (vgl. I 1, 156; I 2, 158; I 5, 42 f.; I 6/7 90 f.; I 10/11, 252 ff.; I 21, 135; I 22, 167; I 25, 103). Jedoch ist den Befragten auch klar, dass „...es. aber nur wenige [sind], die das wirklich schaffen.“ (I 6/7, 174 f.).

#### *Unterkategorie d): weitere Angaben*

Alle weiteren Angaben wurden in der folgenden Kategorie gesammelt, diese umfassen Nennungen dazu, dass nicht nur der Unterrichtsstoff dahingehend aufgebaut sein sollte, dass er für die Schüler relevante Aspekte beinhaltet, sondern auch die Ziele der Schüler individuell gesteckt werden sollten. Dies könne u. a. beinhalten, dass Erziehungsmaßnahmen der Eltern hinterfragt und verändert würden (vgl. I 1, 158 f.; I 5, 42 f.; I 6/7, 194 f.; I 17, 206 ff.).

Des Weiteren sollten die Schüler darauf vorbereitet werden, „...welche Anforderungen an sie gestellt werden, wenn sie denn in einen Beruf gehen wollen und welche Herausforderungen dieser Weg denn auch birgt.“ (I 4, 84 ff.). Dazu zählt auch die Entwicklung der Sozialkompetenz, dass die Schüler pünktlich zum Unterricht erscheinen und konsequent am Unterricht teilnehmen bzw. sich für Fehlen ohne Aufforderung entschuldigen (vgl. I 13/14/15,

243 ff., 235 ff.; I 17, 195 ff.; I 19, 122 ff.; I 23, 285). Ein Befragter nennt, dass es „...wünschenswert wäre [...], wenn der Schüler erkennen könnte, dass er diese Zeit nutzt. Ich sag es mal ganz einfach, um sein Kopf in Beschäftigung zu lassen.“ (I 12, 133 ff.).

Das Hauptziel sei vor allem die Integration in den Arbeitsmarkt, worauf die Entwicklung der Grundfertigkeiten abzielen soll. Nach Besuch des Bildungsganges solle im Bestfall eine berufliche Ausbildung begonnen werden, die Schüler sollen in der Lage sein, ihren Lebensunterhalt selbst zu bestreiten (vgl. I 20, 246, 251 f.; I 24, 99 ff.).

#### *Oberkategorie: Kompetenzverteilung*

Innerhalb der Interviews wurden die Lehrkräfte dazu befragt, welche Kompetenzen seitens der Schüler in den Bildungsgängen gefördert werden bzw. wie sie die Gewichtung der Kompetenzen im Unterricht einschätzen.

#### *Unterkategorie a): Fachkompetenz*

Insgesamt konnten die Äußerungen von zehn Befragten der Unterkategorie der Fachkompetenz zugeordnet werden. Dazu zählen vier Nennungen, dass die fachlichen Kompetenzen die Grundlage für den Erwerb der Berufsreife bilden, und diese daher den größten Stellenwert einnehmen (vgl. I 1, 162, 177 f.; I 2, 195; I 9, 96 f.; I 22, 174 ff.).

Ein Befragter gibt an, „...als Lehrer ist am angenehmsten, wenn ich mich auf die Fachkompetenz konzentrieren kann.“ (I 4, 121 f.). Ein anderer Befragter nennt auch, dass es für ihn wichtig sei, dass der Unterricht nicht inhaltslos ist (vgl. I 12, 197 f.).

Ein weiterer Befragter gibt an, „...die fachliche Kompetenz steht, ich sag jetzt mal, gerade in der Berufsvorbereitung noch nicht so an aller erster Stelle.“ (I 25, 120 f.). Diese zu fördern, würde erst möglich sein, nachdem die sozialen und personalen Kompetenzen der Schüler im Fokus standen und diese ein berufliches Ziel vor Augen hätten (vgl. I 25, 131 f.).

Weitere Befragte schätzen die Fachkompetenz mit einem Umfang von 50 %, 30 % und 20% ein (vgl. I 4, 121 ff.; I 20, 261; I 23, 206).

#### *Unterkategorie b): Sozialkompetenz*

Die Äußerungen von elf Befragten konnten der nächsten Kompetenzkategorie, der sozialen Kompetenzen zugeordnet werden, diese bestehen u. a. aus der bloßen Nennung, dass die Förderung der Sozialkompetenz innerhalb der Bildungsgänge des Übergangssystems von Bedeutung ist (vgl. I 19, 122 ff.; I 20, 261).

Weitere Befragte führen aus, dass der Umgang der Klasse untereinander einer der wichtigsten Aspekte sei und vor allem zu Beginn des Schuljahres viel Zeit darauf verwendet würde, das Sozialverhalten zu trainieren. Dies muss während des gesamten Bildungsganges fortwährend beachtet werden und ist nicht nach der Eingangsphase abgeschlossen (vgl. I 1, 163 ff.; I 4, 121 ff.; I 5, 73; I 6/7, 308; I 6/7, 310; I 22, 377 f.; I 25, 133 ff.).

Weitere Befragte geben an, dass es in den Bildungsgängen grundsätzlich darum ginge, die sozialen Kompetenzen zu fördern (vgl. I 9, 93 f.) bzw. dass dies die meiste Zeit einnehme (vgl. I 12, 183 f.).

#### *Unterkategorie c): Personalkompetenz*

Fünf Befragte geben Nennungen an, die der Unterkategorie der personalen Kompetenzen zugeordnet werden konnten.

Diese umfassen die reine Nennung des Begriffs der Personalkompetenz (vgl. I 5, 74; I 9, 95 f.) sowie Nennungen einzelner Aspekte wie Pünktlichkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Konzentration (vgl. I 6/7, 356; I 12, 186; I 19, 122 ff.). Ein Befragter gibt an, „...Soft Skills müssen vor allem trainiert werden“ (I 5, 73), ein weiterer Befragter nennt, viel Wert auf diesen Bereich zu legen, da seiner Ansicht nach, die Förderung der Personalkompetenz in der bisherigen Erziehung und Bildung der Jugendlichen vernachlässigt worden sei (vgl. I 4, 130 ff.).

#### *Unterkategorie d): Weitere Kompetenzen nach KMK*

Die Aussagen von vier Befragten konnten nicht den oben aufgeführten Kompetenzen zugeordnet werden und wurden daher in die vierte Unterkategorie geordnet. Drei Befragte geben die Methodenkompetenz als relevant an, wozu sie zählen, dass Schüler lernten, wichtige Dinge mitzuschreiben, die Herangehensweise an eine Aufgabe und wie sie einen Arbeitsablauf Schritt für Schritt planen. Hier wird außerdem angegeben, dass die Schüler in den Bildungsgängen dies in ihrer bisherigen Schulzeit nicht gelernt haben (vgl. I 4, 334 ff.; I 19, 252, 257; I 25, 123 ff.). Ein Befragter gibt die zu fördernden Kompetenzen mit „...80 Prozent sind alles pädagogisch-soziale...“ (I 23, 206) an.

#### *Oberkategorie: Berufsorientierung*

Die Kategorie der Berufsorientierung enthält nur eine Unterkategorie, welche das Verständnis der Lehrkräfte innerhalb der Bildungsgänge thematisiert.

#### *Unterkategorie a): Berufsorientierung - Verständnis in den Bildungsgängen des Übergangssystems*

Insgesamt konnten die Aussagen von 20 Befragten der Kategorie zugeordnet werden. Hinzuzufügen ist, dass die Frage nach dem persönlichen Verständnis der Berufsorientierung allen Befragten gestellt wurde, die Antworten u. U. jedoch anderen Kategorien zugeordnet wurden, womit die Abweichungen der Anzahl der Antworten von der Befragten Anzahl zu erklären ist.

Viele Befragte geben an, dass sie die berufliche Orientierung innerhalb der Bildungsgänge des Übergangssystems so verstehen, dass die Schüler anschließend eine Idee davon haben, welchen Beruf sie ausüben möchten. Dazu werden die Schüler u. a. direkt befragt und es

wird gemeinsam erörtert, welche Aspekte (bspw. regionale Verfügbarkeit des Berufes) zu einer Einmündung in den Beruf gegeben sein müssen (vgl. I 1, 278; I 5, 99 ff.; I 10/11, 344 ff.; I 23, 309 ff.).

Ein Befragter führt dies weiter aus, indem er persönliche Gespräche mit dem Jugendlichen führt und in einer individuellen Betreuung versucht, den Jugendlichen Perspektiven aufzuzeigen, aber auch zu verdeutlichen, welche persönlichen Fähigkeiten zu den beruflichen Anforderungen vorhanden sein müssen (vgl. I 24, 105 ff., 114 ff.).

Zwei Befragte geben an, die Berufsorientierung zu Beginn des Schuljahres mit dem unterrichtlichen Inhalt zu verbinden bspw. mit dem Thema des Berufsausbildungsvertrages im Fach Sozialkunde und durch das gesamte Schuljahr hindurch immer wieder aufzunehmen. So könne auch herausgefunden werden, welche Ziele die Schüler haben und welche Voraussetzungen sie aufweisen (vgl. I 8, 310 ff., 316 ff.; I 13/14/15, 363 ff.). In diesem Kontext wird auch als relevant benannt, den Schüler in den Fächern zu veranschaulichen, welches Niveau in welchem Ausbildungsberuf vorliegt, damit sie ihre Fähigkeiten und schulischen Leistungen realistisch einschätzen können (vgl. I 13/14/15, 385 ff.).

Um dies zu erreichen, werden im Unterricht nicht nur fachliche Themen besprochen, sondern auch die Anwendungsmöglichkeiten im persönlichen Alltag und in beruflichen Situationen dargelegt, was von den Lehrkräften auch unter das Oberthema der Berufsorientierung sortiert wird (vgl. I 1, 322 ff.; I 2, 235 f.).

Ein Befragter gibt an „Berufsorientierung bedeutet für mich, dass sie überhaupt fähig sind, in die Lage versetzt zu werden, (...) eine Berufsausbildung im theoretischen Teil halt bestehen zu können.“ (I 4, 184 ff.) womit der vorherige Aspekt nochmals bestärkt wird.

Zwei Befragte benennen, dass es darum ginge, die Schüler grundsätzlich dem Arbeitsmarkt näher zu bringen, konkrete Berufe würden nicht den Schwerpunkt einnehmen (vgl. I 6/7, 694; I 6/7, 691 f.).

Bei Schulen, die mit Bildungsdienstleistern in der Durchführung der BvB zusammenarbeiten, wird u. a. angegeben, dass sich die Schüler in den Werkstätten der Träger ausprobieren könnten und sie dies auch als Form der beruflichen Orientierung einordnen (vgl. I 6/7, 572 f.; I 12, 281 f.; I 13/14/15, 383 f., 374 f.; I 25, 92 ff.).

Für zwei Befragte ist es wichtig, den Schülern die Vielfalt des Arbeitsmarktes aufzuzeigen und mögliche Alternativen zum Wunschberuf zu eruieren. Dazu zählen auch Berufe in der Gastronomie oder im Handwerk (vgl. I 13/14/15, 398 ff.; I 18; 190 f.). Ein anderer Befragter gibt außerdem an, dass sich die berufliche Orientierung seiner Meinung nach auf Hilfsberufe konzentriere, da diese für die Jugendlichen erreichbar und der realistische nächste Schritt wären (vgl. I 20, 287 ff.).

Ein Befragter, der selbst die Fachpraxis im zweijährigen BVJ unterrichtet, sagt, dass die Praxisorientierung in den Werkstätten die berufliche Orientierung der Jugendlichen sei (vgl. I 16, 210, 216, 228 f.).

In einer der befragten Schulen wird zu Beginn des Bildungsganges eine Testphase abgehalten.

„Also wir machen einen Eingangstest, 14 Tage in der ganzen Abteilung, also da wird Deutsch und Mathekenntnisse getestet. Da wird noch geguckt, die haben meist so Mappen mit, was welches Praktikum haben sie gemacht, welchen Berufswunsch haben sie? Und dann versuchen wir sie auch in diese einzelnen Bereiche einzuordnen, damit der Maurer rauskriegt: habe ich eine Kalkallergie? Kann ich mir all diese Berufe sparen? Muss ich was ganz anderes suchen? Oder Holzbereich, ja wenn die allergisch auf Holz sind und lauter kleine Pickel kriegen, denn sollte ich Holz meiden, weil das gehört mit dazu. Oder, dass sie feststellen, also das ist jetzt nichts für mich, kann ich noch mal tauschen? (.) Ist Küche was für mich?“ (I 19, 150 ff.).

Durch diese Erprobung sollen Lehrkräfte und Schüler einen Eindruck der vorliegenden Ressourcen und Interessen erhalten, um Entscheidungen für die fachliche Einordnung zu treffen, der Beginn bzw. ein Baustein der beruflichen Orientierung.

#### *Oberkategorie: Veränderungen/Entwicklungen*

In der folgenden Kategorie wurden die Lehrkräfte dahingehend befragt, welche Veränderungen oder Entwicklungen sie in den Jahren ihrer beruflichen Erfahrung in den Bildungsgängen des Übergangssystems wahrnehmen konnten. Die Antworten wurden in drei Unterkategorien geordnet.

##### *Unterkategorie a): Veränderungen allgemein in Schule*

Zwei Befragte benennen Veränderungen, die sich auf das Schulwesen im Allgemeinen bezogen, diese beinhaltet, „... eine gewisse Oberflächlichkeit ist einfach durchgängig erkennbar.“ (I 12, 92 f.), womit nach Aussage des Befragten auch die Abstufung schulischer Leistungen einhergehe (vgl. I 12, 79).

Für einen Befragten hat sich die technische Ausstattung der Schule verbessert (vgl. I 16, 129 ff.).

##### *Unterkategorie b): Schüler*

In dieser Unterkategorie wurden die Äußerungen von drei Befragten gefasst, die sich nicht ausschließlich auf die Schüler des Übergangssystems, sondern auf die Schülerschaft der beruflichen Schule allgemein bezogen. So wird angegeben „Und das Problem der psychischen Erkrankung zieht sich durch alle Schülerschichten. D. h. also, es ist nicht nur die Berufsvorbereitung, sondern es zieht sich wirklich bis zum gymnasialen Bildungsgang hoch.“

(I 9, 290 ff.). Ein weiterer Befragter gibt an, dass aus seiner Sicht die Schüler nicht schlechter geworden seien, sondern sich nur die Bedingungen verändert hätten (vgl. I 17, 283 ff.). Ein anderer Befragter äußert, dass aus seiner Sicht die allgemeinbildenden Schulen nachgelassen hätten, das merke er daran, dass sie Schüler im Lesen und Schreiben Probleme haben (vgl. I 19, 182 f.).

#### *Unterkategorie c): Zielgruppe*

In dieser Unterkategorie geht es speziell um die Zielgruppe der Jugendlichen im Übergangssystem, hierzu haben sich insgesamt zehn Befragte geäußert.

Drei Befragte geben an, dass sich aus ihrer Perspektive die Schüler in den Klassen innerhalb der letzten zehn Jahre nicht verändert hätten (vgl. I 1, 80 f.; I 5, 111 ff.; I 16, 95 ff.).

Vier Befragte geben an, dass die Schulkarrieren, mit denen die Schüler ins Übergangssystem einmünden, schwieriger geworden seien, ebenfalls zugenommen habe die Antriebslosigkeit, die schlechtere schulische Vorbildung der Schüler sowie die Respektlosigkeit gegenüber den Lehrkräften (vgl. I 2, 283 f.; I 8, 287 ff., 293 f.; I 9, 283; I 13/14/15, 510 f.).

Da Schüler mit immer weniger Vorkenntnissen und gesteigerten persönlichen Problemen in den Bildungsgängen teilnehmen, müssen die Lehrpläne angepasst werden (vgl. I 2, 291 ff.; I 13/14/15, 462 ff.; I 25, 144 ff.).

Ein Befragter gibt an, dass die Entwicklung in den letzten drei Jahren positiv verlaufen sei, dies wird darauf zurückgeführt, dass seitdem Sozialarbeiter an der Schule eingesetzt sind, die sich um die Schüler kümmern (vgl. I 10/11, 118 ff.).

#### *Oberkategorie: Realität im Schulalltag*

Unter dieser Kategorie wurden Aussagen von Lehrkräften geordnet, welche die tägliche Arbeit in den Bildungsgängen des Übergangssystems beschreiben.

#### *Unterkategorie a): Allgemeine Anmerkungen zum Schulalltag*

Eine Unterkategorie konnte gebildet werden, in welcher alle Aussagen gesammelt und nicht weiter ausdifferenziert wurden.

Diese setzen sich aus den folgenden Äußerungen von vier Befragten zusammen:

„...wir müssen uns immer wieder neu anpassen und neue Kompromisse schließen.“ (I 1, 217 f.),

„... sie müssen ja ähm jeden Tag müssen sich, müssen sie ja die rosarote Kuh neu erfinden...“ (I 8, 59 f.),

„Egal, man muss die Tage so nehmen wie sind.“ (I 20, 489 f.),

„Jeder Tag ist anders. Jede Situation ist neu“ (I 24, 248)



womit beschrieben wird, dass die tägliche Arbeit in den Bildungsgängen vielfältig und dynamisch ist.

#### *Oberkategorie: Aufgabenspektrum*

Unter der Oberkategorie des Aufgabenspektrums wurden die Aussagen der Befragten auf die Frage gesammelt, welche Aufgaben sie in den Bildungsgängen neben dem Unterrichten bzw. Wissen vermitteln übernehmen. Diese konnten in acht Unterkategorien thematisch geordnet werden.

#### *Unterkategorie a): Beratung*

Nennungen, die der Beratung zugeordnet werden konnten, wurden von insgesamt drei Befragten geäußert, diese beziehen sich darauf, dass Beratungen i. d. R. in den Pausen geleistet werden (vgl. I 6/7, 515 f.; I 13/14/15, 277 f.) und Beratungsgespräche als wichtig eingeschätzt werden, um die Entwicklung der Schüler zu fördern (vgl. I 13/14/15, 415 ff.).

#### *Unterkategorie b): Unterrichten*

Zwei der Befragten äußern zur Tätigkeit des Unterrichtens: „Das ist (auflachen) der geringere Teil“ (I 13/14/15, 285) und die Nennung der Fächer, in welchen in den Bildungsgängen unterrichtet wird (vgl. I 13/14/15, 258 f.).

#### *Unterkategorie c): Vorbereitung/Begleitung von Betriebspraktika*

Bezüglich der Praktika, konnten Antworten von drei Befragten erfasst werden, die sich damit befassen, dass die Lehrkräfte die Schüler in der Orientierung, in welchem Betrieb oder in welcher Branche ein Praktikum sinnvoll wäre als auch in der tatsächlichen Suche bis hin zu Begleitung zu Gesprächen unterstützen (vgl. I 9, 420 ff.; I 13/14/15, 433 ff.; I 19, 135 ff.).

#### *Unterkategorie d): Elternarbeit*

Nennungen, die der Elternarbeit zugeordnet werden konnten, kamen von drei Befragten, diese äußern, dass sie mit Eltern grundsätzlich zusammenarbeiten (vgl. I 6/7, 503), bei der Klärung von Konflikten im Elternhaus unterstützen (vgl. I 13/14/15, 281) oder auch sich gegen die Vorstellungen der Eltern, wie mit ihrem Kind umzugehen sei, wehren, um dem Schüler eine realistische Selbsteinschätzung zu ermöglichen (vgl. I 9, 562 ff.).

#### *Unterkategorie e): Pädagogisch/Therapeutische Tätigkeiten*

Die Unterkategorie mit den meisten Nennungen, insgesamt zehn, beschäftigt sich mit Aufgaben, die als pädagogisch und/oder therapeutisch bezeichnet werden können. So fungieren Lehrkräfte als Motivator (vgl. I 5, 81), beraten und betreuen die Schüler in verschiedenen Lebenslagen, die auch psychologisch/therapeutische Aspekte beinhalten können (vgl. I 6/7, 1768 f.; I 13/14/15, 292 f., 272 f.; I 25, 327 f.).

Drei Befragte vergleichen die Arbeit in den Klassen grundsätzlich mit der eines Sozialpädagogen, diese Rolle nehme mehr Raum ein als die tatsächliche Lehrerrolle (vgl. I 20, 586 ff.; I 22, 195 ff.; I 25, 325 f.), wobei ein weiterer Befragter die diagnostischen Aufgaben benennt, zu schauen, welche Besonderheiten die Schüler aufweisen, um auf sie eingehen zu können (vgl. I 23, 237 ff.).

Ein weiterer Befragter erweitert diese Aufgabe noch um die Rolle als Eltern- oder Freunde-Ersatz (vgl. I 18, 171 f.).

Ein Befragter sieht diese Aufgabe als äußerst relevant an „...wir erziehen die Generation von Morgen“ (I 17, 222).

#### *Unterkategorie f): Organisation/Administration*

Administrative Tätigkeiten benennen drei Befragte als ihre Aufgaben, dies in Zusammenhang mit der Tätigkeit als Klassenleiter, sie beziehen sich auf die Durchsetzung von Ordnungsmaßnahmen, logistischer Aspekte und Vertretungsplänen (vgl. I 2, 224; I 22, 213; I 25, 333).

#### *Unterkategorie g): Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern*

Die Äußerung eines Befragten wurde der Kategorie der Beziehung zugeordnet, auch diese steht im Kontext der Aufgabe als Klassenleitung, so muss der Befragte zwischen der Klasse und Fachlehrern vermitteln, wenn es Probleme im Verhalten oder im Lerntempo gibt (vgl. I 25, 336 ff.).

#### *Unterkategorie h): Kooperation/Absprache*

Fünf Befragte geben an, dass Absprachen und Kooperationen zu ihren Aufgaben zählen, so ist in der Zusammenarbeit mit Bildungsdienstleistern der Austausch und/oder die Hospitation relevant (vgl. I 12, 233 f.; I 24, 52), oder auch mit Betrieben in denen die Praktika absolviert werden (vgl. I 17, 226 ff.).

Weitere externe Partner sind die Jugendhilfe- und Familienzentren (vgl. I 20, 50 ff.).

Innerhalb der beruflichen Schule geht es vor allem um Absprachen im Kollegium und mit den eingesetzten Sozialpädagogen (vgl. I 13/14/15, 288 f.).

### 8.2.2 Bereich zwei: Einflussfaktoren und professionelle Handlungsstrategien

Der Bereich zwei beschäftigt sich mit den Beschreibungen der herausfordernden Faktoren innerhalb der Arbeit der Bildungsgänge sowie mit den Strategien, welche die Lehrkräfte zu diesen benennen.

#### *Oberkategorie: Zielgruppe*

Die erste Oberkategorie des Bereiches zwei fokussiert die Zielgruppe der Schüler in den Bildungsgängen des Übergangssystems. Den Befragten wurden die herausfordernden

Aspekte, welche durch die schriftliche Befragung erhoben wurden, vorgelegt (vgl. Kap. 7.3) mit der Frage danach, wie sie mit diesen Herausforderungen umgehen bzw. welche Handlungsstrategien bei ihnen vorliegen.

Die in der nun folgenden Kategorie zusammengefassten Nennungen befassen sich mit der Beschreibung der Aspekte, welche durch die Lehrkräfte gegeben wurden. Die bloßen Nennungen, dass der jeweilige Aspekt vorliegt, wurden nicht aufgenommen, die Codierung beschränkte sich auf beschreibende Äußerungen. Der Vollständigkeit halber werden alle Aspekte aufgeführt, welche durch die schriftliche Befragung abgefragt und durch Nennungen der Befragten erweitert wurden, jedoch wurden nicht zu allen Unterkategorien Aussagen getätigt. Die Strategien werden in der darauffolgenden Kategorie erfasst.

*Unterkategorie a): Beschreibung der Zielgruppe*

Unter der ersten Unterkategorie wurden allgemeine Angaben zur Beschreibung der Zielgruppe erfasst, die von den Befragten generell zur Zielgruppe geäußert wurden und mehr als einen konkreten Aspekt beinhalteten.

Insgesamt betrifft dies Äußerungen von vier Befragten, diese benennen, dass die Zielgruppe Defizite in der Aufmerksamkeit, der Konzentration und Belastbarkeit aufweise, die Schüler außerdem ein hohes Geltungsbedürfnis aufweisen würden, was u. a. den sozialen Medien zugeschrieben werde (vgl. I 6/7, 346 f.; I 25, 166 ff.).

Des Weiteren werden die Jugendlichen im Übergangssystem als besonders beschrieben, da sie i. d. R. während ihrer schulischen Laufbahn Ausgrenzung und abwertendes Verhalten ihnen gegenüber erfahren haben. Dies äußert sich u. a. darin, dass es ihnen schwerfalle, sich zu öffnen (vgl. I 17, 368 ff.).

Durch solche Situationen haben sie gelernt, ihr Gegenüber einzuschätzen. Dazu äußert ein Befragter „Die riechen förmlich, ob du sie magst oder nicht magst, das riechen die, das merken die.“ (I 8, 88 f.).

*Unterkategorie b): Zielgruppe: Individuelle Motivation*

Zwei der Befragten benennen, dass die Bereitschaft sich anzustrengen, bei den Jugendlichen wenig vorhanden sei, was u. a. mit der bisherigen Schulkarriere und Misserfolgserlebnissen begründet wird (vgl. I 10/11, 485 ff.; I 25, 164 f.).

*Unterkategorie c): Zielgruppe: Förderbedarfe/Verhaltensauffälligkeiten*

Ein Befragter erläutert zu den Verhaltensauffälligkeiten, dass es neben den Konzentrationsschwierigkeiten, den Schülern schwer fällt, still zu sitzen und sie daher in der Klasse umherlaufen (vgl. I 10/11, 320 ff.).

*Unterkategorie d): Zielgruppe: Psychische Erkrankungen*

Hinsichtlich des Aspektes der psychischen Erkrankungen äußern sich drei Befragte. Diese geben an, dass solche Erkrankungen selten auf den ersten Blick erkannt werden können und es daher relevant ist, die Schüler kennenzulernen, um ihre Konstitutionen einzuschätzen. Aufgrund des Datenschutzes wissen die Lehrkräfte häufig nicht um die Krankheitsbilder der Schüler, woraus u. a. auch Fehler im Umgang entstehen können (vgl. I 4, 105 ff.; I 9, 302 ff.; I 23, 349 ff.).

*Unterkategorie e): Zielgruppe: Interessen/Neigungen*

Zu dieser Unterkategorie konnten keinen Nennungen zugeordnet werden.

*Unterkategorie f): Zielgruppe: Heterogenität*

Zur Heterogenität in den Klassen benennen zwei Befragte, dass sich dies dadurch ergebe, dass in den Bildungsgängen Schüler vertreten sind, die vorher die allgemeinbildende Schule geschwänzt haben und deren Bildungsstand nicht dem anderer Schüler entspreche (vgl. I 19, 225 ff.; I 25, 188 ff.).

*Unterkategorie g): Zielgruppe: Individuelle persönliche Hemmnisse*

Zu dieser Kategorie äußert sich ein Befragter dahingehend, dass die Schüler wenig Selbstbewusstsein haben, was sich u. a. darin äußert, dass sie sich im Fachpraxisunterricht nicht trauen, Handgriffe ohne die Aufsicht oder Unterstützung der Lehrkraft durchzuführen (vgl. I 18, 276 ff.).

*Unterkategorie h): Zielgruppe: Alter/Entwicklungsphase*

Ein Befragter benennt die Entwicklungsphase, in welcher sich die Jugendlichen befinden als Grund dafür, dass sich die Situation in den Klassen an jedem Tag schnell verändern kann (vgl. I 3, 30 ff.).

*Unterkategorie i): Zielgruppe: Fehlende/Unvollständige Ausbildungsreife*

Zu dieser Unterkategorie konnten keinen Nennungen zugeordnet werden.

*Unterkategorie j): Zielgruppe: schulische Vorbildung*

Den Aspekt der schulischen Vorbildung beschreiben die Aussagen von drei Befragten, wobei einer angibt, dass sich die meisten Schüler auf einem gleichen Niveau befinden (vgl. I 16, 411 f.), ein anderer gibt den Wissensstand mit dem der sechsten Klasse an (vgl. I 17, 422 f.) ein weiterer Befragter ordnet die Schüler auf dem Stand der Klasse sieben ein, was mit dem unregelmäßigen oder fehlenden Besuch der allgemeinbildenden Schule erklärt wird. Als Beispiel wird angegeben, dass keine Kenntnisse über die Malfolgen im Mathematik bestehen (vgl. I 25, 67 ff., 151 ff.).

*Unterkategorie k): Zielgruppe: Migrationshintergrund*

Den Aspekt des Migrationshintergrundes benennen drei Befragte, diese beziehen sich darauf, dass wenig bis keine Schüler in den Bildungsgängen einen solchen aufweisen, diese Schüler jedoch zunehmen (vgl. I 10/11, 724 f.; I 25, 206 f.).

Ein anderer Befragter benennt diesen Aspekt als Herausforderung im Umgang mit Betrieben, wenn es darum geht die Jugendlichen in ein Praktikum zu vermitteln. „Denn wenn ich jetzt mit einem Schwarzkopf zu meinem Auftraggeber komme und der sieht, dass plötzlich ein Schwarzafrikaner in meinem Wohnzimmer rumtänzelt, dann sagt er gleich, "Du pass auf. Geht nicht. Geht ganz und gar nicht. Schick mir einen anderen Kollegen." Also da gibt es im Moment noch eine Abwehrhaltung." (I 17, 443 ff.).

*Unterkategorie l): Zielgruppe: Unrealistische Berufs- und Arbeitsweltvorstellungen*

Zu den unrealistischen jugendlichen Vorstellungen des Arbeitsmarktes konnten Nennungen von drei Befragten geordnet werden, diese begründen die Vorstellung der Schüler mit einer verzerrten Wahrnehmung der eigenen Person, (vgl. I 9, 503 ff.; I 10/11, 925 ff.) oder falschen Vorstellungen über Gehälter in bestimmten Branchen (vgl. I 18, 238 f.).

*Unterkategorie m): Zielgruppe: Unregelmäßige Teilnahme*

Bezüglich der unregelmäßigen Teilnahme äußern sich insgesamt drei Befragte, einer von diesen gibt an, dass dies ein großer Störfaktor im Unterricht sei, da die Schüler aufgrund der Fehlzeiten Unterrichtsinhalte verpasst hätten und deshalb dem Unterricht nicht folgen könnten. Die Anzahl dieser Schüler würde aktuell ansteigen (vgl. I 6/7, 989 f.; I 25, 223 f.).

Ein Befragter begründet dieses Verhalten damit, dass die Jugendlichen jede Art von Schule mit den negativen Erfahrungen ihrer bisherigen Schullaufbahn verbinden und sich diesen Situationen deshalb entziehen würden (vgl. I 23, 363 ff.).

*Oberkategorie: Allgemeine Strategien im Umgang mit der Zielgruppe*

In dieser Kategorie wurden Aussagen von Lehrkräften zusammengetragen, die sich mit Strategien im Umgang mit der Zielgruppe im Allgemeinen beschäftigen oder auf mehr als einen Aspekt angewendet werden.

*Unterkategorie a): Diagnostik*

In der ersten Unterkategorie wurden Aussagen zugeordnet, die sich darauf bezogen, die Schüler einzuschätzen oder Besonderheiten zu diagnostizieren. Insgesamt sind die Äußerungen von neun Befragten der Kategorie zugeordnet worden.

Ein Befragter gibt an, dass in den ersten Stunden im Schuljahr in seinem Unterricht Tests geschrieben werden, um den Wissensstand der Schüler zu erfassen. Dabei werden die Schüler absichtlich gebeten, keine Namen auf die Tests zu schreiben, da lediglich eine Gesamteinschätzung und keine personalisierten Stärken oder Schwächen ausgewertet

werden und die Schüler keine Hemmungen haben sollen (vgl. I 1, 409 ff.; I 13/14/15, 729 f.). Bezüglich dieser persönlichen Besonderheiten geben der Befragte und ein weiterer Befragter an, dass sie sich im ersten Schritt ein eigenes Bild der Schüler im Unterricht machten und nur bei Auffälligkeiten in die Schülerakten schauten (vgl. I 1, 420 ff.; I 6/7, 753 ff.; I 13/14/15, 676 ff., 688 ff.).

Ein anderer Befragter lässt die Schüler in den ersten Stunden Steckbriefe erstellen, um nicht nur die schulischen Leistungen zu erfassen, sondern auch persönliche Interessen oder berufliche Ziele (vgl. I 3, 460 ff.). Die beruflichen Interessen spielen bei einem weiteren Befragten eine Rolle, da diese als Motivation genutzt werden können (vgl. I 6/7, 736 ff.).

Ein Befragter gibt für die Eingangsphase im Schuljahr an, "Also ich kann von mir aus nur sagen, die ersten zwei Monate sind für mich immer die härtesten, weil ich dann mit allen Sinnen versuche, da irgendetwas zu erfassen und was dann teilweise möglich ist, aber auch nicht möglich ist." (I 13/14/15, 672 ff.).

Dass es grundsätzlich darum geht, zu Beginn des Bildungsganges zu erfassen, wo die Schüler in ihrer fachlichen, sozialen und persönlichen Entwicklung stehen, bestätigten die Aussagen der Befragten (vgl. u.a. I 13/14/15, 645 ff.). Wie dies geschieht unterscheidet sich einerseits je nach befragter Schule, andererseits nach befragten Lehrkräften. So wird angegeben, dass in der Zusammenarbeit mit und durch die Bildungsdienstleister Erprobungsphasen durchgeführt werden, an denen die Lehrkräfte als Beobachter teilnehmen können (vgl. I 13/14/15, 734 ff.). Außerdem ist an einer befragten Schule für die Maßnahme des einjährigen BVJ eine sechswöchige Probezeit eingeführt worden. In dieser soll geklärt werden, wie und ob welche Schüler die Berufsreife erreichen könnten und welche alternative Möglichkeiten es für Schüler gibt, auf die dies nicht zutrifft (vgl. I 13/14/15, 1137 ff., 1149 ff.).

In einer der befragten Schulen werden zu Beginn des zweijährigen BVJ 14-tägige Schnuppertage durchgeführt, in denen jeder Schüler jedes der angebotenen Berufsfelder in der Praxis und Theorie durchläuft. Anschließend können die Schüler Wünsche und die durchführenden Lehrkräfte Empfehlungen abgeben, welcher Schüler für welchen Bereich geeignet ist. Diese Daten werden dann zusammengeführt und entsprechende Klassen gebildet (vgl. I 16, 261 ff.; I 19, 150 ff.; I 20, 346 ff.).

#### *Unterkategorie b): Persönliche Strategien*

In der zweiten Unterkategorie wurden alle Strategien der Lehrkräfte im Umgang mit der Zielgruppe erfasst, welche sich auf mehr als einen Aspekt beziehen und aus den Äußerungen der Lehrkräfte als persönliche Strategien benannt wurden. Insgesamt wurden die Angaben von 19 Befragten den persönlichen Strategien zugeordnet.

Die Strategie eines Befragten ist zuvor bei der Kategorie der Diagnostik benannt worden. „Da mache ich mir selber erst mal ein Bild, und horche mal und gucke und dann frage ich erst

später beim Klassenleiter „Oh, guck mal in die Schülerakte rein“, um zu sehen auch, wie bin ich selbst in der Lage, ne, so, wie schätze ich auch die Schüler selbst von ihrer Psyche her ein, liege ich richtig.“ (I 1, 421 ff.).

Ein anderer Befragter verschafft sich selbst Zeit und Luft indem er Kontrolltests schreiben lässt (vgl. I 3, 154 f.), er gibt außerdem an, dass mit Humor die meisten Probleme und Situationen zu lösen seien (vgl. I 3, 423 f.). Außerdem ist es in seinen Klassen möglich, die Schüler selbst einzubinden, wenn es in der Klasse zu unruhig ist, so bitten leistungsorientierte Schüler störende Schüler um Ruhe oder fragen diese, warum sie den Unterricht stören (vgl. I 3, 283 ff.).

Ein Befragter notiert sich nach jeder Stunde welche Methoden und Ansprachen bei dem jeweiligen Bildungsgang wirksam sind oder nicht (vgl. I 6/7, 1571 f.). Der Plan des Befragten ist es u. a. für 15 Minuten eine Aufgabe zu stellen, die alle machen müssen und dann zu schauen, welche Schüler Unterstützung benötigen, außerdem wird konsequent darauf geachtet, die gesellschaftlich anerkannten Normen durchzusetzen, Sanktionen bei wiederholten Verstößen auszusprechen und auch umzusetzen. Wichtig ist es dabei immer, die Ruhe zu bewahren und die eigene Körpersprache unter Kontrolle zu haben, da die Schüler auf diese achten und darauf reagieren (vgl. I 6/7, 382 ff., 847 ff., 864, 1025 ff.). Jedoch „...es geht gar nicht nur darum, wie gehe ich damit um, sondern ein Großteil muss ich hier auch aushalten.“ (I 6/7, 840 f.), was von einem weiteren Befragten unterstützt wird (vgl. I 6/7, 945 f.).

Ein Befragter gibt an, dass an Montagen immer Zeit dafür eingeplant werden muss, dass die Schüler vom Wochenende erzählen, da sie sonst zu unruhig sind. Da ohne die Möglichkeit, die Erlebnisse kundzutun i. d. R. kein Unterricht durchgeführt werden kann, gibt er ihnen die Zeit (vgl. I 6/7, 899 ff., 906 ff.).

Für einen Befragten ist es essentiell, in diesen Bildungsgängen „...dass du diese Schüler, so wie sie vor dir sitzen, so nimmst wie sie sind.“ (I 8, 10 f.). Da diese Schüler i. d. R. schon Ablehnung erfahren haben, ist es außerdem für den Befragten wichtig, ihnen zuzuhören und ihnen auch das Gefühl zu vermitteln, sie ernst zu nehmen (vgl. I 8, 32). Außerdem hat der Befragte bemerkt, dass gerade im Winter die Schüler gut darauf reagieren, wenn die Stunde mit dem Entzünden einer Kerze beginnt. Dies kann u. a. damit einhergehen, dass die Schüler in den ersten zehn Minuten der Stunde essen und trinken dürfen und beruhigende Musik gespielt wird (vgl. I 8, 55 ff., 49 ff.). In Stunden, in denen der Befragte den Klassenraum betritt und die Stimmung bereits sehr unruhig ist, kann es vorkommen, dass der Befragte nichts sagt und darauf wartet, dass die Schüler dies bemerken (vgl. I 8, 65 f., 68 ff.). Außerdem trainiert der Befragte in jeder Situation mit den Schülern, einander aussprechen zu lassen (vgl. I 8, 38 f.).

Für einen Befragten ist es grundsätzlich für die Umsetzung persönlicher Strategien wichtig, dass eine gute Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den Sozialarbeitern der Schule stattfindet (vgl. I 9, 351 f.).

Den Schülern Konsequenzen für ihr Handeln aufzeigen, betont ein Befragter, damit Transparenz gegenüber den Schülern geschaffen wird (vgl. I 10/11, 417 ff., 434 f.).

Ein Befragter benennt für den Unterricht seine Strategie: „Man nimmt einen kleinen roten Faden mit, was du vielleicht möchtest. Aber vielleicht hast du Glück zu 50 %, das ist manchmal schon viel.“ (I 12, 215 ff.). Für diesen Befragten ist es außerdem wichtig, dass die Schüler, die leistungsbereit sind, nicht von den nicht leistungsbereiten Schülern gestört oder abgelenkt werden. Solange keine Störungen vorliegen werden die Schüler daher gemeinsam unterrichtet, kommen Störungen vor, ist es dem Befragten möglich, die Schüler räumlich zu trennen (vgl. I 12, 526 f., 691 ff.). Da es ein Problem der Bildungsgänge ist, dass die Schüler häufig ihre Arbeitsmaterialien nicht mitbringen oder vergessen, hat der Befragte Ordner für jeden Schüler angelegt, welche in der Schule verbleiben (vgl. I 12, 219 ff.).

Für zwei Befragte ist es wichtig über die Besonderheiten, Sanktionen und Konsequenzen im Kollegium und mit den Schülern zu sprechen, Fehlverhalten nicht auf sich beruhen zu lassen, da ansonsten die eigene und die institutionelle Glaubwürdigkeit in Frage gestellt werden würde (vgl. I 13/14/15, 593 ff.; I 21, 290 ff.)

Ein Befragter benennt es als wichtig, den Schülern klare, deutliche Anweisungen zu geben, und beleidigende Kommentare von Schülern der eigenen Person gegenüber zwar zu sanktionieren, aber nicht persönlich zu nehmen (vgl. I 13/14/15, 500 ff., 537 ff.). Des Weiteren wird von dem Befragten der Unterricht stets in gleiche Abschnitte unterteilt, die Herangehensweise an die Lösung von Aufgaben immer durch den gleichen Weg erreicht, so dass die Schüler diese Wege kennen, nachmachen und selbstständig anwenden können (vgl. I 13/14/15, 767 ff.).

Ein Befragter nennt sein Ritual, dass vor Beginn des fachpraktischen Unterrichtes gemeinsam gefrühstückt werde, einerseits um den Tag gemeinsam zu beginnen, andererseits um die Gruppenbildung zu unterstützen (vgl. I 16, 444 f., 451 f.). Wichtig sei dabei auch, mit jedem Schüler respektvoll, tolerant und freundlich umzugehen, Regeln zu verdeutlichen und diese auch einzuhalten (vgl. I 16, 545 ff.).

Ein Befragter weist ebenfalls im Rahmen des fachpraktischen Unterrichtes darauf hin wie relevant es ist, mit Schülern an Werkstücken zu arbeiten, die ihnen Erfolgserlebnisse vermitteln. Dies stellt für ihn einen Weg dar, diese Schüler in die Gesellschaft zu integrieren. Dazu zählt es auch, als Lehrer Verständnis für die Situationen der Schüler zu haben und mehr die Rolle des Pädagogen als des Wissensvermittlers einzunehmen (vgl. I 17, 18 ff., 288 ff., 381 f.).



Für einen Befragten geht die pädagogische Aufgabe in die Erzieherische über, denn „...also insgesamt brauchen die Schüler immer ein bisschen Zuckerbrot und Peitsche. (.) Und immer so ein bisschen (.) Mutti-Gefühle dazwischen, dass man eben eigentlich weiß oder sie versteht, aber ihnen auch sagen muss, dass es so nicht geht, dass sie so durchs Leben nicht kommen.“ (I 18, 480 ff.).

Außerdem gibt ein Befragter an, dass alle Schüler immer gleich und gerecht behandelt werden müssen (vgl. I 19, 664 ff.).

Da aus der Sicht eines Befragten weniger die Intelligenz der Schüler aussagekräftig ist, sondern viel mehr das Problem des sozialen Umgangs im Vordergrund steht (vgl. I 20, 71 ff.), ist es wichtig, dies in die Planung und Organisation der Bildungsgänge einzubeziehen. Durch die zuvor erwähnte 14-tägige Eingangsphase werden die Schüler durch die Lehrer eingestuft und sowohl hinsichtlich ihrer fachlichen als auch sozialen Fähigkeiten eingeschätzt. I. d. R. kommen diese Schüler bereits mit der Empfehlung der Agentur für Arbeit eine einjährige oder zweijährige Maßnahme zu besuchen. Dies wird in diesen Einstufungen jedoch nicht berücksichtigt, die Schüler werden individuell eingeschätzt (vgl. I 20, 78 ff.). „Das heißt, da kommt also jemand, sagen wir mal mit Klasse 8, die hat er abgeschlossen. Der wäre nur ein Jahr hier und wenn das nicht funktioniert, dann lassen wir ihn auch zwei Jahre hier bei uns, weil der die zwei Jahre braucht. Und umgedreht...“ (I 20, 84 ff.). Dies benennt der Befragte mit „...da haben wir uns einfach, denke ich mir, der Realität ein Stück angepasst, aber versuchen eben auch sehr schülerorientiert das zu lösen.“ (I 20, 101 ff.).

Außerdem gibt es an dieser Schule an einem festen Tag der Woche in der ersten Stunde eine pädagogische Stunde, in der alle Lehrkräfte der Bildungsgänge zusammenkommen und über den Umgang mit den Schülern gesprochen wird (vgl. I 20, 108 ff.). Eine weitere persönliche Strategie des Befragten ist es, eher mit dem Smartboard als mit der Tafel zu arbeiten, da er hier die Schriftgröße anpassen könne, sodass alle Schüler das Geschriebene lesen können (vgl. I 20, 473 ff.).

Ein Befragter liest mit den Schülern Zeitung, wodurch ein Eindruck zur Lesekompetenz der Schüler erhalten werden kann (vgl. I 23, 242 ff.), außerdem beobachtet der Befragte die Schüler im Unterricht einzeln, achtet nicht nur auf schulische Leistungen, sondern auch auf den sozialen Umgang und passe seine Methoden daran an. Außerdem gebe er den Schülern nach jeder Stunde oder am Ende des Tages ein Feedback (vgl. I 23, 248 ff., 268 ff.).

Ein Befragte benennt die Relevanz der eigenen Person bzw. Lehrerrolle, immer in der gleichen Art und Weise mit den Schülern zu sprechen, sie zu respektieren und in bestimmten Situationen immer gleich vorzugehen, um sie nicht zu irritieren (vgl. I 24, 33 ff.).

Ein Befragter nimmt die Rolle als Pädagoge sehr ernst. „Also wenn sie dann auch so den Klassenleiter als Bezugsperson haben, na klar es brennt ihnen auf der Seele und man ist dann der Einzige, der dann für sie auch Ansprechpartner ist in dem Moment.“ (I 25, 362 ff.).

#### *Oberkategorie: Spezielle Strategien im Umgang mit der Zielgruppe*

Nachdem in der vorherigen Kategorie die allgemeinen bzw. persönlichen übergreifenden Strategien benannt wurden, folgen nun die speziellen Strategien zu den benannten Einflussfaktoren. Den Befragten wurden in den Interviews Listen mit der Bitte vorgelegt, ihre Strategien zu nennen. Dabei konnten die Lehrkräfte selbst wählen welche Aspekte sie aufnehmen, daher ist die Anzahl der Strategien pro Faktor unterschiedlich.

#### *Unterkategorie a): Strategie Zielgruppe: Individuelle (De)Motivation*

Insgesamt konnten 17 Nennungen der ersten Unterkategorie zugeordnet werden.

Ein Befragter belohnt die Schüler bei guter Leistung mit bspw. Süßigkeiten (vgl. I 1, 448 ff.), zwei weitere weisen darauf hin, dass es wichtig sei, die Schüler zu loben, ihnen zu sagen und zu zeigen, dass sie etwas können (vgl. I 8, 15 f., 322 ff.; I 21, 273 f.). Zwei andere suchen konkret Aufgaben aus, die einen Praxisbezug aufweisen, da dies die Schüler motiviere (vgl. I 2, 256 ff.; I 3, 184 f., 189 f.).

Zwei Befragte benennen nicht direkt den Praxisbezug, allerdings orientiere sich ihre Aufgabenstellungen an Problemen des Alltags, welche die Schüler nachvollziehen können (vgl. I 4, 151 ff.; I 12, 478 ff.).

Die Kommunikation mit den Schülern ist essentiell, so versucht ein Befragter auch Schüler, die sich im Klassenverband nicht trauen zu sprechen, in den Pausen zu fragen, welche Interessen und Ziele sie verfolgen, um individuell auf sie eingehen zu können. Dies kann auch unter Einbezug der Sozialpädagogen stattfinden, falls diese einen besseren Zugang zu dem jeweiligen Schüler haben (vgl. I 9, 482 ff., 493 ff.).

Ein Befragter benennt, dass es unnötig sei, die Schüler darauf hinzuweisen, warum sie an den Bildungsgängen teilnehmen, wichtiger sei es, sie zu motivieren und das Ziel einer Ausbildungsaufnahme im folgenden Ausbildungsjahr zu fokussieren (vgl. I 10/11, 489 ff., 495).

Ein Befragter bindet die Schüler aktiv in die Jahresplanung des Unterrichts mit ein, stellt Inhalte vor und fragt nach Wünschen der Schüler, die integriert werden sollen (vgl. I 13/14/15, 703 ff.).

Manche Schüler müssen auch überredet werden am Unterricht aktiv teilzunehmen (vgl. I 16, 356 ff.).

Ein Befragter der Fachpraxis versucht Projekte und Anfragen aus der Wirtschaft zu akquirieren, sodass die Werkstücke der Schüler einen wirklichen Verwertungssinn haben.

Das bestärke die Schüler in ihrem Selbstbewusstsein mehr als jede Note (vgl. I 19, 92 f., 113 f., 101 f.).

Ein anderer Befragter motiviert die Schüler, indem er Aufmerksamkeit durch bestimmte Unterrichtsthemen, Methoden- und Medieneinsatz erzeugt (vgl. I 20, 467, 470).

Ein Befragter baut durch Gespräche über persönliche Dinge wie Sport eine Beziehung zu den Jugendlichen auf, so sei es für ihn leichter, sie zu motivieren. Bei manchen Jugendlichen dauert dieser Zugang länger, doch, wenn der Befragte herausgefunden hat, was der Schüler gut kann ist es für ihn wichtig, dies auch zu fördern (vgl. I 21, 377 ff., 398 f.).

Motivation kann außerdem dadurch hergestellt werden, dass sie den Abschluss der Berufsreife erreichen möchten, daher muss den Schülern dieses Ziel stets kommuniziert und die Anforderungen des Abschlusses transparent gemacht werden (vgl. I 22, 239 ff.).

Bei Schülern, die schwer bis gar nicht motivierbar sind, ist es für einen Befragten relevant, sich im Team auszutauschen und bei Bedarf auch zusätzliches Fachpersonal einzubeziehen (vgl. I 24, 255 ff.).

Ein Befragter achtet auf die Leistungsmöglichkeiten der Schüler, sodass keine Überforderung aufkommt, die in Demotivation münden kann. So wechselt er Methoden und Aufgaben flexibel je nach Tagesform der Schüler (vgl. I 25, 341 ff.).

#### *Unterkategorie b): Strategie Zielgruppe: Förderbedarfe/Verhaltensauffälligkeiten*

Der Unterkategorie des Förderbedarfes konnten insgesamt Äußerungen von 16 Befragten zugeordnet werden.

Zwei Befragte ignorieren die Störungen des Unterrichts (vgl. I 2, 216 ff.; I4; 499 ff.), einer dieser Befragten versucht durch stetige gleiche Struktur in den Unterrichtsinhalten, wie immer den gleichen Sitzplatz im Klassenraum und weiteren Ritualen, der Klasse Sicherheit zu vermitteln und sie so zu beruhigen (vgl. I 2, 374 ff.).

Ein Befragter gibt an, dass bei zu vielen Störungen durch einen Schüler dieser auch den Unterricht verlassen müsse oder ein Eintrag ins Klassenbuch vorgenommen werde. Grundsätzlich dauere es mehrere Wochen bis die gemeinsam aufgestellten Regeln in der Klasse auch durchgehalten würden, die gemeinsame Erstellung und Verschriftlichung (Plakat) aber als sinnvoll bewertet werde (vgl. I 3, 295 ff., 373 ff.).

Wenn Auffälligkeiten im Verhalten festgestellt werden, ist es für zwei Befragte hilfreich, dies zunächst zu beobachten und sich mit den Kollegen und Sozialarbeitern darüber auszutauschen (vgl. I 6/7, 834 ff.; I 25; 217 ff.), ein weiterer benennt den Kontakt zum jeweiligen Klassenleiter als wichtig (vgl. I 17; 98 ff.).

Wenn diese Besonderheiten der Schüler zu Fragen im Unterricht führten, ist es für zwei Befragte wichtig, auf diese einzugehen und den Unterrichtsstoff zunächst zu vernachlässigen (vgl. I 8, 22 ff.; I 24, 44 ff.).

In einer Schule sind seit circa zwei Jahren dieselben Sozialarbeiter eingesetzt, dies hat nach Aussage eines Befragten dazu geführt, dass Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht besser aufgefangen werden können, da die Kooperation zwischen Lehrkräften und Sozialarbeitern eingespielt seien (vgl. I 10/11, 164 ff.). Wenn Schüler sehr auffällig und/oder demotiviert sind, können sie zeitweise in den Unterricht der dualen Ausbildungsgänge gesetzt werden, dies soll als erzieherische Maßnahme wirken. Durch das Leistungsniveau, welches der Schüler dort mitbekommt, soll ihm die Realität und die Anforderungen einer Ausbildung vor Augen gehalten werden (vgl. I 10/11, 788 f., 791 ff.).

Für einen Befragten wird der Umgang mit der Zeit einfacher, weil die Auffälligkeiten und Schüler ihm bekannt sind und er weiß wie man mit diesen umzugehen hat. Des Weiteren steht dem Befragten ein Nebenraum zur Verfügung, in welchen störende Schüler gesetzt werden können. Wichtig sei für ihn auch, die auffälligen Schüler zu fragen was ihnen fehle, sodass sie manchmal Ruhe oder auch etwas zu Essen oder Trinken benötigen, um sich beruhigen zu können (vgl. I 12, 352 f., 367 f., 390 ff.).

Ein Befragter weist darauf hin, den Schülern auch bei verbalen Auffälligkeiten transparent zu machen, dass dies in einem Ausbildungsbetrieb zu Konsequenzen führen würde (vgl. I 13/14/15, 564 ff.).

Eine weitere Strategie ist es, die Schüler mit ein wenig Humor so zu nehmen wie sie sind. „Ich bin Gott.“, sagt sie immer. „Jo.“ sag ich immer „Gott, dann komm, dann arbeiten wir mal zusammen.“ Also wie gesagt, da muss ich mich dann auch mal auf deren Ebene bewegen, kannst nicht sagen: „Ja komm jetzt hör auf zu spinnen!“, sondern „Na klar komm Gott, wir arbeiten jetzt zusammen“ und dann geht das auch.“ (I 18, 287 ff.).

Eine weitere Möglichkeit wäre es, die Schüler durch gezielten Förderunterricht soweit zu fördern, dass sie mit dem Rest der Klasse mithalten können, wenn das Leistungsdefizit der Grund für die Auffälligkeiten ist. Wichtig ist es, auf die Schüler einzugehen und anhand ihrer Interessen zu motivieren. Eine der letzten Möglichkeiten ist auch immer den Schüler vom Unterricht auszuschließen, allerdings besteht dann die Frage, wo sich die Schüler dann aufhalten sollen, sie sollten nicht unbeaufsichtigt auf dem Schulgeländer sein oder dieses verlassen, an dieser Stelle wird i. d. R. die Schulsozialarbeit einbezogen (vgl. I 20; 59, 436 f., 499 f., 502 ff.).

Wenn Kenntnisse darüber bestehen, dass bspw. eine Lese- und Rechtschreibschwäche vorliegt, müssen die Lehrkräfte informiert und entsprechend dem Förderbedarf verfahren werden (vgl. I 21, 152 ff.).

Durch Gespräche mit den Schülern kann u. a. geklärt werden, ob die Auffälligkeiten nur gezeigt werden, weil Angst besteht, den Leistungen nicht gerecht zu werden (vgl. I 22, 280 ff.).

Bei Schülern, die durch permanentes Zuspätkommen auffallen, können auch besondere Strategien helfen.

„Und ich habe das auch mal bei einem Schüler gemacht, habe gesagt .. habe der Klasse gesagt: „Wir werden heute nicht darauf reagieren, wenn er reinkommt. Wir machen einfach weiter, mal schauen, was passiert.“ Er guckte und er wartete eben, was es .. es passierte nichts. Dann hat er sich auf seinen Platz gesetzt. Von da an kam er nicht mehr zu spät.“ (I 23, 403 ff.).

#### *Unterkategorie c): Strategie Zielgruppe: Psychische Erkrankungen*

Zu dem Aspekt der psychischen Erkrankungen konnten Strategien von sieben Befragten zugeordnet werden.

Ein Befragter spricht die Schüler unter vier Augen direkt an, wenn er den Verdacht einer psychischen Erkrankung habe, wobei er diese nicht bedrängt, sondern ihnen verdeutliche, dass er sicher gehen möchte wie der optimale Umgang miteinander sein könne (vgl. I 5, 135 ff.). Ein weiterer Befragter gibt außerdem an, dass der Umgang und auch Gespräche mit diesen Jugendlichen mit viel ‚Fingerspitzengefühl‘ geschehen müssen (vgl. I 9, 307 f.).

Ein Befragter beobachtet diese Schüler und tauscht sich anschließend mit Kollegen und Sozialarbeitern über die richtige Umgangsweise aus (vgl. I 6/7, 834 ff.). Dies benennt auch ein weiterer Befragter, vor allem die Sozialpädagogen seien im Umgang mit psychisch erkrankten Jugendlichen hilfreich, wobei akut erkrankte Jugendliche i. d. R. nicht mehr am Unterricht teilnehmen, sondern stationär aufgenommen würden (vgl. I 10/11, 512 f., 534 ff.). Bei akuten Fällen werden die Lehrkräfte häufig informiert über die Eltern oder Betreuer der Jugendlichen, um mit den Schülern umgehen zu können (vgl. I 18, 347 f.).

Zwei Befragte geben an, dass die Tagesform der psychisch erkrankten Jugendlichen schwankt und daher jeden Tag neu überprüft werden müsse, welche Leistungserbringung möglich ist, um den Schülern sensibel zu begegnen, ihnen zu vermitteln, dass sie so angenommen werden wie sie sind (vgl. I 23, 351 ff.; I 25, 444 f.).

#### *Unterkategorie d): Strategie Zielgruppe: Interessen/Neigungen*

Zur Kategorie der Strategien der Zielgruppe bzgl. der Interessen und Neigungen konnten die Aussagen von acht Befragten zugeordnet werden. Diese befassen sich mit dem Versuch der Lehrkräfte die Interessen der Schüler in Themen des Unterrichtes einzubeziehen (vgl. I 4, 585 f.) oder auch einen Bezug zu ihrem alltäglichen Leben herzustellen (vgl. I 4, 459 f.). Drei der Befragten geben an, dass die Schüler sich häufig ihrer Interessen und Neigungen nicht bewusst sind und es in den Bildungsgängen darum geht diese aufzuzeigen und mögliche berufliche Kombinationen dazulegen (vgl. I 1, 723 f.; I 9, 58 ff.; I 12, 490 ff.). Ein weiterer Befragte benennt es als relevant die Interessen zu fördern (vgl. I 21, 398 f.) ein anderer notiert sich diese um im Unterricht darauf Bezug zu nehmen (vgl. I 17, 92 ff.). Außerdem wird es als

wichtig benannt, dass die fachpraktischen Anteile den Interessen der Schüler entsprechen (vgl. I 22, 275 f.) und die Betriebspraktika diesen ebenfalls angepasst sind (vgl. I 17, 402 ff.).

*Unterkategorie e): Strategie Zielgruppe: Heterogenität*

Bezüglich der Heterogenität wurden Strategien von zwölf Befragten zusammengetragen.

Eine Möglichkeit, welche von vielen Befragten verfolgt wird, sind leistungsdifferenzierte oder zusätzliche Arbeitsaufgaben für Schüler, die eine bessere schulische Vorbildung oder höhere Leistungsfähigkeit haben. So ist es auch möglich, sich um schwächere Schüler zu kümmern (vgl. I 1, 439 ff.; I 3, 264 ff.; I 4, 280 f.; I 10/11, 387 ff.; I 17, 413; I 25, 232 ff.).

Wenn Schüler bei der Einführung von Themen Fragen stellen aus denen hervorgeht, dass Grundlagen nicht vorhanden sind, muss an dieser Stelle angesetzt werden, um die Grundlagen zu schaffen, da die Einheitlichkeit des Wissensstandes als Ziel verstanden wird. Dazu zählt auch, das Gelernte stetig zu wiederholen (vgl. I 2, 345 ff.; I 8, 226 ff.; I 13/14/15, 645 ff.).

Ein Befragter arbeitet kooperativ und gibt an.

„Ich versuche immer einen Mittelweg zu gehen. Ich erkläre guten Schülern, dass viele andere noch nicht so weit wie sie sind. Ich mache das transparent, und animiere die Klasse dazu, dass die Starken den Schwächeren helfen. Ich mache Ihnen deutlich, dass eben nicht nur fachliches Wissen wichtig ist, sondern Sie durch das Helfen andere Kompetenzen erwerben und so nicht im Nachteil sind oder eben nichts lernen.“ (I 5, 147 ff.).

Dies wird von einem weiteren Befragten unterstützt (vgl. I 13/14/15, 700 ff.). Ein Befragter benennt die diagnostische Eingangsphase als hilfreich, um eine gewisse Homogenität in der Klasse herzustellen, so kommen Schüler mit einem Bildungsstand in eine Klasse (vgl. I 20, 414 ff.).

*Unterkategorie f): Strategie Zielgruppe: Individuelle persönliche Hemmnisse*

In Bezug auf die individuellen Hemmnisse konnten die Äußerungen von sieben Befragten zugeordnet werden.

Ein Befragter gibt den Schülern nach jeder Stunde ein Feedback um ihre Selbsteinschätzung zu fördern (vgl. I 5, 85 ff.).

Ein weiterer Befragter schildert einen akuten Vorfall in der Klasse, in welcher auch die Polizei eingeschaltet werden musste. Anschließend wurde die Entscheidung getroffen, den Schüler in eine andere Klasse zu versetzen (vgl. I 10/11, 540 ff.).

Das konkrete Nachfragen zum Ergründen des persönlichen Problems kann dabei helfen, den Schüler besser zu verstehen oder sogar das Problem zu lösen (vgl. I 12, 682 f.; I 22, 294 ff.).

Ein konkreter Plan, welcher im Kollegium gemeinsam erstellt wird, kann helfen den Umgang mit dem Schüler zu vereinfachen und die Hemmnisse zu beseitigen dabei ist es relevant, die Ziele zu definieren und regelmäßig zu überprüfen (vgl. I 13/14/15, 663 ff.).

Ein Befragter benennt es als relevant, die Anpassung des Schwierigkeitsgrads an den Schüler transparent zu machen, dann seien diese häufig zur Mitarbeit bereit (vgl. I 17, 256 f.).

U. a. kann es ein Problem sein, dass die Schüler sich nicht trauen, selbstständig Aufgaben zu erledigen, daher muss hier kleinschrittig vorgegangen werden (vgl. I 18, 276 ff.).

*Unterkategorie g): Strategie Zielgruppe: Alter/Entwicklungsphase*

Zu dieser Unterkategorie konnten keinen Nennungen zugeordnet werden.

*Unterkategorie h): Strategie Zielgruppe: Fehlende/Unvollständige Ausbildungsreife*

Strategien zur unvollständigen Ausbildungsreife konnten von vier Befragte zugeordnet werden.

Ein Befragter gibt an, dass die Entwicklungsstufe bzw. das Alter einbezogen werden müsse in der Unterrichtsplanung, was bedeutet, dass flexibel auf die Stimmung der Schüler einzugehen sei (vgl. I 3, 38 ff.).

Ein weiterer Befragter führt seinen Unterricht sehr ausführlich, auch um sowohl Grundlagen als auch beruflich fachpraktische Inhalte einzubeziehen (vgl. I 4, 276 ff.).

Außerdem muss zunächst das Niveau der Einzelnen ergründet werden, um darauf aufbauen zu können und am Ziel der Berufsreife und Ausbildungsreife zu orientieren (vgl. I 21, 151 f.; I 25, 71 ff.).

*Unterkategorie i): Strategie Zielgruppe: schulische Vorbildung*

Strategien zur schulischen Vorbildung wurden von zwölf Befragten zugeordnet.

Ein Befragter versucht jedem Schüler Erfolgserlebnisse zukommen zu lassen, so passt er Aufgaben auf das Niveau an, dass die Schüler schaffen können. Ähnlich wie bei der Kategorie der Heterogenität ist es hier auch relevant, für die guten Schüler entsprechend schwierigerer Aufgaben vorzuhalten (vgl. I 1, 241 ff., 439 ff.).

Auch der Heterogenität Kategorie ähnlich muss bei Anmerkungen der Schüler, dass sie bestimmte Inhalte noch nicht kennen, darauf eingegangen werden (vgl. I 2, 345 ff.).

Für einen Befragten ist es wichtig „Also irgendwie Wege zu finden, dass der Schüler oder die Schülerin halt überhaupt in die Lage versetzt wird, dem Unterricht zu folgen, denn die eigene Blockade ist häufig stärker als das wirkliche Problem mit dem Fach. Also, wenn man schon vorher abschaltet, bevor man sich mit beschäftigt hat, das ist, ja, eine der größten Schwierigkeiten“ (I 4, 191 ff.). So ist bei diesem Befragten nicht nur der Bildungsstand, sondern auch die Abwehr gegenüber dem Fach Mathematik zu überwinden. Dies versucht er dadurch, dass er viele Aufgaben an der Tafel rechnet um den Jugendlichen Lösungswege aufzuzeigen (vgl. I 4, 200 f., 259 ff.).

Der Unterschiedlichkeit der schulischen Vorbildung kann auch durch kooperatives Lernen begegnet werden (vgl. I 5, 147 ff.), wobei grundsätzlich eine Kleinschrittigkeit notwendig ist (vgl. I 6/7, 862; I 19, 220 ff.).

Die Grundlagen sind die, die bei den Jugendlichen häufig nicht gut ausgeprägt sind, so wird häufig an dieser Stelle begonnen, um weitere Unterrichtsinhalte aufbauen zu können. Hierbei muss auch auf das Lerntempo geachtet werden (vgl. I 10/11, 201 ff.; I 12, 469 ff.; I 13/14/15, 811 ff.).

Ein Befragter versucht einen Mittelweg zu gehen, um sowohl schwächere als auch stärkere Schüler einzubeziehen, dies geschieht in selbstständigen Arbeitsphasen, in welchen der Befragte eher Lernberater als Lehrer ist (vgl. I 13/14/15, 741 ff.).

Das Leistungsniveau anzupassen sei essentiell „Es lohnt wirklich sich um jeden Schüler zu bemühen. Allerdings darf man sie nicht überfordern und man darf sie auch nicht unterfordern.“ (I 17, 56 ff.). Dabei kann es hilfreich sein die Aufgabenstellungen zu visualisieren (vgl. I 25, 170 f.).

#### *Unterkategorie j): Strategie Zielgruppe: Migrationshintergrund*

Bei dem Aspekt des Migrationshintergrundes wurden zwei Nennungen zugeordnet.

Für einen Befragten spielt dieser Aspekt aktuell keine Rolle, daher ist dafür auch keine Strategie notwendig (vgl. I 4, 361 f.) ein weiterer merkt an, dass gerade bei Betrieben für Schüler mit Migrationshintergrund noch Arbeit in der Aufklärung der Unternehmen betrieben werden müsse, worin er eine seiner Aufgaben sehe (vgl. I 17, 455 ff.).

#### *Unterkategorie k): Strategie Zielgruppe: Unrealistische Berufs- und Arbeitsweltvorstellungen*

Zu den Berufs- und Arbeitsweltvorstellungen wurden Nennungen von acht Befragten gesammelt.

Für einen Befragten ist es wichtig, die Schüler auch bei falschen Vorstellungen nicht zu entmutigen, sondern sie eher dazu zu motivieren, einen Plan B zu schmieden, falls der Berufswunsch unerfüllt bleibe (vgl. I 5, 141 ff.).

Wichtig ist jedoch auch, den Schülern zu verdeutlichen, dass ihnen zum aktuellen Zeitpunkt nicht alle beruflichen Möglichkeiten offen stehen, um keine falschen Hoffnungen entstehen zu lassen (vgl. I 6/7, 589 ff.). Dazu kann zählen, dass den Schülern erreichbare Berufe wie bspw. Bauberufe oder solche im Handwerk nähergebracht werden und u. a. auch die hier erreichbaren attraktiven Gehälter aufgezeigt werden (vgl. I 10/11, 934 ff.; I 17, 355 ff.; I 21, 406 ff.; I 25, 224 ff.).

Wenn Schüler in der Klasse bereits Praktika absolviert haben, können diese einbezogen und gebeten werden, über ihre Erfahrungen zu berichten (vgl. I 12, 442 ff.).

Die Vorstellungen der Schüler müssen grundsätzlich aufgenommen und reflektiert werden. „Das ist Hoschi-Arbeit“. (.) Ich sag dann manchmal schon so aus Scherz: "Ihr wisst wohl nicht,



dass ihr die Hoschis seid.". Also manchmal so aus Spaß, die verstehen das auch. Ich sage, das ist aber Arbeit, die ganz wichtig ist, sage ich. Und das ist das, was ihr könnt.“ (I 18, 241 ff.).

#### *Unterkategorie I): Strategie Zielgruppe: Unregelmäßige Teilnahme*

Strategien zur unregelmäßigen Teilnahme wurden von sechs Befragten benannt.

Eine Möglichkeit ist es, Schülern, die gefehlt haben, Aufgaben als Hausaufgaben mitzugeben, mit denen sie das Fehlende nachholen können (vgl. I 2, 320 ff.). Um die Ordnungsmaßnahmen durchzusetzen, gibt es einen 7-Punkte-Plan, in welchem die Reihenfolge der Sanktionen bzw. Schritte beschrieben sind, wer wann zu informieren ist (vgl. I 2, 421 ff.).

Um den Wissensunterschied zwischen regelmäßig teilnehmenden und fehlenden Schülern auszugleichen, ist es außerdem möglich, in neue Themen bereits bekannte Aspekte einzuarbeiten. Außerdem hilft es bspw. in Mathematik, Aufgaben an der Tafel zu rechnen, damit alle den richtigen Rechenweg mitbekommen (vgl. I 4, 245 f., 259 ff.).

Wenn Schüler länger gefehlt haben, ist es wichtig, sie wieder normal zu integrieren (vgl. I 16, 384 f.), wobei ein Befragter anmerkt „Und wenn die Schule Spaß macht und wenn der Lehrer mir nicht ständig über den Mund fährt und mir erklärt, wie dumm ich bin, dann kommen sie auch.“ (I 17, 468 ff.).

In Zusammenarbeit mit den Eltern kann u. a. erreicht werden, dass die Schüler regelmäßiger am Unterricht teilnehmen (vgl. I 22, 320 ff.; I 23, 372 ff.)

#### *Oberkategorie: Herausforderung Rahmenbedingungen*

In der folgenden Kategorie werden die Nennungen der Befragten zur Beschreibung der Aspekte der Rahmenbedingungen zusammengefasst. Auch an dieser Stelle soll nochmals betont werden, dass die Befragten in den Interviews zu den Strategien der Einflussfaktoren befragt wurden und im Zuge dessen diese beschrieben.

*Unterkategorie a): Rahmenbedingungen: Fluktuation der Schüler innerhalb des Schuljahres*  
Insgesamt sechs Nennungen von Befragten konnten den Beschreibungen zur Fluktuation zugeordnet werden.

Zwei Befragte merken an, dass die Lehrkräfte wenig bis keinen Einfluss darauf haben, ob und welche Schüler während des Schuljahres zusätzlich am Bildungsgang teilnehmen (vgl. I 1, 479 ff.; I 10/11, 269 ff.).

Häufig sind es Schüler, die aus anderen Schulen aus verschiedenen Gründen entlassen werden (vgl. I 10/11, 278 f.), insgesamt macht dies die Arbeit herausfordernder (vgl. I 12, 503; I 13/14/15, 170 ff.).

Ein anderer Befragter benennt die Fluktuation in seinen Bildungsgängen als „... nicht sehr erhebend.“ (I 9, 405).

*Unterkategorie b): Rahmenbedingungen: Durchführung von Betriebspraktika*

Zu dieser Unterkategorie äußerte sich ein Befragter, dieser benennt, dass die Schüler häufig allein keine Praktikumsplätze erhalten und die Lehrkräfte sie dabei unterstützen müssen. Dies erschwert die Tatsache, dass viele Betriebe mit den Schülern des Übergangssystems bereits schlechte Erfahrungen gemacht haben (vgl. I 9, 420 ff., 429 ff.).

*Unterkategorie c): Rahmenbedingungen: Lehrplan/Curriculum/Handreichungen*

Zu dieser Unterkategorie konnten keinen Nennungen zugeordnet werden.

*Unterkategorie d): Rahmenbedingungen: Orientierung an dualen Ausbildungsgängen*

Zu dieser Unterkategorie konnten keinen Nennungen zugeordnet werden.

*Unterkategorie e): Rahmenbedingungen: Größe der Klasse*

Zur Größe der Klasse äußern sich insgesamt drei befragte Lehrkräfte. Diese beschreiben, dass sie keinen Einfluss auf die Größe der Klasse haben und es keine Möglichkeit gäbe Untergruppen zu bilden (vgl. I 1, 525 ff.).

Tendenziell werden die Klassen aktuell größer (vgl. I 13/14/15, 947), wobei anzumerken ist, dass es aufgrund der hohen Heterogenität bereits eine Schüleranzahl von neun herausfordernd ist, um allen gerecht zu werden (vgl. I 17, 497 f.).

*Unterkategorie f): Rahmenbedingungen: Raumausstattung/Material*

Zwei Befragte beschreiben die Raumausstattung bzw. das Material, dabei benennen sie, dass u. a. viel Erfahrung dazu beitrage, die Räume optimal auszustatten. Dazu zählt auch zu wissen, welches Material in Schränken verstaut werden muss, damit die Schüler dies nicht Zweck entfremden (vgl. I 10/11, 588 ff.).

Außerdem gibt es einen großen Unterschied in der Ausstattung zwischen dem fachtheoretischen und fachpraktischen Unterricht (vgl. I 25, 279 ff.).

*Unterkategorie h): Rahmenbedingungen: kein stabiles Lehrerteam*

Vier der befragten Lehrkräfte nannten Antworten zu dieser Unterkategorie.

Diese benennen, dass es wichtig sei, in den Bildungsgängen Lehrkräfte einzusetzen, die bereits Erfahrungen im Übergangssystem gesammelt haben. Allerdings sei gerade dies im Kollegium auch schwierig, da die Arbeit in den Bildungsgängen als schwer beschrieben wird (vgl. I 1, 539 ff.). Einige Lehrkräfte lehnen von Beginn oder nach den ersten negativen Erfahrungen ab, in den Bildungsgängen zu arbeiten (vgl. I 23, 503 ff.).

Aus diesem Grund werden Referendare auch von Beginn an in den Bildungsgängen eingesetzt, um neue und langfristige zusätzliche Lehrkräfte für diese Bildungsgänge zu gewinnen (vgl. I 10/11, 633 ff.).

Gerade für die Schüler ist Stabilität sehr wichtig, zu viele und/oder fremde Lehrer verunsichern sie (vgl. I 25, 291 f.).

*Unterkategorie i): Rahmenbedingungen: Fehlender Austausch über die Schüler im Kollegium*  
Insgesamt konnten die Aussagen von vier Befragten dem fehlenden Austausch zugeordnet werden.

Als ein Grund dafür wird fehlende oder zu wenig Zeit benannt (vgl. I 1, 552 f.), wobei auch genannt wurde, dass Lehrkräfte sich nicht über jede Einzelheit austauschen (vgl. I 9, 469 ff.), grundsätzlich wird darauf geachtet, dass ein Austausch stattfindet, wenn dieser auch unter Zeitdruck passiert (vgl. I 10/11, 684 f.).

Ein Befragter merkt an, dass er selbst nach dem Unterricht bzw. vor Unterrichtsbeginn Zeit in der Schule verbringt, um sich mit anderen auszutauschen – Kollegen seien aber häufig nicht vor Ort (vgl. I 12, 603 f.).

*Unterkategorie j): Rahmenbedingungen: Lehr-Kollegium intern*

Ein Befragter beschreibt ein internes Problem im Kollegium, welches aufgrund unterschiedlicher Bezahlung der Lehrkräfte besteht. Verbeamtete Lehrer und Lehrer der Fachpraxis werden unterschiedlich bezahlt, sodass bei zusätzlichen Aufgaben darauf hingewiesen wird, dass die Lehrkräfte mit dem höheren Gehalt diese Aufgaben übernehmen sollten (vgl. I 20, 201 ff.).

*Unterkategorie k): Rahmenbedingungen: Konsequenzen aus Lehrerverhalten*

Zu dieser Unterkategorie konnten keine Nennungen zugeordnet werden.

*Unterkategorie l): Rahmenbedingungen: Förderung/Rahmenbedingungen/ Sozialgesetze/Abhängigkeiten*

Ein Befragter gibt an, dass „Laut Berufsschulverordnung für unseren Bereich sind wir ja im Grunde festgelegt mit BVJ1 und BVJ2 und BVJA. Und das im Grunde dann je nach Schulabschluss jeweils ein- oder zweijährige Gänge.“ (I 20, 67 ff.).

*Oberkategorie: Allgemeine Strategien im Umgang mit den Rahmenbedingungen*

In der folgenden Kategorie werden die allgemeinen Strategien der Lehrkräfte zu den Rahmenbedingungen zusammengefasst, die übergreifend zu verstehen sind. Der Kategorie wurde eine Unterkategorie zugeordnet.

*Unterkategorie a): Persönliche Strategien Rahmenbedingungen*

Zu dieser Kategorie konnten keine Nennungen zugeordnet werden

*Oberkategorie: Spezielle Strategien im Umgang mit den Rahmenbedingungen*

In der folgenden Kategorie werden die speziellen Strategien der Lehrkräfte zu den einzelnen herausfordernden Aspekten der Rahmenbedingungen zusammengefasst. Der Oberkategorie wurden elf Unterkategorien zugeordnet.

*Unterkategorie a): Strategie Rahmenbedingungen: Fluktuation der Schüler innerhalb des Schuljahres*

Insgesamt äußern sich zu diesem Aspekt zwei Befragte.

Ein Befragter gibt an, dass die Fluktuation nicht sehr groß sei, da sich die Schüler i. d. R. auf einem ähnlichen persönlichen und sozialen Level befinden und die Schule einen geschützten Raum bietet, kommen sie regelmäßig (vgl. I 9; 408 ff.).

In einer der befragten Schulen wird anders vorgegangen. „Wir lassen hier kaum noch Schüler rein und wenn welche weggehen, werden auch die Fehlenden nicht mehr durch andere ersetzt. Weil das einfach auch nicht funktioniert.“ (I 20, 342 ff.).

*Unterkategorie b): Strategie Rahmenbedingungen: Durchführung von Betriebspraktika*

Zwei Befragte äußern sich zur Durchführung der Praktika, so bezeichnen beide Praktika als wichtigstes Instrument, um den Jugendlichen den Arbeitsmarkt und Anforderungen wie Pünktlichkeit näher zu bringen, unabhängig davon, welche Betriebe die Jugendlichen gewählt haben. Da viele Firmen Nachwuchsprobleme haben, nehmen sie aktuell auch Schüler aus den Bildungsgängen des Übergangssystems auf (vgl. I 19, 310 f., 312 ff.; I 21, 302 ff.).

*Unterkategorie c): Strategie Rahmenbedingungen: Lehrplan/Curriculum/Handreichungen*

Dem Lehrplan bzw. dem Curriculum wurde zuvor ein eigener Bereich gewidmet, trotzdem wurde er als ein Einflussfaktor der Rahmenbedingungen aufgenommen, zu welchem sich ein Befragter äußerte, dieser schätzt das Fehlen konkreter Vorgaben, da er so die Möglichkeit hat, auf die Bedürfnisse der Schüler einzugehen und Inhalte aufzunehmen, welche diese tatsächlich interessieren (vgl. I 21, 315 ff.).

*Unterkategorie d): Strategie Rahmenbedingungen: Orientierung an dualen Ausbildungsgängen*

Drei Befragte nehmen den Aspekt der Orientierung an dualen Ausbildungsgängen auf. Ein Befragter gibt an, dass innerhalb der Schule eine

„...Versuchsreihe gestartet [wurde], dass wir dann die Schüler aus der BVJ, also aus der Vollzeit einfach mal umverteilt haben in die dualen Bildungsgänge und zwar nicht einfach mal so, sondern interessengebunden. Wir haben ja noch die Umwelttechniker, die Floristen und dass sie dann 14 Tage mit in diesen Klassen gesessen haben, um ganz einfach für sich zu realisieren, was läuft da ab, was erwartet mich da.“ (I 9, 438 ff.).

Ein weiterer Befragter benennt, dass es Projektwochen gebe, in denen alle Schüler der Schule gemischt werden, Stationen mit unterschiedlicher fachlicher Ausrichtung hinsichtlich beruflicher Ausbildung von den gemischten Teams durchlaufen werden (vgl. I 10/11, 547 ff.). Vor allem im Technologie Unterricht wird angegeben, dass die Inhalte der dualen Ausbildung als Orientierungshilfe genutzt werden (vgl. I 25, 240 ff.).

*Unterkategorie e): Strategie Rahmenbedingungen: Größe der Klasse*

Drei Befragte äußern sich zur Größe der Klassen, darunter fällt die Vorbereitung verschiedener Aufgaben, um einerseits diese den Leistungen der Schüler anzupassen, andererseits Zeit für Schüler zu haben, die Unterstützung benötigen. Dies birgt jedoch wiederum die Herausforderung, den Schülern zu erklären, warum sie jeweils unterschiedliche Aufgaben erhalten (vgl. I 4, 371 ff.).

Aufgrund der Eingrenzung der Fluktuation an einer der befragten Schulen kann hier von Beginn an Einfluss auf die Klassengröße genommen werden. So haben die Schüler bis Ende Oktober nochmal die Möglichkeit innerhalb des fachpraktischen Unterricht zu wechseln, ansonsten bleiben die Klassen stabil (vgl. I 16, 494 ff.).

In Kombination mit der Raumausstattung weist ein Befragter darauf hin, dass in manchen Fachpraxisräumen nur eine bestimmte Anzahl von Arbeitsplätzen vorhanden ist. Daher wird häufig so geplant, dass zwei Gruppen parallel unterrichtet werden, um die Plätze ggf. flexibel nutzen zu können (vgl. I 25, 282 ff.).

*Unterkategorie f): Strategie Rahmenbedingungen: Raumausstattung/Material*

Zwei Befragte geben Antworten, die der Raumausstattung bzw. dem Material zugeordnet werden konnten.

Ein Befragter weist darauf hin „Ein sehr schönes Gebäude, das wir haben, in dem wir arbeiten können. Sehr wichtig auch für sie diese jungen Menschen, dass sie in so einem Umfeld lernen dürfen. Wirklich dürfen das Wort, weil oftmals gerade in diesen Bereichen, BV-Bereich, jungen Menschen ja in Schuleinrichtungen häufig zu finden sind“ (I 22, 333 ff.).

Ein weiterer Befragter gibt, an sich selbst darum zu kümmern, dass genügend und benötigtes Material bzw. Medien vorhanden und funktionstüchtig sind (vgl. I 24, 158 ff.).

*Unterkategorie g): Strategie Rahmenbedingungen: kein stabiles Lehrerteam*

Zu dem Aspekt des stabilen Lehrerteams äußern sich zehn Befragte, hierbei wird betont wie ungünstig Lehrerwechsel im laufenden Schuljahr seien. Die Lehrkräfte im Übergangssystem unterrichten auch im dualen System, dies wird so geplant, damit die Schüler auch nach dem Bildungsgang in der Ausbildung von Lehrer unterrichtet werden, die sie bereits kennen (vgl. I 2, 394 ff.).

Daher ist es wichtig, das bestehende Team Stück für Stück zu erweitern, um einerseits neue Kollegen in dem Bereich einzuarbeiten, andererseits die Schüler an neue Lehrkräfte zu gewöhnen (vgl. I 5, 168 ff.). Jedoch ist dies in diesen Klassen nicht einfach „Aber in diesen Klassen ist es so: entweder man kann es, oder man kann es nicht.“ (I 5, 170 f.).

Drei weitere Befragte merken an, dass es an ihren Schulen äußerst selten vorkommt, dass es Wechsel im Kollegium der Bildungsgänge gibt (vgl. I 6/7, 1063; I 10/11, 633 ff.; I 13/14/15, 1126 ff.; I 18, 448 f.).

So „... gehen immer dieselben Lehrer rein...“ (I 9, 465), damit die Schüler gleiche Ansprechpartner haben. Dies bringt Stabilität und Ruhe in die Klassen (vgl. I 10/11, 151 f.). Dabei ist u. a. darauf zu achten, dass die Klassenleitungen einen hohen Unterrichtsumfang in ihren Klassen haben (vgl. I 13/14/15, 1238 ff.) und es konkrete Absprachen zwischen Fachtheorie und Fachpraxis gibt, um die Inhalte zu verzahnen (vgl. I 21, 341 ff.).

#### *Unterkategorie h): Strategie Rahmenbedingungen: Fehlender Austausch über die Schüler im Kollegium*

Neun Befragte äußern sich zu erfragten Strategien bzgl. des Austausches.

„...also man spricht sich schon ab, damit das auch funktioniert.“ (I 4, 65). Dem pflichten weitere Befragte bei, man sollte darüber informiert sein, was in den vorherigen Tagen oder Stunden passiert ist, um darauf eingehen zu können (vgl. I 4, 428 ff.; I 6/7, 1075 f.; I 8, 449 ff.; I 13/14/15, 905 ff.; I 24, 168 ff.).

Für zwei Befragte ist es in diesem Kontext relevant, die Perspektiven der anderen Kollegen zu erhalten, deren Strategien im Umgang mit bestimmten Schülern zu besprechen (vgl. I 5, 172 ff.; I 19, 418 ff.).

In einer Schule gibt es in der Woche zu einem festen Termin eine pädagogische Stunde, die sich ausschließlich dem Austausch widmet (vgl. I 17, 531 ff.; I 19, 407 ff.; I 20, 108 ff.).

#### *Unterkategorie i): Strategie Rahmenbedingungen: Lehr-Kollegium intern*

Zum internen Lehrerkollegium benennt ein Befragter, dass es wichtig ist „...Verbindlichkeiten zu schaffen.“ (I 20, 187).

#### *Unterkategorie j): Strategie Rahmenbedingungen: Konsequenzen aus Lehrerverhalten*

Insgesamt konnten die Äußerungen von vier Befragten der Kategorie der Konsequenzen zugeordnet werden.

Ein Befragter gibt an, dass seine Strategien nur für ihn selbst gelten, „...aber du kannst nicht verlangen, dass dein Kollege genauso verfährt. Das ist das Problem und dadurch kommt eben schon so eine Unstimmigkeit auch in diesem Verhalten.“ (I 12, 554 ff.).

Ein weiterer weist darauf hin, dass es grundsätzlich wichtig ist, den Schülern auch zu zeigen, dass ihr Verhalten Konsequenzen nach sich zieht, unabhängig davon bei welchem Lehrer sie einen Regelverstoß begehen (vgl. I 13/14/15, 1165 ff.).

Ein Befragter benennt für den fachpraktischen Unterricht ein gemeinsames konsequentes Vorgehen. Die geltenden Regeln wurden von einem Kollegen erstellt und von anderen Kollegen als positiv bewertet. Das einheitliche Handeln wird umgesetzt (vgl. I 19, 387 ff.).

Die pädagogische Stunde an der befragten Schule hilft dabei, einheitlich zu verfahren und den Prozess intern zu kommunizieren (vgl. I 20, 124 f.).

*Unterkategorie k): Strategie Rahmenbedingungen: Förderung/Rahmenbedingungen/Sozialgesetze/Abhängigkeiten*

Eine Strategie wurde bezüglich der Rahmenbedingungen der Fördermodalitäten benannt,

„Und so haben wir regelmäßige Leistungskontrollen und, ich will es mal vorsichtig formulieren, Diagnoseverfahren entwickelt, die aber alle noch im Ansatz sind. Und dann machen wir so, dass wir die Schüler in Eigenregie dann auch höherstufen. Wenn wir merken, die schaffen das auch in einer viel kürzeren Zeit. Aber genauso haben wir auch (.) das Prinzip, dass wenn der Schüler sehr schwach ist und wir sehen, der braucht noch sehr viel Förderung und sehr viel Zuwendung, dass wir ihn auch wieder runterstufen. Das heißt, da kommt also jemand, sagen wir mal mit Klasse 8, die hat er abgeschlossen. Der wäre nur ein Jahr hier und wenn das nicht funktioniert, dann lassen wir ihn auch zwei Jahre hier bei uns, weil der die zwei Jahre braucht. Und umgedreht.“ (I 20, 78 ff.).

*Oberkategorie: Einflussfaktor äußere Faktoren*

In der folgenden Kategorie werden die Nennungen der Befragten zur Beschreibung der Einflussfaktoren der äußeren Faktoren benannt. Auch hier wurden die Beschreibungen bei Fragen zu Strategien geäußert.

*Unterkategorie a): Äußere Faktoren: Einfluss der Medien auf die Schüler*

Vier Befragte äußern sich zum Einfluss der Medien, dabei merkt ein Befragter an, dass er im Unterricht nicht darauf beharren kann, dass die Schüler ihr Handy weglegen, weil die Schüler sich provoziert fühlen könnten (vgl. I 9, 611 ff.) ein weiterer äußerte, dass die Schüler handysüchtig seien (vgl. I 25, 294).

Ein Befragter gibt an, dass die Jugendlichen keine Zeitung mehr lesen, wenn sie fernsehen, schauen sie sich i. d. R. wenig informative Sendungen an (vgl. I 10/11, 816 ff.). Ein weiterer Befragter benennt außerdem, dass die Medien sich nachteilig auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken, vor allem hinsichtlich der Verharmlosung von Gewalt (vgl. I 17, 344 ff.).

*Unterkategorie b): Äußere Faktoren: Eltern/Familie*

Fünf Befragte beschreiben den Aspekt der Familie bzw. Eltern, ein Befragter nennt, dass er kaum Informationen über den häuslichen Hintergrund der Schüler habe (vgl. I 6/7, 1415 f.), ein weiterer gibt an, dass die meisten Jugendlichen aus Haushalten kommen, die als schwierig zu beschreiben sind (vgl. I 9, 66 ff.; I 10/11, 823 f.; I 25, 295 ff.). Es kommt auch vor, dass Eltern in Frage stellen, warum ihre Kinder an dem Bildungsgang teilnehmen.

„Meine Tochter kommt jetzt nicht, die muss jetzt arbeiten, die verdient sonst kein Geld und ich füttere sie nicht durch.“ (...) So, Punkt, ja (...). Und das ist keine, ja, keine Einzelsituation, das passiert immer mal wieder. Das heißt also, dieser Rückhalt durch die Eltern ist vielfach nicht gegeben, ne, und dadurch kommen sie auch konsequent nicht.“ (I 9, 601 ff.).

Andererseits gibt es Eltern, die mit ihren Kindern in der Erziehung nicht mehr klarkommen (vgl. I 17, 63 ff.).

*Unterkategorie c): Äußere Faktoren: Freunde/Soziales Umfeld*

Zwei Befragte äußern sich zum sozialen Umfeld der Schüler, dies wird damit beschrieben, dass bei den Schülern mehr die Clique als das familiäre Zuhause im Vordergrund stehe. Dies wird u. a. damit begründet, dass die Schüler sich von ihrer Peergroup i. d. R. verstanden fühlen (vgl. I 6/7, 1415 f.; I 17, 327 f.).

*Unterkategorie d): Äußere Faktoren: Regionale Besonderheiten: Standort der Schule/Wohnort*

Zu den regionalen Besonderheiten der jeweiligen Schulstandorte äußern sich vier Befragte, zwei Befragte benennen, dass der öffentliche Nahverkehr nur unzureichend ausgebaut und das schulische Einzugsgebiet sehr groß sei, was für die Schüler lange Anfahrtswege bedeute (vgl. I 5, 191 f., 53 ff.; I 6/7, 1354 f.).

Hinzukomme, dass einige Schüler bzw. die jeweiligen Familien die Kosten für den öffentlichen Nahverkehr nicht aufbringen können, wobei der Großteil der Schüler aus dem regionalen Umfeld der Schule komme (vgl. I 9, 619 f.; I 10/11, 886 f.).

*Unterkategorie e): Äußere Faktoren: Veränderungen des Arbeitsmarktes*

Zu den Veränderungen des Arbeitsmarktes sagt ein Befragter, dass die Möglichkeiten der Schüler aufgrund ihrer Besonderheiten eingeschränkt seien (vgl. I 6/7, 1354 f.).

*Unterkategorie f): Äußere Faktoren: Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit*

Die Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit hinsichtlich der Maßnahmen des Übergangssystems beschreibt ein Befragter:



„Weil wir viele Vorgaben schon haben. Einmal durch das Arbeitsamt, was ja von vornherein die Zuweisung macht, ob es jetzt eine Reha-Maßnahme ist oder eine andere Maßnahme oder eine BVJ-Maßnahme. Womit wir gar nicht immer so glücklich sind mit dieser Zuordnung, weil das oftmals gar nicht hinhaut, ne. Weil wir also Klassen haben, da sind Leute drin, die haben eigentlich ihre mittlere Reife schon, haben in der Berufsausbildung gar nichts mehr verloren, sind eigentlich fertig für den Arbeitsmarkt, sind aber aus irgendwelchen Gründen da mal schnell reingeschoben worden, um einen Haken dahinter zu setzen und die Statistik stimmen zu lassen, sag ich jetzt mal ganz böse, aber es ist ja in der Regel so“ (I 13/14/15, 160 ff.).

*Unterkategorie g): Äußere Faktoren: Wohnverhältnisse*

Zu dieser Kategorie konnten keine Nennungen zugeordnet werden

*Oberkategorie: Allgemeine Strategien im Umgang mit den äußeren Faktoren*

In der folgenden Kategorie werden die allgemeinen Strategien der Lehrkräfte zu den Einflussfaktoren der äußeren Faktoren zusammengefasst, die übergreifend zu verstehen sind. Der Kategorie wurde eine Unterkategorie zugeordnet.

*Unterkategorie: a) Persönliche Strategien äußere Faktoren*

Zu dieser Kategorie konnten keine Nennungen zugeordnet werden.

*Oberkategorie: Spezielle Strategien im Umgang mit den äußeren Faktoren*

In der folgenden Kategorie werden die speziellen Strategien der Lehrkräfte zu den Einflussfaktoren der äußeren Faktoren zusammengefasst, die sich auf die konkret erfragten Aspekte beziehen. Der Kategorie wurden sieben Unterkategorien zugeordnet. Da die befragten Lehrkräfte selbst entscheiden konnten, zu welchen Aspekten sie sich äußern wollten, konnten auch an dieser Stelle zu einigen Kategorien keine Strategien zugeordnet werden.

*Unterkategorie a): Strategie äußere Faktoren: Einfluss der Medien auf die Schüler*

Bezüglich der Medien gibt ein Befragter die Strategie an, mit den Schülern gemeinsam über Medien und Informationen zu sprechen, ihnen näher zu bringen, was „fake News“ sind und mit ihnen gemeinsame zu hinterfragen, wie sie diese unterscheiden können (vgl. I 5, 185 ff.).

*Unterkategorie b): Strategie äußere Faktoren: Eltern/Familie*

Zu den familiären Verhältnissen der Schüler äußern sich drei Befragte.

Für einen ist es wichtig, den Schülern begreiflich zu machen, dass sie sich von ihren Eltern bzw. den Lebensverhältnissen abheben können, wenn sie nicht so werden möchten (vgl. I 13/14/15, 1092 ff.). Ein weiterer Befragter führt zu Beginn des Schuljahres und zu den Halbjahreszeugnissen persönliche Gespräche mit jedem Schüler. Hier fragt er ab, welche persönlichen Probleme oder Hintergründe es gibt, auf die er als Lehrkraft eingehen kann.

Dazu kann auch zählen, dass die Schüler morgens die Einzigen sind, die das Haus verlassen (vgl. I 17, 69 ff., 170 ff.).

Ein weiterer Befragter merkt zum Thema Eltern an, dass dieses Thema für die Schüler häufig unangenehm sei und die Lehrkräfte warten müssten bis die Schüler sich selbst öffnen (vgl. I 25, 299 ff.).

*Unterkategorie c): Strategie äußere Faktoren: Freunde/Soziales Umfeld*

Zu dieser Kategorie konnten keinen Nennungen zugeordnet werden

*Unterkategorie d): Strategie äußere Faktoren: Regionale Besonderheiten: Standort der Schule/Wohnort*

Zu dieser Kategorie konnten keinen Nennungen zugeordnet werden

*Unterkategorie e): Strategie äußere Faktoren: Veränderungen des Arbeitsmarktes*

Drei Befragte benennen Strategien für die Veränderungen des Arbeitsmarktes, ein Befragter gibt an, keine für notwendig zu halten, aufgrund der fehlenden Fachkräfte. Dies träfe vor allem für den Einzelhandel zu, hier würde die Ausbildung zum Verkäufer ausreichen (vgl. I 1, 650 f., 653 ff.). Ein anderer Befragter sieht dies ähnlich, die Firmen nehmen nun auch Schüler aus der Berufsvorbereitung in die Ausbildung auf „...erstens sie brauchen jemanden für einfachere Arbeiten oder sie suchen schlichtweg Personal.“ (I 19, 313 ff.).

Ein weiterer bringt sich aktiv in die Vermittlung der Schüler ein und geht auf Betriebe zu. Hier nimmt er wahr, dass den Betrieben das Interesse und die Motivation der Jugendlichen wichtiger seien als der Schulabschluss, so tritt er als Ausbildungsvermittler auf (vgl. I 17, 31 ff.).

*Unterkategorie f): Strategie äußere Faktoren: Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit*

Zu dieser Kategorie konnten keinen Nennungen zugeordnet werden

*Unterkategorie g): Strategie äußere Faktoren: Wohnverhältnisse*

Zu dieser Kategorie konnten keinen Nennungen zugeordnet werden

### 8.2.3 Bereich drei: Professionelles Handeln und Kompetenzentwicklung

Im dritten Bereich wurden die Lehrkräfte dahingehend befragt, welche Fähigkeiten Lehrkräfte in den Bildungsgängen des Übergangssystems mitbringen sollten und wie diese entwickelt werden könnten. Des Weiteren wurden Äußerungen zum eigenen professionellen Handeln erfasst.

*Oberkategorie: Fähigkeiten/Kompetenzen Lehrkraft*

Die erste Kategorie befasst sich mit den notwendigen Fähigkeiten von Lehrkräften. Es wurde explizit nach solchen für die Bildungsgänge relevanten Kompetenzen gefragt, jedoch wurden

zwei Äußerungen den allgemeinen Fähigkeiten von Lehrkräften zugeordnet, wodurch zwei Unterkategorien entstanden.

*Unterkategorie eins: Allgemeine Fähigkeiten/Kompetenzen Lehrkraft*

Zwei Befragte benennen allgemeine Fähigkeiten von Lehrkräften, dazu zählen die grundsätzliche Motivation Schüler unterrichten zu wollen, was auch eine Berufung sein kann. Lehrer müssen in der Lage sein, die Inhalte des wissenschaftlichen Studiums auf das Niveau der Schüler zu reduzieren, außerdem müssen Lehrkräfte die Balance halten, Verständnis für die Schüler aufzubringen, sie aber auch zu fordern (vgl. I 9, 626 ff., 630 ff.).

Weitere Fähigkeiten sind Einfühlungsvermögen sowie die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags. Es wird nochmals das Verständnis für die Schüler betont, sowie die Flexibilität, spontan auf die Schüler oder die Situation in der Klasse eingehen zu können, wozu auch der Methodenwechsel zählt (vgl. I 25, 370 ff.).

*Unterkategorie zwei: Fähigkeiten/Kompetenzen Lehrkraft in den benannten Bildungsgängen*

Zu den Fähigkeiten in den konkreten Bildungsgängen äußern sich insgesamt 22 Befragte, so zählen zu den notwendigen Fähigkeiten:

- Flexibilität (vgl. I 1, 709 ff.; I 6/7, 916; I 21, 126),
- Sozialkompetenz (vgl. I 1, 734 f.; I 5, 206 f.; I 16, 571 f.),
- Kenntnisse über verschiedene Methoden (vgl. I 2, 690; I 5, 206 f.; I 20, 271),
- die Jugendlichen zu mögen und zu versuchen, das Stundenziel zu erreichen (vgl. I 2, 539 ff.; I 4, 545 f.; I 8, 359 ff.; I 10/11, 1041 ff.),
- Engagement (vgl. I 3, 408),
- Geduld (vgl. I 4, 542; I 24, 193),
- Durchhaltevermögen (vgl. I 8, 348 ff.),
- das eigene Fach gern zu unterrichten (vgl. I 3, 409),
- auf die Probleme der Schüler einzugehen (vgl. I 3, 410 f.),
- innere Ruhe (vgl. I 4, 544; I 8, 356 ff.; I 12, 714 f.; I 18, 508 ff.; I 20, 272 ff.),
- Empathie und Einfühlungsvermögen (vgl. I 5, 206 f.; I 6/7, 1444 f.; I 13/14/15, 1315; I 18, 508 ff.; I 22, 385),
- Durchsetzungsvermögen (vgl. I 5, 206 f.; I 20, 560 ff.),
- Frustrationstoleranz (vgl. I 6/7, 1507),
- Selbstreflexionsvermögen (vgl. I 6/7, 1527 ff.; I 8, 386; I 12, 711),
- sich persönlich abzugrenzen (vgl. I 8, 219 ff.),
- „Geschick, dieses feine Gespür für die Schüler“ (I 10/11, 1034 f.),
- Wissen über die Hintergründe/Besonderheiten der Schüler (vgl. I 10/11, 1064 ff.; I 16, 571 f.; I 20, 272 ff.; I 23, 596 ff.),

- Bereitschaft, sich auf neue Dinge einzulassen (vgl. I 13/14/15, 1327 ff., 1326 ff.; I 17, 585 ff.),
- Kraft (vgl. I 13/14/15, 1320),
- in der Lage sein, eine gute Lernatmosphäre zu schaffen (vgl. I 16, 563 f.),
- „...muss ich wirklich von diesem Gedanken beseelt sein, dass sich die Schüler dank meiner Fähigkeiten und Fertigkeiten, ein Stück des Weges begleiten kann und ihnen etwas mitgebe, sei es Verhaltensweisen, sei es dann die Fähigkeiten, die sie im Beruf brauchen, sei es die Art der Kommunikation untereinander“ (I 17, 576 ff.),
- Lebenserfahrung (vgl. I 18, 511 f.),
- eine sonderpädagogische Ausbildung (vgl. I 19, 650 ff.),
- Ehrlichkeit (vgl. I 19, 673),
- „45 Minuten mit diesen jungen Menschen in einem Raum zu sein. Da müssen sie für geboren sein, weil das ist manchmal nicht zu ertragen, weil sie haben ja im Grunde eine Gruppe vor sich, die erstmal nicht lernen will oder die gar nicht lernen kann, die sich da nur 10 Minuten konzentrieren kann“ (I 20, 264 ff.),
- „Sei der noch so, sag ich es mal unter uns, noch so doof und noch so schrecklich und noch so böartig, von dem was er da von sich gibt, aber trotzdem müssen sie den irgendwie annehmen. Wenn sie das nicht machen, dann stehen sie da nicht, weil wenn sie die nicht mögen, weil dann merken die das sofort, dann können sie nach Hause gehen“ (I 20, 536 ff.),
- „...also zu 100 Prozent, auch hinter dem, was ich dort mache stehen sollte.“ (I 22, 388 f.),
- Austausch mit Kollegen (vgl. I 23, 649 ff.)
- Toleranz, Respekt, Akzeptanz (vgl. I 24, 192 f.).

*Oberkategorie: Möglichkeiten Fähigkeiten/Kompetenzen zu entwickeln*

Nachdem die Lehrkräfte bezüglich der notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen befragt wurden, wurde außerdem zur Diskussion gestellt, wie diese Fähigkeiten bei angehenden Lehrkräften vor Eintritt in die Berufspraxis entwickelt werden könnten. Die Äußerungen konnten in vier Unterkategorien gegliedert werden.

*Unterkategorie a): Kompetenzentwicklung durch Praxiserfahrung in der beruflichen Schule*

In die erste Unterkategorie wurden insgesamt zwölf Nennungen von Befragten geordnet, welche sich mit der Kompetenzentwicklung durch Praxiserfahrung in der beruflichen Schule befassen.

So benennen drei Befragte es als hilfreich, bereits im ersten Jahr der universitären Ausbildung in der Praxis an einer beruflichen Schule tätig zu sein, vor allem hinsichtlich der eigenen getroffenen Berufswahl und des Theorie-Praxis-Transfers (vgl. I 1, 755 ff.; I 12, 744

f.; I 13/14/15, 1422 ff.). Ein weiterer Befragter weist darauf hin, dass jegliche Praxiseinheiten während des Studiums begleitet sein sollten (vgl. I 6/7, 1494), ein Grund dafür ist. „...das können sie nicht auf Anhieb, das können sie wirklich nicht auf Anhieb. Die müssen ihre Erfahrungen sammeln...“ (I 8, 392 f.). Grundsätzlich sollten die Lehramtsstudierenden praktische Erfahrungen in diesen Klassen sammeln, um den Alltag an der beruflichen Schule kennenzulernen (vgl. I 9, 662, 683; I 10/11, 1084 ff.; I 13/14/15, 1418; I 20, 573 f.; I 23, 617 f.; I 24; 220 f.). Praktika werden grundsätzlich als hilfreich eingeschätzt (vgl. I 18, 520 f.; I 24, 234 ff.). In diesen kann es vorkommen, Elterngespräche zu führen (vgl. I 13/14/15, 1474), um am persönlichen Fingerspitzengefühl zu arbeiten (vgl. I 25, 401).

#### *Unterkategorie b): Kompetenzentwicklung durch Nebenjobs/Freizeitaktivitäten*

Sechs Befragte geben Äußerungen an, die der Kompetenzentwicklung durch Nebenjobs zugeordnet wurden. So könnten angehende Lehrkräfte Schülergruppen in Ferienlagern betreuen (vgl. I 1, 779 f.) oder Jugendliche in der Hausaufgabenbetreuung unterstützen (vgl. I 2, 624 ff.). Nebenjobs oder praktische Erfahrungen in sozialen Brennpunkten werden als hilfreich eingeschätzt, da so die Lebenswelt der Schüler kennengelernt werden kann (vgl. I 5, 215 f.), dazu zählen auch Wohngruppen (vgl. I 20, 592 f.; I 24, 237 ff.).

#### *Unterkategorie c): Kompetenzentwicklung innerhalb der universitären Ausbildung*

Zur dritten Unterkategorie der Kompetenzentwicklung innerhalb der universitären Ausbildung gaben sieben Befragte Nennungen an. So besuchte ein Befragter begleitend zur Tätigkeit an der beruflichen Schule eine Fortbildung zu Kommunikation in Konfliktsituationen, diese fand an der Universität statt und wird von dem Befragten als hilfreich eingeschätzt, was er grundsätzlich der Methode des Rollenspiels zuschreibt (vgl. I 1, 795 f.). Rollenspiele werden auch von einem weiteren Befragten benannt (vgl. I 23, 614). Außerdem sollte in der Universität bereits darauf hingewiesen werden, dass die berufliche Schule nicht nur aus der dualen Ausbildung bestehe, sondern auch die Bildungsgänge des Übergangsystems dort durchgeführt werden, in welchen die angehenden Lehrkräfte ebenfalls eingesetzt werden können (vgl. I 10/11, 1075 ff., 1080 f.).

Zwei Befragte benennen einen größeren Anteil an Psychologie als hilfreich in der universitären Ausbildung (vgl. I 10/11, 1059 f.; I 22, 408), ein anderer würde die Inhalte in den Erziehungswissenschaften um Verhaltensauffälligkeiten und Umgangsstrategien erweitern (vgl. I 20, 590), ein weiterer gibt an, dass ein pädagogisch/psychologisches Praktikum als Pflichtbestandteil gut als Vorbereitung auf die Bildungsgänge wäre (vgl. I 13/14/15, 1485).

#### *Unterkategorie d): Weitere Angaben*

Alle anderen Angaben, welche von insgesamt fünf Befragten getroffen wurden, wurden der Kategorie der weiteren Angaben zugeordnet, dazu zählen Zusatzqualifikationen in

therapeutischer Form (vgl. I 1, 887 ff.) oder Sonderpädagogik allgemein (vgl. I 23, 592), kontinuierliche Weiterbildungen, um stets neue Kenntnisse zu erhalten (vgl. I 13/14/15, 1498 ff.), die Entwicklung der eigenen Selbstreflexion, was bedeutet, dass „Wenn man sich das nicht zutraut, sollte man es nicht tun. Dann sollte man irgendwo hier zum Fachgymnasium gehen oder was Anderes machen, aber nicht dort (.) sich dem aussetzen. Dann muss man auch einfach ehrlich zu sich sein und sich das vorher angucken und genau wissen, was einen da erwartet“ (I 20, 579 ff.) sowie Erfahrungen in der Praxis der Wirtschaft (vgl. I 21, 454 f.).

#### *Oberkategorie: Entwicklung des eigenen professionellen Handelns*

In die folgende Kategorie wurden die Äußerungen der Befragten zu ihrem eigenen professionellen Handeln zusammengetragen und in sechs Unterkategorien geordnet.

##### *Unterkategorie a): Eigenes professionelles Handeln*

In der ersten Unterkategorie wurden alle allgemeinen Nennungen zum professionellen Handeln zugeordnet, diese umfassen Äußerungen von 13 Befragten.

Ein Befragter gibt an, daran festzuhalten, was er sich für die jeweilige Stunde vorgenommen habe, um das Lernziel, welches vorbereitet wurde, umzusetzen. Dem Befragten helfen hierbei Kenntnisse aus seiner sonderpädagogischen Zusatzausbildung (vgl. I 2, 495 f., 504 f.; 561), so verfolgt er eine Reihenfolge „Wiederholung, Hausaufgabenkontrolle, Motivation, Zielorientierung, Erarbeitung, Vertiefung, Festigung, Zusammenfassung, Stellung der Hausaufgabe. Dann ist die Stunde rund...“ (I 2, 688 ff.). Ein weiterer Befragter benennt die Balance zwischen Inhalten und Fragen der Schüler als relevant (vgl. I 18, 159 ff.).

Ein Befragter führt sein professionelles Handeln auf vorherige Erfahrungen in der Lehre der Erwachsenenbildung zurück (vgl. I 3; 16 ff.), für einen anderen ist es essentiell, dass Angriffe auf die eigene Person nicht persönlich genommen, jedoch in Form von Klassenbucheinträgen o. ä. geahndet werden (vgl. I 4, 569 ff.; I 13/14/15, 537 ff.).

Der Umgang mit den Schülern ist für einen Befragten eine „...Mischung aus Intuition und Empathie“ (I 5, 228), für einen weiteren ist das professionelle Handeln das Ergebnis der Berufserfahrung als Lehrkraft (vgl. I 6/7, 1615). So wird auch darauf hingewiesen, dass die entwickelten Handlungsstrategien zu Beginn der Berufslaufbahn noch nicht vorhanden waren (vgl. I 8, 101 ff.; I 10/11, 153 ff.).

Im alltäglichen Ablauf müssen die Befragten sich immer wieder neu auf die Situationen einstellen, daher ist eine professionelle Strategie nie mit dem Lernen aufzuhören (vgl. I 13/14/15, 1353 f., 153 ff.; I 19, 699 ff.). Ein weiterer Befragter gibt an, in den Ferien freiwillige Praktika absolviert zu haben, um den Theorie-Praxis-Transfer optimal umsetzen zu können (vgl. I 17, 163 ff.).

Eine weitere Strategie, das eigene Handeln weiter zu entwickeln, ist der stetige Austausch mit Kollegen und Sozialarbeitern (vgl. I 23, 686 ff.).

*Unterkategorie b): Persönliche Motivation für die Arbeit mit der Zielgruppe*

Sechs Befragte äußern sich zur persönlichen Motivation für die Zielgruppe der Jugendlichen im Übergangssystem, so bemerkt ein Befragter, dass es ihn freut, ehemalige Schüler zu treffen und deren positive Entwicklung zu sehen. Die Tatsache, dass diese ihn grüßen, lässt annehmen, dass der Umgang mit diesen gut war (vgl. I 8, 105 ff.).

Auch andere Befragte freuen sich über die Erfolge der Schüler und schöpfen so weitere Motivation (vgl. I 9, 73; I 13/14/15, 1298 ff.; I 18, 340 ff.; I 23, 484 ff.).

Für einen Befragten geht die Arbeit mit den Jugendlichen noch weiter „Denn wir sind an vorderster Front und wir gestalten eigentlich ja auch direkt mit die neue Gesellschaft“ (I 17, 15 f.).

Ein Befragter gibt an, ein Helfersyndrom und schon immer den Wunsch gehabt zu haben, als Lehrer Schülern etwas beizubringen und sie auf ihrem Weg ins Leben zu begleiten (vgl. I 25, 410 ff.).

*Unterkategorie c): Einstellung/Haltung/Ansichten der Situation durch Befragten*

Zu der persönlichen Einstellung zu den Schülern äußerten sich acht Befragte, so merkt ein Befragter an, dass in jedem Schüler etwas Gutes zu finden ist (vgl. I 1, 58 ff.). Ein weiterer Befragter benennt, dass er immer noch täglich ‚trainiere‘, um mit den Schülern besser umgehen zu können (vgl. I 4, 558). Zwei andere sehen die Schüler in ihrer Situation als benachteiligt an, sie hätten die Möglichkeit als Lehrkraft sie zu unterstützen (vgl. I 8, 81 ff.; I 22, 309 ff.), dies sehen weitere Befragte ähnlich „...also es muss irgendwo ein Herz dafür schlagen, eine Wärme und sie nicht abstempeln, so als Versager der Gesellschaft...“ (I 10/11, 392 f.).

Nicht nur fachliche Inhalte zu vermitteln, sondern auch z. B. durch ein gemeinsames Frühstück Zeit miteinander zu verbringen, stärke die Beziehungsebene zu den Schülern (vgl. I 10/11, 878 ff.), "...wir müssen als Pädagogen in der Lage sein, denn nur derjenige, der versteht, der kann auch leiten, fördern und begeistern, nur der. Und diese Tätigkeit als Lehrer muss für mich Berufung sein“ (I 17, 53 ff.).

*Unterkategorie d): Reflexion, Wahrnehmung der eigenen Person*

Die Äußerungen von drei Befragten konnten der Kategorie der Selbstreflexion zugeordnet werden, so führt ein Befragter ein Schüler-Lehrer-Feedback durch (vgl. I 13/14/15, 1281 f.).

Zwei weitere Befragte weisen darauf hin, wie wichtig es sei, sich einzugestehen, ob man mit den Schülern in den Bildungsgängen klarkomme oder ob andere Bildungsgänge besser für die eigene Lehrerpersönlichkeit geeignet seien (vgl. I 20, 579 ff.; I 24, 57 ff.).

*Unterkategorie e): Persönlichkeit/Dispositionen der Lehrkraft*

Ein Befragter gibt an, was für ein Lehrer er ist „Ich bin ein Lehrer, der gerecht handelt, der lobt, kritisiert“ (I 8, 389 f.).

*Unterkategorie f): Selbstschutz/Selbstfürsorge*

Sechs Befragte nennen Inhalte, die der Kategorie des Selbstschutzes bzw. der Selbstfürsorge zugeordnet wurden.

Ein Befragter erzählt im Interview von einer Fortbildung, in welcher Fachpersonal der Sonderpädagogik von ihrem Alltag erzählt habe. Auch dieses sei an der ein oder anderen Stelle überfordert. Dieses Wissen beruhige ihn hinsichtlich seines eignen professionellen Handelns (vgl. I 6/7, 1651 ff.).

Ein weiterer Befragter reflektiert und schützt sich, indem er überlege wie nah er die Schüler an sich persönlich heranlasse (vgl. I 8, 8 f.), für einen anderen bedeute der Selbstschutz, sich Unterstützung zu holen und/oder konsequentes Handeln (vgl. I 9, 493 ff.), um „...auch noch einen vernünftigen Feierabend zu haben und nachts schlafen zu können.“ (I 9, 641 f.).

Dazu zählt u. a. sich stets vor Augen zu führen, dass die Äußerungen der Schüler nicht persönlich zu nehmen seien (vgl. I 13/14/15, 537 ff.) und zu akzeptieren, „...man kann nicht allen helfen.“ (I 18, 498). Es ist nicht möglich, bei den Jugendlichen das zu erreichen, was die elterliche Erziehung u. U. jahrelang versäumt hat (vgl. I 23, 491 ff.).

*Oberkategorie: Erfolgsfaktoren*

Durch die Nennungen der Befragten konnten insgesamt bei fünf Befragten Erfolgsfaktoren abgeleitet werden, die die Arbeit in den Bildungsgängen betrifft. Daher wurde nur eine Unterkategorie gebildet.

*Unterkategorie: Erfolgsfaktoren*

Für einen Befragten stellt eine „...enge Zusammenarbeit mit den Bildungsträgern“ (I1, 679 f.) einen Erfolgsfaktor dar, für zwei andere Befragte die Zusammenarbeit mit dem konstanten Schulsozialpädagogen (vgl. I 8, 444 f.; I 10/11, 1128 ff.; 1266 ff.), für einen weiteren die persönliche Konstitution (vgl. I 6/7, 1449 ff.). Ein weiterer Erfolgsfaktor ist der Austausch und die Unterstützung durch die direkten Kollegen im Bildungsgang (vgl. I 21, 480 ff.).

#### 8.2.4 Bereich vier: Weitere Entwicklungshinweise

Im Bereich vier wurden die Lehrkräfte hinsichtlich persönlicher Wünsche und/oder Tipps in der Arbeit in den Bildungsgängen des Übergangssystems befragt sowie zu notwendigen Veränderungen und im Interview nicht benannter Aspekte.



### *Oberkategorie: Tipps/Hilfestellungs- Wünsche*

Die Befragten wurden allgemein gefragt, ob es Situationen gebe oder gab, in denen sie sich Unterstützung oder hilfreiche Tipps gewünscht hätten oder wünschen würden. Hierzu wurde eine allgemeine Unterkategorie gebildet.

### *Unterkategorie: Tipps/Hilfestellungs- Wünsche*

Insgesamt äußern sich vier Befragte zu dem Wunsch nach Hilfestellungen, zwei beziehen sich auf mehr Wissen oder Austausch mit Fachpersonal, das therapeutisch psychologisch ausgebildet ist (vgl. I 1, 887 ff.; I 6/7, 1671), ein weiterer Befragter wünscht sich mehr Informationen über die Schüler von den abgebenden Schulen (vgl. I 5, 235 ff.). Ein Befragter würde gern mehr in Sachen Recht und Schuldnerberatung erfahren (vgl. I 25, 524 ff.).

### *Oberkategorie: Notwendige Veränderungen*

Hinsichtlich der notwendigen Veränderungen, welche aus Sicht der befragten Lehrkräfte durchgeführt werden sollen, konnten drei Unterkategorien gebildet werden, welche sich mit allgemeinen Veränderungen im System Schule, mit Veränderungen konkret in den Bildungsgängen des Übergangssystems sowie möglichen Lösungsansätzen befassen.

### *Unterkategorie a): Allgemeine Veränderungen*

Zu den allgemeinen Veränderungen im Schulwesen äußerten sich sechs Befragte.

Einer gibt an, dass im beforschten Bundesland häufig die Lehrpläne anderer Bundesländer übernommen werden, diese aber nicht den vorliegenden Anforderungen entsprechen würden, außerdem sei das Budget pro Schüler zu gering kalkuliert, um inklusiv arbeiten zu können (vgl. I 9, 225 f., 232 ff.). Weitere Punkte die verändert werden sollten, seien die Zusammenarbeit im Kollegium, die nicht immer im Miteinander stattfindet (vgl. I 9, 257 f.) sowie der Blick des Ministeriums auf die Schulen, welcher häufig fern der Realität sei, auch was die aktuelle Lehrverpflichtung von 27 Stunden in der Woche betreffe (vgl. I 9, 458 ff., 720).

Hinsichtlich des kollegialen Austausches merkt ein Befragter an „Und da würde ich mir natürlich gerne wünschen, wie soll man das bei Lehrern beschreiben? Dass sie weniger Sorge hätten, um ihr Ansehen, wenn Sie preisgeben würden, wie sie ihren Unterricht machen. Das ist nämlich so ein Nähkästchen, da lassen sie teilweise die Leute reinschauen, aber eigentlich mögen sie das überhaupt nicht.“ (I 12, 825 ff.).

Ein weiterer Aspekt ist das Fahrgeld, welche viele Schüler unabhängig vom Bildungsgang nicht aufbringen können (vgl. I 10/11, 1204 ff, 1214 ff.).

Grundsätzlich sollte auch die Leistung der Lehrkräfte in der Gesellschaft mehr Anerkennung erfahren (vgl. I 13/14/15, 1730 f.).

Des Weiteren sollten Veränderungen vorgenommen werden, den Jugendlichen im Nachmittagsbereich mehr Angebote zu machen (vgl. I 17, 253 ff.).

Ein weiterer Aspekt des Kollegiums wurde bereits bei den Herausforderungen angesprochen „Und das ist das nächste oder das größte Problem: diese unterschiedliche Bezahlung. Die immer dann, wenn es um Aufgabenverteilung geht, sich dann auch entlädt. Also das ist tatsächlich ein Problem. Und da müssen wir dran arbeiten, weil das ist total internalisiert, riesen Problem für einzelne, behindert auch unsere wirklich bisher auch gute Arbeit.“ (I 20, 201 ff.).

#### *Unterkategorie b): Den Bildungsgang betreffende Veränderung*

Veränderungen, die den Bildungsgang bzw. die Bildungsgänge des Übergangssystems betreffen, wurden von 19 Befragten geäußert.

So sollten Schüler, die im Rahmen der Bildungsgänge aus verschiedenen Gründen nicht mehr beschulbar sind in andere Maßnahmen integriert werden, in welchen sie die Hilfe bekommen, die sie benötigen (vgl. I 1, 86 f.; I 12, 866 ff.; I 13/14/15, 1109 ff., 1130 ff.; I 24, 297 ff.). Außerdem sollten vom Bildungsinstitut mehr Fortbildungen angeboten werden oder Rahmenbedingungen und Handreichungen für die Bildungsgänge entwickelt werden (vgl. I 1, 351 f., 114 ff.; I 13/14/15, 911 ff.).

In Bezug auf die räumlichen Gegebenheiten wäre es hilfreich, feste Stundenpläne, Räume, Sitzplätze und entsprechendes Material für die jeweiligen Fächer zu haben (vgl. I 2, 450 ff.), außerdem sollten die Berufsbilder, welche in den Bildungsgängen angeboten werden, modernisiert werden (vgl. I 2, 705 ff.).

Ein Befragter nennt „Man muss halt eine Situation für die Schüler schaffen, dass sie wirklich wollen. Weil, wenn sie müssen, hat man sie eigentlich schon wieder verloren“ (I 4, 624 ff.). Zwei weitere hätten gern mehr Informationen darüber, was an den Tagen beim Bildungsdienstleister geschieht und die Möglichkeit, Stunden freier zu planen, Medien und Themen einzusetzen, die die Schüler interessieren, aber nicht auf dem Lehrplan stehen (vgl. I 5, 253 ff., 260 ff.; I 8, 453 ff.).

Für einen Befragten wäre es wünschenswert „... alles Informationen, die wir haben müssten, um professionell mit denen arbeiten zu können, die uns aber nicht erreichen...“ (I 6/7, 605 ff.), außerdem würde ein Raum helfen, in welchem die Jugendlichen sich beruhigen könnten. Wenn die Theorie und die Praxis an der Schule stattfinden, sollte ermöglicht werden, die Jugendlichen selbst entscheiden zu lassen, an welchem Tag er in die Theorie oder in die Praxis gehen möchte um eine andere Arbeitsweise mit der Zielgruppe zu entwickeln (vgl. I 6/7, 1113 f., 1148 ff., 1733 ff.).

Ein Befragter merkt an, „Ja, weil es eben gar keine richtige Berufsvorbereitung ist, weil wir bereiten sie gar nicht auf den Beruf vor, sondern wir heilen das was [...] vorher nicht richtig gelaufen ist“ (I 6/7, 1738 ff.).

Um individuell mit den Schülern arbeiten zu können, muss auch das Budget und das eingesetzte Personal angepasst werden (vgl. I 9, 734 ff.).

Mehr Praktika in die Bildungsgänge einzubauen, würde den Jugendlichen ermöglichen mehr Erfahrungen in der tatsächlichen Praxis zu machen (vgl. I 12, 294 f.; I 22, 470 ff.) und für die Förderung des kollegialen Austausches sollte ein fester Termin nach Unterrichtsschluss vereinbart werden (vgl. I 12, 615 ff.).

In Schulen in denen sowohl die Fachtheorie als auch die Fachpraxis stattfinden, könnten ebenfalls Veränderungen vorgenommen werden.

„Normalerweise sag ich mal, so wie ich das verstehe, müsste man das System auch bei uns organisatorisch noch wieder ganz anders aufziehen, damit eben jeder Schüler innerhalb dieses einen Schuljahres, alle Berufe, die wir anbieten können, mal kennenlernt. Denn müsste er, sagen wir mal, 4 Wochen dort sein, 4 Wochen dort sein, 4 Wochen dort sein, 4 Wochen dort sein, 4 Wochen dort sein, denn hätte er alle, ich weiß nicht, sieben oder acht, unserer Gewerke durch.“ (I 16, 238 ff.).

Grundsätzlich sollte es darum gehen, im ersten Schritt herauszufinden, was der junge Mensch braucht, um in seiner persönlichen und beruflichen Entwicklung voranzukommen, dann erst sollte darüber entschieden werden, welchen Bildungsgang er besucht und welche Förderinstrumente angemessen sind (vgl. I 17, 395 ff.). Dafür müssen die Bildungsgänge und Klassen kleiner und spezifischer ausgerichtet werden (vgl. I 17, 473 ff., 503 ff.; I 21, 497 ff.). Die Zusammenarbeit im Kollegium und mit den abgebenden Schulen sollte intensiviert (vgl. I 18, 537 f.) und der Austausch durch professionelles Fachpersonal begleitet werden (vgl. I 20, 120).

Die Inhalte im Unterricht sollten nicht nur auf berufliche Aspekte ausgerichtet sein, sondern auch Inhalte zur Förderung der selbstständigen Lebensführung enthalten (vgl. I 20, 616 ff.; I 23, 742 ff.).

#### *Unterkategorie c): Lösungsvorschläge*

Drei Befragte benennen konkrete Lösungsvorschläge, diese beinhalten „...Geld in die Hand nehmen und dieses Geld sinnvoll einsetzen. Und dazu muss man halt eben auch mal an der Basis fragen und nicht immer an der gleichen Basis, sondern wirklich auch mal flächendeckend erfragen, was braucht ihr denn?“ (I 9, 726 ff.), Projekte, in denen Schüler selber Kurse wählen können (vgl. I 20, 642 ff.) sowie die grundsätzliche individuelle Herangehensweise an jeden Jugendlichen in diesen Bildungsgängen (vgl. I 24, 316).

#### *Oberkategorie: Nicht benannte Aspekte*

Zum Abschluss der Interviews wurden die Lehrkräfte befragt, ob für die relevanten Aspekte nicht angesprochen wurden oder sie Ergänzungen hätten.

*Unterkategorie: Nicht benannte Aspekte allgemein*

Dieser Kategorie konnten keine Nennungen zugeordnet werden.

Nachdem die deskriptive Analyse abgeschlossen ist, folgt nun die Interpretation der gewonnenen Daten. Dabei folgt die Struktur den Bereichen, welche zu Beginn der Auswertung dargelegt wurden.

### 8.3 Interpretation

Im folgenden Kapitel erfolgt die Interpretation der Daten der mündlichen Befragung. Diese werden sowohl in sich, im Abgleich mit den Ergebnissen der schriftlichen Befragung, als auch im Kontext der theoretischen Fundierung der vorliegenden Arbeit betrachtet.

Die Interpretation erfolgt in Abgrenzung zur deskriptiven Analyse kategorienübergreifend, um Zusammenhänge, Ursachen oder Verweise aufzuzeigen. Die sich abzeichnenden Mehrheits- und/oder Einzelaussagen werden pointiert herausgestellt und in Beziehung gesetzt. So ist es möglich, Kernaussagen zusammenzuführen und Widersprüche gegenüberzustellen. Des Weiteren wird in der Interpretation der Bezug zur theoretischen Fundierung hergestellt, um einerseits einen Abgleich vornehmen zu können und andererseits Ursachen für gewonnene Daten zu eruieren. Die Auswahl der direkten Zitate ist exemplarisch und dient der Verdeutlichung des Gesamtzusammenhangs der Interpretation und unterstützt den Argumentationsgang.

#### *Beschreibung der Stichprobe: Soziodemographische Daten und Biographien der befragten Lehrkräfte*

Die Stichprobe der mündlichen Befragung ist mit 25 befragten Lehrkräften kleiner als die der schriftlichen Befragung (vgl. Kap. 7.1). Drei Interviews wurden aufgrund zeitlicher Ressourcen der Befragten mit zwei bzw. drei Lehrkräften gleichzeitig geführt. Die Befragten wurden gebeten, jeweils nacheinander zu antworten bzw. zu äußern, ob sie sich den Vorrednern anschließen, um Wiederholungen zu vermeiden. Somit konnten die Befragten in der Auswertung jeweils als Einzelpersonen inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Des Weiteren muss hervorgehoben werden, dass sieben der elf schriftlich befragten Schulstandorte in die mündliche Befragung aufgenommen wurden, wobei die Anzahl der jeweiligen Lehrkräfte pro Schule zwischen eins und acht variierte. Somit sind in der Auswertung u. a. Aussagen von Lehrkräften einer Schule zusammengefasst, welche den gleichen Umstand, bspw. die 14-tägigen ‚Schnuppertage‘ an einer Schule, beschreiben.

Obwohl ein theoretisches Sampling angestrebt und die gewünschten Spezifika der Befragten mit den jeweiligen Schulleitungen besprochen wurden, unterlag die Teilnahme grundsätzlich der Freiwilligkeit der Befragten, so wie bei der Teilnahme an der schriftlichen Befragung (vgl.

Kap. 6.4.2). Sowohl bei der schriftlichen als auch bei der mündlichen Befragung wurde seitens der Verfasserin keine Beschränkung hinsichtlich der Anzahl der Befragten vorgenommen, alle Interviews die seitens der Institutionen angeboten wurden, wurden durchgeführt. Somit ergibt sich die Diskrepanz, dass 42 Teilnehmende der schriftlichen Befragung nicht an den Interviews teilgenommen haben, bei den 25 Befragten wurde stets sichergestellt, dass sie an der vorherigen Erhebung auch teilgenommen hatten. Da im Gegensatz zu einer schriftlichen Befragung eine mündliche persönlicher ist und möglicherweise Vorbehalte zur Einhaltung der Anonymität bestehen, ist es möglich, den Unterschied der Anzahl zu erklären. Ein weiterer Grund könnte die hohe Lehrverpflichtung seitens der Lehrkräfte sein, durch die keine Zeiträume für die Durchführung eines Interviews vorhanden war.

Insgesamt sind die befragten Lehrkräfte in der Überzahl weiblich und im Altersdurchschnitt zwischen 46 und 55 Jahren alt. Dies stellt einen Unterschied zur schriftlichen Befragung dar, in welcher die Befragten mehrheitlich ein Alter von 55 und älter angaben. Eine Erklärung, weshalb dieser Unterschied auftritt, kann an dieser Stelle nicht gegeben werden. Herausgestellt werden kann jedoch, dass das durchschnittliche Alter der Befragten sich ähnlich der schriftlichen Befragung im fortgeschrittenen Bereich befindet, diese somit über eine gewisse Berufserfahrung verfügen. Somit können die Erhebungen der Lehrerbedarfsprognosen des Landes Mecklenburg-Vorpommern, in welchem neben dem Bedarf auch der Renteneintritt der aktuell beschäftigten Lehrkräfte abgebildet wird, wie in der Auswertung der schriftlichen Befragung (vgl. Kap. 7.2), auch durch die Stichprobe der mündlichen Befragung bestätigt werden. In der Lehrerbedarfsprognose werden die Bedarfe an Lehrkräften nach beruflichen Fachbereichen geordnet, in welchen die Bildungsgänge des Übergangssystems nicht einbezogen sind.

Dieser Umstand birgt mehrere Gefahren: Durch die Nicht-Aufnahme dieser Bildungsgänge, die neben den beruflichen Fachrichtungen an der beruflichen Schule angeboten werden, fehlt ein Aspekt, der bei der Akquise neuer Lehrkräfte zu bedenken ist. Des Weiteren ist durch die dargelegte Theorie zur Zielgruppe der Schüler (vgl. Kap. 4) und die Aussagen der Befragten deutlich geworden, dass die Bildungsgänge Lehrkräfte nicht nur fachlich, sondern auch pädagogisch fordern und daher eine gewisse Berufserfahrung in diesem Bereich von Vorteil ist. Daraus könnte abgeleitet werden, dass Lehrkräfte, die gerade ihre universitäre Ausbildung abgeschlossen haben und in den Bildungsgängen eingesetzt werden, einer hohen Belastung ausgesetzt sind und möglicherweise aufgrund fehlender Berufserfahrung scheitern. Da neue oder junge Lehrkräfte am Beginn ihrer praktischen Berufslaufbahn vielfältigen Entwicklungsaufgaben ausgesetzt sind, wie theoretische Inhalte didaktisch der Zielgruppe anzupassen, nimmt dies in den Bildungsgängen eine andere Dimension an.

Dennoch müssen diese Schüler unterrichtet werden, gehen erfahrene Lehrkräfte in Pension, müssen andere die Lücken füllen.

Da diese Bildungsgänge nicht in der Lehrerbedarfsplanung benannt sind, aus der schriftlichen Befragung (vgl. Kap. 7.1) jedoch deutlich wird, dass Lehrkräfte bis zu 27 Stunden dort unterrichten und somit nicht in anderen Fachbereichen eingesetzt sein können, ist fraglich wie dieser Bedarf erhoben, festgehalten und geplant wird.

Das im Durchschnitt fortgeschrittene Alter und die geringe Anzahl an Lehrkräften unter 35 könnte damit zusammenhängen, dass Lehrer erst in den Bildungsgängen eingesetzt werden, wenn diese eine gewisse Erfahrung aufweisen. Dem widersprechen allerdings die Aussagen der Befragten, die fast ausschließlich angeben, dass sie seit Beginn der Tätigkeit an der beruflichen Schule im Übergangssystem eingesetzt sind. Wenn sich dies so weiter fortführt, müssen in der nahen Zukunft mehrere junge Lehrer für diesen Bereich nachrücken.

Die Mehrzahl der Befragten verfügt über eine abgeschlossene berufliche Ausbildung, wobei hier der Schwerpunkt auf dem Handwerk liegt. Zu erklären ist diese einerseits mit den in der ehemaligen DDR typischen Abiturbildungsgängen, in die eine Ausbildung integriert war (vgl. die Nennungen bspw. Zootechner/Mechanisator mit Abitur), andererseits damit, dass für Studiengänge des Lehramtes der beruflichen Schule eine berufliche Ausbildung oder fachpraktische Tätigkeit als Zugangsvoraussetzung zum Masterstudium gilt. Außerdem wurden in der mündlichen Erhebung u. a. Lehrkräfte befragt, die ausschließlich in der Fachpraxis der Lehrwerkstätten an der beruflichen Schule eingesetzt sind, in welchen eine entsprechende berufliche Ausbildung, häufig mit Meisterqualifikation, den Zugang regeln. Dies erklärt u. a. auch, dass bei zwei der Befragten kein abgeschlossenes Studium vorliegt, ein Befragter ist durch eine Meisterqualifikation in die Fachpraxis eingemündet, der andere durch eine Seiteneinstiegsqualifikation, beide geben an während der außerschulischen Tätigkeit bereits mit Auszubildenden gearbeitet zu haben. In Bildungsgängen wie dem zweijährigen BVJ sind diese Fachkräfte notwendig, da es sich um vollzeitschulische Maßnahmen handelt und die berufliche Schule an dieser Stelle für den Einblick in berufliche Branchen zuständig ist, anders als bei der BvB, bei welcher die Bildungsdienstleister diesen Teil übernehmen. Wie genau die Einstellung der Befragten an der beruflichen Schule stattgefunden hat und warum eine akademische Ausbildung nicht notwendig war, kann nicht nachvollzogen werden. Jedoch weisen beide Befragte ohne Studienabschluss eine pädagogische Qualifikation auf.

Alle weiteren Befragten verfügen über ein abgeschlossenes Studium, wobei nur sechs Befragte von Beginn an ein Lehramtsstudium aufgenommen haben, wovon nur zwei Nennungen einwandfrei (Wirtschaftspädagogik, Polytechnik im Bauingenieurstudium) dem Fachbereich der beruflichen Schule zugeordnet werden können. Bei den weiteren Nennungen dieser Kategorie wird durch die Befragten angegeben, dass sie direkt nach

Abschluss der universitären Ausbildung an der beruflichen Schule unterrichtet haben, die Aussagen fokussieren eher die studierten Fächer, wie Deutsch oder Mathematik als die konkrete Schulform. Die fünf benannten fachlichen Pädagogikstudiengänge der ehemaligen DDR sind wie in der schriftlichen Befragung (vgl. Kap. 7.1) dem damaligen System zuzuordnen, eine Nennung des „Diplom-Lehrers“ gab es in der mündlichen Befragung nicht. Die Nennungen von vier Befragten sind anderen Schulformen wie dem Grundschul- und Hilfsschullehramt zugeordnet, wobei die zwei Befragten mit abgeschlossenem sonderpädagogischem Studium bereits seit Beginn der Lehrtätigkeit an der beruflichen Schule eingesetzt sind. Diese waren in der Vergangenheit berufliche Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt. Die Angaben zu MINT und anderen Abschlüssen wurden von zwei Befragten um ein Lehramtsstudium erweitert, vier qualifizierten sich durch Seiteneinsteigerprogramme für die berufliche Schule, was bedeutet, dass bei drei Befragten keine zusätzliche Qualifikation für die berufliche Schule vorliegt bzw. keine Aussagen dazu getätigt wurden. Acht Lehrkräfte gaben unabhängig von der Qualifizierung an, sich weiter- bzw. fortgebildet zu haben, worunter zwei Meisterabschlüsse und ein Betriebswirt zu finden sind. In der Gesamtheit kann somit festgehalten werden, dass bei 21 Befragten eine grundsätzliche oder zusätzlich erworbene Qualifikation für das Lehramt vorliegt, vier Befragte wiederum keine lehramtsspezifische Qualifikation erworben haben. Diese vier Befragten verfügen in Bezug auf die Tätigkeit in der beruflichen Schule über Lehrerfahrung und/oder Berufserfahrung in der Unterweisung von Auszubildenden (vgl. I 4, 23 ff.; I 12, 25; I 13/14/15, 59 f.; I 21, 50). Somit konnte die durch die schriftliche Befragung (vgl. Kap. 7.2) aufgekommene Frage nach der Qualifizierung für den Bereich des Übergangsystems beantwortet werden.

Zusätzlich zu den beiden ausgebildeten Sonderpädagogen geben insgesamt vier Befragte sonderpädagogische Zusatzqualifikationen an. Einer der Befragten gibt an, diese Fortbildung im Rahmen der Meisterausbildung (vgl. I 23, 75 ff.) erworben zu haben, alle weiteren geben eine akademische Qualifizierung an (vgl. I 1, 71 f.; I 2, 82 f.; I 22, 50 f.). Die akademischen Fortbildungen weisen Unterschiede auf, so gibt ein Befragter ein Zusatzstudium der Sonderpädagogik für die Berufsvorbereitung an, ein weiterer ein Fernstudium der Sozialpädagogik und der dritte Befragte eine Fortbildung zu Konfliktsituationen an der Universität. Die beiden letzten Nennungen wurden der sonderpädagogischen Qualifikation zugeordnet, weil dies durch die Befragten als solche benannt und verstanden wurde.

Fraglich ist an dieser Stelle, inwiefern sich die Inhalte der beruflichen und akademischen Fortbildungen unterscheiden. Insgesamt erscheint die Anzahl von sechs Personen mit einer Zusatzqualifikation im sonderpädagogischen Bereich vor dem Hintergrund der anspruchsvollen Klientel gering und wird durch die benannten notwendigen Hilfestellungen und Veränderungen unterstützt, da der Wunsch nach mehr Wissen über die

sonderpädagogischen und psychologischen Besonderheiten der Schüler besteht, sowie die Anfrage nach einem Austausch mit Fachpersonal.

Die Berufserfahrungen der Befragten an der beruflichen Schule und in den Bildungsgängen des Übergangssystems differieren zwischen einem und 39 Jahren zum Zeitpunkt der Befragung, womit diesem Aspekt der Variation der Befragten bzgl. der Berufserfahrung (vgl. Kap. 7.3) nachgekommen werden konnte und innerhalb der Interpretationsbereiche der Strategien und Professionalisierung nochmals differenziert betrachtet wird. Dies zeigt außerdem, dass mindestens elf Lehrkräfte bereits zu Zeiten der DDR an der beruflichen Schule eingesetzt waren (keiner der Befragten benennt bei der eigenen Erwerbsbiografie einen Wechsel des Bundeslandes), andererseits, dass Lehrkräfte bereits seit Beginn der Tätigkeit an einer beruflichen Schule in den Bildungsgängen des BVJ oder BvB eingesetzt sind. Somit wird die gesamte Breite der Zeitangaben von 1978 bis 2016/2017 wie auch in der schriftlichen Befragung abgebildet. Dies unterstreicht die Äußerung eines Befragten, in welcher dieser angibt, dass neue Lehrkräfte häufig in diesen Bildungsgängen eingesetzt würden. „Ja genau, man ist dann ja frisch, man kriegt die Reste ne, das ist immer noch so und war auch immer so. Und dann darf man sich da auch gleich am Anfang versuchen.“ (I 12, 43 f.). Die Angaben der Befragten stützen die Aussage, welche zuvor aus der schriftlichen Befragung abgeleitet wurde, dass zu Beginn der Lehrtätigkeit Unterricht in den Bildungsgängen abgehalten wird. Keiner der Befragten äußerte sich dazu ob sich dies positiv oder negativ auf die Lehrtätigkeit ausgewirkt hat. Auch bei Analyse des Durchschnittsalters und des Lehrerbedarfs wurde dies thematisiert. Somit nimmt die Betrachtung der persönlichen Handlungsstrategien und des individuellen professionellen Handelns in den entsprechenden Kategorien einen besonderen Stellenwert ein.

Die 18 Befragten, die einer anderen Tätigkeit im Vorfeld der beruflichen Schule nachgegangen sind, geben an, in ihren erlernten bzw. studierten Berufen gearbeitet zu haben, welche handwerklich/technische, kaufmännische, pädagogisch/erzieherische oder unterrichtende Tätigkeiten waren, wobei acht Befragte zusätzlich die Ausbildung von Auszubildenden angeben. Diese Kenntnisse tragen zur persönlichen Professionalisierung bei und bilden somit die Basis, auf die die Befragten in ihrer alltäglichen Arbeit zurückgreifen. Es kann festgehalten werden, dass viele der Befragten nicht über eine geradlinige Biographie verfügen, sondern während ihrer Erwerbsbiographie durch unterschiedliche Tätigkeiten ihre fachlichen, sozialen und persönlichen Kompetenzen entwickelt haben. Im Kontext der zuvor im Rahmen der schriftlichen Befragung (vgl. Kap. 7.2) hergestellten Bezüge kann auch hier auf die Theorien der Berufswahl rückgeführt werden, indem der lebenslange Prozess der Orientierung bestätigt wird.



Weitere Verbindungen können einerseits im Kontext der berufsbiographischen Gestaltungskompetenz (vgl. Kap. 4.3.4), andererseits vor dem Hintergrund der Theorien zur Professionalisierung (vgl. Kap. 5.2) hergestellt werden. Die berufsbiografische Gestaltungskompetenz beschreibt den Umstand, dass das Individuum dazu in der Lage ist, seine bisher erworbenen Fähigkeiten einzuschätzen und auf andere Tätigkeitsbereiche als den bisherigen zu transferieren. Die Ereignisse, die bei den befragten Lehrkräften, die vorher einer anderen Tätigkeit nachgegangen sind, dazu geführt haben, dass diese den Wechsel an eine berufliche Schule unternommen haben, kann nur in einem Fall nachvollzogen werden, da dieser Befragte dazu eine Aussage macht. Ein Bekannter des Befragten bekleidete vorher die Stelle an der beruflichen Schule, ging in Rente und schlug dem Befragten vor, sich zu bewerben (vgl. I 23, 113 f.). Weitere Angaben hierzu wurden von den übrigen Befragten nicht getätigt. Dennoch kann der Wechsel von der praktischen Durchführung einer Tätigkeit zur Lehrtätigkeit als herausfordernd beschrieben werden, da in fachlichen Ausbildungen i. d. R. keine Inhalte der Methodik und Didaktik enthalten sind, in den Fortbildungen zum Meister oder der Ausbildereignung dies im Gegensatz zum Lehramtsstudium nur eine untergeordnete Rolle einnimmt. Demnach kann den Befragten, für welche die berufliche Schule nicht die erste Station innerhalb der beruflichen Biografie ist, eine gewisse Reflexionsfähigkeit, Fähigkeiten des Selbstmarketings und der Lernkompetenz unterstellt werden. Vor allem das durch Munz (vgl. Kap. 4.3.4) hervorgehobene informelle Lernen nimmt im Übergangsprozess von der wirtschaftlichen zur Lehrtätigkeit eine relevante Rolle ein.

Unabhängig davon, ob eine Seiten- oder Quereinstiegsfortbildung besucht wurde, stellt die neue Tätigkeit Anforderungen an die Befragten, die sich von denen der bisherigen Berufsbiografie unterscheiden. I d. R. stimmen auch die persönlichen Interessen mit diesen Anforderungen überein, wodurch das persönliche Kompetenzprofil geschärft und erweitert wird. Ein Befragter bestätigt dies, indem er in diesem Kontext seine persönliche Motivation zum Wechsel an die berufliche Schule preisgibt: „Na ich wollte..ja, ich wollte Lehrer werden, das hat mir Spaß gemacht und ich dachte, dass Lehrer gesucht werden und dann – was..wenn es Spaß macht und auch noch gesucht wird, dann ist..fällt der Wechsel dann ja leichter“ (I 4, 39 ff.). Dieser Befragte ist vorher einer Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter an einer Fachhochschule nachgegangen, verfügte somit bereits über Lehrerfahrung mit einer anderen Zielgruppe und bestätigt die vorherigen Aussagen der persönlichen Interessen sowie der bereits vorhandenen Kompetenzen.

Im Kontext der Professionalisierungstheorien (vgl. Kap. 5.2) soll hier außerdem Bezug auf die Theorie nach Oevermann genommen werden. Diese beschreibt den Prozess der Professionalisierung in der Auseinandersetzung mit Krisen und den daraus entstehenden, sich stetig weiter entwickelnden Handlungsalternativen. Diese Situationen können auch bei Beginn einer neuen, anderen Tätigkeit unterstellt werden, da das Individuum sich mit neuen

Anforderungen auseinandersetzen muss. Durch die unterschiedliche Ausgangslage der Befragten kann aufgrund teilweise fehlender Grundqualifikation nicht grundsätzlich von einer Professionalisierung gesprochen werden, da diese per Definition durch eine akademische Ausbildung begonnen wird. Dennoch kann der Grundgedanke der Entwicklung professionellen Handelns durch die Bewältigung von Krisen übertragen werden. Dieser Punkt wird im Bereich der professionellen Handlungsstrategien und der persönlichen Professionalisierung nochmals konkret betrachtet, soll jedoch schon an dieser Stelle betont werden.

In Bezug auf die unterrichteten Fächer machen nicht alle Befragten Angaben dazu, was damit zu erklären ist, dass nicht explizit danach gefragt wurde. Der Großteil unterrichtet im Fach Technologie, was i. d. R. die Fachtheorie meint, und in der Fachpraxis. Sozialkunde ist ebenfalls ein häufig benanntes Fach, neben Deutsch und Mathematik. Dies kann den Ausführungen der schriftlichen Befragung (vgl. Kap. 7.2) folgend damit erklärt werden, dass ein Ziel der Bildungsgänge der Erwerb der Berufsreife ist, für die Prüfungen in den Fächern Mathe, Deutsch und Sozialkunde sowie einem Ausbildungsbaustein (vgl. Kap. 3.2.1; 3.3.1; 7.2) abgelegt werden müssen. Da nach Aussage der Befragten ist Konstanz und Kontinuität für die Schüler wichtig, übernehmen diese Fächer häufig die Klassenleiter (vgl. I 2, 222 ff.). Aufgrund der Einsatzplanung des Landes Mecklenburg-Vorpommern, welches einen fachübergreifenden Einsatz der Lehrkräfte fokussiert, können die Lehrkräfte in jedem Fach, in dem Bedarf besteht, an der beruflichen Schule eingesetzt werden (vgl. Kap. 5.4), somit auch abweichend vom studierten Fach. Da die Studentafel der Bildungsgänge der Berufsvorbereitung am Abschluss der Berufsreife angelegt ist, nehmen die Hauptfächer, das Fach Sozialkunde und die Fachpraxis zum Absolvieren eines Ausbildungsbausteins den Großteil des zeitlichen Umfangs ein, die verfügbaren Lehrkräfte werden entsprechend aufgeteilt. Dies erklärt die Mehrheit der benannten Fächer.

Dass die meisten Befragten in der BvB tätig sind unterscheidet sich von der schriftlichen Befragung, in welcher die BvB und das BVJ gleich aufliegen. Ein weiterer Unterschied besteht in der Angabe des zweijährigen BVJ, in welchem in der schriftlichen Befragung fünf Befragte tätig waren, in der mündlichen neun. Dies kann damit erklärt werden, dass in den Fragebögen sechs Befragte als weitere Bildungsgänge „BVS“ angaben, welche vor Einführung des zweijährigen BVJ diesen Bildungsgang betitelte. In der mündlichen Befragung wurde das zweijährige BVJ durch unterschiedliche Begriffe beschrieben wie z. B. als „zweijährige Gänge“ (I 20, 69). Durch Nachfragen oder im Kontext kann nachvollzogen werden, dass die Befragten vom zweijährigen BVJ sprechen, allerdings zeigen die Antworten, dass der tatsächliche Titel der Maßnahme nicht allen Befragten bekannt ist oder sie aus Gewohnheit den veralteten Begriff verwenden.

Dies lässt die Frage danach aufkommen, ob neben dem Titel der Maßnahme den Befragten die Maßnahme Beschreibungen der Bundesagentur für Arbeit bekannt sind, welche den Bildungsgängen zugrunde liegen. Eine sich anschließende Frage wäre, ob dies für die reale Arbeit der Lehrkräfte ausschlaggebend ist, oder ob die reine Kenntnis über die Ziele und der zu unterrichtenden Stunden ausreicht, um die Inhalte sinnvoll zu strukturieren. Im Kontext der befragten Schule, die angibt, die Schüler in den ersten zwei Wochen der Bildungsgänge einzuschätzen und dann dem jeweiligen Bildungsgang zuzuordnen, wird deutlich, dass diese berufliche Schule sich über die Zuweisungen der Agentur für Arbeit hinwegsetzt.

Aufgrund ihrer professionellen Einschätzung werden die Schüler zugeordnet, die Agentur anschließend darüber informiert. Nach Aussage eines Befragten der Schule wurde dieses Vorgehen bisher nicht in Frage gestellt, da die Zusammenarbeit, der Austausch und die professionelle Begründung des Vorgehens zwischen beruflicher Schule und Agentur für Arbeit vorliegt (vgl. I 20, 78 ff.). Diese Maßnahme, die Vorgaben und das individuelle am Schüler orientierte Vorgehen wird im Kontext der benannten notwendigen Veränderungen in der Interpretation des Bereiches vier nochmals vertiefend aufgenommen.

In der Gesamtbetrachtung der Stichprobe kann festgehalten werden, dass die Gruppe der befragten Lehrkräfte sowohl Personen beinhaltet, welche einen regulären Weg über ein Studium ins Lehramt gewählt haben, als auch solche, deren Zugang über berufliche Qualifikationen erfolgte. Die Variationen an Berufserfahrung vor der Lehrtätigkeit und die Unterschiede in Bezug auf die Berufserfahrung in der beruflichen Schule sind im Fokus der Fragestellung hilfreich, da sie die verschiedenen Perspektiven und Hintergründe beinhaltet und im Kontext der persönlichen professionellen Handlungsstrategien im Bereich zwei betrachtet werden.

Auch wenn weder die schriftliche noch die mündliche Befragung die Gesamtheit der eingesetzten Lehrkräfte in den Bildungsgängen des Übergangssystems gesichert abbilden kann, wird durch beide Erhebungen die Vielfalt in Bezug auf Qualifikationen und Berufserfahrung deutlich. Dies kann nicht vor dem Hintergrund der gesamten Belegschaft der beruflichen Schule analysiert werden, da zu Qualifikation und Berufserfahrung dieser keine Daten vorliegen. Jedoch lassen Meldungen wie die Bildung einer Gewerkschaft von Lehrkräften, die über Seiteneinstiegsqualifikationen in den Lehrerberuf eigemündet sind oder die hohe Anzahl dieser, die die Schule schnell wieder verlassen (vgl. NDR 2019, o. S.), vermuten, dass sich das hier gezeichnete Bild auf die gesamte berufliche Schule im befragten Bundesland übertragen lässt. Da eigene berufliche Erfahrung in der Wirtschaft bzw. der Praxis des unterrichteten Fachs in den Interviews als hilfreich beschrieben wurde, kann auch in der dualen Ausbildung ein Praxisbezug durchaus positiv gesehen werden.

Kritisch anzumerkende Aspekte sind der Umfang und die nicht veröffentlichten Inhalte der Seiteneinstiegsqualifikationen. Es ist fraglich wie berufliche qualifizierte Personen in kurzer Zeit so ausgebildet werden können, dass sie den gleichen Anforderungen entsprechen wie grundständig ausgebildete Lehrkräfte, wobei nicht nur das professionelle Handeln für diese selbst im Fokus steht, sondern auch die Sicherung der Qualität der Ausbildung Jugendlicher. Dies kann durch die erhobenen Daten nicht beantwortet werden, wird jedoch im Rahmen der Professionalisierungsdebatte als relevant eingeschätzt.

### 8.3.1 Bereich eins: Rahmenbedingungen und schulinterne Spezifika der Bildungsgänge des Übergangssystems<sup>53</sup>

*Schulinternes Curriculum in den Bildungsgängen des Übergangssystems: a) Orientierung an Lehrplänen des Dualen Systems, b) Orientierung an dem Abschluss der Berufsreife, c) Orientierung an den Förderschulplänen, d) weitere Angaben*

Schon in der schriftlichen Befragung wurden die Lehrkräfte gefragt, ob es ein schulinternes Curriculum gebe, die Mehrzahl bejahtes dies. In der mündlichen Befragung wurde deutlich, dass von einem tatsächlichen schulinternen Curriculum selten gesprochen werden kann, i. d. R. handelt es sich um Stundenverteilungspläne und einer Zusammenstellung von fachspezifischen Inhalten (vgl. I 9, 166 ff., 184 ff.).

Daher wurden die Antworten der Befragten induktiv in vier Kategorien geordnet. Die Orientierungen an den Lehrplänen des dualen Systems machen deutlich, dass die Lehrkräfte das Ziel der zukünftigen Ausbildung der Schüler berücksichtigen und ihnen verdeutlichen wollen, welche Anforderungen eine Ausbildung an sie stellen wird. Dies inkludiert auch die Orientierung auf theoriegeminderte Ausbildungen, welche für einige Schüler in Betracht gezogen werden. Die Tatsache, dass die Schüler u. a. verschiedene Berufsfelder kennenlernen, hat Vor- und Nachteile: Einerseits lernen sie mehr als eine berufliche Branche kennen, andererseits erhalten sie bspw. im Technologieunterricht verschiedene berufliche Inhalte, was nur in Teilen auf bestimmte Ausbildungsberufe vorbereitet.

Im Vergleich dazu wurden in der schriftlichen Befragung Inhalte der beruflichen Bildung, fachspezifische Inhalte, sowie solche des Faches Technologie benannt. Diese Inhalte können der Orientierung an Lehrplänen des dualen Systems gegenübergestellt werden und diese ergänzen. Die Benennung der konkreten Inhalte wie Farbe und Raum oder der Umgang mit Werkstoffen sind Beispiele dafür, wie die Jugendlichen auf eine spätere berufliche Ausbildung vorbereitet werden.

Ein weiterer Aspekt, der in beiden Erhebungen deutlich wird, ist die Relevanz des Schulabschlusses. Neben den benannten Fächern, welche die Befragten unterrichten,

---

<sup>53</sup> Im Folgenden werden die Unterkategorien, die den Oberkategorien zugeordnet sind, gemeinsam interpretiert, wobei die jeweiligen Themen stets kursiv dargestellt sind.

wiesen auch die benannten Inhalte in den Befragungen auf den Erwerb der Berufsreife hin. Die beiden Aspekte steuern somit auf dasselbe Ziel zu – die Jugendlichen auf die Aufnahme einer Ausbildung vorzubereiten, was sowohl die theoretische als auch fachpraktische Ausbildung beinhaltet.

Die Nennungen einiger Befragter, dass die Förderschullehrpläne, welche u. a. zu Zeiten der ehemaligen DDR entwickelt wurden, heute immer noch Bestand haben und in die Planung einbezogen werden, ist damit zu erklären, dass berufliche Schulen mit einem sonderpädagogischen Schwerpunkt mit regulären beruflichen Schulen zusammengelegt oder in solche überführt wurden. Das Lehrpersonal und u. a. auch das Klientel der Schüler hat sich aber nicht vollständig verändert. So ist es für die Lehrkräfte möglich, durch die Förderschulpläne weiterhin hilfreiche Methoden und Instrumente abzuleiten, um die Schüler entsprechend zu fördern. Werden diese Aussagen im Kontext der Beschreibung der Zielgruppe betrachtet, wird deutlich, dass Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten und/oder Förderschwerpunkten Teilnehmende der Bildungsgänge sind und ein logischer Zusammenhang zwischen Förderplänen und Anforderungsprofilen der Schüler hergestellt werden kann. In diesem Kontext ist festzuhalten, dass auch die Bildungsgänge der beruflichen Schule mit sonderpädagogischen Schwerpunkt das Ziel verfolgten, die Schüler auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorzubereiten – so wie diese Ziele auch für die Maßnahmen des zweijährigen BVJ gelten. Auch wenn der Einsatz dieser Förderpläne im ersten Moment nicht als passend betrachtet wird, kann er zur Zielerreichung förderlich sein. Hauptaufgaben der beruflichen Schulen mit sonderpädagogische Schwerpunkt lagen in der Ausbildung theoriegeminderter Berufe – auch diese sind nach Aussage der Befragten weiterhin im Spektrum der beruflichen Orientierung abgebildet.

Die weiteren Angaben geben Einblick darin, dass die bestehenden Lehrpläne häufig von älteren an jüngere Kollegen weitergegeben werden. Somit ist schwerlich zurückzuverfolgen, welchen Ursprung diese haben und an welchen Parametern sie orientiert wurden. Die Fragen, die sich bei Auswertung der schriftlichen Befragung (vgl. Kap. 7.1) bezüglich der Grundlagen der Lehrplanerstellung stellten, können so nicht eindeutig beantwortet werden. Des Weiteren geben drei Befragte an, dass die Kollegen, welche in der Berufsvorbereitung unterrichten, sich jedes Jahr für die Bildungsgänge insgesamt und nochmals fachspezifisch zusammensetzen, um zu erörtern, welche Inhalte unterrichtet werden und wie aufgrund der Vorbildung und Verhaltensweise der aktuellen Schüler vorgegangen werden sollte. Dies ist nicht nur relevant, um auf die Besonderheiten der Schüler einzugehen, sondern auch als Abstimmung der unterrichtenden Kollegen der Theorie und der Praxis. Ein Kollege, der erst seit 2016 in den Bildungsgängen unterrichtet, gibt an, dass die älteren Kollegen ihn sehr gut unterstützen und Fragen zu Inhalten und Umgang mit der Zielgruppe klären (vgl. I 4, 428 ff.).

Die Nennung von Verlagen, die sich auf die Berufsvorbereitung konzentrieren, wurde nur von einem Befragten benannt, in der Theorie wurde hingegen deutlich, dass es wenig Vorgaben und Veröffentlichungen hinsichtlich des Themas der berufsvorbereitenden Bildungsgänge gibt. Der Befragte gibt dies im Kontext der Einrichtung der Förderschulbildungsgänge zu Zeiten der DDR an. Aufgrund von Aussagen Befragter derselben Schule, in denen solche Nennungen nicht vorkamen, kann geschlussfolgert werden, dass der Einsatz der Lehrbücher im Vergleich zu den sonstigen Nennungen bei der Lehrplanerstellung keine oder nur eine untergeordnete Rolle einnehmen.

Die Nennungen, dass die Schüler neben den beruflichen vor allem allgemeinbildende Inhalte vermittelt bekommen, um sie nicht nur auf den Beruf, sondern vor allem auf eine selbstständige Lebensführung vorzubereiten, ist mit den Nennungen der schriftlichen Befragung (vgl. Kap. 7.1) vergleichbar, welche sich auf Grundlagenwissen/Allgemeinwissen beziehen. Das benannte Leseverständnis oder die Grundlagen im Lesen, Rechnen und Schreiben sind essentiell für

1. das Erreichen der Berufsreife
2. die Einmündung in eine berufliche Ausbildung
3. eine gelungene selbstständige Lebensführung als Mitglied der Gesellschaft.

Dies unterstreicht weitere Angaben von Befragten, die bspw. in der Fachpraxis Hauswirtschaft darauf achten, Gerichte zu kochen, die die Schüler zu Haus nachkochen können oder im Fach Mathematik, wo der Bezug von Prozentrechnen und rabattierten Artikeln im Einzelhandel hergestellt wird (vgl. I 4, 153 ff.; I 18, 118 ff.).

An dieser Stelle soll auch auf die Frage nach persönlichen Freiräumen in der Unterrichtsgestaltung eingegangen werden. Die Frage ergab sich im Kontext der Auswertung der schriftlichen Befragung, in der Lehrpläne der berufsvorbereitenden Maßnahmen, Lehrpläne des dualen Systems und die Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit als neutral eingeschätzt wurden, wodurch die Frage nach der Zusammenstellung der finalen Lehrpläne nicht klar beantwortet werden konnte und persönliche Freiräume vermutet wurden. Dazu äußerte ein Befragter: „...aber grundsätzlich ist man da sehr, gerade was man meinen Bereich angeht Metall, sehr flexibel, muss man da sein und kreativ sein, dass man sich da was ausdenkt, was wirklich über das Jahr die Leute anspricht und dass das auch zielführend für einen vernünftigen Abschluss ist.“ (I 21, 316 ff.).

Neben der Möglichkeit, selbst entscheiden zu können, welche Inhalte vermittelt werden, sind hier zwei weitere Aspekte benannt. Einerseits der Einbezug der Interessen der Jugendlichen, welcher bereits in der schriftlichen Befragung (vgl. Kap. 7.2) als relevant benannt wurde, andererseits die Tatsache, dass der Befragte selbst Inhalte generiert, die im Unterricht

durchgeführt werden, was der vorliegenden Beschreibung der Auswahl einfacher Kochrezepte nachkommt. Dies erweitert den persönlichen Freiraum, da nicht aus einem Pool möglicher Inhalte ausgewählt wird, sondern auch Inhalte einbezogen werden, die die jeweilige Lehrkraft persönlich als relevant bewertet und/oder den Bedarfen der Schüler angepasst ist. Da diese Aussagen im Bereich der Fachpraxis benannt wurden, ist dies insofern zu relativieren, dass Werkstücke oder Gerichte selbstgewählt aber u. a. die zu erwerbenden Fähigkeiten vorgegeben sein können. So merkt ein weiterer Befragter an, dass er Wert darauf lege, reale Aufträge mit den Schülern zu bearbeiten, damit diese Sinn in ihrer Arbeit sehen und so auch die Motivation gesteigert werde (vgl. I 19, 88 ff.). Entsprechend der eingeworbenen Aufträge können nicht in jedem Schuljahr die gleichen Werkstücke produziert werden, weshalb eine persönliche Relevanzabschätzung der Lehrkräfte notwendig ist. Im Kontext der Einheitlichkeit der Durchführung der Bildungsgänge und des Fehlens von Rahmenlehrplänen gibt ein Befragter an:

„Also es..in der Vorbereitung für so ein Fach ist es schon auch hilfreich, wenn man Vorgaben hat, weil da haben sich ja denn andre schlaue Menschen denn schon Gedanken drüber gemacht, was wichtig ist, und man hat eben auch eine Vergleichbarkeit zwischen allen Schulen, also, wenn man eine Vorgabe hat, ist es ja erst möglich, dass man dann eben Vergleichbarkeit hat. Also, ja, ich denke, dass das durchaus sinnvoll und hilfreich ist“ (I 4, 71 ff.).

Somit kann das Fehlen von Vorgaben zweiseitig betrachtet werden: einerseits haben die Lehrkräfte die Möglichkeit, Aufgaben an realen Aufträgen zu orientieren, die Inhalte und Schwerpunkte an den Bedürfnissen der Schüler zu orientieren, andererseits erschwert das Fehlen jeglicher allgemeiner Vorgaben die Einarbeitung neuer Lehrkräfte und beschränkt bspw. auch den Wechsel von Lehrkräften zwischen beruflichen Schulen, da unterschiedliche schulinterne Lehrinhalte vorliegen. Ein Befragter gibt bei der Frage nach der Erstellung der Lehrpläne an, dass es Vorgaben gebe (vgl. I 9, 166 ff.) womit die Stundentafel der Bildungsgänge gemeint ist. Bei konkretem Nachfragen wurde deutlich, dass es sich um die Pflichtstunden zur Erlangung der Berufsreife handelte und weitere Differenzierungen nicht vorlagen. Ein weiterer Befragter gab an, an der Erstellung des Lehrplanes für das Fach Technologie für das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern beteiligt gewesen zu sein (vgl. I 24, 248 ff.). Informationen dazu, dass ein solcher Lehrplan vorliegt konnten in keinem der anderen Interviews erhoben werden, auch nicht von Befragten derselben Schule. In Gesprächen, welche nach den Interviews oder informell mit den Schulleitungen der befragten Schulen stattfanden, wurden der Verfasserin teilweise Unterlagen vorgelegt, welche die Grundsätze der Berufsorientierung der jeweiligen Schule beschrieben und teilweise auf den Homepages der Schulen zu finden sind. Da diese Informationen keine verpflichtenden

Aspekte sind und nicht an allen Schulen vorlagen, wurde entschieden, diese nicht in die Auswertung aufzunehmen.

Die Beschreibungen der Inhalte der Befragten unterstreichen, dass innerhalb des Unterrichtes die Förderungen der sozialen und personalen Kompetenzen der Schüler fokussiert werden, da diese neben einem Schulabschluss für die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung ausschlaggebend sind. Ein Befragter benennt bereits bei dieser Frage eine seiner Strategien: ein pädagogisches Tagebuch. In diesem hält er die Gespräche mit den Jugendlichen, ihren aktuellen Entwicklungsstand, ihre Ziele und seine persönliche Einschätzung fest. Aufgrund dieser Informationen richtet er seinen Unterricht und die Inhalte aus, fördert jeden seiner Schüler individuell. Die benannte Strategie umfasst alle einwirkenden Einflussfaktoren und Herausforderungen – ein Instrument und die individuelle Herangehensweise als Möglichkeit den Anforderungen zu entsprechen. Der Befragte, welcher diese Strategie benannte, zählte zu den 55 und älter Befragten, verfügte über eine langjährige Berufserfahrung, eine berufliche Ausbildung und ein Studium des Lehramtes, diese seine Erfahrungen begründen die Entwicklung seines persönlichen professionellen Instrumentes.

Die benannten Kompetenzen, die Grundlagen der Allgemeinbildung und die Fächer zur Erreichung der Berufsreife finden sich außerdem, wie auch schon in der schriftlichen Befragung (vgl. Kap. 7.2) deutlich wurde, in der Beschreibung der Ausbildungsreife (vgl. Kap. 4.3.3) wieder. So werden hier alle Aspekte benannt:

- schulische Basisqualifikationen → Grundfähigkeiten im Schreiben und Lesen, mathematische Grundkenntnisse
- psychologische Leistungsmerkmale → Wissen/Fachkompetenz: rechnerisches Denken, logisches Denkvermögen, Merkfähigkeit, Konzentration
- physische Merkmale → Entwicklungsstand
- psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit → personale Kompetenzen: Durchhaltevermögen, Frustrationstoleranz, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Selbstständigkeit; soziale Kompetenz: Teamfähigkeit, Umgangsformen
- Berufswahlreife → Inhalte der beruflichen Bildung und Orientierung

Die in der schriftlichen Befragung (vgl. Kap. 7.2) ausformulierten Inhalte wurden somit bestätigt und um das Vorgehen der Gesamterstellung der Lehrpläne erweitert.

Ein Aspekt, das BIZ wurde anders als in der schriftlichen Befragung nicht benannt, die weiteren Nennungen, die in Kategorie „andere“ zugeordnet wurden, (Bewerbungen, Betrieb/Praktikum/Projekt, Selbstreflexion, Soziale Kompetenzen, Aufgaben Lehrkraft,



Kommunikationskompetenz, Personale Kompetenz, Methodenkompetenz) werden im folgenden Bereich der Ziele nochmals dezidiert betrachtet.

Zusammenfassend ist im Bereich des schulinternen Curriculums festzuhalten, dass es nach Aussagen von zwei Befragten durchaus Vorgaben der Studentafel oder auch Rahmenlehrpläne der Technologie gibt. Einer dieser Befragten bekleidet in der beruflichen Schule eine Funktionsstelle und ist mit der Verteilung des Unterrichtsumfangs auf die Lehrkräfte betraut, der andere gab an, selbst an der Erstellung des Technologie Lehrplans beteiligt gewesen zu sein. Dies könnte erklären, warum außer diesem Befragten kein weiterer Angaben diesbezüglich machte.

Des Weiteren wurde deutlich, dass das Fehlen von Vorgaben Vor- und Nachteile hat. Es wäre zu hinterfragen wie diese in Einklang gebracht werden können: Das Vorliegen von Rahmenvorgaben bedeutet nicht automatisch den kompletten Ausschluss persönlicher Freiräume, würde aber Orientierungshilfen zur Verfügung stellen, die neuen Lehrkräften helfen und auch die Qualität der Bildungsgänge schulübergreifend sichern würden. Denkbar wäre es hier ein Bottom Up Verfahren durchzuführen, indem Beteiligte aller Schulen fachspezifisch zusammenkommen und aus der Praxis heraus diese Vorgaben entwickeln. Dies würde auch den Zustand optimieren, dass Absprachen bzgl. der Inhalte stark von der Kooperation, der Zusammenarbeit und der Kollegialität der Lehrkräfte abhängen. Des Weiteren können die Lehrpläne, die von Generation zu Generation weitergereicht werden, hilfreich aber auch veraltet sein, wenn diese nicht kontinuierlich weiterentwickelt werden, was eine dauerhafte Einrichtung eines schulübergreifenden Arbeitskreises stützt. Der Austausch bzw. die gemeinsame Entwicklung bildet den Kern, nicht nur in der Aktualität der Inhalte, auch in der Verbindung zwischen fachtheoretischen und fachpraktischen Inhalten. Im Zuge dessen sollte ein Abgleich der Inhalte, zu erwerbender Kompetenzen und Vorgaben/Ziele der Bildungsgänge durchgeführt werden, um sicherzustellen, dass den Aufträgen der Fördermittelgeber entsprochen wird.

Grundsätzlich kann das aktuelle Vorgehen optimiert werden, es soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass durch diese Art der Standardisierung die Lehrkräfte Wege gefunden haben, den Zielen der Maßnahmen und den Anforderungen der Schüler gleichermaßen gerecht zu werden. Diese gewachsenen Systeme bzw. Lehrpläne zu würdigen und in Weiterentwicklungsprozesse einzubeziehen ist essentiell.

*Ziele der Bildungsgänge: a) Erwerb der Ausbildungsreife, b) Vorbereitung auf die Aufnahme einer Ausbildung, c) Erwerb des Abschlusses der Berufsreife, d) weitere Angaben*

Bei der Frage nach den Zielen der Bildungsgänge des Übergangssystems ist hervorzuheben, dass die Lehrkräfte nach ihrer persönlichen Einschätzung und nicht explizit nach den Vorgaben der Maßnahmenbeschreibung befragt wurden.

Die Kategorien der Ausbildungsreife, der Vorbereitung auf die Aufnahme einer Ausbildung, sowie den Erwerb der Berufsreife unterscheiden sich in Nuancen, verfolgen jedoch im Grunde das gleiche Ziel der Integration der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt, wozu eine persönliche Reife, fachliche Kenntnisse und auch ein Schulabschluss zählen.

Die Mehrzahl der Befragten gibt an, dass die Förderung und Entwicklung der Persönlichkeit der Jugendlichen dabei im Vordergrund stehe, da diese auf alle drei Aspekte Einfluss habe. Für den Eintritt in eine Ausbildung werden die Schüler dahingehend vorbereitet, dass sie fachlich unterrichtet, ihnen Gepflogenheiten der Arbeitswelt nahegebracht und sie in ihrem Bewusstsein so gestärkt werden, dass sie sich von Misserfolgen nicht demotivieren lassen. Dies steht bei einem Großteil der Aussagen im Fokus. „Im Moment ist es für mich dann viel wichtiger, dass ich also den Schülern vermittele, dass es wichtig ist, dass man morgens gewaschen und pünktlich und vorbereitet hier in der Schule erscheint und dass man sich von Misserfolgen sich nicht immer gleich erschlagen lässt.“ (I 17, 182 ff.).

Auch weitere Nennungen in den Interviews stützen diese Aussagen, auch wenn sie nicht direkt dieser Kategorien zuzuordnen sind. Die Frage in dieser Kategorie umfasste die Ziele der Bildungsgänge, spiegelt jedoch auch die persönlichen Ziele der Lehrkräfte wieder, sowie ihre persönliche Schwerpunktsetzung in der Arbeit mit den Jugendlichen. Ähnliche Aussagen wurden zuvor in der schriftlichen Befragung unter der Kategorie der Inhalte benannt, indem eine Förderung und Stärkung des Selbstwertgefühls der Schüler erfolgen soll.

Des Weiteren wurde in der schriftlichen Befragung (vgl. Kap. 7.1) auch benannt, dass einige Schüler schlechte Erfahrungen mit der Institution Schule und/oder Lehrkräfte gemacht haben, welche ursächlich für ihr Verhalten in der Schule oder sogar dem Fernbleiben des Unterrichtes sind. So benennt eine Lehrkraft „Irgendwo haben sie es doch verdient, ne, es sind arme Würste“ (I 8, 83). In dieser Aussage kommen mehrere Aspekte zusammen: die Einschätzung der Schüler, die persönliche Motivation mit den Schülern zu arbeiten und die persönliche Zielsetzung im eigenen Unterricht. Ähnliche Aussagen wurden von verschiedenen Befragten an unterschiedlichen Stellen der Interviews getätigt, u. a. bei der Beschreibung der Zielgruppe oder der eigenen Motivation bzgl. der Arbeit mit dieser, jedoch nicht bei der Frage nach den konkreten Zielen der Bildungsgänge. In der Gesamtbetrachtung der Daten kann allerdings nachvollzogen werden, dass neben den benannten, bewussten Zielen auch solche vorliegen, die als unbewusst oder persönlich identifiziert werden können. Zu erklären ist dies u. a. mit den Bestandteilen der Ausbildungsreife, hauptsächlich dem Aspekt der psychischen Stabilität. Die Jugendlichen befinden sich zum Zeitpunkt der Teilnahme an den Bildungsgängen in einer noch nicht abgeschlossenen Entwicklungsphase, die von bisherigen Lebens- und Lernerfahrungen geprägt ist. Diese gilt es aufzunehmen, mit den Schülern zu thematisieren und im Kontext der beruflichen Zukunft zu diskutieren. So

kann die Selbstreflexion geschult und ein realistischer Blick auf die Gesellschaft und die Möglichkeiten in dieser erhalten werden.

Werden die Nennungen im Kontext der Beschreibung der Fördermaßnahmen (vgl. Kap. 3.2.1) betrachtet ergibt sich folgendes Bild: In der BvB steht die Einmündung in eine berufliche Ausbildung im Mittelpunkt. Dazu soll ein Schulabschluss erworben und die Selbstreflexion gesteigert, die Ausgangschancen verbessert und dem Risiko der Arbeitslosigkeit entgegengewirkt werden. Diese Aspekte werden in unterschiedlicher Anzahl auch von den Lehrkräften bestätigt, wobei der Schwerpunkt auf den schulischen Inhalten und der Kompetenzentwicklung liegt. Im Kontext der BvB Maßnahmen wird allerdings nicht zwischen den beschriebenen vier Phasen (vgl. Abb. 10) unterschieden. Die Nennung eines Befragten wäre der Eignungsanalyse zugeordnet zuzuordnen:

„Die Schüler sind zwei bis drei Wochen in der Erprobungsphase, wo sie die verschiedensten Bereiche dann auch durchlaufen und da gibt es allerhand Eignungstests, die sie dann auch machen. In der Zeit, wo ja kein Unterricht stattfindet, sind wir mit in den Betrieben und begleiten diese Erprobungsphase mit und haben da natürlich schon Zeit, uns die Schüler in diesen einzelnen Gruppen und untereinander anzuschauen.“ (I 13/14/15, 734 ff.).

Durch Nachfragen wurde deutlich, dass obwohl der Befragte hier Betriebe nennt, der Bildungsdienstleister gemeint ist, mit welchem in Kooperation die BvB durchgeführt wird. Diese Äußerung war in den 25 Interviews die einzige ihrer Art. Die Nennungen der zweiwöchigen Schnuppertage einer anderen Schule heben sich von diesem Faktor ab, da sie im Kontext des zweijährigen BVJ durchgeführt werden. Der Befragte gibt diese Erprobungsphase als gewinnbringend hinsichtlich der Beobachtung, Diagnose und entsprechenden Einschätzung der Schüler an, was in der Maßnahmenbeschreibung so nicht benannt ist. Hier ist eher die Perspektive des Schülers vertreten, welcher in dieser Zeit sich selbst einschätzen und Entscheidungen hinsichtlich des fachberuflichen Schwerpunktes treffen soll. Warum kein weiterer Befragter dies angibt kann nicht beantwortet werden, jedoch wurde bei der Frage nach gewünschten Veränderungen mehr Einblick in die Inhalte der Bildungsdienstleister benannt, worunter dieser Aspekt gezählt werden könnte.

An dieser Stelle stellt sich auch die Frage danach, wie intensiv die Kooperationen und Absprachen zwischen den Partnern in der BvB sind. Da sich i. d. R. die Bildungsdienstleister bei den Agenturen um die Durchführung der Maßnahmen bewerben, wird von diesen ein Konzept erwartet, in welchem die Anforderungen (u. a. die vier Phasen) aufgenommen sind. Die beruflichen Schulen sind schwerpunktmäßig für den Baustein des theoretischen Unterrichtes und Schulabschlusses einbezogen. Dennoch sind die Angaben zum partnerschaftlichen Austausch auf Basis der Interviewdaten als gering zu bewerten.

Vor dem Hintergrund der Ziele der Maßnahmenbeschreibung des ein- und zweijährigen BVJ (vgl. Kap. 3.2.1; 3.3.1) kann betont werden, dass der Fokus auf der beruflichen Orientierung und der Herstellung der Ausbildungsreife liegt. In der Gegenüberstellung der Nennungen der Ziele und der spezifischen Bildungsgänge kann jedoch kein genereller Unterschied aufgrund des Bildungsgangs festgestellt werden. Die Angaben zur Aufnahme einer Ausbildung, Erwerb eines Schulabschlusses und Herstellung der Ausbildungsreife wurden allen Maßnahmen zugeschrieben, auch wenn im BVJ der Erwerb nur als fakultativ durch die Maßnahmenvorgaben benannt ist. Die erhobenen Unterschiede der Maßnahmen beziehen sich auf die Zusammenarbeit mit den Trägern, die Organisation von Praktika und im zweijährigen BVJ im sonderpädagogischem Schwerpunkt der Zielgruppe. Die fehlende Differenzierung zwischen Ziel und Bildungsgang ist einerseits der allgemeinen Frage in den Interviews geschuldet, in welchen nicht nach konkreten Maßnahmen, sondern allgemeinen Zielen gefragt wurde, andererseits dem Umstand, dass der Großteil der Lehrkräfte in mehr als einem berufsvorbereitenden Bildungsgang eingesetzt ist oder dies in der Vergangenheit war. Dies wird auch in der Beschreibung der Zielgruppe deutlich, in welchen ebenfalls keine Unterscheidung zwischen den Bildungsgängen vorgenommen wurde.

Insgesamt wird deutlich, dass die Ziele der Maßnahmenbeschreibungen und die Nennungen der Befragten übereinstimmen, wobei diese in den Interviews detaillierter dargestellt wurden, als in den Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit. Um eine konkretere Aussage zur Einhaltung der Rahmenvorgaben des Fördermittelgebers zu machen, hätten die beteiligten Bildungsdienstleister ebenfalls in die Erhebung einbezogen werden müssen. Da dies nicht im Fokus der Fragestellung lag, wurde dem nicht nachgekommen. Der Abgleich der Einschätzung der Befragten mit den Vorgaben sollte lediglich einen Einblick darin geben, inwiefern diese beiden Perspektiven auseinanderliegen. Grundsätzlich entsteht diesbezüglich ein positives Bild, da die Ziele identisch sind. So wie die Maßnahmen beschreiben auch die Lehrkräfte die einzelnen Stufen, die erreicht werden müssen (bspw. Abschluss, soziale Kompetenzen), um das Ziel der Ausbildungsaufnahme zu erreichen. Kritisch kann angemerkt werden, dass derart wenig Aussagen zur Kooperation vorliegen – was sich auch in der Gesamtbetrachtung der Daten nicht anders darstellt. Um einer ganzheitlichen Förderung der Jugendlichen nachzukommen, wäre es denkbar, diesen Austausch organisatorisch zu institutionalisieren.

*Kompetenzverteilung: a) Fachkompetenz, b) Sozialkompetenz, c) Personalkompetenz, d) weitere Kompetenzen nach KMK*

Ähnlich der vorherigen Kategorie der Ziele der Bildungsgänge wurden die Lehrkräfte gebeten, einzuschätzen, welche Kompetenzen aus ihrer Perspektive in den Bildungsgängen

in welchem Umfang gefördert werden, es wurden auch an dieser Stelle keine Vorgaben des Fördermittelgebers erfragt.

In Bezug auf die Fachkompetenz steht vor allem der Erwerb des Abschlusses der Berufsreife im Fokus. Vier der Befragten ordnen der Fachkompetenz die höchste Relevanz zu, wobei ein weiterer dies relativiert, indem er angibt, dass es Lehrern am leichtesten fallen würde sich auf die fachlichen Inhalte zu konzentrieren, da dies erlernt wurde und Gegenstand des Studiums ist (vgl. I 4, 121 ff.), auch für weitere Befragte ist es wichtig Inhalte zu vermitteln. Dazu merkt ein Befragter an: „Und das Fachliche kommt dann nachher, sage ich mal, da sollen sie, wie gesagt, erstmal nur so ein bisschen eine Vorstellung bekommen...“ (I 25, 131 f.), womit deutlich wird, dass der Jugendliche als Ganzes betrachtet wird und ‚andere Dinge‘ (bspw. die Konzentrationsfähigkeit) vor der eigentlichen Vermittlung der Fachkompetenz zunächst fokussiert werden müssen. Entsprechend variierten die Angaben der prozentualen Verteilung bei den Befragten von mindestens 20 % bis maximal 80% bei der Einschätzung der Fachkompetenz.

In der schriftlichen Befragung (vgl. Kap. 7.1) wurde die Fachkompetenz nochmals von der Kategorie des Wissens abgegrenzt. Dies wurde in der Auswertung der mündlichen Befragung nicht getan, da die Befragten i. d. R. keine konkreten Inhalte, sondern Kompetenzfelder allgemein angaben, im Gegensatz zur schriftlichen Befragung, in der die benannten Inhalte und Kompetenzen durch die Kodierer systematisiert wurden. Die Relevanz der Fachkompetenz wurde in den Interviews u. a. mit dem Erwerb der Berufsreife begründet. Wird dies den Angaben der schriftlichen Befragung gegenübergestellt, sind die Angaben der Kategorie Wissen vergleichbar. Vor allem die Unterkategorien der Grundkenntnisse und der berufsfachlichen Kenntnisse hängen mit dem Erwerb der Berufsreife zusammen. Da innerhalb der Interviews und der schriftlichen Befragung Vorgaben dazu gemacht wurden, welche Definitionen der Kompetenzen zugrunde gelegt werden, können in der Gesamtbetrachtung die Kategorien Wissen und Fachkompetenz der schriftlichen Befragung gemeinsam mit der Kategorie Fachkompetenz der mündlichen Befragung betrachtet werden. Somit kann anhand der persönlichen Einschätzung und der Quantität der Nennungen abgeleitet werden, dass die Fachkompetenz im Gegensatz zu den anderen benannten Kompetenzen eine untergeordnete Rolle spielt und hauptsächlich zur Zielerreichung des Schulabschlusses relevant ist.

Die Sozialkompetenz wird von der Mehrheit der Befragten als fördernotwendig beschrieben. „Hier muss man in erster Linie schwerpunkttechnisch auf den .. auf die Sozialkompetenzen setzen“ (I 9, 93 f.). Diese und ähnliche Aussagen wurden nicht nur bei der Frage der Kompetenzverteilung, sondern auch beim Umgang mit der Zielgruppe oder den Zielen der Bildungsgänge benannt. Bei den Jugendlichen im Übergangssystem wird dieser Aspekt in

ihrer Persönlichkeitsentwicklung als vernachlässigt beschrieben, der Umgang der Klasse miteinander und der Respekt dem Lehrkollegium gegenüber sind Punkte, welche durch die Befragten als Lernziele benannt werden. Dies stellte sich auch in der schriftlichen Befragung so dar, in welcher der allgemeine Umgang mit den Mitmenschen und die Teamfähigkeit vorhergehoben wurden.

In der schriftlichen Befragung nahmen die personalen Kompetenzen den größten Bereich ein, dies stellte sich in der mündlichen Befragung anders dar, in welcher den sozialen Kompetenzen bis zu 80 % an Umfang und Relevanz eingeräumt wurde. Die einzelnen Nennungen, wie Pünktlichkeit oder Belastbarkeit ähneln sich hingegen in beiden Erhebungsschritten. Die Arbeitstugenden, welche in der schriftlichen Befragung u. a. benannt wurden, wurden durch die Befragten eher bei der Frage nach den Zielen im Kontext der Ausbildungsreife angegeben, als bei der Frage nach den Kompetenzen. Werden die Aussagen der Befragten insgesamt betrachtet, kann festgestellt werden, dass persönliche Defizite der Schüler benannt werden, die u. a. als Einflussfaktoren im Unterricht der Bildungsgänge (bspw. Störungen oder Probleme in Gruppenarbeiten) zu verstehen sind.

Grundsätzlich muss jedoch auch die Frage nach dem Verständnis der Befragten hinsichtlich der Kompetenzen gestellt werden. In der schriftlichen Befragung war zum Bereich der Kompetenzen nur ein Freifeld angegeben, die Zuordnung zu den Kompetenzen wurde anhand definitorischer Abgrenzungen durch die Kodierer vorgenommen. In den Interviews wurden den Lehrkräften keine Definitionen o. ä. hinsichtlich des Verständnisses der einzelnen Kompetenzen dargelegt, sie wurden lediglich um eine allgemeine Einschätzung der Kompetenzbereiche gebeten. Aufgrund dieser Unschärfe hat die Interpretation der Angaben nur eine begrenzte Aussagekraft, für eine gesicherte Analyse hätten sowohl in der schriftlichen als auch in der mündlichen Erhebung die zugrundeliegenden Definitionen im Vorfeld erklärend benannt werden müssen.

Als weitere Kompetenz wurde wie in der schriftlichen Befragung auch die Methodenkompetenz benannt, Kommunikationskompetenz hingegen wurde durch keinen Befragten im Kontext dieser Frage geäußert. Die Äußerung einer Befragten, dass sie den Schülern beibringt: „...ich lasse den andern aussprechen. Das muss man denen antrainieren, das können die nicht.“ (I 8, 38 f.), wurde im Bereich der persönlichen Handlungsstrategien benannt. Dies verdeutlicht allerdings sowohl die Förderung der Kommunikations- als auch der personalen (persönliche Zurückhaltung/Geduld) und sozialen Kompetenz (Umgang miteinander).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die sozialen und personalen Kompetenzen der Schüler bei der Förderung in den Bildungsgängen im Vordergrund stehen, womit die Angaben der schriftlichen Befragung bestätigt werden. Die Angaben aus der schriftlichen Befragung (vgl. Kap. 7.2) weisen außerdem deutlich konkretere Angaben der einzelnen zu fördernden

Fähigkeiten auf, wobei dieser Unterschied der Fragestellung den jeweiligen Erhebungsphasen zuzuschreiben ist.

Im Kontext der vorherigen Kategorie der Ziele der Bildungsgänge können alle Kompetenzbereiche den Zielen der Berufsreife (Fachkompetenz), der Ausbildungsreife und Vorbereitung auf die Aufnahme einer Ausbildung (Fach-, Sozial-, Personal-, Methodenkompetenz) zugeordnet werden, womit außerdem die Inhalte der Ausbildungsreife indirekt eingeschlossen werden.

Im Kontext der Beschreibung der Zielgruppe (vgl. Kap. 4), welche in Bereich zwei der Einflussfaktoren und Strategien nochmals gesondert betrachtet wird, kann durch die benannten Ziele und Förderung der Kompetenzen bereits festgestellt werden, dass die erhobenen Daten, die in der Theorie benannten Defizite der Jugendlichen im Bereich der schulischen Vorbildung, Förderbedarfe und gesamtgesellschaftlichem Verhalten bestätigen. In der Auswertung der schriftlichen Befragung konnte durch fehlende Bewertung bzw. Kontext der Angaben nicht ohne Zweifel eine Aussage dazu getätigt werden, ob die benannten Kompetenzen allgemein dem Bildungsgang zuzuschreiben sind oder grundsätzlich als fördernotwendig seitens der Befragten eingeschätzt werden. Durch die ergänzenden Angaben der Befragten zum Fragebereich der Kompetenzgewichtung kann nun abgeleitet werden, dass die Angaben als Defizite der Schüler zu verstehen sind und daher in den Unterricht Eingang finden. Dies geschieht nicht nur aufgrund der persönlichen Einschätzung und Gewichtung der Lehrkräfte, sondern ist auch der Tatsache geschuldet, dass ohne auf die Bereiche der personalen und sozialen Kompetenzen einzugehen, u. a. kein Unterricht, keine Vermittlung von fachlichen Inhalten möglich ist. So fasst ein Befragter zusammen:

„Na es ist schon zu großen Stücke Sozialkompetenz. Auf jeden Fall. Also wir haben viele Verhaltensauffälligkeiten und auch grundsätzliche Sachen des Zusammenlebens. Das Zusammensein mit anderen funktionieren nicht. Dann haben wir, ich weiß nicht wo wollen wir Konzentration [...] also sie haben große Auffälligkeiten was Konzentration anbelangt, also wir haben hier mal die Idee gehabt mit 90 Minuten uns anzupassen, also ganz normal dem Ablauf jeder Ausbildung, sind wir wieder von abgekommen, wir schieben zwar keine Pause dazwischen, aber eigentlich machen wir sie doch irgendwo. Also wir machen dann im Raum Pause, 45 Minuten ist eigentlich auch noch viel zu lang. Es sind 20 Minuten vielleicht, manchmal auch nur 10. Schon das Abschreiben eines Tafelbildes ist für einige, da sind die fix und fertig für den ganzen Tag. [...] und damit bringen sie ja eigentlich auch die Grundvoraussetzungen für eine Ausbildung nicht mit.“ (I 12, 183 ff.).

Es wird deutlich, dass die Bedingungen des Unterrichtens in den Bildungsgängen an die Voraussetzungen der Schüler, worunter auch die Faktoren der Benachteiligung (vgl. Kap. 4. 4) zu fassen sind, angepasst werden müssen.

Mit dieser Aussage kann außerdem die in der schriftlichen Befragung (vgl. Kap. 7.2) aufgetretene Frage nach der Diskrepanz der benannten Inhalte und der Kompetenzbereiche beantwortet werden. So sind unter den Inhalten die Bestandteile des Unterrichtes und solche zur Zielerreichung, vor allem der Berufsreife, zu verstehen. Inhalte, die sich auf die Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen beziehen, werden grundsätzlich in jedem Unterricht, bei jedem Thema gefördert. Durch die konkrete Thematisierung oder Methoden, die bspw. Konzentration oder Teamarbeit erfordern (vgl. u. a. I 3, 293 ff.), können diese auch als ‚heimlicher Lehrplan‘ verstanden werden. Diese unterliegen allerdings eher der persönlichen Konzeption und Durchführung des Unterrichtes oder bestimmter Erziehungsmaßnahmen als konkreten Inhalten, die im Lehrplan Erwähnung finden. Somit nehmen die Bereiche, die am meisten Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung des Unterrichtes haben in der Planung keine oder nur eine am Rande besprochene Rolle ein. Betrachtet man dies vor dem Hintergrund der herausfordernden Einflussfaktoren, vor allem dem der Zielgruppe, sollten diese Aspekte wie die didaktische Umsetzung von Inhalten in Kombination mit der Förderung der Kompetenzen einen größeren Bereich in der Gesamtbetrachtung und Erstellung der Lehrpläne einnehmen, da diese auch einen zeitlichen Umfang des Unterrichtes ausfüllen. Im Bereich der Inhalte wurde kurz erwähnt, dass in einigen Schulen die Fachlehrer zusammenkommen, um die Inhalte auf die aktuellen Schüler und ihre Bedingungen abzustimmen, jedoch wird hier i. d. R. die schulische Vorbildung in den Mittelpunkt gerückt und nicht die Ganzheitlichkeit der persönlichen Entwicklung der Jugendlichen.

Grundsätzlich zeichnen die Angaben beider Erhebungen und die Ausführungen der Theorie (vgl. Kap. 4.4) das gleiche Bild: Die Jugendlichen befinden sich nicht ohne Grund in Maßnahmen der Berufsvorbereitung, es fehlt ihnen an unterschiedlichen Kompetenzen, um den Übergang an der ersten Schwelle zu bewältigen.

Die Notwendigkeit der Förderung der Kompetenzen wird bereits in den Bedingungen des SGB III benannt und durch die aus der Praxis erhobenen Daten bestätigt. Was fehlt ist die Würdigung dieses Auftrages in der Gesamtkonzeption der Maßnahmen und des Unterrichtes. Durch die Tatsache, dass die Lehrkräfte neben der fachlichen den Schwerpunkt auf die personalen und sozialen Kompetenzen setzen müssen, reduziert sich der zeitliche Umfang, in welchem tatsächlicher Unterricht stattfinden kann, der zur Erreichung des Schulabschlusses relevant ist. Dieser Umstand muss in die Planung einbezogen werden, um u. a. Methoden und Vorgehensweisen zu entwickeln, die diese Förderung effektiv gestalten.

*Berufsorientierung: a) Berufsorientierung: Verständnis in den Bildungsgängen des Übergangssystems*



Die Relevanz der Berufsorientierung wurde bereits zu Beginn der Forschungsarbeit (vgl. Kap. 2) thematisiert, vor allem in den Bildungsgängen des Übergangssystems nimmt diese eine wichtige Rolle ein, da ein Grund der Teilnahme ein Defizit in diesem Bereich sein kann. Da aufgezeigt werden konnte (vgl. Kap. 3; Kap. 5), dass es weder Rahmenlehrpläne oder vorgeschriebene Inhalte gibt, an denen sich Lehrkräfte orientieren können, noch derartige Inhalte in der universitären Lehrerbildung für die berufliche Schule i. d. R. vermittelt werden, war neben den Inhalten des Unterrichts vor allem das persönliche Verständnis der Befragten hinsichtlich der Berufsorientierung von Interesse. Alle Nennungen der Befragten wurden in die Kategorie des Verständnisses im Kontext der Bildungsgänge geordnet, da aus den Aussagen keine allgemeinen Angaben, sondern immer solche die direkten Bezug auf den Tätigkeitbereich der Berufsvorbereitung nahmen, gegeben wurden.

Dass Angaben von fünf Befragten nicht der Kategorie zugeordnet werden konnten, obwohl alle Interviewpartner dieselben Fragen erhielten, ist damit zu erklären, dass die gegebenen Antworten sich eher auf Inhalte oder Kompetenzen in den Bildungsgängen bezogen, diesen Kategorien entsprechend zugeordnet wurden und nicht das persönliche Verständnis abgebildet werden konnte.

Grundsätzlich kann das allgemeine Verständnis damit beschrieben werden, dass die Jugendlichen durch Informationen zur Berufs- und Arbeitswelt in Kombination mit praktischen Elementen eine Vorstellung darüber erhalten, was eine berufliche Tätigkeit bedeutet und im besten Fall eine eigene Erstberufswahl treffen. Die Strategien, Handlungen und Aufgaben in diesem Zusammenhang beschreiben die Befragten unterschiedlich, in der Mehrzahl werden durch persönliche Gespräche oder solche im Klassenverband Informationen über den aktuellen Stand der Berufswahl eingeholt, um diese in den Unterricht einzubeziehen. Einzelne Befragte intensivieren dies, indem sie individuell mit den Schülern Pläne erarbeiten, wie der Berufswunsch erreichbar wäre und/oder ihnen aufzeigen, welche Fähigkeiten vorliegen müssen, um einen Ausbildungsplatz im gewünschten Bereich zu erhalten. Andere verbinden diese Themen mit Inhalten des fachlichen Unterrichtes, um so das Interesse der Schüler zu wecken.

Einige Befragte ordnen die Aufgabe der beruflichen Orientierung eher den Kooperationspartnern, den Bildungsdienstleistern in der BvB, zu, als dem eigenen Unterricht und begründen dies u. a. mit der dort stattfindenden praktischen Erprobung. Dieser Aspekt wird auch bei den Lehrern der Fachpraxis als Hauptfaktor eingeordnet. Das praktische Ausprobieren, unabhängig davon, ob dies im schulischen oder Rahmen des Bildungsdienstleisters stattfindet, wird von den Lehrkräften als positiv bewertet. „... ich finde dort gerade die Ansätze in den Bildungsträgern oder mit denen wir ja auch zusammenarbeiten, finde ich schon sehr gut. Dass man eben sagt, man hat verschiedene Werkstätten, die durchlaufe ich.“ (I 12, 281 ff.).

Dass nur ein Befragter konkret angab, dass die berufliche Orientierung auf theoriegeminderte Berufe oder Hilfsberufe ausgerichtet ist, kann um Angaben anderer Befragter insofern erweitert werden, als das darauf hingewiesen wird, dass grundsätzlich die Auswahl an Berufen für diese Schüler eingeschränkt ist und eher einfache Tätigkeiten in Frage kommen (vgl. u. a. I 6/7, 588 ff.). Außer die Helfer- und Werker-Berufe (z. B. Beikoch, Verkäufer) zu benennen, werden keine weiteren Details dazu verzeichnet, was nach Einschätzung der Befragten ‚einfache‘ Berufe sind bzw. welches Spektrum für diese Schüler aus ihrer Sicht in Frage kommt. Das wird auch durch Angaben dazu gestützt, dass die Lehrkräfte die berufliche Orientierung zwar im besten Fall aber nicht grundsätzlich auf einen bestimmten Beruf ausrichten, sondern den Schüler eher ein grundlegendes Verständnis bzgl. beruflicher Anforderungen vermittelt werden soll.

Allgemein kann angemerkt werden, dass auch Kritik dahingehend geäußert wird, dass nur eine reduzierte Bandbreite an Berufen dargestellt werden kann. Dies liegt einerseits an der Tatsache, dass fachliche Inhalte zu Erreichung der Berufsreife einen hohen zeitlichen Umfang einnehmen, andererseits an den verfügbaren berufspraktischen Ausrichtungen der beruflichen Schulen oder Bildungsdienstleister. I. d. R. werden die berufsfachlichen theoretischen Inhalte den praktischen Einsatz- und Erprobungsfelder angepasst, welche sich über die Bereiche des Handwerks, der Pflege, des Handels, des Gartenbaus oder der Gastronomie erstrecken und in den meisten Fällen mit der fachlichen Ausrichtung der beruflichen Schule übereinstimmen.

„... ich glaube, das war bis jetzt, bis zum letzten Jahr so, dass wir diese BvB-Klassen..die haben wir geteilt – handwerkliche Richtung und Hauswirtschaft/gastronomische Richtung, auch bisschen..auch Bäcker mit rein, wo man wusste, die Schüler wollen das und das vielleicht mal lernen, so haben wir sie aufgeteilt und ich glaube, in diesem Jahr ist es erstmalig so, das ist der Grund, weil auch nicht mehr so viel Schüler in den BvB-Klassen sind, die Schülerzahlen sind zurückgegangen, dass wir jetzt nur noch solche gemischten Klassen haben.“ (I 1, 271 ff.).

Durch die Aussage dieses Befragten wird deutlich, dass die Klassenverbände in der BvB, die in Kooperation mit Bildungsdienstleistern durchgeführt werden, nach den gewählten Fachbereichen zusammengestellt werden. Ein weiterer Aspekt, der benannt wird, der gemeinsame Unterricht von Schülern unterschiedlicher Fachbereiche, stellt das Problem der beruflichen Schulen der schwindenden Schülerzahlen dar. Dies ist einerseits dem demographischen Wandel, andererseits dem Trend der Akademisierung und im beforschten Bundesland der Abwanderung zuzuschreiben. Nicht nur die Schülerzahlen in den Bildungsgängen des Übergangssystems gehen zurück, auch die der dualen und schulischen Ausbildungsgänge (vgl. Kap. 3.3). Aufgrund der großen Fläche des Bundeslandes und der sinkenden Auszubildendenzahlen werden immer mehr Landesfachklassen eingerichtet (vgl.

Ministerium für Inneres und Europa Mecklenburg-Vorpommern 2018, Anlage 1). Dies hat zur Folge, dass die Auszubildenden u. U. bis zur vier Stunden Anreisezeiten zur beruflichen Schule zurücklegen müssen, was für die Aufnahme einer Ausbildung unattraktiv ist. Bei den Bildungsgängen des Übergangssystems werden die Jugendlichen i. d. R. der nächsten beruflichen Schule am Wohnort zugewiesen. Dies birgt den Nachteil, dass die beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern auf spezielle Branchen (bspw. Technik) ausgerichtet, die eingesetzten Lehrkräfte und die verfügbaren Lehrwerkstätten im entsprechenden Bereich vorzufinden sind, aber nicht darüber hinaus.

Dass ein Jugendlicher im Übergangssystem aufgrund seines beruflichen Wunsches einen weiteren Weg in Kauf nimmt, um sich in bestimmten Werkstätten ausprobieren zu können, kommt eher selten vor. Ähnlich der Schulen sind auch die Bildungsdienstleister ausgestattet, die eine BvB durchführen. Auch hier spielen wirtschaftliche Gründe und regionale Nachfragen bei der Bedarfsplanung eine Rolle, wobei die Durchführung der BvB nur eins von vielen Handlungsfeldern der Träger ist.

Deutlich wird, dass die Zuweisung und Auswahl der fachlichen Ausrichtungen durch Zufall oder Erprobungsphasen entstehen. Bezüglich der Erprobungsphasen wurde von einem Befragten benannt, dass bei den Bildungsdienstleistern Tests durchgeführt werden (vgl. I 13/14/15, 734 ff.), in den Schnuppertagen einer beruflichen Schule, die das zweijährige BVJ durchführt, durchlaufen die Schüler praktische und theoretische Erprobungen in verschiedenen Bereichen, jedoch werden keine Testverfahren benannt (vgl. u. a. I 20, 346 ff.).

Es wurde in dem einen Fall der Benennung von Tests beim Bildungsdienstleister nicht ausdifferenziert, ob die Tests nach standardisierten Verfahren der Berufswahlforschung ausgewählt wurden oder anderen Qualitätskriterien unterliegen. In der Gesamtbetrachtung ist dies die einzige Nennung dieser Art, weitere Testverfahren werden nicht erwähnt, wobei allerdings berücksichtigt werden muss, dass nach dem Vorgehen der Kooperationspartner nicht explizit gefragt wurde. Im Kontext der Berufswahltheorie nach Holland (vgl. Kap. 4.2.1) wären die konkreten Verfahren von Interesse, da so ein genauerer Einblick in die Zuordnung der Jugendlichen zu den Fachbereichen erhalten werden könnte. Auch in den vollzeitschulischen berufsvorbereitenden Bildungsgängen wäre es sinnvoll, diese einzusetzen, zusätzlich zu der Beobachtung der Lehrkräfte und der Selbsteinschätzung der Jugendlichen.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass das Verständnis der Lehrkräfte bzgl. der Berufsorientierung mit den Inhalten und Tätigkeiten innerhalb der Bildungsgänge zusammenhängt und sich weniger aus wissenschaftlichen Definitionen des Berufswahlprozesses zusammensetzt (vgl. Kap. 4.1.1).

Bringt man dies in einen Zusammenhang, so ist erkennbar, dass die Aspekte der Vorbereitung auf einen Beruf, die Orientierung an den Interessen und Fähigkeiten der Schüler, die Bedarfe des Arbeitsmarktes und der persönlichen Entwicklung durchaus zu finden sind. Im Gegensatz dazu werden in keinem Interview Äußerungen hinsichtlich eines lebenslangen Prozesses getätigt, es ist lediglich der nächste direkte Schritt der Herstellung der Ausbildungsreife, der Erwerb eines Schulabschlusses oder die Aufnahme einer Ausbildung – je nach Ausgangsvoraussetzung – im Fokus. Phasen innerhalb des Schuljahres können grundsätzlich nicht nachvollzogen werden. Eine befragte Schule, welche die 14-tägige Testphase zu Beginn durchführt (vgl. u. a. I 19, 150 ff.) kommt der Phase der Orientierung nach Hammer/Ripper/Schenk insofern nach, als dass Interessen, Neigungen und Fähigkeiten der Schüler fremd- und selbsteingeschätzt werden sollen. In der Theorie (vgl. Kap. 4.1.1) wird dies durch den Einsatz von Instrumenten inhaltlich gestaltet.

Diesem Vorgehen wird in der beruflichen Schule nicht entsprochen, hier werden Stunden zu praktischen und theoretischen Inhalten von beruflichen Branchen durchgeführt, welche die Schüler besuchen. Nach dem in der Theorie vorgestellten Modell werden praktische Elemente erst in der zweiten Phase der Entscheidung eingebettet, nach einer grundlegenden Erhebung der Ausgangssituation der Schüler. In der befragten beruflichen Schule finden diese beiden Phasen zusammen statt, eine Entscheidung darüber, in welchen fachlich ausgerichteten Klassen die Schüler dann im weiteren Schuljahr unterrichtet werden, wird nach diesen zwei Wochen in einer Konferenz aller Lehrkräfte der Schnuppertage beschlossen. In diese fließen auch die Wünsche der Schüler mit ein. Bis zum Herbst besteht noch die Möglichkeit, die Fachrichtung zu wechseln, sollte eine Fehlentscheidung getroffen worden sein (vgl. u. a. I 22, 237 ff.). Innerhalb der ein oder zwei Schuljahre der BVJ finden diese Anteile statt, die nach den Bedarfen der Schüler ausgerichtet werden. Eine Realisierungsphase, wie sie im theoretischen Modell der Berufsorientierung benannt ist, ist aus den Angaben der Lehrkräfte nicht abzuleiten. Zwar gibt ein Befragter an, bei der Suche nach Praktikumsplätzen zu unterstützen, die potentiell in einen Ausbildungsberuf münden können (vgl. I 17, 304 ff.), aber eine Unterstützung bei der konkreten Ausbildungsplatzsuche wird nicht benannt.

In den Interviews an der entsprechenden Schule wurde deutlich, dass das Verfahren aus der Praxis und durch die Erfahrungen der Lehrkräfte selbstständig entwickelt wurde. Der Grund für die Entwicklung lag darin, dass die Zuweisung der Agentur für Arbeit in das ein- oder zweijährige BVJ nicht mit den tatsächlichen Fähigkeiten der Schüler übereinstimmte, sie in ihrer Entwicklung mehr oder weniger Zeit benötigten. Durch dieses Verfahren ist es den Lehrkräften möglich, einen Eindruck der Schüler zu erhalten und diese aktiv miteinzubeziehen. Daher besteht auch die Vereinbarung mit der zuständigen Agentur für

Arbeit, die anschließend die förderrechtlichen Maßnahmen aufgrund der professionellen Einschätzung anpasst (vgl. I 20, 78 ff.).

Dieses Vorgehen spiegelt die Realität im Schulalltag wieder und nimmt für die durchführenden Lehrkräfte einen gewinnbringenden Aspekt in der Umsetzung der beruflichen Orientierung und der Einschätzung der Schüler ein, jedoch wurde bei der Erstellung keine theoretische Fundierung berücksichtigt. Auch die Begriffe und das Verständnis der Berufswahlreife und Berufswahlkompetenz können nur indirekt nachvollzogen werden. So können die Phasen Einstimmen – Erkunden – Entscheiden – Erreichen und die Dimensionen Wissen – Motivation – Handlung (vgl. Abb. 11) im Kontext des entwickelten Vorgehens durchaus gefunden werden, mit dem Unterschied, dass der Zeitabschnitt, in welchem die ersten drei Phasen stattfinden, sich lediglich auf zwei Wochen beschränkt. Durch die in den vorherigen Kategorien benannten Inhalte und Kompetenzbereiche wird deutlich, dass in Kombination mit der beruflichen Orientierung eine Verbindung von Wissen über Berufe, Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Motivation zur Zielerreichung geschaffen wird. In der Sprache der befragten Lehrkräfte finden eher reguläre Begrifflichkeiten als wissenschaftliche Termini Eingang, allerdings bilden die Nennungen das Verständnis zur Herstellung der Berufswahlkompetenz ab.

Ein ähnliches Bild kann auch vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen der Berufswahl getroffen werden. Keiner der Befragten benennt den konkreten Bezug zu theoretischen Grundlegungen der Berufswahl, wobei anzumerken ist, dass nicht konkret nach Theorien, sondern dem persönlichen Verständnis gefragt wurde. Der Bezug zur Berufswahltheorie nach Holland konnte bereits durch den möglichen Einbezug von Testinstrumentarien hergestellt werden, außerdem geben die Befragten an unterschiedlichen Stellen der Interviews an, dass die Neigungen und Interessen der Schüler in den Unterricht und die berufliche Orientierung einbezogen werden.

„In welche Richtung sie gehen möchten, wo Ihre Interessen liegen. Ich frage Sie am Anfang des Schuljahres und dann immer mal wieder ob sich was verändert oder gefestigt hat.“ (I 5, 116 ff.). Dies verdeutlicht, dass die Grundidee der Theorie, die persönlichen Interessen als Ausgangspunkt für berufliche Optionen zu nehmen, nachgekommen wird.

Im Kontext der Laufbahtheorie von Super können ebenfalls einige Aspekte aus den Aussagen der Befragten zugeordnet werden. Ein Aspekt ist der des Selbstkonzeptes, welches entwickelt und reflektiert werden soll, um eine berufliche Entscheidung treffen zu können. Dies geschieht häufig durch persönliche Gespräche mit den Schülern, in welchen durch Fragen versucht wird, diese Entwicklung anzuregen.

„Wo würdest du dich wohlfühlen?“, „Was würdest du gerne machen?“, „Was könntest du dir vorstellen über einen längeren Zeitraum?“. Ich brauch mit denen noch nicht zu reden bis zur Rente, diese Vorstellung haben die einfach nicht. [...] Hat dir das Spaß gemacht, oder nicht?“, denn außer Schule hatten sie ja bisher ganz, ganz wenig Erfahrung. (...) Dass man sie einfach darauf stößt, dass sie sich gedanklich mit dieser Sache auseinandersetzen: Beruf.“ (I 24, 105 ff.).

Die Relevanz der Entwicklung des Selbstkonzeptes ist u. a. darin begründet, dass je höher dies mit der beruflichen Wahl übereinstimmt, desto höher ist auch die persönliche Arbeitszufriedenheit. Dies mit einzubeziehen ist insofern relevant, als dass mit steigender Passung das Risiko des Abbruchs einer Ausbildung sinkt. Da bei der hier benannten Zielgruppe grundsätzlich Defizite in Belastbarkeit und Durchhaltevermögen vorliegen, kann aus der Arbeitszufriedenheit Motivation entstehen, durch welche Hürden leichter und effektiver bewältigt werden.

In der Äußerung wird außerdem ein weiterer Aspekt deutlich, der bei Super benannt ist: die Veränderbarkeit der Berufswahl. Der Befragte begründet dies zwar an dieser Stelle damit, dass seitens der Jugendlichen aktuell keine Vorstellung der zeitlichen Spanne bis zur Rente vorliegt, indirekt wird damit aber auch der Aspekt der Berufswahl als lebenslangen Prozess verstanden. Ein weiterer Befragter äußert sich ähnlich. „Es ist auch das Aufzeigen von Alternativen, von anderen Möglichkeiten, Wegen, Mitteln und Hilfen, die sie annehmen können, um über einen anderen Weg vielleicht ihr Berufsziel, was sie sich vorstellen, dann zu erreichen“ (I 13/14/15, 398 ff.). Hier wird beschrieben, dass viele Wege der Qualifizierung zum gewünschten Berufsziel führen können, die Berufslaufbahn veränderlich und erweiterbar ist, so wie in Supers Regenbogenmodell (vgl. Abb. 12). Auch wenn dies nicht direkt von den Befragten in diesen Zusammenhang gesetzt wird, liegen – möglicherweise unbewusst – diese Ideen bei einzelnen Befragten vor. Es wäre erstrebenswert, wenn dies bei mehreren Lehrkräften der Fall wäre. Der dynamische Arbeitsmarkt und die Einflussfaktoren der Megatrends werden die Gesellschaft auch in Zukunft verändern, was u. U. eine berufliche Variabilität der Jugendlichen notwendig macht, wie sie auch in der Beschreibung der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz (vgl. Kap. 4.3.4) dargelegt wird. Die Aussagen der Befragten weisen dennoch auf die Vorbereitung einer beruflichen Wahl hin, die Bestand haben soll. Möglicherweise ist dies den Bedingungen der Zielgruppe geschuldet, die sich überhaupt das erste Mal in ihrem Leben darüber klar werden soll, welche beruflichen Möglichkeiten für sie in Frage kommen. Eine Erweiterung dessen darum, dass es sein kann, dass sie den einmal erlernten Beruf nicht bis zur Pensionierung ausüben und sich über ihre erworbenen Kompetenzen und deren möglichen Einsatz in anderen Bereichen Gedanken machen sollten, könnte durchaus zur Überforderung der Jugendlichen führen.

Jedoch wirken die benannten Faktoren der Veränderung auf alle beruflichen Branchen, womit auch die Anforderungen an die Arbeitnehmer sich verändern. Somit kann festgehalten werden, dass der Aspekt der Flexibilität und Anpassung an die berufliche Veränderlichkeit nicht oder nur indirekt in die berufliche Orientierung der Jugendlichen im Übergangssystem Einzug erhält.

Im Gegensatz dazu wird dem Aspekt der Berufsreife nach Super nachgekommen, da alle Inhalte und Ziele der beruflichen Orientierung auf die Herstellung der persönlichen Reife abzielen, Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, was bereits in der Kategorie der Ziele deutlich wurde. Die von Super außerdem thematisierte Rollentheorie wird bei einem Befragten sehr deutlich: „... wir gestalten eigentlich ja auch direkt mit die neue Gesellschaft.“ (I 17, 15 f.). In seinen Ausführungen zeichnet sich ab, dass für ihn neben der Orientierung im Kontext des Berufes auch die Orientierung in der Gesellschaft eine Rolle spielt. Alle vermittelten Kompetenzen, Wissen und Fähigkeiten sind nicht nur beruflich verwertbar, sondern die Lehrkräfte können durch Wahl der Inhalte und Umgang mit den Schülern Einfluss darauf nehmen, welche Gesellschaftsmitglieder sie entwickeln. Super benennt dies mit unterschiedlichen Rollen in seinem Modell (bspw. Hausfrau, Arbeitnehmer, Bürger).

Die Aussagen anderer Befragter zielen eher in die Richtung der selbstständigen Lebensführung, womit sie sich zwar ähneln, aber nicht das Gleiche aussagen. Die Aussage des Befragten zur Gestaltung der Gesellschaft wird derart hervorgehoben, da sie mit der Definition der beruflichen Handlungskompetenz übereinstimmt. „Diese wird hier verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (KMK 2007, 10), was die Basis für die Ausbildung im beruflichen Bildungswesen bildet. Dabei ist kritisch zu betrachten, dass lediglich die Aussagen des einen Befragten konkret auf diese bezogen werden können, auch wenn die Kompetenzbereiche (Fach-, Sozial- und Personalkompetenz) wie in der vorherigen Kategorie verdeutlicht, im Rahmen der Bildungsgänge des Übergangssystems durchaus einbezogen werden.

Vor dem Hintergrund des allokationstheoretischen Ansatzes kann festgestellt werden, dass dieser indirekt zutrifft, indem die Lehrkräfte die Schüler darüber informieren, in welchen Berufen Bedarfe vorliegen. Dies wird mit unterschiedlicher Motivation versucht „...so auf dem Bau oder so. Ich versuche ihnen das so ein bisschen schmackhaft zu machen immer übers Geld, weil sie im Moment ja dort sehr viel Geld verdienen können...“ (I 10/11, 936 ff.). Dies benennen grundsätzlich verschiedene Befragte, jedoch ist das Vorgehen nicht derart restriktiv, wie es in der Theorie beschrieben ist, es geht vielmehr darum eine Passung von vorliegenden Fähigkeiten und beruflichen Anforderungen zu erreichen, weniger den Schülern ihren Platz zuzuweisen.

Zu den lerntheoretischen sowie entscheidungstheoretischen Ansätzen kann keine der Aussagen zugeordnet werden, es wird zwar darauf hingewiesen, dass die Unterweisung der Schüler auf Lernprozesse ausgerichtet ist, oder durch die Erfahrungen in bestimmten beruflichen Bereichen eigene Entscheidungen abgeleitet werden sollen, ob dies aber tatsächlich so stattfindet, müsste aus Sicht der Jugendlichen nochmals überprüft werden.

Bei Betrachtung der Aussagen der modernen Theorien (vgl. Kap. 4.2.2) kann nicht vollständig verneint werden, dass Zufälle wie sie in der Chaostheorie beschrieben werden, nicht zur Berufswahlentscheidung beitragen, bspw. ob die zufällige Zuordnung in eine berufliche Fachrichtung ausschlaggebend ist, jedoch kann dies generell auf Grundlage der erhobenen Daten nicht beantwortet werden. Auch die weiteren modernen Theorien können nicht den erweiterten Spezifika zugeordnet werden und reduzieren sich auf die Einordnung, die bereits bei den klassischen Theorien vorgenommen wurde.

Bei Betrachtung der Theorie nach Gottfredson fällt auf, dass der Aspekt des Geschlechtes an keiner Stelle von keinem Befragten benannt wurde, weder im Kontext des Individuums noch der beruflichen Branchen. Auch das Prestige wurde nur einmal erwähnt, dass die Schüler die für sie möglichen Berufe als unattraktiv bewerten (vgl. I 18, 241 ff.). Eine Einordnung wie sie im Modell von Gottfredson durchgeführt wird, findet jedoch nicht statt. Um dies in Relation betrachten zu können muss darauf hingewiesen werden, dass Gottfredson die Stufen im Alter ab drei Jahren einordnet, die Jugendlichen bei Eintritt in die Bildungsgänge meist bereits acht Schuljahre besucht haben und daher ein Alter von mindestens 15 Jahren aufweisen. Daher ist es für die Lehrkräfte schwerlich nachzuvollziehen, welche Phasen zuvor durchlaufen wurden. Dies wurde auch von einem Befragten in der schriftlichen Befragung (vgl. Kap. 7.2) angemerkt, dieser kritisierte, dass er hinsichtlich bereits stattgefundener beruflicher Orientierung keine Informationen hätte. Zum Abgleich können aufgrund der Datenlagen die Theorien von Bronfenbrenner und die Zusammenlegung von Kayser keine weiteren Erkenntnisse gewonnen werden, da diese den Gesamtprozess beleuchten und nicht dezidiert einzelne Phasen.

Auf Grundlage der theoretischen Modelle wurde aus den Angaben der Befragten die folgende Abbildung erstellt. Dies soll einen Überblick über die abzuleitenden Phasen und Inhalte der beruflichen Orientierung ermöglichen, wie sie auf Grundlage der erhobenen Daten dargelegt wurden.



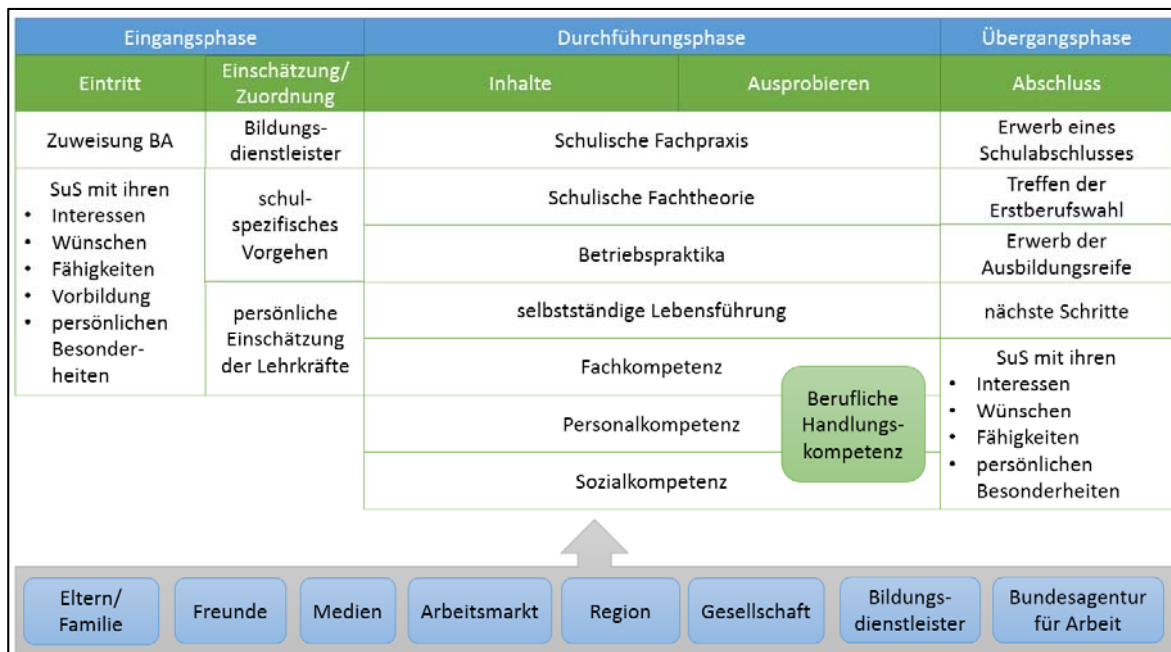


Abbildung 45: Ablauf der beruflichen Orientierung in den Bildungsgängen des Übergangssystems der befragten Schulen der mündlichen Befragung, Quelle: eigene Darstellung.

Vor dem Hintergrund der in Kap. 4.5 zusammengefassten Aspekte der Theorien zur Berufswahl kann festgehalten werden, dass die Punkte der Entwicklung von Berufswahlkompetenz, der Relevanz von fachlichen, sozialen, personalen Kompetenzen, der Passung von Neigungen/Interessen und Berufen, der Vorbereitung, der Begleitung, der Unterstützung durch Begleitpersonen und der sich verändernden gesellschaftlichen Situation hinsichtlich des Arbeitsmarktes berücksichtigt werden. Die Beachtung der Einflussfaktoren im Berufswahlprozess wurde in der Abbildung bereits berücksichtigt, da die Befragten sich diesbezüglich äußerten. Da dieser Punkt jedoch auch eine eigene Kategorie der befragten Einflussfaktoren und entsprechenden Strategien einnimmt, wird dies in der entsprechenden Kategorie erörtert.

Der Aspekt der Verantwortung der Berufswahl beim Subjekt wurde durch Äußerungen der Lehrkräfte deutlich, indem sie die Schüler dazu auffordern, selbstständig zu werden und Verantwortung für ihre Zukunft zu übernehmen. „...wenn die Schule abgeschlossen habe, dann muss es weiter gehen ne. Ich muss erkennen, wenn ich das jetzt nicht erarbeite, dann machen meine Eltern, ist das jetzt noch gerechtfertigt, dass die für mich zu 100 % noch arbeiten.“ (I 12, 167 ff.). Durch die Aussage des Befragten wird außerdem deutlich, dass nicht nur Verantwortung für die eigene Berufswahl, sondern insgesamt für das persönliche Leben übernommen werden soll.

Allgemein ist kritisch anzumerken, dass die Aussagen der Befragten aufzeigen, dass wenig bis keine Kenntnisse über theoretische Inhalte der Berufswahlforschung, der Modelle der Berufsorientierung und Berufswahlkompetenz, sowie der Theorien zur Berufswahl bestehen. Die Erstellung des eigenen Diagnoseverfahrens und die Festlegung der berufsorientierenden

Inhalte werden durch andere Faktoren begründet, als die, dass diese in der Theorie der Berufswahl als relevant benannt werden. Einige Aspekte können trotz des fehlenden Einbezugs im Vorgehen nachgewiesen werden, doch würde der Einbezug nicht nur eine sichere Basis des Vorgehens schaffen, es könnten auch Instrumente eingesetzt werden, die standardisiert, getestet wurden und nachweislich bspw. berufliche Interessen der Schüler messen, wie z. B. der Explorix, welcher auf der Theorie von Holland basiert. Auch die Modelle der Berufsorientierung und Berufswahlkompetenz könnten das bestehende Verfahren erweitern und bspw. in mehrere Phasen unterteilen, was vor allem beim zweijährigen BVJ konkrete Aussagen über die Entwicklung der Schüler und erreichbare Zielsetzungen ermöglichen würde.

Dass in Eigenregie ein derartiges Verfahren entwickelt wurde, unterstreicht die Heterogenität der Zielgruppe und vor allem das Engagement der beruflichen Schule bzw. der beteiligten Lehrkräfte. Außerdem verdeutlicht die positive Bewertung der Lehrkräfte welchen Mehrwert die gewonnenen Informationen für ihre Arbeit haben. Ähnlich der Curricula sollte dies gewürdigt und weiterentwickelt werden. Durch die Erhebung des Status Quos wäre es durch schrittweise Veränderungen möglich, Instrumente zu etablieren, die das Vorgehen professionalisieren und so auch den Arbeitsprozess optimieren.

In Kap. 4.1.3 wurde die Diskussion angestoßen, ob der Begriff der Berufsorientierung nicht durch den der Arbeitsweltorientierung zu ersetzen sei. Nach den ausgewerteten Aussagen kann festgestellt werden, dass in den Bildungsgängen des Übergangsystems eine grundsätzliche Arbeitsweltorientierung durchgeführt wird, die in den meisten Fällen auf bestimmte Berufe ausgerichtet ist. Dies ist an dieser Stelle sowohl dem Umstand geschuldet, dass die Schüler nicht orientiert sind und ein Spektrum von Berufen kennenlernen, andererseits stimmen die Interessen der Schüler nicht in allen Fällen mit den möglichen angebotenen Berufsfeldern überein (vgl. I 12, 286 ff.) Des Weiteren weisen die Inhalte, die auf eine selbstständige Lebensführung vorbereiten sollen, noch einen Schritt weiter: nicht nur der Platz in der Arbeitswelt soll gefunden werden, sondern auch der in der Gesellschaft und im eigenen Leben (vgl. u. a. I 18, 119 ff.). Diese Angaben unterstreichen die Idee der Veränderung der Begrifflichkeit.

Als letzter Punkt der Interpretation im Bereich der Berufsorientierung soll noch der Frage nachgegangen werden, die sich aus der schriftlichen Befragung (vgl. Kap. 7.3) ergeben hat: Gibt es einen Unterschied im Verständnis der Berufsorientierung, der sich aus der persönlichen Erwerbsbiografie der Befragten ergibt. Diese Frage kann verneint werden. Die Aussagen zum Fragebereich der Berufsorientierung beinhalteten dieselben oder ähnliche Antworten. In der Auswertung konnten keine Unterschiede festgestellt werden, die auf die persönlichen Erfahrungen zurückzuführen sind. Was allerdings Einfluss hatte, waren die

unterrichteten Fächer, so benennen Lehrkräfte der Fachpraxis diese als für die berufliche Orientierung ausschlaggebend, bei Lehrkräften der Fachtheorie ging es in der Mehrzahl um persönliche Gespräche und den Versuch, die beruflichen Interessen in den Fachunterricht einzubeziehen. Da die Grundausbildungen der Lehrkräfte in der Theorie und Praxis sich i. d. R. in beruflicher und akademischer Ausbildung unterscheiden, ist es zwar möglich einen indirekten Bezug zur individuellen Berufsbiografie herzustellen, dies kann jedoch nicht als gesicherte Erkenntnis benannt werden.

Ein Befragter benannte in diesem Kontext allerdings einen anderen interessanten Aspekt:

„Und das ist so die Orientierung, zu zeigen..und auch mit mir ins Gespräch zu kommen, wo ich oft Beispiele bringe und sage: Gucken Sie mal, ich habe auch so angefangen, es gibt immer Möglichkeiten, man muss nur auch in gewisser Weise an sich glauben, ne. Deshalb sind wir nicht alle Doktoren, aber wir können einen guten Weg gehen, wenn wir es dann auch wollen. Und da bestärke ich sie drin.“ (I 23, 323 ff.).

Der Befragte öffnet sich den Schülern gegenüber, informiert darüber, dass die eigene Biografie mehr als eine Station beinhaltet und versucht so die Schüler zu motivieren. Dieser Befragte hat mehrere Stationen durchlaufen, die eine handwerkliche Grundausbildung und anschließende Berufspraxis beinhaltet, eine Fortbildung zum Meister, eine berufliche sonderpädagogische Qualifikation, Berufspraxis im außerschulischen beruflichen Bildungsbereich sowie im Bereich der Behindertenhilfe bevor die Einmündung in die berufliche Schule stattfand, welche mit einer Seiteneinstiegsqualifikation, Studium und dem Abschluss des zweiten Staatsexamens einherging. Diese und ähnliche berufliche Wege konnten in den Interviews erhoben werden, auch wenn kein weiterer Befragter explizit darauf einging, dass die eigene Person als Beispiel für berufliche Möglichkeiten benannt wird, kann davon ausgegangen werden, dass die grundlegende persönliche Erfahrung der verschiedenen beruflichen Möglichkeiten bewusst oder unbewusst Einfluss auf die persönliche Umsetzung der beruflichen Orientierung hat.

In der zurückliegenden Interpretation bzgl. der Berufsorientierung konnten verschiedene Aspekte der Theorie einbezogen werden, aus denen Empfehlungen zur weiteren Entwicklung des Bildungsbereiches hervorgegangen sind. Insgesamt zeichnen die erhobenen Daten ein positives Bild, die deutliche Kritik in der Theorie der Lehrerausbildung am Fehlen berufsorientierender Inhalte kann nur in der Durchführung diagnostischer Verfahren bestärkt werden.

*Veränderungen/Entwicklungen: a) Veränderungen allgemein in Schule, b) Schüler, c) Zielgruppe*

Die Veränderungen zu erfragen, ergab sich aus den Angaben der schriftlichen Befragung, in der erkenntlich wurde, dass der Großteil der Befragten über viel Berufserfahrung an der

beruflichen Schule und im Übergangssystem verfügt. Die Befragten wurden in den Interviews explizit nach den Veränderungen in den Bildungsgängen des Übergangssystems gefragt, durch die gebildeten Kategorien kann jedoch erkannt werden, dass einige Lehrkräfte auch Angaben darüber hinaus machten. Die Anzahl der Nennungen von insgesamt 15 lässt sich damit erklären, dass Befragte, die erst seit einem Jahr in den Bildungsgängen arbeiteten, nicht dazu befragt wurden, andere Befragte selbst angaben, dass die persönliche Erfahrung noch nicht ausreicht, um hilfreiche Angaben zu machen.

Bis auf eine Äußerung, dass die technische Ausstattung sich verbessert hätte, bezogen sich alle Nennungen auf die Schülerschaft, einmal im Kontext der Gesellschaft, die insgesamt oberflächlicher geworden wäre. So haben in der Vergangenheit die psychischen Erkrankungen oder Auffälligkeiten der Schüler der beruflichen Schule zugenommen, und die Abschlüsse der allgemeinbildenden Schule wären im Durchschnitt schlechter. Dies wird u. a. auch den abgebenden Schulen zugeschrieben, auch wenn die Schüler einen Schulabschluss hätten, könne noch nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass die Fähigkeiten in den entsprechenden Fächern tatsächlich vorliegen. Im Kontext aller Bildungsgänge der beruflichen Schule ist dieser Umstand als heikel zu beschreiben, da in der theoretischen Ausbildung im dualen System oder auch im schulischen Ausbildungswesen i. d. R. keine Förderkurse angeboten werden, in denen die Schüler die Möglichkeit haben, diese Kenntnisse nachträglich zu erwerben. Ob die Abschlüsse der allgemeinbildenden Schulen tatsächlich der Grund für diese Entwicklung sind, oder ob dies auch der Tatsache des Fachkräftemangels und der damit einhergehenden vermehrten Einstellung niedrig qualifizierter Jugendlicher zusammenhängt, wird durch die Befragten nicht thematisiert.

Bezüglich der Veränderungen der Zielgruppe der Bildungsgänge des Übergangssystems geben die Befragten unterschiedliche Sichtweisen an. Für drei Befragte sind keine Veränderungen erkennbar, weitere Befragte benennen die geringe Vorbildung, die fehlende Motivation und das gesellschaftliche Betragen der Jugendlichen als deutlich defizitärer als in der Vergangenheit. Diese Besonderheiten müssten nach Aussagen der Befragten im Kontext der Lehrplanerstellung berücksichtigt werden.

An einer Schule wurde ein positiver Verlauf beschrieben, der allerdings nicht mit der Schülerschaft an sich zusammenhängt, sondern dem Einsatz von qualifizierten Sozialarbeitern. In den vorherigen Jahren waren diese Stellen von Wechseln geprägt, seitdem zwei konstante Personen eingesetzt sind, mit denen eine optimale Kooperation möglich ist, können Schüler in unterschiedlichen Situationen an die Kollegen übergeben werden oder auch Probleme und Handlungsbedarfe, die nicht in den Zuständigkeitsbereich der Lehrkräfte fallen, werden bearbeitet. Insgesamt wurden an dieser Schule auch Angaben dazu gemacht, dass sich die allgemeine Verfassung der Jugendlichen bei Einmündung in die berufliche Schule verschlechtert habe, die Jugendlichen vielfältige Probleme persönlicher,

finanzielle oder sozialer Natur mitbringen würden, die in der Vergangenheit nicht derart aufgefallen seien.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass viele Veränderungen durch die Lehrkräfte erfasst werden und generell mit der Schülerschaft zusammenhängen. Gründe für diese Entwicklung können seitens der Lehrkräfte nur vermutet werden, die Aussagen diesbezüglich richten sich meist auf die soziale Herkunft bzw. den familiären Hintergrund.

Schon bei der schriftlichen Befragung wurde darauf hingewiesen, dass zu der tatsächlichen sozialen Herkunft der Schüler keine Daten erhoben wurden, daher auch keine gesicherten Aussagen möglich sind und auch nicht im Fokus der Fragestellung stehen. Werden die Angaben vor dem Hintergrund der Generationenstudien sowie Studien der Jugendforschung betrachtet, wird deutlich, dass keine der erhobenen Daten in Bezug gesetzt werden können. Die Beschreibungen der Studien, dass Jugendliche stark von ihren Freunden beeinflusst werden, eher sichere und traditionelle Berufe und Lebensweisen wählen, pragmatisch agieren, sich anpassen können und sich ihrer stabilen Lebensverhältnisse bewusst sind, werden in den Angaben der Befragten nicht wiedergefunden. Dies kann damit zusammenhängen, dass die Zielgruppe der Jugendlichen im Übergangssystem nur eine Teilgruppe aller Jugendlichen ausmacht, die in der Gesamtbetrachtung der Studien einbezogen werden. Spezifische Aspekte von Untergruppen, die in der Sinusstudie benannt sind, konnten in der schriftlichen Befragung aufgenommen werden, in den Interviews kann dies nicht zugeordnet werden. Ein weiterer Grund wäre darin zu finden, dass die meisten Angaben der Befragten negative Aspekte der Jugendlichen benennen, der Blick somit sehr reduziert ist, obwohl die Fragestellung in den Interviews allgemein gehalten war. Hervorzuheben ist jedoch der positive Verlauf einer befragten Schule, in der den Herausforderungen mit qualifiziertem Personal begegnet wird. Sollte die von den Lehrkräften verzeichnete Entwicklung weitergehen, besteht hier Handlungsbedarf in Bezug darauf die Anzahl an Personal oder Fortbildungen von Lehrkräften zu erhöhen. Um tatsächliche Veränderungen in Zusammenhang mit den Erkenntnissen der Jugendstudien setzen zu können, müssten die Jugendlichen als Erhebungsgruppe einbezogen werden. Das Ziel dieser Kategorie bestand lediglich darin, einen Einblick dahingehend zu erhalten, wie stabil die Bedingungen in den Bildungsgängen sind, um Ableitungen für notwendige Fähigkeiten auf Seiten der Lehrkräfte herstellen zu können. Dies ist nicht der Fall, notwendige Anpassungen sind eher im Einsatz von mehr Personal sowie der Anpassung der Maßnahmen auf die Bedürfnisse der Schüler zu sehen. Wenn die schulische Vorbildung weiter abnimmt, wäre zu hinterfragen, ob ein oder zwei Jahre ausreichen, um einen Abschluss oder die Ausbildungsreife zu erlangen.

### *Realität im Schulalltag: a) allgemeine Anmerkungen zum Schulalltag*

In der Kategorie der Realität im Schulalltag wurden Angaben von Befragten gesammelt, die teilweise umgangssprachlich den Unterricht in den Bildungsgängen beschrieben. Da dies sehr speziell ist, werden im Folgenden alle Angaben dieser Kategorie als direkte Zitate wiedergegeben.

„...wir müssen uns immer wieder neu anpassen und neue Kompromisse schließen.“ (I 1, 217 f.).

„...sie müssen ja ähm jeden Tag müssen sich, müssen sie ja die rosarote Kuh neu erfinden...“ (I 8, 59f.).

„Egal, man muss die Tage so nehmen wie sind.“ (I 20, 489 f.).

„Individuell und, ja, auch tagesabhängig, ne. Wenn die heute so drauf sind, muss ich mit denen anders umgehen als gestern“ (I 23, 265 f.).

„Jeder Tag ist anders. Jede Situation ist neu“ (I 24, 248).

Alle Äußerungen verdeutlichen einen Umstand: Im Unterricht in den Bildungsgängen des Übergangssystems ist jeder Tag anders, es können wenig bis keine Standards entwickelt werden, die Lehrkräfte stehen jeden Tag vor der Herausforderung, die Situation in der Klasse neu einzuschätzen, Besonderheiten wahrzunehmen und diesen ihren geplanten Inhalten und Vorgehensweisen anzupassen. Dies ist ein Umstand, der sich von jeglichen anderen Bildungsgängen abhebt und eine Anforderung an die Lehrkräfte stellt, die nicht nur die professionellen Kompetenzen fordert, sondern auch die persönlichen.

Im Kontext der Beschreibungen der strukturellen Rahmenbedingungen der Institution Schule (vgl. Kap. 5.4.1), in der Strukturen vorgegeben sind, in denen der Unterricht stattfinden soll, finden diese Besonderheiten keinerlei Berücksichtigung. In den Ausbildungsordnungen (vgl. Kap. 5.4.2) der Lehrerbildung sind erziehungswissenschaftliche Inhalte sowie didaktisch methodische zwar enthalten, doch gehen die benannten Anforderungen weit über die fachlichen Fertigkeiten hinaus. Dieser Umstand wird in der Kategorie der notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen von Lehrkräften in den Bildungsgängen des Übergangssystems vertiefend betrachtet, anhand der hier analysierten Kategorie sollte jedoch bereits darauf hingewiesen werden, wie sich die Realität zeichnet.

Festgehalten werden kann, dass die Tätigkeiten in den Bildungsgängen des Übergangssystems eine Besonderheit im beruflichen Schulwesen einnehmen.

*Aufgabenspektrum: a) Beratung, b) Unterrichten, c) Vorbereitung/Begleitung von Betriebspraktika, d) Elternarbeit, e) pädagogisch/therapeutische Tätigkeiten, f) Organisation/Administration, g) Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern, h) Kooperation/Absprache*

Die Interpretation der Kategorie der Aufgaben schließt sich an die vorherigen Kategorien der Ziele, Inhalte, Kompetenzen, Berufsorientierung und Realität an und verdeutlicht bereits durch die acht gebildeten Unterkategorien die Vielfalt der Aufgaben der Lehrkräfte in den Bildungsgängen des Übergangssystems.

Persönliche Gespräche wurden bereits im Umgang mit der beruflichen Orientierung und dem Einbezug der Interessen der Schüler benannt. Beratung als Aufgabe wird von Befragten jedoch nicht nur in der Auseinandersetzung mit der Berufswahl angegeben, sondern auch im Kontext persönlicher Problemlagen. „Und auch wenn in der Pause mal etwas ist, wenn sie Probleme haben, dann können sie ja auch jederzeit kommen.“ (I 13/14/15, 276 f.). Ähnlich gestalten sich auch die Aufgaben, die darüber hinausgehen und den pädagogisch/therapeutischen Tätigkeiten zugeordnet wurden, in welche die Befragten die Arbeitsbereiche beschreiben mit:

„...Sozialarbeit, psychologische Betreuung, Lebensberatung, also Beziehungsarbeit.“ (I 6/7, 1768 f.).

„Wir sind immer Ansprechpartner und halbe Psychologen, die wir eigentlich gar nicht sind.“ (I 13/14/15, 292 f.).

„Also mittlerweile ist man so, (.) Mama, Papa, Lehrer, Freund, Freundin, (.) oft alles in einem.“ (I 18, 171 f.).

Auch wenn zu den Aufgaben von Lehrkräften Beratung und Erziehung (vgl. Kap. 5.4.2) gezählt werden, wird deutlich, dass die benannten Tätigkeiten teilweise weit darüber hinausgehen, was im Kontext der Inhalte der Lehrerausbildung durchaus kritisch zu betrachten ist. Psychologische oder therapeutische Inhalte sind nicht Gegenstand der pädagogischen Ausbildung von Lehrkräften, in der Praxis bestehen diese Anforderungen nach Angaben der Befragten jedoch. Entsprechend sind die Lehrkräfte auf ihr eigenes Laienwissen oder ihre pädagogische Intuition angewiesen. Zwei Befragte können dies im Kontext besonders gut einschätzen, da sie im Vorfeld der Tätigkeit an der beruflichen Schule sozialpädagogisch ausgebildet wurden und in dem Bereich Berufserfahrung erworben haben.

„Ja, es ist eine andere Aufgabe und man ist im Grunde auch eher Sozialpädagoge. Die Lehrerrolle tritt ganz stark in den Hintergrund, man muss sich dann noch mal speziell darauf vorbereiten.“ (I 20, 586 ff.).

„Ja. Also es sind definitiv, die Arbeiten, die ich als Sozialarbeiter hatte, sind denen sehr ähnlich, die ich in der BV-Klasse habe oder umgekehrt...“ (I 22, 195 f.).

Es ist hervorzuheben, dass nicht von jeder Lehrkraft erwartet werden kann, diese Fähigkeiten zu besitzen bzw. wenn die Äußerung der Übernahme der Mutterrolle einbezogen wird, die Bereitschaft dazu besteht.

Für einen Befragten ist dies ein wichtiger Aspekt, da er meint, „...wir erziehen die Generation von Morgen.“ (I 17, 222). Dieser Befragte wies bereits in anderen Bereichen darauf hin, dass nicht nur Vorbereitung auf die Arbeitswelt, sondern die allgemeine gesellschaftliche Integration zu seinen Aufgaben zähle.

In diesem Zusammenhang findet auch die Elternarbeit Eingang, wobei von der Mehrheit der Befragten angegeben wurde, dass die Eltern nur noch einen untergeordneten Stellenwert bei den Jugendlichen einnehmen würde, der Einfluss eher gering sei und dieser Punkt daher nicht viel Raum einnehme. Daher reduziere sich die Kommunikation mit den Eltern eher auf organisatorische Dinge oder wirke insofern, als dass die Schüler über Probleme im Elternhaus berichteten, diese als Begründung für persönliche Aufregung angeben.

Alle Befragten sind Lehrkräfte an der beruflichen Schule, bei der Frage nach den Aufgaben, wurde das Unterrichten zwar benannt, nimmt allerdings in der Praxis wenig Raum ein. Diese Einschätzung muss insofern relativiert werden, als dass in den Interviews die Frage gestellt wurde, welche zusätzlichen Aufgaben zum Unterricht die Lehrkräfte in den Bildungsgängen übernehmen. So sind auch die wenigen Angaben in dieser Kategorie zu begründen.

Aufgaben der Organisation wie Stundennachweise, Unterstützung bei der Durchführung von Betriebspraktika, die Kooperation oder Vermittlung zwischen Schülern und Fachlehrern werden i. d. R. durch die zuständigen Klassenleiter getätigt, wobei anzumerken ist, dass die Intensität der Angaben und das persönliche Engagement sehr stark von der Persönlichkeit der befragten Lehrkräfte abhängt. So entsteht bei einigen Befragten der Eindruck, dass dies als lästig empfunden wird, aber zu den Aufgaben eines Klassenlehrers dazu gehört, andere Lehrkräfte wiederum engagieren sich über das notwendige Maß hinaus für ihre Schüler. Die Zusammenarbeit mit Betrieben oder den Bildungsdienstleistern ist sozusagen ein durchgängiger Posten, ähnlich verhält es sich mit der Durchsetzung von Ordnungsmaßnahmen bei zu vielen Fehlzeiten oder Fehlbeträgen.

Ein Punkt, der Interesse weckte, ist der der Vermittlung zwischen Schülern und Lehrkräften, so gab ein Befragter an:

„Also aktuell ist bei mir in der Klasse ganz schwierig mit dem Matheunterricht, da kommen die Schüler einfach mit dem Mathelehrer nicht so klar. Sie haben das Gefühl, der kann sich nicht so auf ihr Niveau begeben. Also er redet im Prinzip über ihre Köpfe hinweg und ist auch sehr,



sehr streng, sage ich jetzt mal. Also der Kollege kommt auch aus der Vollausbildung und bei uns in den BVS Klassen ist es eher so, man muss schon sehr sonderpädagogisch arbeiten, sage ich mal.“ (I 25, 335 ff.).

In dieser Äußerung wird deutlich, dass die Klassenlehrer sich nicht nur mit der Zielgruppe der Schüler beschäftigen müssen, sondern auch mit den eingesetzten Kollegen. Außerdem zeichnet sich ab, dass nicht jede Lehrkraft in der Lage ist, sich fachlich auf die Besonderheiten der Zielgruppe einzustellen.

Insgesamt wird deutlich, dass dem Spektrum der Aufgaben in den Bildungsgängen ein Spektrum an notwendigen Fähigkeiten, Kompetenzen und Kenntnissen gegenübersteht, welches bei den eingesetzten Lehrkräften vorliegen muss, zusätzlich zu einer persönlichen Einstellung, in der Flexibilität, Geduld und Offenheit eine große Rolle spielen. Diese Dinge sind Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung jedes einzelnen Menschen, die i. d. R. durch persönliche Sozialisation und Erfahrungen entstehen. In der Lehrerausbildung (vgl. Kap. 5.4.2) können diese nur im Rahmen der universitären schulpraktischen Studien und des Vorbereitungsdienstes entwickelt werden, da hier die praktischen Phasen verortet sind. Die theoretischen Inhalte der Ausbildung können zwar die Basis des ‚Handwerkszeug‘ der Lehrkräfte bilden, allerdings muss dies praktisch umgesetzt werden.

Keiner der Befragten gibt an, für diese zusätzlichen Aufgaben explizit ausgebildet zu sein, die Befragten, bei denen Zusatzqualifikationen vorliegen, bewerten diese als hilfreich. Des Weiteren wird nicht angegeben, dass für Beratungstätigkeiten spezielle Zeiten zur Verfügung stehen, im Gegenteil, dies findet in Pausen oder ‚zwischen Tür und Angel‘ statt, ist häufig vom persönlichen Engagement und/oder Können der Lehrkräfte abhängig.

Aufgrund der Tatsache, dass es dieser Tätigkeit durch die Besonderheiten der Schüler bedarf, sollte dem durch zeitliche Ressourcen oder fachliche Weiterbildung entsprochen werden. Dies würde nicht nur die Sicherheit der Lehrkräfte im Umgang stärken, sondern auch der Beratungsqualität zu Gute kommen. Außerdem könnten so die Besonderheiten und das Engagement im Gesamtkontext der beruflichen Schule gewürdigt werden.

### 8.3.2 Bereich zwei: Einflussfaktoren und professionelle Handlungsstrategien

Im folgenden Bereich werden die Kategorien der Beschreibungen der Einflussfaktoren in Kombination mit den benannten spezifischen Strategien interpretiert. Aufgrund der Relevanz der Passung von Einflussfaktoren und Strategien werden hier die entsprechenden Unterkategorien einzeln betrachtet. Da im Kontext der Zielgruppe auch allgemeine persönliche Strategien benannt wurden, werden diese im Anschluss an die spezifischen Strategien betrachtet.

## Zielgruppe

Die allgemeinen Äußerungen der Befragten zur Beschreibung der Zielgruppe, welche sich nicht auf einen speziellen Einflussfaktor bezogen, machen vor allem deutlich, dass neben den in der Theorie (vgl. Kap. 4.4) benannten Besonderheiten der Zielgruppe des Übergangssystems und der benachteiligten Jugendlichen die Schüler weitere Charakteristika aufweisen, die in der Arbeit bzw. im Unterricht zu berücksichtigen sind. Dazu zählt u. a., dass die Schüler schlechte Erfahrungen mit der Schule allgemein und/oder speziellen Fächern oder Lehrkräften gesammelt haben, worauf zuvor in der Auswertung der schriftlichen Befragung hingewiesen wurde. Entsprechend reagieren die Schüler auch auf die unterrichtenden Lehrkräfte. Sie nehmen wahr, wie diese zu ihnen stehen und bewerten – anders als in anderen Bildungsgängen der beruflichen Schule – nicht nur die fachliche Kompetenz der Lehrkraft, sondern auch die personale und soziale Kompetenz. Ein Befragter fasst zusammen, warum diese Schüler diese Besonderheit aufweisen.

„Denn diese, unsere Schüler sind sowas von sensibilisiert. Sie wurden in der Regel schon immer ausgegrenzt. Sie wurden in der Regel schon immer als unfähig hingestellt und deshalb ist es für mich so wichtig diese Gespräche, die ich mit den Schülern führte zu wissen, also "Halt stopp: Wie fühlst du? Wie denkst du? Und wie möchtest letztendlich auch hier aufgenommen werden?" (I 17, 368 ff.).

Die befragte Lehrkraft nimmt diese Besonderheit auf und geht auf die Individualität der Schüler ein. Dies bestärkt, was in anderen Kategorien schon indirekt deutlich wurde: die Beziehungsarbeit mit den Schülern nimmt den gleichen Stellenwert ein wie die fachliche Arbeit. Dies spielt auch in den nun folgenden speziellen Strategien stets eine relevante Rolle.

### *Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Individuelle (De)Motivation*

Das Verständnis zum Aspekt der fehlenden Motivation wurde von zwei Befragten in der Art ausgeführt, dass die Jugendlichen nicht bereit wären, Leistung zu zeigen und dies häufig aus Erfahrungen des Misserfolgs hervorgeht. Die fehlende Motivation wird in der Theorie nicht umfassend thematisiert, was sich in dem Fehlen der dezidierten Betrachtung des Aspektes begründet. Wenn dieser thematisiert wird, dann in Kombination mit der Erlangung eines Schulabschlusses, dies wurde ebenfalls in der Analyse der schriftlichen Befragung benannt. Im Gegensatz dazu benennen 17 Lehrkräfte Strategien, wie sie mit diesem Aspekt umgehen, was die Relevanz des Faktors in der Praxis der beruflichen Schule deutlich macht. Hinzuzufügen ist, dass die Lehrkräfte angeben, dass es nicht nur demotivierte Schüler in den Klassen gebe, diese aber in der Überzahl seien und strebsame Schüler sich häufig zurückziehen würden, um im Klassenverband nicht ausgegrenzt zu werden. Somit konzentrieren sich die Strategien der Lehrkräfte auf diese größere demotivierte Gruppe.

Die Strategien, die zusammengefasst werden können sind

- Benennung der Relevanz eines Themas in Bezug auf die Berufswünsche der Schüler
- Benennung der Relevanz eines Themas im Kontext des Alltags bzw. Orientierung an der Lebenswirklichkeit der Schüler
- Verdeutlichung des Ziels einer Ausbildungsaufnahme direkt im Anschluss an den Bildungsgang
- Transparenz der Anforderungen im Bildungsgang zum Erreichen der Berufsreife und kontinuierliche Rückmeldung über den aktuellen Lernstand
- Individueller Einbezug aller Schüler, durch persönliche Gespräche und Einbezug der Interessen
- Einbezug von Sozialpädagogen, um herauszufinden, was den Schüler motivieren kann
- Anpassung der Inhalte und des Schwierigkeitsgrades an die Fähigkeiten der Schüler (Aufgaben stellen, die gelöst werden können)
- Methoden- und Medienvielfalt
- persönliche Motivation/Überredungskünste
- Beziehungsarbeit, Motivation über ein kollegiales Verhältnis
- Belohnung durch verbales Lob oder Süßigkeiten
- Akquise von realen Aufträgen in der Fachpraxis und Einbezug der Schüler in den gesamten Arbeitsablauf
- Wertschätzung und Reflexion der geleisteten Arbeit und ausreichende Beachtung von fertigen Werkstücken

Die benannten Strategien lassen sich in drei Rubriken einteilen:

1. Zielerreichung (Abschluss, Ausbildung, Alltagskompetenz)
2. persönliche individuelle Motivation und Anpassung durch Beziehungsarbeit
3. Lob, Bestärkung, Sinnhaftigkeit

Der in der Theorie benannte Aspekt des Schulabschlusses wird darum erweitert, das Ziel einer Ausbildungsaufnahme in naher Zukunft zu verdeutlichen und die Anforderungen auf dem Weg dorthin transparent zu gestalten. Aufgrund der Ausgangssituation der Schüler in verschiedenen Bereichen ist es sinnvoll, ihre Besonderheiten und vor allem Interessen einzubeziehen. Im Kontext der beruflichen Schule ist dies keine Seltenheit, jedoch werden in der allgemeinbildenden Schule keine Bezüge zur beruflichen Praxis hergestellt, in der Praxis der dualen Ausbildung ist dies eine Selbstverständlichkeit. Daher nimmt der Punkt des

Einbezugs der persönlichen Interessen einen relevanten Punkt ein, der auch im Kontext der beruflichen Orientierung benannt wurde.

„...Aufgaben aus der Praxis, auch zur Motivation denn, ne, um die da ranzukriegen jetzt und dann baut man das in den Dreisatz ein dann zum Beispiel, ne, in eine Aufgabe.“ (I 2, 256 ff.). Diese und ähnliche Aussagen waren in allen Interviews vertreten und können wohl bei Lehrkräften an beruflichen Schulen als selbstverständlich bezeichnet werden. Allerdings ist dies für die Schüler neu – auch wenn Elemente der beruflichen Orientierung bereits in der allgemeinbildenden Schule stattgefunden haben, bleibt der berufliche Bezug im regulären Unterricht i. d. R. ausgespart. Somit müssen sich die Jugendlichen umgewöhnen, die Angaben der Lehrkräfte einordnen lernen und ein Verständnis für berufliche Tätigkeiten entwickeln. Gleichzeitig probieren sie sich aus, sortieren, welche Berufe für sie in Frage kommen, welche eher nicht. Dieser Prozess wird im Unterricht begleitet, die persönlichen Gespräche helfen dabei sowohl den Schülern als auch den Lehrern in der Orientierung bzgl. des weiteren Vorgehens. „Ich orientiere mich an den Stärken der Schüler, das muss dann natürlich sehr individuell passieren und man ist schon mit Ressourcensuche beschäftigt“ (I 5, 83 f.).

Diese Aussagen verdeutlichen im Zusammenhang der drei herausgearbeiteten Rubriken, dass die Schüler in der Vergangenheit eher negative Erfahrungen gemacht haben und ihre eigenen Fähigkeiten nicht einzuschätzen wissen. Durch die individuelle Arbeit mit ihnen kann herausgefunden werden, welche Fähigkeiten vorliegen, um diese gewinnbringend einzusetzen, u. a. zur Erreichung eines Schulabschlusses. Da Erfolge auch eine Erfahrung sind, die für einige Schüler neu ist, ist es wichtig diese fortwährend zu bestärken, auch wenn sich dies häufig als schwierig erweist.

„...auch Lob und sowas, das hilft nicht, damit können auch einige gar nicht umgehen. Man..wir lernen ja immer, dass wir auch loben sollen und sowas..des ja, führt häufig zu mehr Problemen als – also nicht, dass ich damit aufhöre, aber (lacht) es ist..einige Schüler können damit nicht umgehen.“ (I 4, 303 ff.).

Grundsätzlich wird so deutlich, dass die vorhandene oder fehlende Motivation der Schüler mit schlechten Erfahrungen und fehlenden Perspektiven zusammenhängt. Ein kritischer Punkt in diesem Zusammenhang ist der, dass die Strategien sich auf die Jugendlichen konzentrieren, bei denen keine oder wenig Motivation vorliegt, die Schüler, die bereit sind, Leistungen zu erbringen, gehen in der Gesamtbetrachtung unter. Dieser Punkt ist nicht nur beim Einflussfaktor Motivation zu berücksichtigen, sondern auch bei weiteren wie der schulischen Vorbildung.

Die gesammelten Strategien können als sinnvolle Hilfestellung für Lehrkräfte im beforschten Handlungsfeld eingeordnet werden. Es wäre sinnvoll, den Prozess der Erhebung der Besonderheiten und Möglichkeiten zu systematisieren, um jungen oder neuen Lehrkräften konkrete Vorgehensweisen näher zu bringen. Bspw. könnten in der ersten Stunde Methoden der Gruppendynamik oder Kennenlernmethoden mit Fragen zu persönlichen Interessen und Berufswünschen ausgestaltet werden, wodurch die Lehrkraft einen ersten Eindruck erhielte. Schüler, die sich hier nicht öffnen, könnten anschließend durch persönliche Gespräch abgeholt werden. Das Instrument des erwähnten pädagogischen Tagebuchs könnte hilfreich sein, um Entwicklungen nachzuvollziehen und Notizen für eigene gewinnbringende Methoden vorzuhalten. Es wäre sinnvoll, eine solche durch Instrumente verstärkte, strukturierte Vorgehensweise in die zweite Phase der Lehrerausbildung zu implementieren, in der angehende Lehrkräfte ein ganzes Schuljahr miterleben.

*Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Förderbedarfe/Verhaltensauffälligkeiten*

Beschrieben wurde der Faktor der Förderbedarfe/Verhaltensauffälligkeiten nur von einem Befragten mit dem Fokus auf der fehlenden Konzentrationsfähigkeit, was u. a. schon bei der Kategorie der Kompetenzen als förderbedürftig eingeschätzt wurde. Da auch hier eine hohe Anzahl von 16 Strategien erhoben werden konnten, ist dieser Einflussfaktor als einer der einflussreichsten zu benennen.

Auch hier soll eine Zusammenfassung der Strategien einen Überblick ermöglichen:

- Störungen werden ignoriert
- Sanktionierung von Störungen durch Klassenbucheinträge oder Verweis des Unterrichtes
- räumliche Trennung
- Teilnahme demotivierter Schüler in Klassen des dualen Ausbildungssystems
- Aufzeigen von Konsequenzen des Verhaltens
- Austausch von Information bzgl. des Förderbedarfes im Kollegium
- Beobachtung von Auffälligkeiten und kollegialer Austausch über Maßnahmen
- Versuche, die Ursache der Auffälligkeiten zu ergründen, um darauf eingehen zu können
- Entwicklung konkreter Maßnahmen durch eigene Erfahrung und Wissen
- Einsatz von sozialpädagogischen Personal
- spezielle zusätzliche Förderung der Fachkompetenz der Schüler, damit diese dem Unterricht folgen können
- Vermittlung von Struktur und Sicherheit durch Rituale und gleiche Abläufe
- gemeinsame Erstellung von Regeln

- Aufnahme und Befriedigung der Bedürfnisse der Schüler
- unmittelbare Aufnahme von Fragen im Unterricht
- Humor

Die benannten Strategien können ebenfalls in drei Rubriken eingeteilt werden:

1. schulische Ordnungsmaßnahmen und Sanktionen
2. individuelle Diagnostik und Förderplanung
3. spezielle Maßnahmen

Alle Befragten geben an, dass Sanktionen oder der Ausschluss vom Unterricht letzte Maßnahmen seien, wenn alle vorher eingesetzten nicht greifen, vor allem auch um dem Schüler zu verdeutlichen, dass sein Verhalten Konsequenzen nach sich ziehe. In diesem Zusammenhang stellt sich aber in der Mehrzahl der befragten Schulen die Frage danach, wo sich die dem Unterricht verwiesenen Schüler aufhalten sollen, da zusätzliche Räumlichkeiten mit Aufsichtspersonen i. d. R. nicht vorhanden sind. Wenn Sozialarbeiter an der Schule eingesetzt sind, werden diese häufig benachrichtigt, um die Schüler, die möglicherweise noch minderjährig sind, zu betreuen. Die Lehrkräfte geben an, dass ein Verweis des Unterrichts meist nur für die eine Stunde gilt. Je nachdem, was zur Sanktionierung geführt hat, können die Schüler in der anschließenden Stunde wieder am Unterricht teilnehmen. Dies ist der Erfahrung geschuldet, dass es auffälligen Schülern guttun kann, eine Pause vom Unterricht zu haben, und sie danach wieder konzentriert arbeiten können. Die Ausführungen eines Befragten beschreiben die Situation, in welchen sich die Lehrkräfte befinden und wie damit umgegangen werden kann.

„...dann versuche ich, wenn es möglich ist den Sozialpädagogen zu erreichen, dass er mir nicht hier wie wild durchs Haus peikt und dann in der nächsten Runde dann ein neuer Versuch [...] „So komm mal 10 Minuten vor die Tür“. Bei einigen hilft ja auch ne Zigarette oder was auch immer [...] oder oft hinterfrage ich auch dann: "Schon was gegessen, was getrunken?". "Nein auch noch nichts gegessen." Ich sage dann: "Geh bitte los, dann hol dir etwas zu essen, dann kommst Du wieder." Also oft sind es ja ganz simple Erklärungen, die dann auch dazu führen, weshalb die dann so am Zeiger drehen.“ (I 12, 383 ff.).

An dieser Stelle wird auch deutlich, dass versucht wird, die Ursache für die Auffälligkeit zu ergründen. Wenn es sich um Dinge handelt, die schnell zu verändern sind, weist die Mehrheit der Befragten darauf hin, dass dies direkt aufgenommen und gelöst werden sollte, da erst dann überhaupt die Durchführung von Unterricht möglich ist. In diesem Zusammenhang wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass die Lehrkraft ein konsequentes und transparentes Verhalten den Schülern gegenüber zeigen muss, da es sonst dazu kommen kann, dass die Schüler diese Möglichkeiten ausnutzen, um dem Unterricht zu entgehen. Die bereits in der

vorherigen Kategorie benannte Beziehungsarbeit ist hier relevant, eine persönliche Stabilität und Struktur im Umgang mit den Schülern von Vorteil, um nicht ständig wiederkehrende Diskussionen zu führen. Eine Möglichkeit dies umzusetzen, ist die gemeinsame Erstellung von Recht und Pflicht im Klassenverband. Je nachdem wie sich die Klasse zusammensetzt, kann darüber gesprochen werden, wer sich in welchen Situationen eine Auszeit nehmen kann, um den Unterricht nicht zu stören und welche Konsequenzen bei Fehlverhalten drohen. Diese kooperative Arbeit mit den Schülern kann die Lehrkraft auch entlasten.

„Das war auch ein Erfolgserlebnis, auch für mich, als die Schüler das erste Mal meinten zu dem sagen wir M., dass er ja, "Warum kommst Du zur Schule? Du fährst ja extra aus G. mit dem Zug um uns dann zu stören? Du lernst ja nichts, wo ist Dein Heft?" also das war schon der Wow Effekt ja, wir arbeiten kooperativ, so sollte das sein.“ (I 3, 293 ff.).

Um dies zu erreichen, müssen Grundlagen in der Klasse geschaffen werden, auf welche die Schüler und Lehrkräfte im Störfall verweisen können.

Im Kontext der Stabilität und Struktur in der Klasse weist ein Befragter darauf hin, dass dies durch die Lehrkraft gestaltet werden kann.

„...in dem und dem Raum haben wir jetzt immer Mathe bei Frau D., also, und da und da ist mein Platz. Das ist ganz wichtig und das gehört auch so ein bisschen zu meiner Arbeitsweise, dass ich das immer gut strukturiere, auch gerade in dieser äh Altersstufe mit diesen Voraussetzungen, mit denen jetzt diese Kinder kommen, brauchen sie meiner Ansicht nach Strukturen und Sicherheit und äh ganz genaue Anweisungen, wie sie sich zu verhalten haben.“ (I 2, 375 ff.).

Die befragte Lehrkraft gibt an, eine sonderpädagogische Zusatzausbildung erworben zu haben, aus welcher sie hilfreiche Inhalte auch in die Praxis umsetzt. Die positiven Erfahrungen bestärken ihre Strategie der Struktur. Dies wird insofern relativiert, dass es nicht immer möglich ist, feste Räume zu haben, die persönlichen Rituale der Unterrichtsdurchführung bzw. der einzelnen Abschnitte des Unterrichtes jedoch immer gleich ablaufen.

In Kap. 4.4.3 wurde kurz der Bezug zur Inklusion hergestellt, der an dieser Stelle auch in der Praxis deutlich wird. Schüler mit einem Förderschwerpunkt im Bereich Lernen und solche mit einem Förderbedarf der emotionalen sozialen Entwicklung haben Schwierigkeiten damit, sich auf neue Situationen einzustellen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2015, 46 ff., 68 ff.), womit die Strategie des Befragten den Förderbedarfen entspricht. Auch im Kontext der Benachteiligung (vgl. Kap. 4.4.3) wird benannt, dass bei diesen Jugendlichen ein Förderbedarf und/oder eine Behinderung vorliegen kann. Des Weiteren kann das beschriebene Verhalten als abweichend bezeichnet

werden, hierzu wurde in der Theorie (vgl. Kap. 4.4.3) darauf hingewiesen, dass bei Jugendlichen, die dieses Verhalten zeigen, die Lern- und Klassenatmosphäre einen enormen Einfluss hat. Der Befragte, welcher die Rituale angab, wies auf seine Zusatzausbildung und das begründete Vorgehen hin, jedoch können auch ‚die weiteren‘ benannten Strategien, die den Fokus auf einer individuellen Diagnostik und Förderplanung haben, dem sonderpädagogischen Bereich zugeordnet werden, auch wenn diese durch die Befragten nicht als systematisch oder theoretisch fundiert beschrieben werden.

Als spezielle Maßnahme wurde u. a. die folgende geordnet:

„Na ja, und wir haben, man muss dazu sagen, den Kontakt mit dualen Klassen heben wir uns für Schüler, die in der BvB funktionieren auf, als erzieherische Maßnahme. Ja, wenn man denn so einen Haudegen von Jungen in eine Umwelttechnikerklasse, wo ein relativ hohes Niveau ist, wo sich die Jungs aber auch wirklich benehmen, da rein setzt, der hat da keine..kein gutes Leben mehr.“ (I 10/11, 791 ff.).

Diese Strategien bzw. Vorgehensweisen sind in keinem Handbuch, in keinen Inhalten von der Aus- und Weiterbildung zu finden und verdeutlichen einerseits den kollegialen Austausch nicht nur in den Bildungsgängen des Übergangssystems, sondern der gesamten beruflichen Schule. Des Weiteren ist das Vorgehen durch die berufliche Erfahrung entwickelt worden, der eine individuelle Einschätzung der Situation, des Schülers und des potentiellen Erfolgs vorausgeht.

Es kann somit insgesamt festgestellt werden, dass die Förderbedarfe und Verhaltensauffälligkeiten an allen befragten Schulen ähnlich eingeschätzt werden, die verwandten Strategien von persönlicher Erfahrung, persönlicher fachlicher Qualifizierungen, kollegialem Austausch, persönlichem Toleranzbereich und den geltenden Ordnungsmaßnahmen der beruflichen Schule geprägt sind. Eine Einheitlichkeit im Vorgehen konnte jedoch nicht nachgewiesen werden. Dies könnte die Gesamtsituation allerdings dahingehend verbessern, dass die Schüler bei konsequenten lehrerübergreifenden Regeln, Ritualen und Vorgehensweisen sich schneller und durchgängiger an diese gewöhnen, entsprechend weniger auffälliges Verhalten zeigen oder durch Störungen auffallen. Hierfür müsste der bestehende Austausch intensiviert und das sonderpädagogische Verständnis des Kollegiums weiterentwickelt werden.

Denkbar wäre es, ähnlich der Strategien zur (De)Motivation, einen Maßnahmenkatalog zu erstellen. Dieser könnte enthalten:

1. grundsätzliches Vorgehen (bspw. Struktur, Sitzplatz, Material)
2. Vorgehen bei Unruhe im gesamten Klassenraum (bspw. Schweigen bis Ruhe einkehrt)



3. Vorgehen bei individueller Unruhe/fehlender Aufmerksamkeit einzelner Schüler (bspw. Frage nach Ursache und beheben dieser, kurze Auszeit)
4. Vorgehen bei längerem störendem Verhalten (bspw. räumliche Trennung, kurze Auszeit)
5. Vorgehen bei massivem störendem Verhalten (bspw. Einbezug des Sozialarbeiters)
6. Sanktionierungen bei abweichendem, aggressivem Verhalten (bspw. Verweis des Unterrichts)
7. Sanktionierung bei extremen Fehlverhalten (bspw. Anhörung der Eltern)

Dies könnte der Einheitlichkeit dienen. Bisher bestehen lediglich Maßnahmenkataloge der Sanktionierung bei Fehlverhalten oder Fernbleiben des Unterrichts – diese müssten an der Praxis orientiert erweitert werden. Des Weiteren wäre es ratsam, festzuhalten, wenn mit bestimmten Schülern individuelle Vereinbarungen getroffen wurden, damit alle unterrichtenden Lehrkräfte informiert sind.

*Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Psychische Erkrankungen*

Bereits bei den benannten Veränderungen wurde angemerkt, dass psychische Erkrankungen insgesamt in der Schülerschaft der beruflichen Schule zugenommen hätten und somit auch in den Bildungsgängen des Übergangssystems vertreten sind. In den meisten Fällen liegen den Lehrkräften diesbezüglich keine Informationen vor, da der Datenschutz ohne Einwilligung der Schüler keine Weitergabe der Daten von der abgebenden Schule oder einer Wohneinrichtung erlaubt. Im Grundsatz wird dies durch die Lehrkräfte auch nicht kritisiert, da jeder Schüler ‚eine neue Chance‘ auf der neuen Schule erhalten soll, wenn es jedoch um Selbst- oder Fremdverletzungen geht, wird das Fehlen von Informationen durchaus bemängelt.

Die benannten Strategien sind:

- persönliche, intime Ansprache der Schüler bei Verdacht auf psychische Erkrankung
- sensibler Umgang
- kollegialer Austausch und Entwicklung von Maßnahmen
- Einbezug sozialpädagogischen Personals
- Kontakt zu den Betreuungspersonen in Akutfällen
- tägliche Einschätzung der Leistungsfähigkeit

Alle benannten Strategien beschäftigen sich mit der individuellen Diagnose der Schüler und der Entwicklung konkreter Maßnahmen um einerseits den Schülern gerecht zu werden, andererseits den Unterricht zu planen und Zwischenfälle im Unterricht zu vermeiden. Wenn keine konkreten Informationen zu den Erkrankungen vorliegen, ist es für die Lehrkräfte schwierig sich speziell einzustellen. Es wird betont, dass es nicht darum gehe, den Schülern

„einen Stempel aufzudrücken“, sondern ihre Besonderheiten aufzunehmen. „Also das kriegen wir schon mitgeteilt, aber manchmal möchte ich auch gerne die richtige Diagnose wissen, um da auch besser mich reinfühlen zu können.“ (I 18, 347 f.). „Auch, wenn ich ihnen dann, zumindestens habe ich das Gefühl, vermittele, dass ich Verständnis habe oder dass ich sie trotzdem nochmal so nehme, wie sie jetzt sind.“ (I 25, 444 f.).

An dieser Stelle soll nochmals der Bezug zu zwei anderen Kategorien hergestellt werden: der sonderpädagogischen Qualifikation und der pädagogisch/therapeutischen Aufgabe. Nur eine Anzahl von sechs der befragten Lehrkräfte weist eine zusätzliche Qualifikation im sonderpädagogischen Bereich auf, verfügt über Kenntnisse von Krankheits- und Störungsbilder sowie entsprechenden Maßnahmen. Die beschriebenen Aufgaben, die in der entsprechenden Kategorie benannt wurden, wiesen bereits die Kritik seitens der Befragten auf, dass eine Ausbildung für diese Tätigkeiten nicht vorläge. Wenn also die Informationen über Krankheitsbilder der Schüler nicht vorliegen, stoßen die Befragten auf eine doppelte Herausforderung: Die aktive Beobachtung der Schüler, ob eine psychische Erkrankung vorliegt. Wobei die Beobachtungen vor dem Hintergrund persönlicher Erfahrung und u. U. Laienwissen interpretiert werden und der möglicherweise unmittelbare Einsatz von entsprechenden Maßnahmen. Diese Situationen erfordern häufig eine direkte Reaktion. Bei Lehrkräften mit wenig Berufserfahrung und keiner Zusatzausbildung ist daher fraglich, wie effektiv und sinnvoll dies sein kann.

Ein Befragter führt seine Strategie zur täglichen Überprüfung der Leistungsfähigkeit der Schüler aus.

„Und wenn ich zum Beispiel eine Aufgabe gebe und feststelle, dass dieser junge Mensch sich heute nicht in dieser Verfassung befindet, dass er sie lösen kann, dann lass ich ihn auch einfach in Ruhe. Dann bespreche ich das aber mit ihm alleine und gehe dann an den Platz und sage dann so: Was denken Sie..können Sie da. Also ich versuche zu motivieren, aber ich weiß auch, dass es dann manchmal Situationen gibt, wo man sagt: Okay, dann nimm dich jetzt einen Moment zurück, mal was oder bleib einfach ruhig und dann gucken wir weiter. Also da muss man sehr sensibel mitumgehen.“ (I 23, 353 ff.).

Auch bei diesem Befragten liegt eine sonderpädagogische Qualifizierung vor, außerdem viele Jahre der Berufserfahrung in der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen.

In diesem Zusammenhang wird noch deutlicher, wie wichtig die Berufserfahrung und spezifische Qualifikationen sind, um geeignete Strategien zu entwickeln. Der Aspekt der fehlenden Informationen könnte allerdings behoben werden, um vor allem junge oder neue Lehrkräfte auf den Umgang mit psychisch erkrankten Schülern vorzubereiten und zu sensibilisieren. Da der Datenschutz nicht umgangen werden kann, wäre es möglich, den Schülern eine persönliche Sprechzeit anzubieten, in welcher sie von sich aus die Lehrkräfte

über ihre Besonderheiten informieren können. Dazu ist es wichtig, den Schülern zu erklären, dass dieses Wissen dazu genutzt wird, sie optimal zu fördern und ohne diese Informationen möglicherweise die Förderung nicht zu 100 % passend ausgerichtet werden kann. Da der Großteil der Befragten den Aspekt der psychischen Erkrankungen als ansteigend beschreibt, wäre ein logischer Schluss, wenn einerseits angehende Lehrkräfte in ihrer Ausbildung der Universität diese Inhalte vermittelt bekommen, andererseits seitens des Bildungsministeriums Stellen für Schulpsychologen an den Schulen eingerichtet würden.

#### *Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Interesse/Neigungen*

Der Faktor der Interessen und Neigungen wurde durch die Befragten nicht näher beschrieben, jedoch konnten die Aussagen von acht Befragten den Strategien zugeordnet werden. Die benannten Strategien gehen eng mit der (De)Motivation der Schüler einher und umfassen die Erfragung der Interessen, wenn diese nicht vorliegen die Ergründung dieser, den Einbezug in den fachtheoretischen und fachpraktischen Unterricht, sowie die Abstimmung mit Betrieben. Je nach befragter Lehrkraft hängt der Einbezug der Interessen von der eigenen Lehrerpersönlichkeit ab.

„Und dann mache ich mir als Lehrer Notizen so sei es Interessenlage, Hobbies der Eltern, ja Wünsche, meine Vorsätze für das neue Jahr. Und da kommt man sich ja näher und da ist das Interesse erweckt, das Vertrauen vielleicht schon erweckt und da hat man schon diesen ersten Schritt getan, auch als Vertretungslehrer, und dann kann man die Schüler da abholen, aber im Rahmen des jeweiligen Themas, klar. Also immer den Lebensbezug und den Praxisbezug herstellen.“ (I 3, 460 ff.).

Durch die beispielhafte Aussage wird deutlich wie detailliert der Befragte auf die Schüler eingeht und sich die Mühe macht sogar im Vertretungsfall auf die Schüler einzugehen. Bei der deutlich gewordenen Relevanz der Interessen der Jugendlichen innerhalb der theoretischen Fundierung ist die Angabe von acht Befragten als gering zu bewerten. Dies könnte u. a. daran liegen, dass die Jugendlichen sich ihrer Interessen selbst wenig bewusst sind, sie somit auch nicht in der Lage sind den Lehrkräften diese aufzuzeigen. So erklären sich drei Aussagen dazu, dass es weniger darum geht die Interessen einzubeziehen, als diese offenzulegen.

„Ja, also, dass sie also versuchen irgendwo an einer Stelle ihre Interessen, ihre späteren Interessen herauszufinden, damit man ihnen dann bei der Berufsorientierung oder Berufswahl auch helfen kann und die Berufsvorbereitung ist dann ja auch eine Möglichkeit für Schüler, die die Schule abgebrochen haben ohne Abschluss, unter gewissen Voraussetzungen tatsächlich dann hier durch diese BvB-Maßnahme ihre Berufsreife zu erlangen, ne.“ (I 9, 58 ff.).

Grundsätzlich wäre erstrebenswert, dass nicht nur die berufliche, sondern auch die persönliche Orientierung der Schüler in die Maßnahmendurchführung aufgenommen wird, Eingangsphasen in denen die Schüler eingeschätzt und zugeteilt werden auch Verfahren (wie bspw. nach dem Modell von Holland) enthalten, welche die Interessen und Neigungen der Schüler erheben.

#### *Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Heterogenität*

Dass die Bildungsgänge des Übergangssystems heterogen sind, wurde sowohl durch die Darlegungen der Theorie (vgl. Kap. 4.4.4) als auch die Nennungen der Befragten in den vorhergehenden Kategorien deutlich. Ein großer Faktor, der zur Heterogenität beiträgt, ist die Anzahl an Schülern, die in der Vergangenheit die Schule geschwänzt haben und daher teilweise nur ein Bildungsstand der sechsten Klasse vorliegt.

Die Umgangsstrategien setzen daher wie folgt zusammen

- diagnostische Eingangsphase
- Abfragen von Grundlagenwissen
- Vereinheitlichung des Wissensstandes
- leistungsdifferenzierte Arbeitsaufgaben
- Einsatz kooperativer Methoden

Durch die Nennung der Strategien wird deutlich, dass die Befragten die Heterogenität ausschließlich auf die schulischen Kenntnisse und Vorbildung der Schüler beziehen, Aspekte wie Förderbedarf oder Migrationshintergrund demnach bei diesem Punkt nicht einbezogen werden. In der Theorie (vgl. Kap. 4.4.4) stellt sich dies anders dar, hier werden alle Besonderheiten und Unterschiedlichkeiten der Jugendlichen in die Betrachtung einbezogen. Die abweichende Sichtweise der Lehrkräfte kann an dieser Stelle nicht erklärt werden. Daher sollen nur kurz Einblicke in die konkreten Nennungen gegeben und der Aspekt der schulischen Vorbildung in der entsprechenden Kategorie ausführlich analysiert werden, um Doppelungen und Wiederholungen zu vermeiden.

So ist es wichtig, vor dem eigentlichen Einstieg in die Inhalte des Unterrichtes den vorliegenden Wissensstand zu erhalten, „...bevor wir überhaupt arbeiten können, müssen wir ja wissen (...), ja, wo setzen wir da an. Welches Niveau ist da, wir tasten uns da ja auch ganz langsam heran und erkennen dann ganz schnell, wie wir vorgehen müssen.“ (I 13/14/15, 647 ff.).

Im weiteren Verlauf des Schuljahres muss dann auf diese Besonderheiten eingegangen werden, „...individualisiertes Lernen ist es ja letztendlich. Was brauchen sie, wo...dort abholen, wo sie stehen...“ (I 10/11, 380 f.).

### *Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Individuelle persönliche Hemmnisse*

Neben den Förderbedarfen und psychischen Erkrankungen wurden in der Theorie auch solche Besonderheiten der Schüler als herausfordernd benannt, die als soziale und persönliche Hemmnisse beschrieben werden, dazu können die soziale Herkunft, der familiäre Hintergrund oder individuelle Probleme bspw. aufgrund von Schulden gezählt werden (vgl. Kap. 4.2). Sowohl in der schriftlichen als auch in der mündlichen Befragung wiesen die Lehrkräfte darauf hin, dass bei den Jugendlichen ein Defizit im Selbstbewusstsein vorliege, Angaben zur sozialen Herkunft liegen den Lehrkräften i. d. R. nicht vor.

#### Die Strategien der Lehrkräfte

- Feedback zur Selbsteinschätzung
- Wechsel der Klasse bei schwerwiegenden Vorfällen
- persönliche Gespräche zur Ursachensuche
- Austausch im Kollegium und Entwicklung von Maßnahmen

ähneln denen der vorherigen Kategorien und konzentrieren sich auf die Informationsbeschaffung möglicher Ursachen sowie die Konzeption konkreter Maßnahmen und Fördermöglichkeiten der Schüler. Im Gegensatz zu anderen Nennungen haben die Angaben einen stärkeren Bezug zur Ausprägung der personalen Kompetenz. „Die trauen sich oft nicht. Also man merkt zwar, sie möchten, aber sie trauen sich kein Messer in die Hand zu nehmen oder sie trauen sich nicht zu würgen...“ (I 18, 276 f.). Hier wird wieder der Bezug zur Förderung des Selbstbewusstseins deutlich.

Aber auch andere Aspekte werden benannt, die als persönliche Hemmnisse verstanden werden, „...Zähne oder ungewaschene Haare. Dass man dann wirklich mit den Schülern über darüber spricht, dass es eventuell Gründe dafür gibt, dass man jemand nicht vorverurteilen kann und sollte.“ (I 22, 359 ff.). Der Befragte beschreibt hier, dass nicht nur das Kollegium, sondern auch die übrigen Klassenkameraden bzgl. der individuellen Besonderheiten sensibilisiert werden müssen, damit die Atmosphäre im Klassenverband davon nicht beeinflusst wird.

In einem Interview wurde eine Situation beschrieben, die zum Ausschluss einer Schülerin aus der Klasse führte, wobei angegeben wurde, dass dies äußerst selten passiere und nur die letztmögliche Maßnahme sei.

„Da ist ein Vorfall eben, ein sehr gravierender passiert, wo die Polizei eingeschaltet werden musste, und die haben ihn..das Mädchen dann eben halt aus der Maßnahme entlassen und wir haben sie nicht zurück in diese Klasse geschickt. Wir haben sie in eine andre Klasse zur Wahrnehmung der Schulpflicht geschickt.“ (I 10/11, 542 ff.).

Deutlich wird hier außerdem, dass die Schule die Entscheidung trifft, in Absprache mit dem Bildungsdienstleister und der Agentur für Arbeit. Die Schülerin wurde durch den Träger der Maßnahmen verwiesen, da aber weiterhin Schulpflicht bestand musste die Schule reagieren. Die erfordert ebenfalls ein sensibles Vorgehen der eingesetzten Lehrkräfte, da trotz eines einschneidenden Vorfalles die Schülerin weiterhin beschult wird und in einen anderen Klassenverband integriert werden muss.

Insgesamt ergänzen die Angaben die vorherigen Strategien, die Besonderheiten der Schüler in den Mittelpunkt stellen. Somit kann es grundsätzlich als hilfreich eingeschätzt werden, dass die Lehrkräfte sich im Kollegium über die Charakteristika der Schüler austauschen, da diese – wie aus den bisherigen Kategorien zu entnehmen ist – heterogen sind und in unterschiedlicher Intensität ausgeprägt sein können. Durch diese heterogene Vielfalt wäre es denkbar, eine Art ‚Strategiehandbuch‘ zu erstellen, in welchem ‚best practice‘ Handlungen von Lehrkräften aufgenommen werden, um jungen oder neuen Lehrkräften Handlungsoptionen aufzuzeigen. Ähnlich der Weitergabe der Lehrpläne könnte so ein informelles Wissensmanagement durchgeführt werden.

*Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Alter/Entwicklungsphase  
Zielgruppe*

In der Theorie wurde die Phase der Entwicklung u. a. benannt, jedoch benennt nur ein Befragter dies als einflussreich im Kontext der Arbeit in den Bildungsgängen des Übergangssystems, eine Strategie wird von keinem Befragten angegeben. Da die Befragten in den Interviews selbst eine Entscheidung treffen sollten, zu welchen Faktoren sie Stellung nehmen, ist zu konstatieren, dass dieser Faktor keinen oder einen sehr zu vernachlässigenden Einfluss auf den Unterricht hat. Da auch in der Theorie zwar darauf hingewiesen, aber keine herausragende Relevanz verdeutlicht wird, wird auf eine intensive Interpretation des Bereiches verzichtet.

*Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Fehlende/Unvollständige  
Ausbildungsreife*

Schülern, die an den Bildungsgängen des Übergangssystems teilnehmen, haben i. d. R. den Übergang in eine berufliche Ausbildung nicht bewältigt, was häufig an der fehlenden Ausbildungsreife liegt (vgl. Kap. 4.3.3). Schon in den Kategorien der Inhalte und Kompetenzen konnte aufgezeigt werden, dass die Förderung dieser im Fokus der Bildungsgänge verankert ist.

Die benannten Strategien reihen sich in diese ein

- Berücksichtigung der Entwicklung

- Berücksichtigung der Ausgangssituation
- Einbezug beruflicher fachpraktischer Inhalte

Im Zusammenhang mit den zuvor ausgeführten Kategorien kann festgehalten werden, dass die Förderung der Ausbildungsreife weniger durch spezifische Strategien geschieht, sondern eher durch die didaktische und fachliche Planung der Inhalte. So gibt ein Befragter an, „...., dass ich möglichst ausführlichen Unterricht mache, also das zu mindestens die Fachkompetenz auf jeden Fall gefördert wird.“ (I 4, 277 ff.).

Die geringe Anzahl der Nennungen im Vergleich der weiteren Strategien zur Zielgruppe wird daher u. a. damit begründet, dass einerseits bereits Ziele und Kompetenzen erfragt wurden, andererseits die Herstellung der Ausbildungsreife ähnlich wie das Unterrichten zur alltäglichen Tätigkeit zählen, daher diesbezüglich keine speziellen Strategien bestehen, sondern zur Stellenbeschreibung einer Lehrkraft gefasst werden. So gehen die Kategorien der Förderbedarfe, Vorbildung und Ausbildungsreife Hand in Hand – der Unterricht und die Inhalte müssen auf die Schüler abgestimmt werden, um das Ziel der Aufnahmen einer Ausbildung zu erreichen.

#### *Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: schulische Vorbildung*

Die schulische Vorbildung wurde im Punkt der Heterogenität als ein wichtiger Einflussfaktor durch die Befragten benannt. Die Unterschiede entstehen durch fehlenden Schulbesuch und den Besuch unterschiedlicher Schulformen vor Einmündung in den Bildungsgang. Hinzu kommen die fehlende Motivation oder Leistungsbereitschaft der Schüler, die ein Befragter deutlich macht.

"Also nicht nur von der Einstellung zur Schule her, wir haben ja auch ganz viele Schulverweigerer (.) dabei, sondern auch das, was sie wirklich an Grundlagen eigentlich mitbringen. Das fängt wirklich mit Malfolgen an. Es gibt wirklich Schüler, die haben keine Ahnung von den Malfolgen. Es funktioniert nicht. Die fangen wirklich an hoch zu zählen bei 2x4, ah ja sind 8. Also das sind so Sachen, nein das hat in den letzten Jahren wirklich immer mehr nachgelassen.“ (I 25, 151 ff.).

Die Inhalte der Malfolgen sind bspw. im Primarbereich angesiedelt, was verdeutlicht, auf welchen Niveaustufen die Lehrkräfte ansetzen müssen. Wird dies im Kontext der Ziele der Bildungsgänge betrachtet, kann festgestellt werden, dass diese schulischen Defizite weder in einem noch in zwei Jahren derart aufgeholt werden können, dass die Aufnahme einer Ausbildung tatsächlich möglich sein könnte.

Das Vorgehen der Lehrkräfte diesbezüglich gliedert sich in folgende Strategien:

- Vermittlung von Grundlagenwissen

- Anpassung des Niveaus
- Aufgaben in unterschiedlichen Niveaustufen
- gemeinsame Lösung von Aufgaben
- Einsatz kooperativer Methoden
- kleinschrittiges Vorgehen
- angepasstes Lerntempo
- Visualisierung von Aufgabenstellungen
- Abbau von fächerspezifischen Vorbehalten oder Blockaden
- Schaffen von Erfolgserlebnissen

Alle Strategien enthalten Elemente der Diagnostik sowie der Didaktik und müssen nicht weiter unterteilt werden. Im Bereich der Analyse der Curriculum-Entwicklung wurde erwähnt, dass die Lehrkräfte die zu vermittelnden Inhalte in jedem Jahr neu an die Gegebenheiten und Niveaus der Schüler anpassen. In der beruflichen Schule, in welcher die Schnuppertage durchgeführt werden, wird versucht, durch den Unterricht in diesen Tagen auch die Vorbildung zu erfassen und die Schüler in möglichst homogene Klassen in Bezug auf die Vorbildung zu vermitteln. Dies hat einerseits für die Schüler den Vorteil, dass sie einen Unterricht erhalten, der ihrem Niveau angepasst ist, andererseits erleichtert dies der Lehrkraft die Umsetzung der fachlichen Inhalte, da keine oder wenig Differenzierungen im Niveaubereich gemacht werden müssen. Ist dies nicht möglich, so wird von den meisten Befragten der Mittelweg gewählt. „Dass ich für mich so`n Mittelmaß finde, wo ich dann beiden Seiten ein bisschen gerecht werden kann.“ (I 13/14/15, 743 f.). Möglich ist es auch, dies mit weiteren didaktischen Mittel zu variieren. „Auch geleitete Gruppenarbeit, dass sie ganz viel selbstständig machen und ich eigentlich nur als Berater danebenstehe und mal einen Hinweis gebe oder so.“ (I 13/14/15, 745 ff.) wird durch einen Befragten als möglich angegeben.

Die Vermittlung von Inhalten hängt eng zusammen mit der Motivation und der Leistungsbereitschaft der Jugendlichen, daher ist es relevant, diesen Erfolge aufzuzeigen.

„...wenn ich ihnen Erfolgserlebnisse schaffe, auch wenn sie ganz schlecht sind, weil sie eben wirklich nichts können, brauchen sie aber auch wieder mal bestimmte Aufgaben, wo ich ihnen auch eine Chance gebe, wo ich auch mal ein bisschen nachgebe und sage „Och, hast du gut gemacht.“ (I 1, 241 ff.)

Hierbei ist zu beachten, den Schülern zu verdeutlichen, dass sie wirklich eine gute Leistung, einen Erfolg erbracht haben. Häufige Misserfolgserlebnisse führen bei den Jugendlichen nicht nur zu einem geringen Selbstwertgefühl, sondern auch zu Skepsis, wenn dies nicht eintritt.



Die benannten Strategien sind in den Inhalten der Lehrerbildung wiederzufinden (vgl. Kap. 5.4.2), in welchen allgemeine und fachbezogene Didaktik sowie unterschiedliche Methoden des Unterrichtes vermittelt werden. Auch im Vorbereitungsdienst nehmen diese Aspekte einen Platz ein, womit davon ausgegangen werden kann, dass diese Fähigkeiten bei ausgebildeten Lehrkräften vorliegen. In der Auswertung konnten keine Unterschiede im methodisch benannten Vorgehen zwischen akademisch und beruflich qualifizierten Befragten erhoben werden. Alle Befragten benennen die Passung zwischen Anforderungen der Zielgruppe und Einsatz entsprechender Methoden als ihre Strategien beim Einflussfaktor der schulischen Vorbildung. Es ist darauf hinzuweisen, dass nach allgemeinen Strategien gefragt wurde, die Befragten wurden nicht explizit danach gefragt, wie sich ihre leistungsdifferenzierten Aufgaben konkret gestalten oder wie in ihrem Unterricht individuelles Lernen im Speziellen stattfindet. Möglicherweise hätten die spezifischen Angaben Differenzierungen nach Qualifizierung offen gelegt.

Insgesamt zeigen die Angaben, dass der Prozess von der Erhebung des Ist-Standes zu Beginn des Bildungsganges, über die Anpassung des Lehrplans und der Methoden bis zum Einsatz dieser und der Überprüfung, ob diese zu den Besonderheiten der Schüler passen, als umfangreich und langwierig zu beschreiben ist. Das Defizite im Bereich der Fachkompetenz vorliegen, wird bei der benannten Zielgruppe mehr oder weniger erwartet, doch die große Spannweite zwischen dem Bildungsstand der Klasse sechs, Förderschulabschlüssen oder sogar Abschlüssen der Regionalschule stellt höhere Anforderungen als binnendifferenzierter Unterricht zu leisten vermag. Die Zeit, welche aktuell dafür genutzt werden muss, um einen Ist-Stand abzubilden, könnte durch standardisierte Testverfahren verkürzt werden. Schulen, an denen mehr als ein Bildungsgang durchgeführt wird, könnten die Klassen so homogen wie möglich bilden, so wie es eine der befragten Schulen bereits praktiziert. So könnten schnelle Wissenszuwächse generiert werden und auch kooperative Lernformen wären effektiver einsetzbar, da jeder von jedem lernen könnte. In den stark heterogenen Klassen werden die Schüler, die eine schlechtere Vorbildung haben, immer die Personen bleiben, die weniger können, die entsprechende Rollen im Klassenverband erhalten und möglicherweise der Schule fernblieben. Somit wären Optionen im System denkbar, die sich an Ressourcen orientieren, individuell vorgehen und so auch die Lehrer-Schüler Beziehung fördern.

#### *Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Migrationshintergrund*

Im befragten Bundesland liegt der Durchschnitt des Migrationsanteils der Bevölkerung unter dem Bundesdurchschnitt, womit die wenigen Angaben zu diesem Bereich zu erklären sind. In den Schulen, in denen Bildungsgänge für Flüchtlinge angeboten werden, benennen die Lehrkräfte zwar diese, da dies jedoch der derzeitigen globalen Entwicklung

zuzuschreiben, keine grundsätzliche Entwicklung ist und der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit auf den Bildungsgängen des Übergangssystems liegt, wurden diese Äußerungen nicht in die Auswertung aufgenommen. Die Beschreibung eines Befragten, welche zuvor in der deskriptiven Analyse benannt wurde, verdeutlicht jedoch die besondere Lage in Mecklenburg-Vorpommern, wo vor allem in den ländlichen Gebieten bisher keine Erfahrungen mit Menschen aus afrikanischen Ländern gemacht wurde, woraus eine Ablehnung dieser resultiert. Entsprechend kann hier auch nur die eine tatsächliche Strategie genannt werden, die Betriebe und auch die Bevölkerung insgesamt aufzuklären und Vorurteile abzubauen.

Welche Strategien sich als hilfreich für die möglicherweise in Zukunft um den Migrationshintergrund erweiterte Zielgruppe ergeben, kann durch die erhobenen Daten nicht beantwortet werden.

#### *Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: unrealistische Berufs- und Arbeitsweltvorstellungen*

Jugendliche im Übergangssystem verfügen häufig über keinerlei Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt, wodurch es ihnen schwerfällt, die Bedingungen und Anforderungen realistisch einzuschätzen. Dies gilt vor allem für die Bereiche der Arbeitszeiten, der Gehälter und Arbeitsinhalte.

Die Strategien der Lehrkräfte die Vorstellungen der Realität anzupassen, sind

- Vorstellung von möglichen Berufen
- Transparenz der Möglichkeiten aufgrund der aktuellen Qualifikation
- Verdeutlichung von attraktiven Gehältern in möglichen Berufen
- Motivation für einen Plan B
- Erfahrungsberichte aus Praktika
- Fokus auf die Ressourcen richten

Die Strategien beinhalten jeweils zwei Bereiche:

1. Transparenz der realen Möglichkeiten
2. Aufzeigen von Wegen, bestimmte Berufe zu erreichen

Die Befragten merken an, dass es wichtig sei, die Schüler nicht von Beginn an zu demotivieren, sondern behutsam an die Realität heranzuführen. Dies geht einher mit der Förderung der Selbstreflexion und eigener Erfahrungen in Praktika.

„...man einfach jetzt hier schülerspezifisch gucken muss, (...) wie bringen wir ihm bei, was er leisten kann und was er nicht leisten kann, ohne ihn jetzt komplett zu demotivieren, ja. Und

das ist ganz einfach pädagogisches Geschick und, ganz ehrlich, entweder ich habe das nach einigen Jahren, wenn ich als neuer Lehrer komme. Wenn es mir von der Natur aus gegeben ist, ist es günstig, aber in der Regel lerne ich das über die ersten Jahre...“ (I 9, 507 ff.).

Die Äußerung fasst die benannten Bereiche zusammen und schließt direkt an die Lehrerkompetenzen an, wobei deutlich wird, dass dieses pädagogische Vorgehen in der Praxis erlernt werden muss.

Da die Jugendlichen keine Vorstellung davon haben, in welchen Berufen welche Gehälter gezahlt werden, weist ein Befragter sie direkt darauf hin, „...so auf dem Bau oder so. Ich versuche ihnen das so ein bisschen schmackhaft zu machen immer übers Geld, weil sie im Moment ja dort sehr viel Geld verdienen können, ja, und auch schon ja auch ein wahnsinniges Lehrlingsgeld kriegen.“ (I 10/11, 936 ff.).

Praktika und praktische Erzählungen werden auch als erfolgreiches Mittel benannt, um den Jugendlichen einen Eindruck zu vermitteln, dafür werden in manchen Fällen auch Auszubildenden aus anderen Klassen gebeten, in den Bildungsgängen von ihrer Berufspraxis zu erzählen und Fragen zu beantworten.

Bei diesem Einflussfaktor wird deutlich, was in anderen Kategorien indirekt vermittelt wurde: die ständige Balance zwischen der Vermittlung der real vorliegenden Fähigkeiten und der Aufrechterhaltung der Motivation der Schüler. Es gehe immer darum, zwar die Realität in den Fokus zu stellen und keine falschen Hoffnungen zu machen, den Schülern in diesem Prozess jedoch nicht ‚vor den Kopf zu stoßen‘.

So wird auch an dieser Stelle wieder deutlich, wie wichtig die Beziehungsarbeit zwischen Lehrern und Schülern ist. Da jeder Schüler auf seine Art angesprochen werden will, ist pädagogisches Geschick und Empathie notwendig, um den richtigen Ton oder auch die richtige Situation zu treffen. Bei einigen Schülern muss sensibel vorgegangen werden, andere benötigen deutliche klare Ansagen. Dazu kann auch die bereits benannte Strategie zählen, Schüler am Unterricht dualer Klassen teilnehmen zu lassen, damit diese ihre eigenen Erfahrungen machen. Da sich die Schüler teilweise ihrer unrealistischen Vorstellungen bewusst sind und diese nur aus Selbstschutz und Unsicherheit angeben, ist jedoch auch hier pädagogisch bedacht vorzugehen. Somit wird bei diesem Einflussfaktor deutlich, dass keine eindeutige Strategie zum Erfolg führt, sondern vielmehr der grundsätzliche pädagogische Umgang mit den Schülern.

#### *Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: unregelmäßige Teilnahme*

Die unregelmäßige Teilnahme ist ein Einflussfaktor, der in der schriftlichen Befragung benannt und so in die mündliche Befragung aufgenommen wurde.

Die Befragten beschreiben die Situation so, dass einige Schüler bei Beginn des Schuljahres nicht vor Ort erscheinen und erst zu einem späteren Zeitpunkt am Unterricht teilnehmen, sich

insgesamt die Zahl der Schulschwänzer erhöht, was bei einer bestimmten Fehlzahl an Stunden bestimmte Ordnungsmaßnahmen nach sich zieht.

Die Strategien der Lehrkräfte dem zu begegnen, sind

- Aufgeben von zusätzlichen Hausaufgaben um den versäumten Unterrichtsstoff nachzuholen
- Einarbeitung bekannter Inhalte in neue Themen
- normale Wieder-Aufnahme des Schülers in den Klassenverband
- Zusammenarbeit mit den Eltern
- Umsetzung des Sieben-Punkte-Plans bei zu vielen Fehlzeiten

Der letztbenannte Punkt schreibt die Anzahl möglicher Fehlstunden bestimmten Ordnungsmaßnahmen zu, wie Information an die Eltern oder den Bildungsdienstleister, wenn die Maßnahme in Kooperation durchgeführt wird.

„...7-Punkte-Plan, Festlegungen getroffen, wie wir zu reagieren haben, wenn Schüler der Schule fernbleiben. Das geht äh jetzt im ersten Schritt dabei, dass wir zehn Stunden ahnden müssen, ne, zehn Fehlstunden, die unentschuldig versäumt wurden, dann bei zwanzig Stunden müssen wir schon eine Anhörung durchführen mit den Eltern, die dazukommen, und man kann auch die Betreuer der Betriebe mit einladen, oder falls es äh Betreuer im Elternhaus gibt, kann man das auch tun.“ (I 2, 422 ff.).

Die Zusammenarbeit mit den Eltern kann positiv wirken, jedoch geben viele Befragte auch an, dass die Eltern in Gesprächen vorgeben, keinen Einfluss auf ihre Kinder zu haben, oder es besteht kein Interesse an der Zusammenarbeit mit der Schule. Dennoch sind die Lehrkräfte dazu verpflichtet, die Informationen weiterzugeben und entsprechende Maßnahmen einzuleiten, unabhängig vom zu erwartenden Erfolg.

Ein Befragter gibt an, dass es wichtig ist, die Schüler „...ganz normal wieder aufzunehmen, wie jeden anderen Schüler auch.“ (I16, 384 f.), damit diese nicht in der Klasse isoliert werden oder sich rechtfertigen müssen warum sie gefehlt haben.

Ein weiterer Befragter geht pädagogisch an die Sache heran.

„Das ist schon kompliziert. Man kann da nur mit den Eltern zusammenarbeiten [...] Immer wieder im Gespräch ihnen Mut zu machen, vielleicht auch nur erst mal zwei Stunden zu kommen und zu gucken, so schlimm ist es gar nicht, zu beobachten, grad in Gruppenarbeiten, wie stark lässt der sich darauf ein. Und wenn dann unregelmäßige Teilnahme war, ich hatte das also auch schon bei einem Jugendlichen, den ich dann also morgens angerufen habe.“ (I 23, 372 ff.).

Das hier beschriebene Engagement geht über das Reguläre hinaus, welches von Lehrkräften erwartet werden kann, der Befragte nennt dies jedoch als gewinnbringend und lösungsorientiert.

Es wird deutlich, dass diesem Faktor auf zweierlei Art und Weise begegnet wird: formal und pädagogisch, wobei auch Kombinationen möglich sind.

Grundsätzlich bringen derartige Faktoren die Lehrkräfte in eine Zwickmühle: durch das Fehlen der Schüler müssen sie den jeweiligen Sanktionen nachkommen, was sich generell auf die Beziehung zu den Schülern nicht positiv auswirkt. Andererseits möchten sie ergründen, warum die Schüler fehlen – dies ist häufig nur durch persönliche Gespräche zu erfahren, welche bei einer guten Schüler-Lehrer-Beziehung erfolgversprechend sind, wie die Äußerungen der Befragten verdeutlichen. Um diesen Konflikt zu lösen, wäre der besagte Sieben-Punkte-Plan zu hinterfragen und die Person, welcher die Durchsetzung obliegt, möglicherweise von der Funktion des Klassenleiters zu trennen. Diese Aufgaben sind auch als zusätzlich zu benennen und haben mit dem eigentlichen Unterricht der Schüler und der Förderung der Kompetenzen wenig zu tun. Somit könnten diese auch in Aufgaben der Verwaltung übergehen.

#### *Allgemeine Strategien im Umgang mit der Zielgruppe*

Nachdem die speziellen Strategien mit den jeweiligen Einflussfaktoren beschrieben worden sind, wird nun auf die Allgemeinen eingegangen, welche wiederum in Diagnostik und persönliche Strategien untergliedert wurden. Anschließend sollen die benannten Strategien in ihrer Gesamtheit betrachtet werden.

#### *Diagnostik*

In einer Vielzahl von speziellen Strategien wurde darauf hingewiesen, wie essentiell die Erhebung der Ausgangssituation der Jugendlichen ist, um die entsprechenden Maßnahmen und Inhalte anpassen zu können. Um diese Informationen zu erhalten liegen bei den Befragten die folgenden Strategien vor:

- Tests in Fächern zu Beginn des Schuljahres ohne Namensangabe
- strukturierte Beobachtung der Schüler
- Lektüre der Schülerakte bei Bedarf
- Erstellung von Steckbriefen durch die Schüler in denen auch Berufswünsche benannt werden
- Teilnahme als Beobachter in der Erprobungsphase der Bildungsdienstleister
- sechswöchige Probezeit im BVJ – Feststellung, ob die Berufsreife erreicht werden kann

➤ 14-tägige Schnupperkurse im zweijährigen BVJ

Die benannten Strategien beinhalten sowohl strukturierte, als auch persönliche, individuelle Vorgehensweisen, die alle darauf ausgerichtet sind, die Besonderheiten der Jugendlichen zu erfassen. Je nachdem welche Bildungsgänge an der beruflichen Schule durchgeführt werden, leiten sich mögliche Eingangsphasen ab. So wurde darauf hingewiesen, dass in der Maßnahme der BvB eine Erprobungsphase vorgeschrieben ist, welche die Bildungsdienstleister durchführen. Daher ist es erstaunlich, dass nur an einer befragten Schule benannt wird, dass es den Lehrkräften möglich ist, an dieser beobachtend teilzunehmen. Das Fehlen dieser Aussagen schließt diese Möglichkeit an anderen beruflichen Schulen nicht kategorisch aus, doch schien dieser Aspekt anderen entweder nicht als relevant genug, ihn auch zu benennen oder er liegt tatsächlich nicht vor.

Die zweiwöchigen Schnuppertage einer befragten Schule wurden an verschiedenen Stellen hervorgehoben und durch alle Befragte dieser beruflichen Schule als gewinnbringend und ‚nicht mehr weg zu denken‘ beschrieben. Da die Schule hier in der Verantwortung der Durchführung ist, obliegt dieser die Auseinandersetzung mit der Agentur für Arbeit hinsichtlich der Einstufung der Teilnehmenden. Da es keine Vorgaben der Maßnahmen des BVJ gibt, wie sie in den Phasen der BvB eingeteilt sind, liegt eine solche diagnostische Planung und Durchführung im Engagement der einzelnen Schulen bzw. durchführenden Lehrkräfte.

„...zweiwöchige Orientierungsphase haben, wo die Schüler sich für die Gewerke entscheiden können, wo sie dann (..) die Erfahrung gesammelt haben, was da stattfindet. Die lernen die Lehrer in den zwei Wochen kennen, sie werden befragt, wir versuchen nochmal herauszufinden, wo ihre speziellen Problemlagen sind und danach stellen wir auch die Klassen zusammen.“ (I 20, 346 ff.).

Dieses Vorgehen erleichtert die Arbeit der Lehrkräfte in den Bildungsgängen des Übergangssystems an der befragten beruflichen Schule.

Die individuellen Strategien zur Einschätzung der Schüler gestalten sich in den Ausführungen unterschiedlich systematisiert, so gibt ein Befragter an, „...ich versuche möglichst viel auch von den jeweiligen Schüler/Schülerin da irgendwie zu erfahren über Mimik, Gestik, über Nicht-Sprechen, wie auch immer...“ (I 13/14/15, 676 ff.). Im Sinne einer einheitlichen Vorgehensweise, Umsetzung von konsequenten Maßnahmen und Sicherung der Qualität des Bildungsganges wäre ein logischer Schritt diese Vorgehensweisen zu standardisieren.

Diagnostische Verfahren zählen nicht zu den Inhalten eines Lehramtsstudiums, jedoch zu den Inhalten der Sonderpädagogik. In den Ausführungen werden allerdings im Bereich der Diagnostik keine Besonderheiten in den Nennungen der Befragten mit sonderpädagogischer

Grund- oder Zusatzausbildung festgestellt. Möglich ist, dass diese nicht explizit, sondern in den Unterricht integriert durchgeführt werden oder die persönlichen Fähigkeiten durch die Qualifikation und jahrelangen Einsatz zur täglichen Routine zählen.

Es kann abgeleitet werden, dass ein standardisiertes Vorgehen Sicherheit für alle Beteiligten ergeben würde.

Ein Aspekt, der gar nicht benannt wurde, ist die Durchführung von Testverfahren der Agentur für Arbeit, die solche durchführen kann, wenn sie es für sinnvoll hält. Ob Kenntnisse dazu vorliegen und nicht erwähnt wurden, oder aber diese keine Relevanz haben, kann daher nicht beantwortet werden. Grundsätzlich ist ein diagnostisches Verfahren zu Beginn des Bildungsganges sinnvoll, dieses sollte die Faktoren der

- schulischen Vorbildung
- sozialen Kompetenz: bspw. Teamarbeit, Umgang mit Anderen
- personalen Kompetenz: bspw. Konzentration, Belastungsfähigkeit
- berufsfachlichen Interessen: bspw. handwerkliche Fähigkeiten
- persönlichen Aspekte: bspw. Interessen, Berufswunsch, Erkrankungen
- Förderbedarfe: bspw. im Bereich Lernen
- Ressourcen: bspw. musisches Talent
- Sonstiges: bspw. viele Geschwister

enthalten.

So könnten alle bisherigen benannten Strategien vom ersten Unterrichtstag an entsprechend eingesetzt und die Weiterentwicklung des Schülers festgehalten werden.

### *Persönliche Strategien*

Während der Interviews wurden nicht nur in den Fragebereichen der Strategien solche deutlich, auch weitere Äußerungen der Befragten wiesen auf persönliche Strategien hin, die sich allgemein mit dem Umgang der Jugendlichen befassten.

Unter diesen wurden Folgende zusammengestellt:

- eigenes Bild machen
- bei zu viel Unruhe: unangekündigter Test
- Humor
- kooperative Arbeitsweise zwischen Schülern und Lehrkraft
- persönliche Notizen zu Besonderheiten der Schüler
- persönliche Notizen zu wirksamen und weniger wirksamen Methoden
- konsequente Durchsetzung der Regeln
- Transparenz von Sanktionen bei Regelverstößen
- Beherrschung der eigenen Körpersprache

- Aushalten von bestimmten Situationen
- Zeit für Erzählungen von Schülern einplanen
- persönliche offene, wertschätzende und respektvolle Haltung gegenüber den Schülern
- gleiche und gerechte Behandlung der Schüler
- Rituale wie ruhige Musik
- Jahreszeitenabhängige Rituale
- stilles Aushalten bei großer Unruhe zu Beginn der Stunden – Irritation der Klasse
- Regeln des Klassenverbandes auch hinsichtlich gegenseitigem Respekt
- pädagogische Stunde
- Zusammenarbeit mit den Sozialarbeitern der Schüler
- Vorbereitung eines inhaltlichen roten Fadens
- Verbleib der Arbeitsmaterialien in der Schule
- Unterricht folgt immer der gleichen Struktur
- Aufgaben folgen immer der gleichen Struktur
- Erstellung von Werkstücken, die die Schüler behalten dürfen

Alle Strategien beinhalten die Aspekte der Regeln, Konsequenzen, Strukturen, Berücksichtigung der Besonderheiten im Unterricht und der eigenen Lehrerpersönlichkeit.

Auf die Ausgestaltung der Besonderheiten der Schüler wurde bereits verwiesen, im direkten Unterricht sind diese relevant einzubeziehen, da die Vermittlung fachlicher Inhalte sonst nicht möglich ist. „...so, dann sage ich mal, dann opfere ich lieber die ersten 10 Minuten der Stunde und hab vielleicht dann die Chance noch eine halbe Stunde anständig zu arbeiten, als von vornherein, dann wird man nämlich so öh öh öh und das funktioniert nicht.“ (I 6/7, 906 ff.).

Eine andere Möglichkeit, wenn Klassen zu Beginn der Stunde bereits sehr laut und aufgeregt sind, ist auch diese durch Schweigen zu irritieren. "Und wenn ich merke, ich gehe in eine Klasse rein und das brutzelt hier, ne, dann äh sage ich erst mal fünf Minuten gar nichts [...] Aber dann habe ich gemerkt, dass sie dann doch mitbekommen, Frau H. hält jetzt ihren Mund, irgendwas ist hier, irgendwas stimmt hier nicht." (I 8, 65 ff.). Diese Strategie funktioniert in Kombination damit, dass der Befragte sich vor die Klasse stellt und demonstrativ wartet, die Situation aushält. Das Aushalten wird von mehreren Befragten als eine wichtige Strategie beschrieben, manche Störungen oder Äußerungen werden ignoriert oder Gemurmel ausgehalten, da eine öffentliche Ansprache das Verhalten noch verstärken oder eine Diskussion in Gang setzen würde, die die Situation verschlimmert und damit die Durchführung von Unterricht unmöglich macht.

Im Kontext der eigenen Lehrerpersönlichkeit ist nicht nur das verbale Äußern wichtig, auch die nonverbale Kommunikation muss kontrolliert werden.



„Die Wortwahl und mit Körpersprache und sie beobachten einen ganz genau, also Körpersprache lesen können sie, weil sie sich immer zur Wehr setzen müssen, also das merkt man. Also da muss man sich selbst sehr unter Kontrolle haben, um ihnen da nicht irgendwelche, ne nicht, dass der Blick entgleitet oder so was.“ (I 6/7, 1025 ff.).

Dieser Umstand ist den bisherigen Erfahrungen der Schüler geschuldet, ein weiterer Befragter gibt dies mit der Beschreibung der Geborgenheit an. „Und nichts ist schlimmer, als wenn ein Schüler sich nicht geborgen fühlt. [...] Und dann muss es Leute geben, die sie auffangen. Das muss der Lehrer sein, der verständnisvolle Lehrer.“ (I 17, 288 ff.). Die pädagogische Art der Lehrkräfte nimmt einen besonderen Stellenwert ein, nicht nur in der Umsetzung des Unterrichtes, sondern auch im Umgang mit den Schülern. Es ist wichtig, diese respektvoll zu behandeln, ihnen vorzuleben wie ein in der Gesellschaft akzeptiertes Verhalten aussehen kann, um ihrem eigenen, möglicherweise abweichenden Verhalten entgegen zu wirken.

Daher ist es wichtig, sie zu loben, ihnen ein Feedback zu geben, aber sich auch ein solches von ihnen einzuholen, zu verdeutlichen, dass sie ernst genommen werden. „Dieses Feedback ist für sie ganz wichtig, positive Effekte zu signalisieren, das ist bei mir eigentlich immer Inhalt des Unterrichtes, dass ich manchmal frage morgens: Nur einfach den Daumen, wie geht es Ihnen heute, wie sind Sie drauf. Geht es so oder so.“ (I 23, 269 ff.).

In der befragten Schule, in welcher die 14-tägigen Schnupperkurse durchgeführt werden, wird eine weitere Maßnahme eingesetzt: eine pädagogische Stunde in der Woche, die ausschließlich dem Austausch der Kollegen in den Bildungsgängen des Übergangssystems gewidmet ist.

„Also wir haben an dieser Schule mittwochs, ich meine erste Stunde, das haben wir von der Schulleitung genehmigt bekommen, einen festen Termin, wo alle Lehrer der Abteilung, das sind also insgesamt 22 und die Schulsozialarbeiter sich treffen. Diese Stunde ist keine Arbeitsberatung und keine Fachgruppensitzung. Sie dient einzig und allein dazu, um über die Schüler zu reden. Das heißt also, wir bringen uns alle auf den gleichen Stand. Jeder beschreibt dort, wie er bestimmte Problemschüler wahrnimmt und dann wird dort eben gemeinsam überlegt, welche Maßnahmen am geeignetsten wären, wo man den Schüler jetzt weiterhilft.“ (I 20, 108 ff.).

Dieses Vorgehen nimmt alle der benannten persönlichen Strategien auf. Durch den Austausch kann ein einheitliches, konsequentes Vorgehen beschlossen werden, einzelne Kollegen können sich dazu austauschen, welcher Umgang mit welchem Schüler zum Erfolg führt. Die weiteren Befragten dieser Schule bewerten diese Stunde als sehr gewinnbringend, eine Lehrkraft, die erst seit kurzem in den Bildungsgängen unterrichtet, äußert, dass so auch informelle Informationen vermittelt werden.

Die vielen persönlichen Strategien verdeutlichen, dass vor allem die Lehrerpersönlichkeit, die eigene Haltung und die Erfahrung mit der Zielgruppe ausschlaggebend sind, um den Einflussfaktoren der Zielgruppe zu begegnen. Es konnte außerdem aufgezeigt werden, dass in den Strategien Aspekte benannt sind, die in der Lehreraus- und Weiterbildung wenig eingebunden sind, was einen deutlichen Kritikpunkt ausmacht.

Zusammenfassend wäre eine Übersicht standardisierter Maßnahmen, informell gesammelter Strategien und der kontinuierliche Austausch über Umgangsweisen der optimale Weg, um dem Einflussfaktor der Zielgruppe zu begegnen. Die Mentalität des Einzelkämpfers, welche Lehrkräften häufig nachgesagt wird, kann an dieser Stelle nicht bestätigt werden, da ohne diesen Austausch die einzelnen Personen vor noch größeren Problemen stehen würden. Die folgende Tabelle gibt nochmals eine Übersicht über alle Strategien, in Zuordnung zu den jeweiligen Unterkategorien der Zielgruppe.

In der Gesamtbetrachtung konnten die Strategien in die folgenden Rubriken systematisiert werden:

- persönliche individuelle Motivation und Anpassung durch Beziehungsarbeit
- Lob, Bestärkung, Sinnhaftigkeit
- Zielerreichung (Abschluss, Ausbildung, Alltagskompetenz)
- schulische Ordnungsmaßnahmen und Sanktionen
- individuelle Diagnostik und Förderplanung
- spezielle Maßnahmen
- Transparenz der realen Möglichkeiten
- Aufzeigen von Wegen, bestimmte Berufe zu erreichen
- Didaktik
- Lehrerpersönlichkeit

Einige Rubriken wurden bereits in den jeweiligen Kategorien benannt, andere ergaben sich in der Strukturierung der Übersicht.

	<b>individuelle (De) Motivation</b>	<b>Förderbedarf/ Verhaltens-auffälligkeiten</b>	<b>psychische Erkrankungen</b>	<b>Heterogenität</b>	<b>individuelle persönliche Hemmnisse</b>	<b>Ausbildungs-reife</b>
<b>persönliche individuelle Motivation und Anpassung durch Beziehungsarbeit</b>	individueller Einbezug aller Schüler, durch persönliche Gespräche und Einbezug der Interessen	gemeinsame Erstellung von Regeln	Einbezug sozial-pädagogischen Personals	Vereinheitlichung des Wissensstandes		
		Aufnahme und Befriedigung der Bedürfnisse der Schüler	Kontakt zu den Betreuungspersonen in Akutfällen			
	Einbezug von Sozialpädagogen, um herauszufinden, was den Schüler motivieren kann	direkte Aufnahme von Fragen im Unterricht	tägliche Einschätzung der Leistungsfähigkeit			
		Einsatz von sozialpädagogischen Personal	persönliche, intime Ansprache der Schüler bei Verdacht auf psychische Erkrankung			
<b>Lob, Bestärkung, Sinnhaftigkeit</b>	Vergegenwärtigung der geleisteten Arbeit und ausreichende Beachtung von fertigen Werkstücken					
	Belohnung durch verbales Lob oder Süßigkeiten					
<b>Zielerreichung (Abschluss,</b>	Benennung der Relevanz eines Themas					Einbezug beruflicher

<b>Ausbildung, Alltagskompetenz)</b>	in Bezug auf die Berufswünsche der Schüler					fachpraktische Inhalte
	Benennung der Relevanz eines Themas im Kontext des Alltags bzw. Orientierung an der Lebenswirklichkeit der Schüler					
	Verdeutlichung des Ziels einer Ausbildungsaufnahme direkt im Anschluss an den Bildungsgang					
<b>schulische Ordnungsmaßnahmen und Sanktionen</b>		Sanktionierung von Störungen durch Klassenbuch-einträge oder Verweis des Unterrichtes				
<b>individuelle Diagnostik und Förderplanung</b>		Beobachtung von Auffälligkeiten und kollegialer Austausch über Maßnahmen	kollegialer Austausch und Entwicklung von Maßnahmen	diagnostische Eingangsphase	persönliche Gespräche zur Ursachensuche	Berücksichtigung der Entwicklung
		Austausch von Information bzgl. des Förderbedarfes im Kollegium		Abfragen von Grundlagenwissen	Austausch im Kollegium und Entwicklung von Maßnahmen	Berücksichtigung der Ausgangssituation
		Versuche, die Ursache der Auffälligkeiten zu				

		ergründen, um darauf eingehen zu können				
		Entwicklung konkreter Maßnahmen durch Erfahrung und Wissen				
		spezielle Förderung der Schüler, damit diese dem Unterricht folgen können				
<b>spezielle Maßnahmen</b>		Vermittlung von Struktur und Sicherheit durch Rituale und gleiche Abläufe			Wechsel der Klasse bei schwerwiegenden Vorfällen	
		Teilnahme demotivierter Schüler in Klassen des dualen Ausbildungs-systems				
<b>Transparenz der realen Möglichkeiten</b>	Transparenz der Anforderungen im Bildungsgang zum Erreichen der Berufsreife und kontinuierliche Rückmeldung über den aktuellen Stand	Aufzeigen von Konsequenzen des Verhaltens			Feedback zur Selbsteinschätzung	
<b>Aufzeigen von Wegen bestimmte Berufe zu erreichen</b>						

<b>Didaktik</b>	Anpassung der Inhalte und des Schwierigkeitsgrades der Inhalte an die Fähigkeiten der Schüler, Aufgaben stellen, die gelöst werden können	räumliche Trennung		Leistungs-differenzierte Arbeitsaufgaben		
	Methoden- und Medienvielfalt			Einsatz kooperativer Methoden		
	Akquise von realen Aufträgen in der Fachpraxis und Einbezug der Schüler in den gesamten Arbeitsablauf					
<b>Lehrer-persönlichkeit</b>	persönliche Motivation/ Überredungskünste	Humor	sensibler Umgang			
	Beziehungsarbeit, Motivation über ein kollegiales Verhältnis	Störungen werden ignoriert				

	Migrations- hintergrund	schulische Vorbildung	unrealistische Berufs- und Arbeitsmarkt- vorstellungen	unregelmäßige Teilnahme	Diagnostik	persönliche Strategien
persönliche individuelle Motivation und Anpassung durch Beziehungsarbeit				Aufgeben von zusätzlichen Hausaufgaben um den versäumten Unterrichtsstoff nachzuholen		kooperative Arbeitsweise mit den Schülern
				Einarbeitung bekannter Inhalte in neue Themen		Zeit für Erzählungen der Schüler einplanen
						Zusammenarbeit mit den Sozialarbeitern der Schüler
Lob, Bestärkung, Sinnhaftigkeit		Schaffen von Erfolgslebnissen				
Zielerreichung (Abschluss, Ausbildung, Alltagskompetenz)		Vermittlung von Grundlagenwissen				
schulische Ordnungsmaßnahmen und Sanktionen				Zusammenarbeit mit den Eltern		
				Umsetzung des sieben Punkte Plans bei zu vielen Fehlzeiten		
					Tests in Fächern zu Beginn des	

<b>individuelle Diagnostik und Förderplanung</b>					Schuljahres ohne Namensangabe	persönliche Notizen zu wirksamen und weniger wirksamen Methoden
					strukturierte Beobachtung der Schüler	
<b>spezielle Maßnahmen</b>	Aufklärung der Betriebe				sechswöchige Probezeit im BVJ - Testung ob die Berufsreife erreicht werden kann	pädagogische Stunde
					14-tägige Schnupperkurse im zweijährigen BVJ	
<b>Transparenz der realen Möglichkeiten</b>			Transparenz der Möglichkeiten aufgrund der aktuellen Qualifikation			Transparenz von Sanktionen bei Regelverstößen
<b>Aufzeigen von Wegen bestimmte Berufe zu erreichen</b>			Vorstellung von möglichen Berufen			
			Transparenz der Möglichkeiten aufgrund der aktuellen Qualifikation			
			Verdeutlichung von attraktiven			



			Gehältern in möglichen Berufen			
			Motivation für einen Plan B			
<b>Didaktik</b>		Anpassung des Niveaus	Erfahrungsberichte aus Praktika	Einarbeitung bekannter Inhalte in neue Themen		Vorbereitung eines inhaltlichen roten Fadens
		Aufgaben in unterschiedlichen Niveaustufen				Verbleib der Arbeitsmaterialien in der Schule
		gemeinsame Lösung von Aufgaben				Unterricht folgt immer der gleichen Struktur
		Einsatz kooperativer Methoden				
		kleinschrittiges Vorgehen				Unterricht folgt immer der gleichen Struktur
		angepasstes Lerntempo				
		Visualisierung von Aufgabenstellungen				Aufgaben folgen immer der gleichen Struktur
		Abbau von fächerspezifischen Vorbehalten oder Blockaden				

<b>Lehrerpersönlichkeit</b>					Lektüre der Schülerakte bei Bedarf	eigenes Bild machen
						bei zu viel Unruhe: unangekündigter Test
						Humor
						kooperative Arbeitsweise mit den Schülern
					Erstellung von Steckbriefen durch die Schüler in denen auch Berufswunsch benannt werden	persönliche Notizen zu Besonderheiten der Schüler
						persönliche Notizen zu wirksamen und weniger wirksamen Methoden
						konsequente Durchsetzung der Regeln
						Transparenz von Sanktionen bei Regelverstößen
					Teilnahme als Beobachter in der Erprobungsphase der Bildungsdienstleister	Beherrschung der eigenen Körpersprache
						Aushalten von bestimmten Situationen
						Zeit für Erzählungen von Schülern einplanen

						persönliche offene, wertschätzende und respektvolle Haltung gegenüber den Schülern
						gleiche und gerechte Behandlung der Schüler
						Rituale wie ruhige Musik
						Jahreszeitenabhängige Rituale
						stilles Aushalten bei großer Unruhe zu Beginn der Stunden - Irritation der Klasse
						Regeln des Klassenverbandes auch hinsichtlich gegenseitigem Respekt
						Erstellung von Werkstücken, die die Schüler behalten dürfen

Tabelle 14: Übersicht der Strategien zum Einflussfaktor Zielgruppe, Quelle: eigene Darstellung.

Es ist zu erkennen, dass die Einflussfaktoren ihren jeweiligen Schwerpunkt haben, aber vor allem die Rubriken der Diagnostik, Didaktik und Lehrerpersönlichkeit sich durch eine Vielzahl an Strategien auszeichnen. Die Didaktik wurde bereits der Lehrerausbildung zugeordnet, die Diagnostik ausgeschlossen. Die hohe Anzahl an selbstständig entwickelten Strategien unterstreicht jedoch die Relevanz und die Forderung der Aufnahmen dieser in Lehramt-Qualifikationen. Diese inkludieren die Seiteneinstiegsseminare. Die Ausprägung der Lehrerpersönlichkeit ist ein Entwicklungsbereich, der der praktischen Anwendung bedarf. Somit stellt sich die Frage, ob und wie dies bereits in der universitären Ausbildung ausgebildet werden könnte – dieser Punkt wird in der Kategorie der Professionalisierung und Kompetenzentwicklung nochmals betrachtet.

Grundsätzlich könnte die dargestellte Tabelle als erster Schritt verstanden werden, die informellen Vorgehensweisen zu systematisieren, um sie einer breiten Masse zugänglich zu machen.

### **Rahmenbedingungen**

Wie in der deskriptiven Analyse beschrieben (vgl. 8. 2), werden die Einflussfaktoren auch in der Interpretation in drei Bereiche aufgeteilt, daher folgt nun die Darstellung der Beschreibungen und speziellen Strategien der Einflussfaktoren der Rahmenbedingungen.

#### *Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Fluktuation der Schüler innerhalb des Schuljahres*

Die Fluktuation der Schüler in den Bildungsgängen des Übergangssystems war ein Aspekt, der aufgrund der Nennung in der schriftlichen Befragung (vgl. Kap. 7.3) aufgenommen wurde. Diesbezüglich machen die Befragten unterschiedliche Angaben, einige geben an, dass es kaum neue Schüler während des Schuljahres gebe, andere wiederum merken an, dass sogar nach dem Ende des Schulhalbjahres noch neue Schüler aufgenommen werden.

„Fluktuation ist ein großes Thema. Auch jedes Jahr wieder. Also 13 oder 14 Wochen geht das Schuljahr noch von 40 und es kommen immer noch neue Schüler. Wo kommen die her? Weshalb kommen die jetzt? Also auch da gibt es vielerlei Gründe, also wer eine Ausbildung angefangen hat und Probezeit, das ist eigentlich alles lange vorbei. Ich hatte heute wieder eine neue Schülerin, ich frage: "Wo waren sie denn jetzt?" "Ja, ich war zu Hause." Also ohne Schulabschluss muss man ja vielleicht auch genauer hinterfragen, warum sitzen die so lange irgendwo und werden nicht erfasst...“ (I 12, 496 ff.).

Dies verdeutlicht, dass die Lehrkräfte keinen Einfluss darauf haben und den Schülern die Teilnahmen am Bildungsgang auch nicht verweigern dürfen.

Strategien diesbezüglich werden nur von zwei Befragten benannt:

- Stärkung der Gemeinschaft der bestehenden Schüler
- keine Zulassung weiterer Schüler nach Schuljahresbeginn

Die erste Strategie soll verhindern, dass Jugendliche, die zu Beginn des Schuljahres an den Bildungsgängen teilnehmen, die Maßnahme abbrechen oder hohe Fehlzeiten haben. Durch den Fokus auf die Gemeinschaft der Schüler soll nicht nur die Lernatmosphäre verbessert werden, sondern die Klasse auch eine soziale Gemeinschaft bilden. Ein ähnliches Ziel wird mit der zweiten Strategie verfolgt: Dadurch dass keine neuen Schüler in die Klassen eintreten, bleiben die Gruppen konstant. Dies ist einerseits für die Klasse positiv, wenn diese sich einmal gefunden hat, andererseits auch für die Lehrkräfte, da diese nicht nur einzelne Schüler kennenlernen, sondern auch die Gesamtkonstellation und Gruppendynamik in den Klassen einschätzen müssen. Da dieses Vorgehen in der beruflichen Schule stattfindet, in welcher auch die 14-tägigen Schnuppertage stattfinden, wurde erfragt, wie sie diese Aspekte in Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit umsetzen – diese Strategie wird in der entsprechenden Kategorie der Förderregularien benannt.

Grundsätzlich wird ein ‚Kommen und Gehen‘ in den Bildungsgängen durch die Lehrkräfte negativ bewertet, dies nimmt auch einen Punkt in den gewünschten Änderungen des Systems ein.

Das Vorliegen von nur zwei Strategien kann somit dahingehend erklärt werden, dass die Lehrkräfte keinen Einfluss auf den Zugang neuer Schüler haben und nur darauf reagieren können. Die Maßnahme einer Schule, dies nicht zuzulassen, lässt vermuten, dass es andere Maßnahmen gibt, in welche unversorgte Schüler im laufenden Schuljahr aufgenommen werden.

Die Strategien zur Zielgruppe können auch eingesetzt werden, um die Gruppenatmosphäre der Schüler zu fördern – der Aufbau sozialer Kompetenzen, die Übernahme von Verantwortung für andere kann dazu führen, dass Schüler gern Teil der Klasse sind und somit die Schule positiv bewerten. Somit ist hier keine gesonderte Strategie, sondern die Aufnahme des Aspektes in die allgemeinen Strategien sinnvoll.

#### *Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Durchführung von Betriebspraktika*

Da in der schriftlichen Befragung angegeben wurde, dass die Lehrkräfte bei der Durchführung von Praktika eingebunden sind, wurde dieser Aspekt in die mündliche Befragung aufgenommen, um die konkreten Tätigkeiten in diesem Bereich zu erheben. Teilweise wurde dies bereits unter der Kategorie der Aufgaben thematisiert.

Auch hier konnten zwei Strategien erfasst werden:

- Aufzeigen der Relevanz praktischer Erfahrung

- Kooperation mit Unternehmen und Vermittlung der Jugendlichen in Ausbildungsberufe mit Fachkräftemangel

Es ist anzumerken, dass es sich nicht um tatsächliche entwickelte Strategien handelt, da die gesamtgesellschaftliche Entwicklung für die aktuelle Arbeitsmarktlage verantwortlich ist. Die Lehrkräfte haben diese Situation erkannt und nutzen sie, um Schülern einen Ausbildungsplatz zu vermitteln, die normalerweise durch die Unternehmen nicht ausgewählt werden würden. „...es sehr viele Firmen gibt, die auch unsere Schüler nehmen. Aus zwei Gründen, erstens sie brauchen jemanden für einfachere Arbeiten oder sie suchen schlichtweg Personal.“ (I 19, 312 ff.).

Diese Entwicklung unterstreicht die benannte Relevanz der Thematik der vorliegenden Arbeit, denn auch wenn diese Fachkräfte benötigt werden, liegen bei den benannten Schülern häufig Förderbedarfe in unterschiedlichen Bereichen vor. D. h., dass Jugendliche schneller und effektiver darauf vorbereitet werden sollten, den Übergang zu bewältigen und/oder die Fördermaßnahmen für niedrig qualifizierte Jugendlichen müssen derart verändert und individualisiert werden, damit auch diese Jugendlichen eine Ausbildung bestehen können. Wird dem nicht nachgegeben, erleben diese Schüler durch das Nicht-Bestehen einer Ausbildung einen weiteren Misserfolg, der nicht zur persönlichen Entwicklung beiträgt.

Insgesamt wird deutlich, dass die Lehrkräfte die Betriebspraktika in der Planung des Unterrichtes zwar mitdenken und auf praktische Elemente hinweisen, es jedoch vom Engagement der einzelnen Lehrkräfte abhängt wie intensiv der Einfluss ist.

Da in den Maßnahmen des BVJ Praktika verankert sind, um die sich die Jugendlichen selbst bemühen sollen, fehlt hier eine durchgängige Unterstützung, die auch die Sinnhaftigkeit des Praktikums einschätzen könnte. Das Lehrkräfte ihre Schüler begleiten, ist dem Umstand geschuldet, dass die Schüler dies aus unterschiedlichen Gründen benötigen. Hier wäre es sinnvoll Institutionen wie Jugendberufsagenturen zu entwickeln und einzubindenden, oder aber weiteres Personal an den Schulen einzusetzen, deren Aufgabe es ist eine Brücke zwischen Schule und Wirtschaft zu bilden. Dies soll nicht bedeuteten, dass die Lehrkräfte diese Aufgaben nicht bewältigen können, aber ihre Einsatzzeit ist begrenzt und mit Unterricht, Beratung, Planung und Abstimmung gefüllt. Die Organisation von Praktika benötigt viel Zeit: Gespräche mit den Jugendlichen über Wünsche, Akquise geeigneter Betriebe, Vorstellung der Jugendlichen dort – wenn es nicht zu einem Praktikumsvertrag kommt, beginnt der Prozess von Neuem. Die Übernahme dieser Aufgabe durch zusätzliches Personal sollte in Absprache mit den Lehrkräften durchgeführt werden, ihnen aber die Hauptlast abnehmen. Ableitungen dafür konnten aus guten Kooperation in der BvB mit Bildungsdienstleistern generiert werden.

*Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Lehrplan/Curriculum/Handreichungen*

Die Erstellung des Lehrplanes in den Bildungsgängen des Übergangssystems wurde in einer vorherigen Kategorie analytisch ausgewertet, zählte jedoch auch zu den Einflussfaktoren der Rahmenbedingungen.

Eine tatsächliche Strategie kann nicht abgeleitet werden, lediglich die Aussage eines Befragten, der das Fehlen von Vorgaben positiv einschätzt.

„...aber grundsätzlich ist man da sehr, gerade was man meinen Bereich angeht Metall, sehr flexibel, muss man da sein und kreativ sein, dass man sich da was ausdenkt, was wirklich über das Jahr die Leute anspricht und dass das auch zielführend für einen vernünftigen Abschluss ist.“ (I 21, 316 ff.).

Da Ausführungen zur Erstellung übergreifender Lehrpläne bereits in der entsprechenden Kategorie benannt wurden, wird an dieser Stelle auf eine sich wiederholende Analyse verzichtet, da die Kategorie keine neuen Erkenntnisse aufweist.

*Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Orientierung an dualen Ausbildungsgängen*

In der Kategorie der Inhalte der Bildungsgänge wurde ebenfalls eine Kategorie aus den Nennungen gebildet, in denen angegeben wurde, dass eine Orientierung an den dualen Ausbildungsgängen stattfindet – auch wurde dies als Einflussfaktor der Rahmenbedingungen in den Interviews vorgelegt.

Diese miteinzubeziehen wird in den Strategien sichtbar:

- Probewochen der Schüler des Übergangssystems in dualen Ausbildungsgängen
- Projektwochen innerhalb aller Bildungsgänge der beruflichen Schule
- Inhalte der Ausbildungsgänge in den Technologieunterricht einbinden

Diese Angaben wurden aufgenommen, da sie über die Kategorie der Inhalte hinausgehen. In einer Schule sollen die Schüler durch die Teilnahme am theoretischen Ausbildungsunterricht einerseits motiviert werden, ihr gestecktes Ziel zu erreichen, andererseits sollen sie so auch in die Lage versetzt werden, selbstständig einzuschätzen, ob sie den Anforderungen gewachsen sind oder sich möglicherweise beruflich umorientieren sollten.

Durch die benannte Projektwoche sollen alle Schüler der Schule miteinander in Kontakt kommen, um einen informellen Austausch zu ermöglichen. Es wurde festgestellt, dass Gespräche unter den Jugendlichen hilfreich in der persönlichen Entwicklung sind.

Der letzte Punkt der Aufnahme von Ausbildungsinhalten wurde bereits in der Inhalte Kategorie ausführlich thematisiert.

Grundsätzlich bilden die beiden Strategien, die einen Austausch ermöglichen sollen, eine gute Verbindung von fachlichen Inhalten, Möglichkeiten der beruflichen Orientierung und Förderungen der Kompetenzen. Es wäre zu überlegen, ob nicht weitere Strategien aus gemeinsamen Unterricht entstehen könnten, so dass die unterschiedlichen Bildungsgänge der Schule vermehrt genutzt werden können. Denkbar wären Mentoren-Programme, in denen Schüler aus höheren Lehrjahren Schüler der BVJ bspw. betreuen, um diese zu motivieren.

#### *Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Größe der Klasse*

Die Klassengröße zu reduzieren, ist eine Forderung, die nicht nur in der beruflichen Schule oder den Bildungsgängen des Übergangssystems verlangt wird, im Grunde gilt: je herausfordernder und heterogener die Bedingungen, desto höher der Personalschlüssel. Nicht umsonst sind die Klassen in Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt aufgrund der besonderen Anforderungen in der Klassengröße auf zwölf Schüler begrenzt (vgl. MBWK 2008, § 2 (1)).

In den Aussagen der Befragten muss unterschieden werden zwischen theoretischem und praktischem Unterricht. Der zweitbenannte ist i. d. R. durch einen vorgegebenen Arbeitsbereich begrenzt, nur eine bestimmte Anzahl von Arbeitsplätzen überhaupt vorhanden. Hinzukommt die Tatsache, dass die praktischen Tätigkeiten der Schüler gleichzeitig ablaufen und fortwährend durch die Lehrkraft überprüft werden müssen, da es u. U. im Bereich der Küche oder des Handwerks sonst zu Verletzungen oder Unfällen kommen könnte. Die meisten Befragten aus diesem Bereich geben eine maximale Anzahl von acht an, wobei sechs aus ihrer Sicht sinnvoller wäre.

Im theoretischen Bereich unterliegt die Klassengröße den Vorgaben des Bildungsministeriums des befragten Bundeslandes. „Bildungsgänge der Berufsausbildungsvorbereitung (Berufsvorbereitungsjahr) sind in den Eingangsklassen mit mindestens zwölf Schülerinnen und Schülern zu führen.“ (BSOrgVO M-V 2012, § 4 (1) 4).

Strategien mit der Größe der Klassen zu arbeiten, lassen sich wie folgt beschreiben:

- Vorbereitung von Aufgaben unterschiedlicher Niveaus
- Stabilisierung der Klassengröße, keine Zulassung neuer Schüler
- Planung von Unterricht in nebeneinanderliegenden Räumen



Die Aufgaben in unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad wurden bereits mehrfach erwähnt, durch den Einsatz und die Vorbereitung dieser haben die Lehrkräfte Zeit, sich im Unterricht um Schüler zu kümmern, die Unterstützung benötigen.

Die letztgenannte Strategie ist damit in Verbindung zu bringen, dass ein Bildungsgang i. d. R. mehr Schüler als verfügbare praktische Arbeitsplätze hat. Sollte es zu Lehrerausfällen kommen, kann der Unterricht der gesamten Klasse parallel in zwei Räumen durch eine Lehrkraft abgehalten werden, dafür muss die Raumplanung diesen Fall jedoch berücksichtigen. Die letztbenannte Strategie ist im Ernstfall zwar eine Möglichkeit, sollte jedoch die absolute Ausnahme bilden.

Grundsätzlich ist zu betonen, dass mit steigender Schülerzahl die Zeit geringer wird, in der sich die Lehrkraft individuell mit dem einzelnen Schüler beschäftigen kann. Dass dies bei vielen der Jugendlichen notwendig ist, zeigen sowohl die theoretischen Ausführungen als auch die Aussagen der Befragten. Im Sinne der Qualität des Unterrichtes und der Verfassung der Lehrkräfte sollte die Anzahl nach oben begrenzt werden. Alternativ könnten zusätzliche Lehrkräfte eingesetzt werden, was die Zeit pro Schüler wieder erhöht. Vor dem Hintergrund des dargestellten Altersdurchschnitts und der Lehrerbedarfsplanung ist dieser Zustand zukünftig jedoch unrealistisch. Der Einsatz von zusätzlichem Personal wie den PMSA-Kräften wurde bereits benannt, jedoch sind diese i. d. R. für einen bestimmten Jugendlichen zuständig, der besonderer Aufmerksamkeit bedarf. Um sinnvoll arbeiten zu können, wäre es notwendig, wenn diese die Lehrkräfte insgesamt in den Klassen unterstützen, was jedoch eine gute Kooperation voraussetzt. Nehmen die Auffälligkeiten, Besonderheiten und Erkrankungen weiter zu, besteht hier Handlungsbedarf, der schon jetzt bedacht werden sollte, nicht erst wenn dieser Fall eintritt.

#### *Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Raumausstattung/Material*

In Bezug auf die Raumausstattung und das zur Verfügung stehende Material wurden verschiedene Aussagen gemacht. In einer Schule sind die Bildungsgänge des Übergangssystems in einem Neubau untergebracht, der auch die fachpraktischen Räume enthält, deren Ausstattung nicht zu bemängeln ist. Befragte anderer Schulen geben an, dass die räumliche und auch die technische Ausstattung ungenügend und der verfügbare Beamer bspw. kaputt wäre. Des Weiteren wurde darauf hingewiesen, dass in einigen dieser Bildungsgänge darauf zu achten sei, dass Materialschränke für die Schüler nicht zugänglich sind, da diese die Materialien sonst zerstören würden.

Die einzige Strategie, die hier erhoben werden konnte ist die, dass die Lehrer selbst das Material beschaffen müssen, welches sie benötigen. Dies kann nicht im Sinne der Schulen und des Bildungssystems sein, beachtet man die bisher zusammentragenden Aufgaben und das notwendige Engagement der Lehrkräfte in den Bildungsgängen wäre dies ein Aspekt, der durchaus zentral organisiert werden könnte. Ähnlich wie der Kategorie der Praktika

würden zentrale Organisationseinheiten die Lehrkräfte entlasten. Dies setzt jedoch eine personale und eine Sachmittelausstattung der Schulen voraus, die den Anforderungen der Schüler und des Unterrichtes entspräche. Auch die Schüler müssen lernen, sorgsam mit Material umzugehen, da auch in der dualen Ausbildung solches verwendet wird.

*Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: kein stabiles Lehrerteam*

Der Punkt des fehlenden stabilen Lehrerteams ist ein Aspekt, der aus der schriftlichen Befragung generiert wurde. Grundsätzlich wird von den Befragten beschrieben, dass der Einsatz in den Bildungsgängen nicht von allen Kollegen gewollt wäre, teilweise sogar als Strafe empfunden würde. Es wird versucht, Lehrkräfte in den Bildungsgängen einzusetzen, die bereits Erfahrungen im Unterricht mit der Zielgruppe gesammelt haben, jedoch bildet dies ein Dilemma: einerseits sollen die Lehrkräfte Erfahrungen in dem Bereich vorweisen, andererseits soll die Last auf alle Kollegen aufgeteilt werden, sodass kein Kollege eine Überlastung erfährt. Somit kommt es automatisch dazu, dass Kollegen unterrichten müssen, die noch keine Erfahrungen in den Bildungsgängen sammeln konnten. Im Kontext der Altersstruktur der Befragten kommt hinzu, dass neue Lehrkräfte in dem Bereich des Übergangssystems ausgebildet werden müssen, um die in Rente gehenden Lehrkräfte zu ersetzen. Diese Veränderungen müssen sensibel umgesetzt werden, um die Schüler mit dem Einsatz zu vieler unterschiedlicher Lehrkräfte nicht zu verunsichern.

Daher sind die Strategien

- Einarbeitung neuer Kollegen unter Begleitung berufserfahrener Lehrkräfte
- Übernahme der meisten Stunden durch den Klassenleiter
- innerhalb des Schuljahres nach Möglichkeit keine Lehrerwechsel

Es ist anzumerken, dass ein Großteil der Lehrkräfte angibt, dass an ihrer Schule das Team, welches in den Bildungsgängen eingesetzt ist als stabil zu beschreiben ist.

Die Unterschiede an den befragten Schulen zu diesem Punkt sind sehr unterschiedlich und gehen mit dem Stellenwert der Bildungsgänge innerhalb der gesamten beruflichen Schule einher. Die Zielgruppe der Schüler hebt sich von denen der anderen beruflichen Bildungsgänge deutlich ab, die Fähigkeiten der Lehrkräfte müssen weit über die fachliche Kompetenz hinausgehen, um den Anforderungen entsprechen zu können. So entscheiden sich Kollegen auch aktiv dagegen in diesem Bereich zu unterrichten.

„Ich habe einen Kollegen, der vor dem Zusammenschluss RBB lieber an eine andere Schule gewechselt ist und einen höheren, größeren Fahrweg in Kauf nimmt, weil er da wieder in seiner Fachrichtung unterrichten kann, als in der BvB verbraten zu werden“ (I 10/11, 395 ff.).

Um dem entgegenwirken zu können müssen nicht nur Inhalte der Lehreraus- und Weiterbildung dahingehend verändert werden, die Bildungsgänge als solche zu thematisieren und Lehrkräfte durch spezifische Inhalte darauf vorzubereiten, auch der Personalschlüssel, psychologisch ausgebildetes Personal und das Ansehen der Bildungsgänge insgesamt muss positiv verändert werden, damit Aussagen wie die folgende nicht mehr vorkommen:

„Das ist entstanden aufgrundessen, dass man ja auch immer so sagt: Schlechte Lehrer, schlechte Schüler. Gute Lehrer, gute Schüler. Das wollen..fast keiner will hier im BVJ arbeiten. Es sträuben sich Lehrer, die absolut sagen: Nein, lehne ich ab, oder es ein Jahr probiert haben und sagen: Nein. Und ich finde, es sollte jeder, jeder in diesem Bereich mal tätig sein, um die Wertschätzung auch zu erfahren und nicht so minderwertig dargestellt zu werden.“ (I 23, 503 ff.).

Grundsätzlich ist positiv zu benennen, dass an den meisten Schulen die Teams der eingesetzten Lehrkräfte im Übergangssystem stabil sind, was durchweg als positiv bewertet wird. Die Darstellung der Besonderheiten der Zielgruppe sowie Äußerungen der Befragten, dass „Entweder, man hat das Feeling dafür, kann mit den Jugendlichen oder man kann es nicht.“ (I 10/11, 385) machen deutlich, dass nicht jede Lehrerpersönlichkeit dafür geschaffen ist oder sich dem anpassen kann. Durch die Hervorhebung des Bildungsganges innerhalb der universitären Ausbildung würden Lehrkräfte bereits frühzeitig von ihrem möglichen Einsatz in diesen erfahren und hätten die Möglichkeit sich darauf vorzubereiten. Dies könnte der Ablehnung einiger Lehrkräfte entgegenwirken, wenn diese aus eigenen Unsicherheit hervorgeht.

#### *Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: fehlender Austausch über die Schüler im Kollegium*

Der fehlende Austausch schloss sich dem vorherigen Punkt an und entstand ebenfalls aus der schriftlichen Befragung (vgl. Kap. 7.2). Der Hauptgrund für den fehlenden Austausch ist die Zeit. Die Lehrkräfte befinden sich außerhalb des Unterrichtes wenig zusätzliche Zeit in der Schule, sodass Kollegen nicht oder nur kurz in der Pause erreicht werden.

Die Strategie, die in diesem Zusammenhang entstanden ist und als Einzige als solche bezeichnet werden kann, ist die bereits erwähnte pädagogische Stunde an einer der befragten Schulen.

Insgesamt weisen weitere Lehrkräfte an anderen beruflichen Schulen darauf hin, dass es einen Austausch gebe, dieser aber in den Pausen, zwischendurch stattfinde und nicht systematisiert sei. Außerdem benennen alle Befragten den Austausch als sehr relevant, auch wenn dieser kurz ausfällt, ist er wichtig, um zu wissen, wenn es Besonderheiten am jeweiligen Tag gebe.

„...ich tausche mich auch mit meinen Kollegen immer sehr rege aus, weil, wir müssen ja irgendwie auch wissen, wie die Schüler in den vorangegangenen Stunden waren, welche Probleme es schon gab, dass man sich darauf einstellen kann. Weil, vollkommen unvorbereitet immer zu sein, was jetzt hier die Geschichte des Tages angeht, kann schwierig sein.“ (I 4, 428 ff.).

Der Strategie der pädagogischen Stunde kann grundsätzlich als Vorbild verstanden werden. Die Wichtigkeit wird von allen Befragten beschrieben, daher wäre ein nächster gewinnbringenderer Schritt, feste Zeiten für solche Austausche zu organisieren.

Dies könnte damit einhergehen, dass der Austausch mit der Relevanz der Fachkonferenzen gleichgesetzt, wenn nicht sogar höher eingestuft würde. Aufgrund der schnellen Veränderungen und Entwicklungen in den Bildungsgängen kann ein wöchentlicher Austausch als Mindestmaß angesehen werden. Hinzu kommt, dass bei Jugendlichen, bei denen ein diagnostizierter Förderbedarf vorliegt i. d. R. ein Förderplan erstellt und angewendet werden muss. Die stetige Überprüfung der vereinbarten Ziele oder die Anpassung der Maßnahmen kann nur im gesamten Kollegium der Bildungsgänge besprochen werden, womit die Einrichtung fester Zeiten unterstrichen wird.

#### *Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Lehr-Kollegium intern*

Dieser Kategorie konnte nur eine einzige Äußerung zugeschrieben werden, jedoch keine entsprechende Strategie. Die Tatsache, dass Lehrkräfte in ein und demselben Kollegium den gleichen Tätigkeiten nachgehen, jedoch aufgrund der Qualifikation unterschiedlich bezahlt werden, führt zu Missstimmung unter den Kollegen.

Hier besteht kein Handlungsbedarf der einzelnen Schule, sondern seitens des Ministeriums. Denkbar wären einerseits Basis- sowie berufs begleitende Qualifizierungen, die der akademischen Lehrerausbildung angelehnt sind und bspw. auch ein Teilzeitstudium beinhalten könnten. Andererseits könnte festgelegt werden, welche Funktionsstellen geschaffen werden, die dann die entsprechende zusätzliche Aufgaben übernehmen, um Diskussionen im Kollegium zu vermeiden.

#### *Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Konsequenzen aus Lehrerverhalten*

Konsequentes, stabiles und strukturiertes Verhalten des Lehrkörpers den Schülern gegenüber wurde beim Aspekt der Zielgruppe mehrfach angesprochen. Die Schwierigkeit sich im Kollegium auf eine Vorgehensweise zu einigen, wurde durch die Befragten benannt. Die hier benannte Strategie schließt sich an die vorherigen an, ein Austausch im Kollegium muss stattfinden, dafür muss Zeit gefunden und die Bereitschaft aller Lehrkräfte erhalten werden, damit ein gemeinsam getroffener Beschluss auch durch die einzelnen Lehrkräfte umgesetzt wird.

Zum Umgang des Kollegiums untereinander können keine tatsächlichen Strategien gefunden oder generiert werden. Denkbar wäre allerdings, dass es einen Abteilungsverantwortlichen gibt, der bei fehlendem konsequenten Verhalten den jeweiligen Kollegen darauf anspricht und auf die gemeinsamen Beschlüsse verweist. Dies soll nicht die eigene Lehrerpersönlichkeit unterdrücken, sondern dem Bedarf der Zielgruppe nach Sicherheit und Struktur soll entsprochen werden.

*Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Förderung/Rahmenbedingungen/Sozialgesetze/Abhängigkeiten*

In dieser Kategorie wurde die Beschreibung nur eines Befragten angeführt, welcher dahingehend befragt wurde, wie die Schule in der Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit die schulspezifischen Diagnosemaßnahmen und daraus entstehenden Zuweisungen der Schüler in die Bildungsgänge bespricht. Im Grunde folgt dieses Vorgehen keiner schriftlich niedergelegten Bestimmung, es sind persönliche und mündliche Absprachen mit den Mitarbeitern der Agentur für Arbeit, in welchen die Begründungen der Zuweisung der Schüler pädagogischer und fachlicher Art verdeutlicht werden. Da dieses Verfahren bereits seit einigen Jahren durchgeführt wird und die Erfahrungen sowohl in der Schule als auch in der Agentur für Arbeit positiv waren, wird dieses Vorgehen ohne förderrechtliche Anpassung durchgeführt.

Grundsätzlich ist zu begrüßen, dass die individuellen Bedarfe der Schüler im Vordergrund stehen und es eine scheinbar unkomplizierte und unbürokratische Zusammenarbeit der Institutionen gibt. Jedoch ist zu hinterfragen, ob es für beide Parteien hilfreich wäre, dies auch schriftlich festzuhalten. Sollte dies durchgesetzt werden, könnten andere Institutionen dem Beispiel folgen, was letztendlich allen Beteiligten zu Gute kommen würde.

Im Bereich der Rahmenbedingungen wurden seitens der Befragten ausschließlich spezifische Strategien angegeben. Eine Übersicht der Strategien ist folgend dargestellt.

<b>Fluktuation</b>	Stärkung der Gemeinschaft der bestehenden Schüler
	keine Zulassung weiterer Schüler nach Schuljahresbeginn
<b>Durchführung von Betriebspraktika</b>	Aufzeigen der Relevanz praktischer Erfahrung
	Kooperation mit Unternehmen und Vermittlung der Jugendlichen in Ausbildungsberufe mit Fachkräftemangel
<b>Lehrplan/Curriculum/ Handreichungen</b>	
<b>Orientierung an dualen Ausbildungsgängen</b>	Probewochen der Schüler des Übergangssystems in dualen Ausbildungsgängen

	Projektwochen innerhalb aller Bildungsgänge der beruflichen Schule
	Inhalte der Ausbildungsgänge in den Technologieunterricht einbinden
<b>Größe der Klasse</b>	Vorbereitung von Aufgaben unterschiedlicher Niveaus
	Stabilisierung der Klassengröße, keine Zulassung neuer Schüler
	Planung von Unterricht in nebeneinander liegenden Räumen
<b>Raumausstattung/Material</b>	selbst beschaffen
<b>kein stabiles Lehrerteam</b>	Einarbeitung neuer Kollegen unter Begleitung Berufserfahrener
	Übernahme der meisten Stunden durch den Klassenleiter
	Innerhalb des Schuljahres nach Möglichkeit keine Lehrerwechsel
<b>fehlender Austausch über die Schüler im Kollegium</b>	pädagogische Stunde
<b>Lehr-Kollegium intern</b>	
<b>Konsequenzen aus Lehrerverhalten</b>	
<b>Förderung/Rahmenbedingungen/ Sozialgesetze/Abhängigkeiten</b>	Anpassung der individuellen Bedarfe an Maßnahme

Tabelle 15: Übersicht der Strategien der Rahmenbedingungen, Quelle: eigene Darstellung.

Die Strategien konnten aufgrund ihrer Andersartigkeit nicht in die Rubriken der Strategien der Zielgruppe unterteilt werden. Des Weiteren ist erkennbar, dass anders als bei der Zielgruppe die Strategien sehr spezifisch sind und nicht auf den gesamten Bereich der Rahmenbedingungen übertragen werden können. Lediglich die Strategien zur Größe der Klasse und die Orientierung an dualen Ausbildungsgängen können an die Rubriken Didaktik und spezielle Maßnahmen angelegt werden.

Die Quantität der Strategien macht deutlich, dass die Rahmenbedingungen weniger Einfluss auf die Arbeit in den Bildungsgängen haben als die Zielgruppe und die Mehrzahl der benannten Faktoren durch die Schaffung grundsätzlicher Strukturen zu lösen sind.

### **Äußere Faktoren**

Die Einflussfaktoren der äußeren Faktoren bilden den dritten und letzten Bereich der Einflussfaktoren und entsprechender Strategien.

### *Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Einfluss der Medien auf die Schüler*

Für die Befragten nimmt in diesem Bereich der Medien das Handy den größten Raum ein, da die Schüler sich durch dieses ablenken lassen und die Aufmerksamkeit nicht dem Unterricht widmen. Des Weiteren sind die Jugendlichen nicht in der Lage, falsche Informationen von richtigen zu unterscheiden und nehmen Serien im Fernsehen als Spiegel der Realität wahr.

Als Strategien damit umzugehen, werden durch nur durch einen Befragten Angaben gemacht: Er thematisiert im Unterricht mit den Schülern *Fake News* und tatsächliche Informationen in den Medien, sowie Strategien wie diese unterschieden werden können. Dies wird auch in der Theorie beschrieben, allerdings im Kontext der Informationen der Berufswahl. Grundsätzlich sind die Fähigkeiten, diese Informationen unterscheiden zu können, auf andere Lebensbereiche übertragbar, womit die Strategie des Befragten mit der Theorie übereinstimmt.

Das Handy als wichtigstes einflussreiches Medium wird in der Theorie nicht derart intensiv beschrieben, nimmt bei den Lehrkräften jedoch im Rahmen der beruflichen Orientierung, in welcher es in der Theorie betrachtet wurde, keine Relevanz ein, sondern diese besteht grundsätzlich in der Arbeit mit den Schülern.

Dass Regelungen zur Handynutzung in den Schulordnungen bestehen, wird vom Großteil der Befragten bejaht, allerdings mangelt es an der konsequenten Durchsetzung der beschlossenen Maßnahmen. Hier sollten Überlegungen angestellt werden, wie dieses Problem zu bewältigen ist, um die Konzentrationsfähigkeit der Schüler zu erhöhen.

### *Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Eltern/Familie*

In der theoretischen Darlegung des Einflussfaktors der Familie wurde deutlich, dass dieser einen enormen Einfluss auf die Berufswahlentscheidung der Jugendlichen hat. Im Gegensatz dazu geben die Befragten nur eine begrenzte Anzahl an Nennungen an, die auf den Faktor der Familie bezogen werden können. Dies liegt einerseits daran, dass den Lehrkräften kaum bis wenig Informationen über das Elternhaus vorliegen und der Kontakt mit diesem häufig nur in Fällen der Durchsetzung von Ordnungsmaßnahmen aufgenommen wird. Wenn Informationen vorliegen, dann eher die das die familiären Verhältnisse als schwierig zu bezeichnen sind oder die Jugendlichen nicht in der Herkunftsfamilie, sondern in Jugendwohneinrichtungen leben. Ein Befragter gibt im Kontext des elterlichen Einflusses bei beruflichen Entscheidungen und in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften folgende ausführliche Beschreibung:

„Ja, ein 15-jähriger Schüler, dessen Mutter einen Förderschulabschluss hat. (...) Die Mutter hat sich über die Jahre dann zu einer Altenpflegerin qualifiziert. Der 15-jährige Schüler kommt

aus einer Förderschule, das heißt also, er hat schon eine Lernschwäche (...) und er soll jetzt hier im ersten Bildungsgang..er hat.. [...] und dieses Kind macht eine einjährige Berufsvorbereitungsmaßnahme, ist 15 Jahre alt, kommt aus der Förderschule und soll diese Berufsreife jetzt unbedingt bestehen. Und dieses Kind ist aber sehr verhaltensauffällig (...), die Hemmschwelle gegenüber Lehrern ist niedrig (...) und das Problem an dieser Stelle ist halt hier eben, dass die Lehrer versuchen, ihm Grenzen zu setzen, die Mutter aber der Meinung ist, dass die Lehrer ihrem Kind schaden und das schon seit Jahren, ja. Dieses Kind (...) ist mit der Vorstellung gekommen, einfach so..die Lehrer waren bisher immer diejenigen, die mir im Wege gestanden haben und Mutti wird das schon machen und ich werde diesen Berufsabschluss schaffen. Es ist aber zu erkennen gewesen, bereits im ersten Vierteljahr, dass er es nicht schaffen wird...“ (I 9, 534 ff.).

Die Situation des beschriebenen Schülers entwickelte sich so weiter, dass die Lehrkräfte ihn an Bildungsgängen des dualen Ausbildungssystems teilnehmen ließen und er durch die Erfahrung dort selbst entschied, länger in dem berufsvorbereitenden Bildungsgang zu verbleiben, um seine Kompetenzen und Fähigkeiten weiter auszubauen. Somit bildet dieses Vorgehen bereits eine Strategie mit den Folgenden:

- Konzentration auf die Bedürfnisse der Schüler und Bestärkung dieser
- Bestärkung der Schüler hinsichtlich eigenen Entscheidungen und der selbstständigen Lebensführung unabhängig von den Eltern
- Informationen über den familiären Hintergrund durch persönliche Gespräche

In den Ausführungen wird den Eltern u. a. unterstellt, ihrem Erziehungsauftrag nicht nachzukommen und diesen auf die Lehrkräfte verlagern zu wollen. Diese sind jedoch bemüht, die Jugendlichen dahingehend zu fördern, selbstständige Entscheidungen zu treffen und Verantwortung für ihre Zukunft zu übernehmen. In der Theorie wurde der Faktor der Eltern lediglich im Kontext der Berufswahl betrachtet, in der Praxis der Lehrkräfte der beruflichen Schule nehmen diese generell einen weniger relevanten Platz ein und sind in den Berufswahlprozess nur eingebunden, wenn sie dies aus eigenem Antrieb tun. Aus den Angaben kann u. a. bestätigt werden, dass die Beschreibungen der Benachteiligung bzgl. des schwierigen familiären Hintergrundes die Ausführungen der Theorie bestätigt. Da allerdings keine Angaben zur Gesamtheit der Jugendlichen im Übergangssystem der befragten beruflichen Schulen vorliegen, kann diese Aussage nicht grundsätzlich bestätigt werden.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Eltern wenig Einfluss auf die Arbeit der Lehrkräfte haben, die Lehrkräfte eher damit beschäftigt sind, die dort fehlenden Erziehungsmaßnahmen durchzusetzen, konkrete Strategien jedoch insgesamt als wenig notwendig benannt werden.



*Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Freunde/Soziales Umfeld*

Die Jugendlichen untereinander haben einen ähnlich großen Einfluss wie die Eltern, so die Ausführungen in der Theorie. Die Angaben der Lehrkräfte zu diesem Einflussfaktor sind gering, bereits in der deskriptiven Analyse wurde vermutet, dass dies darin begründet ist, dass die Lehrkräfte keinen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schüler haben. Wenn sie einen Einfluss wahrnahmen, ist dieser eher negativ geprägt, Strategien damit umzugehen, werden von keinem Befragten benannt, weshalb eine Interpretation diesbezüglich nicht möglich ist.

*Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Regionale Besonderheiten, Standort der Schule/Wohnort*

Die Regionen in denen sich die befragten beruflichen Schulen befinden, reichen von der Stadt Rostock bis an die polnische Grenze und bis an die Bundeslandgrenzen zu Brandenburg und Sachsen-Anhalt.

Das größte Problem, das die Befragten in den ländlichen Gebieten angeben, ist der schlechte Ausbau des öffentlichen Nahverkehrs. Die Schüler kommen aus den Dörfern im Umfeld der Schulen, die Busverbindungen sind begrenzt und teilweise auf den Beginn und das Ende der Unterrichtszeiten ausgerichtet. Das bedeutet teilweise für die Schüler, dass sie um fünf Uhr aufstehen müssen, um pünktlich zu Unterrichtsbeginn in der Schule zu sein. Dieser Umstand ist es auch, warum die Lehrkräfte den Schülern zu Unterrichtsbeginn erlauben zu frühstücken. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass nicht alle Familien es sich leisten können, das Fahrgeld aufzubringen, was die Schüler in einigen Fällen daran hindert am Unterricht teilzunehmen.

Zu den Ausführungen wurden durch die Befragten keine Strategien benannt, jedoch wird auf notwendige Veränderungen der Verbesserung des Nahverkehrs verwiesen sowie auf grundsätzliche Regelungen zum Fahrgeld.

*Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Veränderungen des Arbeitsmarktes*

Der Einfluss des Arbeitsmarktes wurde bereits bei der beruflichen Orientierung der Zielgruppe benannt, indem die Lehrkräfte die Schüler dahingehend sensibilisieren, welche Berufe aktuell auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden und welche für die Schüler möglicherweise zu erreichen sind. Des Weiteren wird von den Lehrkräften angegeben, dass die Auswahl an Ausbildungsmöglichkeiten durch die Unternehmen der Region begrenzt sind. Somit können die Äußerungen der Lehrkräfte weniger als tatsächliche Strategien denn als Reaktionen auf die Bedingungen benannt werden, ähnlich der Strategien der Betriebspraktika. So arbeiten diese mit den Schülern und Betrieben zusammen, weisen darauf hin, dass Fachkräfte benötigt werden und benennen bei Unternehmen die Ressourcen der Jugendlichen, was in einigen Fällen von Erfolg gekrönt ist.

„Dann habe ich mich mit ihm gemeinsam bemüht, dass er eine Lehrstelle bekommt. Er bekam eine Lehrstelle und dann war ich wieder sein Lehrer an der beruflichen Schule und habe dann mit den Schülern eine Klassenfahrt organisiert und bin mit ihnen nach Hamburg Fuhlsbüttel gefahren. Und im Hamburg Fuhlsbüttel, da werden ja die Flugzeuge repariert. So und dann haben wir diesen Betriebsrundgang durchgeführt, dann kam ich mit den verantwortlichen Lehrmeister in das Gespräch und dann sagt er: "Mensch", sagt er "wenn Sie wirklich gute Schüler haben, die also Interesse und Neigung für diesen Beruf mitbringen, die auch belastbar sind", sagt er "Der Schulabschluss natürlich wichtig, aber nicht das Wichtigste überhaupt. Wir brauchen hier gestählte Persönlichkeiten, die vom Handwerk was verstehen. Schicken Sie mir den Jungen.“ (I 17, 25 ff.).

Hier wird u. a. deutlich, dass auch Betriebe nicht nur auf einen Abschluss der Schüler setzen, sondern auch auf die persönlichen Fähigkeiten.

Daher soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass es bei diesem Einflussfaktor weniger wichtig ist, konkrete Strategien zu haben, sondern die Bedingungen wahr- und aufzunehmen. Auch diese Aufgaben könnten einer Funktionsstelle, die sich mit der Organisation der Betriebspraktika beschäftigt, zugewiesen werden. So könnte eine noch passgenauere Vermittlung potentieller Auszubildender zu den regionalen Betrieben stattfinden, Dies würde nicht nur das Selbstbewusstsein und die selbstständige Lebensführung der Schüler fördern, es würde auch ihr Risiko senken in Arbeitslosigkeit zu münden. Des Weiteren würden die Regionen durch die Sicherung von Fachkräften gestärkt.

#### *Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit*

Die Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit sind ausschlaggebend für die Förderung der Maßnahmen der Bildungsgänge des Übergangssystems, jedoch wurde bereits in der schriftlichen Befragung deutlich, dass diese den geringsten Einfluss auf die Arbeit der Lehrkräfte haben. Strategien wurden dazu nicht angegeben, jedoch können die Ausführungen der beruflichen Schule der Schnuppertage und der Infragestellung der Zuweisung der Agenturen in diesen Kontext einbezogen werden.

Daher wird an dieser Stelle festgehalten, dass auch konkrete Strategien weniger relevant sind, wichtiger ist der Austausch und die Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit um die Weiterentwicklung der Maßnahmen zu ermöglichen. Diese Weiterentwicklung und die Umsetzung individueller, unbürokratischer Vorgehensweisen sollte in Zusammenarbeit mit den durchführenden Schulen stattfinden um ein zielgerichtetes Ergebnis zu erhalten.

#### *Beschreibung und spezifische Strategie zum Einflussfaktor: Wohnverhältnisse*

Sowohl zu den Beschreibungen als auch zu den Strategien bezüglich der Wohnverhältnisse wurden durch die Befragten keine Angaben gemacht. Der Einflussfaktor wurde

aufgenommen, da er in der schriftlichen Befragung benannt wurde. Da im zweiten Erhebungsschritt jedoch keine Ausführungen vorliegen, kann diese Kategorie nicht ausgewertet werden.

Da zu den Einflussfaktoren keine allgemeinen oder persönlichen Strategien benannt wurden, endet an dieser Stelle die Interpretation dieses Bereichs mit der Gesamtdarstellung der Strategien der äußeren Faktoren.

<b>Medien</b>	Unterscheidung von falschen und richtigen Informationen
<b>Eltern</b>	Konzentration auf die Bedürfnisse der Schüler und Bestärkung dieser
	Bestärkung der Schüler hinsichtlich eigener Entscheidungen und der selbstständigen Lebensführung unabhängig von den Eltern
	Informationen über den familiären Hintergrund durch persönliche Gespräche
<b>Freunde</b>	
<b>Region</b>	
<b>Arbeitsmarkt</b>	
<b>Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit</b>	
<b>Wohnverhältnisse</b>	

Tabelle 16: Übersicht der Strategien der äußeren Faktoren, Quelle: eigene Darstellung.

Die gesammelten Strategien der äußeren Faktoren wurden ebenfalls nicht in weitere Unterrubriken geordnet, was der geringen Anzahl der Nennungen zuzuschreiben ist. Diese verdeutlichen auch das Ergebnis aus der schriftlichen Befragung, in welche diese bereits den geringsten Einfluss zugeordnet wurde. Die Strategien zum Faktor Eltern sind dem Vorgehen der Strategien der Zielgruppe ähnlich oder können auch in diese einfließen.

In der Gesamtbetrachtung der benannten Strategien wird der Schwerpunkt der Zielgruppe deutlich, der sich u. a. auch in den anderen Einflussbereichen aufzeigen lässt. Die Probleme, die sich aus den Rahmenbedingungen ergeben, könnten durch organisatorische Maßnahmen gelöst werden und nehmen so in Bezug auf die Lehrerfähigkeiten einen zu vernachlässigenden Platz ein.

Die bereits angesprochenen Rubriken der Didaktik, Diagnostik und Lehrerpersönlichkeit können im Kontext der Theorie von Oevermann (vgl. Kap. 5.2) eingeordnet werden. Die Krisen, welche dieser im Professionalisierungsprozess beschreibt sowie den Umgang und

die Unterstützung von Klienten, zeichnen sich in allen benannten Zielgruppen Strategien ab. Durch die Basis-Ausbildung, das Wissen, welches aus dem Studium hervorgeht, werden erste Ideen abgeleitet, wie den Krisen zu begegnen ist. Mit jeder bewältigten Krise entwickelt das Individuum seine Fähigkeiten weiter, es professionalisiert sich. Da auch weitere Faktoren aus der Theorie der Professionalisierung wie Gemeinnützigkeit aufgezeigt werden konnten, können die benannten Handlungsstrategien als professionell bezeichnet werden. Eine Relation liegt nur insofern vor, als dass die akademische Qualifikation bei zwei Befragten nicht vorliegt. Um also ‚reine‘ professionelle Strategien zu erhalten, müssten diese außer Acht gelassen werden. Dieses Vorgehen wird jedoch im Gesamtkontext nicht als notwendig betrachtet.

### 8.3.3 Bereich drei: Professionelles Handeln und Kompetenzentwicklung

Der dritte Bereich der Interpretation schließt sich dem dritten Bereich der deskriptiven Analyse an und stellt die benötigten Fähigkeiten von Lehrkräften in den Bildungsgängen des Übergangssystems in den Mittelpunkt sowie Möglichkeiten diese zu entwickeln. Den Bereich schließen Angaben zur persönlichen Professionalisierung der Befragten ab, bevor die Interpretation des Bereiches vier folgt.

Die interpretative Betrachtung erfolgt nach den gebildeten Oberkategorien.

*Fähigkeiten/Kompetenzen Lehrkraft: a) allgemeine Fähigkeiten/Kompetenzen Lehrkraft, b) Fähigkeiten/Kompetenzen Lehrkraft in den benannten Bildungsgängen*

In den Interviews wurden die Lehrkräfte dahingehend befragt, welche Fähigkeiten aus ihrer Sicht bei Lehrkräften, die in den Bildungsgängen des Übergangssystems eingesetzt sind vorliegen sollten. Daraufhin äußerten zwei Befragte grundsätzliche Fähigkeiten, die sowohl auf den Einsatz in den Bildungsgängen als auch andere Bildungsgänge der beruflichen Schule zutreffen. Diese beinhalteten Aspekte der individuellen Lehrerpersönlichkeit wie persönliche Motivation für den Lehrerberuf, Transfer wissenschaftlicher Inhalte in den Unterricht der beruflichen Schule sowie Empathie und Methodenvielfalt.

„Das Erste, was ein Lehrer mitbringen sollte ist das Wollen, ja. Ich möchte gerne Lehrer werden, ich möchte Lehrer werden, weil ich Kinder oder Jugendliche unterrichten möchte [...] Das heißt also, in Lehrerberuf muss man, so blöd wie sich das anhört, irgendwo für sich ein bisschen auch als Berufung verstehen, das ist Punkt Nummer eins. Punkt Nummer zwei ist, man muss nach der Lehrerausbildung lernen, das, was man hochwissenschaftlich gelernt hat, auf ein Schülerniveau herunterzubereiten. Das heißt also, ich muss auch bereit sein, meine Idealvorstellungen irgendwo hinter den Spiegel zu packen und nach dem Studium zu lernen, ja. Und die Menschlichkeit. Und die Menschlichkeit darf aber nicht so weit überzogen werden, und das ist die Kunst, die man dann entweder beherrscht oder auch nicht, zwischen

menschlichen Reaktionen und konsequenter Handlungsweise, (...) ja. Viel mit Verständnis, aber auf der andern Seite auch mit Forderungen arbeiten, ja. Also, ne, die Spanne zwischen Kumpel und erwachsenem, gestandenen Lehrer..diese, ja? Dieses Verhältnis ausgewogen zu kreieren, das ist, glaube ich, die Kunst eines jeden Lehrers und sie werden feststellen nach einigen Jahren, dass der Lehrer versucht, seinen Weg zu finden, um auch noch einen vernünftigen Feierabend zu haben und nachts schlafen zu können, ja.“ (I 9, 626 ff.).

Die Darstellung des Befragten macht verschiedene Aspekte deutlich. Erstens die persönliche Motivation, im gewählten Beruf mehr als ein Mittel zum Erwerb des Lebensunterhaltes zu verstehen und sich zu vergegenwärtigen, dass es sich um Arbeit mit Menschen, den Unterricht von Schülern handelt. Diese Schüler können verschiedene Eigenschaften aufweisen und sich unterschiedlich verhalten. Das bedeutet, dass die Lehrkraft nicht nur den fachlichen Unterricht planen und umsetzen muss, sondern u. a. Methoden für den Umgang mit der Zielgruppe nutzen muss. „...einen gewissen Altruismus.“ (I 20, 534 f.), so stützt die vorherige Aussagen ein anderer Befragter. Hinzukommt die bereits in der Kategorie der Aufgaben sowie der Strategien benannte Beziehungsarbeit mit den Schülern, die sich innerhalb der Bildungsgänge der beruflichen Schule differenziert darstellt, je nach Schülerschaft. Der Befragte verdeutlicht, dass die benannten Fähigkeiten im Rahmen der Berufspraxis erworben werden und fügt hinzu, dass das Leben der Lehrkräfte nicht nur aus der Berufsausübung bestehe, sie daher einen Weg der Distanz zur Arbeit finden müssen, um eine gewisse Selbstfürsorge zu betreiben.

Diese Nennungen stützen die Ausführungen der Professionalisierung (vgl. Kap. 5.1; 5.2) insofern, als dass die Lehrkräfte über spezielles Wissen verfügen, die Themen, die sie im Unterricht behandeln, gesellschaftlich orientiert sind und die Unterweisung von Schülern einen Wert für die gesamte Gesellschaft aufweist. Dies gilt für alle Bildungsgänge der beruflichen Schule, da in allen Bildungsgängen das Ziel der Vorbereitung auf eine Ausbildung oder der positive Abschluss einer solchen vorliegt. Des Weiteren benennt der Befragte den Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis. Der strukturtheoretische Ansatz (vgl. Kap. 5.2) weist darauf hin, dass sich Professionalität aus der Überführung theoretisch erworbenen Wissens in praktische Situationen begründet, was im Lehrerberuf bereits in der Theorie nachgewiesen wurde und durch die Äußerungen weiter bestärkt wirkt. Die Verbindung aus Wissen, Können und Reflektieren (Kap. 5.5) macht die benannte Balance und das Hinterfragen der eigenen Rolle und des eigenen Handelns deutlich.

Diese Aspekte lassen sich auch in den Nennungen der spezifischen notwendigen Fähigkeiten in den Bildungsgängen des Übergangssystems finden.

Zum Zweck der Übersichtlichkeit sowie der interpretativen Zuordnung wurden die Nennungen den Kompetenzbereichen der Beruflichen Handlungskompetenz zugeordnet.

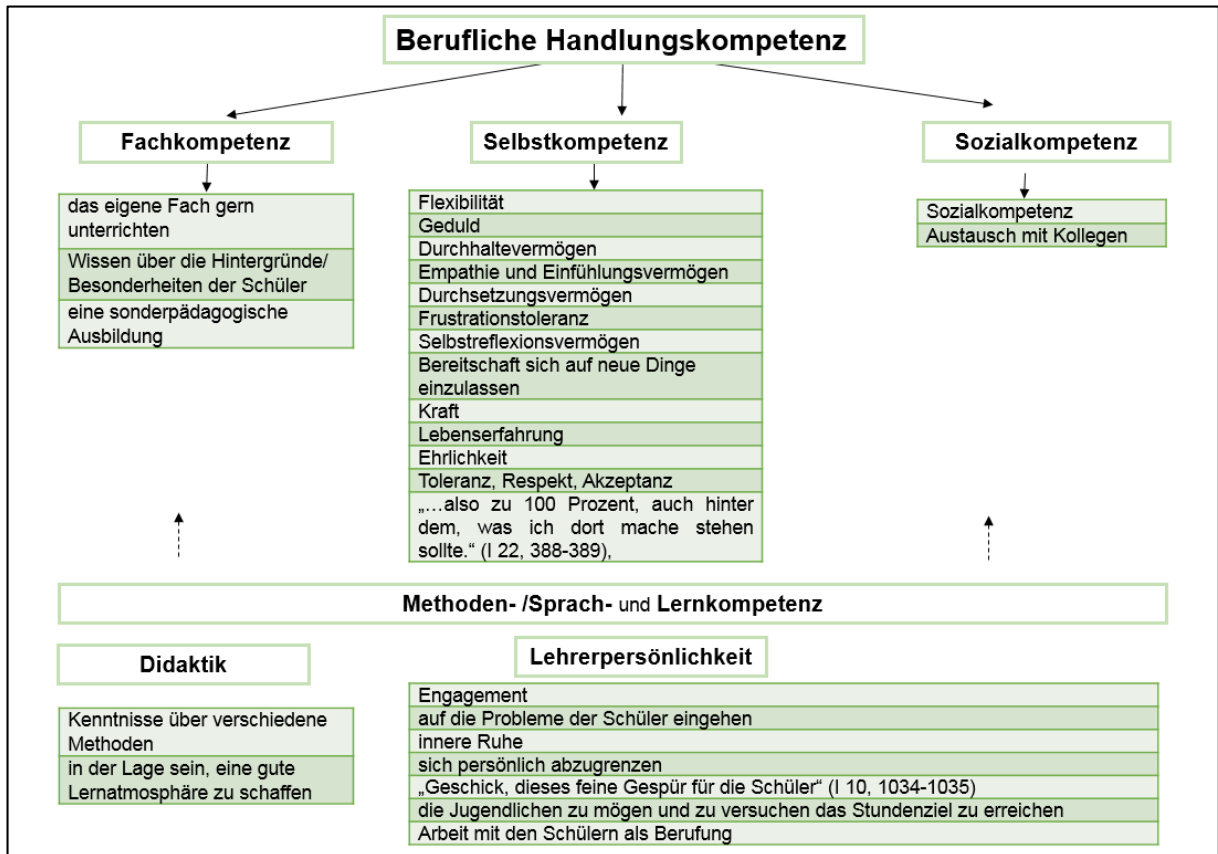


Abbildung 46: Zuordnung der Nennungen notwendiger Fähigkeiten von Lehrkräften in den Bildungsgängen des Übergangssystems im Kontext der beruflichen Handlungskompetenz, Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an KMK 2007.

Bei der Analyse und anschließenden Zuordnung der Nennungen wurde deutlich, dass sich die Bereiche Didaktik und Lehrerpersönlichkeit aus verschiedenen Kompetenzbereichen zusammensetzen, die Didaktik aus der Fach- und den übergreifenden Kompetenzen, die Lehrerpersönlichkeit grenzt an die Fachkompetenz an, setzt sich – auf Basis der Angaben der Befragten – jedoch zum Großteil aus der Selbst-, Sozial- und den übergreifenden Kompetenzen zusammen.

Es zeichnet sich ab, dass die Ausführungen von Tenorth (vgl. Kap. 5.2) bestärkt werden und dass der Lehrerberuf aktuell weit über das Erteilen von Unterricht hinausgeht. So nehmen die Selbst- bzw. personale Kompetenz die meisten Nennungen auf, die sich um die Nennungen der Lehrerpersönlichkeit ergänzen. Im Fokus steht vor allem die Arbeit mit der Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen. Aufgrund ihrer persönlichen Besonderheiten in verschiedenen Bereichen bekräftigen viele der befragten Lehrkräfte, wie wichtig es sei ‚diese zu mögen‘, tatsächlich mit ihnen arbeiten zu wollen und dies nicht als Strafe zu verstehen. Vor dem Hintergrund des bereits thematisierten Einsatzes der Lehrkräfte im Rahmen der stabilen

Lehrerteams wurde deutlich, dass diesbezüglich durchaus unterschiedliche Wahrnehmungen im Kollegium bestehen.

Grundsätzlich sind die benannten Fähigkeiten als ineinandergreifend zu verstehen, dass das Ziel der Stunde und des gesamten Bildungsganges erreicht werden soll. Daher ist es wichtig, „...dass man einfach auch den Plan der Stunde im Kopf hat und auch, ja, die Situation in der Klasse halt dementsprechend steuert.“ (I 4, 545 f.). Das dem Bereich der Fachdidaktik ebenfalls zugeordnete Wissen über die Hintergründe wurde an dieser Stelle zugeordnet, da es sich um das reine Wissen handelt, nicht um den Prozess des Erwerbs dessen (bspw. durch Gespräche). Auch die sonderpädagogische Ausbildung als solche wurde hier eingeordnet, da auch hier von Kenntnissen über Störungsbilder oder Förderbedarfe gesprochen wird und weniger über den konkreten Einsatz sonderpädagogischer Methoden. Da dies in der Praxis dennoch eng zusammenhängt, wurden die zusammengefassten Aspekte der Didaktik unter die Fachkompetenz sowie die Querschnittskompetenzen geordnet.

Aus den Angaben konnten diese zwei Aspekte abgeleitet werden, die aus Aussagen wie folgender generiert wurden: "Also Methodik ist hier das A und O. Das A und O. Und ein gutes Nervenkostüm..." (I 20, 271). Hinzukommt die Lernatmosphäre, auf welche bereits im Zuge des abweichenden Verhaltens (vgl. Kap. 4.4.3) von benachteiligten Jugendlichen eingegangen worden ist. Für die beschriebene Zielgruppe nehmen diese ‚Rahmenparameter‘ einen enormen Einfluss auf ihre persönliche Konstitution und daraus hervorgehende Leistung. Entsprechend müssen hier fachliche, methodische und Lernkompetenzen seitens der Lehrkraft vorliegen. Hinzukommen personale und soziale Kompetenzen, die notwendig sind, um die Situation einzuschätzen, womit wieder verdeutlicht wird, wie nah die Bereiche beieinanderliegen, wie schwierig eine Abgrenzung ist und dass die Kompetenzen nur in ihrer Ganzheitlichkeit die Professionalität wiedergeben. Die Äußerung des Befragten gibt bereits einen Einblick in die personalen Kompetenzen, in welchen ein Großteil der Nennung mit der eigenen Person bzw. Persönlichkeit zusammenhängt. So nehmen neben der eigenen Flexibilität oder der Empathie, die bereits bei den Strategien sichtbar wurden, die Bereiche der Konsequenz, Geduld oder der Durchsetzungsfähigkeit einen großen Raum ein.

„Durchhaltevermögen. Absolutes Durchhaltevermögen, einen – sie müssen eine starke Persönlichkeit sein, sie müssen ein so ausgeprägtes Selbstbewusstsein, sie dürfen keine Mimose sein, sie dürfen kein Sensibelchen sein und sie müssen, sie müssen verzeihen können, sie dürfen nicht nachtragend sein, und sie müssen mit dem ganz alltäglichen Wahnsinn umgehen können. Aber so professionell umgehen können, ähm, dass jeder Schüler im BvB merkt, ähm ja, wie soll ich sagen, äh die macht ihr Ding, und was sie nicht dürfen, sie

dürfen, sie müssen das Private mit jedem Gang in den Klassenraum hinter sich lassen“ (I 8, 348 ff.).

So nimmt ein Großteil der hier angesprochenen Aspekte bereits Bezug auf die Lehrerpersönlichkeit, welche u. a. als Rolle verstanden wird. Alle Lehrkräfte betonen, wie wichtig es ist, authentisch zu sein, gleichzeitig geht es aber auch darum, alles Private/Persönliche aus dem Klassenzimmer herauszuhalten, da dies in Konfliktsituationen von den Schülern für persönliche Angriffe genutzt werden könne. „...sie dürfen da nichts persönlich nehmen, sie dürfen in diesen Klassen nichts persönlich nehmen. Wenn sie anfangen, da irgendwas persönlich zu nehmen, hinterher sich vielleicht noch hinsetzen und heulen, dann haben sie, dann haben sie verloren.“ (I 8, 219 ff.). Der Befragte, dem auch die vorherige Aussage zuzuschreiben ist, verfügt über jahrelange Berufserfahrung in der beruflichen Schule, in den Bildungsgängen des Übergangssystems und hat im Vorfeld u. a. an einer Produktionsschule unterrichtet.

Somit liegt viel Erfahrung im Umgang mit der Zielgruppe vor. Die persönliche Stärke oder zumindest die Demonstration dieser im Klassenraum verdeutlicht zwei Dinge: Einerseits benötigen die Schüler ein konsequentes, gleiches Vorgehen bzw. Umgang mit ihnen, andererseits schützen sich die Lehrkräfte mit einer gewissen Rollenausübung auch davor, persönliche Angriffe zu ermöglichen. Die Balance menschlich zu bleiben, professionell zu agieren und Teile des eigenen Lebens aus dem Berufsfeld herauszulassen verlangt nicht nur ein hohes Maß Professionalität, sondern auch an Erfahrung und persönlicher Reife. Die benannte Krisenbewältigung nach Oevermann (vgl. Kap. 5.2) findet hier somit nicht nur in der Unterstützung einzelner Schüler statt, sondern auch in der Bewältigung eigener Entwicklungsaufgaben. Auch wenn erfahrene Lehrkräfte angeben, dass der Umgang mit den Jugendlichen mit den Berufsjahren einfacher wird, so stoßen auch diese immer wieder in Situationen an Grenzen ihrer bisherigen Erfahrungen und müssen neue Überlegungen zu Lösungen anstellen. Diese ständige Entwicklung beschreibt einen stetigen Professionalisierungsprozess wie er im berufsbiografischen Ansatz benannt ist. Die Kompetenzen – und somit auch die Handlungsstrategien – erweitern sich mit den Jahren an Berufserfahrung und den bewältigten Herausforderungen. Werden die benannten Herausforderungen im Kontext einer Lehrkraft zu Beginn der Berufstätigkeit betrachtet, erscheint die Benennung der ersten Stufe als ‚survival stage‘ in einem durchaus realistischen Licht, bevor es durch Beherrschung der Situation zur einer Routine kommen kann. Daher gehen die persönlichen und sozialen Fähigkeiten eng mit der Lehrerpersönlichkeit einher, ohne oder nur mit wenigen Anteilen der eigenen (privaten) Aspekte. Das Geschick und die innere Ruhe, die für die Arbeit mit der Zielgruppe als relevant eingeschätzt wird, bestätigen weitere Aussagen der Befragten, dass die Lehrkraft wissen muss, welche Herausforderungen



in den Bildungsgängen auf sie zukommen. „...im Prinzip der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern. Dass man das eben weiß. Und dass man von vornherein weiß, es sind immer stark heterogene Klassen, Gruppen.“ (I 10/11, 1064 ff.).

Mit diesem Wissen und realistischen Situationsvorstellungen ist es möglich, sich selbst, seinen Unterricht oder weitere Gegebenheiten so vorbereiten zu können, dass dies die eigene Selbstsicherheit stärkt. Die persönliche Haltung und Einstellung den Schülern gegenüber sowie die Offenheit, sich auf diese einzustellen nimmt in den Nennungen der notwendigen Kompetenzen den größten Bereich ein, der auch in den Nennungen der Strategien bereits indirekt sichtbar war. Dieses Vorgehen geht eng mit der Reflektion des eigenen Vorgehens einher.

„... das muss man irgendwo spüren, das kann man auch nicht lernen. Da sind sie selber als Persönlichkeit mit allem, was sie ausmacht und dann müssen sie auch entscheiden, wie weit gehe ich denn jetzt hier? Was lass ich zu? Welche Wörter dürfen die noch benutzen? Wo ziehe ich jetzt einen Strich? Wie vermittele ich denen das? Man kann es ihnen auch so vermitteln, dass sie es verstehen, ohne dass man sie niedermacht. Weil niedermachen, da stehen die jetzt erst richtig auf. Das kennen sie ja. Also das wo sie total drauf gepolst sind“ (I 20, 561 ff.).

Der stete Zusammenhang zwischen den Besonderheiten der Schüler und den eigenen Handlungsstrategien ist ein Aspekt, der die Arbeit in den Bildungsgängen zur Besonderheit macht, dabei ist es außerdem wichtig, „...Neugierig [zu] sein, Hilfestellung geben, ohne in Mitleid zu verfallen.“ (I 19, 657 f.).

Unter der sozialen Kompetenz wurde außerdem der Austausch mit Kollegen benannt, der nicht nur zur Absicherung des eigenen Handelns oder zur Erhaltung der eigenen Gesundheit ausschlaggebend ist, sondern auch die Möglichkeit enthält, über Besonderheiten der Schüler informiert zu werden und Umgangsweisen von Kollegen zu erfahren, die möglicherweise auch im eigenen Unterricht sinnvoll eingesetzt werden können. Dies gilt bspw. auch für eingesetzte Methoden, die im Unterricht eine gute Resonanz seitens der Jugendlichen erhielten: „...also dass man wirklich ein Team um sich rum hat, mit den (unv.) sprechen kann. Fallbeispiele, die auf den Tisch gelegt werden, dass man nicht allein gelassen wird.“ (I 23, 650 f.).

Dieser Punkt wurde bereits in der Stabilität des Teams in den Bildungsgängen sowie dem Austausch im Kollegium benannt. Gerade für junge oder neue Kollegen nimmt dies einen Aspekt der informellen Professionalisierung ein, da sie durch Kollegen deren Vorgehensweise erfahren und diese als Basis für die Entwicklung eigener Handlungsstrategien nutzen können.

Im Kontext der benannten benötigten Fähigkeiten und der Aufgaben im ersten Interpretationsbereich wurde die professionelle Handlungskompetenz im Bereich der Kompetenzfacetten mit Nennungen der Befragten angereichert.

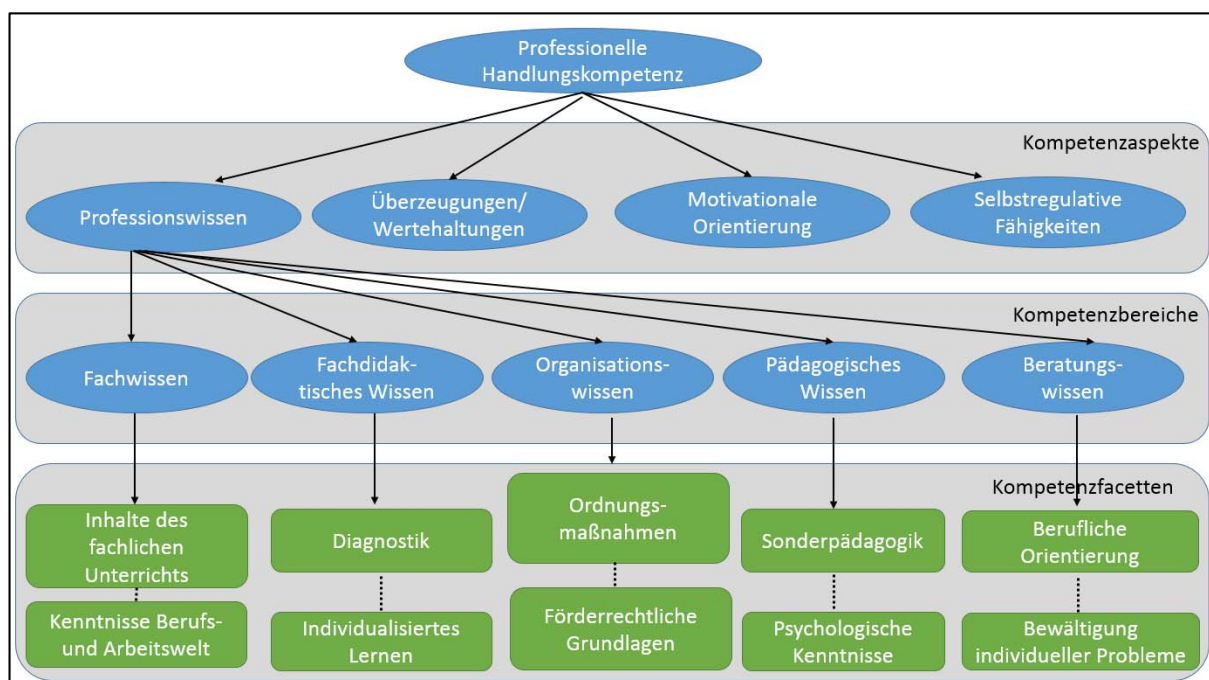


Abbildung 47: Aufgabenbereiche der Befragten im Kontext der professionellen Handlungskompetenz, Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Abb. 28.

Die in grün hinterlegten Bereiche sind aus den erhobenen Daten abgeleitet und beschreiben Oberbereiche, wobei die Darstellung nur aus Gründen der Verdeutlichung der Übereinstimmung und Anwendbarkeit des Modells im Kontext der Fragestellung gewählt wurde. Die dargestellten Oberbereiche dienen nur als Beispiele und spiegeln nicht die vollständigen Daten wieder. Im Handlungsfeld der berufsvorbereitenden Bildungsgänge wurden konsequent die berufliche Orientierung als Beratungswissen und die Kenntnisse der Berufs- und Arbeitswelt in das Modell eingeordnet, das pädagogische Wissen macht die Schwerpunkte der Pädagogik in den Bildungsgängen der Sonderpädagogik und der Psychologie sichtbar.

Die beispielhafte Einordnung der Nennungen soll einerseits verdeutlichen, dass das Modell, welches grundsätzlich zur Kompetenzmessung entwickelt wurde, auch für die Einordnung qualitativ gewonnener Daten genutzt werden kann. Andererseits kann so die Vielfältigkeit des Handlungsfeldes sowie des Aufgabenbereiches der Lehrkräfte verdeutlicht werden sowie die Diskrepanz zur Lehreraus- und Weiterbildung.

Mehrfach wurde nun deutlich, welchen Stellenwert die persönliche Berufserfahrung im Kontext der notwendigen Fähigkeiten einnimmt, dem schließt sich die nächste Kategorie an, in welche eruiert wurde wie diese Fähigkeiten erworben werden können.

*Möglichkeiten Fähigkeiten/Kompetenzen zu entwickeln: a) Kompetenzentwicklung durch Praxiserfahrung in der beruflichen Schule, b) Kompetenzentwicklung durch Nebenjobs/Freizeitaktivitäten, c) Kompetenzentwicklung innerhalb der universitären Ausbildung, d) weitere Angaben*

So wie in der Theorie dargestellt, nehmen angehende Lehrkräfte zu Beginn ihrer Berufstätigkeit die Rolle des Novizen oder Anfängers ein (vgl. Kap. 5.2). Sowohl das ‚reine Überleben‘ als auch der Mangel an Schnelligkeit und Flexibilität sind Merkmale, die junge Lehrkräfte als herausfordernd beschreiben. Daher wurde in den Interviews danach gefragt, wie die als relevant eingeschätzten Fähigkeiten bereits vor Eintritt in die Berufstätigkeit und/oder während der universitären Ausbildung erworben werden könnten.

Der Großteil der Lehrkräfte verwies darauf, dass die tatsächliche Praxis die beste Vorbereitung wäre und der Weg vom ‚Überleben‘ zum tatsächlichen Unterricht über die Zeit gegangen werden müsse, damit eine Entwicklung stattfinde. Durch den Einsatz in der Praxis könnte außerdem die eigene Berufswahl überprüft werden. Da die Bildungsgänge des Übergangssystem zur beruflichen Schule zählen, die Lehrkräfte unabhängig von der fachlichen Ausbildung in diesen eingesetzt werden können, halten es die befragten Lehrkräfte für sinnvoll, sich bereits zu Beginn des Studiums mit allen Bereichen der beruflichen Bildung – so auch mit dem Übergangssystem – auseinanderzusetzen. Denkbar wäre auch begleitend zur universitären Ausbildung eine praktische Tätigkeit an der beruflichen Schule auszuüben, um die theoretisch erlernten Inhalte in der Praxis umsetzen zu können, also eine gewisse Dualität herzustellen. Dies wird durch die folgenden Aussagen bestärkt.

„...vom ersten Studienjahr an, auch eine Art praktische Ausbildung haben, dass sie in den Schulen unterwegs sind, (...) es muss ja nicht gleich die Lehrertätigkeit sein...“ (I 1, 756 ff.).

„Auch schon während der ersten Semester. Dass sie auch schon sehen, was auf sie zukommt und nicht nur von der Theorie her. Methodik, Didaktik, ist ja alles richtig, aber wenn man dann als junger Lehrer oder angehender Lehrer da vor einer Klasse steht, die sehr heterogen ist, das ist eine ganz andere Geschichte“ (I 13/14/15, 1422 ff.)

„In diese Klassen zu gehen. Ganz einfach in diese Klassen zu gehen [...] sie müssen die Realität wirklich kennenlernen“ (I 9, 662 ff.).

Für die Befragten findet diese Realität ausschließlich in der beruflichen Schule statt, wobei darauf hingewiesen wird, dass Studierende, die sich noch in der Ausbildung befinden in den Klassen nicht allein gelassen, sondern der Unterricht gemeinsam geplant und umgesetzt werden würde. Da die universitär verankerten Praxisphasen häufig nicht differenziert auf bestimmte Bildungsgänge sind, wird außerdem empfohlen, den Unterricht im Übergangssystem als Empfehlung auszusprechen, da dies im Vergleich der Bildungsgänge

als am herausforderndsten beschrieben wird. „...oder dass man dann gerade im Praktikum noch stärker darauf besteht, dass sie dort wirklich reingehen und hospitieren.“ (I 10/11, 1086 ff.). Je mehr Erfahrungen die angehenden Lehrkräfte diesbezüglich machen, desto besser wären sie auf diese Zielgruppe vorbereitet oder hätten die Möglichkeit eine alternative Berufswahl zu treffen.

Eine weitere Möglichkeit bestehe nach Aussagen der Lehrkräfte in der Übernahme von Neben- oder Studentenjobs, die sich aus Tätigkeiten der Betreuung oder dem Unterricht von Jugendlichen zusammensetzen. Der Fokus liegt hierbei darin, Kontakt zur Lebenswirklichkeit der Jugendliche zu erhalten. Da diese teilweise in Wohngruppen wohnen oder sich in Freizeitzentren o. ä. treffen, stellen diese geeignete Orte und Einsatzbereiche für die benannten Nebenerwerbe dar.

Durch die universitäre Ausbildung können diese Kompetenzen aus Sicht der Befragten nur insofern ausgebildet werden, dass eine Simulation der Praxis und mögliche Handlungsalternativen stattfinden können. Fallbeispiele und Rollenspiele werden als hilfreiche Methoden in diesem Bereich benannt. Aspekte, welche außerdem im universitären Teil der Ausbildung verortet sein sollten, sind Inhalte der Psychologie und der Sonderpädagogik. Das Wissen über Krankheiten und Störungsbilder benennen die Befragten als hilfreich zur Einschätzung und Entwicklung entsprechender Maßnahmen im Umgang mit der Zielgruppe. Ein Befragter erweitert diese Inhalte auf das gesamte Bildungssystem.

„...Und ich würde mir wünschen, dass das gerade für die jungen Menschen jetzt, die jetzt Lehrer werden, dass das einen größeren Einfluss einnimmt. Nicht nur bezogen auf den BV-Bereich. Das ist genauso wichtig im Gymnasialen Bereich, an Regionalen Schulen, das zukünftige Lehrer auch (.) angefangen von Krankheitsbildern, Umgang damit. Sicher kann man vieles nur Anreißen. Aber zumindest die Kenntnis und das Wissen darüber.“ (I 22, 415 ff.).

Mit Einführung der Inklusion im deutschen Schulwesen sind auch die Universitäten in die Pflicht genommen worden, Module in der Lehramtsausbildung zu konzipieren und durchzuführen, die auf diese Entwicklungen eingehen. Die aktuell entwickelten Anteile sind i. d. R. in die Bereiche des erziehungswissenschaftlichen Anteils der Lehrerausbildung integriert, da die Verteilung der Leistungspunkte (vgl. Kap. 5.4.2) zwischen den Bereichen der Fächer und der Bildungswissenschaft nicht verändert wurde. Der ohnehin durch die Befragten kritisierte zu geringe Bereich der Pädagogik wurde also so verdichtet, dass die bisherigen Bereiche reduziert wurden, um inklusive Inhalte aufnehmen zu können. Auch wenn dies im Sinne der Spektrumserweiterung sinnvoll ist, so verändert es die grundsätzliche Debatte der Wertigkeit der Ausbildungsbereiche nicht.

Die weiteren Angaben zu Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung bezogen sich auf fachliche Weiterbildungen und die Relevanz der Selbstreflexion, womit die bereits benannten Inhalte wiederholt und bestärkt wurden.

Zusammenfassend wird deutlich, dass Praxiserfahrung, ob in der beruflichen Schule, der Betreuung oder Unterweisung der Zielgruppe, den erfolgreichsten Faktor im Kontext der eigenen Kompetenzentwicklung darstellt.

Die universitäre Ausbildung kann in zwei Punkten einwirken: einerseits in der Vermittlung spezifischer pädagogischer Kenntnisse sowie solcher der Sonderpädagogik und Psychologie, andererseits durch die Erhöhung und Erweiterung der praktischen Anteile. An dieser Stelle muss benannt werden, dass im beforschten Bundesland für das Lehramt an beruflichen Schule zwei Praxisphasen vorgeschrieben sind: vier Wochen im Bachelor-, sechs Wochen im Masterstudium. Das in anderen Bundesländern eingeführte Praxissemester (bspw. Hamburg oder NRW) wird nicht durchgeführt. Da dies im Masterstudium absolviert wird, könnte dem Anspruch der Überprüfung der Berufswahl nicht entsprochen werden. Außerdem werden die Praxiseinheiten häufig in den studierten Fächern durchgeführt, da die universitären Aufgaben des forschenden Lernens (vgl. Kap. 5.4.2) i. d. R. von den Dozierenden der Fachdidaktik gestellt werden. Denkbar wäre eine ähnliche Konzeption, die Freiraum für die Bildungsgänge des Übergangssystems lässt oder sogar Aufgaben auf dieses bezogen stellen würde. Durch die universitäre Ausbildung begleitenden oder in diese integrierte praktische Anteile würde außerdem den Aspekten der Professionalisierungstheorien entsprochen werden. Diese basieren auf einer akademischen Ausbildung mit anschließendem Transfer in die Praxis, der Bewältigung von Aufgaben. Durch erhöhte Praxisanteile könnte so der Prozess der individuellen Professionalisierung schon zu einem früheren Zeitpunkt eingeleitet werden.

Im Kontext der universitären erziehungswissenschaftlichen Inhalte des Lehramtsstudiums sollte die Diskussion um die Verteilung der Leistungspunkte vor dem Hintergrund der erhobenen Daten nochmals aufgenommen und überdacht werden. Optional könnten Kurse entwickelt werden, die Zusatzausbildungen anbieten.

Es fällt auf, dass Inhalte der beruflichen Orientierung, die Durchführung von Diagnoseverfahren oder der Einsatz berufsorientierender Instrumente, wie sie in der Literatur, vor allem durch Evaluationen von Projektdurchführungen vielfach benannt sind, durch die Befragten nicht geäußert werden. Durch die Angaben der Inhalte und Ziele der Bildungsgänge wird dennoch sichtbar, welchen großen Anteil die berufliche Orientierung und Vorbereitung einnimmt, dies geschieht jedoch durch persönliche Gespräche oder berufliche Bezüge, die in den Unterricht aufgenommen werden. In der entsprechenden Kategorie wurde bereits benannt wie gewinnbringend Kenntnisse der Berufsorientierungsphasen und

Theorien der Berufswahl für die Umsetzung sein könnten, daher soll dies im Kontext universitärer Ausbildung nochmals erwähnt und als relevanter Inhalt verdeutlicht werden.

*Entwicklung des eigenen professionellen Handelns: a) eigenes professionelles Handeln, b) persönliche Motivation für die Arbeit mit der Zielgruppe, c) Einstellung/ Haltung/Ansichten der Situation durch Befragten, d) Reflexion, Wahrnehmung der eigenen Person, e) Persönlichkeit/Dispositionen der Lehrkraft, f) Selbstschutz/Selbstfürsorge*

In der Kategorie des individuellen professionellen Handelns der Befragten wurden alle Äußerungen aufgenommen, in denen deutlich wurde, welche persönlichen Besonderheiten vorliegen oder wie eine Entwicklung der eigenen Fähigkeiten stattgefunden hat.

Um die Zusammenhänge deutlich machen zu können, werden an dieser Stelle nicht die einzelnen Unterkategorien dargestellt, sondern die einzelnen Befragten. So ist es möglich, die Angaben im Kontext des jeweiligen Alters, der Qualifikation und der Berufserfahrung zu betrachten. Um einen individuellen Eindruck zu erhalten wurde außerdem entschieden, die wörtlichen Angaben der Befragten zu ihrem professionellen Handeln abzubilden.

Der Befragte I 1 ist älter als 55 Jahre, hat keine berufliche Ausbildung, aber ein Studium des Lehramts mit der Fachrichtung Chemie, Mathematik absolviert und an einer Fortbildung ‚Konfliktbewältigung durch Kommunikation‘ teilgenommen. Er ist seit 1988 an der beruflichen Schule und seitdem auch in den Bildungsgängen des Übergangssystems eingesetzt, nachdem er einige Jahre Auszubildende in einem Chemieunternehmen betreut hat. Der Kern seines persönlichen professionellen Handelns ist: „Du, in jedem Schüler steckt ein guter Kern, man muss einfach eine positive Einstellung haben, egal wie er ist“, ne, also äh, sich auf diese Ebene begeben und jeden Schüler genauso sehen, umso einfacher hat man es auch“ (I 1, 58 ff.) womit deutlich wird, dass die persönliche Haltung im Fokus steht.

Der Befragte I 2 ist ebenfalls älter als 55, hat keine berufliche Ausbildung, aber ein Lehramtsstudium der Fachrichtungen Physik und Mathematik sowie der Sonderpädagogik abgeschlossen und ist seit 1987 an der beruflichen Schule sowie seit 1991 in den Bildungsgängen des Übergangssystems eingesetzt. Sein professionelles Handeln setzt sich aus den Schwerpunkten zusammen: „...ich habe in der Stunde das durchzusetzen, was ich mir vorgenommen habe, ne, und das zu erfüllen.“ (I 2, 496 f.). „Wiederholung, Hausaufgabenkontrolle, Motivation, Zielorientierung, Erarbeitung, Vertiefung, Festigung, Zusammenfassung, Stellung der Hausaufgabe. Dann ist die Stunde rund, ne, dann fahre ich zur Weiterbildung und höre etwas von Methoden: Mikro, Makro, ne, gut. Wir finden alles wieder.“ (I 2, 688 ff.). Das strukturierte Vorgehen im Unterricht und die persönliche Konsequenz stehen hier im Mittelpunkt.

Der Befragte I 3 ist jünger als 35, hat keine berufliche Ausbildung aber einen Masterabschluss in Germanistik und Fremdsprachendidaktik erworben, ist seit 2016 in der beruflichen Schule und den Bildungsgängen des Übergangssystems eingesetzt, nachdem er an einer Universität mit Stipendiaten gearbeitet hat. Zum eigenen professionellen Handeln werden die folgenden Erfahrungen angeführt: „... der Umgang auch mit den Schülern, die Atmosphäre im Unterricht hängt von ersten beruflichen Erfahrungen ab. Ähm, wenn ich auf meine Lehrerfahrung noch W. zurückblicke.“ (I 3, 16 ff.).

Der Befragte I 4 ist zwischen 35 und 46 Jahren alt, hat ebenfalls keine berufliche Ausbildung, aber ein Studium des Wirtschaftsingenieurwesens absolviert, ist seit 2016 an der beruflichen Schule tätig und seitdem auch in den Bildungsgängen eingesetzt. Im Vorfeld war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter in einem kleinen mittelständischen Unternehmen angestellt und unterrichtete an einer Fachhochschule. Sein professionelles Handeln gestaltet sich wie folgt: „...auch wenn man da persönliche Angriffe kommen, das halt aufschreiben, dass es denn eben im Nachgang auch, also über Klassenbucheinträge denn eben auch im Nachgang dokumentiert ist, und das Fehlverhalten eben dann auch irgendwann sanktioniert wird...“ (I 4, 569 ff.). Des Weiteren gibt er an, dass er in ständigem Training sei, sich auf die Jugendlichen in den Bildungsgängen einzustellen. Diese Angaben lassen sich vor dem Hintergrund seiner fehlenden Berufserfahrung begründen.

Der Befragte I 5 ist zwischen 46 und 55 Jahren alt, bei ihm liegt ebenfalls keine berufliche Ausbildung vor, jedoch ein Studium der Sozialwissenschaften. Er ist seit dem Jahr 2000 an der beruflichen Schule und unterrichtet seitdem in den Bildungsgängen, im Vorfeld ist er einer freiberuflichen Tätigkeit in verschiedenen Branchen nachgegangen. Seine professionellen Tätigkeiten setzen sich aus einer „...Mischung aus Intuition und Empathie“ (I 5, 228) zusammen, was unter der Rubrik der Lehrerpersönlichkeit zu fassen ist.

Der Befragte I 6 ist älter als 55, hat ein Studium des Lehramtes, sowie eine Umschulung im Bereich Groß- und Außenhandel absolviert, was mit der Wendezeit begründet wird. Außerdem wurde im Vorfeld einer Tätigkeit an der Fachhochschule nachgegangen. Der Befragte ist seit 1995 an der beruflichen Schule eingesetzt, was in diesem Fall die Bildungsgänge des Übergangssystems einschließt. Die persönliche Professionalität entsteht hier „Aus der Arbeitserfahrung als Lehrer...“ (I 6/7, 1615); „...was nicht heißt, dass es nur so learning by doing, so ist es nicht, sondern es ist schon alles fundiert, was wir machen,...“ (I 6/7, 1617 ff.). Eine konkrete Beschreibung der Fundierung erfolgt an dieser Stelle nicht, verdeutlicht aber die Reflexion über die Besonderheiten der Schüler und entsprechender Maßnahmen.

Der Befragte I 7 ist zwischen 46 und 55 Jahren alt, hat keine berufliche Ausbildung jedoch ein Studium der Lebensmitteltechnologie und eine Seiteneinstiegsqualifizierung im Lehramt abgeschlossen. Die Tätigkeit im Vorfeld bezog sich auf die Branche der Lebensmitteltechnologie sowie der Sachbearbeiter-Tätigkeit. Seit 1997 ist der Befragte an der beruflichen Schule und in den Bildungsgängen eingesetzt. Das persönliche professionelle Handeln wird u. a. durch Erfahrungen anderer Lehrkräfte gestützt.

„Und diese Frau, ich glaube, war die Schulleiterin von da, ne, hat berichtet, wie sie mit diesen Unterrichtsstörungen und sowas, um das ging es eigentlich, so umgeht. So und das war für mich in dem Sinne hilfreich, dass ich gesehen habe, das ist jetzt qualifiziertes Personal extra für die Schule und die haben (lacht) genau solche Schwierigkeiten wie wir also ähm, das man so mitkriegte, das liegt jetzt nicht an mir und und auch die probieren aus“ (I 6/7, 1651 ff.).

In diesem Kontext wurde eine Fortbildung durch die Schulleitung einer Förderschule abgehalten. Durch den Erfahrungsaustausch konnte das eigene Handeln gestärkt werden.

Der Befragte I 8 ist älter als 55 Jahre, hat eine Ausbildung als Zootechniker/Mechanisator mit Abitur absolviert, sowie ein Studium des Grundschullehramts. Vor Eintritt in die berufliche Schule und die Bildungsgänge, was 1997 stattfand, war der Befragte an der allgemeinbildenden Schule und der Volkshochschule und an einer Produktionsschule eingesetzt.

Die persönliche Professionalität setzt sich bei diesem Befragten im Kern aus der persönlichen Haltung, der Berufserfahrung und der stetigen Selbstreflexion zusammen.

„1997 konnte ich das noch nicht. Bin ich ehrlich, das konnte ich noch nicht. Das habe ich im Laufe der Jahre gelernt, das lernt man.“ (I 8, 101 ff.).

„Also ich muss wirklich als Lehrer in solchen Klassen äh für mich auch Situationen schaffen, wo ich mit dem zufrieden bin.“ (I 8, 42 f.).

„Ich mache das, wie gesagt, und äh der größte Dank ist für mich, wenn ich durch A. gehe, auch durch W., dass mir Guten Tag gesagt wird, dass mir liebe Grüße bestellt werden und so weiter und so fort, wo du dir dann sagst ähm „Jawohl, da habe ich wohl wahrscheinlich doch einiges richtig gemacht und das motiviert mich wieder, wieder weiterzumachen.“ (I 8, 105 ff.).

„...dass sie manchmal sagen und abends sitzen „Was tue ich mir eigentlich hier jeden Tag an“ und trotzdem gehe ich jeden Tag wieder hin und sage mir ähm, „Irgendwo haben sie es doch verdient, ne, es sind arme Würste“ (I 8, 81 ff.).

„Ich bin ein Lehrer, der gerecht handelt, der lobt, kritisiert...“ (I 8, 389 f.)

„...das hieß für mich äh ganz genau zu überlegen, wie weit lasse ich die Schüler an mich heran, aber was wirklich über Jahre jetzt gut funktioniert. (I 8, 08 f.).



Der Befragte I 9 ist zwischen 46 und 55 Jahren alt, hat eine kaufmännische Ausbildung sowie ein Studium der Wirtschaftspädagogik, zusätzlich einen Master of Arts im Schulmanagement absolviert und ist seit 1991 sowohl an der beruflichen Schule als auch in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen eingesetzt.

Bei der persönlichen Professionalität steht im Mittelpunkt die erlebten Erfolge anzuerkennen: „...wir halten uns als Lehrer eben an diesen wenigen Erfolgserlebnissen auch fest.“ (I 9, 73), sich aber auch die Grenzen des eigenen Handelns bewusst zu machen.

„Ich habe gelernt, ich versuche es, ich versuche es auch öfter, aber es gibt halt Schüler, die kriege ich nie aus der Reserve gelockt. Dann versucht man noch mal über den Sozialpädagogen eventuell eine Hilfestellung für den Schüler zu geben, ja, und dann muss man P setzen und dann muss man auch selber mal konsequent sein (I 9, 493 ff.).

Der Befragte I 10 ist ebenfalls zwischen 46 und 55 Jahren alt, hat eine Ausbildung im Bereich Landwirtschaft, Agrotechniker/Mechanisator abgeschlossen, sowie ein Studium der Agrarpädagogik. Der Befragte arbeitet seit 1989 an der beruflichen Schule und übernimmt aufgrund von Leitungsaufgaben den Unterricht in den Bildungsgängen des Übergangssystems nur im Vertretungsfall, ist jedoch aufgrund der Position im Kollegium und bei der Durchsetzung von Ordnungsmaßnahmen in die Arbeit einbezogen. Das eigene professionelle Handeln wird wie folgt beschrieben.

„Entweder, man hat das Feeling dafür, kann mit den Jugendlichen oder man kann es nicht. Also da gibt es eigentlich, glaube ich, kein Zwischending. [...] also es muss irgendwo ein Herz dafür schlagen, eine Wärme und sie nicht abstempeln, so als Versager der Gesellschaft“ (I 10/11, 388 ff.).

Diese vagen Aussagen beziehen sich auf die Haltung der Lehrkräfte den benachteiligten Schülern gegenüber, sowie auf den Umgang mit diesen.

Der Befragte I 11 ist älter als 55 Jahre, hat eine Ausbildung zum Baufacharbeiter sowie ein Studium der Berufsschulpädagogik im Fachbereich Bauwesen abgeschlossen. Der Befragte verfügt über 39 Jahre Berufserfahrung in der beruflichen Schule und den berufsvorbereitenden Bildungsgängen, wobei sowohl die aktuellen als auch die vorherigen Bildungsgänge im Bildungssystem der DDR gemeint sind. Das eigene professionelle Handeln setzt sich entsprechend im Schwerpunkt aus der weitreichenden persönlichen Berufserfahrung zusammen – vor allem das Wissen darum, was in den Klassen auf ihn zukommt und die darauf abgestimmten persönlichen Erwartungen. „Man muss sich natürlich daran gewöhnen, dass ich da nicht so viel erreiche wie in anderen Klassen, nicht so viel fachlich erreiche, ne? Aber ich muss eben..dort eben als Mensch bin ich da mehr gefragt.“ (I 10/11, 175 ff.).

Der Befragte I 12 ist zwischen 46 und 55 Jahren alt, hat eine Ausbildung im Einzelhandel sowie ein Fernstudium mit der Qualifizierung für die betriebliche Ausbildung absolviert und ist seit 1997 an der beruflichen Schule eingesetzt, gibt auch den Einsatz in der Berufsvorbereitung von Beginn an. Das professionelle Handeln setzt sich bei dem Befragten aus beruflichen und persönlich/privaten Erfahrungen zusammen. „Also da ist sicherlich definitiv auch die Erziehung zweier eigener Kinder, die dich dann ja auch irgendwo reifen lassen.“ (I 12, 793 f.).

Des Weiteren wird die eigene Konstitution reflektiert und eingeschätzt. „Das ist schon etwas, was ja was auch bei mir tagesformabhängig ist. Also ich gehe manchmal in den Unterricht und kann damit umgehen das kaum motivierte Schüler vor mir sitzen und dann gibt es Tage, wo ich das fast nicht ertragen kann.“ (I 12, 345 ff.).

Der Befragte I 13 ist älter als 55 Jahre, hat keine berufliche Ausbildung durchlaufen aber ein Studium des Lehramt Mathe und Physik bestanden und unterrichtet seit 1991 an der beruflichen Schule und in der Berufsvorbereitung. Das eigene professionelle Handeln besteht im Kern aus Flexibilität, so gibt der Befragte an: „...ich musste mich immer wieder neu orientieren und umstellen. (I 13/14/15, 1353). Außerdem wird die persönliche berufliche Weiterentwicklung betont. „Ich werde auch weiterhin bis zu meinem letzten Tag sicher mit diesem Lernen nicht aufhören.“ (I 13/14/15, 1361 f.).

Der Befragte I 14 ist zwischen 46 und 55 Jahren alt, hat eine kaufmännische Ausbildung abgeschlossen, sowie eine Seiteneinsteigerqualifikation für das Lehramt erworben. Er hat vorher in der Industrie gearbeitet, im kaufmännischen Bereich und hatte dort mit Auszubildenden in der betrieblichen Ausbildung zu tun. Seit 2000 ist er an der beruflichen Schule eingesetzt, seit 2004 in den Bildungsgängen des Übergangssystems. Zum eigenen professionellen Handeln macht er keinerlei Angaben.

Der Befragte I 15 ist älter als 55 Jahre, hat eine Ausbildung zum Baufacharbeiter mit Abitur sowie ein Studium der Polytechnik mit anschließendem Bauingenieurstudium abgeschlossen und ist seit 1997 an der beruflichen Schule und der Berufsvorbereitung tätig.

Das professionelle Handeln setzt sich zusammen aus der Anerkennung der Erfolge: „...man freut sich über jeden Erfolg, den man hat eigentlich und das sollte man auch.“ (I 13/14/15, 1298 f.) und der Auseinandersetzung mit den Schülern, worunter auch die Erhebung deren Zufriedenheit fällt „Wir machen ja ein Schüler-Lehrer-Feedback auch im Schuljahr.“ (I 13/14/15, 1281 f.).

Ein weiterer wichtiger Punkt, welchen der Befragte anführt, ist der Selbstschutz und eine gewisse Distanz, die zu den Schülern gehalten wird.

„Eine Strategie von mir ist, ich sage mir immer: Sie können mich gar nicht meinen [...] wenn der rausgeht wutentbrannt, weil ich gesagt habe: Ey, setz dich hin, funktioniert so nicht und der rennt jetzt raus: Ey Alte, leck mich am Arsch. Da sage ich mir: Der meint mich nicht, das ist jetzt einfach..der denkt nicht, bevor er redet. Der macht den Mund auf, da kommt ein Haufen Müll raus und das war es dann. Das lege ich mal ab, du kannst mich nicht meinen, ne. Hinterher greife ich ihn mir und, in einer ruhigen Minute, und rede dann mit ihm darüber, aber das war es dann auch.“ (I 13/14/15, 539 ff.).

Der Befragte I 16 ist zwischen 46 und 55 Jahren alt, hat eine Ausbildung zum Baufacharbeiter mit Abitur sowie ein Studium Bauingenieurwesens absolviert. Seit 1993 ist der Befragte an der beruflichen Schule und in der Berufsvorbereitung eingesetzt, vorher war er in einem Baubetrieb beschäftigt, in welchem er die Position des Bauleiters innehatte. Er macht keine Angaben zum eigenen professionellen Handeln.

Der Befragte I 17 ist älter als 55 Jahre und hat den Beruf des Drehers erlernt sowie ein Studium des Maschinenbaus mit anschließendem Pädagogik-Studium besucht. Vor Eintritt in die berufliche Schule und die Berufsvorbereitung im Jahr 1991 hat der Befragte im Bereich der Polytechnik Bau gearbeitet und war für die betriebliche Ausbildung zuständig. Aus diesem Bereich und der großen Anzahl an Berufserfahrungsjahren setzt sich seine persönliche Professionalität zusammen sowie aus der gesellschaftlichen Verantwortung seiner Berufszunft. „Denn wir sind an vorderster Front und wir gestalten eigentlich ja auch direkt mit die neue Gesellschaft.“ (I 17, 15f.).

Außerdem kann hervorgehoben werden, dass bei dem Befragten ein hohes Engagement zur persönlichen Weiterentwicklung und bei der Unterstützung der Jugendlichen vorliegt.

„...bin ich drei Jahre lang in den Winterferien eine Woche und ich den Sommerferien zwei Wochen in das Praktikum gegangen. So aus freien Stücken. (.) Und davon zehre ich heute noch. Also deshalb gerade in den beruflichen Schulen und auch gerade bei der Förderung dieser, unserer Schülerklientel, muss eine enge Verbindung gegeben sein zwischen der Theorie und der Praxis.“ (I 17, 163 ff.).

„...wir müssen als Pädagogen in der Lage sein, denn nur derjenige, der versteht, der kann auch leiten, fördern und begeistern, nur der. Und diese Tätigkeit als Lehrer muss für mich Berufung sein.“ (I 17, 53 ff.).

Der Befragte I 18 ist zwischen 46 und 55 Jahren alt, hat den Beruf Koch erlernt, sowie ein Studium der Ökonom-Pädagogik abgeschlossen. Als weitere Qualifikation wurde der staatlich geprüfte Betriebswirt erworben. Der Befragte ist seit 1998 an der Berufsschule, seit 2010 in den Bildungsgängen des Übergangssystems eingesetzt, im Vorfeld war der Befragte

als Dozent bei einem Bildungsträger eingestellt, wo die Aufgabe darin bestand Hotelfachleute und Restaurantfachleute auszubilden.

Das professionelle Handeln des Befragten setzt sich aus den verschiedenen Qualifikationen und beruflichen Erfahrungen zusammen, außerdem persönlichen Erfolgserlebnisse mit den Schülern, und die Reflexion des eigenen Vorgehens.

„Hier muss ich viel Fingerspitzengefühl zeigen, wann ich jetzt nicht so das Fachliche massiv reinbringen kann und wann eben, wenn sie dazwischen Fragen haben, dass ich dann trotzdem noch die Kurve kriege...“ (I 18, 159 ff.).

„Und das sind dann eben schon Erfolgserlebnisse, dass sie pünktlich sind, dass sie alle Arbeitssachen mithaben und das sie arbeitswillig sind.“ (I 18, 340 ff.).

„...man kann nicht allen helfen.“ (I 18, 498).

Der Befragte I 19 ist zwischen 46 und 55 Jahren alt, hat den Beruf des Schlossers erlernt und ein Studium der Ingenieurpädagogik bestanden. In die berufliche Schule und die Berufsvorbereitung ist er durch einen Modellversuch der Hilfspädagogik gekommen, in der die Berufsvorbereitung durch Integration der Theorie und Fachpraxis 1994 umgesetzt wurde. Im Vorfeld war er in einem Schwermaschinenbau-Kombinat als Schlosser tätig, worunter auch die Arbeit mit Lehrlingen fiel.

Seiner Biografie entsprechend nimmt das eigene Weiterlernen den Kern seiner Professionalität ein. So wünscht er sich, neben bereits durchlaufenen Programmen, weiter Fortbildungen zu besuchen. „Also Lehrerberuf, man fängt an und lernt sein Leben lang nicht aus. Weiterbildung machen, qualifizieren auch nicht nur in seinem Fach, sondern auch vielleicht mal gucken, eine psychologische Weiterbildung nochmal machen, eine sozialpädagogische Weiterbildung, Sonderpädagogik bleiben.“ (I 19, 699 ff.).

Der Befragte I 20 ist zwischen 46 und 55 Jahren alt, hat eine Ausbildung zum Industriekaufmann im Baugewerbe absolviert, sowie ein Studium der Betriebswirtschaft mit anschließendem Studium des Lehramtes für die berufliche Schule. Der Befragte ist seit 1992 an der beruflichen Schule und zum Zeitpunkt der Befragung seit zwei Jahren in der Berufsvorbereitung eingesetzt. Im Vorfeld hat er bereits drei Jahre als Betriebswirt gearbeitet. Der Befragte übernimmt an seiner Schule die Leitung der Abteilung der berufsvorbereitenden Bildungsgänge, sein persönliches professionelles Handeln bzw. die Sicht auf solches besteht vor allem in der Auseinandersetzung mit der eigenen Person und Haltung.

„Wenn man sich das nicht zutraut, sollte man es nicht tun. Dann sollte man irgendwo hier zum Fachgymnasium gehen oder was anderes machen, aber nicht dort (.) sich dem aussetzen. Dann muss man auch einfach ehrlich zu sich sein und sich das vorher angucken und genau wissen, was einen da erwartet.“ (I 20, 579 ff.).

Der Befragte I 21 ist zwischen 36 und 45 Jahren alt, hat eine Lehre von zwei Jahren im Bereich Metall absolviert sowie eine Meisterausbildung bestanden. Der Befragte ist seit 2016 an der beruflichen Schule und den Bildungsgängen des Übergangssystems tätig, im Vorfeld hat er als Werkstattleiter und technischer Leiter in einem Verkehrsbetrieb gearbeitet, auch die Ausbildung von Auszubildenden zählte zu seinen Tätigkeiten.

Das eigene professionelle Handeln wird von diesem Befragten weniger beschrieben, für ihn steht der Austausch mit Kollegen im Mittelpunkt. „...da hat mich keiner im Regen stehen lassen, wenn man jetzt als neuer Kollege hier anfängt. Sind alle da sehr (.) flexibel und immer hilfsbereit und ja das ist schon sehr wichtig.“ (I 21, 481 ff.).

Der Befragte I 22 ist zwischen 46 und 55 Jahren alt, ausgebildeter Unterstufenlehrer und hat ein Fernstudium der Sozialpädagogik sowie eine Seiteneinstiegsqualifizierung für das Lehramt absolviert. Als Lehrkraft ist der Befragte erst seit dem letzten Schuljahr 2016/17 eingesetzt, hat im Vorfeld im Bereich als Unterstufenlehrer, als Erzieher gearbeitet und als Schulsozialarbeiter. Gerade der sozialpädagogische Aspekt der Biografie prägt das eigene professionelle Handeln.

" Das geht ja gar nicht mit dem!". Also für mich gibt es das nicht. Jeder junge Mensch hat eine Biographie, hat etwas erlebt, oftmals frühkindlich, gerade hier unsere Kinder.“ (I 22, 309 ff.).

Der Befragte I 23 ist älter als 55 Jahre und hat eine Berufsausbildung als Näher absolviert, anschließend Kleidungstechnologie mit dem Abschluss Diplom-Ingenieur für Textiltechnologie studiert sowie ein Quereinsteigerprogramm zur Meisterqualifikation der Hauswirtschaft besucht, gleichzeitig mit einem sonderpädagogischen Abschluss. Außerdem wurde ein berufsbegleitendes Studium durchlaufen und das zweite Staatsexamen erworben. Seit 2004 ist der Befragte an der beruflichen Schule eingesetzt und zum Zeitpunkt der Interviews seit acht Jahren in der Berufsvorbereitung. Die Tätigkeiten im Vorfeld bestanden aus der Einkaufsleitung in einem Textilunternehmen, einer zehnjährigen Tätigkeit im Berufsbildungswerk sowie Tätigkeiten mit Schwerstbehinderten in der Berufsförderung.

Die bewegte Biografie des Befragten und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Benachteiligungen und Behinderungen prägt das professionelle Handeln und die persönliche Einstellung des Befragten.

„Ich habe ja gesagt, im Einzelfall ist es schon manchmal gut, wenn man jemanden an der Seite hat, mit dem man sprechen kann. Das ist die Schulsozialarbeiterin hier vor Ort. (I 23, 686 f.).

„Alles andre ist für mich dabei nicht mehr wichtig, muss ich so sagen. Weil diese..ich kann nicht das aufarbeiten, was die Eltern versäumt haben, was im Laufe der Jahre in der Kindheit und so vergessen wurde“ (I 23, 491 ff.).

„Und Freizeit, sich ganz klar abgrenzen können. Und wer da nicht rechtzeitig für sich da was findet oder seine Familie hinter sich hat, der geht daran kaputt. Sie dürfen nicht zu sensibel sein. sie dürfen nicht zu weich sein, sie können die Welt nicht retten. Sie müssen auch mit kleinen Schritten zufrieden sein, keine großen Ziele vorstellen, das funktioniert nicht.“ (I 23, 715 ff.).

Der Befragte I 24 ist zwischen 46 und 55 Jahren alt, hat keine berufliche Ausbildung aber ein Studium des Lehramtes für Sonderpädagogik abgeschlossen und ist seit 1998 an der beruflichen Schule und in der Berufsvorbereitung tätig. Das eigene professionelle Handeln besteht im Kern im persönlichen Umgang mit den Schülern und der Reflexion dessen vor dem Hintergrund beruflicher Erfahrungen.

„Ich komme selber aus meiner Sicht mit vielen Schülern klar, aber es gab auch schon Schüler, an die bin ich überhaupt nicht heran gekommen. Wo ich auch wirklich gemerkt habe, die nehmen dich jetzt nicht für voll, okay, da musst du durch. Das ist dann so. Da kann ich dann auch springen, wie ich will, das geht nicht. Die Ursache kann bei mir liegen, die muss aber nicht bei mir liegen, das sind aber auch so Erfahrungswerte, die muss man sammeln als Lehrer. Und ich denke mal vor 15 Jahren hätte ich mir da noch einen riesen Kopf gemacht, aber jetzt bin ich soweit, dass ich sage: " Okay, du hast es versucht und wenn nicht dann nimmst du die Situation jetzt und versuchst klar zu kommen damit".“ (I 24, 57 ff.).

Der Befragte I 25 ist zwischen 46 und 55 Jahren alt, hat ein Studium der Biologie sowie des Lehramtes für Sonderpädagogik mit der sonderpädagogischen Richtung der Sprachheilpädagogik absolviert und ist seit dem Abschluss 1995 an der beruflichen Schule und in den Bildungsgängen des Übergangssystems eingesetzt. Der Befragte gibt an, ein ‚Helfersyndrom‘ zu haben, und schon immer den Wunsch zu verfolgen, als Lehrkraft unterrichten zu wollen. So nimmt die Begeisterung für den Beruf und die Zielgruppe den Kern der eigenen Professionalität ein.

„...ich wollte auch schon immer, ich hatte auch schon immer so ein bisschen das Herz für Benachteiligte. Sodass ich immer gesagt habe, ich möchte wenn in der Ausbildung auch diesen Schülern mehr helfen, unterstützen ihren Lebensweg zu finden.“ (I 25, 420 ff.).

In der folgenden Tabelle wird verdeutlicht, welche Aspekte die einzelnen Befragten im Kontext ihrer eigenen Biografie bzgl. des eigenen professionellen Handelns benennen.

Befragte	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Biografie																										
Berufliche Ausbildung								X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X			
Studium	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Lehramts-qualifikation	X	X				X	X		X	X	X		X	X			X			X		X	X	X	X	
Sonder-pädagogische Qualifikation		X																					X	X	X	
Jahre der Berufserfahrung berufliche Schule	29	30	1	1	16	22	20	20	26	28	39	20	26	16	20	24	26	19	23	25	1	1	13	19	22	
Jahre der Berufserfahrung Übergangssystem	29	30	1	1	16	22	20	20	26		39	20	26	12	20	24	26	7	23	2	1	1	8	19	22	
Andere Tätigkeit im Vorfeld	X		X	X		X	X	X				X		X		X	X	X	X	X	X	X	X			
Professionelles Handeln																										
Durchsetzung von Geplantem		X																								
Ordnungsmaßnahmen		X	X	X						X																

Strukturiertes Vorgehen		X						X							X		X								
Vorherige Berufserfahrung			X					X								X	X						X		
Berufserfahrung berufliche Schule						X		X	X	X	X		X			X							X		
Offenheit	X							X	X		X	X	X		X		X	X	X			X	X		
Reflexion								X	X		X	X			X		X		X				X	X	
Persönlichkeit	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X		X	X		X		X	X	X	X
Flexibilität				X				X				X	X		X							X	X		
Weiterentwicklung				X				X				X	X				X	X	X			X	X		
Austausch			X	X			X	X													X		X		

Tabelle 17: Gegenüberstellung der persönlichen Erwerbsbiografien und Schwerpunkte des eigenen professionellen Handelns, Quelle: eigene Darstellung.



Es ist ersichtlich, dass keine eindeutigen Merkmale abgeleitet werden können, die aus der beruflichen und/oder akademischen Qualifikationen resultieren. Dass das professionelle Handeln aus der eigenen Berufserfahrung abgeleitet bzw. durch diese begründet ist, wird sowohl bei den grundständig studierten Lehrkräften als auch bei beruflich qualifizierten Befragten deutlich, die je nachdem welche Erfahrungen vorliegen, diese in ihr Handeln überführen. Ein Aspekt, der sich allerdings abzeichnet ist der bei den drei Befragten, die nur über ein Jahr Berufserfahrung an der beruflichen Schule verfügen: Für diese ist der Austausch mit Kollegen und die Orientierung an Ordnungen und Rahmungen der beruflichen Schule relevant, um sich im neuen Tätigkeitsfeld zurecht zu finden.

Die Theorie von Oevermann (vgl. Kap. 5.2) wurde bereits an verschiedenen Stellen der Interpretation einbezogen, auch in diesem Auswertungspunkt findet sie Anwendung. So baut das eigene professionelle Handeln auf Erlerntem auf und entwickelt sich mit jeder bewältigten Krise weiter.

Noch deutlicher können die Punkte des berufsbiografischen Ansatzes angewendet werden, da dieser unabhängig von der fachlichen Ausrichtung der ersten erlernten Qualifikation von stetigem Aufbau auf dieser ausgeht. Dies kann nach den Aussagen der Befragten bestätigt werden.

Betrachtet man die Tabelle im Kontext der notwendigen Fähigkeiten für den Einsatz in den Bildungsgängen sowie der gesammelten Strategien zur Zielgruppe, tritt der Aspekt der Lehrerpersönlichkeit in den Vordergrund. Die Tabelle differenziert sich aufgrund der Aussagen der Befragten nochmals in Offenheit, Reflexion Persönlichkeit, Flexibilität und Weiterentwicklung, dennoch kann dies unter dem Oberbegriff zusammengefasst werden. Das wiederum unterstreicht die Forderung nach pädagogischen Inhalten in der Lehrerausbildung sowie Phasen in denen Entwicklungsmöglichkeiten gegeben sind.

Nachdem nun die einzelnen Befragten im Kontext ihrer Biografie und Schwerpunkten des professionellen Handelns beschrieben wurden, werden als letzte Kategorie des dritten Bereiches kurz die Erfolgsfaktoren benannt, die aus den Aussagen abgeleitet werden konnten.

### *Erfolgsfaktoren*

Als Erfolgsfaktoren konnten aus den Nennungen die folgenden zusammengestellt werden:

- Zusammenarbeit mit den Bildungsdienstleistern
- Zusammenarbeit mit den Sozialpädagogen
- persönliche Haltung
- Austausch mit Kollegen

Die Inhalte und Nennungen der bereits ausgewerteten Kategorien bestätigen diese.

### 8.3.4 Bereich vier: Weitere Entwicklungshinweise

Der vierte Bereich bildete den Abschluss der Interviews und enthielt Fragen, die sich auf die aktuelle Situation sowie die Potenziale der Weiterentwicklung bezogen.

#### *Hilfestellungen/Tipps*

Bei der Frage danach, ob die Befragten Situationen erleben, in denen sie gern Hilfestellung oder Unterstützung hätten, wurden nur wenige Angaben gemacht. Diese bezogen sich auf zusätzliche Informationen bzgl.

- therapeutischer Inhalte
- psychologischer Inhalte
- der Schülersituation bzw. Persönlichkeit
- rechtlicher Inhalte
- Inhalte der Schuldnerberatung

Bis auf die letzten zwei Punkte wurde bereits mehrfach benannt, dass therapeutische und psychologische Anforderungen an die Lehrkräfte gestellt werden, denen sie aufgrund fehlender Qualifikation nicht fachgerecht entsprechen können. Auch der Einsatz von Sozialpädagogen hilft hier nur teilweise, da pro Schule meist nur ein oder zwei Fachkräfte eingesetzt sind und sich die Ausbildung dieser auch nur zu einem Teil aus diesen Inhalten zusammensetzt. Es wird deutlich, dass die Befragten sich diesbezüglich weiterentwickeln möchten, den Anforderungen entsprechen und die Jugendlichen nicht per se an andere Fachkräfte übergeben wollen. „...Therapeuten sein. Die Erfahrungen, also, fehlen uns, dass wir mehr wissen sollten.“ (I 1, 888). Somit sollte dem Bedarf aus zwei Gründen entsprochen werden:

1. um die Professionalisierung des eingesetzten Personals zu fördern bzw. anzupassen
2. um den Schülern notwendige Förderung auch zukommen zu lassen.

Dies würde insgesamt die Qualität der Arbeit und die Selbstsicherheit der Lehrkräfte positiv beeinflussen.

#### *Notwendige Veränderungen: a) Allgemeine Veränderungen, b) den Bildungsgang betreffende Veränderung, c) Lösungsvorschläge*

Bei der Frage nach den notwendigen Veränderungen wurde in den Interviews in der Fragestellung der Bezug zu den Bildungsgängen hergestellt, einige Befragte erweiterten die Aussagen, indem sie das gesamte Schulwesen ansprachen. Die allgemeinen Angaben lassen sich in Aufgaben des Ministeriums, Veränderungen im Kollegium und Umgang mit Schülern benennen.

So wurde es grundsätzlich negativ bewertet, dass im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern häufig kein eigener Rahmenplan für Bildungsgänge entwickelt wird, sondern ohne Anpassung die von anderen Bundesländern übernommen werden.

„Es ist für mich ein Kuriosum, dass, wenn Lehrpläne (...) geschaffen werden sollen, da gibt es..dass dann einfach Sachen kopiert werden. Das ist für mich eigentlich ein No-Go. Ich kann mich an andern orientieren, ich kann auch..aber ich kann nicht etwas, sag ich mal, 1:1 übernehmen und das dann als Lehrplan Mecklenburg-Vorpommern verkaufen...“ (I 9, 223 ff.).

Neben diesen werden weitere Aufgaben an das Bildungsministerium adressiert, wobei die hohe Unterrichtsbelastung der Lehrkräfte angesprochen wird, sowie der Stellenwert und das Ansehen des Lehrerberufes in der Gesellschaft. Um diese Veränderungen anzustoßen, wird durch einen Befragten der Vorschlag gemacht mehr Geld in die Bildung zu investieren und eigene Projekte zu entwickeln.

Die Veränderungen im Kollegium sollten insofern stattfinden, als dass die Lehrkräfte sich offen und ehrlich äußern können, einander Verständnis entgegenbringen, voneinander lernen und offen im Austausch der eigenen professionellen Strategien sind. Dies wird von einigen Befragten als weiterentwicklungsbedürftig benannt. In einer Schule wird in diesem Zusammenhang auch die unterschiedliche Bezahlung der Lehrkräfte benannt, die sich nach Beamtenstatus und Qualifikation richtet. Dieser Punkt wäre durch eine grundsätzliche Regelung von Positionen, Einkommen und zu übernehmenden Aufgaben schnell zu regeln und würde die Stimmung in den Kollegien verbessern, man könnte sich wieder auf den eigentlichen Austausch bzgl. der Schüler konzentrieren.

In punkto Schüler muss eine grundsätzliche Regelung der Absicherung des Fahrgeldes vollzogen werden, da dies nicht die Ursache dafür sein kann, dass Schüler nicht am Unterricht teilnehmen können. Außerdem muss dies unabhängig von den Eltern geschehen, auch wenn die Kinder noch minderjährig sind, da in der Kategorie der Eltern deutlich wurde, dass das Engagement, welches sie ihren Kindern gegenüber zeigen sehr unterschiedlich ist, die Jugendlichen jedoch noch nicht über ein eigenes Gehalt verfügen, um sich diesbezüglich selbst zu versorgen. In diesem Zusammenhang merkt ein Befragter an, dass es wichtig sei, den Jugendlichen auch im Nachmittagsbereich Angebote zu machen. „Also gerade im Freizeitbereich, dass wir die Kinder von der Straße wegbekommen...“ (I 17, 253 f.).

In Bezug auf die notwendigen Veränderungen die Bildungsgänge des Übergangssystems betreffend können die Angaben in die Oberbereiche Umgang mit den Schülern, didaktische Freiheit, schulinterne Struktur, Rahmenvorgaben und intensivere Kooperation eingeteilt werden.

Da es sich meist um Schüler handelt, die persönliche Hemmnisse oder Förderbedarfe aufweisen, u. a. auch wenig motiviert sind, sollten die Schüler, bei denen festgestellt und, dass sie nicht mehr beschulbar sind, in andere Bildungsgänge oder Institutionen einmünden, die ihren Bedarfen entsprechen können.

„Wir geben unser Bestes und opfern uns da wirklich auf. Zum Glück arbeiten wir so gut zusammen, aber hätte der Staat da nicht eine verdammte Pflicht, anders zu agieren und diese Benachteiligten anders in andre Richtungen zu lenken.“ (I 13/14/15, 1112 ff.) so äußert sich ein Befragter. Es gehe nicht darum, die Schüler ‚loszuwerden‘, sondern ihnen eine passgenaue und sinnvolle Förderung zu ermöglichen. Des Weiteren würde es den Lehrkräften helfen, wenn sie mehr Informationen über die Besonderheiten der Schüler bekämen, da die Diagnose und Beobachtung Zeit einnehme, in welche den Bedarfen der Schüler nur unzureichend entsprochen werden kann.

Um die Schüler, die da sind, motivieren und für den Unterricht interessieren zu können, merken Lehrkräfte an, dass es wünschenswert wäre, die Stunden in Zeit, Inhalte und Methodik freier planen zu können.

„Man sollte die Schulstunden auch anders planen und Freiraum haben können, weil 90 Minuten gehen nicht immer und da brauchen wir mehr Flexibilität. [...] Ich würde mir wünschen, mehr auf die Personen eingehen und vom Lehrplan abweichen zu können bspw. auch mehr Medienausstattung, sodass man mal ein Handyvideo groß auf einem Screen zeigen kann oder auch mal mit Musik bspw. Gitarrenspiel oder so was machen kann.“ (I 5, 255 ff.).

Hier kommen die Bereiche des Umgangs mit den Schülern und die didaktische Umsetzung des Unterrichtes zusammen. Eine weitere Möglichkeit wäre es, die Schüler in die Wahl des Unterrichtes insofern miteinzubeziehen, als dass sie täglich wählen könnten, ob sie am theoretischen oder praktischen Unterricht teilnehmen wollen. „Es müsste so sein, dass diese praktische Bildung, praktischer Teil auch hier in der Schule ist, also das wir entscheiden könnten, das geht heut in der Theorie, also im Unterricht gar nicht, ab in die Werkstatt.“ (I 6/7, 1148 ff.). Außerdem würde „...ein Raum, wo die mal runterfahren können“ (I 6/7, 1113 f.) helfen, den Schülern auch die Möglichkeit zu bieten, sich zu beruhigen, die Lehrkraft könnte in dieser Zeit den Unterricht der restlichen Schüler ungestört durchführen. Die Inhalte im Unterricht sollten des Weiteren über die fachlichen Inhalte ausgeweitet und praktische Lebensführung einbezogen werden. Dafür sollten auch die praktischen Anteile der Bildungsgänge erweitert werden, damit ein realer Bezug möglich ist.

Dies nimmt bereits Bezug auf die schulinternen Möglichkeiten. Da bereits deutlich wurde, wie wichtig Struktur für diese Schüler ist, wäre es sinnvoll, Stundenpläne, Räume, Sitzplätze und Material stets in gleicher Art und Weise zu strukturieren. Diese könnten eingerichtet werden,

nachdem ein standardisiertes Vorgehen am Beispiel der 14-tägigen Schnuppertage durchgeführt wurde. Die Einrichtung solcher Verfahren wäre hilfreich zur gesamten Strukturierung des Bildungsganges.

Die fehlenden Rahmenvorgaben werden auch kritisiert, so merkt ein Befragter an: „Ja, also wissen Sie, die..unser Bildungsinstitut macht viel zu wenig“ (I 1, 351 f.). Ein weiterer verortet bei diesen auch die Konzeption von Fortbildungen.

„Was ich ganz doll vermisse in diesem Zusammenhang sind aber Weiterbildungen der Kollegen. Es gibt einen Haufen Weiterbildung im Bereich Didaktik, Methodik, aber es gibt keinerlei fachliche Weiterbildungsangebote.“ (I 13/14/15, 913 ff.).

In Bezug auf intensivere Kooperation wird der Austausch mit der abgebenden Schule und auch mit den Bildungsdienstleistern gewünscht mit welchen die Maßnahmen durchgeführt werden.

Insgesamt wird deutlich, dass die benannten Veränderungen mit den Rahmenbedingungen und der Schulorganisation zusammenhängen. Diese Aspekte sollten mit Blick auf die Weiterentwicklungspotenziale der Arbeit in den Bildungsgängen in den Schulen mit den Lehrkräften weiter diskutiert und Empfehlungen an Schulleitungen, Fördermittelgeber und das Bildungsministerium adressiert werden.

#### *Nicht benannte Aspekte*

Da bei der Frage danach, welche weiteren Aspekte im Gegenstandsbereich durch die Befragten als relevant eingeschätzt werden, nur Punkte benannt wurden, die anderen Kategorien zugeordnet wurden, da diese Wiederholungen von Themenbereichen enthielten, bleibt diese Kategorie ohne interpretative Analyse.

In der Auswertung der mündlichen Erhebung sowie der Betrachtung der Ergebnisse im Kontext der schriftlichen Befragung sowie der theoretischen Fundierung wurde deutlich, dass eine Vielzahl an Bezügen hergestellt werden konnte, diese von den Befragten jedoch nicht explizit benannt worden sind. Im Bereich der Berufsorientierung wurden diesbezüglich bereits Hinweise benannt, im Bereiche der Professionalisierung ist nachzuvollziehen, dass diese Angaben eher unbewusst bzw. indirekt zuzuordnen sind. Dies begründet sich damit, dass die Lehrkräfte nicht explizit danach gefragt wurden, wie sie ihr eigenes professionelles Handeln einschätzen, sondern verschiedene indirekte Fragen dieses aufgedeckt haben. Auch die Vermutung dahingehend, dass verdeckte Strategien vorliegen, die informelle Kenntnisse und Fähigkeiten im Gegenstandsbereich beinhalten konnte nachgewiesen werden, die gesammelten Tabellen stellen eine erste Idee des informellen Wissensmanagements dar.

Die benannten notwendigen Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten stellen erhöhte Anforderungen an die Lehreraus- und Weiterbildung, die derart aktuell nicht berücksichtigt sind.

Im Folgenden werden die gewonnenen Erkenntnisse vor dem Hintergrund der Fragestellung der vorliegenden Arbeit betrachtet.

## **9. Professionelle Handlungsstrategien im Spannungsfeld der Einflussfaktoren des Übergangssystems**

Durch die deskriptiven Analysen und die Auswertung und Interpretationen der schriftlichen sowie mündlichen Erhebung konnten Bezüge zu vorgestellten und einbezogenen Theorien hergestellt werden. Im Folgenden werden die Fragestellungen der vorliegenden Forschungsarbeit in den Mittelpunkt gestellt, um diese anhand der Erkenntnisse zu beantworten. Daran schließt sich die Betrachtung der Faktoren an, welche sich im Zuge der Erhebung als sinnvoll und/oder erfolgreich im Tätigkeitsbereich der Befragten dargestellt haben. Das Kapitel schließt mit der Reflexion des Forschungsprozesses, bevor im finalen Kapitel die regionalen Besonderheiten sowie Handlungsempfehlungen und Umsetzungsmöglichkeiten der Erkenntnisse für die Praxis und Forschung im Gegenstandsbereich formuliert werden.

### **9.1 Beantwortung der Forschungsfragen**

Als Ziel der vorliegenden Arbeit wurde angestrebt, die **tatsächlich vorliegenden Anforderungen im beruflichen Alltag der unterrichtenden Lehrkräfte im Übergangssystem** zu erheben und in Anbetracht dieser, die bestehenden **professionellen Handlungsstrategien der Lehrkräfte** sichtbar zu machen (vgl. Kap. 2.3). Die sich ergebenden drei Fragen werden nun nacheinander beantwortet.

*1. Welche konkreten Anforderungen werden an Lehrkräfte an beruflichen Schulen im Übergangssystem gestellt?*

In der schriftlichen Erhebung wurden insgesamt 67 Lehrkräfte dazu befragt, welchen Einfluss die Faktoren, welche aus der wissenschaftlichen Literatur und diversen Studien abgeleitet wurden, auf die persönliche Tätigkeit in den Bildungsgängen des Übergangssystems haben.

Die Ergebnisse zeigten insgesamt, dass allen Faktoren ein gewisser Einfluss zugeordnet wurde, die Relevanz sich jedoch in drei Stufen abzeichnet:

1. Besonderheiten der Schüler/der Zielgruppe – hoher Einfluss
2. Rahmenbedingungen – hoher mit mittlerer Einfluss
3. äußere Faktoren – mittlerer Einfluss

Dies bestätigt einerseits, dass die in wissenschaftlichen Diskussionen benannten Faktoren auch im beforschten Bundesland Mecklenburg-Vorpommern als einflussreich eingeschätzt werden, andererseits erweitert sich der Einblick um die eben benannte Staffelung. In der Theorie wurden die Faktoren nicht gewichtet oder in eine Rangfolge gebracht, dies ist an dieser Stelle durch die erhobenen Daten der Lehrkräfte möglich. Des Weiteren wurde die Sammlung der Faktoren mit dem höchsten Einfluss (Schüler und ihr Verhalten/Besonderheiten) (vgl. Kap. 71.; 7.2) zusätzlich bestärkt, indem die Befragten im freien Antwortfeld weitere Details zur Zielgruppe als relevant benannten bzw. bereits benannte Bereiche wiederholten.

Dies wurde in die mündliche Befragung aufgenommen, indem sowohl die zusätzlich benannten Aspekte des Freifeldes im Fragebogen aufgenommen, als auch entschieden wurde, die Lehrkräfte bei der Frage nach für sie relevanten Einflussfaktoren und entsprechenden Strategien selbst wählen zu lassen, welche sie in den Interviews ausführen möchten.

Bei einer quantitativen Betrachtung der benannten Strategien zu dem jeweiligen Einflussfaktor ergibt sich damit folgendes Bild:

Einflussfaktoren Zielgruppe		Einflussfaktoren Rahmenbedingungen		Einflussfaktoren äußere Faktoren	
individuelle (De)Motivation	17	Fluktuation der Schüler innerhalb des Schuljahres	2	Einfluss der Medien auf die Schüler	1
Förderbedarfe/Verhaltensauffälligkeiten	16	Durchführung von Betriebspraktika	2	Eltern/Familie	3
psychische Erkrankungen	7	Lehrplan/Curriculum/Handreichungen	1	Freunde/Soziales Umfeld	0
Neigungen/Interessen	8	Orientierung an dualen Ausbildungsgängen	3	regionale Besonderheiten: Standort der Schule/Wohnort	0
Heterogenität	12	Größe der Klasse	3	Veränderungen des Arbeitsmarktes	3
individuelle persönliche Hemmnisse	7	Raumausstattung/Material	2	Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit	0
Alter/Entwicklungsphase	0	kein stabiles Lehrerteam	10	Wohnverhältnisse	0
fehlende/unvollständige Ausbildungsreife	4	fehlender Austausch über die Schüler im Kollegium	9		
schulische Vorbildung	12	Lehr-Kollegium intern	1		

Migrationshintergrund	2	Konsequenzen aus Lehrerverhalten	4		
unrealistische Berufs- und Arbeitsweltvorstellungen	8	Förderung/ Rahmenbedingungen/ Sozialgesetze/ Abhängigkeiten	1		
unregelmäßige Teilnahme	6				

Tabelle 18: Anzahl der genannten Strategien pro Einflussfaktor, Quelle: eigene Darstellung.

Die Faktoren, deren Nennungen im zweistelligen Bereich sind, befinden sich mit einer Ausnahme (kein stabiles Lehrerteam) im Bereich der Einflussfaktoren der Zielgruppe. Indirekt hängt der Faktor des stabilen Lehrerteams auch mit der Zielgruppe zusammen, da es durch den konstanten Einsatz derselben Lehrkräfte darum geht, den Jugendlichen Struktur und Sicherheit zu vermitteln.

Die Faktoren, bei denen keine Strategien angegeben wurden, können aufgrund der Angaben der Befragten als weniger relevant eingeschätzt werden, da diesen sowohl in der schriftlichen Befragung als auch in der mündlichen Erhebung wenig Einfluss zugeschrieben wurde.

Die Frage danach, welche konkreten Anforderungen an die Lehrkräfte gestellt werden, lässt sich damit beantworten, dass die Besonderheiten der einzelnen Schüler sowie deren Heterogenität in der Gesamtheit die bedeutsamsten Anforderungen für die Lehrkräfte einnehmen. Die einzelnen Faktoren der Zielgruppe (bis auf die Faktoren Alter/Entwicklungsphase und Migrationshintergrund) können somit als konkrete Herausforderungen in schulischen Situationen der Bildungsgänge des Übergangssystems verstanden werden. Zwei damit einhergehende relevante Faktoren, die hinzuzufügen sind, sind das stabile Lehrerteam, sowie der Austausch im Kollegium über die Schüler. Auch wenn viele Befragte angeben, dass diese Faktoren bereits beachtet und ihnen entsprochen werde, wird dieser Punkt auch als ausbaufähig benannt (vgl. Kap. 10.2).

## *2. Wie werden die Anforderungen von den betroffenen Lehrkräften selbst eingeschätzt?*

Die Frage zwei baut auf der ersten auf, in welcher bereits zehn Faktoren der Zielgruppe sowie zwei Faktoren der Rahmenbedingungen als relevante Einflussfaktoren in Bezug auf die Tätigkeit der Lehrkräfte im Übergangssystem identifiziert wurden. Diese sollen zur Beantwortung der Frage anhand der Quantifizierung der Angaben aus beiden Erhebungsschritten sowie qualitativen Ausführungen der Interviews betrachtet werden.



	Einflussfaktor	Mittelwert schriftliche Erhebung	Anzahl der Strategien mündliche Befragung	Beschreibung des Faktors in den Interviews
Zielgruppe	Individuelle (De) Motivation	4,0	17	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ fehlende Motivation durch Misserfolgserlebnisse</li> <li>➤ sinkende Leistungsbereitschaft</li> <li>➤ Anpassung an ihren Alltag</li> </ul>
	Förderbedarfe/Verhaltensauffälligkeiten	4,0	16	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pünktlichkeit</li> <li>➤ Konzentration</li> <li>➤ Stillsitzen</li> </ul>
	Psychische Erkrankungen	Zusatzangaben	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ psychiatrische Behandlung mit der entsprechenden Erkrankung umgehen</li> <li>➤ freiwillige Angaben persönlicher Daten (Datenschutz)</li> <li>➤ ritzen</li> <li>➤ „über Tische und Bänke gehen“</li> </ul>
	Neigungen/Interessen	3,6	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Herausfinden der Interessen</li> <li>➤ Übereinstimmung von Interesse und Fähigkeiten</li> </ul>
	Heterogenität	3,8	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Abgänger der Förderschulen</li> <li>➤ Abbrecher der Regionalschulen</li> <li>➤ Schulschwänzer</li> </ul>
	individuelle persönliche Hemmnisse	3,8	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ schwanger mit 16/17</li> <li>➤ fehlendes Selbstbewusstsein</li> <li>➤ falsches Selbstbild</li> </ul>
	fehlende/unvollständige Ausbildungsreife	3,7	4	keine beschreibenden Angaben
	schulische Vorbildung	3,5	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ sechste Klasse</li> <li>➤ Stand der 7. Klasse</li> <li>➤ zwei/drei Jahre gar nicht mehr zur Schule gegangen</li> <li>➤ Schulverweigerer</li> </ul>
	unrealistische Berufs- und Arbeitsweltvorstellungen	3,3	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ falsche Gehaltsvorstellungen</li> <li>➤ verzerrte Selbstwahrnehmung</li> <li>➤ überzogenes Selbstbewusstsein</li> </ul>
	unregelmäßige Teilnahme	Zusatzangaben	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ stundenweise oder ganze Tage fehlen</li> <li>➤ negative Assoziation mit Schule</li> </ul>
Rahmenbedingungen	kein stabiles Lehrerteam	Zusatzangaben	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Erfahrung in den Bildungsgängen</li> <li>➤ Ungerechtigkeit im Kollegium</li> <li>➤ Persönliche Eignung der Lehrkraft</li> <li>➤ Ablehnung des Einsatzes durch Kollegen</li> </ul>
	fehlender Austausch über die Schüler im Kollegium	Zusatzangaben	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Zeitfrage</li> <li>➤ wichtig für die eigene Psychohygiene</li> <li>➤ Anwesenheit in Schule nach/vor Unterrichtszeiten</li> </ul>

Tabelle 19: Beschreibung der relevanten Faktoren durch Daten beider Erhebungsschritte, Quelle: eigene Darstellung.

Es ist abzulesen, dass allen Faktoren ein großer bis sehr großer Einfluss in der schriftlichen Befragung (vgl. Kap. 7.2) zugeordnet wurde. Sofern dieser Faktor bereits in der ersten Erhebung einbezogen werden konnte, die Zusatzangaben wurden durch die Freifelder erhoben.

Insgesamt werden die Einflussfaktoren als problematisch wahrgenommen und von den Lehrkräften als herausfordernd und einflussreich eingeschätzt. Die Anzahl der benannten Strategien weist darauf hin, dass sich die Mehrzahl der Befragten mit den Problemen auseinandergesetzt und Lösungen bzw. Umgangsweisen für sich entwickelt oder aber sich mit der Situation arrangiert hat und diese ‚aushält‘, wie in einigen Aussagen deutlich wurde. Grundsätzlich kann für die zwölf als relevant herausgestellten Einflussfaktoren die Frage nach der Einschätzung der Lehrkräfte damit beantwortet werden, dass die Einflussfaktoren im Tätigkeitsfeld als herausfordernd oder sogar problematisch verstanden werden. Die weiteren Faktoren (Zielgruppe: 2, Rahmenbedingungen: 9, äußere Faktoren: 7) reihen sich zum Großteil in die Bewertung ein, nehmen aber wenig bis keinen Einfluss auf die Tätigkeit der Lehrkräfte, wodurch die Auslassung dieser in der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage begründet ist.

### *3. Welche Strategien und Handlungsoptionen setzen die betroffenen Lehrkräfte ein, um den Anforderungen zu entsprechen?*

Durch die Zuordnung der Strategien zu den jeweiligen Einflussfaktoren konnte bereits in der Interpretation der mündlichen Befragung (vgl. Kap. 8.3) verdeutlicht werden, welchen konkreten Strategien und Handlungen die befragten Lehrkräfte nachgehen, um den Schülern, Anforderungen und Situationen gerecht zu werden. Es zeichnete sich ab, dass das zugrunde gelegte Verständnis einer Strategie (vgl. Kap. 2.2) als langfristige zielgerichtete Verhaltensweise eine passende Beschreibung für das Verhalten der Lehrkräfte ist.

So zeichnet sich ab, dass die jeweiligen Strategien je nach Bereich der Faktoren (Zielgruppe, Rahmenbedingungen, äußere Faktoren) unterschiedlich sind. Verbleibt man bei der Betrachtung jedoch in einem Teilbereich, wird vor allem bei dem der Zielgruppe deutlich, dass einer Vielzahl von Faktoren (bspw. psychische Erkrankungen; Förderbedarf) mit einer konkreten Handlungsstrategie (bspw. persönlichem Gespräch) entsprochen werden kann. Ähnliches zeichnet sich bei den Rahmenbedingungen ab, bspw. liegen die Strategie der Stärkung der Klassengemeinschaft (Faktor Fluktuation) und die Strategie der Begrenzung des Zugangs weiterer Schüler während des Schuljahres (Faktor Größe der Klasse) nicht weit auseinander. Da im Bereich der äußeren Faktoren lediglich bei zwei Einflussfaktoren Strategien benannt worden sind, liegen für Vergleiche zu wenig Anhaltspunkte vor.

Zur Beantwortung der Frage nach den Handlungsstrategien der entsprechenden Einflussfaktoren soll an dieser Stelle keine Wiederholung des Kapitels 8.3.2 erfolgen. Stattdessen werden die benannten Strategien aller Bereiche zusammengefasst und den Faktoren als Übersicht zugeordnet. Um die Gesamtheit der Strategien und deren Einsatzmöglichkeiten zu überblicken, wurden in der folgenden Tabelle alle erhobenen Einflussfaktoren allen benannten Handlungsstrategien gegenübergestellt. Die tatsächlich genannten Strategien zum jeweiligen Einflussfaktor wurden gekennzeichnet (blau hervorgehoben) und darum erweitert, welche Strategien auch bei anderen Faktoren (grün hervorgehoben) sinnvoll eingesetzt werden könnten. Die Zuordnung wurde aufgrund der Aussagen der Befragten vorgenommen (vgl. Kap. 8.3). Durch diese Übersicht soll einerseits die Frage nach den Strategien beantwortet und weitere Überlegungen, welche aus den gewonnenen Erkenntnissen abgeleitet werden können aufgezeigt werden. Um die Übersichtlichkeit der Darstellung zu vereinfachen, wurden den Einflussfaktoren Zahlen zugewiesen:

Zielgruppe	Rahmenbedingungen	Äußere Faktoren
1. individuelle (De) Motivation 2. Förderbedarf/Verhaltensauffälligkeiten 3. psychische Erkrankungen 4. Interessen/Neigungen 5. Heterogenität 6. individuelle persönliche Hemmnisse 7. Alter/Entwicklungsphase 8. Ausbildungsreife 9. schulische Vorbildung 10. Migrationshintergrund 11. unrealistische Berufs- und Arbeitsmarktvorstellungen 12. unregelmäßige Teilnahme	1. Fluktuation 2. Durchführung von Betriebspraktika 3. Lehrplan/Curriculum/Handreichungen 4. Orientierung an dualen Ausbildungsgängen 5. Größe der Klasse 6. Raumausstattung/Material 7. kein stabiles Lehrerteam 8. fehlender Austausch über die Schüler im Kollegium 9. Lehr-Kollegium intern 10. Konsequenzen aus Lehrerverhalten 11. Förderung/Rahmenbedingungen/Sozialgesetze/Abhängigkeiten	1. Medien 2. Eltern 3. Freunde 4. Region 5. Arbeitsmarkt 6. Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit 7. Wohnverhältnisse

Tabelle 20: Numerische Zuordnung der Einflussfaktoren, ergänzende Informationen zur Gesamtübersicht der Strategien, Quelle: eigene Darstellung.

Ober- kategorie		Zielgruppe												Rahmenbedingungen											Äußere Faktoren							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	1	2	3	4	5	6	7	
Beziehungsaufbau	<b>Einflussfaktoren</b>																															
	persönliche Gespräche	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X		X							X	X	X	X	X				X
	Einbezug der Interessen	X			X	X		X		X	X	X	X	X	X		X							X	X					X		
	Aufzeigen von Konsequenzen	X	X				X	X					X	X												X				X		
	Stärkung der Klassengemeinschaft	X	X	X		X	X			X	X		X	X				X										X				
	Feststellung der Bedürfnisse der Schüler und ggf. Erfüllung dieser	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X			X	X						X		X	X					X
Eingehen auf Fragen der Schüler	X	X		X	X				X	X															X				X			
Motivation	Lob/Bestärkung	X	X	X		X	X			X			X	X																		
	Beurteilung von Werkstücken	X		X					X																							
	Arbeiten an realen Aufträgen in der Fachpraxis	X												X	X																	
	Benennung der Relevanz bestimmter Themen für die berufliche Zukunft	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X												X	X			











<b>Schulische Organisation und Ordnungsmaßnahmen</b>	Wechsel des Bildungsganges					X																								
	Sieben Punkte Plan					X										X														
	Raumplanung																													
	Materialplanung																													
	Einarbeitung neuer Kollegen																													

Tabelle 21: Gesamtübersicht der benannten Handlungsstrategien je Einflussfaktor und weitere Einsatzmöglichkeiten, Quelle: eigene Darstellung.

Aus der Tabelle ist abzulesen, dass die meisten Strategien, wie auch schon in der Interpretation deutlich wurde (vgl. Kap. 8.3.2), den Einflussfaktoren der Zielgruppe zuzuordnen sind. Dies ändert sich auch nicht bei der Erweiterung der Einsatzmöglichkeiten und ist der Relevanz und dem hohen Einfluss der Zielgruppe geschuldet. Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Erweiterung der Strategien im Kontext der Einflussfaktoren werden im Folgenden jeweils zwei Beispiele pro Bereich der Einflussfaktoren exemplarisch erläutert.

Beispiel eins: Bei dem Einflussfaktor sechs der Zielgruppe ‚individuelle persönliche Hemmnisse‘ wurden durch die Befragten die Strategien des persönlichen Gesprächs, des Austausches im Kollegium und der Entwicklung entsprechender Maßnahmen benannt. Eine weitere, nicht durch die Befragten bei diesem Einflussfaktor benannte Strategie, die aber grundsätzlich anwendbar wäre, ist die Stärkung der Klassengemeinschaft. So könnte die Lehrkraft mit dem Schüler gemeinsam die Klassen über seine individuellen Besonderheiten aufklären und diese um Unterstützung und Verständnis bitten. Dies würde gleichzeitig mögliche Verhaltensauffälligkeiten des betroffenen Schülers mindern oder den kooperativen Unterricht fördern. Des Weiteren wäre es sinnvoll, die Strategie zu nutzen, Schülern mit persönlichen Hemmnissen die berufliche Relevanz der Themen im Unterricht aufzuzeigen, damit eigene Bemühungen gesteigert werden, persönliche Probleme zu lösen, um sich der beruflichen Weiterentwicklung zu widmen.

Beispiel zwei: Beim Faktor zwölf der Zielgruppe ‚unregelmäßige Teilnahme‘ wurden durch die Befragten Strategien benannt, die in Zusammenarbeit mit den Eltern stehen. Hier kann außerdem als sinnvoll erachtet werden, die Strategien des persönlichen Gesprächs und des Aufzeigens von Konsequenzen bzw. der Verdeutlichung der Relevanz des Bildungsganges für den beruflichen Werdegang zu nutzen. Durch die Gespräche könnten Gründe eruiert werden, warum keine regelmäßige Teilnahme erfolgt und den Schülern könnte deutlich gemacht werden, welche Chancen ihre Anwesenheit mit Ziel bspw. eines Schulabschlusses hätte. Konsequenzen, die aufzuzeigen sind, wären im Gegenzug schulische Ordnungsmaßnahmen (z. B. Rückmeldung an die Agentur für Arbeit) sowie die Steigerung des Risikos der Arbeitslosigkeit.

Beispiel drei: Im Bereich der Rahmenbedingungen werden bei dem Faktor drei ‚Lehrplan/Curriculum/Handreichungen‘ wenig bis keine direkten Strategien benannt, was mit der Analyse und durch die gesonderte Betrachtung des Aspektes der Inhalte innerhalb des Forschungsvorgehens zu begründen ist. Im Kontext der Strategien kann aber aufgezeigt werden, dass eine Reihe an Strategien bei der Lehrplanerstellung einbezogen werden können. Es wäre gewinnbringend, die Bedürfnisse der Schüler nicht nur im Sinne der schulischen Vorbildung, sondern auch im persönlichen Bereich einzubeziehen. So können gleichzeitig die Motivation gesteigert sowie die Interessen berücksichtigt werden. Eine

weitere Strategie ist der Einbau von Ritualen und Strukturen, die sich über den gesamten Lehrplan und Bildungsgang erstrecken. So erleben die Schüler Sicherheit und erwerben eine gewisse Methodenkompetenz, indem sie lernen, auf welche Art Aufgaben gelöst werden können.

Beispiel vier: In Bezug zum Faktor fünf ‚Größe der Klasse‘ wurde darauf hingewiesen, dass die Lehrkräfte wenig bis keinen Einfluss darauf haben, jedoch müssen sie mit der Situation umgehen und können hierfür bereits bestehende Strategien nutzen. Es wäre möglich, durch die Feststellung der Bedürfnisse, gezielten Unterricht zu planen und die gewonnenen Informationen in einem persönlichen Notizheft festhalten. So verliert die Lehrkraft nicht den Überblick und wäre in der Lage, im kooperativen Lernen geeignete Lernpartnerschaften zusammenzustellen.

Beispiel fünf: Im Bereich der äußeren Faktoren sind beim Faktor fünf ‚Arbeitsmarkt‘ wenig Strategien benannt, wobei sich diese im Grunde mit der Auseinandersetzung der aktuellen arbeitsmarktpolitischen Situation beschäftigen. Hier wäre es möglich, durch persönliches Engagement einen regelmäßigen Bezug zur regionalen Wirtschaft herzustellen, indem bspw. Betriebe in die Schule eingeladen werden könnten, um reale Vorstellungsgespräche mit den Schülern durchzuführen. So könnten auch die Transparenz der Anforderungen und relevante Themen für den Beruf untermauert werden.

Beispiel sechs: Beim Faktor sechs ‚Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit‘ wurde in beiden Erhebungen deutlich, dass dieser den geringsten Einfluss auf die Arbeit der Lehrkräfte hat. Die Strategien der Relevanz schulischer Themen für die Berufswelt und die Vorstellung verschiedener Berufe sind Aspekte, die allerdings in den Förderrichtlinien festgehalten sind. Hier geht es nicht darum, diese Strategien zusätzlich einzusetzen, sondern den Lehrkräften zu verdeutlichen, dass sie durch ihre Tätigkeit den Vorgaben entsprechen.

Die Antworten auf die Frage danach, welche Strategien eingesetzt werden, kann somit einerseits detailliert aus der Tabelle abgelesen werden, andererseits wird in der Gesamtbetrachtung deutlich, dass bestimmte Strategien bei einer Vielzahl von Einflussfaktoren einsetzbar sind.

Zu den zehn meist gewählten Strategien, die bei den meisten Einflussfaktoren und bereichsübergreifend sinnvoll eingesetzt werden können, zählen:

1. persönliche Notizen/Dokumentation zur Persönlichkeit und Entwicklung der Schüler (20 Faktoren, davon in den Bereichen: Zielgruppe 10, Rahmenbedingungen 6, äußere Faktoren 4)

2. Austausch im Kollegium (19 Faktoren, davon in den Bereichen: Zielgruppe 9, Rahmenbedingungen 7, äußere Faktoren 3)
3. persönliche Gespräche (15 Faktoren, davon in den Bereichen: Zielgruppe 8, Rahmenbedingungen 3, äußere Faktoren 4)
4. pädagogische Stunde (15 Faktoren, davon in den Bereichen: Zielgruppe 7, Rahmenbedingungen 5, äußere Faktoren 3)
5. Benennung der Relevanz bestimmter Themen für die berufliche Zukunft (14 Faktoren, davon in den Bereichen: Zielgruppe 10, Rahmenbedingungen 2, äußere Faktoren 2)
6. Transparenz der Anforderungen (14 Faktoren, davon in den Bereichen: Zielgruppe 9, Rahmenbedingungen 3, äußere Faktoren 2)
7. Engagement (13 Faktoren, davon in den Bereichen: Zielgruppe 6, Rahmenbedingungen 6, äußere Faktoren 1)
8. Methodenkompetenz (12 Faktoren, davon in den Bereichen: Zielgruppe 8, Rahmenbedingungen 3, äußere Faktoren 1)
9. Einbezug von Sozialpädagogen (12 Faktoren, davon in den Bereichen: Zielgruppe 5, Rahmenbedingungen 4, äußere Faktoren 3)
10. Feedback und Transparenz bzgl. der beruflichen Möglichkeiten (12 Faktoren, davon in den Bereichen: Zielgruppe 9, Rahmenbedingungen 2, äußere Faktoren 1)

Es kann somit geschlussfolgert werden, dass es im Umgang mit den Herausforderungen innerhalb der Bildungsgänge des Übergangssystems nicht zwangsläufig einer Vielzahl an Handlungsstrategien bedarf, sondern dass es dem persönlichen und pädagogischen Geschick der Lehrkraft geschuldet ist, die Strategien zu finden, die der eigenen Lehrerpersönlichkeit entsprechen und auf eine Vielzahl von Anforderungen anzuwenden sind. Zur konkreten Ausgestaltung wurden in der Interpretation der Ergebnisse (vgl. Kap. 8.3.2) bereits Angaben getätigt, daher wird an dieser Stelle auf eine Wiederholung verzichtet.

Die Hauptfragestellung ist damit beantwortet, allerdings können die Erkenntnisse um eine Gegenüberstellung der Strategien mit als relevant benannten Kompetenzen in den Bildungsgängen des Übergangssystems erweitert werden. Hierfür wurden die Oberkategorien der Strategien (vgl. Tab. 24) den relevanten Kompetenzbereichen (vgl. Kap. 8.3.3, Abb. 44) zugeordnet.

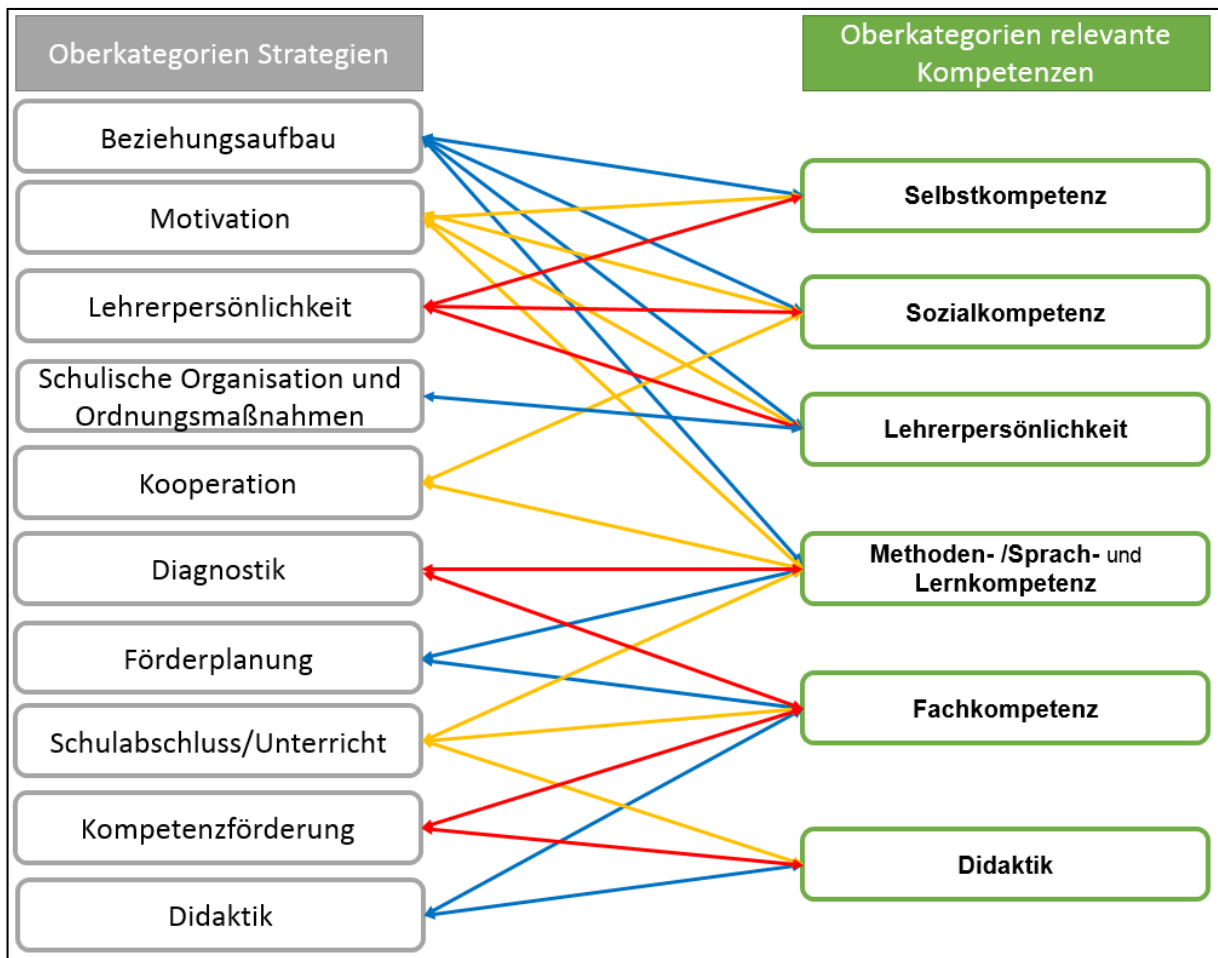


Abbildung 48: Gegenüberstellung der Handlungsstrategien und der als relevant benannten Kompetenzen, Quelle: eigene Darstellung.

In der Gegenüberstellung wird deutlich, dass alle Kompetenzbereiche bei mindestens drei Oberkategorien der Strategien relevant sind, bei einer Betrachtung der konkreten Ausführungen der Strategien würden weitere Verknüpfungen deutlich werden, die je nach Situation nochmals andere Kompetenzbereiche in unterschiedlichem Umfang notwendig machen. Die Darstellung unterstreicht die Relevanz der benannten Kompetenzen im Umgang mit den Herausforderungen der Bildungsgänge des Übergangssystems. Es ist abzulesen, dass die Fachkompetenz und die didaktische Kompetenz zwar benannt und relevant sind, der Anteil der persönlichen und sozialen Kompetenzen sowie Aspekte, welche als pädagogisch beschrieben werden, den Schwerpunkt in diesem speziellen Handlungsfeld bilden. Die diesbezüglichen Fragen, welche der Forschung der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegen, wurden damit beantwortet.

Die Erkenntnisse der deutlichen Relevanz der pädagogischen Fähigkeiten der Lehrkräfte wird im Folgenden nochmals gesondert betrachtet.

## 9.2 Erfolgsfaktoren im Handlungsfeld der Bildungsgänge des Übergangssystems

Um die benannte Komponente des ‚pädagogischen Geschicks‘ konkreter betrachten zu können, wurden die erhobenen Daten dem Modell der Pädagogischen Professionalität zugeordnet bzw. dieses erweitert.



Abbildung 49: Pädagogische Professionalität von Lehrkräften im Übergangssystem, Quelle: eigene Ergänzungen des Modells von Bylinski (2014), 106 ff.

Im Bereich des Wissens verbleiben die Inhalte des Berufsbildungssystems, der Rahmenbedingungen sowie der Lebenswirklichkeit der Zielgruppe. Aus den erhobenen Daten kann diese Rubrik erweitert werden, da das Wissen um die Ausbildungsreife in den Bildungsgängen des Übergangssystems vorliegen sollte. Hiermit ist jedoch nicht ausschließlich die Definition und der Kriterienkatalog (vgl. Kap. 4.3.3) gemeint, die Kenntnis darüber sollte bei den einzelnen durchführenden Personen vorliegen, es sollte außerdem im Kollegium ein einheitliches Verständnis diesbezüglich bestehen. Sinnvoll wäre es, diese Kenntnisse um solche zu erweitern, welche Methoden zur Entwicklung und Förderung dieser genutzt werden und wie diese in den Unterricht überführt werden können. Dabei ist der Fokus einerseits auf eine Theorie-Praxis-Verzahnung zu setzen, andererseits muss betrachtet werden, welche Maßnahmen zur Entwicklung der sozialen und personalen Kompetenzen fachübergreifend eingesetzt werden können. An dieser Stelle kommt der Einbezug der weiteren im Modell ergänzten Faktoren des Arbeitsmarktes und der Fördermöglichkeiten hinzu. Aufgrund der Kenntnisse der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen wird deutlich, dass diese i. d. R. regional wenig mobil sind, daher Ausbildungs- und Erwerbsmöglichkeiten in der

unmittelbaren Region als realistische berufliche Möglichkeiten zu verstehen sind. Das Wissen über aktuelle Trends, Veränderungen und fachliche Bedarfe muss vorliegen und in die Planung des Unterrichtes, bspw. welche Berufe ausführlich vorgestellt werden, einbezogen werden. Da immer wieder Schüler in den Bildungsgängen vertreten sind, bei denen in Frage steht, ob sie die Maßnahme positiv abschließen, müssen bei den Lehrkräften Kenntnisse über schulische sowie außerschulische Fördermaßnahmen oder alternative Maßnahmen an anderen Schulen oder bei Bildungsdienstleistern vorliegen, an welche diese Schüler verwiesen werden können. Der letzte hinzugefügte Punkt im Bereich Wissen wurde von den Befragten mehrfach als äußerst relevant benannt: sonderpädagogische Kenntnisse. Diese sind einerseits wichtig, um die Schüler ganzheitlich einzuschätzen, andererseits um passgenaue Konzepte zu entwickeln, wie diese das Maßnahmenziel erreichen können.

Im Bereich Können des Modells wurden die Aspekte der methodisch didaktischen Kompetenz, der Diagnosekompetenz, der kommunikativen, kooperativen und interkulturellen Kompetenz beibehalten und um die Folgenden erweitert. Die Methoden zur Unterstützung der Ausbildungsreife wurden bereits im Bereich des Wissens angesprochen; das Wissen reicht an dieser Stelle jedoch nicht aus, die Lehrkräfte müssen dazu in der Lage sein, die passgenauen, zielgruppenangepassten Methoden einzusetzen. Des Weiteren sind Empathie, Selbstsicherheit, Konsequenz und Frustrationstoleranz Aspekte der Persönlichkeit, die nicht nur vorliegen, sondern auch nach außen gezeigt werden müssen. Dies vermittelt den Schülern die Struktur, die sie benötigen und erleichtert der Lehrkraft den grundsätzlichen Umgang mit den Schülern. Diese Fähigkeiten bauen auf dem sonderpädagogischen Wissen auf.

Im Bereich des Reflektierens konnten durch die erhobenen Daten die Aspekte der personalen, sozialen, innovativen und emotionalen Kompetenz sowie die persönliche Haltung und die Einstellung zum Übergangssystem und dessen Zielgruppe bestätigt werden. Aspekte, welche das Modell erweitern ist u. a. das persönliche Engagement der Lehrkräfte. In den Interviews zeichnete sich ab, dass der Erfolg bestimmter Strategien mit dem persönlichen Einsatz der Befragten einherging. Die Zielgruppe und die Rahmenbedingungen stellen spezielle Anforderungen, die im übrigen Berufsschulsystem so nicht vertreten sind und – wie gezeigt wurde – spezielle Handlungsstrategien erfordern. Daher ist das persönliche Engagement als ein Erfolgsfaktor festzuhalten. Ebenso das Selbstbewusstsein der Lehrkräfte, sich von den Schülern nicht verunsichern zu lassen, ein Aspekt, der auch beim Können bereits benannt wurde. Um allerdings die eigene Professionalität weiterzuentwickeln, ist es ratsam, die eigene Selbstsicherheit für sich auch zu hinterfragen, um das Risiko zu minimieren, überheblich und ungerecht den Schülern gegenüber zu werden. Des Weiteren ist aus Gründen der Selbstfürsorge stetig der Status der eigenen Belastbarkeit zu reflektieren.

Diese erhöhten Anforderungen erfordern nicht nur Engagement, sondern auch Energie und persönliche Ressourcen der Lehrkräfte. Um dauerhaft gesund und arbeitsfähig zu bleiben, muss eine gewisse Selbstfürsorge gepflegt werden.

Die Erweiterungen des Modells sollen verdeutlichen, dass die Bildungsgänge im Übergangssystem bzw. die unterrichtete Zielgruppe eines besonderen pädagogischen Umgangs bedarf, die pädagogische Professionalität nimmt somit den wichtigsten Baustein in der Professionalität der dort eingesetzten Lehrkräfte ein. Dass das Handeln der Befragten als professionell einzuordnen ist, wurde bereits in der Interpretation der Ergebnisse (vgl. Kap. 8.3.3) verdeutlicht.

Ein Ziel der vorliegenden Arbeit liegt darin, diese Erkenntnisse in die Weiterentwicklung der Lehrerausbildung aufzunehmen, dem wird im abschließenden Kapitel zehn nachgekommen.

### 9.3 Reflexion des Forschungsprozesses

Die Reflexion des Forschungsprozesses erfolgt anhand der Gütekriterien, welche bereits im methodischen Teil der Arbeit (vgl. Kap. 6) benannt und im Kontext des Vorgehens beschrieben wurden: In Bezug auf die Reliabilität wurde innerhalb der Inhaltsanalyse die Intercoderreliabilität hergestellt, wobei eine unabhängige Kodierung des Datenmaterials durch drei Kodierer durchgeführt wurde. Mit diesem Vorgehen ist auch die Objektivität weitgehend hergestellt worden, womit die Ergebnisse unabhängig vom Forschenden sind. Zur Validierung wurde eine explanative Validierung durchgeführt, die Ergebnisse wurden zwei Experten vorgelegt und durch diese eingeschätzt.

Um die Güte der vorliegenden Forschungsarbeit weiter zu verdeutlichen, erfolgt die weitere Reflexion des Forschungsprozesses anhand der sechs allgemeinen Gütekriterien nach Mayring für die qualitative Forschung. In dieser wird zwischen (vgl. Mayring 2016, 144 ff.)

- Verfahrensdokumentation (Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses, Datenerhebung, -aufbereitung, -auswertung)
- argumentative Interpretationsabsicherung (Qualität der Interpretation)
- Regelgeleitetheit (systematische, strukturierte Bearbeitung im methodischen Vorgehen)
- Nähe zum Gegenstand (Anknüpfung an Alltagswelt, Lebenswelt der Befragten)
- kommunikative Validierung (Vermeidung von Fehlinterpretationen)
- Triangulation (verschiedene Perspektiven bei der theoretischen Fundierung, Datenerhebung und Auswertung)

unterschieden.



In Bezug auf die *Verfahrensdokumentation* kann festgehalten werden, dass die Relevanz des Themas und das Vorgehen der vorliegenden Arbeit bereits in Kapitel 2 dargelegt wurden und das methodische Vorgehen ausführlich in Kapitel 6 beschrieben wird. Dies inkludiert sowohl die Erstellung der Erhebungsinstrumente, die Kontaktaufnahmen zu den Befragten in beiden Erhebungsschritten, die Zusendung der schriftlichen Befragungsunterlagen sowie die Terminierung der Interviews als auch die Erhebung der Daten, welche in allen Fällen in den jeweiligen Schulen stattfanden.

Das Instrument der ersten Erhebung wurde aus den ausgewerteten theoretischen Erkenntnissen erstellt, das Instrument der zweiten Erhebung basierte ebenfalls auf diesen und wurde um die Ergebnisse der ersten Erhebung erweitert. Die Kontaktaufnahme sowie die Auswahl der Befragten wurde einerseits theoretisch begründet (vgl. Kap. 6.4.1) andererseits in den Stichproben (vgl. Kap. 7.1; 8.1) beschrieben. Die Aufbereitung der Daten wurde anhand von Transkriptionen durchgeführt, wobei die Regeln, nach welchen vorgegangen wurde, im Anhang dargelegt sind. Die Auswertung der Daten wurde durch die qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt, die entwickelten Kategoriensysteme sind im Anhang der vorliegenden Arbeit einzusehen, die Kategorien durch Definitionen und Ankerbeispiele zur besseren Nachvollziehbarkeit belegt. Somit kann dieses Kriterium als erfüllt betrachtet werden.

Im Kontext der *argumentativen Interpretationsabsicherung* wurden die erhobenen Daten einerseits durch die vorherige beschreibende und wertfreie Analyse dargestellt, um zunächst eine neutrale Übersicht zu erhalten. Bei den folgenden Interpretationen wurde darauf geachtet, diese nachvollziehbar und unter Einbezug der theoretischen Fundierung zu verfassen. Dazu wurden verschiedene Aspekte der Theorie vor dem Hintergrund der Kategorien betrachtet und durch indirekte sowie direkte Zitate begründet. Daher kann auch das zweite Kriterium als erfüllt betrachtet werden.

Die *Regelgeleitetheit* des Forschungsprozesses kann belegt werden mit den Ausführungen der Transkriptionsregeln, der Einordnung der Daten in die Modelle von Mayring (vgl. Kap. 6) sowie die Kategoriensysteme beider Erhebungen. Im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse wurde eine inhaltliche Strukturierung angewandt, um eine kategoriale Zuordnung der Aussagen und ein strukturiertes Verfahren vornehmen zu können, womit das Kriterium der Regelgeleitetheit erfüllt ist.

Der *Nähe zum Gegenstand* wurde insofern entsprochen, als dass in der Erstellung der Instrumente der Alltag und die Fachsprache der zu befragenden Lehrkräfte berücksichtigt und für den Pretest Personen des Befragtenkreises akquiriert wurden. Des Weiteren wurde die mündliche Befragung in der natürlichen Lebens- und Arbeitswelt der Befragten

durchgeführt, bei der schriftlichen Befragung wird dies vermutet, kann jedoch nicht als gesicherte Erkenntnis benannt werden. Die Zeiten der Befragung wurden den Wünschen der Lehrkräfte angepasst, der kalkulierte zeitliche Umfang wurde bis auf zwei Ausnahmen eingehalten. Diese Ausnahmen kamen aufgrund schulorganisatorischer Besonderheiten zustande und konnten vom Interviewer nicht beeinflusst werden. Daher kann auch das Kriterium der Nähe zum Gegenstand als erfüllt betrachtet werden.

In Bezug auf die *kommunikative Validierung* wurde bereits in Kapitel 6 darauf hingewiesen, dass diese mit Hilfe von Experten und nicht durch die Befragten durchgeführt werden sollte. Dem wurde nachgekommen, wobei beide Experten keine Äußerungen der Befragten in Frage stellten oder als unzutreffend beurteilten. Die Befragten wurden nicht einbezogen, da einerseits das Risiko der Rücknahme der Einwilligung der Verwendung der Daten bestand, andererseits war der Zeitraum der Rücksendung der schriftlichen Befragung sehr groß, sodass nicht mit einer zeitnahen Antwort gerechnet werden konnte, was den Forschungsprozess verlängert hätte. Somit kann die kommunikative Validierung aufgrund der Experteneinschätzung als gegeben eingeschätzt werden.

Das letzte Kriterium der *Triangulation* wurde auch bereits in Kapitel 6 benannt, diesem kann nur auf der theoretischen und der Erhebungsebene nachgekommen werden, indem die vorliegende Arbeit auf Erkenntnisse verschiedener Disziplinen (Erziehungswissenschaft/Pädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Pädagogische Psychologie; Entwicklungspsychologie; Soziologie; Sozialwissenschaften) Bezug nimmt. Die Triangulation innerhalb der Erhebungsmethode ist durch die Nutzung zweier verschiedener methodischer Zugänge (Fragebogen und Experteninterview) gegeben, in welchen zum Teil gleiche Themenaspekte erfragt werden. Dieses Kriterium kann daher nur als zum Teil erfüllt angesehen werden.

Die sechs durch Mayring benannten Gütekriterien sind vorwiegend eingehalten worden, was die Qualität und Aussagekraft der erhobenen Daten bestärkt. In Bezug auf den gesamten Forschungsprozess muss jedoch festgehalten werden, dass die Angaben, Handlungsstrategien und Einschätzung der Befragten subjektiver Natur sind und aus ihren jeweiligen Lebens- und Erlebenswirklichkeiten hervorgehen. Der enge Zusammenhang mit der eigenen Bildungsbiografie oder der unterschiedlich langen und verschieden ausgestalteten Erwerbsbiografie wurde an verschiedenen Stellen betont, womit die Angaben nur eine begrenzte Aussagekraft haben. Um dem entgegenzuwirken, wurde durch die entwickelten Tabellen und Abbildungen versucht, das Allgemeine im Speziellen darzustellen. Da zwei Schulen im befragten Bundesland nicht an der schriftlichen Befragung teilgenommen haben und nur acht Schulstandorte in die mündliche Befragung aufgenommen

wurden, konnten nicht alle Regionen des Bundeslandes erfasst werden. Somit sind die Angaben zur Region limitiert. Des Weiteren zeigten sich Schwächen im Instrument, da die Kompetenzen nicht definiert wurden und in den Interviews deutlich wurde, dass kein einheitliches Verständnis für dieses vorliegt. Ähnliches trifft auf den Begriff der Ausbildungsreife zu. Ein weiterer Aspekt, der umfassender in die Interviews hätte aufgenommen werden können, ist die konkrete Umsetzung der beruflichen Orientierung und nicht nur das Verständnis dieser. Die Zuordnung der Nennungen zu den Aspekten der Berufswahltheorien und der Theorien zur Professionalisierung wurden durch die Verfasserin vorgenommen. Hier hätten konkrete Fragen in den Interviews Aufschluss darüber geben können, ob diese Kenntnisse tatsächlich nicht vorliegen – so bleibt dies an dieser Stelle eine begründete Vermutung. Dennoch konnte ein Großteil der eingesetzten Lehrkräfte im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern in die Erhebung einbezogen und befragt werden, womit das Wissen über den regionalen Gegenstandsbereich erweitert wurde.

Die Grenzen der vorliegenden Erkenntnisse sind vor allem regional zu begründen. Es wurden in beiden Erhebungsschritten ausschließlich Lehrkräfte des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern befragt. Vor allem der Aspekt des Migrationshintergrundes zeichnet sich in anderen Bundesländern deutlich unterschiedlich ab, sodass die gewonnenen professionellen Strategien nicht ohne weitere Forschung generalisiert werden können. Des Weiteren haben alle Befragten freiwillig an den Befragungen teilgenommen, womit nicht sichergestellt werden kann, dass jede Perspektive der Gesamtheit der im Übergangssystem eingesetzten Lehrkräfte erhalten wurde. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass es neben den erhaltenen Aussagen weitere gibt, welche das Gesamtbild möglicherweise verändern würden. Zuletzt ist darauf hinzuweisen, dass trotz Herstellung der Objektivität durch intensiven Abgleich mit weiteren Kodierern keine absolute Unabhängigkeit der Interpretation vom Forscher sichergestellt werden kann.

Grundsätzlich konnten die Fragen der vorliegenden Arbeit beantwortet sowie weitere Erkenntnisse zu Inhalten des Unterrichts, dem Verständnis der Berufsorientierung und Einblick in das persönliche professionelle Handeln erhalten werden. Es fiel auf, dass es einigen Befragten schwer fiel, das eigene Handeln wiederzugeben, zu reflektieren und zu begründen. Dies war i. d. R. dem Umstand geschuldet, dass der Umgang mit den Schülern ‚nebenbei‘ geschieht, die bewusste Konzentration des eigenen Handelns beschäftigt sich eher mit der Gestaltung und der Umsetzung des Unterrichts. Daher wäre ein interessanter nächster Schritt, die gewonnenen Erkenntnisse bspw. anhand einer Beobachtungsstudie im Unterricht und im allgemeinen Umgang der Lehrkräfte mit den Schülern zu überprüfen.

Die Relevanz der vorliegenden Forschung umfasst somit die ersten Erkenntnisse der Lehrerperspektive im Handlungsfeld ‚Berufsorientierung und Übergangssysteme‘ an beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern.

Durch die gewonnenen Erkenntnisse konnte deutlich gemacht werden, wie stark sich die Anforderungen im Übergangssystem von anderen Bildungsgängen der beruflichen Schule und auch den vermittelten Inhalten der Lehrerbildung unterscheiden. Die Herausforderungen, welchen die Lehrkräfte täglich gegenüberstehen, erfordern ein hohes Maß an personaler und sozialer Kompetenz sowie eine ausgeprägte pädagogische Professionalität. Es gilt, auch die persönliche Weiterentwicklung und Professionalisierung der Befragten zu würdigen, die sich nicht nur selbst den Anforderungen stets aufs Neue stellen, sondern sich auch durch persönliches Engagement und Offenheit gegenüber der Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen auszeichnen. Äußerungen dazu, dass diese Entwicklung nicht leicht war sowie Austausch, Ausdauer und Erfahrung notwendig waren, machen deutlich, wie wichtig der Einbezug der hier gewonnenen Erkenntnisse in die Weiterentwicklung der Lehrer(aus)bildung ist.

## **10. Handlungsempfehlungen und Fazit**

Die Forschung der vorliegenden Arbeit verfolgte die Zielsetzung, die tatsächlichen Einflussfaktoren sowie die entsprechenden Handlungsstrategien der eingesetzten Lehrkräfte in den Bildungsgängen des Übergangssystems der beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern zu erheben. Diese wurden sowohl in der Interpretation des Kapitels acht als auch der Beantwortung der Fragestellung in Kapitel neun aufgezeigt.

Bereits in der theoretischen Darlegung des Gegenstandsbereiches (vgl. Kap. 2.2) wurde deutlich, dass die weiteren Faktoren der Berufsorientierung, der unterrichtlichen Inhalte sowie die Rahmenbedingungen der Bildungsgänge in die Betrachtung aufzunehmen sind, um das Gesamtbild umfassend erfassen und die Forschungsfragen adäquat beantworten zu können. Die erhobenen Daten zu diesen Bereichen wurden im achten Kapitel dargelegt, nahmen in der Beantwortung der Forschungsfragen jedoch keinen gesonderten Teil ein. Nichtsdestotrotz sind diese als relevant im Gegenstandsbereich zu betrachten und werden in die folgenden Handlungsempfehlungen einbezogen.

Einen weiteren Schwerpunkt, der in den Auswertungen in Kap. 7 und Kap. 8 an verschiedenen Stellen benannt wurde, nehmen die regionalen Besonderheiten des beforschten Bundeslandes ein, wobei in der Limitierung der Arbeit (vgl. Kap. 9.3) bereits darauf verwiesen wurde, dass die gewonnenen Daten nicht ohne weitere Prüfung generalisierbar sind. So wird im Folgenden zunächst der Blick auf das beforschte Bundesland

gerichtet. Anschließend soll dargelegt werden, inwiefern die erhobenen Daten in ihrer Gesamtheit Möglichkeiten des Einbezugs in Praxis und Forschung in den Handlungsfeldern des Übergangssystems und der Lehrer(aus)bildung bieten, bevor im Fazit ein finales Resümee gezogen wird.

## 10.1 Regionale Besonderheiten

Anhand des Abgleiches der Aussagen der Befragten mit länderspezifischen Studien des beforschten Bundeslandes werden im Folgenden die Aspekte des *Arbeits- und Ausbildungsmarktes*, des geringen *Migrationsanteils*, der *beruflichen Schulen* und die *Altersstruktur* sowie *Biographien* der befragten Lehrkräfte im Kontext regionaler Besonderheiten betrachtet.

Mit der Benennung regionaler Aspekte wurden in Kap. 3.3 einerseits Charakteristika des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern benannt, als auch die regionalen Maßnahmen des Übergangssystems anhand des Landeskonzeptes Mecklenburg-Vorpommern beschrieben. In der Betrachtung der Maßnahmen können keine besonderen regionalen Aspekte herausgestellt werden, sodass diese im Folgenden keine zentrale Position einnehmen.

Der *Ausbildungs- und Arbeitsmarkt* gestaltet sich in Mecklenburg-Vorpommern aufgrund der Anbindung an die Ostsee und der wenig besiedelten Gebiete im Inland schwerpunktmäßig in den Bereichen Tourismus und Industrie, wobei diese vor allem in den städtischen Gebieten (Rostock, Greifswald, Stralsund, Wismar) mehrheitlich vertreten ist. Weitere Kerngebiete bilden Schwerin als Landeshauptstadt und Neubrandenburg mit der Nähe zu Berlin. Somit sind die Arbeits- und Ausbildungsmöglichkeiten regional sehr stark unterschiedlich geprägt und verlangen bei Fehlen des persönlichen Wunschberufes in der Heimatregion regionale Mobilität. Durch die demographische Entwicklung und die Abwanderung in andere Gebiete Deutschlands befanden sich 2015 lediglich 7,5 % der Jugendlichen im Ausbildungsalter (15-24) (vgl. Baethge et al. 2015, 2). Die Jugendlichen, die aus verschiedenen Gründen nicht direkt in eine Ausbildung übergehen (vgl. Kap. 4.4) und nach Besuch eines Bildungsganges des Übergangssystems dies erreichen sollen, zeichnen sich einerseits durch wenig regionale Mobilität aus und besitzen nach Aussage der Befragten (vgl. Kap. 8.3) auch nach dem Besuch des Bildungsganges nicht alle notwendigen Kompetenzen zum erfolgreichen Bestehen einer Ausbildung. Somit wird sich die Angebots-Nachfrage-Relation, die sich aktuell bereits als prekär beschreiben lässt, weiter verschärfen (vgl. Diettrich/Peyer 2018, 103 ff.).

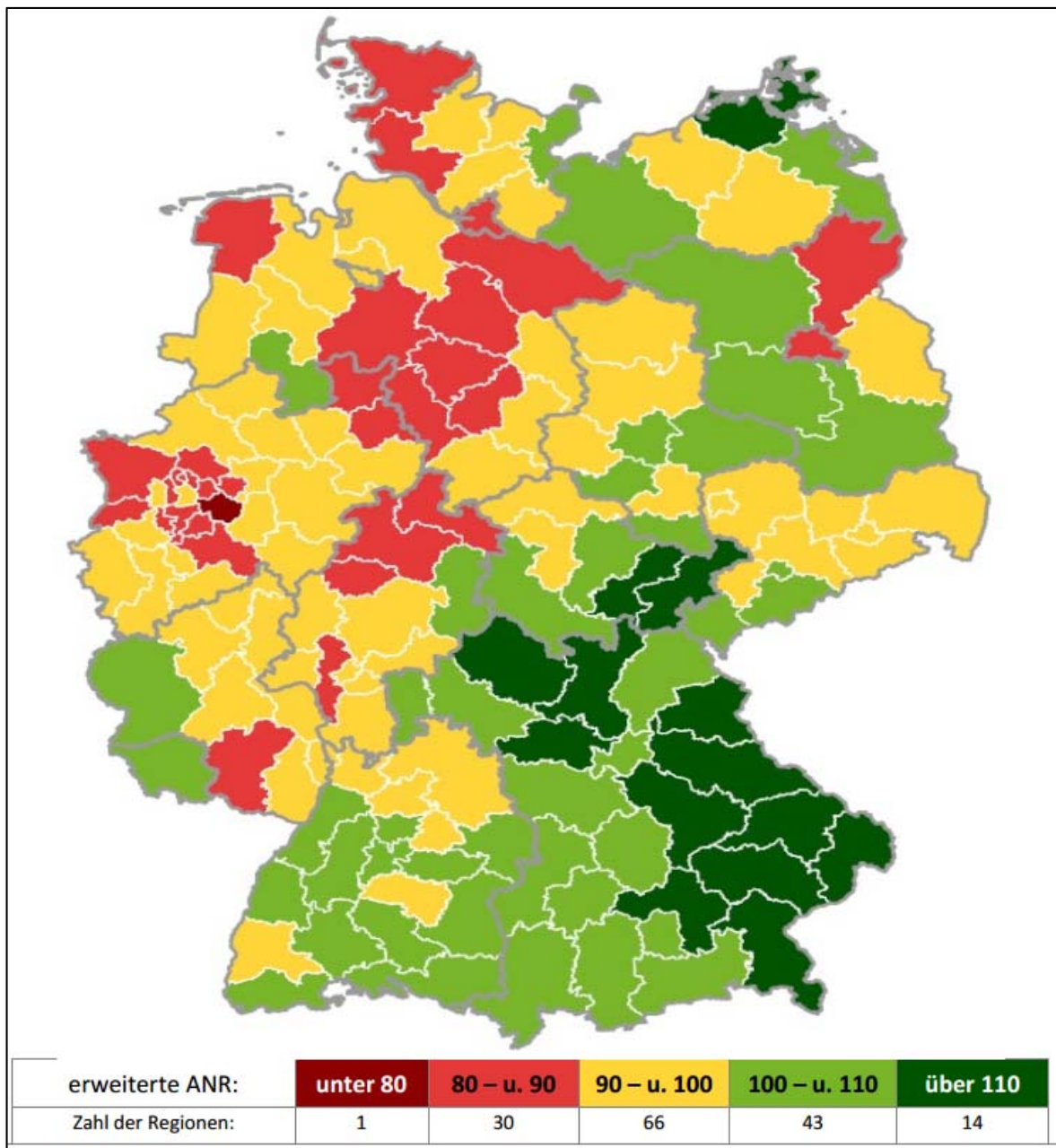


Abbildung 50: Regionale Angebots-Nachfrage-Relationen im Jahr 2018. Quelle: BIBB 2019b, 11.

Auch wenn in den letzten Jahren die Zuwanderung von Personen mit *Migrationshintergrund* in Mecklenburg-Vorpommern zugenommen hat, liegt die Zahl weit unter dem bundesdeutschen Durchschnitt (5,1 %). Somit können auch diese zugewanderten Personen das Fachkräftedefizit nicht ausgleichen (vgl. Baethge et al. 2015, 2). Hinzu kommen z. B. Vorbehalte und politische Einstellungen der einheimischen Bevölkerung gegenüber Menschen mit ausländischer Herkunft. Nicht nur an den Wahlergebnissen der ostdeutschen Bundesländer ist die Sorge vor Überfremdung abzulesen, die beim Blick auf die geringe Anzahl der Ausländer erläuterungswürdig erscheint (vgl. ARD 2015). Auch in den Aussagen eines Befragten (vgl. I 17, 443 ff.) spiegelt sich dies wieder: Der Befragte versucht, Schüler mit afrikanischem Migrationshintergrund in Praktika zu vermitteln und stößt bei regionalen Firmen auf Unverständnis. Andere Lehrkräfte berichten, dass Ausländer und Migrantinnen

bisher nur in den BVJ A-Klassen vorzufinden sind, in denen es vermehrt um Spracherwerb geht, die Arbeitsmarktintegration also noch bevorsteht. Ob der Mangel an Fachkräften und weitere Erfahrungen mit Migranten möglicherweise die Offenheit der einheimischen Bevölkerung verändern werden, bleibt abzuwarten.

*Die beruflichen Schulen* als Institutionen, welche neue Fachkräfte ausbilden und im Kontext der vorliegenden Arbeit die Orte der Durchführung der Bildungsgänge des Übergangssystems darstellen, nehmen in der politischen Relevanz des gesamten Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern eine untergeordnete Rolle ein. So weisen diese den geringsten finanziellen Betrag je Schüler (3.300 €) im Ländervergleich auf. Im Gegensatz dazu liegen die Ausgaben für Primär-, Sekundär- und postsekundären Bereich mit 3,5 % über dem deutschlandweiten Durchschnitt von 2,9 %, womit eindeutig Unterschiede in der Verteilung finanzieller Ressourcen zwischen allgemeiner und berufliche Bildung aufgezeigt werden können. Dies ist auch ein Grund dafür, dass Landesfachklassen standortgebunden eingerichtet werden und somit lange Entfernungen zwischen Wohn- und Schulort bestehen, was zur Unattraktivität bestimmter Berufe beiträgt (vgl. Baethge et al. 2015, 3).

Auch in den Aussagen der Lehrkräfte (vgl. Kap. 8.3) sind Belege für diese Entwicklung zu finden, sei es bei der Kritik an mangelnden Räumlichkeiten, medialer Ausstattung oder langer Anfahrtswege der Schüler, sodass diese müde, unkonzentriert oder ohne Frühstück in der Schule ankommen. Da im dualen System sowohl die betriebliche, als auch die schulische Ausbildung einen zentralen Platz einnehmen, ist dieser Punkt im Kontext der Fachkräfteproblematik zu betrachten (vgl. Diettrich/Peyer 2018, 103 ff.).

Die Relevanz der *Altersstruktur* und die *biographischen* Hintergründe der Lehrkräfte (vgl. Kap. 7; Kap. 8.1) wurde damit begründet, Zusammenhänge zwischen Lebensalter, Berufserfahrung und professionellen Handlungsstrategien herzustellen. Dies erfolgte in Kap. 8.3.3. Bei Betrachtung der Altersstruktur fällt das im Durchschnitt hohe Alter der Befragten auf, was sich in der Gesamtbetrachtung aller Lehrkräfte an beruflichen Schulen bestätigen lässt.

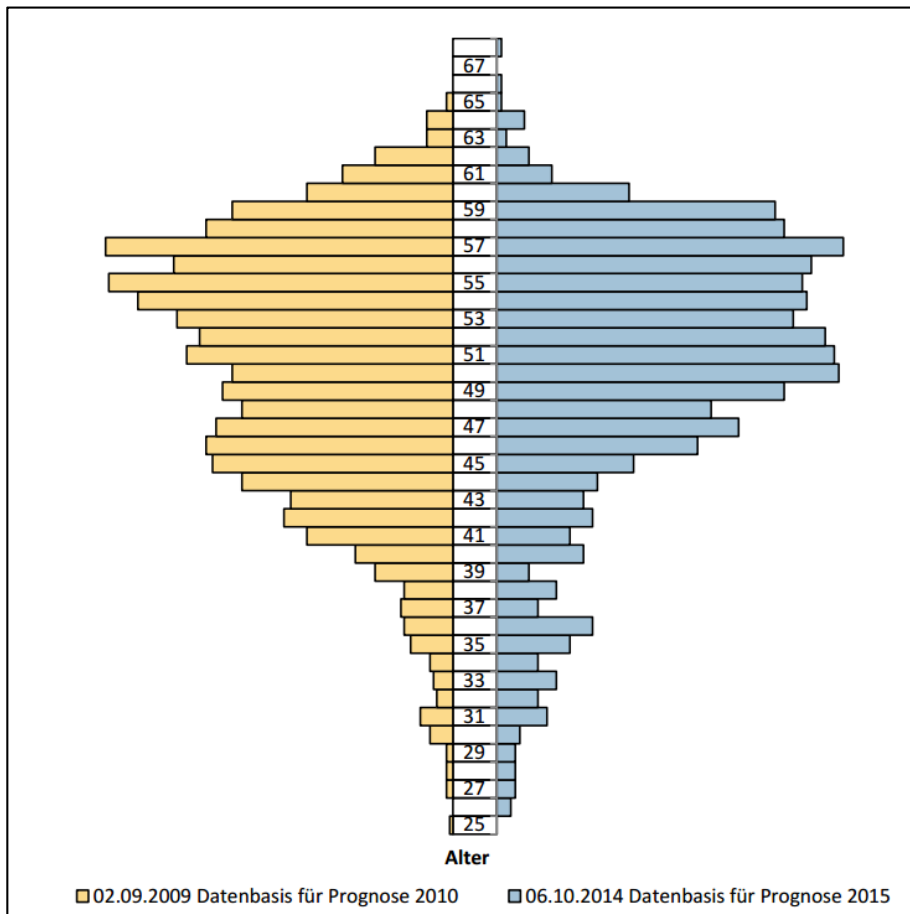


Abbildung 51: Altersverteilung an den öffentlichen beruflichen Schulen im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Quelle: MBWK 2016, 20.

In der Abbildung wird ersichtlich, dass der Durchschnitt des Alters von Lehrkräften an beruflichen Schulen weiter ansteigt. In den Ausführungen der Lehrerbedarfsprognose wird deutlich, wie viele neue Lehrkräfte in den kommenden Jahren gebraucht werden und dass diese nicht ausschließlich aus den regionalen Studiengängen generiert werden können. Demnach ist es ebenfalls als regional typisch zu bezeichnen, dass 26 % der Lehrkräfte der mündlichen Befragung über keine Qualifikation für das Lehramt an beruflichen Schulen verfügen, 9 % eine andere Schulform als das berufliche Lehramt studiert und 22 % ein fachliches, auf betriebliche Ausbildung ausgerichtetes, Studium absolviert haben, womit insgesamt 57 % der Befragten kein reguläres Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen abgeschlossen haben (vgl. Kap. 8.1). Damit steigt die Relevanz persönlicher professioneller Handlungsstrategien. Dies soll an dieser Stelle nicht als prekär betrachtet werden, sondern lediglich die Vielfalt des eingesetzten Personals verdeutlichen. Unter biographischen Aspekten und im Kontext der befragten Stichprobe kann daher keine ‚typische Lehrerbiographie an beruflichen Schulen‘ festgestellt werden. Aufgrund der enormen Werbung des Landes Mecklenburg-Vorpommern für Seiteneinstiegsqualifikationen und durch die große Diskrepanz zwischen vielen Lehrkräften im Renteneintrittsalter und wenigen Lehrkräften im Vorbereitungsdienst ist davon auszugehen, dass auch in Zukunft



Personen verschiedener Qualifikationen eingestellt werden und sich die Vielfalt der Biographien weiter ausdifferenzieren wird. Hier ist darauf hinzuweisen, dass Qualifizierungsprogramme an den realen Bedingungen der beruflichen Schulwelt orientiert werden müssen und Fragen der Entlohnung grundständig studierter Lehrkräfte im Vergleich zu Seiteneinsteigern, die sich auch in empirischen Aussagen (vgl. Kap. 8.3.4) bereits wiederfinden, bearbeitet werden müssen.

## 10.2 Umsetzungs- und Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb der Praxis des Gegenstandsbereiches

Die Möglichkeiten, die erhobenen Daten bzw. Erkenntnisse in die Praxis zu überführen und aus diesen Handlungsempfehlungen abzuleiten, können in vier Bereiche untergliedert werden:

1. Lehrer(aus)bildung
2. Lehrpläne der berufsvorbereitenden Bildungsgänge
3. Durchführung und Organisation der Bildungsgänge des Übergangssystems in den beruflichen Schulen
4. allgemeine Organisation und Administration

Die vier aufgeführten Schwerpunkte begründen sich aus den der Arbeit zugrunde gelegten Fragestellungen und den gewonnenen Ergebnissen. Die Zielstellung (vgl. Kap. 2.3) wurde damit formuliert, die Lehrer(aus)bildung weiterzuentwickeln bzw. Ansatzpunkte für dieses Vorgehen darzustellen.

Bereits im Vorfeld stellte sich aufgrund fehlender Rahmenvorgaben die Frage danach, wie Inhalte in den Bildungsgängen ausgewählt und Curricula erstellt werden. Durch die Angaben der Befragten wurde sichtbar, dass dieser Vorgang individuell durchgeführt wird. Lehrpläne als ein Feld zu benennen, in welchem Handlungsbedarf besteht, begründet sich somit in der Uneinheitlichkeit und der Herstellung einer Qualitätssicherung und Standardisierung bzw. Chancengleichheit.

Die Aspekte ‚Durchführung und Organisation der Bildungsgänge‘, sowie der ‚allgemeine Organisation und Administration‘ legitimieren sich einerseits aus dem breiten Aufgabenspektrum der Lehrkräfte, welches sich in der Ergebnisdarstellung abzeichnet und andererseits durch die geäußerten Kritikpunkte der Befragten an der grundsätzlichen organisatorischen Struktur der Bildungsgänge des Übergangssystems.

### *Aspekt eins: Lehrer(aus)bildung*

Durch die Interpretation der Interviews wurden an mehreren Stellen bereits darauf hingewiesen, dass

- das Übergangssystem als inhaltliche Komponente,
- die Anforderungen der Zielgruppe,
- universitäre Module zur Bewältigung pädagogischer Aufgaben,
- Inhalte und Durchführungsmöglichkeiten beruflicher Orientierung,
- sonderpädagogisches Wissen und Können sowie
- psychologisches Wissen und Können

in die Lehrerausbildung und die Qualifizierung von Seiten- und Quereinsteigern aufgenommen werden sollten. Insgesamt wurde die Forderung nach mehr praktischen Anteilen innerhalb der Lehrer(aus)bildung deutlich, durch die angehende Lehrkräfte und Berufseinsteiger die Möglichkeit haben, ihr professionelles Handeln auszubilden. Somit stellt sich die Frage danach, welche Instrumente oder Bausteine bestehen, um den Forderungen zu entsprechen.

In den folgenden Abbildungen werden diese Forderungen im Kontext der Phasen der Lehrerausbildung aufgenommen und der ‚Status quo‘ um mögliche Elemente erweitert. Durch die Aussagen der Befragten innerhalb der Interviews wären Weiterentwicklungsmöglichkeiten in allen drei Phasen möglich, auf welche im Folgenden eingegangen wird. Als konzeptuelle Grundlage dienen bestehende Modelle des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern, nach welchen die Phasen der Lehrerbildung aufgebaut sind (entsprechend werden Konzepte der universitären und berufspraktischen Ausbildung der einzelnen Phasen verwendet). Diese werden um Entwürfe erweitert, welche praktische Anteile (bspw. Praxissemester), Elemente der Eignungsdiagnostik (bspw. CTT Test) oder zusätzliche fachliche Inhalte (bspw. psychologisches Wissen und Können) enthalten.

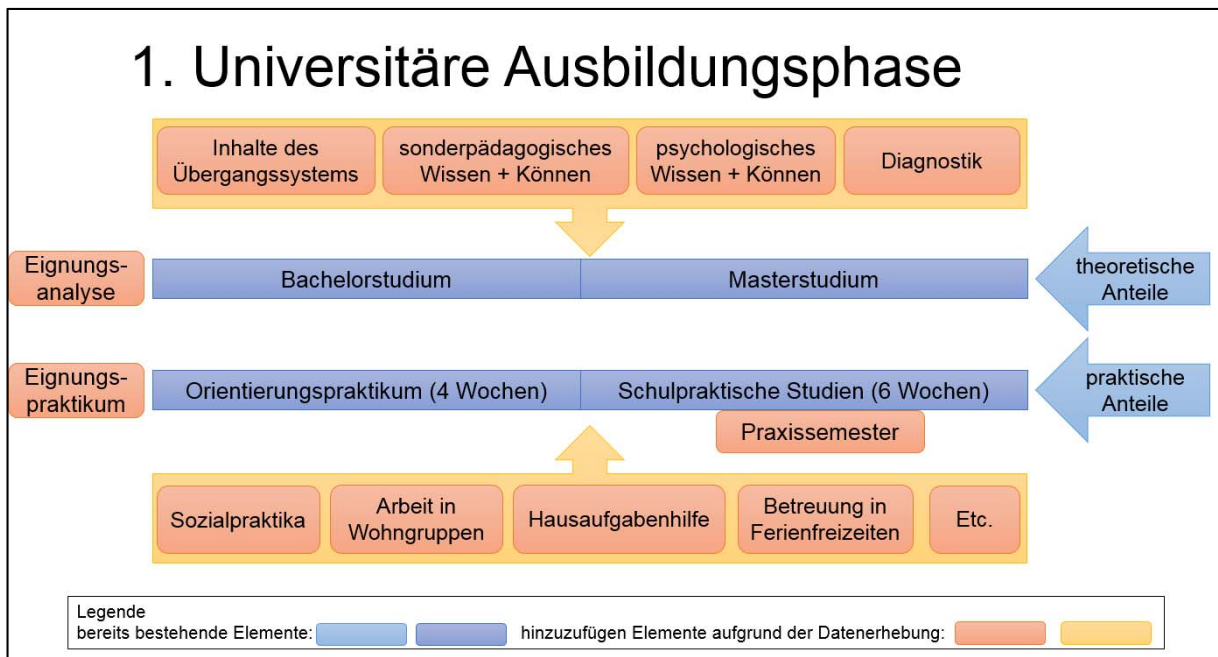


Abbildung 52: bestehende und mögliche hinzuzufügende Elemente innerhalb der ersten Phase der Lehrerausbildung, Quelle: eigene Darstellung.

Wie in der Legende beschrieben, sind die blau dargestellten Elemente bereits aktuelle Bestandteile der Lehrerausbildung für berufliche Schulen, wobei hier die Grundlagen der Bestimmungen des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern gelten, in dem jeweils eine Praxisphase im Bachelor- und Masterstudium und ein 18monatiger Vorbereitungsdienst festgelegt sind (vgl. Kap. 5.4.2).

An der Universität Rostock gibt es bereits das CCT-Verfahren für Lehramtsstudiengänge (Career Counselling for Teachers) durch welches angehende Studierende sich selbst und ihre Fähigkeiten testen, und damit ihre Berufswahl überprüfen können (vgl. Universität Rostock 2019). Weitere Möglichkeiten wie das Eignungspraktikum sind Elemente, die bspw. in NRW durch das Lehrerbildungsgesetz von 2009 (vgl. MSW NRW 2010) benannt sind, um Schulabgängern vor Beginn eines Lehramtsstudiums die Möglichkeit zu geben, einen Einblick in die schulische Praxis zu erhalten. Kritik wird an dieser Praxisphase insofern geübt, als dass es nicht zwangsläufig vor Beginn des Studiums, sondern auch parallel, stattfinden kann. Auch die Wahl der Schulform ist nicht vom tatsächlich studierten Lehramt abhängig und besitzt somit nur eine reduzierte Aussagekraft. Um tatsächlich realistische Entscheidungen treffen zu können, wäre es sinnvoll, beide Elemente der Selbstreflexion (Testverfahren und Erfahrungen im gewünschten Lehramt) in die Phasen der Lehrerausbildung aufzunehmen und verpflichtend vor Beginn des Studiums zu platzieren. Dies würde nicht nur die Professionalisierung angehender Lehrkräfte stärken, da angehende Studierende über ihre noch ausprägenden Kompetenzen reflektieren würden, sondern auch einen Beitrag zu beruflicher Orientierung der jungen Erwachsenen leisten.

Die universitären Inhalte um Fragestellungen des Übergangssystems (Inhalte der Berufsorientierung sind hier inkludiert), der Sonderpädagogik, der Psychologie und Diagnostik zu erweitern, wurde bereits mehrfach als relevant erwähnt. Mit dem Verweis auf die Kombination Wissen und Können bei Lehramtsstudierenden soll hervorgehoben werden, dass es nicht nur darum geht, Wissen über Förderschwerpunkte zu erhalten, sondern auch den Umgang mit Jugendlichen, bei denen ein solcher vorliegt, kennenzulernen und einen ersten Ansatz für professionelle Handlungsstrategien zu bieten. Ähnliches gilt für die Inhalte des Übergangssystems, hier sollten die Auseinandersetzung mit der Zielgruppe sowie Methoden zur beruflichen Orientierung dieser Zielgruppe fokussiert werden. Des Weiteren wäre es im Austausch mit der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung sinnvoll, Module zu entwickeln, die pädagogische Aufgaben in den Mittelpunkt stellen und bspw. in Begleitung von berufserfahrenen Lehrkräften oder jeweiligen schulischen Fachkräften (z. B. Sozialpädagogen) stattfinden.

Die praktischen Inhalte der ersten Phase der Ausbildung von Lehrkräften könnten neben dem Eignungspraktikum außerdem um das Praxissemester erweitert werden, welches in anderen Bundesländern (u. a. NRW und Hamburg) bereits eingeführt ist. Durch diese Praxisphase hätten die Studierenden die Möglichkeit, einen Theorie-Praxis-Transfer durchzuführen, welcher von drei Institutionen (Universität, Ausbildungsschule, Studienseminar) begleitet und reflektiert wird. Forschungen und Maßnahmen zu solchen Möglichkeiten bietet bspw. das Handlungsfeld vier ‚Phasenübergreifende Kooperation‘ des Projektes ‚Profale‘ der Universität Hamburg (vgl. Universität Hamburg 2018), in welchem die Kooperation der Institutionen sowie das Mentoring von angehenden Lehrkräften erprobt wird.

Weitere praktische Inhalte, die durch die Befragten benannt sind und in der ersten Phase durchgeführt werden können, liegen in der Eigenverantwortung der Studierenden. Durch freiwillige Praktika oder Nebentätigkeiten können diese die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen kennenlernen und ihre eigenen Fähigkeiten im Umgang mit diesen entwickeln.

## 2. Phase des Vorbereitungsdienstes

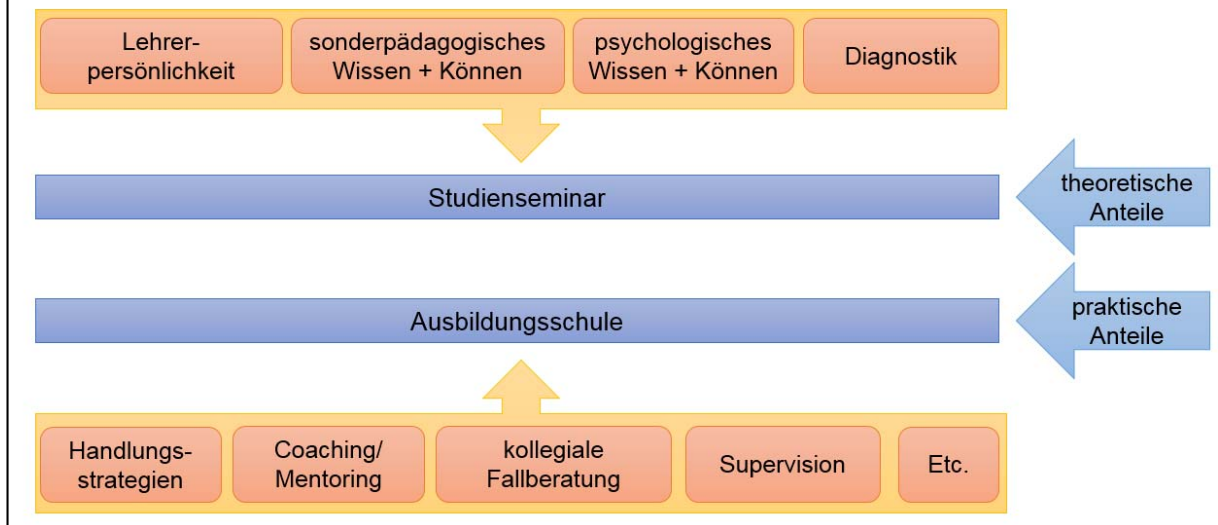


Abbildung 53: bestehende und mögliche hinzuzufügende Elemente innerhalb der zweiten Phase der Lehrerbildung, Quelle: eigene Darstellung.

Innerhalb der *zweiten Phase* sind in den theoretischen Anteilen bereits Inhalte der Fächer und der Bildungswissenschaften enthalten, welche um die Inhalte, die in der ersten Phase im theoretischen Teil ergänzt wurden, erweitert und so fortgeführt werden sollten. So haben die Referendare die Möglichkeit, ihr erlerntes Wissen und möglicherweise erste Handlungsstrategien zu erproben und durch weitere Kenntnisse innerhalb der Studienseminare zu erweitern.

In der Ausbildungsschule gilt es, Kenntnisse und Erfahrungen zu verknüpfen. Da i. d. R. die Dozenten der Studienseminare sich von den persönlichen Mentoren an der Ausbildungsschule unterscheiden, ist hier die Kooperation bzw. der Austausch untereinander relevant. Die Referendare versuchen sich das erste Mal eigenverantwortlich im Unterricht und auch im pädagogischen Umgang mit den Schülern. Meist erfolgt eine gemeinsame Reflexion von Unterrichtsstunden anhand didaktischer Kriterien, diese sollten um pädagogische oder zielgruppenspezifische Aspekte erweitert werden. Durch einen solchen Austausch, kollegiale Beratungen oder persönliches Coaching würde die Entwicklung eigener professioneller Handlungsstrategien unterstützt werden.

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass für die Betreuung der angehenden Lehrkräfte in der ersten und zweiten Phase ein erhöhter Einsatz von Personal notwendig ist. Die Aufgaben der gemeinsamen Reflexion, bzw. der kollegialen Beratung können nicht ‚nebenbei‘ stattfinden, sondern erfordern einen separaten Zeitumfang. Nur so kann sichergestellt werden, dass die Qualität dieser Zusammenarbeit zwischen Berufsanfänger und berufserfahrenem Kollegen besteht. Im Kontext der Lehrerbedarfsprognosen des beforschten Bundeslandes erscheinen

diese Vorstellungen möglicherweise nicht umsetzbar, jedoch muss das Bildungsministerium Lösungen dafür finden, sowohl die Qualität der Ausbildung der Lehrkräfte als auch die der Auszubildenden und weiteren Schüler (Schulberufssystem, Übergangssystem) an der beruflichen Schule sicherzustellen, was unmittelbar zusammenhängt.



Abbildung 54: bestehende und mögliche hinzuzufügende Elemente innerhalb der dritten Phase der Lehrerausbildung, Quelle: eigene Darstellung.

Die *dritte Phase* hebt sich in der entsprechenden Abbildung farblich von den ersten beiden Phasen ab, da keine empirischen Aussagen zum aktuellen tatsächlichen Prozess der Weiterbildung von Lehrkräften im Übergangssystem in Mecklenburg-Vorpommern vorliegen. Im Lehrerbildungsgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern ist zur Fort- und Weiterbildung Folgendes festgelegt:

„(1) Die Fort- und Weiterbildung dient der Weiterentwicklung der Professionalität von Lehrpersonen. Sie basiert zum einen auf der produktiven, reflexiven Verarbeitung beruflicher Erfahrungen und zum anderen auf der Festigung und Erweiterung fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und berufswissenschaftlichen Wissens und Könnens für den Unterricht sowie für die spezifischen Anforderungen der jeweiligen Bildungsgänge. Sie folgt sowohl dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule als auch den spezifischen Anforderungen. Die Fortbildung ist verpflichtend. Sie findet außerhalb der Unterrichtszeit statt. Im begründeten

Ausnahmefall können bis zu drei Tage Dienstbefreiung im Schuljahr von der Schulleitung gewährt werden, sofern dadurch kein Unterrichtsausfall eintritt.

(2) Inhaltliche Schwerpunkte von Fort- und Weiterbildung sind die Förderung und Erweiterung der im Studium und im Vorbereitungsdienst erworbenen fachlichen, didaktisch-methodischen, diagnostischen, sozialpädagogischen und psychologischen Kompetenzen der Lehrkräfte mit dem Ziel, die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu eigenständigem Denken, Handeln und Lernen zu fördern. Darüber hinaus zielen sie auch auf den Erwerb von Qualifikationen, die die Lehrkräfte befähigen und berechtigen, besondere Aufgaben in Schule und Bildungsverwaltung wahrzunehmen. Weitere Schwerpunkte werden vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur festgelegt.

(3) Die Fortbildung vornehmlich in den ersten beiden Berufsjahren dient primär der Einführung in die Arbeitsstrukturen der Schule und vertieft und erweitert die in den ersten beiden Phasen erworbenen Qualifikationen. Die Fortbildung orientiert sich schwerpunktmäßig an den Qualifikationsbedarfen entsprechend der Lehrerbedarfsplanung des Landes. Die Zuständigkeit hierfür liegt bei der Schulleitung, die von den Einrichtungen, die mit dem Bereich von Fort- und Weiterbildung betraut sind, unterstützt wird.“ (LehbildG M-V 2014, § 15, Hervorhebungen durch die Verfasserin)

Es wird deutlich, dass nach Vertretern des Gegenstandsbereiches die persönliche Weiterentwicklung zur Professionalität führt, das Lehrerbildungsgesetz sich somit implizit an den Ausführungen der Professionalisierungstheorien orientiert. Inhalte von Fortbildungen können konkrete spezielle Anforderungen in Bildungsgängen sein, worunter nach Darlegung der erhobenen Daten das Übergangssystem mit seiner Zielgruppe zählt. Des Weiteren sollen die Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung an die Kenntnisse und Fähigkeiten der ersten beiden Ausbildungsphasen anschließen, wobei neben fachlichen und didaktischen auch die Bereiche der Diagnostik, der Sozialpädagogik und der Psychologie benannt sind. Wirft man einen Blick auf die aktuellen Angebote des Instituts für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V), welches im beforschten Bundesland für die Organisation und Entwicklung von Fort- und Weiterbildungsprogrammes zuständig ist, so ist aktuell (Stand Juli 2019) keine Fortbildung im Angebot benannt, welche den Bedarfen der Befragten oder den eben benannten Bereichen entspricht, die Angebote thematisieren ausschließlich berufsfachliche und didaktische Inhalte (vgl. MBWK 2019).

Der entworfene Zyklus der dritten Phase steht somit in Abhängigkeit der organisierenden Institution und des persönlichen Engagements der Lehrkraft bzgl. der Suche nach entsprechenden Angeboten anderer Anbieter. Sobald ein Bedarf erkannt wird, geht es nicht nur darum, formelle Weiterbildungen durchzuführen, auch informelle Weiterbildung durch kollegialen Austausch, Lesen von Fachliteratur oder Supervision kann zur Entwicklung der Professionalität beitragen. Grundsätzlich ist ähnlich wie in den ersten beiden Phasen eine

begleitende Maßnahme sinnvoll, damit die praktische Umsetzung und anschließende Reflexion des eigenen Handelns grundsätzlich möglich ist, worauf eine Anpassung der Strategien erfolgt. Der Kreislauf geht immer wieder zurück auf den persönlichen Zustand der Lehrkräfte, womit neben den erworbenen Kenntnissen auch persönliche/private Veränderungen einhergehen. So wirkt bspw. die eigene Gesundheit im gleichem Maß auf die persönliche Professionalität wie herausfordernde Schüler. Durch die zur Verfügung stehenden Angaben des IQ M-V kann nicht nachvollzogen werden, ob ein solcher Zyklus der Idee der Fort- und Weiterbildung zugrunde liegt und inwiefern die Inhalte der ersten beiden Phasen aufgenommen oder auf diesen Bezug genommen wird. Die derzeitigen Angebote beziehen die erhobenen Bedarfe nicht ein, woraus eine deutliche Aufforderung hervorgeht, dies zu verändern.

*Aspekt zwei: Lehrpläne der berufsvorbereitenden Bildungsgänge*

Zur Erstellung der *Lehrpläne* für die beforschten Maßnahmen der BvB und des ein- und zweijährigen BVJ wurden in der Interpretation (vgl. Kap. 8.1) bereits Untergliederungen vorgenommen, diese fasst die folgende Tabelle nochmals komprimiert zusammen:

Vorgehen bei der Erstellung	fachlich/organisatorisch orientiert	am Abschluss orientiert	an der Zielgruppe orientiert
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ kollegiale Abstimmung</li> <li>➤ Fachkonferenzen</li> <li>➤ Buch Verlage</li> <li>➤ Weitergabe von informellen Plänen vorheriger Kollegen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Vorgaben der theoriereduzierten Ausbildungsgänge</li> <li>➤ Vorgaben der ersten Lehrjahre der dualen Ausbildungsgänge</li> <li>➤ Förderschul-lehrpläne</li> <li>➤ Allgemeinbildung</li> <li>➤ Berufsorientierung</li> <li>➤ Berufsfelder</li> <li>➤ Betriebspraktika</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fächer und Niveaustufen zur Erreichung der Berufsreife</li> <li>➤ Abschlussarbeiten/ Leistungs-feststellung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Stand der Klasse sechs oder sieben der allgemein-bildenden Schule</li> <li>➤ stetige Anpassung im Verlauf des Schuljahres</li> <li>➤ Grundlagen-wissen</li> <li>➤ Lebensführung</li> <li>➤ Kompetenz-förderung</li> </ul>

Tabelle 22: Zusammenfassung der relevanten Punkte der Lehrplanerstellung, Quelle: eigene Darstellung.

Die Tabelle unterscheidet an dieser Stelle nicht nach Maßnahme, da dies durch die Befragten auch nicht getan und kein Hinweis auf deutliche Unterschiede gegeben wurde. Das größte Problem stellt die grundsätzliche Erstellung der Lehrpläne da. Durch das Fehlen von Rahmenlehrplänen für die Bildungsgänge oder einzelne Fächer haben alle befragten Schulen ihre Curricula selbst erstellt, wobei diese nur teilweise schriftlich festgehalten sind, der Großteil der Befragten nutzt eigene Notizen/Inhalte für den Unterricht. Zur Orientierung sollte hier im ersten Schritt ein einheitliches Vorgehen eingeführt werden, indem bspw. landesspezifische Lehrpläne durch Lehrkräfte schulübergreifend erstellt werden, welche dann jeweils fach- oder schulspezifisch ausgestaltet werden können. Dies würde vor allem



im BVJ dafür sorgen, dass eine Vergleichbarkeit hinsichtlich der Leistungsfeststellung der Berufsreife gegeben wäre. Andere Bundesländer haben sich dieses Problems bereits angenommen, sodass man in der Entwicklung eigener Pläne auf diese Bezug nehmen kann. U. a. sind in diesem Zusammenhang die fachlich ausgestalteten Pläne für die Berufsvorbereitung in Hessen zu nennen (vgl. Hessisches Kultusministerium 2010) oder der Rahmenlehrplan für das BVJ in Rheinland-Pfalz (vgl. Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz 2001).

Des Weiteren können Ideen zur Förderung der beruflichen Orientierung durch konstruktivistische Lernaufgaben aus der Forschung abgeleitet werden (vgl. u. a. Porath 2012, 239 ff.).

In die Gestaltung sollten die Besonderheiten des jeweiligen Bildungsganges aufgenommen werden, was in der BvB die Absprache mit den kooperierenden Bildungsdienstleistern, im BVJ eine Abstimmung zwischen Fachtheorie und Fachpraxis bedeutet. Ein relevanter einzubeziehender Aspekt sind die Besonderheiten der Zielgruppe (vgl. Kap. 4.4) – hier sollte ein zeitlicher Umfang eingeplant werden, in dem die Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen stattfinden kann, was u. a. die Reduzierung anderer Bereiche oder eine grundsätzlich zeitliche Erweiterung der Maßnahmen bedeutet. So würde auch dem Anspruch der Lehrkräfte einer individuelleren Vorgehensweise (Individualisierung, Binnendifferenzierung) entsprochen.

Ein weiterer positiver Effekt eines erhöhten zeitlichen Umfangs für die Entwicklung von Kompetenzen wäre die Möglichkeit, die Ausbildungsreife konkreter fördern zu können. In den Aussagen der Lehrkräfte wurde deutlich, dass die kooperierenden Betriebe sich nicht allein auf die Fachkompetenz der Jugendlichen konzentrieren, sondern vor allem Leistungsmerkmale des Arbeitsverhaltens, wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Belastbarkeit und Sorgfalt ausschlaggebend sind, um einen Jugendlichen in die Ausbildung aufzunehmen. Eine Umorganisation des Lehrplanes, der sowohl an den Rahmenbedingungen, aber vor allem an den Bedürfnissen der Jugendlichen orientiert ist, wäre sowohl für die Subjekte der Bildungsgänge (Jugendliche), als auch für die Akteure (Lehrkräfte) eine Verbesserung. Diese würde sich am Ende des Bildungsganges positiv auf den Übergang in eine berufliche Ausbildung auswirken und somit auch die regionale Wirtschaft fördern und dem Fachkräftemangel entgegenwirken.

### *Aspekt drei: Durchführung und Organisation der Bildungsgänge des Übergangssystems in den beruflichen Schulen*

Innerhalb der Gestaltung der Bildungsgänge sollten die Aspekte

- der Theorien zur Berufswahl
- des gemeinschaftlichen/kooperativen Handelns

- der standardisierten Eingangsphasen
- des regelmäßigen kollegialen Austausches
- der zentralen Organisation von Raum und Material

in die praktische Arbeit an den Schulen sowie in die Weiterentwicklung der Konzepte aufgenommen werden.

Es konnte gezeigt werden (vgl. Kap. 8.3.1), dass der beschriebene Ablauf der beruflichen Orientierung in Phasen eingeteilt werden kann und eine Entwicklung der Kompetenzen zwar angestrebt wird, dies geschieht jedoch willkürlich und nicht standardisiert. Unter Bezugnahme der Erkenntnisse der Berufswahltheorien wäre es möglich, die bestehenden Modelle zu erweitern, um die Ziele der Maßnahmen effizienter erreichen zu können. In diesem Kontext ist ebenfalls das gemeinschaftliche und kooperative Handeln der Lehrkräfte ausschlaggebend: Die berufliche Orientierung und die Herstellung der Ausbildungsreife kann unterstützt werden, wenn die Jugendlichen in der Schule eine einheitliche und konsequente Umgangsweise mit Inhalten und Verhalten erfahren. Dies bereitet sie darauf vor, sich in einen beruflichen Kontext als Auszubildender eingliedern zu können und Konsequenzen einzuschätzen.

Bereits genutzte praktische Ansätze für Eingangsphasen und kollegialen Austausch haben die Daten einer befragten Schule gezeigt, welche durch 14-tägige Schnuppertage und wöchentliche pädagogische Stunden dem festgestellten Bedarf der Anpassung an die Zielgruppe nachgekommen ist. Wenn dieses Vorgehen nun um eine theoretische Fundierung (vgl. Kap. 8.3.1) in Form der Einführung erprobter Instrumente erweitert würde, kann dies zur Steigerung der Qualität der Ausbildung und zur Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte beitragen. Hierfür müssen nicht nur die beruflichen Schulen und das Bildungsministerium für solche Innovationen offen sein, auch die Bundesagentur für Arbeit als Fördermittelgeber muss in den Prozess einbezogen werden, um Anpassungen der Maßnahmen vorzunehmen. Ein Großteil der Befragten kritisierte, dass ihnen zu Beginn der Maßnahmen keine Informationen über die Schüler zur Verfügung gestellt werden und jede Lehrkraft selbst herausfinden muss, welche Besonderheiten bei den Schülern vorliegen und wie stark bspw. psychische Krankheiten oder Verhaltensauffälligkeiten ausgeprägt sind. Um derartige Charakteristika herauszufinden, können Instrumente aus der Psychologie und/oder der Sonderpädagogik genutzt werden, um die bisherigen persönlichen Diagnosemöglichkeiten abzulösen. Dies würde den Schülern zu Gute kommen, da die Lehrkräfte aufgrund der Informationen passende Aufgaben und Methoden nutzen könnten. Außerdem würde dies die Selbstsicherheit der Lehrkräfte stärken. In diesem Zusammenhang würden auch feste Zeiten und Freiräume für den Austausch über die Schüler hilfreich sein, da jede Lehrkraft eine eigene Perspektive und persönliche Umgangsstrategien mitbringt. Gleichzeitig könnte so stets das oben bereits benannte

kooperative Handeln stetig besprochen und bei Bedarf weiterentwickelt werden. Bei der Darstellung der Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Lehrerbildung wurden psychologische und sonderpädagogische Kenntnisse benannt. Dies gewinnt im Kontext der Nutzung derartiger Instrumente und des Austausches an Relevanz, um entsprechendes Wissen gewinnbringend einzusetzen. So wäre es außerdem möglich, diese Erkenntnisse mit dem vorherigen Aspekt der Lehrplanerstellung zu vernetzen.

Die zentrale Organisation aller Belange des Übergangssystems, wie bspw. die Vorbereitung und Durchführung von Praktika oder an die Bedarfe angepasste Räumlichkeiten zentral zu organisieren, hätte den Vorteil, dass die Lehrkräfte mehr Zeit für die Vorbereitung des Unterrichtes (vor allem hinsichtlich Methodenvielfalt und leistungsdifferenzierter Aufgaben) und die Beratung sowie Orientierung der Schüler hätten. Dem müsste eine Erhebung des Bedarfes und der zusätzlichen Aufgaben der Lehrkräfte vorausgehen, um die tatsächlichen Aspekte berücksichtigen zu können. Bei einem Unterrichtsumfang von 27 Wochenstunden würden so Möglichkeiten für Austausch nach und vor dem Unterricht arrangiert und die Belastung der eingesetzten Lehrkräfte reduziert.

#### *Aspekt vier: allgemeine Organisation und Administration*

Der letzte Aspekt, welcher als Empfehlung zur Weiterentwicklung der Praxis formuliert wird befasst sich mit der allgemeinen Organisation hinsichtlich der Maßnahmen des Übergangssystems. In diesem Kontext sollte sich den folgenden Punkten gewidmet werden, welche im Verlauf der Arbeit bereits durch die Aussagen der Befragten begründet wurden:

- Entwicklung von individuellen Fördermaßnahmen für Schüler, die im Rahmen der Bildungsgänge des Übergangssystems nicht beschulbar sind
- Anpassung der Vergütung der Lehrkräfte oder spezifische Aufgabenzuweisung
- Begrenzung der Größe der Bildungsgänge auf max. zwölf Schüler oder Anpassung des Personalschlüssels
- keine Aufnahme neuer Schüler ab ca. sechs Wochen nach Schuljahresbeginn
- Einsatz von sonderpädagogisch und psychologisch ausgebildetem Personal
- Anpassung des Datenschutzes

Da einige Befragte äußerten, dass in den Klassen auch Schüler teilnehmen, für welche die BvB oder das BVJ nicht geeignet sind, sollten neben der Produktionsschule weitere Maßnahmen im Übergangssystem entwickelt und durchgeführt werden, welche auf die besonderen Bedarfe der Schüler eingehen. Ähnliches gilt für unversorgte Schüler, die aktuell im Laufe des Schuljahres in die Maßnahmen einmünden. Um Störungen im laufenden Bildungsgang zu reduzieren und die zusätzlichen Schüler dennoch adäquat zu versorgen, sollten Extraklassen eingerichtet werden, in welche diese aufgenommen werden können.

Zur Flexibilisierung des (Aus)Bildungssystems, um der Förderung benachteiligter Jugendlicher nachzukommen, wurden u. a. von Heisler/Schaar Ideen benannt. Diese beinhalten die flexible Anpassung

- des zeitlichen Umfangs von Ausbildungsgängen an die Bedürfnisse der Jugendlichen
- der Organisation von Berufsbildern
- der örtlichen Durchführung der Förderung mit Fokus auf dem praktischen Lernen
- der Begrifflichkeiten der Benachteiligung sowie der Ausbildungsreife (vgl. Heisler/Schaar 2012, 112 f.).

Durch den Einbezug solcher Ideen, welche die Förderung der Jugendlichen unabhängig von jeglicher defizitären und definatorischen Einordnung machen und die Bedarfe sowie das Ziel der Förderung einer Ausbildungsaufnahme fokussieren, kann nicht nur die Generierung neuer Fachkräfte für den Arbeitsmarkt erfolgen, sondern auch das Selbstwertgefühl der Jugendlichen durch passgenaue Maßnahmen gesteigert werden. Eine weitere Idee wäre eine grundsätzliche Dualisierung der Berufsvorbereitung (vgl. Ulrich 2011, o. S.).

Um ein kooperatives Kollegium zu stärken, wäre es hilfreich, die unterschiedlichen Vergütungen mit entsprechenden Verantwortlichkeiten oder Aufgaben zu verbinden, um derartige Diskussionen nicht aufkommen zu lassen. Ein weiterer Aspekt, der mit der Personalplanung zusammenhängt, ist die Begrenzung der Klassengröße oder den Einsatz von mehr als einer Lehrkraft. Auch dies ist aus der Kritik der Befragten abzuleiten und wird von einer Schule konsequent durchgeführt, mit der Begründung, dass zusätzliche Schüler sechs Wochen nach Unterrichtsbeginn nicht mehr aufgenommen werden, da dies die Klassendynamik beeinträchtigt und ein Nachholen der Unterrichtsinhalte neben dem regulären Unterricht nicht gewährleistet werden kann (vgl. Kap. 8.3.2).

Die Forderung nach speziell ausgebildetem Personal, welches die Lehrkräfte im Unterricht unterstützen kann, wird mit der extremen Heterogenität der Schülerschaft begründet. Erhebungen dazu, wie viel Personal mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung in beruflichen Schulen eingesetzt ist, liegen nicht vor, lediglich die folgende Antwort der Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern auf eine Anfrage der Linken.

„Im Land bestehen keine eigenständigen Berufsschulförderzentren. An den beruflichen Schulen in

- Greifswald (Berufliche Schule in der Universitäts- und Hansestadt Greifswald),
- Neubrandenburg (Berufliche Schule für Wirtschaft und Verwaltung Neubrandenburg),
- Rostock (Berufliche Schule der Hansestadt Rostock für Dienstleistung und Gewerbe)  
und
- Schwerin (Berufliche Schule der Landeshauptstadt Schwerin für Technik)

bestehen Abteilungen mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung.

An diesen Schulen ist jedoch kein PmsA tätig, vielmehr werden dort Lehrkräfte mit einer Ausbildung in berufsbezogener Sonderpädagogik schwerpunktmäßig eingesetzt.“ (Landtag Mecklenburg-Vorpommern 2014, 4).

Zu der grundsätzlichen Frage nach eingesetztem sonderpädagogischem Personal wird auf diese Antwort verwiesen, welche nur die Schulen benennt, an denen das zweijährige BVJ durchgeführt wird. Die Frage nach den übrigen Schulen wird damit nicht beantwortet, die Frage nach der Gesamtzahl des speziell ausgebildeten Personals an beruflichen Schulen umgangen. Durch die erhobenen Daten der vorliegenden Arbeit kann die Aussage des Einsatzes von Lehrkräften mit sonderpädagogischer Ausbildung in Teilen widerlegt werden. Auch wenn nicht die Gesamtheit aller Schulen befragt wurde, ist durch beide Erhebungsschritte gezeigt worden, dass nur ein geringer Teil der eingesetzten Lehrkräfte über derartige Qualifikationen verfügt. Ein weiterer diskussionswürdiger Aspekt aus dem Dokument ergibt sich aus der Frage nach den Förderstunden pro Schüler: „Allerdings lassen sich aus der gewährten Ausstattung im Einzelfall keine Rückschlüsse auf die konkrete Förderung ziehen.“ (Landtag Mecklenburg-Vorpommern 2014, 6). Um eine nachvollziehbare Förderung durchzuführen, muss an diesen Stellen bildungspolitisch nachgebessert und nicht nur die Anzahl geschulten Personals, sondern auch die allgemeine Transparenz erhöht werden.

Der letzte zu benennende Punkt ist der Datenschutz. Dieser soll nicht vollständig umgangen oder außer Kraft gesetzt werden, jedoch äußert der Großteil der Befragten es als hinderlich, dass keine Kenntnisse bzgl. der Probleme oder der besonderen Bedarfe der Schüler bestehen, diese im Laufe des Schuljahres durch ‚ausprobieren‘ herausgefunden werden und so Zeit vergeht, in welcher bereits sinnvolle Maßnahmen hätten eingesetzt werden können. Hierzu wurde bereits darauf verwiesen, standardisierte Verfahren einzuführen und den kollegialen Austausch zu fördern. Die Schüler um die Freigabe ihrer Daten zu bitten, ist eine Möglichkeit, jedoch steht in Frage, ob diese erlauben können, wie wichtig diese Informationen wären. Im Sinne einer schülerorientierten Förderung sollte an diesem Punkt gearbeitet werden.

### 10.3 Notwendigkeit weiterer Forschung im Gegenstandsbereich

Aufgrund der erhobenen Daten können drei Handlungsfelder der Forschung benannt werden, in welchen weitere Erhebungen als sinnvoll und notwendig erachtet werden

1. Lehrer(aus)bildung
2. Berufsorientierung
3. Maßnahmen des Übergangssystems

Die drei benannten Aspekte begründen sich einerseits durch die Zielsetzung der Weiterentwicklung der Lehrer(aus)bildung, welche bereits im vorherigen Kapitel aus Sicht praktischer Umsetzungsmöglichkeiten betrachtet wurde. Neben den Umsetzungsmöglichkeiten der Praxis ist es ebenfalls relevant, diese aus wissenschaftlicher Perspektive zu betrachten, um stetige Neuerungen auf wissenschaftlicher Basis und empirisch gestützt voranzutreiben. In diesem Kontext ist es relevant, die Berufsorientierung unter den Aspekten weiterzuentwickeln, die in der vorliegenden Arbeit benannt wurden. Forschungen im Bereich des Übergangssystems – zu welchem es bereits eine Vielzahl an Studien gibt – weiter zu fördern, erscheint auf den ersten Blick weniger zielführend. Jedoch geht es darum, dass sich aus jeder neuen Erkenntnis weitere Fragen ergeben. Auf diese und die sich verändernden Bedingungen des Arbeitsmarktes und der Zielgruppe der Jugendlichen muss verstärkt eingegangen werden.

*Aspekt eins: Lehrer(aus)bildung*

Zu den praktischen Weiterentwicklungsmöglichkeiten zur *Lehrerausbildung* wurde in den Abbildungen des Kap. 10.1 bereits verdeutlicht, dass das Ziel der Weiterentwicklung die Förderung des professionellen Handelns der Lehrkräfte ist. Um dies auch aus der Forschungsperspektive zu betrachten, wurde exemplarisch das Modell nach König 2010 (vgl. Abb. 25) anhand der Erkenntnisse der vorliegenden Forschung modifiziert.

Professionalisierungsstufe	(Aus-) Bildungsphase	Ausgestaltung
<b>Orientierung</b>	vor Eintritt in die erste Ausbildungsphase	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ erste Erfahrungen innerhalb der Tätigkeit der Wissensvermittlung</li> <li>➤ persönliche berufliche Orientierung</li> <li>➤ persönliche Eignung</li> <li>➤ Testung der persönlichen Fähigkeiten für den Lehrerberuf</li> </ul>
<b>Anfänger</b>	Bachelorstudium	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ erste theoretische Inhalte der Fächer und Bildungswissenschaften</li> <li>➤ erste didaktische Inhalte</li> <li>➤ erste praktische Erfahrungen im System Schule</li> <li>➤ wenig Theorie-Praxis-Transfer</li> <li>➤ Überprüfung der eigenen Berufswahl</li> </ul>
<b>Fortgeschrittener</b>	Masterstudium	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ erweiterte theoretische Inhalte der Fächer und Bildungswissenschaften</li> <li>➤ erweiterte didaktische Inhalte</li> <li>➤ weitere praktische Erfahrungen im System Schule</li> <li>➤ mehr Theorie-Praxis-Transfer</li> <li>➤ erste Planung von kompletten Unterrichtsstunden</li> </ul>
<b>Fachkundige Lehrkraft</b>	Vorbereitungsdienst	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ eigenverantwortliche Planung und Durchführung von Unterricht</li> <li>➤ eigenverantwortliche Entscheidungen</li> <li>➤ Lernen/Abgucken von kollegialem Handeln</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Entwicklung erster eigener Handlungsstrategien</li> <li>➤ Reflexion der Theorie an der Praxis</li> <li>➤ Reflexion der eigenen Lehrerpersönlichkeit</li> </ul>
<b>Kompetente Lehrkraft</b>	ab dem 5. Berufsjahr	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Festigung der eigenen Handlungsstrategien</li> <li>➤ Weiterentwicklung der eigenen Handlungsstrategien</li> <li>➤ Entwicklung einer Routine</li> <li>➤ Festigung der eigenen Lehrerpersönlichkeit</li> <li>➤ umfassende Handlungskompetenz</li> </ul>
<b>Professionelle Lehrkraft</b>	ab dem 10. Berufsjahr	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ stetige Weiterentwicklung und Anpassung der eigenen Handlungsstrategien</li> <li>➤ professionelle Handlungskompetenz</li> <li>➤ hohe Flexibilität, Selbstbeherrschung, Selbstbewusstsein</li> <li>➤ Festigung der Routine</li> <li>➤ Zufriedenheit mit dem eigenen professionellen Handeln</li> </ul>

Tabelle 23: Professionalisierungsstufen der Lehrerausbildung im Kontext der Bildungsgänge des Übergangssystems, Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an König 2010, 53.

Es konnten sechs Stufen der Professionalisierung von Lehrkräften herausgearbeitet werden, was vor allem durch den Einbezug der Zeit vor Beginn der Ausbildung und die Unterscheidung des Bachelor- und Masterstudiums begründet ist. Durch die Ausführungen zur beruflichen Orientierung wurde deutlich, dass die Phase des Berufswahlprozesses bereits in der Kindheit beginnt und als lebenslanger Prozess verstanden wird. Daher nehmen diese Erfahrungen und Erkenntnisse bereits Einfluss auf die eigene Haltung und Einstellung, so auch auf die Teile der Persönlichkeit, welche mit dem eigenen professionellen Handeln zusammenhängen. In den Abbildungen und Ausführungen zur ersten Phase (vgl. Kap. 10.1) wurde diesen durch den Einsatz möglicher Testverfahren Rechnung getragen.

In den Ausführungen (vgl. Kap. 5.4.2) ist außerdem erkennbar, dass jeweils eine Praxisphase und Inhalte der Fächer sowie der Bildungswissenschaften als Inhalte des Bachelor- und Masterstudiums vorgegeben sind. Innerhalb der ersten drei Jahre findet bereits eine Entwicklung der eigenen Kompetenzen statt, es wird ein erster Status erreicht, auf welchem im Maststudium aufgebaut werden kann. I. d. R. besteht hier auch noch die Möglichkeit einer Neu- oder Umorientierung, sollte die Überprüfung der Berufswahl ein entsprechendes Ergebnis hervorgebracht haben. So werden diese beiden Studienanteile in der Tabelle getrennt. Im Masterstudium kann somit davon ausgegangen werden, dass erste Kenntnisse vorliegen und der Schwierigkeitsgrad sich insofern erweitert, als dass ganze Unterrichtsstunden geplant werden müssen. Die Umsetzung dieser im beruflichen Alltag nimmt den Großteil der nächsten Stufe, dem Vorbereitungsdienst, ein. Der Terminus der fachkundigen Lehrkraft wurde gewählt, da die Berufseinsteiger i. d. R. über ein umfassendes

theoretisches Wissen verfügen, fachlich sicher sind, ihnen jedoch wenig eigene professionelle Handlungsstrategien vorliegen und die eigene Lehrerpersönlichkeit sich noch in der Entwicklung befindet. Der Berufserfahrungseinteilung von König folgend wird die Stufe der kompetenten Lehrkraft ab dem 5. Berufsjahr eingeordnet und dieser eine umfassende Handlungskompetenz zugeschrieben. Die professionelle Lehrkraft, eine Stufe, die nach dem 10. Berufsjahr erlangt werden kann, ist nicht als automatisch erreichbare Stufe zu verstehen. Die Professionalität des Handelns richtet sich nach der Qualität und Intensität der persönlichen stetigen Weiterentwicklung und kann zur Erhöhung der eigenen Arbeitszufriedenheit beitragen.

Alle Ausführungen sind im Kontext der erhobenen Daten zu verstehen und somit vor dem Hintergrund des Gegenstandsbereiches des Übergangsystems entworfen worden. D. h., dass eine professionelle Lehrkraft sich durch professionelles Handeln auszeichnet, was ebenfalls bedeutet, dass das Vorliegen von professionellen Handlungsstrategien auf professionelles Handeln hindeutet. Es konnte im Verlauf der Arbeit nachgewiesen werden, dass die Handlungsstrategien auf Grundlage der Professionalisierungstheorien als professionell zu betrachten sind. Um jedoch den Zusammenhang zwischen professionellen Strategien und der Professionalität herzustellen, müssten weitere Forschungen durchgeführt werden. Ein weiterer möglicher Forschungsschritt wäre in diesem Kontext eine Beobachtungsstudie, in der die benannten Strategien bei den Befragten beobachtet und analysiert werden. Um die Professionalität der jeweiligen Strategie beurteilen zu können, müsste zuvor geklärt werden, welche Kriterien dafür zugrunde gelegt werden können.

Die Erkenntnisse können somit begrenzt auf die gesamte Lehrerausbildung übertragen werden und bilden weitere Forschungsmöglichkeiten. Die beschriebenen Phasen könnten untersucht und um Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs und der Kompetenzerfassung erweitert werden. Dass Methoden diesbezüglich bereits bestehen, zeigt u. a. das Modell der professionellen Handlungskompetenz (vgl. Abb. 27), welches Kompetenzfacetten abbildet. Aufgrund der Daten wurde dies bereits exemplarisch (vgl. Abb. 45) erweitert, eine wissenschaftliche Untersuchung würde weitere Erkenntnisse dazu ermöglichen, welche Kompetenzen in welcher Phase der Lehrer(aus)bildung zu fördern wären bzw. ausgebildet werden könnten.

Im vorherigen Kapitel wurde außerdem darauf hingewiesen, dass universitäre Module zur Kompetenzförderung in Zusammenarbeit mit der Praxis bereits untersucht werden. Aktuell liegt hier der Fokus jedoch auf der institutionellen Kooperation und könnte durch Kompetenzmessverfahren, welches die pädagogische Professionalität fokussiert, erweitert werden. So wäre es möglich, pädagogische Module zu entwickeln, welche die universitäre Lehre erweitern können.



Ein eher pragmatischer Aspekt, der in eine bereits bestehende Erhebung aufgenommen werden sollte, ist der Einbezug der Bildungsgänge des Übergangssystems in die Lehrerbedarfsprognose des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern. Aktuell sind diese nicht berücksichtigt, was vor dem Hintergrund der Tatsache, dass einige Lehrkräfte mit ihrem vollen Stundenanteil dort eingesetzt sind, die Frage aufwirft, ob, und wenn ja wie, dieser Unterrichtseinsatz erfasst und berechnet wird. Die völlige Auslassung dieser Bildungsgänge kann außerdem den Eindruck wecken, dass hier kein Bedarf besteht – dem wird durch die Aussagen der Befragten deutlich widersprochen.

#### *Aspekt zwei: Berufsorientierung*

Im Kontext der *Berufsorientierung* ist ein wichtiger inhaltlicher Faktor, welcher durch die Befragten nicht benannt wurde, jedoch durch die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen immer mehr an Relevanz gewinnt, die berufsbiografische Gestaltungskompetenz (vgl. Kap. 4.3.4). Die Lehrkräfte wurden nicht explizit danach befragt, jedoch konnten keine Aussage innerhalb der Interviews dazu erhalten werden, dass es wichtig ist, die eigenen Kompetenzen zu kennen und flexibel einsetzen zu können. Aus den Biografien einige Lehrkräfte konnte dies zwar abgeleitet werden, jedoch wurde dies an keiner Stelle direkt benannt. Aufgrund der Veränderungen des Arbeitsmarktes, der Digitalisierung, des demographischen Wandels und der Fachkräfteproblematik wird es in der Zukunft immer wichtiger sein, die eigenen Kompetenzen – berufliche sowie persönliche – zu kennen, einzuschätzen und flexibel einsetzen zu können. Daher soll an dieser Stelle das Desiderat formuliert werden, Forschungsarbeiten dazu anzustellen, wie die Leitidee der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz in die berufliche Orientierung von Jugendlichen einbezogen werden können.

In diesem Kontext können Zusammenhänge zur praktischen Entwicklung der Phasen der Berufsorientierung im Übergangssystem (vgl. 10.2) hergestellt werden, welche in Kap. 8.3.1 dargestellt wurden. Da die Lehrkräfte nicht explizit danach befragt wurden und ihnen bspw. auch kein Phasenmodell der beruflichen Orientierung im Interview vorgelegt wurde, ist die Zuordnung der Phasen in der Sichtung des Datenmaterials und der Auswertung der Ergebnisse entstanden. Ob dies der realen Praxis entspricht, wäre in weiteren Forschungen zu untersuchen, die sich einerseits auf die Konzeption und die inhaltliche Planung der Bildungsgänge konzentrieren und andererseits die tatsächliche Durchführung in den Unterrichtsstunden beobachtend einbeziehen.

#### *Aspekt drei: Maßnahmen des Übergangssystems*

In Bezug auf die *Maßnahmen der Übergangssysteme* sollte der wissenschaftliche Diskurs die theoretischen Erkenntnisse zur Berufswahl mit den praktisch durchgeführten Elementen in Schulen oder bei Bildungsdienstleistern verbinden und theoretisch fundieren. In den

Interviews konnte aufgezeigt werden, dass diese indirekt stattfinden, dies jedoch nicht als regelgeleitet beschrieben werden kann. Neben den Berufswahltheorien sollten die Erkenntnisse zur Kompetenzförderung von Jugendlichen sowie standardisierte diagnostische Instrumente einbezogen werden. Es bestehen sowohl diverse Instrumente (bspw. das hexagone Modell von Holland oder der Explorix), als auch praktische selbst entwickelte Maßnahmen (14-tägige Schnuppertage). Des Weiteren können bestehende Forschungsarbeiten und Fördermaßnahmen einbezogen werden, wie der Qualitätskompass (vgl. Zoyke/Hensing 2011, 1ff.), welcher sich speziell mit der individuellen Förderung befasst. Dies würde gleichzeitig die Inklusion in den Bildungsgängen fördern. Weitere Instrumente haben Beutner et al. bereits 2012 zusammengefasst (vgl. Beutner et al. 2012, 109 ff.). Die Kombinations- und Implementierungsmöglichkeiten sollten in einem gestaltungsorientierten Forschungsprojekt zusammengeführt, getestet und im Prozess angepasst werden. Durch diesen Theorie-Praxis Bezug kann sowohl die bestehende Praxis als auch die Forschung weiterentwickelt werden.

Des Weiteren wurde bereits in Kap. 10.2 darauf verwiesen, dass die beforschten Maßnahmen nicht den Bedarfen aller Jugendlichen, welche daran teilnehmen, entsprechen (können). Ob die Ursachen dafür im System Schule, der Konzeption der Maßnahmen oder in den Besonderheiten des Jugendlichen zu suchen sind, steht an dieser Stelle in Frage. Daher wäre es von Interesse, zu untersuchen, welche Jugendlichen sich in den Bildungsgängen befinden, durch welche Besonderheiten sich diese auszeichnen und ob die Zielsetzung sowie die Inhalte der Maßnahme als passende Weiterentwicklungsmöglichkeit geeignet sind. Aus den Ergebnissen einer Maßnahmen- bzw. die Jugendlichen begleitenden Forschung könnte so abgeleitet werden, ob zur Lösung des Problems weitere Maßnahmen, Eingangsdiaagnosen oder frühere Förderung der Jugendlichen hilfreich wären.

## 10.4 Professionelle Handlungsstrategien im Handlungsfeld

### „Berufsorientierung und Übergangssystem“ – ein Fazit

In der vorliegenden Arbeit konnte aufgezeigt werden, dass bei den Lehrkräften innerhalb der berufsvorbereitenden Bildungsgänge Handlungsstrategien vorliegen, welche sich von anderen Bildungsgängen der beruflichen Schule grundsätzlich oder auch in Teilen unterscheiden und zum Großteil dem Bereich der pädagogischen Professionalität zuzuordnen sind. Auch wenn die Diskussionen dazu, ob der Lehrerberuf eine Profession ist (vgl. Kap. 5), an dieser Stelle nicht weitergeführt werden sollen, konnte aufgezeigt werden, dass das beschriebene Handeln durchaus professionell ist und stetig weiterentwickelt wird. Dieser Umstand ist einerseits den sich verändernden Anforderungen des Handlungsfeldes geschuldet, andererseits den persönlichen (Erwerbs-)Biografien der befragten Lehrkräfte.

Daher erscheint es als schwer zu bewältigende Aufgabe, angehende Lehrkräfte lediglich durch die universitäre Ausbildung auf derartige Herausforderungen vorzubereiten und stützt die Empfehlungen nach einem erhöhten praktischen Anteil, welcher durch die Befragten benannt wird.

Die formulierten Forschungsfragen nach den tatsächlichen Anforderungen und der individuellen Einschätzung der betroffenen Lehrkräfte zeigen auf, dass die wichtigste Position innerhalb des Handlungsfeldes ‚Berufsorientierung und Übergangssystem‘ die Schüler einnehmen bzw. ihre persönlichen Besonderheiten. Dass diese nur einen untergeordneten Aspekt in der Lehrer(aus)bildung einnehmen, erscheint widersprüchlich und wirft die Forderung der Weiterentwicklung auf. Ein weiterer Punkt, der kritisch zu hinterfragen ist, sind Aussagen dazu, dass die Lehrkräfte, die in den Bildungsgängen des Übergangssystems tätig sind, durch die Gesellschaft und das eigene Kollegium wenig wertgeschätzt werden und auch innerhalb der beruflichen Schule eher ein ‚Nischendasein‘ führen. Die erhobenen Daten zeigen, dass die persönliche Haltung und das eigene professionelle Handeln der Befragten weit über das Tätigkeitsfeld einer regulären Lehrkraft hinausgehen und persönliches Engagement, sich mit der Zielgruppe auseinanderzusetzen, bei vielen Befragten vorliegt.

2008 wurde durch Fachvertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bereits benannt, wie herausfordernd das Tätigkeitsfeld ist und weitere Verschärfungen beschrieben:

„Für die Entwicklung des Übergangssystems lässt sich hinsichtlich der schulischen Berufsvorbereitung festhalten: Es werden zukünftig höhere Anforderungen in der organisatorischen, personellen und fachdidaktischen Ausgestaltung von Lehr-Lernprozessen aufgrund zunehmender Theoriepraxisverzahnung erforderlich. Der Einbezug unterschiedlicher Lernorte bedingt (sozial)-pädagogische Betreuung bzw. Bildungsbegleitung. Das aber führt unbedingt zu neuen Qualifikationsanforderungen an pädagogische Fachkräfte und Lehrende.“  
(Bojanowski/Eckert/Rützel 2008, 2).

Betrachtet man die Aussagen zu den benannten Veränderungen, kann dies auch zum heutigen Zeitpunkt bestätigt werden. Die aufgezeigten Forschungsarbeiten jedoch beschäftigen sich lediglich mit einzelnen Aspekten des Handlungsfeldes, der Blick auf den gesamten Bereich sowie notwendige Anpassungen in der Ausbildung des eingesetzten Personals sind selten zu finden.

Dies ist kritisch zu betrachten, vor allem vor dem Hintergrund von Aussagen, die die persönliche Haltung und den Umgang mit den Jugendlichen als reduziert erlernbar beschreiben und verstärkt die Forderung nach dem Einsatz von frühen Testmöglichkeiten und Entwicklungsinstrumentarien zu persönlichen Fähigkeiten. Dies unterstützt nicht nur angehende Lehrkräfte im Umgang mit den Herausforderungen, sondern erhöht auch die

Qualität des Unterrichtes und die Förderung der Jugendlichen in den Bildungsgängen des Übergangssystems.

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, die Forschung zur Verbesserung der Lehrer(aus)bildung und der Maßnahmen des Übergangssystems weiter zu fördern und den wechselseitigen Abgleich mit der Praxis zu fokussieren. Vor allem das informell erworbene Wissen der Akteure und das professionelle Handeln, welches in der Praxis bereits vorliegt, sollte genutzt werden, um Implikationen für die Lehrerausbildung zu generieren. Des Weiteren sollte die Weiterentwicklung innerhalb der Berufspraxis unterstützt werden (vgl. Kap. 10.2), um auch Lehrkräfte in der dritten Phase zu stärken und kontinuierlich zu professionalisieren.

## Literaturverzeichnis

**ACATECH – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften, Körber-Stiftung (2015):**

*MINT-Nachwuchsbarometer* 2015. Fokusthema: URL:  
<http://edudoc.ch/record/120213/files/MINT-Nachwuchsbarometer-2015-Broschuere-finale-Fassung-Webversion.pdf> [abgerufen am 22.02.2018].

**ACKEREN, I. van/KLEMM, K./KÜHN, S. M. (2015):** *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems: eine Einführung.* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

**AHRES, D./SPÖTTL, G. (2012):** *Beruflichkeit als biographischer Prozess. Neue Herausforderungen für die Berufspädagogik am Beispiel des Übergangssystems.* In: BOLDER, A./DOBISCHAT, R./KUTSCHA, G./REUTTER, G. (Hrsg.): *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt* (S. 87-104). Wiesbaden:Springer VS.

**ALTEPOST, A. (2017):** *Risiken der Berufswahl. Wahrnehmungen und Handlungsorientierungen bei der Wahl einer Erstausbildung.* Wiesbaden: Springer VS.

**ANBUHL, M. (2012):** *In der Warteschleife – Die Probleme von fast 300.000 Jugendlichen beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. DGB-Expertise zur Struktur und Entwicklung des Übergangsbereichs.* URL:  
<http://www.dgb.de/themen/++co++5df10762-24f8-11e2-a3b1-00188b4dc422>  
[abgerufen am 19.11.2018]

**ARD (2015):** *Ostdeutsche haben mehr Angst vor Flüchtlingen.* URL:  
<https://www.tagesschau.de/inland/deutschlandtrend-395.html> [abgerufen am 19.11.2018]

**ARNOLD, R./GONON, P./MÜLLER H.J. (2016):** *Einführung in die Berufspädagogik.* Opladen: Verlag Barbara Budrich.

**AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2008):** *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

**AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2014):** *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit der Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

**AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2016):** *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

**AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2018):** *Berufswahl, Lebensentwurf und Geschlecht.* URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> [abgerufen am 23.07.2019]

**BA – BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2009):** *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife.* URL: [https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok\\_ba013486.pdf](https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok_ba013486.pdf) [abgerufen am 25.07.2018].

**BA – BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2012):** *Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen §§ 51 ff. SGB III (BvB 1 bis 3). (November 2012).* URL: [https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok\\_ba013437.pdf](https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok_ba013437.pdf) [abgerufen am 02.01.2018].

**BA – BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2013):** *Dein BiZ.* URL: <http://planet-beruf.de/schuelerinnen/mein-fahrplan/infoboard/themenseite-berufsinformationszentrum-biz/biz-im-ueberblick/> [abgerufen am 15.10.2018].

**BA – BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2015a):** *Tätigkeitsbeschreibung von Zootechniker/Zootechnikerin/Mechanisator/Mechanisatorin. Spezialisierungsrichtung Veterinärtechnik vom 31.10.2005.* URL: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/archiv/28584.pdf> [abgerufen am 22.11.2018].

**BA – BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2015b):** *Tätigkeitsbeschreibung von Diplomagrarpädagoge/Diplomagrarpädagogin Berufsschullehrer/Berufsschullehrerin für Pflanzenproduktion vom 31.10.2005.* URL: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/archiv/28426.pdf> [abgerufen am 22.11.2018].

**BA – BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT. STATISTIK/ARBEITSMARKTBERICHTERSTATTUNG (2015c):** *Der Arbeitsmarkt in Deutschland – Fachkräfteengpassanalyse.* Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.

**BA – BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2016):** *Berufsberatung.* URL: <https://www.arbeitsagentur.de/bildung/berufsberatung> [abgerufen am 18.04.2019].

- BA – BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2018):** *Ausbildungsmarkt - Die aktuellen Entwicklungen im Berichtsjahr 2017/2018 in Kürze - Stand: September 2018.* URL: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Themen/Ausbildungsstellenmarkt/Ausbildungsstellenmarkt-Nav.html> [abgerufen am 23.07.2019].
- BA – BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (o. J.):** *Berufsorientierung im Unterricht.* URL: <https://www.arbeitsagentur.de/bildung/schule/berufsorientierung-im-unterricht> [abgerufen am 23.07.2019].
- BACKMANN, A./RODARIUS, D. (2010):** *Übergangsmanagement, Netzwerke und Kooperationen.* In: KÖCK, M./STEIN, M. (Hrsg.): *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen* (S. 129-150). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- BADEL, S. (2003):** *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern in berufsvorbereitenden Maßnahmen des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft in Berlin.* In: BUER, J. van/ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. (Hrsg.), *Berufliche Bildung auf dem Prüfstand. Entwicklung zwischen systematischer Steuerung, Transformation durch Modellversuche und unterrichtlicher Innovation* (S. 119-156). Frankfurt/Main u. a.: Lang.
- BADER, R. (2010):** *Entwicklung pädagogischer Professionalität. Struktur und Entwicklungsperspektiven der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen.* In: NICKOLAUS, R./PÄTZOLD, G./REINISCH, H./Tramm, T. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 37-41). Bad Heilbrunn (Oberbayern): Julius Klinkhardt.
- BAETHGE, M. (2004):** *Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung.* In: *ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK*, 100 (3), S. 336-347.
- BAETHGE, M. (2014):** *Der vergessene Bildungsraum: Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung und Arbeitsmarkt.* In: *UNTERRICHTSWISSENSCHAFT*, 42 (3), 224-243. Band: 42. Weinheim. Beltz Juventa.
- BAETHGE, M./SOLGA H./WIECK, M. (2007):** *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs.* Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- BAETHGE, M./WIECK, M./SEEBER, S./LENZ, B./MICHAELIS, C./MAAZ, K./JÄGER, J./KÜHNE, S./WURSTER, S. (2015):** *Ländermonitor berufliche Bildung 2015. Länderbericht Mecklenburg-Vorpommern.* URL: <https://www.bertelsmann->

stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/13\_Chance\_Ausbildung/Laendermonitor/Laenderberichte/LMBB2015\_Mecklenburg\_Vorpommern.pdf [abgerufen am 18.12.2016].

**BAUER, K.-O. (2000):** *Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrerverbeit.* In: BASTIAN, J./HELSPER, W./REH, S./SCHELLE, C. (Hrsg): *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 55-72). Leske + Budrich. Opladen.

**BAUMERT, J./KUNTER, M. (2006):** *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.* In: ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT, 9 (4), S. 469-520.

**BBIG – BERUFSBILDUNGSGESETZ** vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), das durch Artikel 19 Absatz 3 des Gesetzes vom 23. Dezember 2016 (BGBl. I S. 3234) geändert worden ist.

**BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR DIE BELANGE VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN (2017):** *Die UN-Behindertenrechtskonvention Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.* URL:  
[https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN\\_Konvention\\_deutsch.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2) [abgerufen am 01.03.2019].

**BECK, U. (1986):** *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.

**BECK, U. (1996):** *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* (22. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**BECK, U. (2010):** *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.

**BECK, U./BRATER, M./DAHEIM, H. (1980):** *Soziologie der Arbeit und der Berufe.* Reinbeck: Rowohlt.

**BECK, ULRICH (1995):** *Individualisierung im Sozialismus? Zum „System-Mißverständnis“ im deutsch-deutschen Dialog.* In: BÖGENHOLD, D. ET AL. (HRSG.): *Festschrift für Heinz Hartmann: Soziale Welt und soziologische Praxis. Soziologie als Beruf und Programm* (S. 189-198). Göttingen: Schwartz

**BECKER, R./ALLMER, H. (2013) [HRSG.]:** *Demographischer Wandel: Grundlagen, Ergebnisse, Maßnahmen.* Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.

**BEHRINGER, F. (2004):** *Berufswechsel als eine Form diskontinuierlicher Erwerbsbiografien: Ursachen, Häufigkeit und Folgen.* In: BEHRINGER, F./BOLDER, A./KLEIN, R./REUTTER,



G./SEIVERTH, A. (Hrsg.): *Diskontinuierliche Erwerbsbiografien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens* (S. 71-93). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**BEICHT, U. (2009):** *Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife?* In: BIBB REPORT Oktober 2009 (11). URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12\\_bibbreport\\_2009\\_11.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf) [abgerufen am 18.11.2018].

**BEICHT, U. (2011):** *In der Warteschleife: zur Bedeutsamkeit und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule- Berufsausbildung.* In: HENRY-HUTHMACHE, C./HOFFMANN, E. (Hrsg.): *Aufstieg durch (Aus-)Bildung: der schwierige Weg zum Azubi.* (S. 73-85.) URL: [http://www.kas.de/upload/dokumente/2011/11/Aufstieg\\_AusBildung/Aufstieg\\_Aus-Bildung\\_1-5.pdf](http://www.kas.de/upload/dokumente/2011/11/Aufstieg_AusBildung/Aufstieg_Aus-Bildung_1-5.pdf) [abgerufen am 16.07.2019].

**BEICHT, U./ULRICH, J. G. (2008):** *Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiographie.* In: BIBB REPORT 2 (6) (S. 1-16), Bielefeld: Bertelsmann

**BEICHT, U./WALDEN, G. (2015):** *Deutschland hat viele ungelöste Probleme auf dem Ausbildungsmarkt: Von den Schwierigkeiten des Übergangs von der Schule in die berufliche Ausbildung.* In: Denk-doch-mal.de. Online Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft 2015 - Heft2. URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/ursula-beichtguenterwalden-deutschland-hat-viele-ungeloeste-probleme-auf-dem-ausbildungsmarkt/> [abgerufen am 01.03.2018].

**BEIERLE, S. (2013):** Die Rolle von Peers, Neuen Medien und Online-Communitys bei der Berufsorientierung. URL: [http://www.allianz-fuer-jugend.de/downloads/Peers\\_DJI\\_Expertise.pdf](http://www.allianz-fuer-jugend.de/downloads/Peers_DJI_Expertise.pdf) [abgerufen am 15.11.2018].

**BEINKE, L. (1999):** *Berufswahl: Der Weg zur Berufstätigkeit.* Bad Honnef: Bock.

**BEINKE, L. (2000):** *Elterneinfluß auf die Berufswahl.* Bad Honnef: Bock.

**BEINKE, L. (2004):** *Berufsorientierung und peer-groups – und die berufswahl-spezifischen Formen der Lehrerrolle.* Bad Honnef: Verlag Karl Heinrich.

**BEINKE, L. (2006a):** *Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen. Entscheidungen im Netzwerk der Interessen.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

- BEINKE, L. (2006b):** *Der Einfluss von Peer Groups auf das Berufswahlverhalten von Jugendlichen. Ergebnisse einer Studie aus dem Jahre 2004 einschl. Alleinerziehender und Lehrer.* In: BLEY, N./RULLMANN, M. (Hrsg.): *Übergang Schule und Beruf. Aus der Praxis für die Praxis – Region Emscher-Lippe. Wissenswertes für Lehrkräfte und Eltern, Recklinghausen* (S. 249-265). Recklinghausen: Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation.
- BEINKE, L. (2011):** *Zentrale Gegenstandsbereiche einer berufsorientierenden Didaktik: Rückblick und Perspektive. Basiswissen Berufsorientierung Band 2. Konzepte und Strategien einer zeitgemäßen Berufsorientierung.* Hohegehren: Schneider Verlag.
- BEINKE, L. (2012):** *Berufsorientierung ein System.* Frankfurt am Main: Peter Lang.
- BEINKE, L./RICHTER, H./SCHULD, E. (1996):** *Bedeutsamkeit der Betriebspraktika für die Berufsentscheidung.* Bad Honnef: Verlag Karl Heinrich Bock.
- BELWE, K. (1980):** *Zum Eintritt Jugendlicher in das Arbeitsleben in der DDR. Ursachen und Fehlentwicklungen.* In: DEUTSCHLAND –ARCHIV (13), S. 1075-1081.
- BENNER, ILKA; JOHN, ALEXANDRA (2011):** *Zufriedenheit mit der Berufswahl. Die Sicht der Auszubildenden.* In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 02, hrsg. von Friese, M./Benner, I., Bd. 2011, S. 1–13. URL [http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/benner\\_john\\_ft02-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/benner_john_ft02-ht2011.pdf) [abgerufen am 09.07.2014]
- BERGER, J. (2012):** *Die wirtschaftliche Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland.* URL: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138634/wirtschaftliche-entwicklung?p=all> [abgerufen am 28.02.2018].
- BERTELSMANN STIFTUNG (2017):** *Leitfaden Berufsorientierung - Praxishandbuch zur qualitätszentrierten Berufs- und Studienorientierung an Schulen.* URL: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/leitfaden-berufsorientierung-1/> [abgerufen am 01.05.2018].
- BERTELSMANN STIFTUNG (2019):** *Ländermonitor berufliche Bildung 2019. Zusammenfassung der Ergebnisse.* URL: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Laendermonitor\\_Zusammenfassung\\_2019.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Laendermonitor_Zusammenfassung_2019.pdf) [abgerufen am 20.09.2019].

- BERZOG, T. (2006):** *Beruf fängt in der Schule an – Schülerbetriebspraktika in der Berufsorientierungsphase.* URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/1123> [abgerufen am 20.09.2018].
- BESSER, M./KRAUSS, S. (2009):** *Zur Professionalität als Expertise.* In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O./BECK, K./SEMBILL, D./NICKOLAUS, R./MULDER, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 71-82). Weinheim und Basel: Beltz.
- BEUTNER, M./FREHE, P./GEBBE, M./GOCKEL, C./KREMER, H.-H./ZOYKE, A. (2012):** *Vorstellung von vier Instrumenten zur individuellen Förderung.* In: KREMER, H.-H./BEUTNER, M./ZOYKE, A. [Hrsg.]: *Individuelle Förderung und Orientierung im beruflichen Übergangssystem* (S. 109-149). Paderborn: Eusl.
- BEUTNER, M./FREHE, P./GEBBE, M./GOCKEL, C./KREMER, H.-H./ZOYKE, A. (2012):** *Vorstellung von Instrumenten zur individuellen Förderungen.* In: KREMER, H.-H./ZOYKE, A. (Hrsg.): *Individuelle Förderung und Orientierung im beruflichen Übergangssystem* (S. 109-149). Paderborn: Eusl.
- BEUTNER, M./KREMER, H.-H./ZOYKE, A. (2014):** *Informationen aus der Lehrer- und Schülerbefragung: eine empirische Studie zu Erfahrungen von Lehrkräften und Jugendlichen im beruflichen Übergangssystem.* In: BRAUKMANN, U./DILGER, B./KREMER H.-H. (Hrsg.): *Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag* (S. 37-65). Detmold. Eusl Verlag.
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2005):** *Was ist Ausbildungsreife?* URL: <https://www.bibb.de/ausbildungsreife> [abgerufen am 20.02.2018].
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2007):** *Handlungsvorschläge für die berufliche Qualifizierung benachteiligter junger Menschen.* URL: [www.good-practice.de/empfehlung\\_ha\\_50\\_2007.pdf](http://www.good-practice.de/empfehlung_ha_50_2007.pdf) [abgerufen am 22.07.2019].
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2009):** *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.* Bonn. BIBB.
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2014):** *Berufsorientierung. Berufsbildung.* In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung (43) 20155. Franz Steiner Verlag. Bonn.

- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2016a):** *Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe und des Verzeichnisses der zuständigen Stellen.* URL: <https://www.bibb.de/de/65925.php> [abgerufen am 10.07.2018].
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2016b):** *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.* Bonn: BIBB.
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2017a):** *Dossier. Kompetenzfeststellung.* URL: <https://www.ueberaus.de/wws/9.php#/wws/dossier-kompetenzfeststellung.php?sid=39092646624007571048586178617050> [abgerufen am 31.01.2018].
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2017b):** *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.* Bonn: BIBB.
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2018):** *Berufsvorbereitung, Dossier.* URL: <https://www.ueberaus.de/wws/berufsvorbereitung.php> [abgerufen am 29.11.2018].
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2019a):** *Das BIBB auf den Hochschultagen Berufliche Bildung. Beiträge zur Digitalisierung.* URL: <https://www.bibb.de/de/88156.php> [abgerufen am 01.05. 2019].
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2019b):** *Deutlich mehr Ausbildungsplatzangebote, jedoch erneut mehr unbesetzte Plätze. Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2018. Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit.* URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a11\\_beitrag\\_naa309-2018.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a11_beitrag_naa309-2018.pdf) [abgerufen am 01.05. 2019].
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (o. J.):** *Berufsorientierung.* URL: <https://www.bibb.de/de/680.php> [abgerufen am 04.07.2018].
- BIERMANN, H. /RÜTZEL, J. (1999):** *Didaktik der beruflichen Bildung Benachteiligter.* In: BIERMANN, H./BONZ, B./RÜTZEL, J. (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktik der Berufsausbildung Benachteiligter. Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb* (S. 11-37). Stuttgart: Holland & Josenhans.

- BIRKELBACH, K./BOLDER, A./DÜSSELDORFF, K. (Hrsg.) (2010):** *Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BLÖMEKE, S. (2002):** *Universität und Lehrerausbildung.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- BLÖMEKE, S. (2004):** *Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen.* In: BLÖMEKE, S./REINHOLD, P./TULODZIECKI, G./WILDT, J. (Hrsg.) (2004): *Handbuch Lehrerbildung* (S. 262-274). Kempten: Westermann Verlag.
- BLÖMEKE, S. (2006):** *Fast Fish – loose fish: International-vergleichende Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung.* In: HILLIGUS, A./RINKENS, H.-D. (Hrsg.): *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung?* (S. 189-213). Berlin u.a.: Lit Verlag.
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2005):** *Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung.* URL: [http://doku.iab.de/externe/2005/k051\\_010f01.pdf](http://doku.iab.de/externe/2005/k051_010f01.pdf) [abgerufen am 31.01. 2019].
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2009):** *Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien. Band 6 der Reihe Berufsbildungsforschung.* Berlin: W. Bertelsmann Verlag.
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2010):** *Berufsbildungsbericht 2010.* Berlin: BMBF.
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2015):** *Das Starterpaket. Für Berufseinstiegsbegleitung. München.* URL: <https://www.bmbf.de/pub/Starterpaket.pdf> [abgerufen am 10.08.2017].
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2016):** *Berufsbildungsbericht 2016.* Bonn: BMBF.
- BMBF – BILDUNGSMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2019):** *Berufsbildungsbericht 2019.* URL: [https://www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/Berufsbildungsbericht\\_2019.pdf](https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2019.pdf), [abgerufen am 02.05.2019].
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (o.J.):** *Berufsorientierung heute.* URL: <https://www.sowi->

online.de/reader/berufsorientierung/bundesministerium\_bildung\_forschung\_berufsorientierung\_heute.html [abgerufen am 15.12.2018].

**BMFSFJ – BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIEN, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2013):** 14. *Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.* Unter URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/93146/6358c96a697b0c3527195677c61976cd/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> [abgerufen am 13.08.2018].

**BMWT - BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND TECHNOLOGIE (2013):** *Jahreswirtschaftsbericht 2013.* Berlin: BMWt.

**BOGNER, A./LITTIG, B./MENZ, W. (2014):** *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung.* Wiesbaden: Springer VS.

**BOJANOWSKI, A. (2006):** *Ergebnisse und Desiderata zur Förderung Benachteiligter in der Berufspädagogik – Versuch einer Bilanz.* In: ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK, 102 (H 3), S. 341-359.

**BOJANOWSKI, A. (2008):** *Benachteiligte Jugendliche - Strukturelle Übergangsprobleme und soziale Exklusion.* In: BOJANOWSKI, A./MUTSCHALL, M./MESHOU, A. (Hrsg.): *Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern* (S. 33-47). Münster: Waxmann.

**BOJANOWSKI, A. /EKERT, M./RÜTZEL, J. (2008):** *Aktuelle Debatten, Analysen und Herausforderungen zur beruflichen Benachteiligtenförderung.* In: bwp@ Spezial 4 | September 2008, *Hochschultage Berufliche Bildung 2008.* URL: [http://www.bwpat.de/ht2008/ft11/bojanowski\\_etal\\_ft11-ht2008\\_spezial4.shtml](http://www.bwpat.de/ht2008/ft11/bojanowski_etal_ft11-ht2008_spezial4.shtml), [abgerufen am 23.07.2019].

**BOJANOWSKI, A./ECKARDT, P./RATSCHINSKI, G. (2004):** *Forschung in der Benachteiligtenförderung. Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft.* URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe6/bojanowski\\_eckardt\\_ratschinski\\_bwpat6.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe6/bojanowski_eckardt_ratschinski_bwpat6.pdf) [abgerufen am 12.02.2019]

**BOLDER, A./DOBISCHAT, R./KUTSCHA, G./REUTTER, G. (Hrsg.) (2012):** *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt.* Wiesbaden: Springer VS.

**BÖLLERT, K./GOGOLIN, I. (2002):** *Stichwort: Professionalisierung.* In: BAUMERT, J./BLOSSFELD, H.-P. u.a. (Hrsg): ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 5 (3), S. 367-383.

- BOOS-NÜNNING, U./GRANATO, M. (2008):** *Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund: Ausbildungschancen und Ausbildungsorientierung. Forschungsergebnisse und offene Fragen.* In: IMIS-BEITRÄGE, 34, S. 57-90.
- BOSCH, G. (2010):** *Zur Zukunft der dualen Berufsausbildung in Deutschland.* In: BOSCH, G./KRONE, S./LANGER, D. (Hrsg.): *Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte* (S. 37-61). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- BOURDIEU, P. (1983):** *Ökonomisches, kulturelles Kapital, soziales Kapital.* In: KRECKEL, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten* S. 183-193. Göttingen: Springer Verlag.
- BPB – BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2014):** *Die drei Sektoren der beruflichen Bildung – Übergangssystem.* URL: <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/187852/uebergangssystem> [abgerufen am 24.07.2019].
- BRÄNDLE, T. (2012):** *Das Übergangssystem. Irrweg oder Erfolgsgeschichte?* Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- BROMME, R. (1992):** *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens.* Bern, Göttingen, Toronto. Huber: Waxmann.
- BROMME, R. (2008):** *Lehrerexpertise. Teacher's Skills.* In: SCHNEIDER, W.; HASSELHORN, M. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 159-167). Göttingen: Hogrefe.
- BRONFENBRENNER, U. (1981):** *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- BRONFENBRENNER, U. (1990):** *Ökologische Sozialisationsforschung.* In: KRUSE, L./GRAUMANN, C.-F./LANTERMANN, E.-D. (Hrsg.): *Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 76-79). München: Psychologie Verlags Union.
- BRONFENBRENNER, U. (1994):** *Ecological models of human development.* In: INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF EDUCATION, 3 (2). Oxford: Elsevier.
- BROWN, D. (1994):** *Zusammenfassung, Vergleich und Beurteilung der Haupttheorien.* In: BROWN, D./BROOKS, L. u.a.: *Karriere-Entwicklung* (S. 363-390). Stuttgart: Klett. Cotta.
- BRUCH, H./KUNZE, F./BÖHM, S. (2010):** *Generationen erfolgreich führen: Konzepte und Praxiserfahrungen zum Management des demographischen Wandels.* Wiesbaden: Gabler.

- BRÜGGEMANN, T. (2015):** *Betriebliche Berufsorientierung*. In: BRÜGGEMANN, T./DEUER, E. (Hrsg.): *Berufsorientierung aus Unternehmenssicht*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- BRÜGGEMANN, T./Rahn, S. (2013):** *Zur Einführung: Der Übergang Schule-Beruf als gesellschaftliche Herausforderung – Entwicklung, rechtliche Verankerung und pädagogischer Auftrag der Berufsorientierung*. In: BRÜGGEMANN, T./RAHN, S. (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 11-20). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH.
- BRÜNING, G./KUWAN, H. (2002):** *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- BRÜSEMEISTER, T. (2000):** *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- BRÜSEMEISTER, T. (2008):** *Qualitative Forschung*. VS Verlag. Wiesbaden.
- BSORGVO M-V – VERORDNUNG ÜBER DIE ORGANISATION DES UNTERRICHTS, DIE VORAUSSETZUNGEN UND DAS VERFAHREN FÜR DIE AUFNAHME IN DIE BILDUNGSGÄNGE DER BERUFLICHEN SCHULEN IN MECKLENBURG-VORPOMMERN (2016) (BERUFLICHE SCHULEN ORGANISATIONSVERORDNUNG – BSORGVO M-V)** vom 11. Dezember 2012. Verkündet im Mittl.bl. BM M-V vom 18. Dezember 2012 S. 1011. Fundstelle: GVOBl. M-V 2013, S. 3. Stand: letzte berücksichtigte Änderung: Anlagen 1 und 2 neu gefasst durch Verordnung vom 3. Mai 2016 (Mittl.bl. BM M-V S. 150 / GVOBl. M-V S. 267, ber. 792).
- BSVO M-V – VERORDNUNG ÜBER DIE BERUFSSCHULE IN MECKLENBURG-VORPOMMERN (2011) (BERUFSSCHULVERORDNUNG – BSVO M-V)** vom 4. Juli 2005. Fundstelle: GVOBl. M-V 2005, S. 372. Stand: letzte berücksichtigte Änderung: §§ 3, 10 geändert durch die Verordnung vom 13. Oktober 2010 (Mittl.bl. BM M-V 2010 S. 931/GVOBl. M-V 2011 S. 2).
- BÜCHTER, K. (2011):** *Ausgrenzung durch (Berufs)Bildung – wie ein sozialstrukturelles Phänomen pädagogisiert wird und (re-)politisiert werden könnte*. In: SIEKE, B./HEISLER, D. (Hrsg.): *Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Eckert*. Paderborn, S. 184-198, 2011.
- BÜCHTER, K./CHRISTE, G. (2014):** *Berufsorientierung: Widersprüche und offene Fragen*. In: BWP – BERUFSBILDUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS, 43 (1), S. 12-15.



- BÜCHTER, K./MEYER, R. (2010):** *Beruf und Beruflichkeit als organisierendes Prinzip beruflicher Bildung.* In: NIKOLAUS, R./PÄTZOLD, G./REINISCH, H./TRAMM, T. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 323-326). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- BUDDE, J. (2015):** *Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität.* In: HÄCKER, T./WALM, M. (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 117-132). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BÜHRMANN, B./WIETHOFF, C. (2013):** *Erfolgreiche Berufsorientierung für Jugendliche: Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Schule und sozialpädagogische Praxis.* Gütersloh: In-Via-Verlag.
- BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE (2002):** *PISA. Folgen für die betriebliche Berufsausbildung. Auswertungsbericht der BDA-Betriebs und Verbandsumfrage.* Berlin: Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände.
- BÜNDNIS FÜR ARBEIT UND WETTBEWERBSFÄHIGKEIT MECKLENBURG-VORPOMMERN (2014):** *Landeskonzept für den Übergang von der Schule in den Beruf. Stand 26.05.2014.*  
URL: [https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Landeskonzept\\_Uebergang\\_Schule-Beruf\\_-\\_26.051.pdf](https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Landeskonzept_Uebergang_Schule-Beruf_-_26.051.pdf) [abgerufen am 13.12.2016].
- BÜNDNIS FÜR ARBEIT UND WETTBEWERBSFÄHIGKEIT MECKLENBURG-VORPOMMERN (2016):** *Bericht der Bündnispartner zum aktuellen Umsetzungsstand des „Fachkräftebündnisses für Mecklenburg-Vorpommern“.* URL: <http://www.regierung-mv.de/serviceassistent/download?id=1573467> [abgerufen am 13.12.2016].
- BUßHOFF, L. (1989):** *Berufswahl: Theorien u. ihre Bedeutung für d. Praxis d. Berufsberatung.* (2., neubearbeitete Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- BUTZ, B. (2008):** *Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung.* In: FAMULLA, G.-E. (Hrsg.): *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“* (S. 42-62). Baltmannsweiler: Schneide Verlag Hohengehren.
- BYLINSKI, U. (2012):** *Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt - Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt des BIBB.* In: LOEBE, H./SEVRING, E. (Hrsg.): *Jugendliche im Übergang begleiten.*

*Konzepte für die Professionalisierung des Bildungspersonals* (S. 33-49). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

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

**CALMBACH, M./BORCHARD, I./THOMAS, M. (2013):** *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten der 14- bis 17jährigen in Deutschland 2012.* In: THOMAS, O./CALMBACH, M. (Hrsg.): *Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft* (S. 37-78). Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.

**COMBE, A./HELSPER, W. (1996):** *Professionalität.* In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 29-47). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

**CORNELISEN, W. (2008):** *Die Relevanz von Geschlechterstereotypen für Berufsentscheidungen.* URL: [http://www.genderkompetenz.info/veranstaltungen\\_publications\\_und\\_news\\_archiv/genderlectures/2008\\_06\\_23\\_hu.html](http://www.genderkompetenz.info/veranstaltungen_publications_und_news_archiv/genderlectures/2008_06_23_hu.html) [abgerufen am 18.09.2018].

**CZERWENKA, K. (2007):** *Expertise zur Lehrerprofessionalität.* Lüneburg: Leuphana Universität.

**CZERWENKA, K./NÖLLE, K. (2000):** *Probleme des Erwerbs professioneller Kompetenz im Kontext universitärer Lehrerbildung.* In: JAUMANN-GRAUMANN, O. (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität - Lehrerprofessionalisierung* (S. 67-77). Heilbrunn: Klinkhardt.

**DAHEIM, H. (1977):** *Berufssoziologie.* In: KÖNIG, R. (Hrsg.): *Beruf, Industrie, Sozialer Wandel in unterentwickelten Ländern. Handbuch der empirischen Sozialforschung* (S. 1-100). Stuttgart: Enke.

**DAHEIM, H./KÖNIG, R. (2002):** *Arbeit und Beruf in der modernen Gesellschaft.* Opladen: Springer VS.

**DAHEIM, H./SCHÖNBAUER, G. (1993):** *Soziologie der Arbeitsgesellschaft. Grundzüge und Wandlungstendenzen der Erwerbsarbeit.* Weinheim u.a.: Juventa Verlag.

**DAHLMANN, A. (2014):** *Generation Y und Personalmanagement. Praxisorientierte Personal- und Organisationsforschung.* München und Mering: Rainer Hampp Verlag

- DASCHNER, P. (2004):** *Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung.* In: BLÖMEKE, S./REINHOLD, P./TULODZIECKI, G./WILDT, J.(Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung* (S. 290-301). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- DEDERING, H. (2002):** *Die Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland.* In: SCHUDY, J. (Hrsg.): *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 17-31). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- DEEKEN, S./BUTZ, B. (2010):** *Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung.* In: BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.). *Good Practice Center zur Förderung von Benachteiligten in der beruflichen Bildung.* URL: [https://www.ueberaus.de/wws/bin/21988766-22751134-1-expertise\\_berufsorientierung\\_web.pdf](https://www.ueberaus.de/wws/bin/21988766-22751134-1-expertise_berufsorientierung_web.pdf) [abgerufen am 19.10.2018].
- DEHNBOSTEL, P. (2007):** *Lernen im Prozess der Arbeit.* Münster: Waxmann.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974):** *Zur Neuordnung der Sekundarstufe II: Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen; verabschiedet auf der 38. Sitzung der Bildungskommission am 13./14. Februar 1974 in Bonn.* Stuttgart: Klett.
- DEUTSCHER LEHRERVERBAND (2017a):** *Brennpunktschulen. Zunahme von Gewalt an Schulen erfordert schnelles Handeln der Politik.* URL: <https://bildungsklick.de/schule/meldung/zunahme-von-gewalt-an-schulen-erfordert-schnelles-handeln-der-politik/> [abgerufen am 01.03.2019].
- DEUTSCHER LEHRERVERBAND (2017b):** *Auf Lehrermangel nicht mit niveauabsenkenden Maßnahmen reagieren.* URL: <https://bildungsklick.de/schule/meldung/auf-lehrermangel-nicht-mit-niveauabsenkenden-massnahmen-reagieren/> [abgerufen am 01.03.2019].
- DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.-O. (Hrsg.) (1992):** *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DGFE – DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT - DER VORSTAND (2005):** *Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor/Bakkalaureus- und Master/Magister-System.* URL: [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2005\\_Strukturmodell\\_BA\\_MA\\_Lehramt.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2005_Strukturmodell_BA_MA_Lehramt.pdf) [abgerufen am 01.03.2019].

**DGfE – DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT - DER VORSTAND (2011):**

*Beiträge des DGfE-Workshops "Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrerbildung" von Werner Thole & Tina Hascher, Sigrid Blömeke, Georg Hans Neuweg, Manfred Prenzel, Kristina Reiss & Tina Seidel, Cornelia Gräsel, Peter Drewek, Andrea Bertschi-Kaufmann, Werner Helsper, Carla Schelle, Dorit Bosse, Ingrid Kunze, Mareike Kunter und Ewald Terhart | Mitteilungen des DGfE-Vorstands | Stellungnahmen, Empfehlungen.* URL:  
[https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift\\_Erziehungswissenschaft/EW\\_43.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift_Erziehungswissenschaft/EW_43.pdf), [abgerufen am 01.03.2019]

**DGfE – DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT - SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (2014):**

*Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge* URL:  
[https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07\\_BerWiP/2014\\_Basiscurriculum\\_BWP.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf) [abgerufen am 01.03.2019].

**DIBBERN, H. (1983):** *Berufsorientierung im Unterricht. Verbund von Schule und Berufsberatung in der vorberuflichen Bildung.* In: MITTEILUNGEN AUS DER ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG, 16 (4), S. 437-449.

**DIBBERN, H. (1993):** *Berufsorientierung als Schlüsselkategorie der Berufsvorbildung.* In: DIBBERN, H. (Hrsg.): *Theorie und Didaktik der Berufsvorbildung. Schriftenreihe Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung* (S. 22-29), Bd. 26. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**DIEHR, F. (2017):** *Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Universität Duisburg-Essen.* In: SCHÜSSLER, R./SCHÖNING, A./SCHWIER, V./SCHICHT, S./GOLD, J./WEYLAND, U. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 126-138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**DIETRICH, A. (2009):** *Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung.* URL:  
[http://www.bwpat.de/profil2/diettrich\\_profil2.pdf](http://www.bwpat.de/profil2/diettrich_profil2.pdf) [abgerufen am 08.02.2018].

**DIETRICH, A./MARTENS, J. (2016):** *Regelmodell und Vielfalt: Anforderungen und Konzepte der Lehrerbildung für berufsbildenden Schulen.* In: BALS, T./DIETRICH, A./ECKERT, M./KAISER, F. (Hrsg.): *Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen. Vielfalt als Chance?* (S. 31-66). Detmold: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.

- DIETRICH, A./PEINEMANN, K. (2018):** „Berufs“orientierung als biographischer Prozess – Anforderungen an eine Lebens- und Arbeitsweltorientierung in Zeiten demographischer Umbrüche. In: JAHN, R./DIETRICH, A./NIETHAMMER, M./SELTRECHT, A. HRSG.): *Demografie, Bildung und Fachkräftesicherung in den ostdeutschen Bundesländern. Befunde und Problemlagen aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive* (S. 153-172). Bielefeld: wbv.
- DIETRICH, A./PEYER, V. (2018):** *Demographie und Fachkräftesicherung: Ausgewählte Problemstellungen, Befunde und Perspektiven aus Mecklenburg-Vorpommern*. In: JAHN, R./DIETRICH, A./NIETHAMMER, M./SELTRECHT, A. HRSG.): *Demografie, Bildung und Fachkräftesicherung in den ostdeutschen Bundesländern. Befunde und Problemlagen aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive* (S. 103-118). Bielefeld: wbv.
- DIEZEMANN, E. (2014):** *Benachteiligte Jugendliche. Zum Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung, Begriff und gesellschaftlicher Deprivation*. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- DIHK – DEUTSCHE INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMER (2010):** *Leitfaden Schülerpraktikum*.  
URL: <http://www.schule-wirtschaft.ihk.de/schule/media/pdf/leitfadenschuelerpraktikum.pdf> [abgerufen am 29.03.2018].
- DIMBATH, O. (2007):** *Die (Be-)Deutung schulischer Berufsorientierung. Eine Analyse des Einflusses von Lehrerinnen und Lehrern auf die Berufswahl*. In: KAHLERT, H./MANSEL, J. (Hrsg.): *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung* (S. 163-183). Weinheim: Juventa.
- DOBISCHAT, R. (2010):** *Schulische Berufsbildung im Gesamtsystem der beruflichen Bildung. Herausforderungen an der Übergangspassage von der Schule in den Beruf*. In: BOSCH, G./KRONE, S./LANGER, D. (Hrsg.): *Das Berufsbildungssystem in Deutschland: aktuelle Entwicklungen und Standpunkte* (S. 101-132). Wiesbaden: VS-Verlag.
- DOBISCHAT, R./KÜHNLEIN, G./SCHURGATZ, R. (2012):** *Ausbildungsreife – ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung*. Hans Böckler Stiftung, *Bildung und Qualifizierung, Arbeitspapier 189*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

- DOBISCHAT, R./MÜNK, D. (2009):** *Bedingungsanalysen zum „Übergangssystem“*. In: SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK IN DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGFE) (Hrsg.): *Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht* (S. 47-57). Bonn: Pahl-Rugenstein.
- DÖRING, N./BORTZ, J. (2016):** *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- DORSCH, F. (1982):** *Psychologisches Wörterbuch* (10. Aufl.). Bern: Verlag H. Huber.
- DREER, B. (2013):** *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- DRIESEL-LANGE, K./HANY, E./KRACKE, B./SCHINDLER, N. (2010):** „*Ein Kompetenzentwicklungsmodell für die schulische Berufsorientierung*.“ In: SAUER-SCHIFFER U, BRÜGGEMANN T (Hrsg.): *Der Übergang Schule - Beruf. Beratung als pädagogische Intervention* (S. 157-175). Münster : Waxmann.
- DRIESEL-LANGE, K./KRACKE, B./HANY, E./SCHINDLER, N. (2013):** *Das Thüringer Berufsorientierungsmodell: Charakteristika und Bewährung*. In: BRÜGGEMANN, T./RAHN, S. (Hrsg.): *Berufsorientierung - Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 281-297). Münster: Waxmann Verlag.
- DRIESEL-LANGE, K./STAUDTMEISTER, K./KRIEG, S. (2015):** *Unterstützung frühzeitiger beruflicher Entwicklungsprozesse: Theoretische Begründung und praktische Ansätze aus der Perspektive von Unternehmen am Beispiel der K + S KALI GmbH*. In: BRÜGGEMANN, T./DEUER, E. (Hrsg.): *Berufsorientierung aus Unternehmenssicht*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- DUDEN (2018):** *Profession*. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Profession> [abgerufen am 04.11.2018].
- EBERHARD, V. (2014):** *Ausbildungsreife als Ziel der Berufsorientierung?* In: BRÜGGEMANN, T./RAHN, S. (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 42-57). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- EBERHARD, V./ULRICH, J. G. (2010):** *Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung*. In: BOSCH, G./KRONE, S./LANGER, D. (Hrsg.): *Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte* (S. 133-164). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- EBERHARDT, D. (2016):** *Generationen zusammen führen. Mit Millenials, Generation X und Babyboomern die Arbeitswelt gestalten.* Freiburg: Haufe Lexware GmbH & Co. KG.
- EHLERS, J. (2007):** *Mentoring im Prozess der Berufsorientierung – eine theoriegeleitete Analyse seiner Möglichkeiten.* In: EHLERS, J./KRUSE, N. (Hrsg.): *Jugend-Mentoring in Deutschland. Partnerschaftsprogramme im Handlungsfeld Berufsorientierung und Berufswahl* (S. 13-142). Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- ERTELT, B.-J./KORTE, R. (2017):** *Brain Drain - Brain Gain: Migration und Berufsorientierung.* In: SCHLEMMER, E./KULD, L./LANGE, A. (Hrsg.): *Handbuch Jugend im demografischen Wandel: Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit* (S. 439-450). Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag GmbH.
- ETZRODT, K./MÜLLER, D. (2016):** *Ubiquität und Medienkonvergenz – Informationsselektion in verschwindenden und verschmelzenden Medien.* In: JACOBS, J./ZOWISLO-GRÜNEWALD, N./BEITZINGER, F. (Hrsg.): *Social Media in der Lebenswelt und bei der Berufswahl Jugendlicher – Who cares?* (S. 59-76). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- EULER, D./HAHN, A. (2007):** *Wirtschaftsdidaktik.* Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- EULER, D./SEVERING, E. (2006):** *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung: Ziele, Modelle, Maßnahmen.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- EULER, D./SEVERING, E. (2011):** *Eckpunkte der Initiative „Übergänge mit System“. Die gemeinsamen Leitlinien für eine Reform des Übergangssystems.* In: BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): *Übergänge mit System. Rahmenkonzept für eine Neuordnung des Übergangs von Schule in den Beruf* (S. 15-23). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- EULER, D./SEVERING, E. (2014):** *Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen.* URL: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP\\_Inklusion\\_in\\_der\\_beruflichen\\_Bildung\\_Daten\\_Fakten\\_offene\\_Fragen.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_der_beruflichen_Bildung_Daten_Fakten_offene_Fragen.pdf) [abgerufen am 18.11.2018].
- EULER, D./REEMTSMA-THEIS, M. (2010):** *Übergänge mit System, Länderstudie in Nordrhein-Westfalen der Bertelsmann Stiftung.* St. Gallen.
- EVETTS, J. (2003):** *The sociological analysis of professionalism. Occupational change and political reverberations.* In: *Educational Researcher*, 32 (3), S. 16-25.

- FACHKRÄFTEBÜNDNIS FÜR MECKLENBURG-VORPOMMERN (2011):** *Fachkräftebündnis für Mecklenburg-Vorpommern.* URL: [http://vereinbarkeit-leben-mv.de/fileadmin/media/Texte\\_Infopool/Fachkraeftebuendnis\\_Endfassung\\_Stand\\_27\\_01\\_2011.pdf](http://vereinbarkeit-leben-mv.de/fileadmin/media/Texte_Infopool/Fachkraeftebuendnis_Endfassung_Stand_27_01_2011.pdf) [abgerufen am 16.07.2019].
- FAMULLA, G.-E. (2008):** *Zentrale Herausforderungen an die schulische Berufsorientierung.* In: JUNG, E. (Hrsg.): *Zwischen Qualifikationswandel und Markteenge. Konzepte und Strategien einer zeitgemäßen Berufsorientierung* (S. 17-34). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- FEND, H. (2008):** *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- FISCHER, R. (2013):** *Berufliche Identität als Dimension beruflicher Kompetenz. Entwicklungsverlauf und Einflussfaktoren in der Gesundheits- und Krankenpflege.* Bremen: Universität Bremen.
- FLACH, H./LÜCK, J./PREUSS, R. (1997):** *Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung.* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- FLICK, U. (2014):** *Gütekriterien qualitativer Sozialforschung.* In: BAUER, N./BLASIUS, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411-424). Wiesbaden: Springer VS.
- FORBBOHM, D. (2010):** *Berufswahl als Entscheidung. Eine Auseinandersetzung mit ausgewählten Konzepten zur Berufswahl unter geschlechterspezifischer Perspektive. Gender Studies Band 20.* Hamburg: Verlag Dr. Kovâc.
- FRANZEN, A. (2014):** *Antwortskalen in standardisierten Befragungen.* In: BAUER, N./BLASIUS, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 701-712). Wiesbaden: Springer VS.
- FREHE, P. (2015):** *Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik am Übergang Schule - Beruf. Eine designbasierte Studie im Anwendungskontext.* Detmold: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.
- FREYTAG, H.-P. (1998).** *Testergebnisse der hessischen Industrie- und Handelskammer.* In: DOSTAL, W. ET AL. (Hrsg.): *Mangelnde Schulleistung oder überzogene Anforderungen? Zur Problematik unbesetzter/unbesetzbarer Ausbildungsplätze. Dokumentation eines Workshops in der Bundesanstalt für Arbeit am 16. Oktober 1997 in Nürnberg (Beiträge*



zur *Arbeitsmarkt und Berufsforschung*, 216. Nürnberg). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.

**FRIEBERTSHÄUSER, B./LANGER, A. (2013):** *Interviewformen und Interviewpraxis*. In: FRIEBERTSHÄUSER, B./LANGER, A./PRENGEL, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437-456). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

**FROMMBERGER, D. (2010):** *Ausbildungsreife / Ausbildungsfähigkeit beim Übergang von der Allgemeinbildung in die Berufsbildung*. In: FROMMBERGER, D. (Hrsg.): *Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heft 1*. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

**FUHRER, U. (1990):** *Person-Umwelt-Kongruenz*. In: KRUSE, L./GRAUMANN, C.-F./LANTERMANN, E.-D. (Hrsg.): *Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 143-153). München: Psychologie Verlags Union.

**FÜRSTENBERG, F. (2013):** *Berufsgesellschaft. Forschungsfelder und Befunde*. In: PAHL, J.-P./HERNKER, V. (Hrsg.): *Handbuch Berufsforschung* (S. 17-37). Bielefeld: Bertelsmann.

**GABLER WIRTSCHAFTSLEXIKON (o. J.):** *Schwellen. Definition/Erläuterung*. URL: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/schwellen-43774/version-267100> [abgerufen am 23.07.2019].

**GABLER WIRTSCHAFTSLEXIKON (2018):** *Strategie. Definition/Erläuterung*. URL: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/strategie-43591/version-266920> [abgerufen am 23.07.2019].

**GANSER, C./HINZ, T. (2007):** *Überforderung und abweichendes Verhalten in beruflichen Schulen*. In: KAHLERT, H./MANSEL, J. (Hrsg.): *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung* (S. 37-57). Weinheim u. a.: Juventa.

**GARLOFF, A. (2015):** *Neuere Entwicklungen am Arbeits- und Ausbildungsmarkt und Konsequenzen für die Betriebe*. In: BRÜGGEMANN, T./DEUER, E. (Hrsg.): *Berufsorientierung aus Unternehmenssicht*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

**GARZ, D./RAVEN, U. (2015):** *Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*. Wiesbaden: Springer VS.

- GEHRAU, V./RÖTTGER, U. (2015):** *Massenmedien, Berufsorientierung und Personalrekrutierung.* In: BRÜGGEMANN, T./DEUER, E. (Hrsg.): *Berufsorientierung aus Unternehmenssicht.* (S. 25 – 42). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- GEHRMANN, A. (2003).** *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion.* Opladen: Leske und Budrich.
- GEORG, W./SATTEL, U. (2006):** *Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung.* In: ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. [HRSG.]: *Handbuch der Berufsbildung* (S. 125-152.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.
- GEORG, W. (1993):** *Wertigkeit von beruflicher Bildung und Beruf – von der Modernität des Unmodernen.* In: LANGE, U. ET AL. (HRSG.) (2001): *Studienbuch Theorien der beruflichen Bildung. Grundzüge der Diskussion im 20. Jahrhundert.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (2013):** *Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen.* Bielefeld: WBV.
- GG – GRUNDGESETZ FÜR DIE BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND** in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 23. Dezember 2014 (BGBl. I S. 2438) geändert worden ist.
- GIESECKE, W. (2010):** *Professionalität und Professionalisierung.* In: ARNOLD, R./NUISL, E. (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 243–244). Bad Heilbrunn: utb.
- GILLEN, J. (2006):** *Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz.* Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität.
- GINNOLD, A. (2008):** *Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- GLANTZ, A./MICHAEL, T. (2014):** *Intervieweffekte.* In: BAUER, N./BLASIUS, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 313-322). Wiesbaden: Springer VS.
- GLÄSER, J./LAUDEL, G. (2009):** *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen.* Wiesbaden: VS Verlag.

- GOLISCH, B. (2002):** *Wirkfaktoren der Berufswahl Jugendlicher*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- GOLTZ, M./CHRISTE, G./BOHLEN, E. (2008):** *Chancen für Jugendliche ohne Berufsausbildung: Problemanalyse – Beschäftigungsfelder – Förderstrategien*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- GOTTFREDSON, L. S. (1981):** *Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations*. URL: <http://www1.udel.edu/educ/gottfredson/reprints/1981CCtheory.pdf> [abgerufen am 13.06.2018].
- GOTTFREDSON, L. S. (2002):** *Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-Creation*. URL: <http://www1.udel.edu/educ/gottfredson/reprints/2002CCtheory.pdf> [abgerufen am 08.06.2018].
- GOTTFREDSON, L. S. (2004):** *Using Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise*. URL: <http://www1.udel.edu/educ/gottfredson/reprints/2004theory.pdf> [abgerufen am 08.06.2018].
- GREULING, O. (1996):** *Berufsvorbereitung und Berufswahl von britischen und deutschen Jugendlichen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- HAMMER, K./RIPPER, J./SCHENK, T. (2015):** *Leitfaden Berufsorientierung. Praxishandbuch zur qualitätszentrierten Berufs- und Studienorientierung an Schulen*. (6., vollständig überarbeitete Aufl.). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- HANY, E./DRIESEL-LANGE, K. (2006):** *Berufswahl als pädagogische Herausforderung: Schulische Orientierungsmaßnahmen im Urteil von Abiturienten*. In: DISKURS KINDHEITS- UND JUGENDFORSCHUNG, 1 (4), S. 517-532.
- HARTKOPF, E. (2013):** *Berufswahlreife und Berufswahlkompetenz – zwei Schlüsselbegriffe der Berufswahlforschung und der Berufsorientierungspraxis aus psychologischer und pädagogischer Perspektive*. In: BRÜGGEMANN, T./RAHN, S. (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 42-57). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- HARTMANN, H. (1972):** *Arbeit, Beruf, Profession*. In: LUCKMANN, T./SPRONDEL, W. (Hrsg.): *Berufssoziologie* (S. 36-52). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- HECKER, K. (2012):** *Kompetenzen des Bildungspersonals für die Qualifizierung sozial benachteiligter junger Menschen - Ergebnisse einer explorativen Studie*. In: ULMER, P./WEIß, R./ZÖLLER, A. (Hrsg.): *Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte* (S. 165-181). Wiesbaden: Springer VS.

- HECKER, K. (2015):** *Kompetenzkonzepte des Bildungspersonals im Übergangssystem. Eine explorative Studie an verschiedenen Lernorten.* Wiesbaden: Springer Verlag.
- HEIDENREICH, M. (1999):** *Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung.* In: APEL, H. J./HORN, K.-P.; LUNDGREN, P.; SANDFUCHS, U. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* (S. 35-58). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- HEISLER, D./SCHAAR, P. (2012):** *Neuausrichtung der Beruflichen Integrationsförderung. Neue Organisationsformen der beruflichen Bildung und ihre Entwicklungspotenziale für die Benachteiligtenförderung.* In: BOJANOWSKI, A./ECKERT, M. [Hrsg.]: *Black Box Übergangssystem* (S. 105-117). Münster: Waxmann.
- HELFFERICH, C. (2014):** *Leitfaden und Experteninterviews.* In: BAUER, N./BLASIUS, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Wiesbaden: Springer VS.
- HELSPER, W. (2007).** *Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz.* In: ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT, 10 (4), S. 567-579.
- HELSPER, W. (2011):** *Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf.* In: TERHART, E./BENNEWITZ, H./ROTHLAND, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149-170). Münster: Waxmann.
- HELSPER, W./BÖHME, J. (2002):** *Jugend und Schule.* In: KRÜGER, H. - H./GRUNTER, C. (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 567-596). Opladen: Leske und Budrich.
- HELSPER, W./KOLBE, F. - U. (2002):** *Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung?* In: BAUMERT, J./BLOSSFELD, H. - P. U.A. (Hrsg.): *ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT.* Heft 3/02., S. 384-400.
- HELSPER, W./TIPPELT, R. (2011):** *Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion.* In: HELSPER, W./TIPPELT, R. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, 57, S. 268-284.
- HENDRICH, W. (2005):** *Erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz als Perspektive für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung.* In: NIEMEYER, B. (Hrsg.): *Neue Lernkulturen in Europa?. Prozesse, Positionen, Perspektiven* (S. 19-40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- HENNING, J./HENTSCHEL, K. (2016):** *Mit dem „Like“-Button zum richtigen Beruf? Social Media in der Lebenswelt und Berufswahl Jugendlicher – who cares?*. In: JACOBS, J./ZOWISLO-GRÜNEWALD, N./BEITZINGER, F. (Hrsg.): *Social Media in der Lebenswelt und bei der Berufswahl Jugendlicher – Who cares?* (S. 97-112). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- HENTRICH, K. (2011):** *Einflussfaktoren auf die Berufswahlentscheidung Jugendlicher an der ersten Schwelle. Eine theoretische und empirische Untersuchung*. In: FROMMBERGER, D. (Hrsg.): *Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heft 1/2011. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität.
- HERBERT, H./SEVERING, E. (2010):** *Übergänge mit System. Länderstudie Berlin. Bertelsmann Stiftung*. URL: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP\\_Uebergaeenge\\_mit\\_System\\_Berlin.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Uebergaeenge_mit_System_Berlin.pdf). [abgerufen am 19.11.2018].
- HERICKS, U. (2006):** *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HERZMANN, P./KÖNIG, J. (2016):** *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- HERZOG, H./NEUENSCHWANDER, M./WANNECK, E. (2006):** *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2010):** *Lehrpläne. Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung (BzB)*. URL: <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/lehrplaene/berufliche-schulen-1>, [abgerufen am 23.07.2019].
- HILLE, B. (1975):** *Berufswahl und Berufslenkung in der DDR*. In: KÖLNER ZEITSCHRIFT FÜR SOZIOLOGIE UND SOZIALPSYCHOLOGIE, 27, S. 411-434.
- HIRSCHI, A. (2013):** *Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion*. In: BRÜGGEMANN, T./RAHN, S. (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 27-41). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH.
- HOLLAND, J. L./DAIGER, D. C./POWER, P. G. (1980):** *My vocational situation*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

- HOLLAND; J. L./ASAMA, N. F. (1994):** *More Evidence for Relationship Between Holland's Personality Types and Personality Variables.* In: *Journal of Career Assessment*, 2 (4), S. 331-340.
- HOLLENBERG, S. (2016):** *Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung.* Wiesbaden: Springer VS.
- HOLSTE, J./DINGES, A. (2012):** *Arbeitgeberattraktivität im demographischen Wandel: eine multidimensionale Betrachtung. Business, economics, and law.* Wiesbaden: Springer.
- HOPPE, M. (1980):** *Berufsorientierung: Studien zur Praxis der Arbeitslehre.* Weinheim, Basel: Beltz.
- HOROVITZ, B. (2015):** *Gen Z - Children of Digital Revolution Transforming Social Landscape.* In: *AMERICAN INTERNATIONAL JOURNAL OF RESEARCH IN HUMANITIES, ARTS AND SOCIAL SCIENCES*, 15.
- HUG, T. (2001):** *Erhebung und Auswertung empirischer Daten.* In: HUG, T. (Hrsg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* (S. 11-29). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HURRELMANN, K. (2014):** *Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland. Im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. Düsseldorf Korschbroich. Unter URL: [https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx\\_newsjson/Schule\\_und\\_dann.pdf](https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/Schule_und_dann.pdf) [abgerufen am 08.04.2019].*
- HURRELMANN, K./QUENZEL, G. (2013):** *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- HUSSY, W./SCHREIER, M./ECHTERHOFF, G. (2010):** *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften.* Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- IAB (2014):** *Jahresplan des IAB. Forschungs- und Arbeitsprogramm 2015. Nürnberg.* URL: <http://doku.iab.de/grauepap/2015/Forschungsprogramm.pdf> [abgerufen am 10.08.2017].
- ILLIES, F. (2000):** *Generation Golf. Eine Inspektion.* Berlin: Argon Verlag.
- INBAS – INSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG, ARBEITSMARKT- UND SOZIALPOLITIK (1997):** *Berufsausbildungsvorbereitung.* Reihe: AUSBILDUNG FÜR ALLE. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.). (2. überarb. Aufl.). Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

**INBAS – INSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG, ARBEITSMARKT- UND SOZIALPOLITIK/DIERKES, A. (2002):** *Berufsorientierung für Benachteiligte. Angebote der Jugendhilfe am Beispiel des Projektes ORIENTz.* In: SCHUDY, J. (Hrsg.): *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 307-321). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**INSTITUT FÜR STRUKTURPOLITIK UND WIRTSCHAFTSFÖRDERUNG GEMEINNÜTZIGE GESELLSCHAFT MBH (O.J.):** *Forschungsbereich: Struktur-, Evaluations- und Arbeitsmarktforschung.* URL: <http://www.isw-institut.de/seite7.html>, [abgerufen am 01.03.2018].

**IQ NETZWERK M-V/MIGRA E.V. (2018):** *Atlas der beruflichen Anerkennung und Qualifizierung in Mecklenburg-Vorpommern. Einblicke ins Thema.* URL: [https://www.iq-mv.de/fileadmin/user\\_upload/redaktion/redaktion\\_mecklenburg-vorpommern/Dokumente/Brosch%C3%BCren/180821\\_Atlas\\_Anerkennung.pdf](https://www.iq-mv.de/fileadmin/user_upload/redaktion/redaktion_mecklenburg-vorpommern/Dokumente/Brosch%C3%BCren/180821_Atlas_Anerkennung.pdf) [abgerufen am 20.11.2018].

**IW – INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN (2010):** *Qualifizierungsmonitor – Empiriegestütztes Monitoring zur Qualifizierungssituation in der deutschen Wirtschaft. Eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie.* Köln: Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH. URL: <https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Wirtschaft/empiriegestuetztes-monitoring-zur-qualifizierungssituation-in-der-deutschen-wirtschaft.pdf?blob=publicationFile&v=3> [abgerufen am 16.07.2019].

**IW – INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN (2018):** *MINT – Qualifizierung und Zuwanderung zur Stärkung von Forschung und Digitalisierung* URL: [https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Mint-Herbstreport%202018.pdf/\\$file/Mint-Herbstreport%202018.pdf](https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Mint-Herbstreport%202018.pdf/$file/Mint-Herbstreport%202018.pdf) [abgerufen am 02.04.2019].

**JAHN, R. (2014):** *Stützlehrer als pädagogische Profession?! Eine berufs- und professionstheoretische Analyse einer unerforschten Tätigkeit in der Beruflichen Integrationsförderung.* Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag.

**JUNG, E. (HRSG.) (2008):** *Zwischen Qualifikationswandel und Markteng. Konzepte und Strategien einer zeitgemäßen Berufsorientierung. Fachtagung Zwischen Qualifikationswandel und Markteng - Konzepte und Strategien einer zeitgemäßen Berufsorientierung.* Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

- KAACK, S./KRACKE, B./DRIESEL-LANGE, K./HANY, E. (2013):** *Diagnostik und Förderung der Berufswahlkompetenz Jugendlicher.* URL: [http://www.bwpat.de/ht2013/ws14/kaack\\_etal\\_ws14-ht2013.pdf](http://www.bwpat.de/ht2013/ws14/kaack_etal_ws14-ht2013.pdf) [abgerufen am 08.06.2018].
- KAHLERT, H./MANSEL, J. (2007):** *Bildung und Berufsorientierung von Jugendlichen in Schule und informellen Kontexten.* In: KAHLERT, H./MANSEL, J. (Hrsg.): *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung.* Weinheim, München: Juventa Verlag.
- KALKOWSKI, P. (2010):** *Zur Klärung der Begriffe „Beruflichkeit und Professionalisierung“.* URL: [http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Peter\\_Kalkowski/Material/Begriffsklaerungen.pdf](http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Peter_Kalkowski/Material/Begriffsklaerungen.pdf) [abgerufen am 02.05.2018].
- KAUFHOLD, M. (2009):** *Berufsbiografische Gestaltungskompetenz.* In: BOLDER, A./DOBISCHAT, R. (Hrsg.): *EigenSinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs* (S. 220-226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KAYSER, H. (2013):** *Gestaltung schulischer Berufsorientierung. Ein theoretisch und empirisch fundiertes Konzept mit Handlungsempfehlungen für Praxis und Forschung.* Darmstadt: Technische Universität Darmstadt.
- KELLE, U. (2014):** *Mixed Methods.* In: BAUER, N./BLASIUS, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 153-166). Wiesbaden: Springer VS.
- KIENBAUM INSTITUT (2009):** *Was motiviert die Generation Y im Arbeitsleben? Studie der Motivationsfaktoren der jungen Arbeitnehmergeneration im Vergleich zur Wahrnehmung dieser Generation durch ihre Manager.* Berlin: Kienbaum Management Consultants GmbH.
- KIEPE, K. (2002).** *Ausbildungsreife: Was ist das?* In: KIEPE, K./CRAMER, G. (Hrsg.): *Jahrbuch Ausbildungspraxis 2002.* Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- KIPER, H. (2006):** *Identitätsbildung und Kompetenzerwerb - Lernangebote und Hilfen für benachteiligte Jugendliche in der Hauptschule.* In: SPIES; A./TREDOP, D. (Hrsg.): *„Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten* (S. 69-84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.



**KIRSTEN, B. (2007):** *Prädikatoren einer Studienwahlentscheidung. Die Entwicklung eines Studienwahlmodells auf Basis der Theory of Circumscription and Compromise nach Gottfredson (1981).* Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal.

**KLAFFKE, M./SCHWARZENBART, U. (2013):** *Demografie als Chance.* In: PERSONALMAGAZIN, 03, S. 44-47.

**KLAFFKE, M. (2014):** *Generationen-Management. Konzepte, Instrumente, Good-Practice-Ansätze.* Wiesbaden: Springer Gabler.

**KLEMM, K. (2010):** „Kellerkinder“ – Jugendliche ohne Zukunft? In: BIRKELBACH, K./BOLDER, A./DÜSSELDORFF, K.(Hrsg.): *Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag* (S. 99-106). Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

**KLÖCKNER, J./FRIEDRICHS, J. (2014):** *Gesamtgestaltung des Fragebogens.* In: BAUER, N./BLASIUS, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 675-686). Wiesbaden: Springer VS.

**KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (HRSG.) (2000):** *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10.2000.* URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_10\\_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf) [abgerufen am 01.06.2018].

**KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2004a):** *Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe.* URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards\\_Lehrerbildung-Bericht\\_der\\_AG.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf) [abgerufen am 01.03.2019].

**KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2004b):** *Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit.* URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2004/RV\\_Schule\\_Berufsberatung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2004/RV_Schule_Berufsberatung.pdf) [abgerufen am 04.05.2018].

**KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2007):** *Handreichung für die Erarbeitung von*

*Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.* URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_09\\_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf) [abgerufen am 10.12.2016].

**KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (HRSG.) (2012):** *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss vom 06.12.2012.* URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_12\\_06-Vorbereitungsdienst.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf) [abgerufen am 03.06.2018].

**KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (HRSG.) (2016):** *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss vom 12.05.1995 in der Fassung vom 06.10.2016.* URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1995/1995\\_05\\_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf) [abgerufen am 01.06.2018].

**KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (HRSG.) (2017a):** *Übersicht über die Pflichtstunden der Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen Ermäßigungen für bestimmte Altersgruppen der Voll- bzw. Teilzeitlehrkräfte Besondere Arbeitszeitmodelle. Schuljahr 2017/2018. Stand September 2017.* URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Pflichtstunden\\_der\\_Lehrer\\_2017.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Pflichtstunden_der_Lehrer_2017.pdf) [abgerufen am 23.01.2019].

**KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (HRSG.) (2017b):** *Sachstand in der Lehrerbildung.* URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07\\_\\_Sachstand\\_LB\\_o\\_EW.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07__Sachstand_LB_o_EW.pdf) [abgerufen am 22.01.2019].

**KNAUF, H. (2005):** *So richtig weitergebracht hat mich das eigentlich nicht“ –Wie Schüler Angebote zur Berufsorientierung der Schule sehen.* URL: <http://docplayer.org/26961372-So-richtig-weitergebracht-hat-mich-das-eigentlich-nicht-wie-schueler-angebote-zur-berufsorientierung-der-schule-sehen.html> [abgerufen am 28.02.2018].

- 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* (S. 19-50). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- KÖCK, M. (2018):** *Basisqualifikationen Berufsorientierung und -beratung. Ein Lehr- und Übungsbuch für Akteure am Übergang Schule-Beruf.* (1. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- KONIETZKA, D. (1999):** *Ausbildung und Beruf: die Geburtsjahrgänge 1919-1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben.* Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- KONIETZKA, D. (2002):** *Die soziale Differenzierung der Übergangsmuster in den Beruf. Die „zweite Schwelle“ im Vergleich der Berufseinstiegskohorten 1976–1995.* In: KÖLNER ZEITSCHRIFT FÜR SOZIOLOGIE UND SOZIALPSYCHOLOGIE 54 (4), S. 645–673.
- KONIETZKA, D. (2009):** *Berufsbildung im sozialen Wandel.* In: BECKER, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 265-288). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- KÖNIG, R. (2002):** *Beruf.* In: DAHEIM, H.-J./FRÖHLICH, D. (Hrsg.): *Arbeit und Beruf in der modernen Gesellschaft* (S. 113-145). Opladen: Leske und Budrich.
- KÖRNER, G. (2006):** *Berufswahl, Lebensentwurf und Geschlecht.* In: ZEITSCHRIFT FÜR FRAUFORSCHUNG UND GESCHLECHTERSTUDIEN, 2, S. 141-157.
- KORTE, P. (2006):** *Der Benachteiligtendiskurs aus allgemeinpädagogischer Perspektive.* In: SPIES; A./TREDOP, D. (Hrsg.): *„Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten* (S. 25-40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.
- KRACKE, B. (2014):** *Der Berufsorientierungsprozess aus entwicklungspsychologischer Sicht.* URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/7194> [abgerufen am 30.07.2018].
- KRAUS, K. (HRSG.) (2007):** *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KREIS, I. (2009):** *Professionalität im Lehrerberuf: Was ist das? Eine Annäherung aus Praxis und Theorie.* Klagenfurt: Alpen-Adria Universität, Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung.

- KREWERTH, A./EBERHARD, V./GEI, J. (2014):** *Orientierung im Ausbildungsdschungel. Wie werden Jugendliche auf Ausbildungsberufe und –stellen aufmerksam?*. In: BWP - BERUFSBILDUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS, 43 (1), S. 20-24.
- KRONE, S. (2010):** *Aktuelle Problemfelder der Berufsbildung in Deutschland*. In: BOSCH, G./KRONE, S./LANGER, D. (Hrsg.): *Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte* (S. 19-36). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- KRÜGER, J. (2014):** *Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung. Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- KRUMBOLTZ, J. D. (2009):** *The Happenstance Learning Theory*. In: *Journal of Career Assessment*, 17 (2), S. 135-154. URL: <http://web.stanford.edu/~jkd/HappenstanceLearningTheory2009.pdf> [abgerufen am 13.06.2018].
- KRUSE, J. (2014):** *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- KRUSE, N. (2007):** *Mentoring zur Unterstützung Jugendlicher bei der Berufsorientierung und Berufswahl – eine empirische Untersuchung*. In: EHLERS, J./KRUSE, N. (Hrsg.): *Jugend-Mentoring in Deutschland. Partnerschaftsprogramme im Handlungsfeld Berufsorientierung und Berufswahl* (S. 143-236). Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- KUHNKE, R./SKROBANEK, J. (2011):** *Junge Menschen aus Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein in berufs- und ausbildungsvorbereitenden Angeboten. Bericht zur Vergleichsuntersuchung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in den drei Angeboten: Berufsvorbereitungs- bzw. Ausbildungsvorbereitendes Jahr, Produktionsschule und Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen*. Halle: Deutsches Jugendinstitut.
- KÜHNLEIN, G. (2008):** *Das berufliche Übergangssystem. Neues kommunales Handlungsfeld im Dreieck von Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Jugendpolitik*. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (47) 1, S. 51-55.
- KURTZ, T. (2000):** *Moderne Professionen und Gesellschaftliche Kommunikation*. In: SOZIALE SYSTEME, ZEITSCHRIFT FÜR SOZIOLOGISCHE THEORIEN, 6, S. 169-194.
- KURTZ, T. (2009):** *Professionalität aus soziologischer Perspektive*. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O./BECK, K./SEMBILL, D./NICKOLAUS, R./MULDER, R. (Hrsg.):

*Lehrprofessionalität. Bildung, Genese, Wirkung und ihre Messung* (S. 45-58).  
Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

**KURTZ, T. (2014):** *Pädagogische Professionalität aus soziologischer Perspektive*. In: SCHWARZ, M. P./FERCHHOFF, W./VOLLBRECHT, R. (Hrsg.): *Professionalität: Wissen – Kontext* (S. 206-220). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

**KUTSCHA, G. (2004):** *Berufsvorbereitung und Förderung benachteiligter Jugendlicher*. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): *Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen* (S. 165-195). Reihe: Bildungsreform, Band 8. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

**LAMNEK, S. (2010):** *Qualitative Sozialforschung*. (5., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

**LANDESMARKETING M-V (HRSG) (O. J.):** *Beste Work-Life-Balance. Land zum Leben und Arbeiten*. Unter URL: [http://www.mecklenburg-vorpommern.de/wirtschaftsarbeit/beste\\_work\\_life\\_balance/](http://www.mecklenburg-vorpommern.de/wirtschaftsarbeit/beste_work_life_balance/) [abgerufen am 06.07.2018].

**LANDESREGIERUNG NORDRHEIN-WESTFALEN (2018):** *Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule–Beruf in NRW. Zusammenstellung der Instrumente und Angebote*. URL: [http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/MAGS-Brosch-SchuleBeruf-Online\\_nach\\_Korrektur\\_nicht\\_bf.pdf](http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/MAGS-Brosch-SchuleBeruf-Online_nach_Korrektur_nicht_bf.pdf), [abgerufen am 01.03.2019].

**LANDTAG MECKLENBURG-VORPOMMERN (2014):** *KLEINE ANFRAGE der Abgeordneten Simone Oldenburg, Fraktion DIE LINKE: Beschäftigung von Personal mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung an allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern und ANTWORT der Landesregierung*. URL: <http://www.dokumentation.landtag-mv.de/Parldok/dokument/34551/besch%C3%A4ftigung-von-personal-mit-sonderp%C3%A4dagogischer-aufgabenstellung-an-allgemein-bildenden-und-beruflichen-schulen-in-mecklenburg-vorpommern.pdf> [abgerufen am 23.07.2019].

**LANDTAG MECKLENBURG-VORPOMMERN (2019):** *KLEINE ANFRAGE der Abgeordneten Simone Oldenburg, Fraktion DIE LINKE. Qualifizierungsmaßnahmen für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger im Schuljahr 2018/2019 und ANTWORT der Landesregierung*. URL: [http://www.dokumentation.landtag-mv.de/parldok/dokument/42227/qualifizierungsmassnahmen\\_fuer\\_seiteneinsteigerinnen\\_und\\_seiteneinsteiger\\_im\\_schuljahr\\_2018\\_2019.pdf](http://www.dokumentation.landtag-mv.de/parldok/dokument/42227/qualifizierungsmassnahmen_fuer_seiteneinsteigerinnen_und_seiteneinsteiger_im_schuljahr_2018_2019.pdf) [abgerufen am 23.07.2019].

- LANGER, A. (2013):** *Transkribieren – Grundlagen und Regeln*. In: FRIEBERTSHÄUSER, B./LANGER, A./PRENGEL, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515-528). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- LEHBILDG M-V – LEHRERBILDUNGSGESETZ** in der Fassung der Bekanntmachung vom 25. November 2014. URL: <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psm1?showdoccase=1&st=lr&doc.id=jlr-LehrBiGMV2013rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs> [abgerufen am 23.07.2019]
- LEHMANN, S./NICKOLAUS, R. (2009):** *Professionalität aus kognitiver Perspektive*. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O./BECK, K./SEMBILL, D./NICKOLAUS, R./MULDER, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bildung, Genese, Wirkung und ihre Messung* (S. 59-70). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- LEMPERT, W. (2010):** *Entwicklung pädagogischer Professionalität. Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität und Strategien ihrer Förderung in der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften und Ausbildungspersonen*. In: NICKOLAUS, R./PÄTZOLD, G./REINISCH, H./TRAMM, T. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 19-26). Bad Heilbrunn (Oberbayern): Julius Klinkhardt.
- LEX, T./GEIER, B. (2010):** *Übergangssystem in der beruflichen Bildung: Wahrnehmung einer zweiten Chance der Risiken des Ausstiegs?* In: BOSCH, G./KRONE, S./LANGER, D. (Hrsg.): *Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte* (S. 165-188). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- LIEDTKE, M. (1997):** *Die Entwicklung der Lehrerbildung und das Problem der Optimierung*. In: GLUMPER, E./ROSENBUSCH, H. S. (Hrsg.): *Perspektiven der universitären Lehrerbildung* (S. 45-63). Bad Heilbrunn:Klinkhardt.
- LINDMEIER, B./LINDMEIER, C. (2012):** *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band I: Grundlagen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- LIPOWSKI, K./KAAK, S./KRACKE, B./HOLSTEIN, J. (2015):** *Handbuch Schulische Berufsorientierung. Praxisorientierte Unterstützung für den Übergang Schule – Beruf*. URL: [https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/64eaf00a-415b-41de-95fd-9c63260c6956/Materialien\\_189\\_Heft.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/64eaf00a-415b-41de-95fd-9c63260c6956/Materialien_189_Heft.pdf) [abgerufen am 16.11.2018].
- LIPOWSKY, F. (2006):** *Auf den Lehrer kommt es an – empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkooperation, Lehrerhandeln und dem Lernen von Schülern*. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 51, Beiheft, S. 47-70.

- LIPSMEIER, A. (1999):** *Der Stellenwert des Berufskonzept im Wandel der beruflichen Bildung.*  
In: INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (Hrsg.): *Berufsbildung im Wandel - die Bedeutung des Berufskonzeptes* (S. 20-47). Köln: Dt. Instituts-Verl.
- LUMPE, A. (2002):** *Gestaltungswille, Selbständigkeit und Eigeninitiative als wichtige Zielperspektiven schulischer Berufsorientierung.* In: SCHUDY, J. (Hrsg.): *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 51-68.) Bad Heilbrunn/ Obb: Julius Klinkhardt.
- LÜPSCHEN, N./VON SALSICH, M./KANEVSKI, R. (2012):** *Ganztagsschule. Ort der Freundschaft.*  
In: INFORM. JUGENDHILFE & SCHULE (1), S. 16-20.
- MAHL, F./SCHLIMBACH, T./REIBIG, B. (2014):** „Ich muss mich informieren (lassen)“.  
*Berufsorientierung im Zusammenspiel von individuellem Handeln und institutioneller Unterstützung.* In: BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK – ONLINE, Heft 27. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe27/mahl\\_etal\\_bwpat27.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe27/mahl_etal_bwpat27.pdf) [abgerufen am 10.08.2017].
- MAIER, M (2013):** ‚Schule ist Schrott‘ – Jugendliche Selbstbehauptung und pädagogische Praktiken im Spannungsfeld von Aktivierungspolitik und der Pädagogik am Übergang.  
In: MAIER, M./VOGEL, T. (Hrsg.): *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecken der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf* (S. 203-224). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- MANGELSDORF, M. (2015):** *Von Babyboomer bis Generation Z. Der richtige Umgang mit unterschiedlichen Generationen im Unternehmen.* Offenbach: GABAL Verlag GmbH.
- MASCHETZKE, C. (2009):** *Die Bedeutung der Eltern im Prozess der Berufsorientierung.* In: OECHSLE ET AL.(Hrsg.): *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern* (S. 181-22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MATTHES, S./ULRICH, J. (2015):** *Berufskonzepte Jugendlicher in ausgewählten Ausbildungsberufen.* In: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015: *Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (S. 91-96). Bonn: BIBB.
- MAYRING, P. (1997):** *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* (6., durchgesehene Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- MAYRING, P. (2002):** *Einführung in die qualitative Sozialforschung.* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

**MAYRING, P. (2010):** *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.

**MAYRING, P. (2015):** *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

**MAYRING, P./FRENZL; T. (2014):** *Qualitative Inhaltsanalyse.* In: BAUER, N./BLASIUS, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer VS.

**MBWK - MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MECKLENBURG-VORPOMMERN (2009):** Mitteilungsblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom Schwerin, den 21. September Nr. 9/2009, URL: <https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/download?id=11706>, [abgerufen am 22.07.2019]

**MBWK - MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MECKLENBURG-VORPOMMERN (2011):** *Richtlinie zur Berufsorientierung an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur.* In: *Mitteilungsblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.* Nr. 9/2011. Unter URL: [http://www.impuls-mv.de/tl\\_files/impuls/Dokumente/dokumente\\_fachgruppe\\_bildung/richtlinien%20zur%20berufsbildung%20an%20allgemeinbildenden%20und%20beruflichen%20schulen\\_0911.pdf](http://www.impuls-mv.de/tl_files/impuls/Dokumente/dokumente_fachgruppe_bildung/richtlinien%20zur%20berufsbildung%20an%20allgemeinbildenden%20und%20beruflichen%20schulen_0911.pdf) [abgerufen am 15.07.2019].

**MBWK - MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MECKLENBURG-VORPOMMERN (2012):** *Verordnung über die Organisation des Unterrichts, die Voraussetzungen und das Verfahren für die Aufnahme in die Bildungsgänge der beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern (Berufliche Schulen Organisationsverordnung - BSOrgVO M-V)* vom 11. Dezember 2012.

**MBWK - MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MECKLENBURG-VORPOMMERN (2015a):** *Berufsvorbereitung an der Berufsschule.* Unter URL: <https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Bildung/Berufliche-Bildung/Berufliche-Schulen/> [abgerufen am 15.01.2018].

**MBWK - MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MECKLENBURG-VORPOMMERN (2015b):** *Personalbedarfsentwicklung 2016 – 2030. An öffentlichen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen.* URL: [http://service.mvnet.de/\\_php/download.php?datei\\_id=1568957](http://service.mvnet.de/_php/download.php?datei_id=1568957) [abgerufen am 22.11.2018].



**MBWK - MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MECKLENBURG-VORPOMMERN (2016):** *Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern*. URL: <https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/download?id=1599007> [abgerufen am 01.08.2018].

**MBWK - MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MECKLENBURG-VORPOMMERN (2017):** *Berufs- und Studienorientierung an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur*. Unter URL: <https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/017-17-Verwaltungsvorschrift-Berufsorientierung.pdf> [abgerufen am 13.07.2018].

**MBWK - MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MECKLENBURG-VORPOMMERN (2018):** *Berufliche Schulen in Mecklenburg-Vorpommern*. URL: <https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Bildung/Berufliche-Bildung/Berufliche-Schulen/> [abgerufen am 15.01.2018].

**MBWK - MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MECKLENBURG-VORPOMMERN (2019):** *Fort- und Weiterbildungsangebote des Instituts für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern*. URL: <https://fortbildung.bildung-mv.de/?entrys=100&month=&region=&area=&page=1&view=print&token=3000f0806fd0fc871e3522b8f74481b4&dblist=bs&search=suchen&token=f865b016ffa16cd10c3a86c64d810c91> [abgerufen am 23.07.2019].

**MDR (O.J.):** *Lexikon Erweiterte Oberschule (EOS)*. URL: <https://www.mdr.de/damals/archiv/artikel75568.html> [abgerufen am 22.07.2019].

**MESSNER, H./REUSSER, K. (2000):** *Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. Beiträge zur Lehrerbildung*. 18 (3), S. 277–294. URL: [www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL\\_2000\\_3\\_277-294.pdf](http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2000_3_277-294.pdf) [abgerufen am 30.05.2018].

**MEUSER, M./NAGEL, U. (2013):** *Experteninterviews – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung*. In: FRIEBERTSHÄUSER, B./LANGER, A./PRENGEL, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 457-472). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

**MEYER, R. (2000):** *Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten*. Münster, New York: Waxmann.

**MAIS NRW - MINISTERIUM FÜR ARBEIT, INTEGRATION UND SOZIALES DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2012):** *Kein Abschluss ohne Anschluss- Übergang Schule - Beruf in NRW. Zusammenstellung der Instrumente und Angebote.* Düsseldorf: Mags. URL: [http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/MAGS-Brosch-SchuleBeruf-Online\\_nach\\_Korrektur\\_nicht\\_bf.pdf](http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/MAGS-Brosch-SchuleBeruf-Online_nach_Korrektur_nicht_bf.pdf) (abgerufen am 23.07.2019)

**MINISTERIUM FÜR BILDUNG DES LANDES RHEINLAND-PFALZ (2001):** *Lehrplan für das Berufsvorbereitungsjahr.* URL: [https://berufsbildendeschule.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/bbs/berufsbildendeschule.bildung-rp.de/Lehrplaene/Dokumente/lehrplan\\_bbs\\_2001/BVJ.pdf](https://berufsbildendeschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bbs/berufsbildendeschule.bildung-rp.de/Lehrplaene/Dokumente/lehrplan_bbs_2001/BVJ.pdf) [abgerufen am 23.07.2019].

**MINISTERIUM FÜR INNERES UND EUROPA MECKLENBURG-VORPOMMERN (2018):** *Verordnung über die Organisation des Unterrichts, die Voraussetzungen und das Verfahren für die Aufnahme in die Bildungsgänge der beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern (Berufliche Schulen Organisationsverordnung - BSOrgVO M-V) Vom 11. Dezember 2012, Anlage 1.* URL: <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod?feed=bsmv-1r&st=1r&showdoccase=1&paramfromHL=true&doc.id=jlr-BerSchulOrgVMVV5Anlage1> [abgerufen am 22.07.2019].

**MOLDASCHL, M./VOß, G.G. (2003):** *Subjektivierung von Arbeit. Taschenbuch.* München und Mering: Hampp R. Verlag.

**MOSBERGER, B./SCHNEEWEIß, S./STEINER, K. (2012):** *Praxishandbuch. Theorien der Bildungs- und Berufsberatung.* Wien: Communicatio.

**MOSER, K. (HRSG.) (2015):** *Wirtschaftspsychologie. Springer-Lehrbuch.* Berlin, Heidelberg: Springer.

**MSW NRW - MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2010):** *Informationen für Lehrerinnen und Lehrer der Zukunft. Das Eignungspraktikum. Das erste Praxiselement der Lehrerausbildung nach dem Lehrerausbildungsgesetz vom 12. Mai 2009.* URL: [https://www.schulministerium.nrw.de/BP/ELISETexte/Hinweise/Informationsbroschuer\\_e\\_Eignungspraktikum.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/BP/ELISETexte/Hinweise/Informationsbroschuer_e_Eignungspraktikum.pdf) [abgerufen am 23.07.2019].

**MTO – PSYCHOLOGISCHE FORSCHUNG UND BERATUNG (2014):** *Berufsfeldbezogene Kompetenz – sechs Dimensionen als Grundlage der beruflichen Orientierung.* URL: <http://www.km-bw.de/site/pbs-bw2/get/documents/KULTUS>.

Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Veranstaltungen/IF-Kongress  
/Berufsfeldbezogene\_Kompetenz\_2014-11-12.pdf [abgerufen am 28.06.2018].

**MÜLLER, H. (2009):** *Der Einfluss von Vorbildern auf die Berufswahl. Wie prägen Vorbilder junge Frauen und Männer bei der Berufsorientierung in Bezug auf technische Berufe?*  
URL: <http://d-nb.info/1009041339/34> [abgerufen am 09.09.2018].

**MÜLLER, K. (2008):** *Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

**MUMMENDAY, H. D./GRAU, I. (2014):** *Die Fragebogen-Methode.* Göttingen u.a.: Hogrefe.

**MUNDERLOH, O. (2018):** *Das Referendariat aus der Sicht der Referendar/innen. Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen.* Weinheim: Beltz 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. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf.* (S. 31 - 52). Bonn, Münster, New York, München, Berlin: Pahl-Rugenstein Verlag.

**MÜNK, D./RÜTZEL, J./SCHMIDT, C. (2008):** *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf.* Bonn, Münster, New York, München, Berlin: Pahl-Rugenstein Verlag.

**MUNZ, C. (2005):** *Berufsbiografie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

**MUNZ, C. (2015):** *Berufsbiografische Gestaltungsfähigkeit. Befähigung von Mitarbeiter(innen) und Personalverantwortlichen zur Etablierung biografiegerechter Berufslaufbahnen und Arbeitsformen.* In: BERUFSBILDUNG. ZEITSCHRIFT FÜR PRAXIS UND THEORIE IN BETRIEB UND SCHULE. BERUFSBIOGRAFIE, 69 (153), S. 26-28.

**NAEVE-STOB, N./TRAMM, T. (2017):** *Forschendes Lernen im Hamburger Kernpraktikum.* In: SCHÜSSLER, R./SCHÖNING, A./SCHWIER, V./SCHICHT, S./GOLD, J./WEYLAND, U. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 88-95). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- NDR (2019):** *Lehrer: Jeder achte Seiteneinsteiger wirft hin.* URL: <https://www.ndr.de/nachrichten/mecklenburg-vorpommern/Lehrer-Jeder-achte-Seiteneinsteiger-wirft-hin,lehrermangel186.html> [abgerufen am 22.07.2019].
- NEUENSCHWANDER, M. P./GERBER, M./FRANK, N./ROTTERMANN, B. (2012):** *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- NEUENSCHWANDER, M. P./HARTMANN, R. (2011):** *Entscheidungsprozesse von Jugendlichen bei der ersten Berufs- und Lehrstellenwahl.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. In: BWP@BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK – ONLINE, 40 (4), S. 41-44. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6694> [abgerufen am 17.12.2018]
- NEUWEG, G. (2010):** *Entwicklung pädagogischer Professionalität. Grundlagen und Dimensionen der Lehrerkompetenz.* In: NICKOLAUS, R./PÄTZOLD, G./REINISCH, H./TRAMM, T. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 26-30). Bad Heilbrunn (Oberbayern): Julius Klinkhardt.
- NICKOLAUS, R. (2009):** *Didaktische Modelle und Konzepte.* In: BONZ, B. (Hrsg.): *Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Berufsbildung konkret. Band 10* (S. 33-59). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- NIEMEYER, B. (2002):** *Begrenzte Auswahl. Berufliche Orientierung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen.* In: SCHUDY, J. (Hrsg.): *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 207-220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- NIESKENS, B. (2009):** *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht?. Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung.* Göttingen: Cuvilier.
- NITTEL, D. (2000):** *Von der Mission zur Profession? Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.* Bielefeld: Bertelsmann.
- OEVERMANN, U. (1996):** *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns.* In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- OEVERMANN, U. (1997):** *Zu Baudelaire, Die Interpretation von ‚Les Chats‘ (Nr. 66 der ‚Fleur du Mal‘).* Frankfurt a. M.: URL: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4948> [abgerufen am 23.07.2019]

- OEVERMANN, U. (2002):** *Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns.* In: KRAUL, M.; MAROTZKI, W.; SCHWEPPE, C. (Hrsg.): *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn (Oberbayern): Julius Klinkhardt.
- OEVERMANN, U. (2014):** ‚Get Closer‘ – Bildanalyse mit den Verfahren der objektiven Hermeneutik am Beispiel einer Google Earth-Werbung. In: KRAIMER, K. (Hrsg.): *Aus Bildern lernen. Optionen einer sozialwissenschaftlichen Bild-Hermeneutik* (S. 38-75). Ibbenbüren: Münstermann.
- OLK, T./STRIKKER, F. (1990):** *Jugend und Arbeit. Individualisierungs- und Flexibilisierungstendenzen in der Statuspassage Schule/Arbeitswelt.* In: HEITMEYER, W. (Hrsg.): *Individualisierung von Jugend: gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen* (S. 159-194). Weinheim; München: Juventa-Verlag.
- OLYAI, N. (2012):** *Das Wissen von Kindern über Berufe: Struktur, Veränderbarkeit und elterliche Einflüsse.* URL: <http://docplayer.org/31024555-Das-wissen-von-kindern-ueber-berufe-struktur-veraenderbarkeit-und-elterliche-einfluesse.html> [abgerufen am 22.07.2018].
- OPHARDT, D. (2006):** *Professionelle Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern unter den Bedingungen einer Infragestellung der Vermittlungsfunktion. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie an einer Hauptschule im Reformprozess.* Berlin: Freie Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie.
- PAHL, J.-P. (2009):** *Berufsfachschule: Ausformungen und Entwicklungsmöglichkeiten.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- PAHL, J.-P. (2014):** *Berufsbildende Schule: Bestandsaufnahme und Perspektiven.* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- PARMENT, A. (2013):** *Die Generation Y: Mitarbeiter der Zukunft motivieren, integrieren, führen.* Wiesbaden: Springer-Gabler.
- PARSONS, T. (1939):** *The Professions and Social Structure.* In: SOCIAL FORCE 17, S. 457-467.
- PARSONS, T. (1964):** *Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur.* In: PARSONS, T. (Hrsg.): *Beiträge zur soziologischen Theorie* (S. 160-179). Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- PASEKA, A./SCHRATZ, M./SCHRITTESSER, I. (2011):** *Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung..* In: SCHRATZ, M./PASEKA, A./SCHRITTESSER, I. (Hrsg.):

*Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 8-45). Wien: Facultas Verlag.

**PÄTZOLD, G./BUSIAN, A./BURG, J. VON DER (2007):** *Europäische Herausforderungen und Potenziale der Qualifikationsforschung in der beruflichen Bildung*. Paderborn: Eusl-Verlag-Gesellschaft.

**PEINEMANN, K. (2019):** *Orientierung im Kontext von Beruf und Arbeitswelt*. In: GRAMLINGER, F./ILLER, C./OSTENDORF, A./SCHMID, K./TAFNER, G. [HRSG.]: *Bildung = Berufsbildung?! Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)* (S. 117 – 132). Bielefeld: Wbv.

**PERKHOFER-CZAPEK, M./POTZMANN, R. (2016):** *Begleiten, Beraten und Coachen. Der Lehrerberuf im Wandel*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

**PFADENHAUER, M. (2003):** *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenzen*. Opladen: Leseke + Budrich.

**PFADENHAUER, M. (2005):** *Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. Professionelles Handeln revisited*. In: PFADENHAUER, M. (Hrsg.): *Professionelles Handeln* (S. 9-22). Wiesbaden: VS Verlag.

**POLLMANN, T. A. (1993):** *Beruf oder Berufung?. Zum Berufswahlverhalten von Pflichtschulabgängern*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

**PORATH, J. (2012):** *Konstruktivistische Lernaufgaben. Eine Möglichkeit zur Förderung von Arbeits- und Berufsorientierung bei Schülerinnen und Schülern an berufsbildenden Schulen*. In: BOJANOWSKI, A./ECKERT, M. [Hrsg.]: *Black Box Übergangssystem* (S. 239-251). Münster: Waxmann.

**PORATH, J. (2014):** *Beförderung der Berufsorientierung von Jugendlichen im beruflichen Übergangssystem auf der Folie eines konstruktivistisch-kognitionstheoretischen Lernverständnisses*. In: BWP@BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK – ONLINE, 27, S. 1-26. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe27/porath\\_bwpat27.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe27/porath_bwpat27.pdf) [abgerufen am 16.07.2019]

**POST, A./KORTAS, S. (2011):** *Schule vorbei – ab in den Beruf?. Berufsorientierung an Schulen im ehemaligen Landkreis Nordvorpommern 2011 in Auswertung einer Schülerinnen- und Schülerbefragung (Ergebnisse einer Basiserhebung)*. URL: [http://www.lk-vr.de/media/custom/2152\\_947\\_1.PDF?1355754945](http://www.lk-vr.de/media/custom/2152_947_1.PDF?1355754945) [abgerufen am 14.06.2018].

- QUEISSER, U. (2010):** *Zwischen Schule und Beruf: zur Lebensplanung und Berufsorientierung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern.* Klinkhardt Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- RADTKE, F.-O. (1999):** *Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdebatte?* In: RADTKE, F.-O. (Hrsg.): *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität* (S. 11-25). Frankfurt am Main: Universität Frankfurt.
- RATSCHINSKI, G. (2009):** *Selbstkonzept und Berufswahl: eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern.* *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie.* Münster: Waxmann.
- RATSCHINSKI, G. (2011):** *Die Bedeutung der Übergangsphase für die Entwicklung des Selbstkonzepts.* In: V. PETERSEN, W/HEIDEGGER, G. (Hrsg.): *BWP@ SPEZIAL 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 03*, S. 1-10. Unter URL: [http://www.bwpat.de/ht2011/ws03/ratschinski\\_ws03-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws03/ratschinski_ws03-ht2011.pdf) [abgerufen am 24.05.2017.]
- RATSCHINSKI, G. (2012):** *Berufswahlkompetenz. Versuch einer zeitgemäßen Operationalisierung der Berufswahlreife.* In: RATSCHINSKI, G./STEUER, A. (Hrsg.): *Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze* (S. 135-156). Wiesbaden: Springer VS.
- RATSCHINSKI, G./STRUCK, P. (2012):** *Entwicklungsdiagnostik der Berufswahlbereitschaft und –kompetenz. Konzeptüberprüfungen an Sekundarschülern in einer regionalen Längsschnittstudie.* In: *BWP@ BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK – ONLINE*, Ausgabe 22, S. 1-18. Unter URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe22/ratschinski\\_struck\\_bwpat22.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe22/ratschinski_struck_bwpat22.pdf) [abgerufen am 24.05.2017].
- RATSCHINSKI, G./BOJANOWSKI, A. (2013):** *Benachteiligtenförderung in der Berufsorientierung.* In: BRÜGGEMANN, T./RAHN, S. (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 185-197). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- RAUNER, F. (2002):** *Berufliche Kompetenzentwicklung - vom Novizen zum Experten.* Berlin: Edition Sigma. Manuskript. [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2002\\_Rauner\\_Novize\\_scan.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2002_Rauner_Novize_scan.pdf) [abgerufen am 04.11.2018]
- RAUNER, F. (2010):** *Berufsbildung in Deutschland. Krise, Kontinuität, neue Konzepte.* In: BOSCH, G./KRONE, S./LANGER, D. (Hrsg.): *Das Berufsbildungssystem in Deutschland.*

*Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte* (S. 63-90). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

**REMANN, K./TENFELD, W./SCHLÖMER, T. (2011):** *Berufs- und Wirtschaftspädagogik: eine Einführung in Strukturbegriffe*. (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Gabler.

**REH, S. (2004):** *Abschied von der Profession, von Professionalität oder dem Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität*. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 50, S. 358-372.

**REINECKE, J. (2014):** *Grundlagen standardisierter Befragung*. In: BAUER, N./BLASIUS, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 601-618). Wiesbaden: Springer VS.

**REINISCH, H. (2009):** „Lehrerprofessionalität“ als theoretischer Term – Eine begriffssystematische Analyse. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O./BECK, K.; SEMBILL, D./NICKOLAUS, R./MULDER, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bildung, Genese, Wirkung und ihre Messung* (S. 33-45). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

**REISS, S. (2000):** *Who Am I? The 16 Basic Desires that Motivates our Behavior and Define our Personality*. URL: <http://www.arthipesa.com/lib/Who%20am%20I%20The%2016%20Basic%20Desires%20that%20Motive%20Our%20Actions%20and%20Define%20Our%20Personalities-Mantesh.pdf> [abgerufen am 28.09.2018].

**RIEDL, A./SCHELLEN, A. (2013):** *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

**ROSENDAHL, A./WAHLE, M. (2012):** *Erosion des Berufes: Ein Rückblick auf die Krisenszenarien der letzten vierzig Jahre*. In: BOLDERE, A./DOBISCHAT, R./KUTSCHA, G./REUTTER, G. (Hrsg.): *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt* (S. 25-47). Wiesbaden: Springer VS.

**ROTH, H. (1976):** *Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover [u.a.]: Schroedel.

**RUTHUS, J. (2013):** *Employer of Choice der Generation Y: Herausforderungen und Erfolgsfaktoren zur Steigerung der Arbeitgeberattraktivität*. Wiesbaden: Springer Gabler.



- SACKMANN, R./RASZTAR, M. (1998):** *Das Konzept "Arbeit" im lebens-laufsoziologischen Ansatz.* In: HEINZ, W./DRESSEL, W./BLASCHKE, D./ENGELBRECH, G. (Hrsg.): *Was prägt Berufsbiographien? Lebenslaufdynamik und Institutionenpolitik. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (S. 25-53). Nürnberg: IAB.
- SAILER, M. (2010):** *Freie Berufswahl und Berufswahlfaktoren.* In: KÖCK, M./STEIN, M. (Hrsg.): *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen* (S. 51-68). Kempten: Julius Klinkhardt.
- SANDER, A. (2018):** *Inklusion macht Schule - Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen.* In: MÜLLER, F. J. (Hrsg.): *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1. Originalausgabe.* (S. 23-34). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- SAVICKAS, M. L. (2005):** *The Theory and Practice of Career Construction.* In: BROWN, STEVEN D./ LENT, ROBERT W. (Hrsg.): *Career Development And Counseling. Put-ting Theory and Research to Work* (S. 42-70). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- SAVICKAS, M. L. (2012):** *Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century.* In: JOURNAL OF COUNSELING AND DEVELOPMENT, 90 (1), S. 13-19.
- SCHAEFERS, C. (2002):** *Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien.* In: SCHWEIZERISCHE ZEITSCHRIFT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFTEN, 24 (1), S. 65-88.
- SCHÄFER, H.-P. (1998):** *Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt – ein zentrales Problem unserer Gesellschaft.* In: SCHRIFTENREIHE DER GESELLSCHAFT FÜR DEUTSCHLANDFORSCHUNG BD.61: *Übergangsprobleme von der Schule in die Arbeitswelt. Zur Situation in den neuen und alten Bundesländern* (S. 9-25). Berlin: Duncker & Humblot Collana.
- SHELLEN, A. (2010):** *Einführung in die Berufspädagogik.* (4., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- SCHIER, F./ULRICH J. G. (2017):** *Markbenachteiligte Jugendliche als institutionelle Herausforderung für die Bildungspolitik.* In: NIEDERMAIER, G. (Hrsg.): *Berufliche Benachteiligtenförderung. Theoretische Einsichten, empirische Befunde und aktuelle Maßnahmen* (S. 91-112). Linz: Trauner Verlag.
- SCHLEIERMACHER, F. (1966):** *Pädagogische Schriften, Band 1. Die Vorlesung aus dem Jahre 1826.* Düsseldorf und München: Verlag Helmut Küpper.

- SCHMID, A. (2015):** *Rechtliche Rahmenbedingungen*. In: MÜLLER, B./ZÖLLER, U./DIEZINGER, A./SCHMID, A (Hrsg.): *Lehrbuch Integration von Jugendlichen in die Arbeitswelt: Grundlagen für die Soziale Arbeit* (S. 83-135). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- SCHMIDT, C. (2011):** *Krisensymptom Übergangssystem. Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- SCHMIDT, C. (2013):** *Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews*. In: FRIEBERTSHÄUSER, B./LANGER, A./PRENGEL, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437-486). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- SCHMUDE, C. (2009):** *Entwicklung von Berufspräferenzen im Schulalter: längsschnittliche Analyse der Entwicklung von Berufswünschen*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.  
URL: <http://edoc.hu-berlin.de/habilitationen/schmude-corinna-2010-01-27/PDF/schmude.pdf> [abgerufen am 13.06.2018].
- SCHOLZ, C. (2014):** *Generation Z: wie sie tickt, was sie verändert und warum sie uns alle ansteckt*. Weinheim: Wiley-VCH.
- SCHROEDER, J. (2006):** *Jugendschulen - Konzeptionelle Ansätze für die pädagogische Arbeit mit markt-, sozial- und rechtsbenachteiligten jungen Menschen*. In: SPIES, A./TREDOP, D. (Hrsg.): „*Risikobiografien*“. *Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten* (S. 207-222). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.
- SCHULG M-V – SCHULGESETZ FÜR DAS LAND MECKLENBURG-VORPOMMERN** in der Fassung der Bekanntmachung vom 10. September 2010. Stand: letzte Berücksichtigung: §§ 45, 46 geändert durch Gesetz vom 17. Dezember 2015 (GVOBl. M-V S. 586).
- SCHWÄNKE, U. (1988).** *Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß*. Weinheim: Beltz Juventa.
- SCHWANZER, A. D. (2008):** *Determinanten der Berufswahl. Die Berufswahl von Abiturientinnen und Abiturienten und Konsequenzen einer Berufsentscheidung bei konfligierenden Determinanten*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- SEIFERT, K. H. (1977):** *Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung*. In: SEIFERT, K. H./ECKHARDT, H.-H./JAIDE, W. (Hrsg): *Handbuch der Berufspsychologie* (S. 171-279). Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe.
- SENATSWERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND WISSENSCHAFT (2015):** *Leitfaden zur Feststellung Sonderpädagogischen Förderbedarfs an Berliner Schulen*. URL:

[https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/foerderung/sonderpaedagogische-foerderung/fachinfo/leitfaden\\_foerderbedarf-2017.pdf](https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/foerderung/sonderpaedagogische-foerderung/fachinfo/leitfaden_foerderbedarf-2017.pdf) [abgerufen am 15.07.2019].

- SENNETT, RICHARD (2006):** *Der flexible Mensch*. Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag.
- SEVERING, E. (2001):** *Entberuflichung der Erwerbsarbeit – Folgen für die betriebliche Bildung*. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGSFORSCHUNG E.V. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung*. Münster, New York, München: Waxmann.
- SEVERING, E. (2010):** *Berufsausbildung in Deutschland – zu wenige Fachkräfte für die Wirtschaft und zu viele Jugendliche ohne Ausbildungsreife*. In: BOSCH, G./KRONE, S./LANGER, D. (Hrsg.): *Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte* (S. 91-99). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- SGB III – DAS DRITTE BUCH SOZIALGESETZBUCH - Arbeitsförderung -** (Artikel 1 des Gesetzes vom 24. März 1997, BGBl. I S. 594,595), das durch Artikel 4 des Gesetzes vom 08. Dezember 2016 (BGBl. I S. 2838) geändert worden ist.
- SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (2015):** *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Konzeption & Koordination* In: Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G./TNS Infra Sozialforschung. Fischer. Frankfurt am Main.
- SLOANE, P./TWARDY, M./BUSCHFELD, D. (2004):** *Einführung in die Wirtschaftspädagogik*. (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Paderborn: Eusl-Verlag-Gesellschaft.
- SOMM, I. (2001):** *Eine machtanalytische Revision von Oevermanns Professionalisierungstheorie aus sozialpädagogischer Perspektive*. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, 47 (5), S. 675 - 691.
- SOWI ONLINE (o. J.):** *Reader Berufsorientierung*. URL: <https://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung.html> [abgerufen am 23.07.2019]
- STADT HAMBURG (2018):** *Musterbeschreibung „Aufgabenbeschreibung und Anforderungsprofil für Lehrkräfte“* URL: <https://www.hamburg.de/contentblob/64742/cf8ca78d5ddcf165399479e60150e64f/data/aufgabenanforderung-lehrer.pdf> [abgerufen am 04.11.2018].
- STALDER, B. E./MEYER, T./HUPKA-BRUNNER, S. (2008):** *Leistungsschwach – bildungsarm? Ergebnisse der TREE-Studie zu den PISA-Kompetenzen als Prädiktoren für Bildungschancen in der Sekundarstufe II*. In: DIE DEUTSCHE SCHULE 100, H. 4, S. 436-448.

- STATISTISCHES AMT MECKLENBURG-VORPOMMERN (2016):** *Statistische Berichte. Berufliche Schulen, Berufsbildung. B I – j. Berufliche Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Schuljahr 2015/16.* Schwerin: Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern.
- STAUFENBIEHL (2013):** *JobTrends Deutschland 2013. Die Studie zu Entwicklungen am Arbeitsmarkt für Absolventen.* Berlin: Staufenbiel Institut GmbH.
- STERN.DE (2018):** *Schulleiter schlagen Alarm. Wenn die Autorität nicht mehr zählt: Werden Lehrer immer öfter angegriffen?.* URL: <https://www.stern.de/tv/gewalt-gegen-lehrer--wenn-die-autoritaet-nicht-mehr-zaehlt-7983628.html> [abgerufen am 01.03.2019].
- STICHWEH, R. (1996):** *Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft.* In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49-69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- STOMPOROWSKI, S. (2007):** *Pädagogik im Zwischenraum. Acht Studien zur beruflichen Bildung Benachteiligter an berufsbildenden Schulen.* Paderborn. Eusl Verlag.
- STRÜBING, J. (2014):** *Grounded Teory und Teoretical Sampling.* In: BAUER, N./BLASIUS, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 457-472). Wiesbaden: Springer VS.
- STRUCK, P. (2015):** *Optimierungsvorschläge – Gedanken zu einer erfolgreichen Berufsorientierung.* In: T. BRÜGGEMANN & E. DEUER (HRSG.): *Berufsorientierung aus Unternehmersicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule - Beruf* (S. 229-238). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- SULLIVAN, S. E./MAINIERO, L. A. (2008):** *Using the Kalaidoscope Career Mo-del to Understand the Changing Patterns of Women´s Careers. Implementing Human Ressource Development Programs to Attract and Retain Women.* In: BUSINESS FACULTY PUBLICATIONS, Paper 63. Fairfield: Sage Publications.
- SUPER, D. (1994):** *Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung.* In: BROWN, D./ BROOKS, L. U.A. (Hrsg.): *Karriere-Entwicklung* (S. 211-280). Stuttgart: Klett-Cotta.
- TENORTH, H.-E. (2006):** *Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis.* In: ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT. 9 (4)., S. 580-597.
- TERHART, E. (2000a):** *Lehrerbildung und Professionalität – Strukturen, Probleme und aktuelle Reformtendenzen.* In: BASTIAN, J./HELSPER, W./REH, S./SCHELLE, C. (Hrsg): *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 73-85). Opladen: Leske + Budrich.

- TERHART, E. (2000b):** *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland – Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- TERHART, E. (2001):** *Lehrerberuf und Lehrerbildung – Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte.* Weinheim und Basel: Beltz.
- TERHART, E. (2004):** *Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland.* In: BLÖMEKE, S./REINHOLD, P./TULODZIECKI, G./WILDT, J. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37-58). Bad Heilbrunn (Oberbayern): Julius Klinkhardt.
- TERHART, E. (2009):** *Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität.* In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O./BECK, K./SEMBILL, D./NICKOLAUS, R./MULDER, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bildung, Genese, Wirkung und ihre Messung* (S. 425-439). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- TERHART, E. (2011):** *Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen.* In: HELSPER, W./TIPPELT, R. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität* (S. 202-224). ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK. 57 Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- TERHART, E. (2014):** *Professionalität im Lehrerberuf: Wandel der Begrifflichkeit – Neue Steuerung als Herausforderung* In: SCHWARZ, M. P./FERCHHOFF, W./VOLLBRECHT, R. (Hrsg.): *Professionalität: Wissen – Kontext* (S. 343-365). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- TESSARING, M. (1993):** *Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland: Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven.* In: MITTEILUNGEN AUS DER ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG, 26, S. 131-161.
- THÜRINGER INSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG (2010):** *Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen.* Materialien-Nr. 165. URL [https://www.bildungsketten.de/\\_media/ThueBOM\\_Broschuere.pdf](https://www.bildungsketten.de/_media/ThueBOM_Broschuere.pdf) [abgerufen am 17.05.2018].
- TIEMANN, M. (2012):** *Die Entwicklung der Beruflichkeit im Wandel der Arbeitswelt.* In: BOLDER, A./DOBISCHAT, R./KUTSCHA, G./REUTTER, G. (Hrsg.): *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischen Projekt* (S. 49-72). Wiesbaden: Springer VS.

**TREPTOW, E. (2006):** *Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifische Unterschiede.* Münster: Waxmann.

**ULRICH, J. (2008):** *Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme.* In: BWP@ SPEZIAL 4 - HT2008. URL: [https://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich\\_ws12-ht2008\\_spezial4.pdf](https://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich_ws12-ht2008_spezial4.pdf) [abgerufen am 19.11.2018].

**ULRICH, J. G. (1998):** *Benachteiligung – was ist das?: Überlegungen zu Stigmatisierung und Marginalisierung im Bereich der Lehrlingsausbildung.* In: VIERTELJAHRESHEFT ZUR WIRTSCHAFTSFORSCHUNG 67 (4), S. 370-380.

**ULRICH, J. G. (2011a):** *Entwicklung der Ausbildungschancen benachteiligter Jugendlicher vor dem Hintergrund des prognostizierten Fachkräftemangels.* In: Jugendsozialarbeit aktuell, Nummer 101, August 2011. URL: [http://www.jugendsozialarbeit.info/jsa/lagkjsnrw/web.nsf/gfx/DFEF7E6036EEFE6AC1257E990031F735/\\$file/jsaaktuell10111Langversion.pdf](http://www.jugendsozialarbeit.info/jsa/lagkjsnrw/web.nsf/gfx/DFEF7E6036EEFE6AC1257E990031F735/$file/jsaaktuell10111Langversion.pdf) [abgerufen am 23.07.2019]

**ULRICH, J. G. (2011b):** *Übergangsverläufe aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2010.* In: BWP@ SPEZIAL 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 15. URL: [http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/ulrich\\_ws15-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/ulrich_ws15-ht2011.pdf) [abgerufen am 23.04.2018].

**UNIVERSITÄT HAMBURG (2018):** *Profale. Handlungsfeld 4: Phasenübergreifende Kooperation.* URL: <https://www.profale.uni-hamburg.de/handlungsfelder/hf4.html> [abgerufen am 23.07.2019].

**UNIVERSITÄT ROSTOCK (2019):** *CCT-Verfahren für Lehramtsstudiengänge. Career Counselling for Teachers (CCT).* URL: <https://www.uni-rostock.de/studium/deutsche-studieninteressierte/einschreibung/1-fachsemester/cct/> [abgerufen am 23.07.2019].

**UNIVERSITÄT ROSTOCK, LEHRSTUHL FÜR WIRTSCHAFTS- UND GRÜNDUNGSPÄDAGOGIK (2017):** *Studiengangsspezifische Prüfungs- und Studienordnung für den Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock vom 7. Juli 2017.* URL: [https://www.wsf.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle\\_WSF/WSF/Studium/masterstudiengaenge/ma\\_wip/sps/MA\\_WiPaed\\_Onlineversion\\_17.10.17.pdf](https://www.wsf.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle_WSF/WSF/Studium/masterstudiengaenge/ma_wip/sps/MA_WiPaed_Onlineversion_17.10.17.pdf) [abgerufen am 22.11.2018].

**VERF. M-V – VERFASSUNG DES LANDES MECKLENBURG- VORPOMMERN** vom 23. Mai 1993. Stand: letzte berücksichtigte Änderung: Inhaltsübersicht, Artikel 27 und 60 geändert,

Artikel 35a neu eingefügt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 14. Juli 2016 (GVOBl. M-V S. 573).

**VERWALTUNGSVORSCHRIFT DES MINISTERIUMS FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR**

**(2009):** Personal mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung und Personal für Betreuung und Pflege. Vom 27. April 2009 - 201D-3211-05/560 -Fundstelle: Mittl.bl. BM M-V 2009 Sondernummer 2 S. 73, Stand: zuletzt geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 13. Juli 2015 (Mittl.bl. BM M-V S. 101), URL: [https://www.lehrer-in-mv.de/fileadmin/pdf/personal\\_sonderpaed1.pdf](https://www.lehrer-in-mv.de/fileadmin/pdf/personal_sonderpaed1.pdf), [abgerufen am 01.03.2019].

**VOGEL, T. (2013):** *Von der Berufs- zur „Übergangspädagogik“?: Gedanken zu einer Pädagogik in einer prekären Arbeitswelt.* In: MAIER, S./VOGEL, T. (Hrsg.): *Übergänge in eine neue Arbeitswelt: Blinde Flecken in der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf* (S. 271-294). Wiesbaden: Springer VS.

**VOß, G./WACHTLER, G./BÖHLE, F. (2010):** *Handbuch Arbeitssoziologie.* Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

**VOSS, T./ KUNTER, M. (2011):** *Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften.* In: KUNTER, M./BAUMERT, J./BLUM, W./KLUSMANN, U./KRAUSS, S./NEUBRAND, M. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogrammes COACTIV* (S. 193-214). Münster. Waxmann.

**WAGNER, H.-J. (1998):** *Eine Theorie pädagogischer Professionalität.* Weinheim. Deutscher Studien Verlag.

**WAGNER, J. (2008):** *Die Agentur für Arbeit als Bindeglied zwischen Schule und Arbeitswelt.* In: JUNG, E. (Hrsg.): *Zwischen Qualifikationswandel und Markt-enge. Konzepte und Strategien einer zeitgemäßen Berufsorientierung* (S. 170-179). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**WAHLER, P. (2008):** *Jugendphase als Zeit neuen Lernens.* In: WAHLER, P./TULLY, C./PREIS, C. (Hrsg.): *Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung.*(S. 23-47). Wiesbaden: Springer Gabler.

**WAHLER, P./WITZEL, A. (1996):** *Berufswahl – ein Vermittlungsprozeß zwischen Biographie und Chancenstruktur.* In: SCHOBER, K./GAWOREK, M. (Hrsg.): *Berufswahl. Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. Dokumentation eines Workshops des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut und dem Bundesinstitut für Berufsbildung, 13.-14. Juli 1995 in Nürnberg, (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und*

*Berufsforschung*), 202 (S. 9-36). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit.

**WEBER, P. (2004):** *Die Autopoiesis der Globalisierung von Bildung. Zum Wechselspiel von Ökonomie, Informations- und Kommunikationstechnologie mit internationalen Organisationen.* In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 27 (2004) 3, S. 2-8.

**WEIL, M./LAUTERBACH, W. (2009):** *Von der Schule in den Beruf.* In: BECKER, ROLF (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 321-344). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**WEINERT, F. E. (1996):** ‚*Der gute Lehrer*‘, ‚*die gute Lehrerin*‘ im Spiegel der Wissenschaft. *Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit?* In: BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG 14, S. 141-151.

**WEINRAUCH, S. G./ SREBALUS, D. J. (1994):** *Die Berufswahltheorie von Holland.* In: BROWN, DUANE/ BROOKS, LINDA U.A.(Hrsg.): *Karriere-Entwicklung* (S. 43-74). Stuttgart: Klett-Cotta.

**WEIB, R. (2014):** *Berufsorientierung als Bildungsauftrag verstehen und gestalten.* In: BWP – BERUFSBILDUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS, 43 (1), S. 3.

**WELT (2016):** *Lehrer schlagen Alarm - „Befinden uns in Notsituation“.* URL: <https://www.welt.de/regionales/bayern/article156002707/Lehrer-schlagen-Alarm-Befinden-uns-in-Notsituation.html> [abgerufen am 01.03.2019].

**WENSIERSKI, H.-J. VON/ SCHÜTZLER, C./SCHÜTT, S. (2005):** *Berufsorientierende Jugendbildung. Konzepte, Methoden und empirische Befunde.* Weinheim und München: Juventa Verlag.

**WERNET, A. (2003):** *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage.* Opladen: Leske + Budrich.

**WILDT, J. (1999):** *Professionalisierung durch Lehrerbildung. Die universitäre Lehrerbildung auf der Suche nach neuer Identität.* In: KÖHLER, G./JAHNKE, U./KÖPKE, A. (Hrsg.): *Professionalität und Polyvalenz. Die Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Die Dokumentation der 18. GEW – Sommerschule '98* (S. 145-157). Frankfurt am Main: GEW.



- WOHLFAHRT, N. (2014):** *Was leisten Professionalisierungstheorien? Kritische Überlegungen zum Professionalisierungsdiskurs.* In: SCHWARZ, M. P./FERCHHOFF, W./VOLLBRECHT, R. (Hrsg.): *Professionalität: Wissen – Kontext* (S. 221-240). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- WULF, C./ZIRFAS, J. (2014):** *Handbuch pädagogische Anthropologie.* Wiesbaden: Springer- VS.
- WZB (2015):** *Neue Wege in die Ausbildung: Übergangskarrieren benachteiligter Jugendlicher.* URL: <https://wzb.eu/de/forschung/dynamiken-sozialer-ungleichheiten/ausbildung-und-arbeitsmarkt/projekte/neue-wege-in-die-ausbildung-u-> [abgerufen am 10.08.2017].
- ZEVA-HANNOVER (2003):** *Positionspapier: Schlüsselkompetenzen in den Curricula der Hochschulen. Hannover.* URL: [https://slidex.tips/download/ positionspapier-schlsselkompetenzen-in-den-curricula-der-hochschulen](https://slidex.tips/download/positionspapier-schlsselkompetenzen-in-den-curricula-der-hochschulen) [abgerufen am 04.11.2018].
- ZIEGLER, B./WITTMANN, E./FROMMBERGER, D. (2018):** *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018.* Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- ZÖLLER, U. (2015):** *Soziale Arbeit in der Integrationshilfe: multidisziplinäre Annäherung.* In: MÜLLER, B./ZÖLLER, U./DIEZINGER, A./SCHMID, A. (Hrsg.): *Lehrbuch Integration von Jugendlichen in die Arbeitswelt: Grundlagen für die Soziale Arbeit* (S. 15-43). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- ZOYKE, A. (2014):** *Individuelle Bildungsarbeit im Übergangssystem an berufsbildenden Schulen.* In: BRAUKMANN, U./DILGER, B./KREMER H.-H. (Hrsg.): *Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag* (S. 177-191). Detmold: Eusl Verlag.
- ZOYKE, A. (2016):** *Inklusive Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – Herausforderungen und Perspektiven.* In: BWP@ BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK – ONLINE. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe30/zoyke\\_bwpat30.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe30/zoyke_bwpat30.pdf) [abgerufen am 20.11.2018].
- ZOYKE, A./HENNING, S. (2011):** *Individuelle Förderung professionalisieren – Konzepte und Erfahrungen mit Förder- und Entwicklungsansätzen.* In: bwp@ Spezial 5 – *Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 16*, hrsg. v. BEUTNER, M./KREMER, H.-H./ ZOYKE, A., (S. 1-20). URL: [http://www.bwpat.de/ht2011/ws16/zoyke\\_hensing\\_ws16-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws16/zoyke_hensing_ws16-ht2011.pdf) [abgerufen am 23.07.2019]

## **Anhang**

- Anhang 1: Übersicht über das BGJ in den Bundesländern; Übersicht über das BFS in den Bundesländern
- Anhang 2: Übersicht über das BFS in den Bundesländern
- Anhang 3: Instrument Fragebogen
- Anhang 4: Anschreiben Schulleitungen Erhebung
- Anhang 5: Anschreiben Versand Fragebögen
- Anhang 6: Genehmigung MBWK
- Anhang 7: Leitfaden für die Experteninterviews
- Anhang 8: Anschreiben Interviews
- Anhang 9: Transkriptionsregeln
- Anhang 10: Kategoriensystem der schriftlichen Befragung
- Anhang 11: Kategoriensystem der mündlichen Befragung

Anhang 1: Übersicht über das BGJ in den Bundesländern; Anhang 2: Übersicht über das BFS in den Bundesländern

Bundesland	Gesetzliche Rahmen	Zugangs-voraussetzung	Unterrichtsumfang	Praktikum	Möglicher Bildungsabschluss	Ziele	Anrechnungsmöglichkeiten	Dauer
BW	SchG BW	Hauptschulabschluss	30-40	2 Tage/Woche bis 90 Tage	BEJ- Abschluss <sup>1</sup>	Ausbildungsreife erhöhen, Chancen auf Ausbildungsplatz verbessern	Teilweise Anrechnung	1
BY	BayEUG, BSO BY	Vollzeitschulpflicht erfüllt	Min. 36	2 Wochen	Hauptschulabschluss <sup>2</sup>	Erwerb fachtheoretischer und praktischer Kenntnisse	Erstes Ausbildungsjahr	1
BE	Kein entsprechendes Angebot							
BB	Kein entsprechendes Angebot							
HB	BremSchulG, BGJZulo HB	Hauptschulabschluss	35-40	möglich	Keine Verbesserung möglich	Erwerb allgemeiner und fachlicher Kenntnisse, Ausbildungsvorbereitung	Erstes Ausbildungsjahr	1
HH	Kein entsprechendes Angebot							
HE	HSchG, VBGJvs HE	Hauptschulabschluss	32-34	4-6 Wochen	Keine Verbesserung möglich	Erwerb allgemeiner und beruflicher Kenntnisse, Verbesserung des Übergangs zwischen Schule und Arbeitswelt	Erstes Ausbildungsjahr	1
MV	Kein entsprechendes Angebot							
NI	Kein entsprechendes Angebot							
NW	SchG NW, APO-BK NW	Hauptschulabschluss	34	Nicht vorgesehen	Mittlerer Bildungsabschluss	Schulabschluss verbessern, berufliche Grundbildung vermitteln	Erstes Ausbildungsjahr	1
RP	Kein entsprechendes Angebot							
SL	SchoG SL, AO-BS SL	Hauptschulabschluss (VZ), Ausbildungsplatz (TZ)	32-38 (VZ) 16-22 (TZ)	Nicht vorgesehen (VZ) 3Tage/Woche (TZ)	Keine Verbesserung möglich	Berufliche Grundbildung verbessern, Chancen auf Ausbildungsplatz erhöhen	Erstes Ausbildungsjahr	1
SN	SchulG SN, BSO SN	Hauptschulabschluss	40	2-4 Wochen	Keine Verbesserung möglich	Vermittlung der Inhalte des ersten Ausbildungsjahres	Erstes Ausbildungsjahr	1
ST	SchulG LSA, BbS-VO ST, EB-BbS ST	Hauptschulabschluss (VZ), Ausbildungsplatz (TZ)	34	Bis zu 4Wochen	Keine Verbesserung möglich	Vermittlung fachtheoretischer, praktischer und allgemeinbildender Inhalte	Erstes Ausbildungsjahr	1
SH	SchulG SH, BSVO SH	Ausbildungsvorvertrag	31-37	Nicht vorgesehen	Hauptschulabschluss	Erwerb allgemeiner und beruflicher Kenntnisse, Verbesserung des Schulabschlusses	Erstes Ausbildungsjahr	1
TH	Kein entsprechendes Angebot							

Tabelle 1: Übersicht über das BGJ in den Bundesländern, Quelle: Brändle 2012, 108ff

<sup>1</sup> Berechtigt zum Besuch der zweijährigen Berufsfachschule

<sup>2</sup> In Verbindung mit anschließender Berufsausbildung mit mindestens zweijähriger Regelausbildungszeit ist der Erwerb des mittleren Schulabschlusses möglich.

Bundesland	Gesetzliche Rahmen	Zugangsvoraussetzung	Unterrichtsumfang	Praktikum	Möglicher Bildungsabschluss	Ziele <sup>3</sup>	Anrechnungsmöglichkeiten	Dauer	Besonderheiten
BW	SchG BW, 2 BFS-VO BW	Hauptschulabschluss	30-34	fakultativ	Fachschulreife	A,B	Keine Anrechnung	1-2	Probezeit 6 Monate
BY	Kein entsprechendes Angebot								
BE	SchulG BE, VO einjährige OBF, APO-BFS BE	Erweiterter Hauptschulabschluss	30-32	vorgesehen	Mittlerer Schulabschluss	A,B,C	Keine Anrechnung	Min. 1	Probezeit 6 Monate
BB	BbgSchulG, GrBiBFSV BB	Vollzeitschulpflicht erfüllt	24	Nicht vorgesehen	Erweiterte Berufsbildungsreife	A,B,D,E	Keine Anrechnung	Min. 1	2monatige Orientierungsphase
HB	BremSchulG, HausWFSVO II HB, TkBFSchVO HB, KaufmBFSV HB	Hauptschulabschluss	33	Teilweise vorgesehen 3-6 Wochen	Mittlerer Schulabschluss	A,B,D,E	Keine Anrechnung	Min. 1	Qualifizierungsbausteine
HH	HmbSG, APO BFS-tq HH, APO-AT HH	Hauptschulabschluss	30	6 Wochen	Mittlerer Schulabschluss	A,B,D,E	Keine Anrechnung	2	Probezeit 6 Monate
HE	HSchG, VAP2BFS HE	Hauptschulabschluss <sup>4</sup>	30-31,5	4-6 Wochen	Mittlerer Schulabschluss	A,B,D,E	Erstes Ausbildungsjahr	1-2	
MV	Kein entsprechendes Angebot								
NI	NSchG, BbS-VO NI, EB-Bbs NI	Hauptschulabschluss	26-36	4 Wochen <sup>5</sup>	Mittlerer Schulabschluss	A,B,D,F	Erstes Ausbildungsjahr	1-2	
NW	SchG NW, APO-BK NW	Hauptschulabschluss <sup>6</sup>	32-35	Nicht vorgesehen	Mittlerer Schulabschluss	A,B	Erstes Ausbildungsjahr	1-2	
RP	SchG RP, BFS-VO RP	Hauptschulabschluss	38	4 Wochen	Berufliche Grundbildung <sup>7</sup>	A,B	Erstes Ausbildungsjahr	1	
SL	SchoG SL, PO-BFS SL	Hauptschulabschluss	27-32	Nicht vorgesehen	Mittlerer Schulabschluss	A,B,F	Erstes Ausbildungsjahr	2	
SN	SchulG SN, BSO SN	Hauptschulabschluss	34	2-6 Wochen	Mittlerer Schulabschluss	A,D,F	Erstes Ausbildungsjahr	1	
ST	SchulG LSA, BbS-VO ST, EB-Bbs ST	Abschluss der 8. Klasse	30-32	Bis zu 4 Wochen	Mittlerer Schulabschluss	A,B	Erstes Ausbildungsjahr	Min. 1	
SH	SchulG SH, BSVO SH	Hauptschulabschluss	34-36	Nicht vorgesehen	Mittlerer Schulabschluss	A,B	Keine Anrechnung	1-2	Qualifizierungsbausteine

<sup>3</sup> A: Verbesserung des Schulabschlusses, B: Erwerb beruflicher Grundbildung, C: Vorbereitung auf Ausbildung, D: Erweiterung der Allgemeinbildung, E: Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit, F: Einführung in/Vorbereitung auf einen Beruf

<sup>4</sup> Die einjährige Form setzt einen mittleren Abschluss voraus

<sup>5</sup> Die zweijährige Form zusätzlich ein Tag pro Woche Praktikum

<sup>6</sup> Die einjährige Form setzt einen mittleren Abschluss voraus


<sup>7</sup> In der Berufsfachschule II kann der mittlere Schulabschluss erworben werden

TH	ThürSchulG, ThürBSO	Hauptschulabschluss		Bis zu 4 Wochen	Mittlerer Schulabschluss	A,B	Keine Anrechnung	Min. 1	
----	---------------------	---------------------	--	-----------------	--------------------------	-----	------------------	--------	--

Tabelle 2: Übersicht über das BFS in den Bundesländern, Quelle: Brändle 2012, 115f.

## Anhang 3: Instrument Fragebogen

# MUSTER

EvaSys	Aspekte der Berufsorientierung in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen an beruflichen	Electric Paper
Universität Rostock	Katharina Peinemann	
Lehrstuhl für Wirtschafts- und		

Bitte so markieren:     Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.  
Korrektur:     Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

### 1. Einführung

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,

herzlichen Dank, dass Sie an dieser Befragung teilnehmen.  
Ich bin wissenschaftliche Mitarbeiterin des Lehrstuhls für Wirtschafts- und Gründungspädagogik der Universität Rostock und promoviere zum Thema „*Professionelle Profile von Lehrkräften im Handlungsfeld Berufsorientierung*“. Das Ziel meines Dissertationsvorhabens ist es herauszufinden, wie Lehrkräfte an beruflichen Schulen die Berufsorientierung in der Berufsvorbereitung durchführen, um die Erkenntnisse in die Lehramtsausbildung einfließen zu lassen.

In der Literatur zur Berufsorientierung werden bundesweit eine Vielzahl von zentralen Aspekten genannt. Mit diesem Fragebogen möchte ich zunächst herausfinden, ob diese Aspekte auf Ihre Arbeit in der schulischen Berufsorientierung starken oder wenig Einfluss haben, sowie welchen beruflichen Werdegang Lehrerinnen und Lehrer haben, die in diesem Feld unterrichten. Es geht also um Ihre persönliche Einschätzung, daher gibt es kein "richtig" oder "falsch".

Im Folgenden sind nur die **Bildungsgänge BVJ und BVB** von Interesse. Die **BVJ A** für Jugendliche mit Fluchterfahrungen werden nicht miteinbezogen.

Die Befragung wird vollständig anonymisiert ausgewertet, somit kann keine Zuordnung zu einzelnen Personen hergestellt werden, des Weiteren erfolgt keinerlei Weitergaben an Dritte.

### 2. Soziodemographische Daten/ Bildungs- und Erwerbsbiographie

- 2.1 Geschlecht:  weiblich  männlich
- 2.2 Bitte geben Sie Ihr Alter an  jünger als 35  36-45  46-55  
 55 und älter
- 2.3 Haben Sie eine berufliche Ausbildung absolviert?  ja  nein
- 2.4 Wenn ja - welche und wann haben Sie diese abgeschlossen?

- 2.5 Haben Sie ein Studium absolviert?  ja  nein
- 2.6 Wenn ja - welches Studium bzw. welche Fächer und wann haben Sie dies abgeschlossen?

- 2.7 Seit wann arbeiten Sie als Lehrer/in an einer beruflichen Schule?

- 2.8 Welche Fächer unterrichten Sie in der Regel?

# MUSTER

EvaSys

Aspekte der Berufsorientierung in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen an beruflichen



## 2. Soziodemographische Daten/ Bildungs- und Erwerbsbiographie [Fortsetzung]

2.9 Sind Sie vorher (einer) anderen Tätigkeit (en) nachgegangen?  ja  nein

2.10 Wenn ja - welche(r) Tätigkeit(en)?

2.11 Seit wann unterrichten Sie in der Berufsvorbereitung?

2.12 In welchen berufsvorbereitenden Bildungsgängen unterrichten Sie? (Mehrfachnennung möglich)

BVJ  BVJ 2 jährig  BVB

2.13 andere berufsvorbereitende Bildungsgänge:

2.14 In welchem Stundenumfang unterrichten Sie in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen (durchschnittliche Unterrichtsstunden pro Woche)?

2.15 Würden Sie gern mehr Stunden in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen unterrichten?  ja  nein  weiß nicht

2.16 Gibt es an Ihrer Schule einen schulinternen Lehrplan/Curriculum/ Handreichung oder ähnliches für die berufsvorbereitenden Bildungsgänge?  ja  nein  weiß nicht

2.17 Führt Ihre Schule Projekte/Kooperationen mit außerschulischen Partnern innerhalb der Berufsorientierung durch?  ja  nein  weiß nicht

2.18 wenn ja - mit welchen Partnern?

## 3. Ansatzpunkte der Berufsorientierung in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen

Im Folgenden werden Aspekte genannt, die in der Literatur als mögliche Themenfelder innerhalb der Berufsorientierung verstanden werden.

**Bitte ordnen Sie auf der angegebenen Skala ein, wie viel Einfluss (i. S. von Bedeutung) die folgenden Aspekte auf Ihre persönliche Arbeit in der Berufsvorbereitung haben.**

- |  |                 |                          |                          |                          |                          |   |
|--|-----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| 3.1 Heterogenität der Klasse                           | keinen Einfluss | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> sehr großen Einfluss |
| 3.2 Neigungen/Interessen der Schülerinnen und Schüler  | keinen Einfluss | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> sehr großen Einfluss |
| 3.3 Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler | keinen Einfluss | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> sehr großen Einfluss |

# MUSTER

EvaSys

Aspekte der Berufsorientierung in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen an beruflichen

Electric Paper

## 3. Ansatzpunkte der Berufsorientierung in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen [Fortsetzung]

3.4 Individuelle persönliche Hemmnisse der Schülerinnen und Schüler (bspw. familiäre Situation)	keinen Einfluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr großen Einfluss
3.5 Alter/Entwicklungsphase der Schülerinnen und Schüler	keinen Einfluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr großen Einfluss
3.6 Individuelle (De)Motivation der Schülerinnen und Schüler	keinen Einfluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr großen Einfluss
3.7 Fluktuation der Schülerinnen und Schüler innerhalb des Schuljahres	keinen Einfluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr großen Einfluss
3.8 Fehlende/unvollständige Ausbildungsreife der Schülerinnen und Schüler	keinen Einfluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr großen Einfluss
3.9 Förderbedarfe/Verhaltensauffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler	keinen Einfluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr großen Einfluss
3.10 Schulische Vorbildung der Schülerinnen und Schüler	keinen Einfluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr großen Einfluss
3.11 Unrealistische Berufs-/Arbeitsweltvorstellungen der Schülerinnen und Schüler	keinen Einfluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr großen Einfluss
3.12 Eltern/Familie der der Schülerinnen und Schüler	keinen Einfluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr großen Einfluss
3.13 Freunde/Soziales Umfeld der Schülerinnen und Schüler	keinen Einfluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr großen Einfluss
3.14 Einfluss der Medien auf Schülerinnen und Schüler	keinen Einfluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr großen Einfluss
3.15 Regionale Besonderheiten: Standort der Schule/ Wohnort der Schülerinnen und Schüler	keinen Einfluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr großen Einfluss
3.16 Durchführung von Betriebspraktika	keinen Einfluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr großen Einfluss
3.17 Veränderungen des Arbeitsmarktes	keinen Einfluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr großen Einfluss
3.18 Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit	keinen Einfluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr großen Einfluss
3.19 Lehrplan/Curriculum/Handreichung	keinen Einfluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr großen Einfluss
3.20 Orientierung an dualen Ausbildungsgängen	keinen Einfluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr großen Einfluss

3.21 Weitere, bisher nicht genannte, wichtige Aspekte, die Einfluss auf Ihre Arbeit in der Berufsvorbereitung haben:



# MUSTER

## 4. Inhalte der Berufsvorbereitung

- 4.1 Bitte nennen Sie die für Sie relevantesten **Inhalte** für den konkreten Unterricht zur Berufsorientierung in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen.

- 4.2 Welche **Kompetenzen** (bzw. Kenntnisse/Fähigkeiten/Fertigkeiten) sollen die Schülerinnen und Schüler im berufsorientierenden Unterricht in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen Ihrer Meinung nach erwerben?

Bei Interesse an den Ergebnissen der Erhebung, melden Sie sich gerne unter:

**Katharina.Peinemann@uni-rostock.de**

Sobald die Daten ausgewertet sind, werde ich Ihnen gern eine Ergebnisdarstellung zukommen lassen.

**Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!**

#### **Anhang 4: Anschreiben Schulleitungen Erhebung**

Sehr geehrte/r xxx

ich möchte mich Ihnen kurz vorstellen. Mein Name ist Katharina Peinemann, ich bin wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Rostock und forsche im Rahmen meiner Dissertation am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik zu dem Thema: "Professionalisierung von Lehrkräften an beruflichen Schulen im Handlungsfeld Berufsvorbereitung. Regionale Untersuchung der vorberuflichen Bildungsgänge in Mecklenburg-Vorpommern".

Der Forschungsschwerpunkt meiner Arbeit besteht dabei auf der Gestaltung der schulischen Berufsorientierung und dem Professionalisierungsweg der durchführenden Lehrkräfte. Zielstellung ist es herauszufinden welche Aspekte aus Sicht der Lehrkräfte für die Durchführung der Berufsorientierung als hilfreich eingeschätzt werden und wie sich diese Erkenntnisse in die Lehreraus- und Weiterbildung einarbeiten lassen.

Die Untersuchung findet in zwei Schritten statt: im ersten Schritt möchte ich durch eine Fragebogenerhebung (um die es im vorliegenden Schreiben geht) herausfinden, wie unterschiedliche Themen in der Berufsorientierung durch die Lehrkräfte bewertet werden. Da das Hauptaugenmerk auf der Professionalisierung von Lehrkräften liegt, interessieren mich außerdem die Bildungs- und Erwerbsbiographien der in der Berufsorientierung tätigen Lehrkräfte. Im vorliegenden Fragebogen werden hierzu bereits einige Daten erhoben, im zweiten Erhebungsschritt würde ich gerne ein persönliches Interview von ca. einer Stunde mit der zuständigen Lehrkraft aus dem Bereich der Berufsorientierung zu führen. Dieser Schritt ist für September – November dieses Jahres geplant.

Um einen ganzheitlichen Blick auf die Thematik zu erhalten, strebe ich eine Vollerhebung für das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern an. Daher würde ich mich freuen, wenn Sie einer Aufnahme Ihrer Schule in die Untersuchung zustimmen.

Eine schriftliche Genehmigung meines Forschungsvorhabens habe ich durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hr. XXX) erhalten.

Selbstverständlich werden alle von mir erhobenen Daten vollständig anonymisiert und vertraulich behandelt. Sollte Interesse an den Ergebnissen meines Forschungsvorhabens bestehen, werde ich Ihnen diese selbstverständlich zur Verfügung stellen.

Über eine positive Rückmeldung Ihrerseits würde ich mich sehr freuen.

Für Rückfragen stehe ich Ihnen jederzeit zur Verfügung.

Falls Sie tiefergehende Nachfragen haben sollten steht Ihnen auch gerne mein Doktorvater  
[REDACTED] unter folgender Nummer/E-Mail zu Verfügung:

[REDACTED]

[REDACTED]

Mit freundlichen Grüßen

Katharina Peinemann

## **Anhang 5: Anschreiben Versand Fragebögen**

Sehr geehrte/r xxx,

herzlichen Dank für die Rückmeldung, den netten Mailverkehr und die Mitwirkung an meinem Forschungsvorhaben.

Wie bereits in der E-Mail beschrieben, sende ich Ihnen heute die Fragebögen, eine Kopie der Genehmigung des Ministeriums sowie einen anonymisierten frankierten Rückumschlag.

Wie bereits besprochen ist es das Ziel meines Dissertationsvorhabens herauszufinden, wie Lehrkräfte an beruflichen Schulen die Berufsorientierung in der Berufsvorbereitung durchführen, um die Erkenntnisse in die Lehramtsausbildung einfließen zu lassen.

In der Literatur zur Berufsorientierung werden bundesweit eine Vielzahl von zentralen Aspekten genannt. Mit diesem Fragebogen möchte ich zunächst herausfinden, ob diese Aspekte auf die Arbeit in der schulischen Berufsorientierung starken oder wenig Einfluss haben, sowie welchen beruflichen Werdegang Lehrerinnen und Lehrer haben, die in diesem Feld unterrichten. Es geht also um eine persönliche Einschätzung, daher gibt es kein "richtig" oder "falsch".

Hervorzuheben ist, dass nur die Bildungsgänge BVJ und BvB von Interesse. Die BVJ A für Jugendliche mit Fluchterfahrungen werden nicht miteinbezogen, da dies die Ergebnisse verzerren würde.

Ich habe Ihnen 15 Bögen beigelegt. Die Entscheidung, welche und wie viele Lehrkräfte eine Aussage zum Thema tätigen und den Bögen ausfüllen können, möchte ich in Ihre Hände legen. Sie kennen Ihre Schule und Lehrkräfte, sodass ich bezüglich der Fallzahl an Ihrer Schule keine Einschränkungen oder Mindestvorgaben machen möchte.

Die Befragung wird vollständig anonymisiert ausgewertet, somit kann keine Zuordnung zu einzelnen Personen oder Schulen hergestellt werden, des Weiteren erfolgt keinerlei Weitergaben an Dritte.

Ich möchte Sie um eine Rücksendung der Bögen in den nächsten 4 Wochen bitten, bezüglich der Interviewverfahren würde ich nach den Sommerferien auf Sie zukommen.

Bei Rückfragen stehe ich Ihnen selbstverständlich gern zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Katharina Peinemann

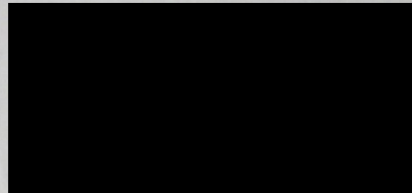
## Anhang 6: Genehmigung MBWK

### Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern



Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern  
D-19048 Schwerin

Universität Rostock  
z. Hd. Frau K. Peinemann  
Lehrstuhl für Wirtschafts- und  
Gründungspädagogik  
Ulmenstr. 69  
18057 Rostock



**Wissenschaftliche Befragung an öffentlichen Schulen zum Thema:  
"Professionelle Profile von Lehrkräften im Handlungsfeld Berufsorientierung, Regionale  
Untersuchung der vorberuflichen Bildungsgänge an beruflichen Schulen in  
Mecklenburg-Vorpommern "**

*Ihr Antrag vom 10.02.2017*

Sehr geehrte Frau Peinemann,

Ihre beantragte Untersuchung wird auf der Grundlage von § 71 SchulG M-V genehmigt. Für die Durchführung der Untersuchung werden aus schulrechtlicher Sicht folgende Auflagen erteilt:

1. Der Termin der Untersuchung ist rechtzeitig (mindestens 14 Tage vorher) mit den Schulleiterinnen und Schulleitern der betreffenden Schulen abzustimmen. Die abschließende Entscheidung, ob die jeweilige Schule an der Untersuchung teilnimmt oder nicht, trifft die Schulleiterin/ der Schulleiter in eigener Zuständigkeit.
2. Vor Beginn der Untersuchung sind die Teilnehmenden darauf hinzuweisen, dass die Teilnahme freiwillig ist sowie auf anonymer Basis verläuft. Im Falle einer Teilnahme besteht keine Verpflichtung, alle Fragen bzw. Aufgaben des Forschungsprojektes zu beantworten. Dies betrifft insbesondere Fragen zur eigenen Person.
3. Die Untersuchung darf nur außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden.

Im übrigen gelten die Bestimmungen des Landesdatenschutzgesetzes Mecklenburg-Vorpommern (DSG M-V) in der jeweils gültigen Fassung. Dieses Schreiben bitte ich als Genehmigungsschreiben bei Ihrer Kontaktaufnahme mit den Schulen beizufügen.

Für die Durchführung Ihres wissenschaftlichen Forschungsvorhabens wünsche ich Ihnen viel Erfolg.

Mit freundlichen Grüßen  
Im Auftrag

9700008288363

**Hausanschrift:**  
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und  
Kultur Mecklenburg-Vorpommern  
Werderstraße 124, D-19055 Schwerin

**Postanschrift:**  
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und  
Kultur Mecklenburg-Vorpommern  
D-19048 Schwerin

Telefon: +49 385 588-0  
Telefax: +49 385 588-7082  
poststelle@bm.mv-regierung.de  
<http://www.bm.regierung-mv.de>

**Anhang 7: Leitfaden für die Experteninterviews, Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Helfferich 2014, 568.**

Hauptkategorie	Leitfrage/Stimulus/Erzählaufforderung
<b>Einleitung</b>	<p>Ich bedanke mich bei Ihnen für die Teilnahme an diesem Interview und für die Unterstützung bei meiner Dissertation. Ich hoffe, dass ich mit den Ergebnissen am Ende meiner Forschung einen Beitrag zur Lehreraus- und Weiterbildung im Kontext der Berufsorientierung leisten kann. Im Vorfeld zu diesem Interview hat bereits eine Fragebogenerhebung im vergangenen Halbjahr stattgefunden. Da ich die anonymisierten Fragebögen keinen Schulen oder Personen zuordnen kann, werden Ihnen einige Fragen vielleicht bekannt vorkommen. Diese dienen nur dazu, Sie als Person in den Gesamtkontext aller Befragten einordnen zu können und nicht bspw. Dazu, ihren Fragebögen herauszufinden. Es gibt auch heute im Gespräch kein richtig oder falsch. Mein Ziel ist es, herauszufinden, wie Sie persönlich mit den Herausforderungen umgehen, welche die Arbeit in der Berufsorientierung in den Bildungsgängen des Übergangssystems mit sich bringt. Da diese Inhalte aktuell nicht Teil der Lehrerbildung für das berufliche Lehramt sind, hoffe ich, aus den Interviews mögliche Handlungsstrategien ableiten zu können, umso angehende Lehrkräfte auf die Praxis der schulischen Berufsorientierung vorbereiten zu können. Wenn Sie Fragen haben oder eine gestellte Frage unklar sein sollte, können Sie jederzeit während des Interviews nachfragen. Dann würde ich nun das Tonband starten. → Starten der Aufnahme.</p>
<b>Soziodemographische Daten</b>	<p>Alter, Geschlecht notieren</p>
<b>Lehrtätigkeit/ Ausbildung/ Werdegang</b>	<p>Da sich gezeigt hat, dass persönliche Umgangsweisen etc. oft in Zusammenhang mit persönlichen Erfahrungen liegen, würde ich Sie bitten, kurz Ihre beruflichen Stationen bspw. Schulabschluss, Ausbildung, Studium, Berufstätigkeit etc. zu skizzieren.</p>
<b>Übergangssystem</b>	<p>Seit wann sind Sie in den Bildungsgängen des Übergangssystems tätig und in welchen (BvB, BVJ)?</p> <p>Wie gestaltet sich in Ihrer Schule der curriculare inhaltliche Aufbau der Bildungsgänge?</p> <p>Was sind aus Ihrer Sicht die konkreten Ziele der BvB/BVJ?</p> <p>Wie würden Sie Fach- Sozial- und Personalkompetenz in den Bildungsgängen gewichten?</p> <p>Was sind in diesem Bereich Ihre konkreten Aufgaben/Tätigkeiten? (bspw. im Vergleich zu anderen Bildungsgängen)</p> <p>→ Nachfrage nach außerunterrichtlichen Tätigkeiten</p> <p>Welche Inhalte würden Sie in den Bildungsgängen des Übergangssystems als elementar beschreiben?</p>

	Was bedeutet für Sie „Berufsorientierung“ im BvB/BVJ?
	Sie sind jetzt seit X Jahren in den Bildungsgängen des Übergangssystems eingesetzt – haben Sie in den vergangenen Jahren Veränderungen ausmachen können?
<b>Herausforderungen</b>	Durch den Fragebogen konnte ich die Einflussfaktoren in 3 Obergruppen sortieren: Zielgruppe der Schüler, Rahmenbedingungen und äußere Faktoren wie Eltern oder Peergroups (Übersicht der 3 Gruppen auslegen)
<b>Strategien</b>  Einleitung  (sollte eine Obergruppe komplett irrelevant sein, kann Sie weg gelassen werden)	Ein Ziel meiner Arbeit ist es, herauszufinden, wie Sie mit den jeweiligen Herausforderungen umgehen, was sich in Ihrer praktischen Arbeit als hilfreich erwiesen hat.  Daher würde ich gern Ihre persönlichen Lösungen zu den 3 Obergruppen erfragen.
→ Zielgruppe und endogene Faktoren	Wenn Sie sich die einzelnen benannten Aspekte anschauen, die zur Obergruppe gehören. Wie gehen Sie in Ihrer alltäglichen Arbeit damit um, damit Sie Ihre Arbeit machen können?  Gibt es etwas, dass sich als hilfreich in der praktischen Arbeit erwiesen hat?
→ Rahmenbedingungen	In Bezug auf die <b>Rahmenbedingungen</b> – siehe oben
→ Äußere Faktoren	In Bezug auf die <b>äußeren Faktoren</b> – siehe oben
<b>Professionalisierung</b>	In welchen Situationen können andere Lehrkräfte von Ihren Strategien lernen? Welche Tipps würden Sie weitergeben?  Was sind aus Ihrer Sicht Kompetenzen/Fähigkeiten die Lehrkräfte im Übergangssystem mitbringen sollten?  Wie glauben Sie können diese Fähigkeiten ausgeprägt/gelernt werden? Wenn Sie bspw. an Studierende denken.  Wie sind Sie zu diesen Strategien/Lösungswegen gekommen?  Durch bspw. Ausprobieren oder aufgrund Erfahrungen die Sie in Ihrer Biographie gemacht haben?  Was sind die Erfolgsfaktoren Ihrer Arbeit?  Gibt es auf der anderen Seite Situationen o. ä. in denen Sie gern Tipps oder Hilfestellungen hätten?
<b>Einleitung Ende</b>	Gibt es aus Ihrer Sicht Inhalte, Rahmenbedingungen o. ä. die im Übergangssystem verändert werden sollten oder sogar müssten?
<b>Einschub</b>	Gibt es aus Ihrer Sicht noch Aspekte, die für die Arbeit innerhalb der Berufsorientierung im Übergangssystem relevant sind, aber wir bisher nicht besprochen haben?

**Abschlussfrage**

Ich bedanke mich herzlich für das Gespräch. Sollten sich im Nachhinein noch Fragen ergeben, melden Sie sich gerne bei mir. Sobald meine Dissertation abgeschlossen ist, werde ich jeder teilnehmenden Schule ein Exemplar zusenden, sodass alle Beteiligten Zugang zu den Forschungsergebnissen haben.

Beenden der Tonbandaufnahme

## Anhang 8: Anschreiben Interviews

Sehr geehrte xxx,

ich hoffe Sie hatten eine schöne unterrichtsfreie Zeit und sind gut ins neue Schuljahr gestartet.

Herzlichen Dank für Ihr Mitwirken an meiner Fragebogenerhebung, die ich in den vergangenen Wochen auswerten konnte. Nun würde ich, wie bereits in meinen vorherigen Anschreiben erwähnt, gern in die zweite Erhebungsphase starten und Interviews mit einigen Lehrkräften führen, die an der Fragebogenerhebung teilgenommen haben. Anders als bei den Fragebögen liegt nun mein Erkenntnisinteresse vor allem darin, herauszufinden, wie die Lehrerinnen und Lehrer in den berufsvorbereitenden Maßnahmen mit den bereits erhobenen Herausforderungen des Feldes umgehen, vor ihrem persönlichen biografischen Hintergrund. Es hat mich daher sehr gefreut, dass unter den Befragten sowohl Personen mit und ohne berufliche Ausbildung, sowie mit und ohne vorherige andere Tätigkeit waren. Daher würde ich auch gern Interviews mit Personen führen, die sich in ihrer Berufsbiographie unterscheiden.

Die Interviews werden ca. 40 Minuten umfassen, auf einem Aufnahmegerät aufgenommen und ausgewertet. Genauso wie bei den Fragebögen werden alle Daten anonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf eine Schule oder Person gezogen werden können. Als Termine für die Interviews würde ich gern Mitte Oktober bis Ende November in den Blick nehmen – natürlich davon abhängig, wann es Ihnen bzw. Ihren Lehrkräften zeitlich am besten passt. Ich würde die Interviews gern in den Räumlichkeiten Ihrer Schule führen, es bestünde auch die Möglichkeit der Durchführung in den Gebäuden der Universität, wenn dies gewünscht ist. Welche und wie viele Lehrkräfte zu interviewen sind, möchte ich gern in Ihrem Ermessen belassen, da Sie und Ihr Kollegium am besten einschätzen können, welche Lehrkräfte über Erfahrungen im Gegenstandsbereich verfügen.

Es ist auch möglich, mehr als eine Person (max. 3) gleichzeitig oder parallel zu interviewen, sollte dies erforderlich oder gewünscht sein.

Über eine positive Rückmeldung Ihrerseits innerhalb der nächsten 2 Wochen würde ich mich sehr freuen.

Für Rückfragen, Gespräche oder auch ein persönliches Kennenlernen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Falls Sie weitere Nachfragen haben, gibt mein Doktorvater [REDACTED]  
[REDACTED] gern Auskunft.

Mit freundlichen Grüßen

Katharina Peinemann



## **Anhang 9: Transkriptionsregeln**

### **Transkriptionsregeln für die computergestützte Auswertung von Interviews in Anlehnung an Udo Kuckartz**

1. Es wird wörtlich transkribiert, nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.
2. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d. h. an das Schriftdeutsch angenähert. Zum Beispiel wird aus „Er hatte noch so'n Buch genannt“ – „Er hatte noch so ein Buch“. Die Satzform, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.
3. Deutliche, längere Pausen [Hinweis 3 und mehr Sekunden] werden durch in runden Klammern gesetzte Auslassungspunkte „(...)“ markiert. (...)
4. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, aha etc.) werden nicht mit transkribiert (...).
5. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in [Hinweis: runden] Klammern notiert.
6. Absätze der interviewenden Person werden durch „Interviewer:“, die der befragten Person durch eine eindeutige Nummerierung (Interviewpartner 1, 2, 3) gekennzeichnet.
7. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen.
8. Störungen werden unter Angabe der Ursache in runden Klammern notiert (z. B. Handy klingelt).
9. Unverständliche Wörter werden durch (unverständlich) kenntlich gemacht.
10. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.

Literatur: Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. überarbeitete Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 166-174.

## Anhang 10: Kategoriensystem der schriftlichen Befragung

			Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Bereich 1: Soziodemographische Daten und Bildungs- und Berufsbiographie der Befragten sowie allgemeine Angaben zu den Bildungsgängen des Übergangssystems					
1	OK		Geschlecht	Angabe des eigenen Geschlechtes	
1a	UK	D	weiblich	alle Angaben, die bei dem weiblichen Geschlecht getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
1b	UK	D	männlich	alle Angaben, die bei dem männlichen Geschlecht getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
2	OK		Alter	Angabe des eigenen Alters	
2a	UK	D	jünger als 35	alle Angaben, die bei der Nennung „Jünger als 35“ getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
2b	UK	D	36 - 45	alle Angaben, die bei der Nennung „35-45“ getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
2c	UK	D	46 - 55	alle Angaben, die bei der Nennung „46-55“ getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
2d	UK	D	55 und älter	alle Angaben, die bei der Nennung „55 und älter“ getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
3	OK		abgeschlossene Ausbildung	Angabe, ob eine berufliche Ausbildung abgeschlossen wurde	
3a	UK	D	Ja	alle Angaben, die bei der Nennung „ja“ getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
3b	UK	D	Nein	alle Angaben, die bei der Nennung „nein“ getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
4	OK		Art der Ausbildung und Abschluss	Angaben zur konkreten abgeschlossenen beruflichen Ausbildung	
4a	UK	I	Lehramt/Studium/ Zweifach	alle Angaben, die sich auf ein Studium allgemein, Studium des Lehramtes beziehen	Lehramt für Haupt- und Realschule
4b	UK	I	Studium, dann Lehramt	alle Angaben, die sich auf nachfolgende Studien einer Fachrichtung und anschließendem Lehramtsstudium beziehen	Ingenieur für Landtechnik (FH); 1979, Diplomingenieur (Fernstudium); 1993 mit anschließendem Referendariat; 1994
4c	UK	I	handwerkliche Ausbildung	alle Angaben, die sich auf berufliche Ausbildungen im	Elektrofacharbeiter

				handwerklichen Bereich beziehen	
4d	UK	I	kaufmännische Ausbildung	alle Angaben, die sich auf berufliche Ausbildungen im kaufmännischen Bereich beziehen	Steuerfachangestellte
4e	UK	I	gastronomische Ausbildung	alle Angaben, die sich auf berufliche Ausbildungen im gastronomischen Bereich beziehen	Hotelfachmann
4f	UK	I	Andere	alle Angaben, die sich von den bereits benannten beruflichen Ausbildungen abheben	Vorschulpädagogik
4g	UK	I	nicht auswertbar/keine Angabe	alle Angaben, die sich nicht auf berufliche Ausbildungen bzw. berufliche Abschlüsse beziehen	1996
5	OK		Studium	Angabe ob einen Studium abgeschlossen wurde	
5a	UK	D	Ja	alle Angaben, die bei der Nennung „ja“ getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
5b	UK	D	Nein	alle Angaben, die bei der Nennung „nein“ getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
6	OK		Studium und Abschluss	Angaben zum konkreten abgeschlossenen Studium	
6a	UK	I	MINT-Fächer	alle Angaben, die sich auf Fachrichtungen aus Mathematik/Informatik/Naturwissenschaften/Technik beziehen	Diplomingenieur Maschinenbau
6b	UK	I	Lehramt	alle Angaben, die sich auf ein Studium des Lehramtes und auf die Angabe Diplom Lehrer beziehen	Lehramt Deutsch/ Englisch
6c	UK	I	Fachliches Pädagogikstudium	alle Angaben, die sich auf ein Pädagogik-spezifisches fachliches Studium beziehen	Diplomagrarpädagoge
6d	UK	I	Lehramt, vorher ein anderes Studium	alle Angaben, die sich auf nachfolgende Studien einer Fachrichtung und anschließendem Lehramtsstudium beziehen	Betriebswirtschaftliche Steuerlehre; 2003, Wirtschaftspädagogik (Fächer: Wirtschaft, Verwaltung, Rechnungswesen); 2010
6e	UK	I	Lehramt mit Zusatzstudium Sonderpädagogik	alle Angaben, die sich auf ein Lehramtsstudium mit anschließendem Zusatzstudium der Sonderpädagogik beziehen	Fachlehrerin Physik/Mathematik; 1981, Berufsbezogene

					Sonderpädagogik; 1997
6f	UK	I	Lehramt andere Schulform	alle Angaben, die sich auf ein Lehramtsstudium für eine andere Schulform beziehen, die nicht die berufliche Schule ist beziehen	Lehramt Gymnasium AWT/Sozialkunde
6g	UK	I	Andere	alle Angaben, die sich weder auf ein MINT-Studienfach, noch auf ein Lehramtsstudium beziehen	Englisch/Russisch
6h	UK	I	nicht auswertbar/keine Angabe	alle Angaben, die sich nicht auf den Abschluss eines Studiums beziehen	1995
7	OK		seit wann im Lehrerberuf an der beruflichen Schule	Angaben des Beginns bzw. der Dauer der Lehrtätigkeit an einer beruflichen Schule	
7a	UK	I	1975 - 1985	alle Angaben der Jahreszahlen, von 1975 bis 1985	1980
7b	UK	I	1986 - 1995	alle Angaben der Jahreszahlen, von 1986 bis 1995	1992
7c	UK	I	1996 - 2005	alle Angaben der Jahreszahlen, von 1996 bis 2005	1999
7d	UK	I	nach 2005	alle Angaben der Jahreszahlen, die Zeitangaben nach 2005 betreffen	2015
8	OK		regelmäßig unterrichtete Fächer	Angaben der regelmäßig unterrichteten Fächer an der beruflichen Schule, allgemein	
8a	UK	I	Deutsch	alle Angaben, die das Fach Deutsch betreffen	Deutsch
8b	UK	I	Sozialkunde	alle Angaben, die das Fach Sozialkunde betreffen	Sozialkunde
8c	UK	I	Sport	alle Angaben, die das Fach Sport betreffen	Sport
8d	UK	I	Mathe	alle Angaben, die das Fach Mathematik betreffen	Mathe
8e	UK	I	Englisch	alle Angaben, die das Fach Englisch betreffen	Englisch
8f	UK	I	Technologie	alle Angaben, die das Fach Technologie betreffen	Technologie in der Werksausbildung

8g	UK	I	Fachkunde	alle Angaben, die eine fachliche Ausrichtung beinhalten	Lernfelder Metallkunde
8h	UK	I	Philosophie	alle Angaben, die das Fach Philosophie betreffen	Philosophie
8i	UK	I	Wirtschaft	alle Angaben, die das Fach Wirtschaft betreffen	Wirtschaft
8j	UK	I	Bautechnik	alle Angaben, die das Fach Bautechnik betreffen	Bautechnik
8k	UK	I	Hauswirtschaft	alle Angaben, die das Fach Hauswirtschaft betreffen	Hauswirtschaft
8l	UK	I	Informationstechnik	alle Angaben, die das Fach Informationstechnik betreffen	Informationstechnik
8m	UK	I	Physik	alle Angaben, die das Fach Physik betreffen	Physik
8n	UK	I	Förderunterricht	alle Angaben, die den Förderunterricht betreffen	Förderunterricht
8o	UK	I	Datenverarbeitung	alle Angaben, die das Fach Datenverarbeitung betreffen	Datenverarbeitung
8p	UK	I	Technik	alle Angaben, die das Fach Technik betreffen	Technik
8q	UK	I	Pflanzenkunde	alle Angaben, die das Fach Pflanzenkunde betreffen	Pflanzenkunde
8r	UK	I	Pferde- und Landwirtschaft	alle Angaben, die den Fachbereich Pferde- und Landwirtschaft betreffen	Pferde- und Landwirtschaft
8s	UK	I	nicht zuordenbar	alle Angaben, die sich keinen konkreten Schulfächern zuordnen lassen	BvB / BVJ
9	OK		andere Tätigkeiten im Vorfeld	Angabe, ob einer anderen beruflichen Tätigkeit vor der Lehrtätigkeit an der beruflichen Schule nachgegangen wurde	
9a	UK	D	Ja	alle Angaben, die bei der Nennung „ja“ getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
9b	UK	D	Nein	alle Angaben, die bei der Nennung „nein“ getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
10	OK		andere Tätigkeit im Vorfeld	Angaben zur konkreten beruflichen Tätigkeit vor der Lehrtätigkeit an einer beruflichen Schule	

10a	UK	I	handwerkliche/ technische Tätigkeit	alle Angaben, die sich auf Tätigkeit im handwerklichen Bereich beziehen	Werkstoffprüfer / Laborleiter
10b	UK	I	kaufmännische Tätigkeit	alle Angaben, die sich auf Tätigkeit im kaufmännischen Bereich beziehen	Fachverkäuferin
10c	UK	I	gastronomische Tätigkeit	alle Angaben, die sich auf Tätigkeit im gastronomischen Bereich beziehen	Koch
10d	UK	I	Ausbildungstätigkeit	alle Angaben, die sich auf Tätigkeit innerhalb der Ausbildung von Lehrlingen beziehen	Ausbilderin
10e	UK	I	Lehrtätigkeit	alle Angaben, die sich auf eine Lehrtätigkeit beziehen	Dozentin
10f	UK	I	landwirtschaftliche Tätigkeit	alle Angaben, die sich auf Tätigkeit im landwirtschaftlichen Bereich beziehen	Zuchtberater / Landwirt
10g	UK	I	pädagogisch erzieherischer Tätigkeit	alle Angaben, die sich auf Tätigkeiten im pädagogisch/erzieherischen Bereich beziehen und sich von Lehrtätigkeit abgrenzen	Erzieherin
10h	UK	I	nicht auswertbar/keine Angabe	alle Angaben, die sich nicht auf konkrete beruflichen Tätigkeiten vor der Lehrtätigkeit an einer beruflichen Schule beziehen	Gera
11	OK		seit wann Unterricht im Übergangssystem	Angabe des Beginns/der Dauer der Tätigkeit in den Bildungsgängen der Übergangssysteme	
11a	UK	I	1980 - 1990	alle Angaben der Jahreszahlen, von 1980 bis 1990	1984
11b	UK	I	1990-2000	alle Angaben der Jahreszahlen, von 1990 bis 2000	1996
11c	UK	I	2000-2010	alle Angaben der Jahreszahlen, von 2000 bis 2010	2002
11d	UK	I	nach 2010	alle Angaben der Jahreszahlen, die Zeitangaben nach 2010 betreffen	2014

11e	UK	I	nicht auswertbar/keine Angabe	alle Angaben, die sich nicht auf den Beginn/die Dauer der Tätigkeit in den Bildungsgängen der Übergangssysteme beziehen	von Anfang an
12	OK		konkrete Bildungsgänge	Angabe, in welchen konkreten Bildungsgängen des Übergangssystems die Befragten eingesetzt sind	
12a	UK	D	BVJ	alle Angaben, die bei der Nennung „BVJ“ getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
12b	UK	D	BVJ 2jährig	alle Angaben, die bei der Nennung „BVJ 2jährig“ getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
12c	UK	D	BvB	alle Angaben, die bei der Nennung „BvB“ getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
12d	UK	I	gar nicht	alle Angaben, bei denen vermerkt wurde, dass aktuell keine Tätigkeit in den Bildungsgängen des Übergangssystems stattfindet	zurzeit nicht
13	OK		andere Bildungsgänge des Übergangssystems	Angaben zu Bildungsgängen, die in der geschlossenen Fragekategorie nicht benannt wurden	
13a	UK	I	Andere Bildungsgänge	alle Bildungsgänge, die nicht BVJ, BvB oder BVJ 2jährig sind	BVJA
14	OK		Stundenumfang pro Woche in ÜS	Angaben zum Stundenumfang des eigenen Unterrichtes in den Bildungsgängen des Übergangssystems pro Woche	
14a	UK	I	0-5 Stunden	alle Angaben Stundenangaben, von 0 bis 5 Stunden	4 Stunden
14b	UK	I	6-10 Stunden	alle Angaben Stundenangaben, von 6 bis 10 Stunden	8 Stunden
14c	UK	I	11-15 Stunden	alle Angaben Stundenangaben, von 11 bis 15 Stunden	13 Stunden
14d	UK	I	16 - 20 Stunden	alle Angaben Stundenangaben, von 16 bis 20 Stunden	17 Stunden
14e	UK	I	mehr als 20 Stunden	alle Angaben von mehr als 20 Stunden	27 Stunden
14f	UK	I	nicht auswertbar/keine Angabe	alle Angaben, die sich nicht auf den Unterrichtsumfang in den Bildungsgängen des	keine Angabe zu diesem Feld - ausgelassen

				Übergangssysteme beziehen/keine Angabe von Informationen	
15	OK		Wunsch mehr Stunden im Übergangssystem zu unterrichten	Angabe, ob gern mehr Stunden in den Bildungsgängen des Übergangssystems unterrichtet werden würde	
15a	UK	D	Ja	alle Angaben, die bei der Nennung „ja“ getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
15b	UK	D	Nein	alle Angaben, die bei der Nennung „nein“ getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
15c	UK	D	Weiß nicht	alle Angaben, die bei der Nennung „weiß nicht“ getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
16	OK		schulinternes Curriculum	Angabe, ob zu den Bildungsgängen des Übergangssystems ein schulinternes Curriculum vorliegt	
16a	UK	D	Ja	alle Angaben, die bei der Nennung „ja“ getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
16b	UK	D	Nein	alle Angaben, die bei der Nennung „nein“ getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
16c	UK	D	Weiß nicht	alle Angaben, die bei der Nennung „weiß nicht“ getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
17	OK		Kooperationen	Angabe, ob innerhalb der Bildungsgängen des Übergangssystems Kooperationen mit anderen Institutionen vorliegen	
17a	UK	D	Ja	alle Angaben, die bei der Nennung „ja“ getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
17b	UK	D	Nein	alle Angaben, die bei der Nennung „nein“ getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
17c	UK	D	Weiß nicht	alle Angaben, die bei der Nennung „weiß nicht“ getätigt wurden	geschlossene Frage: Ankreuzverhalten
18	OK		Partner	konkrete Angaben zu den Partnern, mit denen in den Bildungsgängen des Übergangssystems Kooperationen vorliegen	
18a	UK	I	Bundesagentur für Arbeit	alle Angaben der Institution der „Bundesagentur für Arbeit“	Agentur für Arbeit
18b	UK	I	Jobcenter	alle Angaben der Institution des „Jobcenter“	Jobcenter



18c	UK	I	Kammern	alle Angaben der Institution der Kammern	IHK
18d	UK	I	Bildungsdienstleister	alle Angaben, welche konkrete Bildungsdienstleister betreffen	mit vielen überbetrieblichen Bildungsträgern
18e	UK	I	Krankenkasse	alle Angaben, welche die Institution(en) der Krankenkasse betrifft	AOK
18f	UK	I	Soziale Dienste	alle Angaben, die sich auf soziale außerschulische Dienste beziehen	Drogenberatung
18g	UK	I	Betriebe	alle Angaben, welche sich auf Betriebe und Unternehmen beziehen	Praktikumsbetriebe
18h	UK	I	Schulen	alle Angaben zu anderen Schulen	Förderschulen
18i	UK	I	nicht auswertbar/keine Angabe	alle Angaben, die der Frage nach Kooperationspartnern nicht zugeordnet werden können	enge Zusammenarbeit zur Organisation des Jahresablaufes
Bereich 2: Weitere Angaben zu den Faktoren, die Einfluss auf den Unterricht innerhalb der Bildungsgänge des Übergangssystems haben					
19	OK	I	nicht benannte Herausforderungen	alle Angaben, die zur Frage nach nicht benannten Herausforderungen im Übergangssystem getätigt wurden	
19a	UK	I	Zielgruppe	alle Angaben, die die Zielgruppe allgemein betreffen	unregelmäßige Teilnahme am Unterricht
19b	UK	I	Zielgruppe: Psychische Probleme/Verhaltensauffälligkeiten	alle Angaben, die psychische Probleme und Verhaltensauffälligkeiten der Zielgruppe betreffen	psychische Erkrankungen der Jugendlichen
19c	UK	I	Zielgruppe: Wissen	alle Angaben, die das Wissen der Zielgruppe betreffen	Wissenslücken
19d	UK	I	Klasse intern	alle Angaben, die das Miteinander der Zielgruppe im Klassenverband betreffen	Verhältnis der Schüler untereinander
19e	UK	I	Handy	alle Angaben des Begriffes Handy	Handy
19f	UK	I	Klassengröße	alle Angaben, die die Klassengrößen der Bildungsgänge betreffen	Klassengrößen
19g	UK	I	Raum	alle Angaben, die den Raum/die räumliche Umgebung betreffen	Raumgröße-und Ausstattung
19h	UK	I	Kooperation intern	alle Angaben, die sich mit der Zusammenarbeit innerhalb einer Schule befassen	Bedarf an Supervision der nicht gedeckt wird

19i	UK	I	Kooperation extern	alle Angaben, die sich mit der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen als der eigenen Schule befassen	Zusammenarbeit mit Bildungsträgern
Bereich 3: Inhalte des berufsorientierenden Unterrichts in den Bildungsgängen des Übergangssystems					
20	OK		Inhalte der Berufsorientierung im Unterricht	als relevant eingestufte Inhalte innerhalb des berufsorientierenden Unterrichts in den Bildungsgängen des Übergangssystems	
20a	UK	I	Berufswahlprozesses	alle Angaben, die sich auf den Prozess der Berufswahl beziehen	Berufswahlprozess/-orientierung
20b	UK	I	Berufskunde	alle Angaben, die sich mit der Kenntnis und/oder der Vermittlung unterschiedlicher Berufe befassen	verschiedene Berufsfelder Kennenlernen
20c	UK	I	Bewerbungen	alle Angaben, die sich auf Bewerbungen und/oder damit zusammenhängendes Training beziehen	Bewerbungstraining
20d	UK	I	Praktikum/Projekte	alle Angaben zu Praxisphasen oder Projekten	Betriebspraktika
20e	UK	I	Selbstreflexion	alle Angaben, die sich mit der Auseinandersetzung der Jugendlichen mit der eigenen Persönlichkeit befassen	eigene Fähigkeiten/Fertigkeiten/ Vorlieben einschätzen lernen
20f	UK	I	Vorbereitung Arbeitswelt	alle Angaben, die sich konkret auf die Vorbereitung der Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit/Ausbildung befassen	Vorbereitung auf die Arbeitswelt
20g	UK	I	personale Kompetenz	alle Angaben, die sich dem personalen Kompetenzbereich nach Definition der KMK zuordnen lassen <sup>8</sup>	selbständiges Arbeiten
20h	UK	I	Aufgaben Lehrkraft	alle Angaben, die sich konkret auf Aufgaben der Lehrkraft beziehen	Selbstwertgefühl der Schüler steigern
20i	UK	I	soziale Kompetenz	alle Angaben, die sich dem sozialen Kompetenzbereich nach Definition der KMK zuordnen lassen <sup>9</sup>	Teamfähigkeit
20j	UK	I	Grundlagenwissen / Allgemeinwissen	alle Angaben, die sich dem Allgemein- und Grundlagenwissen zuordnen lassen	Grundrechenarten
20k	UK	I	Fachliche/fachspezifische Inhalte	alle Angaben, die sich vom Allgemeinwissen/	ökonomische Bildung

<sup>8</sup> Vgl. KMK 2007, 11

<sup>9</sup> Vgl. ebd.

				Grundlagenwissen abgrenzen und eine fachlich spezifische Ausprägung nennen	
20l	UK	I	Methodenkompetenz	alle Angaben, die sich dem methodischen Kompetenzbereich nach Definition der KMK zuordnen lassen <sup>10</sup>	Umgang mit Medien
20m	UK	I	Kommunikation	alle Angaben, die sich mit Kommunikation und Sprache befassen	sprachliche Ausdrucksfähigkeit
20n	UK	I	Technologie	alle Angaben des Begriffes der Technologie, einzeln oder in Kombination mit fachlichen Spezifika	Technologie
20o	UK	I	Lehrplan	alle Angaben, die den Lehrplan und/oder das Curriculum benennen	die Inhalte der Rahmenpläne der Regelschule
20p	UK	I	auf berufliche Bildung ausgerichtete Inhalte	alle Angaben, die über fachliche Unterrichtsinhalte hinaus gehen und sich konkret auf berufliche Inhalte beziehen	Pflichten und Rechte der Arbeitnehmer
20q	UK	I	BIZ	alle Angaben des Berufsinformationszentrums	BIZ
20r	UK	I	nicht auswertbar/keine Angabe	alle Angaben, die sich nicht auf konkrete Inhalte des berufsorientierenden Unterrichts der Bildungsgänge des Übergangssystems beziehen	negatives Lernklima
Bereich 4: Auszuprägenden Kompetenzen innerhalb der Bildungsgänge des Übergangssystems					
21	OK		Kompetenzen	als relevant eingestufte auszuprägende Kompetenzen innerhalb der Bildungsgänge des Übergangssystems	
21a	ZK	I	<b>Personale Kompetenz</b>	alle Angaben, die sich dem personalen Kompetenzbereich nach Definition der KMK zuordnen lassen <sup>11</sup>	
21b	UK	I	Ausdauer	alle Nennungen des Begriffes „Ausdauer“	Ausdauer
21c	UK	I	Verantwortung	alle Nennungen des Begriffes „Verantwortung“ bzw. „Eigenverantwortung“	Eigenverantwortung
21d	UK	I	Konzentration	alle Nennungen des Begriffes „Konzentration“ bzw. „Konzentrationsvermögen“	Konzentrationsvermögen

<sup>10</sup> Vgl. KMK 2007, 11

<sup>11</sup> Vgl. ebd.

21e	UK	I	Pünktlichkeit	alle Nennungen des Begriffes „Pünktlichkeit“ und/oder Spezifikationen	Pünktlichkeit
21f	UK	I	Sorgfalt	alle Nennungen des Begriffes „Sorgfalt“	Sorgfalt
21g	UK	I	Zuverlässigkeit	alle Nennungen des Begriffes „Zuverlässigkeit“ bzw. „Verlässlichkeit“	Verlässlichkeit
21h	UK	I	Genauigkeit	alle Nennungen des Begriffes „Genauigkeit“	Genauigkeit
21i	UK	I	Neugierde	alle Nennungen des Begriffes „Neugierde“	Neugierde
21j	UK	I	Leistungsbereitschaft	alle Nennungen, welche sich auf Leistungsbereitschaft beziehen	zum Lernen bereit sein
21k	UK	I	Durchhaltevermögen	alle Nennungen des Begriffes „Durchhaltevermögen“	Durchhaltevermögen
21l	UK	I	Selbstständigkeit	alle Nennungen, die sich der Selbstständigkeit zuordnen lassen	selbständiges Arbeiten
21m	UK	I	Motivation	alle Nennungen des Begriffes „Motivation“	Motivation
21n	UK	I	Disziplin	alle Nennungen des Begriffes „Disziplin“	Disziplin
21o	UK	I	Ordnung	alle Nennungen des Begriffes „Ordnung“ bzw. „Systematik“	Ordnung
21p	UK	I	Einzelnennungen	alle Nennungen, die der personalen Kompetenz zugeordnet werden können und nur jeweils einmal durch die Befragten benannt wurden	Fleiß
21q	ZK		<b>Soziale Kompetenz</b>	alle Angaben, die sich dem sozialen Kompetenzbereich nach Definition der KMK zuordnen lassen <sup>12</sup>	
21r	UK	I	Soziale Kompetenz allgemein	alle Nennungen des Begriffes „soziale Kompetenz“ bzw. des Sozialverhaltens	Sozialverhalten
21s	UK	I	Teamfähigkeit	alle Nennungen des Begriffes „Teamfähigkeit“ sowie diesem Begriff zuzuordnende Nennungen	Kooperationsfähigkeit

<sup>12</sup> Vgl. KMK 2007, 11

21t	UK	I	Umgang	alle Nennungen, die sich mit dem Umgang mit Mitmenschen befassen	Verhalten im Unterricht untereinander
21u	UK	I	Einzelnennungen	alle Nennungen, die der sozialen Kompetenz zugeordnet werden können und nur jeweils einmal durch die Befragten benannt wurden	Umgangsformen
21v	ZK		<b>Fachkompetenz</b>	alle Angaben, die sich dem fachlichen Kompetenzbereich nach Definition der KMK zuordnen lassen <sup>13</sup>	
21w	UK	I	allgemein	alle Angaben des Begriffes „Fachkompetenz“ bzw. „Sachkompetenz“	Fachkompetenzen
21x	UK	I	Medien	alle Angaben zum Umgang mit Medien	Umgang mit Medien
21y	UK	I	Anwenden	alle Angaben, die sich auf das praktische Anwenden von Kenntnissen beziehen	Aufgaben verstehen und lösen
21z	ZK		<b>Wissen</b>	alle Angaben, die sich dem Bereich Wissen zuordnen lassen, die sich von der Definition der Fachkompetenz nach KMK abgrenzt	
21a b	UK	I	Grundkenntnisse	alle Angaben, die bei der Nennung von Begriffen oder Fächerinhalten den Zusatz der Grundlagen bzw. des Grundlagenwissens beinhalten	Grundlagenkenntnisse Mathe/Lesen/Schreiben
21a c	UK	I	Lernerfolgskontrolle/ Ergebnisüberprüfung	alle Angaben zu überfachlichen Darstellung und dem Umgang mit eigenen Ergebnissen	angemessene Darstellung des Lösungsweges / der Lösung
21a d	UK	I	berufsfachliche Inhalte	alle Angaben zu fachlich praktischen Inhalten	Handhabung, Verwendung und Pflege genutzter Werkzeuge/Maschinen
21a e	UK	I	Einzelnennungen	alle Angaben, die sich auf Wissen beziehen, aber jeweils nur einmal benannt worden sind	Berufsschule Sozialkunde
21a f	UK	I	Praxis	alle Angaben, die sich auf praktische Elemente beziehen, sich somit von der inhaltlichen Komponente abgrenzen	Erfahrungen
21a g	UK	I	Kommunikationskompetenz	alle Angaben, die sich dem kommunikativen Kompetenzbereich nach	Sprechen und Zuhören

<sup>13</sup> vgl. ebd.

				Definition der KMK zuordnen lassen <sup>14</sup>	
21ah	UK	I	Methodenkompetenz	alle Angaben, die sich dem methodischen Kompetenzbereich nach Definition der KMK zuordnen lassen <sup>15</sup>	Methodenkompetenz
21ai	UK	I	Berufswahlkompetenz	alle Angaben der Berufswahlkompetenz nach Definition von Hartkopf 2013 zuordnen lassen <sup>16</sup>	Berufswahlkompetenz
21aj	UK		nicht auswertbar/keine Angaben	alle Angaben, die sich nicht auf die ausprägenden Kompetenzen innerhalb der Bildungsgänge des Übergangssystems beziehen	Handy

Legende: OK = Oberkategorie, ZK = Zwischenkategorie, UK = Unterkategorie, D = deduktive Kategorie, I = induktive Kategorie

---

<sup>14</sup> vgl. KMK 2007, 11

<sup>15</sup> vgl. KMK 2007, 11

<sup>16</sup> vgl. Kap. 4.1.1

## Anhang 11: Kategoriensystem der mündlichen Befragung

Nr.		D /I	Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Beschreibung der Stichprobe: Soziodemographische Daten und Biographien der befragten Lehrkräfte					
1	OK		Geschlecht	alle Angabe zum eigenen Geschlechts	
1a	UK	D	Weiblich	alle Angaben des weiblichen Geschlechts	Weiblich
1b	UK	D	Männlich	alle Angaben des männlichen Geschlechts	männlich
2	OK		Alter	alle Angabe zum eigenen Alter bzw. Geburtsjahr	
2a	UK	D	jünger als 35	alle Angaben, die der Nennung „jünger als 35“ zuzuordnen sind	32
2b	UK	D	36 – 45	alle Angaben, die der Nennung „35-45“ zuzuordnen sind	44
2c	UK	D	46 – 55	alle Angaben, die der Nennung „46-55“ zuzuordnen sind	48
2d	UK	D	55 und älter	alle Angaben, die der Nennung „55 und älter“ zuzuordnen sind	58
3	OK		berufliche Ausbildung	alle Angaben zur eigenen beruflichen Ausbildung	
3a	UK	D	Ja	alle Angaben, die (im Kontext der persönlichen Biographie) bzgl. einer beruflichen Ausbildung genannt wurde	... habe eine Berufsausbildung gemacht als Näherin ...
3b	UK	D	Nein	keine oder fehlende Angaben bzgl. einer beruflichen Ausbildung	Fehlende Angaben
4	OK		Art der Ausbildung und Abschluss	alle spezifischen Angaben zur eigenen beruflichen Ausbildung	
4a	UK	D	Handwerkliche Ausbildung	alle Angaben, die sich auf berufliche Ausbildungen im	... habe eine Berufsausbildung gemacht als Näherin ...

				handwerklichen Bereich beziehen	
4b	UK	D	Kaufmännische Ausbildung	alle Angaben, die sich auf berufliche Ausbildungen im kaufmännischen Bereich beziehen	... habe eine Ausbildung begonnen im Einzelhandel ...
4c	UK	D	Gastronomische Ausbildung	alle Angaben, die sich auf berufliche Ausbildungen im gastronomischen Bereich beziehen	... dann habe ich den Beruf Koch erlernt ...
4d	UK	D	Sonstige/Weitere	alle Angaben, zu weiteren beruflichen Ausbildungen, welche nicht den Kategorien 4a-4c zugeordnet werden können	keine Nennungen
5	OK		Studium	alle Angabe zu besuchten Studiengängen/ eigener akademischen Ausbildung	
5a	UK	D	Ja	alle Angaben, die (im Kontext der persönlichen Biographie) bzgl. eines Studiums genannt werden	... Studium für die Wirtschaftspädagogik ...
5b	UK	D	Nein	keine oder fehlende Angaben bzgl. eines Studiums	fehlende Angaben
6	OK		Studium und Abschluss	spezifische Angaben zum eigenen Studium	
6a	UK	D	MINT – Fächer	alle Angaben, die sich auf Fachrichtungen der Mathematik/Informatik/Naturwissenschaften/Technik beziehen	... vier Jahre Bauingenieur, also ein Bauwesen Studium...
6b	UK	D	Lehramt	alle Angaben, die sich auf ein Studium des Lehramtes beziehen	... Studium für die Wirtschaftspädagogik ...
6c	UK	D	fachliches Pädagogikstudium	alle Angaben, die sich auf ein fachliches Studium der Pädagogik beziehen, wie es in der ehemaligen DDR angeboten wurde	Habe dort auch Agrarpädagogik studiert ...
6d	UK	D	Lehramt, vorher ein anderes Studium	alle Angaben, die sich auf nachfolgende Studien einer Fachrichtung und	... Maschinenbau studiert an der Universität Rostock. Und habe dann ein Pädagogik-Studium



				daran anschließendem Lehramtsstudium beziehen	absolviert, mein Diplom gemacht ...
6e	UK	D	Lehramt für Sonderpädagogik	alle Angaben, die sich auf ein Lehramtsstudium der Sonderpädagogik beziehen	... Lehramt für Sonderpädagogik und habe dann noch als zweite sonderpädagogische Richtung die Sprachheilpädagogik ...
6f	UK	D	Lehramt andere Schulform	alle Angaben, die sich auf ein Lehramtsstudium für eine Schulform beziehen, die nicht die berufliche Schule ist	... Also ich bin ausgebildete Unterstufenlehrerin.
6g	UK	D	Andere	alle Angaben, zu anderen Studiengängen, die nicht den Kategorien 7a-7e zuzuordnen sind	Kleidungstechnologie, also Diplom-Ingenieur für Textiltechnologie
7	OK	I	Zusätzliche Qualifikationen	alle Angaben, die sich auf zusätzliche Qualifikationen nach einer beruflichen und/oder akademischen Ausbildung beziehen	
7a	UK	I	Berufliche Fort- und Weiterbildungen	alle Angaben zu Teilnahmen an beruflichen Fort- und Weiterbildungen	... staatlich geprüften Betriebswirt als Ausbildung ...
7b	UK	I	Sonderpädagogische Qualifikation durch berufliche Fort- und Weiterbildung	alle Angaben, die sich auf sonderpädagogische Qualifikationen durch berufliche Aus- und Weiterbildung beziehen	... Quereinsteigerprogramm Meister, Meisterqualifikation für Hauswirtschaft, gleichzeitig einen sonderpädagogischen Abschluss gemacht...
7c	UK	I	Sonderpädagogische Qualifikation durch Studium	alle Angaben, die sich auf sonderpädagogische Qualifikationen durch akademische Bildung beziehen	... dritten Fach dann die sonderpädagogische Berufsvorbereitung ausgesucht ...
8	OK		andere Tätigkeiten im Vorfeld	alle Angaben zu einer anderen Tätigkeit, welcher vor der Lehrtätigkeit an der beruflichen Schule nachgegangen wurde	
8a	UK	D	Ja	alle Angaben, bei denen (im Kontext der persönlichen Biographie) eine Tätigkeit vor Eintritt in den Lehrerberuf an der beruflichen Schule benannt wird	freiberufliche Arbeit in verschiedenen Branchen

8b	UK	D	Nein	keine oder fehlende Angaben zu einer vorherigen anderen Tätigkeit vor Eintritt in den Lehrerberuf an der beruflichen Schule bzw. direkt Nennung des Einstiegs ins Lehramt an einer beruflichen Schule	... bin hier direkt an diese Schule gekommen ...
9	OK		fachliche Ausrichtung der vorherigen Tätigkeiten	alle Angaben zu fachlichen Ausrichtungen der vorherigen Tätigkeit vor der Lehrtätigkeit an einer beruflichen Schule	
9a	UK	D	handwerkliche/technische Tätigkeit	alle Angaben, die sich auf Tätigkeiten im handwerklichen Bereich beziehen	... das war ein kleiner Baubetrieb, 300 Beschäftigte. Da war ich Bauleiter.
9b	UK	D	kaufmännische Tätigkeit	alle Angaben, die sich auf Tätigkeiten im kaufmännischen Bereich beziehen	... vorher in der Industrie gearbeitet, im kaufmännischen Bereich.
9c	UK	D	gastronomische Tätigkeit	alle Angaben, die sich auf Tätigkeiten im gastronomischen Bereich beziehen	keine Nennungen
9d	UK	D	Ausbildungstätigkeit	alle Angaben, die sich auf Tätigkeiten der Ausbildung von Lehrlingen beziehen	... dort war ich in einem Betrieb in der Berufsausbildung, und ähm da ging es auch um Chemiefacharbeiterberufe.
9e	UK	D	Lehrtätigkeit	alle Angaben, die sich auf eine Lehrtätigkeit beziehen	Ich war vorher an der allgemeinbildenden Schule, ich war vorher an der Volkshochschule ...
9f	UK	D	landwirtschaftliche Tätigkeit	alle Angaben, die sich auf Tätigkeiten im landwirtschaftlichen Bereich beziehen	keine Nennungen
9g	UK	D	pädagogisch erzieherischer Tätigkeit	alle Angaben, die sich auf Tätigkeiten im pädagogisch/erzieherischen Bereich beziehen und sich von Lehrtätigkeit abgrenzen	... den Bereich gearbeitet als Unterstufenlehrerin, als Erzieherin ...

10	OK		Aktivität im Lehrerberuf an einer beruflichen Schule	Angaben des Beginns bzw. der Dauer der Lehrtätigkeit an einer beruflichen Schule	
10a	UK	D	1975 - 1985	alle Angaben der Jahreszahlen, die zwischen 1975 und 1985 liegen	Seit 39 Jahren
10b	UK	D	1986 - 1995	alle Angaben der Jahreszahlen, die zwischen 1986 und 1995 liegen	1992
10c	UK	D	1996 - 2005	alle Angaben der Jahreszahlen, die zwischen 1996 und 2005 liegen	2000
10d	UK	D	nach 2005	alle Angaben der Jahreszahlen, die größer als 2005 sind	seit 2010
11	OK	I	unterrichtete Fächer	alle Angaben, zu unterrichteten Fächern	
11a	UK	I	Deutsch	alle Angaben, die das Fach Deutsch betreffen	Deutsch
11b	UK	I	Sozialkunde	alle Angaben, die das Fach Sozialkunde betreffen	Sozialkunde
11c	UK	I	Sport	alle Angaben, die das Fach Sport betreffen	keine Nennungen
11d	UK	I	Mathe	alle Angaben, die das Fach Mathematik betreffen	Mathe
11e	UK	I	Englisch	alle Angaben, die das Fach Englisch betreffen	keine Nennungen
11f	UK	I	Technologie/Fachpraxis	alle Angaben, die das Fach Technologie/Fachpraxis betreffen	Technologie/Fachpraxis
11g	UK	I	Fachkunde	alle Angaben, die eine fachliche Ausrichtung beinhalten	keine Nennungen
11h	UK	I	Philosophie	alle Angaben, die das Fach Philosophie betreffen	Philosophie

11i	UK	I	Wirtschaft	alle Angaben, die das Fach Wirtschaft betreffen	kaufmännische Fächer
11j	UK	I	Bautechnik	alle Angaben, die das Fach Bautechnik betreffen	Bautechnik
11k	UK	I	Hauswirtschaft	alle Angaben, die das Fach Hauswirtschaft betreffen	Hauswirtschaft
11l	UK	I	Informationstechnik	alle Angaben, die das Fach Informationstechnik betreffen	keine Nennungen
11m	UK	I	Physik	alle Angaben, die das Fach Physik betreffen	Physik
11n	UK	I	Förderunterricht	alle Angaben, die den Förderunterricht betreffen	keine Nennungen
11o	UK	I	Datenverarbeitung	alle Angaben, die das Fach Datenverarbeitung betreffen	keine Nennungen
11p	UK	I	Technik	alle Angaben, die das Fach Technik betreffen	keine Nennungen
11q	UK	I	Pflanzenkunde	alle Angaben, die das Fach Pflanzenkunde betreffen	Pflanzenkunde
11r	UK	I	Pferde- und Landwirtschaft	alle Angaben, die den Fachbereich Pferde- und Landwirtschaft betreffen	keine Nennungen
11s	UK	I	weitere	weitere Angaben, die sich keinen konkreten Schulfächern zuordnen lassen	Chemie
Bereich 1: Rahmenbedingungen und schulinterne Spezifika der Bildungsgänge des Übergangssystems					
12	OK		Lehrtätigkeit im Übergangssystem	Angabe des Beginns/der Dauer der Lehrtätigkeit in den Bildungsgängen des Übergangssystems	
12a	UK	D	1980 - 1990	alle Angaben der Jahreszahlen, die zwischen 1980 und 1990 liegen	von Beginn an, seit 1989
12b	UK	D	1990 - 2000	alle Angaben der Jahreszahlen, die	1995

				zwischen 1990 und 2000 liegen	
12c	UK	D	2000 - 2010	alle Angaben der Jahreszahlen, die zwischen 2000 und 2010 liegen	seit 2002
12d	UK	D	nach 2010	alle Angaben der Jahreszahlen, die größer als 2010 sind	seit Beginn, also 2016
12e	UK	D	nicht auswertbar/keine Angabe	alle Angaben, die sich nicht auf den Beginn/die Dauer der Tätigkeit in den Bildungsgängen des Übergangssystems beziehen	zurzeit gar nicht
13	OK		Lehrtätigkeit in konkreten Bildungsgängen	alle Angaben, in welchen konkreten Bildungsgängen des Übergangssystems unterrichtet wird	
13a	UK	D	BVJ	alle Angaben, die bei der Nennung „BVJ“ getätigt wurden	im BVJ aktuell
13b	UK	D	BvB	alle Angaben, die bei der Nennung „BvB“ getätigt wurden	in der BvB
13c	UK	D	BVJ 2jährig	alle Angaben, die bei der Nennung „BVJ 2-jährig“ getätigt wurden	in der BVS
13d	UK	D	zurzeit nicht	alle Angaben, bei denen vermerkt wurde, dass aktuell keine Tätigkeit in den Bildungsgängen des Übergangssystems stattfindet	aktuell nur im Vertretungsfall
14	OK		schulinternes Curriculum in den Bildungsgängen des Übergangssystems	alle Angaben zur curricularen Ausgestaltung und zum inhaltlichen Aufbau der Bildungsgänge	
14a	UK	D	Orientierung an Lehrplänen des dualen Systems	alle Angaben zur curricularen Ausgestaltung/zum inhaltlichen Aufbau, die sich an den Lehrplänen	Also im Prinzip aus dem späteren Lehrberuf so grundlegende Inhalte, die ich einfach mal schon ein bisschen ankitzle, um den Schülern auch ein bisschen, (.)

				des dualen Systems orientieren	
14b	UK	I	Orientierung an dem Abschluss der Berufsreife	Alle Angaben zur curricularen Ausgestaltung/zum inhaltlichen Aufbau, die sich am Abschluss bzw. den geforderten Leistungen der Berufsreife orientieren	... weil das Niveau der Berufsreife ist ja vordefiniert, die einer Berufswahl bestimmten Kriterien entsprechen.
14c	UK	I	Orientierung an den Förderschulplänen	alle Angaben zur curricularen Ausgestaltung/zum inhaltlichen Aufbau, die sich an den Lehrplänen der Förderschule orientieren	... als wir in den neunziger Jahren diese, Förderklassen hießen sie ja damals, ne, einrichteten in der Berufsvorbereitung, haben wir uns natürlich an den Lehrplänen der Klasse neun orientiert.
14d	UK	I	weitere Angaben	alle weiteren Angaben, die sich auf die inhaltliche Ausgestaltung der Bildungsgänge des Übergangssystems beziehen	... mit unsern Erfahrungen, mit unserm Austausch, haben wir schon das Optimale für uns zusammengestellt
15	OK		Ziele der Bildungsgänge	alle Angaben zu den Zielen der Bildungsgänge aus der Perspektive der befragten Lehrkräfte	
15a	UK	D	Erwerb der Ausbildungsreife	alle Angaben zum Erwerb der Ausbildungsreife als Ziel der Bildungsgänge	... dass sie halt überhaupt berufsfähig gemacht werden, weil, wenn sie das nicht ... wenn sie das wären, bräuchten sie die Klassen ja nicht.
15b	UK	D	Vorbereitung auf die Aufnahme einer Ausbildung	Aale Angaben zur Vorbereitung auf eine Ausbildung als Ziel der Bildungsgänge	... ich habe jetzt eigentlich den Hauptauftrag Ihnen fachlich noch äh ein gutes Pfund mitzugeben, damit sie da sicherer werden in ihren Bewerbungsgesprächen.
15c	UK	I	Erwerb des Abschlusses der Berufsreife	alle Angaben zum Erwerb des Abschlusses der Berufsreife als Ziel der Bildungsgänge	Es wäre schön, wenn sie ... wenn die alle noch einmal Abschlüsse kriegen würden.
15d	UK	I	weitere Angaben	alle weiteren Angaben zu Zielen der Bildungsgänge des Übergangssystems	... also wünschenswert wäre es natürlich für mich, wenn der Schüler erkennen könnte, dass er diese Zeit nutzt. Ich sag es

					mal ganz einfach, um sein Kopf in Beschäftigung zu lassen.
16	OK		Kompetenzverteilung	alle Angaben zu Kompetenzen, die in den Bildungsgängen erworben werden sollen/können	
16a	UK	D	Fachkompetenz	alle Angaben, bei denen Fachkompetenz oder dieser Kompetenz zuzuordnende Elemente genannt wurden	Für mich als Lehrer ist am angenehmsten, wenn ich mich auf die Fachkompetenz konzentrieren kann...
16b	UK	D	Sozialkompetenz	alle Angaben, bei denen Sozialkompetenz oder dieser Kompetenz zuzuordnende Elemente genannt wurden	diese soziale Kompetenz, dieses Umgehen miteinander, untereinander, dass sich keiner ausgeschlossen fühlt in der Klasse.
16c	UK	D	Personalkompetenz	alle Angaben, bei denen Personalkompetenz oder dieser Kompetenz zuzuordnende Elemente genannt wurden	Dass sind allgemeinen Dinge, die man für allgemein und normal hält, wie pünktlich sein, Ausdauer zeigen, Genauigkeit zeigen, die eigene Arbeit bewerten können, real bewerten können.
16d	UK	D	weitere Kompetenzen nach KMK	alle Angaben, die bei weitere Kompetenzen genannt werden, welche weder Fach-, Sozial- oder Personalkompetenz zugeordnet werden können	Fang mal mit dem Teil an. Das ist länger und breiter, kein Loch drin, keine Aussparung drin - Methodenkompetenz
17	OK		Berufsorientierung	alle Angaben zum Thema der Berufsorientierung	
17a	UK	D	Berufsorientierung Verständnis in den Bildungsgängen des Übergangssystems	alle Angaben, die das Verständnis der Berufsorientierung in den Bildungsgängen des Übergangssystems betreffen	also im Grunde genommen, man versucht ja, immer mal auch herauszukriegen, was möchten sie überhaupt machen
18	OK		Veränderungen/Entwicklungen	alle Angaben die Veränderungen/Entwicklungen innerhalb der Schule und bzgl. der Bildungsgänge des Übergangssystem betreffen	

18a	UK	D	Veränderungen allgemein in Schule	alle Angaben, die sich allgemein auf Veränderungen im schulischen Alltag beziehen	... sondern generell. Es ist eine gewisse Oberflächlichkeit ist einfach durchgängig erkennbar.
18b	UK	I	Schüler	alle Angaben, die sich allgemein auf die Veränderung in Bezug auf die Schülerschaft beziehen	sie sind mehr und mehr sozial belastet und wir haben es mehr und mehr auch mit psychischen Krankheiten zu tun.[...] Das heißt also, es ist nicht nur die Berufsvorbereitung, sondern es zieht sich wirklich bis zum gymnasialen Bildungsgang hoch.
18c	UK	D	Zielgruppe	alle Angaben, die sich auf die Veränderung der Zielgruppe in den BvB/BVJ Bildungsgängen beziehen	Wir sind schwächer geworden, absolut schwächer geworden, unsere Leute, die hierherkommen. Die haben ein ... ein sehr geringes Niveau.
19	OK	I	Realität im Schulalltag	alle Angaben, welche den Alltag der Lehrkräfte innerhalb der schulischen Tätigkeiten betreffen	
19a	UK	I	allgemeine Anmerkungen zum Schulalltag	alle allgemeinen Angaben zum Schulalltag in den Bildungsgängen des Übergangssystems	Jeder Tag ist anders. Jede Situation ist neu.
20	OK	I	Aufgabenspektrum	alle Angaben, die sich auf die Tätigkeiten in den Bildungsgängen des Übergangssystems beziehen	
20a	UK	D	Beratung	alle Angaben, in denen Beratung oder dieser Tätigkeit zuzuordnende Elemente genannt wurden	... eben auch Einzelgespräche möglich und da können wir doch beratend eine ganze Menge leisten.
20b	UK	I	Unterrichten	alle Angaben, in denen Unterrichten oder dieser Tätigkeit zuzuordnende Elemente genannt wurden	... schulische Fächer dort zu unterrichten, so wie Deutsch, Mathematik, Sozialkunde, Technologie.
20c	UK	I	Vorbereitung/Begleitung von Betriebspraktika	alle Angaben in denen Vorbereitung/Begleitung von Betriebspraktika oder dieser Tätigkeit zuzuordnende Elemente genannt wurden	Die Durchführung von Betriebspraktika ... ja, da laufen wir eigentlich als Lehrer los, obwohl die Schüler loslaufen sollen und versuchen mit den Schülern zusammen und mit den Sozialpädagogen zusammen



					entsprechende Praktikumsbetriebe zu finden.
20d	UK	I	Elternarbeit	Alle Angaben, in denen Elternarbeit oder dieser Tätigkeit zuzuordnende Elemente genannt wurden	... dass natürlich der enge Kontakt zu den Eltern da sein muss, dass ich sehr intensiv mit den Schülern arbeite, also mit jedem einzelnen.
20e	UK	I	pädagogisch/therapeutische Tätigkeiten	alle Angaben, die sich auf pädagogisch/therapeutische Tätigkeiten bzgl. der Zielgruppe beziehen	... ja Sozialarbeit, psychologische Betreuung, Lebensberatung, also Beziehungsarbeit.
20f	UK	I	Organisation/Administration	alle Angaben zu organisatorischen oder administrativen Tätigkeiten innerhalb der Bildungsgänge	Ordnungsmaßnahmen erfüllt, wenn sie Freistellungen brauchen.
20g	UK	I	Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern	alle Angaben, die sich auf die Beziehungsarbeit zwischen Schülern und Lehrern beziehen	da kommen die Schüler einfach mit dem Mathelehrer nicht so klar.
20h	UK	I	Kooperation/Absprache	alle Angaben, die sich auf Kooperation und Absprachen innerhalb der Bildungsgänge des Übergangssystems beziehen	Und ganz wichtig, wir arbeiten auch nicht abgekoppelt voneinander, das ist wirklich ein Miteinander und unsere Sozialpädagogin, die mit dabei ist und sehr, sehr viel mitmanagt.
Bereich 2: Einflussfaktoren und professionelle Handlungsstrategien					
21	OK		Zielgruppe	alle Angaben, die zu den vorlegten Herausforderungen bzgl. der Zielgruppe getätigt wurden	
21a	UK	I	Beschreibung der Zielgruppe	alle Angaben, die allgemein zur Beschreibung der Zielgruppe der Schüler in den Bildungsgängen des Übergangssystems gemacht werden	Denn diese, unsere Schüler sind sowas von sensibilisiert. Sie wurden in der Regel schon immer ausgegrenzt. Sie wurden in der Regel schon immer als unfähig hingestellt ...
21b	UK	D	Zielgruppe: individuelle (De-) Motivation	alle Angaben, die speziell die (De-) Motivation der Zielgruppe betreffen	... aber auch die Anstrengungsbereitschaft dafür ist immer weniger.

21c	UK	D	Zielgruppe: Förderbedarfe/ Verhaltensauffälligkeiten	alle Angaben, die speziell Förderbedarfe und/oder Verhaltensauffälligkeiten der Zielgruppe betreffen	Mal eine Zeit sich konzentrieren, mal eine Zeit sitzen, ohne, dass sie umherlaufen oder was weiß ich, ne.
21d	UK	D	Zielgruppe: psychische Erkrankungen	alle Angaben, die speziell psychische Erkrankungen der Zielgruppe betreffen	Und das ist das Schwierigste geworden dann, sag ich mal, hier in diesem Berufsvorbereitungsweg. Einen Weg zu finden, auf die entsprechende Erkrankung zu reagieren, wir sind vielfach als Lehrer in einige Dinge gar nicht involviert, das heißt also, diese Angaben von Krankheiten sind freiwillige Angaben aufgrund des Datenschutzes, das heißt also, wir wissen vielfach gar nicht
21e	UK	D	Zielgruppe: Interessen/Neigungen	Alle Angaben, die Interessen/Neigungen der Schüler betreffen	keine Nennungen
21f	UK	D	Zielgruppe: Heterogenität	alle Angaben, die speziell die Heterogenität der Zielgruppe betreffen	Heterogenität ist natürlich ein großer Punkt. Das nimmt immer mehr zu.
21g	UK	D	Zielgruppe: individuelle persönliche Hemmnisse	alle Angaben, die speziell persönliche Hemmnisse der einzelnen Schüler betreffen	Die trauen sich oft nicht. Also man merkt zwar, sie möchten, aber sie trauen sich kein Messer in die Hand zu nehmen oder sie trauen sich nicht zu würzen oder es eben nicht selber zu mache ...
21h	UK	D	Zielgruppe: Alter/ Entwicklungsphase	alle Angaben, die speziell das Alter bzw. die Entwicklungsphase der Zielgruppe betreffen	ja auch im Alter zwischen 16 und 18 Jahren da muss man sich immer was einfallen lassen, man rechnet mit dem einen und dann kommt es überraschend am nächsten Tag.
21i	UK	D	Zielgruppe: fehlende/ unvollständige Ausbildungsreife	alle Angaben, die speziell die Ausbildungsreife der Zielgruppe betreffen	keine Nennungen
21j	UK	D	Zielgruppe: schulische Vorbildung	alle Angaben, die speziell die schulische Vorbildung der Zielgruppe betreffen	Man muss einige Schüler muss man ganz ehrlich auch mit dem Stand der 7. Klasse manchmal abholen, die wirklich jetzt auch zwei/ drei Jahre manchmal gar nicht mehr zur Schule gegangen sind oder so unregelmäßig zur Schule gegangen sind.

21k	UK	D	Zielgruppe: Migrationshintergrund	alle Angaben, die speziell den Migrationshintergrund der Zielgruppe betreffen	Migrationshintergrund haben wir auch immer mehr.
21l	UK	D	Zielgruppe: unrealistische Berufs- und Arbeitsweltvorstellungen	alle Angaben, die speziell die unrealistischen Berufs- und Arbeitsweltvorstellungen der Zielgruppe betreffen	... dass sie also eine verzerrte Selbstwahrnehmung haben, also das stellen wir auch fest, ne, dass sie also oft der Meinung sind, dass sie viele Dinge beherrschen, die sie aber gar nicht beherrschen können, also diese verzerrte Selbstwahrnehmung oder das überzogene Selbstbewusstsein.
21m	UK	D	Zielgruppe: unregelmäßige Teilnahme	alle Angaben, die speziell die unregelmäßige Teilnahme der Zielgruppe betreffen	Das nimmt leider auch immer mehr zu, dass die Schüler wirklich stundenweise oder ganze Tage wirklich auch fehlen.
22	OK	I	allgemeine Strategien im Umgang mit der Zielgruppe	alle Angaben zu allgemeinen Strategien im Umgang mit den Einflussfaktoren der Zielgruppe	
22a	UK	I	Diagnostik	alle Angaben, die sich auf die Diagnostik bzgl. der Zielgruppe beziehen	bevor wir überhaupt arbeiten können, müssen wir ja wissen (...), ja, wo setzen wir da an. Welches Niveau ist da, wir tasten uns da ja auch ganz langsam heran und erkennen dann ganz schnell, wie wir vorgehen müssen
22b	UK	I	persönliche Strategien	alle Angaben zu persönlichen Strategien im Umgang mit der Zielgruppe	Man nimmt einen kleinen roten Faden mit, was du vielleicht möchtest. Aber vielleicht hast du Glück zu 50 %, das ist manchmal schon viel.
23	OK	I	spezielle Strategien im Umgang mit der Zielgruppe	alle Angaben zu Strategien zu speziellen Einflussfaktoren die Zielgruppe betreffend	
23a	UK	D	Strategie Zielgruppe: individuelle (De-) Motivation	Aale Angaben zu Strategien, die sich auf die Individuelle (De-) Motivation der Zielgruppe beziehen	Ich versuche auch, mit ihnen gemeinsam, wenn wir besprechen, was im Schuljahr so anliegt, dann zu gucken, welche Vorstellungen, welche Wünsche haben sie dann, was möchten sie dann vielleicht gerne mit drinne haben und wenn es möglich ist,

					dann versuche ich das auch mit zu integrieren und einzubauen.
23b	UK	D	Strategie Zielgruppe: Förderbedarfe/Verhaltensauffälligkeiten	alle Angaben zu Strategien, die sich auf die Förderbedarfe/Verhaltensauffälligkeiten der Zielgruppe beziehen	... sondern das eine abgestimmte Vorgehensweise gegeben ist. Und dann suche ich auch sehr, gerade bei Problemschülern, diese enge Verbindung zu den Klassenlehrern.
23c	UK	D	Strategie Zielgruppe: psychische Erkrankungen	alle Angaben zu Strategien, die sich auf die psychische Erkrankungen der Zielgruppe beziehen	Auch, wenn ich ihnen dann, zu mindestens habe ich das Gefühl, vermittele, dass ich Verständnis habe oder dass ich sie trotzdem nochmal so nehme, wie sie jetzt sind.
23d	UK	D	Strategie Zielgruppe: Interessen/Neigungen	Alle Angaben zu Strategien, die sich auf Interessen/Neigungen der Zielgruppe beziehen	Aber wenn man das Interesse, [...] denn man kann ja immer den Lebens- den Praxisbezug herstellen und wenn es dem Lehrer gelingt, dann kann man alle Zuhörenden im Auge behalten, dann sieht man dieses brennende Interesse in den Augen.
23e	UK	D	Strategie Zielgruppe: Heterogenität	alle Angaben zu Strategien, die sich auf die Heterogenität der Zielgruppe beziehen	... binnendifferenzierte Vorgehensweise mit jedem Schüler ganz individuell.
23f	UK	D	Strategie Zielgruppe: individuelle persönliche Hemmnisse	alle Angaben zu Strategien, die sich auf Individuelle persönliche Hemmnisse der Zielgruppe beziehen	Jede Stunde ist anders, jede Stunde gebe ich den Schülern Feedback damit Sie lernen sich selbst und die Gesamtsituationen besser einzuschätzen.
23g	UK	D	Strategie Zielgruppe: Alter/Entwicklungsphase	alle Angaben zu Strategien, die sich auf das Alter/Entwicklungsphase der Zielgruppe beziehen	keine Nennungen
23h	UK	D	Strategie Zielgruppe: fehlende/unvollständige Ausbildungsreife	alle Angaben zu Strategien, die sich auf die fehlende/unvollständige Ausbildungsreife der Zielgruppe beziehen	... da muss man halt eben mal gucken, wo sind sie? Und dann versucht man eben die Inhalte der 8./9. Klasse aufzuarbeiten, damit sie dann eben am Ende, ja die Berufsreife dann auch erreichen können.
23i	UK	D	Strategie Zielgruppe:	alle Angaben zu Strategien, die sich auf die	... häufig dann, wenn Texte zum Beispiel zu lesen sind bei

			schulische Vorbildung	schulische Vorbildung der Zielgruppe beziehen	Fremdwörtern noch mal eine Erklärung, dass ich unten eine Fußzeile dann speziell für die mache, wo bestimmte Fachbegriffe dann oder Begriffe, wo ich meine, die sind Ihnen jetzt nicht so geläufig denn auch mal erkläre.
23j	UK	D	Strategie Zielgruppe: Migrationshintergrund	alle Angaben zu Strategien, die sich auf den Migrationshintergrund der Zielgruppe beziehen	Also Aufgabenstellungen muss man fast immer visualisieren
23k	UK	D	Strategie Zielgruppe: unrealistische Berufs- und Arbeitsweltvorstellungen	alle Angaben zu Strategien, die sich auf die unrealistische Berufs- und Arbeitsweltvorstellungen der Zielgruppe beziehen	Dass sie ganz einfach, (...) wollen mal sagen, sich überschätzen? Nicht ihre Fähigkeiten oder ihre ... also richtig einschätzen, was könnte ... wo könnten sie mal im Leben Fuß fassen.
23l	UK	D	Strategie Zielgruppe: unregelmäßige Teilnahme	alle Angaben zu Strategien, die sich auf die unregelmäßige Teilnahme der Zielgruppe beziehen	Das ist schon kompliziert. Man kann da nur mit den Eltern zusammenarbeiten, mit den Schulsozialer. Immer wieder im Gespräch ihnen Mut zu machen, vielleicht auch nur erst mal zwei Stunden zu kommen und zu gucken, so schlimm ist es gar nicht, zu beobachten, grad in Gruppenarbeiten, wie stark lässt der sich darauf ein. Und wenn dann unregelmäßige Teilnahme war, ich hatte das also auch schon bei einem Jugendlichen, den ich dann also morgens angerufen habe.
24	OK		Herausforderung Rahmenbedingungen	alle Angaben, die zu den vorlegten Einflussfaktoren bzgl. der Rahmenbedingungen getätigt wurden	
24a	UK	D	Rahmenbedingungen: Fluktuation der Schüler innerhalb des Schuljahres	alle Angaben, die speziell die Fluktuation der Zielgruppe betreffen	Das passiert das ganze Jahr dieses Jahr schon. Sind auch schon fünf Leute gekommen, die aus den Schulen rausgeschmissen ...
24b	UK	D	Rahmenbedingungen: Durchführung von Betriebspraktika	alle Angaben, die speziell die Betriebspraktika betreffen	Die Durchführung von Betriebspraktika ... ja, da laufen wir eigentlich als Lehrer los,

					obwohl die Schüler loslaufen sollen und versuchen mit den Schülern zusammen und mit den Sozialpädagogen zusammen entsprechende Praktikumsbetriebe zu führen
24c	UK	D	Rahmenbedingungen: Lehrplan/ Curriculum/ Handreichungen	alle Angaben, die speziell den Lehrplan betreffen	keine Nennungen
24d	UK	D	Rahmenbedingungen: Orientierung an dualen Ausbildungsgängen	alle Angaben, die speziell die Orientierung an dualen Ausbildungsgängen betreffen	keine Nennungen
24e	UK	D	Rahmenbedingungen: Größe der Klasse	alle Angaben, die speziell die Größe der Klasse betreffen	... wenn ich mit neun Schülern arbeiten soll, dann muss man schon sehr aufpassen, dass keiner zu kurz kommt.
24f	UK	D	Rahmenbedingungen: Raumausstattung/ Material	alle Angaben, die speziell die Raumausstattung und/oder das Material betreffen	Also vom Material, also zumindest für den theoretischen Unterricht sind wir sehr, sehr schlecht ausgestattet.
24g	UK	D	Rahmenbedingungen: kein stabiles Lehrerteam	alle Angaben, die speziell das Lehrerteam der Bildungsgänge betreffen	... die Schüler sehen eigentlich gar nicht mehr durch, die haben gar keine Regelmäßigkeit mehr.
24h	UK	D	Rahmenbedingungen: fehlender Austausch über die Schüler im Kollegium	alle Angaben, die speziell den Austausch zu Schülern im Kollegium betreffen	Fehlender Austausch über die Schüler im Kollegium ja, Zeitfrage.
24i	UK	I	Rahmenbedingungen: Lehr-Kollegium intern	alle Angaben, die speziell das Lehrerkollegium innerhalb einer beruflichen Schule betreffen	Und das ist das nächste oder das größte Problem: diese unterschiedliche Bezahlung. Die immer dann, wenn es um Aufgabenverteilung geht, sich dann auch entlädt.
24j	UK	I	Rahmenbedingungen: Konsequenzen aus Lehrerverhalten	alle Angaben, die sich auf konsequentes Lehrerverhalten beziehen	keine Nennungen
24k	UK	I	Rahmenbedingungen: Förderung/Rahmenbedingungen/Sozial	alle Angaben, die sich speziell auf die Förderbedingungen des SGBs beziehen	Laut Berufsschulverordnung für unseren Bereich sind wir ja im Grunde festgelegt mit BVJ1 und BVJ2 und BVJA. Und das im Grunde dann je nach

			gesetze/ Abhängigkeiten		Schulabschluss jeweils ein- oder zweijährige Gänge.
25	OK		allgemeine Strategien im Umgang mit den Rahmenbedingungen	alle Angaben zu allgemeinen Strategien im Umgang mit den Einflussfaktoren der Rahmenbedingungen	
25a		D	persönliche Strategien Rahmenbedingungen	alle Angaben zu persönlichen Strategien in Bezug auf die Rahmenbedingungen	Keine Nennungen
26	OK		spezielle Strategien im Umgang mit den Rahmenbedingungen	alle Angaben zu speziellen Strategien im Umgang mit den Einflussfaktoren der Rahmenbedingungen	
26a	UK	D	Strategie Rahmenbedingungen: Fluktuation der Schüler innerhalb des Schuljahres	alle Angaben zu Strategien, die sich auf die Fluktuation der Schüler innerhalb des Schuljahres beziehen	Fluktuation der Schüler und Schülerinnen außer-/innerhalb des Schuljahres, also wir haben keinen Wechsel nachher mehr. Also wenn nachher nach dem Schnupperkurs 14 Tage wird das dann irgendwann.
26b	UK	D	Strategie Rahmenbedingungen: Durchführung von Betriebspraktika	alle Angaben zu Strategien, die sich auf die Durchführung von Betriebspraktika beziehen	...aus meiner Gruppe zum Beispiel zum Dönermarkt. Da musst du eben sagen, was wollen sie da? Aber auf alle Fälle lernen sie eine gewisse Pünktlichkeit auch mal 8 Stunden an einem Ort tätig zu sein und der Unternehmer wird sich das eben nicht mitangucken, wenn sie nichts machen.
26c	UK	D	Strategie Rahmenbedingungen: Lehrplan/ Curriculum/ Handreichungen	alle Angaben zu Strategien, die sich auf Lehrplan/Curriculum/ Handreichungen beziehen	Ja, Orientierung an dualen Ausbildungsgängen, das hab ich ja schon gemacht, vor allem über den Technologieunterricht, dass man da eben schon ein bisschen paar Inhalte ihnen anbietet.
26d	UK	D	Strategie Rahmenbedingungen: Orientierung an dualen Ausbildungsgängen	alle Angaben zu Strategien, die sich auf die Orientierung an dualen Ausbildungsgängen beziehen	...wir haben hier in unserer Schule einen Tag, wo alle Schüler gemeinsam Aktionen durchlaufen hinsichtlich der Ausbildung. Und zwar werden dann gemischte Teams gebildet, aus jeder Ausbildungsrichtung, und dann wird eine Station vorbereitet, die typisch ist, und

					das durchlaufen sie am ganzen Tag.
26e	UK	D	Strategie Rahmenbedingunge n: Größe der Klasse	alle Angaben zu Strategien, die sich auf die Größe der Klasse beziehen	keine Nennungen
26f	UK	D	Strategie Rahmenbedingunge n: Raumausstattung/ Material	alle Angaben zu Strategien, die sich auf die Raumausstattung/Material beziehen	Das heißt ich hab mich hier oben in der Fachgruppe dafür zum Beispiel dann auch eingesetzt oder mache es, dass die Technik da ist und funktioniert. So eine Grundtechnik, die man hier in den Schulen haben kann.
26g	UK	D	Strategie Rahmenbedingunge n: kein stabiles Lehrerteam	alle Angaben zu Strategien, die sich auf die Stabilität des Lehrerteams beziehen	...eigentlich sind wir seit zwei Jahren, sind wir ziemlich zusammengeschweißt.
26h	UK	D	Strategie Rahmenbedingunge n: fehlender Austausch über die Schüler im Kollegium	alle Angaben zu Strategien, die sich auf den fehlenden Austausch über die Schüler im Kollegium beziehen	Fehlender Austausch über Schüler im Kollegium kann ich von mir aus nicht, weil ich versuche es. Wir sind hier so ein eingespieltes Team, Frau U., Frau P., ich, Herr V. (...), dass wir uns untereinander fast in jeder Pause über bestimmte Sachen, die im Unterricht vorgefallen sind, die in den Klassen im Moment laufen, austauschen und das ist bei unserem Schülerklientel ganz doll wichtig. Zum einen, dass wir anderen nicht ins Messer laufen lassen und zum anderen, dass die Schüler merken "Stopp, die können wir nicht gegeneinander ausspielen". Ganz wichtig.
26i	UK	D	Strategie Rahmenbedingunge n: Lehr-Kollegium intern	alle Angaben zu Strategien, die sich auf das Lehr-Kollegium intern beziehen	Verbindlichkeiten zu schaffen.
26j	UK	D	Strategie Rahmenbedingunge n: Konsequenzen aus Lehrerverhalten	alle Angaben zu Strategien, die sich auf die Konsequenzen aus Lehrerverhalten beziehen	Das ist erstmal ein interner Prozess, der uns auch einfach hilft, alle an einem Strang zu ziehen.
26k	UK	D	Strategie Rahmenbedingunge n: Förderung/Rahmen	alle Angaben zu Strategien, die sich auf die Förderung/Rahmenbeding	Und dann machen wir so, dass wir die Schüler in Eigenregie dann auch höherstufen. Wenn wir merken, die schaffen das



			bedingungen/Sozialgesetze/ Abhängigkeiten	ungen/Sozialgesetze/ Abhängigkeiten beziehen	auch in einer viel kürzeren Zeit. Aber genauso haben wir auch (.) das Prinzip, dass wenn der Schüler sehr schwach ist und wir sehen, der braucht noch sehr viel Förderung und sehr viel Zuwendung, dass wir ihn auch wieder runterstufen.
27	OK		Herausforderung äußere Faktoren	alle Angaben, die zu den vorlegten Einflussfaktoren bzgl. der äußeren Faktoren getätigt wurden	
27a	UK	D	äußere Faktoren Einfluss der Medien auf die Schüler	alle Angaben, die speziell den Einfluss der Medien auf die Zielgruppe betreffen	... also Einfluss der Medien ist klar: Handysucht.
27b	UK	D	äußere Faktoren Eltern/Familie	alle Angaben, die speziell den Einfluss der Eltern/Familie auf die Zielgruppe betreffen	... viele unserer Schüler kommen wirklich auch aus Familien, die nicht so optimal sind, sage ich jetzt mal. Auch mit schweren kriminellen Hintergrund jetzt auch gerade wieder zum Beispiel einen wieder bei mir.
27c	UK	D	äußere Faktoren Freunde/soziales Umfeld	alle Angaben, die speziell das soziale Umfeld der Zielgruppe betreffen	Ja, aber auch sonst da erzählt, also da erzählt keiner, also ich habe kaum was an Informationen, was so zu Hause abgeht also, ähm, es ist, es dreht sich alles um die Clique ne.
27d	UK	D	äußere Faktoren regionale Besonderheiten: Standort der Schule/Wohnort	alle Angaben, die speziell die regionale Besonderheiten betreffen	Unser Einzugsgebiet ist auch sehr groß. Die Schüler müssen früh aufstehen um pünktlich hier zu sein, dass ist auch ein Hindernis. Viele brechen ab, kommen nicht mehr wegen der langen Ankunftswege.
27e	UK	D	äußere Faktoren Veränderungen des Arbeitsmarktes	alle Angaben, die speziell die Veränderung des Arbeitsmarktes betreffen	Eine andere Möglichkeit haben sie hier nicht und das schränkt es natürlich massivst ein
27f	UK	D	äußere Faktoren Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit	alle Angaben, die speziell die Vorgaben der BA betreffen	Weil wir viele Vorgaben schon haben. Einmal durch das Arbeitsamt, was ja von vornherein die Zuweisung macht, ob es jetzt eine Reha-Maßnahme ist oder eine andere Maßnahme oder eine BVJ-Maßnahme.

27g	UK	D	äußere Faktoren Wohnverhältnisse	alle Angaben, die sich speziell auf die Wohnverhältnisse der Zielgruppe beziehen	keine Nennungen
28	OK	D	allgemeine Strategien im Umgang mit den äußeren Faktoren	alle Angaben zu allgemeinen Strategien im Umgang mit den Einflussfaktoren der äußeren Faktoren	
28a	UK	I	persönliche Strategien äußere Faktoren	alle Angaben zu persönlichen Strategien in Bezug auf die äußeren Faktoren	keine Nennungen
29	OK	D	spezielle Strategien im Umgang mit den äußeren Faktoren	alle Angaben zu speziellen Strategien im Umgang mit den Einflussfaktoren der äußeren Faktoren	
29a	UK	I	Strategie äußere Faktoren: Einfluss der Medien auf die Schüler	alle Angaben zu Strategien, die sich auf den Einfluss der Medien auf die Schüler beziehen	...dass sie eben nicht alles glauben was bei Facebook und co. steht und ihnen beibringen wie sie tatsächliche von fake News unterscheiden können. Ich versuche Sie dazu anzuleiten kritisch zu bleiben und „erstmal“ alles zu hinterfragen statt es sofort zu glauben.
29b	UK	I	Strategie äußere Faktoren: Eltern/Familie	alle Angaben zu Strategien, die sich auf den Einfluss der Eltern/Familie auf Schülerinnen und Schüler beziehen	keine Nennungen
29c	UK	I	Strategie äußere Faktoren: Freunde/soziales Umfeld	alle Angaben zu Strategien, die sich auf Freunde/Soziales Umfeld beziehen	keine Nennungen
29d	UK	I	Strategie äußere Faktoren: regionale Besonderheiten: Standort der Schule/Wohnort	alle Angaben zu Strategien, die sich auf die regionale Besonderheiten: Standort der Schule/Wohnort beziehen	keine Nennungen
29e	UK	I	Strategie äußere Faktoren: Veränderungen des Arbeitsmarktes	alle Angaben zu Strategien, die sich auf Veränderungen des Arbeitsmarktes beziehen	... es sehr viele Firmen gibt, die auch unsere Schüler nehmen. Aus zwei Gründen, erstens sie brauchen jemanden für

					einfachere Arbeiten oder sie suchen schlichtweg Personal.
29f	UK	I	Strategie äußere Faktoren: Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit	alle Angaben zu Strategien, die sich auf die Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit beziehen	keine Nennungen
29g	UK	I	Strategie äußere Faktoren: Wohnverhältnisse	alle Angaben zu Strategien, die sich auf die Wohnverhältnisse beziehen	keine Nennungen
Bereich 3: Professionelles Handeln und Kompetenzentwicklung					
30	OK		Fähigkeiten/ Kompetenzen Lehrkraft	alle Angaben, die sich auf Kompetenzen bei Lehrkräften beziehen	
30a	UK	D	allgemeine Fähigkeiten/Kompetenzen Lehrkraft	alle Angaben, die sich auf notwendige Kompetenzen bei Lehrkräften allgemein beziehen	Das Erste, was ein Lehrer mitbringen sollte ist das Wollen, ja. Ich möchte gerne Lehrer werden, ich möchte.
30b	UK	D	Fähigkeiten/Kompetenzen Lehrkraft in den benannten Bildungsgängen	alle Angaben, die sich auf notwendige Kompetenzen bei Lehrkräften in den Bildungsgängen des Übergangssystems beziehen	Sie müssen Krankheitsbilder kennen. Sie müssen wissen, wie sie sich zu verhalten haben, sie müssen Gesprächsführungen können.
31	OK		Möglichkeiten Fähigkeiten/ Kompetenzen zu entwickeln	alle Angaben, die sich auf Möglichkeiten zur Entwicklung der Kompetenzen beziehen	
31a	UK	D	Kompetenzentwicklung durch Praxiserfahrung in der beruflichen Schule	alle Angaben, die sich auf Möglichkeiten zur Entwicklung der Kompetenzen durch Praxiserfahrung innerhalb der beruflichen Schule beziehen	oder dass man dann gerade im Praktikum noch stärker darauf besteht, dass sie dort wirklich reingehen und hospitieren..
31b	UK	I	Kompetenzentwicklung durch Nebenjobs/ Freizeitaktivitäten	alle Angaben, die sich auf Möglichkeiten zur Entwicklung der Kompetenzen durch Nebenjobs oder Freizeitaktivitäten beziehen	Praktika, Soziale Brennpunkte besuchen, den Hintergrund der Schüler kennenlernen um die Lebenswelt zu verstehen, überhaupt mal Berührung mit diesem sozialen Milieu bekommen.

31c	UK	I	Kompetenzentwicklung innerhalb der universitären Ausbildung	alle Angaben, die sich auf Möglichkeiten zur Entwicklung der Kompetenzen in der universitären Ausbildung beziehen	Grundvoraussetzung ist eine pädagogische Ausbildung.
31d	UK	I	weitere Angaben	alle weiteren Angaben zu Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung	...Sonderpädagogik...
32	OK		Entwicklung des eigenen professionellen Handelns	alle Angaben, welche die persönliche Professionalisierung betreffen	
32a	UK	D	eigenes professionelles Handeln	alle Angaben, welche die Entwicklung des eigenen professionellen Handelns betreffen	Aus der Arbeitserfahrung als Lehrer erwächst.
32b	UK	I	persönliche Motivation für die Arbeit mit der Zielgruppe	alle Angaben, welche die Persönliche Motivation für die Arbeit mit der Zielgruppe betreffen	Ich mache das, wie gesagt, und äh der größte Dank ist für mich, wenn ich durch A. gehe, auch durch W., dass mir Guten Tag gesagt wird, dass mir liebe Grüße bestellt werden und so weiter und so fort, wo du dir dann sagst ähm „Jawohl, da habe ich wohl wahrscheinlich doch einiges richtig gemacht und das motiviert mich wieder, wieder weiterzumachen.
32c	UK	I	Einstellung/Haltung/ Ansichten der Situation durch Befragten	alle Angaben, welche die Einstellung/Haltung/ Ansichten der Situation durch Befragten betreffen	„Du, in jedem Schüler steckt ein guter Kern, man muss einfach eine positive Einstellung haben, egal wie er ist“, ne, also äh, sich auf diese Ebene begeben und jeden Schüler genauso sehen, umso einfacher hat man es auch.
32d	UK	I	Reflexion, Wahrnehmung der eigenen Person	alle Angaben, welche die Reflexion, Wahrnehmung der eigenen Person betreffen	Wir machen ja ein Schüler-Lehrer-Feedback auch im Schuljahr.
32e	UK	I	Persönlichkeit/ Dispositionen der Lehrkraft	alle Angaben, welche die Persönlichkeit/ Dispositionen der Lehrkraft	Ich bin ein Lehrer, der gerecht handelt, der lobt, kritisiert...
32f	UK	I	Selbstschutz/ Selbstfürsorge	alle Angaben, welche die Selbstschutz/ Selbstfürsorge betreffen	... das hieß für mich äh ganz genau zu überlegen, wie weit lasse ich die Schüler an mich

					heran, aber was wirklich über Jahre jetzt gut funktioniert.
33	OK		Erfolgsfaktoren	alle Angaben, die als Erfolgsfaktoren in der persönlichen Arbeit benannt werden	
33a	UK	D	Erfolgsfaktoren	alle Angaben, die als Erfolgsfaktoren in der persönlichen Arbeit benannt werden	...bekannte Partner zum Zusammenarbeiten. Und wenn jedes Mal ein anderer die Ausschreibung gewinnt für die Lose, die sie haben, ist jedes Mal ... dann entsteht ja auch Unruhe, die zieht sich ja durch.
34	OK		Tipps/ Hilfestellungs- Wünsche	alle Angaben, die zu Wünschen nach persönlichen Tipps genannt werden	
34a	UK	D	Tipps/ Hilfestellungs- Wünsche	alle Angaben, die zu Wünschen nach persönlichen Tipps genannt werden	... äh psychologische Beratung will ich das mal jetzt vorsichtig nennen.
Bereich 4: weitere Entwicklungshinweise					
35	OK		notwendige Veränderungen	alle Angaben, in denen als notwendig erachtete Veränderungen benannt werden	
35a	UK	D	allgemeine Veränderungen	alle Angaben, in denen Veränderungen allgemein benannt werden	Austausch bspw. in diesem Arbeitskreis. Man arbeitet an denselben Themen und sitzt einfach mit Leuten und unterhält sich. Und da würde ich mir natürlich gerne wünschen, wie soll man das bei Lehrern beschreiben? Dass sie weniger Sorge hätten um ihr Ansehen, wenn Sie preisgeben würden, wie sie ihren Unterricht machen. Das ist nämlich so ein Nähkästchen, da lassen sie teilweise die Leute reinschauen, aber eigentlich mögen sie das überhaupt nicht.
35b	UK	D	den Bildungsgang betreffende Veränderung	alle Angaben, in denen Veränderungen im betrachteten Bereich benannt werden	Mehr Einblick haben was in den 3 Tagen beim Bildungsträger tatsächlich stattfindet

35c	UK	I	Lösungsvorschläge	alle Angaben, in denen Lösungsvorschläge/ Verbesserungsvorschläge gemacht werden	... viel individueller planen...
36	OK		nicht benannte Aspekte	alle Aspekte, die durch die bisherigen Fragen nicht abgebildet werden konnten	
36a	UK	D	nicht benannte Aspekte allgemein	allgemeine Aspekte, die bisher nicht benannt wurden	keine Nennungen