

Systemisches Lerncoaching in der beruflichen Bildung. Ein Beitrag zur Inklusion und zur Reduzierung von Vertragsabbrüchen.

vorgelegt von
Kathrin Kahmann

an der Fakultät I – Geistes- und Bildungswissenschaften
der Technischen Universität Berlin
zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie
- Dr.-phil. -

Promotionsausschuss

Vorsitzende: Prof. Dr. Petra Lucht
Gutachter: Prof. Dr. habil. Dipl.-Ing. Friedhelm Schütte
Gutachterin: Prof. Dr. Rita Meyer

Tag der wissenschaftlichen Aussprache: 31.März 2022

Berlin 2022

„Da Lerncoaching eine entspannte Atmosphäre schafft.
Auch in der Klasse, da es jeder besser versteht.“
(Berufsschüler im Bildungsgang AM-SHK, 2020)

„Ich finde es wirklich wichtig, wenn man von diesem Irrglauben wegkommt,
dass wir fachliche Kompetenzen am laufenden Band vermitteln müssen.
Ich glaube nicht, dass das unser Kerngeschäft ist,
auch wenn es uns hier suggeriert wird.“
(Lehrerin am Oberstufenzentrum, 2020)

„Sie haben keine Motivation, selber zu lernen.
Selten, dass du einen Lehrling findest, der von sich aus lernt.“
(Ausbilder eines SHK-Betriebs, 2020)

„Dass Sie frühzeitig mit eingreifen, das ist schon ein Meilenstein.“
(Vater eines Auszubildenden, 2020)

Keiner hat die Wahrheit allein.
Wir haben sie alle, aber verteilt.
(Pestalozzi)

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen beteiligten Personen meinen großen Dank aussprechen, die mich bei der Anfertigung und Bearbeitung meiner Dissertation unterstützt haben. Besonders danken möchte ich Prof. Dr. habil. Dipl.-Ing. Friedhelm Schütte von der Technischen Universität Berlin für die ausgezeichnete Betreuung bei der Durchführung und Umsetzung der gesamten Arbeit. Außerdem möchte ich mich bei meinen Kolleginnen und Kollegen sowie der Schulleitung des Oberstufenzentrums Technik Teltow für die produktiven Gespräche und die hervorragende Unterstützung, insbesondere bei der Durchführung der Befragungen, bedanken. Des Weiteren spreche ich den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Doktorandencolloquiums der Technischen Universität Berlin meinen Dank für die inhaltliche Beratung und Ermutigung aus. Für die Genehmigung der wissenschaftlichen Untersuchung am Oberstufenzentrum Technik Teltow danke ich dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.

Mein ganz besonderer Dank gilt meiner Mutter Hannelore Schulz und meiner Frau Steffi Kahmann für die treue Begleitung, die stetige Unterstützung und das Lektorieren der Doktorarbeit. Meinen Kindern und Freunden danke ich sehr herzlich für ihren Zuspruch und ihre Geduld während der Arbeit an dieser Dissertation.

Abkürzungsverzeichnis

A	Ausbildungsverantwortliche
abH	Ausbildungsbegleitende Hilfen
AM-SHK	Anlagenmechaniker/in für Sanitär,- Heizungs- und Klimatechnik
ASA	Assistierte Ausbildung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
DDR	Deutsche Demokratische Republik
EEG	Energieelektroniker/in (Klassenkurzbezeichnung)
ESP	Fach „Einführung in die sozialistische Produktion“
FEESS	Fragebogen zur Erfassung emotionaler sozialer Schulerfahrung
GZZ	Schulprojekt „Gemeinsam zum Ziel“
KFP	Kraftfahrzeugmechatroniker/in (Klassenkurzbezeichnung)
KMK	Kultusministerkonferenz
LC	Lerncoaching
LISUM	Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
Lk	Lehrkräfte
MBJS	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
OSZ	Oberstufenzentrum
OSZ TT	Oberstufenzentrum Technik Teltow
PA	Produktive Arbeit
PPZ	Polytechnisches Prinzip
RLP	Rahmenlehrpläne
SHK	Sanitär,- Heizungs- und Klimatechnik
SuS	Schülerinnen und Schüler
TZ	Technisches Zeichnen
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention

1.1.1 Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und eigenhändig sowie ohne unerlaubte fremde Hilfe und ausschließlich unter Verwendung der aufgeführten Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe.

Berlin, den

.....

Unterschrift

1.1.2 Abstract

Das Thema „Systemisches Lerncoaching in der beruflichen Bildung. Ein Beitrag zur Inklusion und zur Reduzierung von Vertragsabbrüchen.“ setzt sich aus einer Kombination zweier Hauptaspekte zusammen. Neben den Gründen für Ausbildungsabbrüche und Maßnahmen, zu deren Verhinderung in handwerklichen Berufen, insbesondere im Bildungsgang „Anlagenmechaniker/-in für Sanitär- Heizungs- und Klimatechnik (SHK)“, steht das didaktische Konzept des „Systemisches Lerncoaching“ im berufspädagogischen Arbeitsfeld mit der Frage nach der Wirkung auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die soziale Integration und das Klassenklima im Fokus dieser Arbeit. Beide Themen spannen den Erkenntnisrahmen um die politische, pädagogische Perspektive von Inklusion in der beruflichen Bildung. Der empirische Forschungsteil zu Ausbildungsabbrüchen umfasst sowohl qualitative (Fragebogen) als auch quantitative Forschungsmethoden (Tiefeninterviews). Es wurden Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Ausbildungsbetriebe und Erziehungs- und Sorgeberechtigte befragt. Primäre Gründe, eine Ausbildung abubrechen, liegen hauptsächlich in der Person des Auszubildenden. Eine hohe Motivation und Zuverlässigkeit, gute Lernvoraussetzungen, realitätsnahe Erwartungen an den Beruf sowie ein stabiles soziales Milieu stellen die wesentlichen Gelingensbedingungen für das erfolgreiche Absolvieren einer Ausbildung dar. Die frühzeitige Kommunikation über Probleme in der Ausbildung sowie die Verbesserung der Lernortkooperation zwischen Lehrkräften, Ausbildungsbetrieben sowie Erziehungs- und Sorgeberechtigten führen in der Regel zu einer reduzierten Anzahl von Vertragsauflösungen. Eine individuelle Diagnostik/Beratung sowie die Förderung der Auszubildenden haben eine hohe Wirksamkeit auf einen erfolgreichen beruflichen Abschluss und verhindern präventiv Ausbildungsabbrüche. Die Wirkung des Lerncoachingkonzepts wurde mit dem standardisierten Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen (FESS)¹ bei den Berufsgruppen Energieelektroniker/-in, Kraftfahrzeugmechatroniker/-in sowie Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik in der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen untersucht. Die Umsetzung des Lerncoachingkonzepts wirkt sich sehr positiv auf das individuelle Selbstkonzept der Lernenden aus. Die Anwendung des Lerncoachingkonzepts führt zu höherer Selbstwirksamkeit und Motivation der Lernenden sowie zu einer Verringerung der Anzahl an Ausbildungsabbrüchen. Einen weiteren Forschungsbedarf stellt die quantitative und qualitative Erweiterung der Untersuchung des Lerncoachingsansatzes im Sinne einer Langzeitstudie zur Klärung der langfristigen Wirksamkeit auf das Lern- sowie das Abbruchverhalten der Auszubildenden und die dafür erforderlichen Ressourcen dar.

¹ Vgl. Rauer/Schuck 2003, S. 10 f.

Inhaltsverzeichnis

1.1.1	Selbstständigkeitserklärung	V
1.1.2	Abstract	VI
Abbildungsverzeichnis.....		I
Tabellenverzeichnis.....		V
2	Einleitung.....	1
2.1	Eine inklusive handwerkliche Ausbildung – nur eine Vision?	1
2.2	Zentrale Fragestellungen und Erkenntnisinteresse	10
2.3	Aufbau der Arbeit.....	12
3	Forschungsdesign und methodischer Ansatz.....	13
3.1	Forschungsplan	13
3.2	Methodischer Ansatz	16
3.2.1	Die Startbefragung zu Ausbildungsabbrüchen	16
3.2.2	Projektplanung und Erprobungsphase	19
3.2.3	Drei Meilensteine (Schulstatistik, Auswertung)	20
3.2.4	Die qualitative Befragung zu Ausbildungsabbrüchen	21
3.2.5	Die quantitative Befragung zur Wirkung des Lerncoachings	24
3.3	Zielgruppen der Befragungen	28
3.3.1	Die Startbefragung zu Ausbildungsabbrüchen	28
3.3.2	Die qualitative Befragung zu Ausbildungsabbrüchen	29
3.3.3	Die quantitative Befragung zur Wirkung des Lerncoachings	29
4	Begriffsklärungen und Definitionen.....	32
4.1	Inklusion im berufspädagogischen Feld	32
4.1.1	Von der Integration zur Inklusion	32
4.1.2	Ausbildungsformen für Menschen mit Behinderung in der beruflichen Bildung.....	34
4.1.3	Heterogenität als Prinzip in der Beruflichen Bildung.....	35
4.1.4	Wege zur Inklusion in der Beruflichen Bildung	36
4.1.5	Was ist guter inklusiver Unterricht?.....	37
4.1.6	Multiprofessionelle Teams	43
4.2	Systemisches Lerncoaching	47
4.2.1	Definition Lerncoaching	47
4.2.2	Kompetenzen des Lerncoachs	54
4.2.3	Professionelle Beziehungsgestaltung und Rollentransparenz.....	58
4.2.4	Die innere Haltung	59
4.2.5	Äußeres Setting	60
4.2.6	Gesprächsstruktur	62

4.2.7	Gesprächsführung	69
4.2.8	Umgang mit Unfreiwilligkeit.....	70
4.3	Vertragslösungen und Ausbildungsabbrüche.....	71
4.3.1	Die Ausbildungsabbrüche und seine Folgen	71
4.3.2	Ausbildungsabbrüche in Handwerksberufen	72
4.3.3	Gründe für Ausbildungsabbrüche	73
4.3.4	Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen.....	76
4.4	Polytechnischer Unterricht in der DDR.....	80
5	Empirischer Forschungsteil – Datenerhebung	84
5.1	Die Startbefragung zu Ausbildungsabbrüchen	84
5.1.1	Gründe für Ausbildungsabbrüche	85
5.1.2	Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen.....	90
5.1.3	Unterstützungsbedarfe	96
5.1.4	Zusammenfassung	101
5.2	Die qualitative Befragung zu Ausbildungsabbrüchen	107
5.2.1	Gründe für Ausbildungsabbrüche	108
5.2.2	Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen.....	114
5.2.3	Lernumgebung	120
5.2.4	Kooperationen	127
5.2.5	Unterstützungsbedarfe	129
5.2.6	Auswertung des Modellprojektes	136
5.2.7	Zusammenfassung	141
5.3	Die quantitative Befragung zur Wirkung des Lerncoachings	151
5.3.1	Soziale Integration	152
5.3.2	Klassenklima	160
5.3.3	Selbstkonzept der Schulfähigkeit	168
5.3.4	Zusammenfassung	180
5.4	Auswertung der Ergebnisse durch die Lehrkräfte	184
5.5	Anzahl der Ausbildungsabbrüche (Projektmeilensteine)	185
6	Diskussion.....	191
6.1	Diskussion	191
6.2	Methodenkritik	204
6.3	Forschungsbedarf.....	207

7	Fazit.....	210
7.1	Zusammenfassung	210
7.2	Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen	212
7.3	Ausblick	223
8	Literatur	226
9	Anhang	230

Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1 Gemeldete Berufsausbildungsstellen nach gefordertem Schulabschluss und die (jeweils kumulierte) Anzahl der Bewerber/-innen, die den jeweiligen Abschluss erreichten oder sogar übertrafen (Berichtsjahr 2018/19)	4
Abb. 2.2 Unternehmen im Handwerk nach Gewerbegruppen und Beschäftigtengrößenklassen in Brandenburg	5
Abb. 2.3 Beschäftigung im Handwerk in den Kreisen Berlin-Brandenburgs.....	7
Abb. 3.1 Projektlogo „Gemeinsam zum Ziel“	20
Abb. 3.2 Abb. Dimensionen emotionaler und sozialer Schulerfahrung (FEESS 3-4).....	26
Abb. 4.1 Zwischen Exklusion und Inklusion	33
Abb. 4.2 Unterrichtskonzepte	40
Abb. 4.3 Multiprofessionelle Teams	44
Abb. 4.4 Bezugssysteme der Teamarbeit	44
Abb. 4.5 Tuckmanns Modell	47
Abb. 4.6 Grundmodell Lernen: Passung.....	52
Abb. 4.7 Lerncoaching: Individuum-Gruppe-Institution	54
Abb. 4.8 Landkarte „Lernen und Lerncoaching“	57
Abb. 4.9 Verhältnis Förderunterricht-Lerncoaching-Beratungslehrkraft	59
Abb. 4.10 Beurteilungs- und deskriptive Achse in der Kommunikation	64
Abb. 4.11 Umsetzung von Lösungen	65
Abb. 4.12 Polytechnisches Prinzip und Technisches Zeichnen.....	83
Abb. 5.1: Gründe für Ausbildungsabbrüche, Perspektive der Schülerinnen und Schüler	86
Abb. 5.2: Gründe für Ausbildungsabbrüche, Perspektive der Lehrkräfte	88
Abb. 5.3: Gründe für Ausbildungsabbrüche, Perspektive der Ausbildungsbetriebe	90
Abb. 5.4: Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen, Perspektive der Schülerinnen und Schüler	92
Abb. 5.5 Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen, Perspektive der Lehrkräfte.....	94
Abb. 5.6 Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen, Perspektive der Ausbildungsbetriebe.....	96
Abb. 5.7 Unterstützungsbedarfe/-wünsche zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen auf schulischer/unterrichtlicher Ebene, Perspektive: Schülerinnen und Schüler	97
Abb. 5.8 Unterstützungsbedarfe/-wünsche zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen auf schulischer/unterrichtlicher Ebene, Perspektive: Lehrkräfte.....	99

Abb. 5.9 Unterstützungsbedarfe/-wünsche zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen, Perspektive der Ausbildungsbetriebe.....	101
Abb. 5.10 Zusammenfassung der Gründe für Ausbildungsabbrüche, Perspektive: Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Ausbildungsbetriebe.....	103
Abb. 5.11 Zusammenfassung der Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen, Perspektive: Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Ausbildungsbetriebe.....	104
Abb. 5.12 Zusammenfassung der Unterstützungsbedarfe zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen, Perspektive: Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Ausbildungsbetriebe.....	105
Abb. 5.13 Wirkung des Lerncoachings auf die soziale Integration der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 1)	153
Abb. 5.14 Wirkung des Lerncoachings auf die soziale Integration der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 2)	153
Abb. 5.15 Wirkung des Lerncoachings auf die soziale Integration der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 3)	154
Abb. 5.16 Wirkung des Lerncoachings auf die soziale Integration der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 4)	154
Abb. 5.17 Wirkung des Lerncoachings auf die soziale Integration der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 5)	155
Abb. 5.18 Wirkung des Lerncoachings auf die soziale Integration der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 6)	156
Abb. 5.19 Wirkung des Lerncoachings auf die soziale Integration der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 7)	157
Abb. 5.20 Wirkung des Lerncoachings auf die soziale Integration der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 8)	158
Abb. 5.21 Wirkung des Lerncoachings auf die soziale Integration der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 9)	159
Abb. 5.22 Wirkung des Lerncoachings auf die soziale Integration der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 10)	159
Abb. 5.23 Wirkung des Lerncoachings auf die soziale Integration der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 11)	160
Abb. 5.24 Wirkung des Lerncoachings auf das Klassenklima der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 12).....	161
Abb. 5.25 Wirkung des Lerncoachings auf das Klassenklima der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 13).....	162
Abb. 5.26 Wirkung des Lerncoachings auf das Klassenklima der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 14).....	162
Abb. 5.27 Wirkung des Lerncoachings auf das Klassenklima der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 15).....	163

Abb. 5.28 Wirkung des Lerncoachings auf das Klassenklima der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 16).....	164
Abb. 5.29 Wirkung des Lerncoachings auf das Klassenklima der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 17).....	164
Abb. 5.30 Wirkung des Lerncoachings auf das Klassenklima der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 18).....	165
Abb. 5.31 Wirkung des Lerncoachings auf das Klassenklima der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 19).....	166
Abb. 5.32 Wirkung des Lerncoachings auf das Klassenklima der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 20).....	167
Abb. 5.33 Wirkung des Lerncoachings auf das Klassenklima der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 21).....	167
Abb. 5.34 Wirkung des Lerncoachings auf das Klassenklima der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 22).....	168
Abb. 5.35 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 23).....	169
Abb. 5.36 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 24).....	169
Abb. 5.37 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 25).....	170
Abb. 5.38 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 26).....	171
Abb. 5.39 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 27).....	172
Abb. 5.40 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 28).....	173
Abb. 5.41 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 29).....	174
Abb. 5.42 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 30).....	174
Abb. 5.43 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 31).....	175
Abb. 5.44 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 32).....	176
Abb. 5.45 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 33).....	176
Abb. 5.46 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 34).....	177
Abb. 5.47 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 35).....	178

Abb. 5.48 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 36).....	178
Abb. 5.49 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 37).....	179
Abb. 5.50 Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang SHK, 06.12.2019.....	187
Abb. 5.51 Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang SHK, 31.01.2020.....	188
Abb. 5.52 Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang SHK, 15.05.2020.....	188
Abb. 7.1 Erweiterung der Unterrichtskonzepte nach Hilbert Meyer	223

Tabellenverzeichnis

Tab. 3.1: Forschungsplan	13
Tab. 3.2: Übersicht der Schulabschlüsse der Modellklasse	30
Tab. 4.1: Der Lernbegriff und seine Konsequenzen für die Werte, Gestaltung und Bewertung von Lernprozessen (im inklusiven Unterricht).....	42
Tab. 4.2: Eigenschaften eines guten Ziels	63
Tab. 4.3: Phasen des Lerncoachingprozesses.....	67
Tab. 4.4: Vorzeitige Vertragslösungen nach Zuständigkeitsbereichen ¹ und Zeitpunkt der Vertragslösung ² (absolut und in % aller Vertragslösungen ³), Bundesgebiet 2018	73
Tab. 4.5: Stundenverteilung pro Woche für den polytechnischen Unterricht.....	82
Tab. 5.1: Gründe für Ausbildungsabbrüche in der „Starterbefragung“	85
Tab. 5.2: Übersicht der häufigsten Nennungen zu Ausbildungsabbrüchen	106
Tab. 5.3: Übersicht der Ergebnisse aus den Tiefeninterviews	142
Tab. 5.4: Gründe für Ausbildungsabbrüche aus der Perspektive der Befragungsgruppen ..	145
Tab. 5.5: Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen aus der Perspektive der Befragungsgruppen.....	146
Tab. 5.6: Lernumgebung aus der Perspektive der Befragungsgruppen.....	147
Tab. 5.7: Kooperationen aus der Perspektive der Befragungsgruppen.....	148
Tab. 5.8: Unterstützungsbedarfe aus der Perspektive der Befragungsgruppen	149
Tab. 5.9: Auswertung des Modellprojektes aus der Perspektive der Befragungsgruppen...	150
Tab. 5.10: Übersicht der Projektmeilensteine Schuljahr 2019/20	186

2 Einleitung

2.1 Eine inklusive handwerkliche Ausbildung – nur eine Vision?

Grundlage für die rege Diskussion von Inklusion in der Bildung bildet die 2006 von der UNO-Generalversammlung verabschiedete Behindertenrechtskonvention (BRK). Diese ist nach Ratifizierung durch 128 Staaten (einschließlich Deutschland) 2009 in Kraft getreten. Ziel der BRK ist die Anerkennung des Menschenrechts von Personen mit Behinderung auf Bildung in bestimmter Qualität, somit muss der diskriminierungsfreie Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung in einem inklusiven System realisiert werden.²

„Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.“³

Mit der Verkündung des Gesetzes zur Ratifikation des „Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ konnte die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) am 26. März 2009 in Deutschland in Kraft treten. Diese im Artikel 24 der UN-BRK von 2006 benannte Verpflichtung für die Vertragsstaaten, für Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen den Zugang zur Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen sicherzustellen, trifft einen Teilaspekt der einführenden Fragestellung: „Eine inklusive duale Berufsausbildung – nur eine Vision?“. Die UN-BRK gibt dazu eine klare Richtung vor, die besagt, dass angemessene Vorkehrungen getroffen werden müssen, um diese rechtlichen Vorgaben zu erreichen. Aber welche Vorkehrungen können überhaupt in der beruflichen Bildung getroffen werden, um den Zugang zur Bildung zu ermöglichen bzw. eine erfolgreich abgeschlossene Ausbildung auf dem allgemeinen Ausbildungsmarkt zu erzielen? Was bedeutet inklusive Berufsausbildung, wenn die Ausbildungsbetriebe entscheiden, wer eingestellt wird? Auf Grundlage der UN-BRK hat die Kultusministerkonferenz im Jahr 2010 das Positionspapier „Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behin-

² Vgl. UNO-Generalversammlung 2006, S. 4 f.

³ UNO-Generalversammlung 2006, S. 21

derungen (Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung" und "Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen" vom 20. Oktober 2011 erarbeitet, um ein höchstmögliches Maß an gleichberechtigter Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an Bildung zu ermöglichen.⁴ Die Empfehlung stellt die Rahmenbedingungen einer zunehmend inklusiven pädagogischen Praxis in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen auf.

In der Folge dieses gesetzgeberischen Handelns finden nun Diskussionen über die Bedeutung des Begriffs „Inklusion“ sowie über mögliche Reformen im Bildungssystem statt. Integration wurde durch Inklusion abgelöst und stellt nun insbesondere das Feld der beruflichen Bildung vor neue Herausforderungen.⁵ Bei der Integration muss das Individuum Eigenschaften aufgeben, die dem System entgegenstehen und flexibel sein.⁶ Wird die Erklärung von Integration auf den Schulbetrieb angewandt, so hieße das, dass der zu integrierende Lernende den Anforderungen von Schule mit Unterstützungs- bzw. Förderangeboten gerecht werden muss. Inklusive berufliche Bildung bedeutet aber, dass sich das System Schule dem Lernenden anpasst. In diesem Zusammenhang wird in dieser Arbeit ein kritischer Aspekt sichtbar, der Inklusionshindernisse aufzeigt und so wegweisend für weitere handlungsorientierte Schritte in Richtung Inklusion in der dualen Berufsausbildung ist. Die rechtliche Vorgabe bietet allerdings eine Menge Interpretationsspielraum. Schmidt (2015) stellt in diesem Kontext drei mögliche Kontroversen vor. Zum einen könnte Inklusion bedeuten, dass qualitativ hochwertige Bildung nur ohne Ausschluss bestimmter Gruppen erreicht werden kann. An dieser Stelle wäre Inklusion die Verwirklichung einer Einheitsschule. Oder sollen gesonderte Bildungsinstitutionen für Menschen mit Behinderung weiter bestehen bleiben? Die zweite Kontroverse zielt auf die Frage, inwieweit sich Inklusion mit der Funktion, unterschiedlich begabte Menschen zu unterschiedlichen Abschlüssen zu führen, verträgt. Die dritte hinterfragt die angesprochene Adressatengruppe. Sollen lediglich Menschen mit Behinderung inkludiert werden oder alle Individuen, die nicht an Bildung im Regelsystem teilhaben können?⁷

Aufgrund des Fachkräftemangels, insbesondere in Handwerksberufen, müssen Unternehmen nach Alternativen für den fachlichen Einsatz suchen. Heterogenität kann als Chance verstanden werden, um junge Menschen für die Berufsausbildung zu rekrutie-

⁴ Vgl. Kultusministerkonferenz 2013.

⁵ Vgl. UNO-Generalversammlung 2006, S. 2 ff.

⁶ Vgl. Hillmann 2007, S. 301

⁷ Vgl. Schmidt 2015, S. 343

ren. Vor diesem Hintergrund werden zunehmend Menschen mit Behinderung bzw. Menschen, die von Behinderung bedroht sind, eingestellt, was die Kooperationspartner der Beruflichen Bildung vor neue Herausforderungen stellt.

Die Reformbemühungen des deutschen Bildungssystems der vergangenen Jahre sind sehr umstritten und polarisierend. Das berufliche Bildungssystem blieb bislang von den Reformen unberührt, auch wenn die Inklusionswelle unweigerlich auf sie zurollt. Bislang werden Schulversuche vorgenommen, um Inklusion in der Berufsbildung zu erproben.⁸ Die Bildungsmöglichkeiten auf dem Gebiet der beruflichen Bildung sind sehr komplex und befinden sich in stetiger Veränderung. Der demographische Wandel, der Fachkräftemangel sowie die Wandlung zur globalen Medien-, Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft beeinflussen die Wirtschaft und somit auch die Bedarfe der Unternehmen an ausgebildeten Fachkräften.⁹ Dieser Berufsbildungskontext macht es den Akteuren, die für den Arbeitsmarkt (unter anderem in den Berufsschulen im Rahmen des dualen Ausbildungssystems) ausbilden, schwer, Inklusion für alle umzusetzen. Das Berufsbildungssystem besteht zurzeit aus den vier sehr stark exkludierenden Bildungsbereichen: duale Ausbildung, schulische Ausbildung, Hochschulzugang über berufliche Bildung sowie Weiterbildung.¹⁰ Besonders stark wird die berufliche Ausbildung von Menschen mit Behinderung ausgesondert.

2018 begannen mehr als die Hälfte (54,5 %) der Schülerinnen und Schüler in Deutschland eine duale Ausbildung in einem der 324 nach BBiG bzw. HwO anerkannten Ausbildungsberufe. Dieses Ergebnis zeigt, dass die duale Berufsausbildung einen hohen traditionellen Stellenwert hat. Somit wurden 1,33 Mio. Auszubildende verzeichnet (2018). Die Anzahl derer, die eine Ausbildung angefangen haben, ist gegenüber dem Vorjahr zum zweiten Mal in Folge weiter gestiegen. In den Jahren zuvor war ein Rückgang zu verzeichnen, der auf die demografische Entwicklung zurückzuführen ist. Weiterhin ist ein Trend zu höheren Abschlüssen, sinkenden Schulabgängerzahlen sowie einer steigenden Studierneigung zu erkennen. Diese Entwicklungstendenzen stellen auch die handwerklichen Betriebe vor große Herausforderungen.¹¹ Einen weiteren wichtigen Aspekt der Arbeitsmarktsituation stellen die Erwartungen der Ausbildungsbetriebe hinsichtlich der Schulabschlüsse der zukünftigen Auszubildenden dar. Die Abbildung 4.10 zeigt, dass die Erwartungen in formeller Hinsicht mehr als erfüllt worden sind.¹²

⁸ Vgl. Niedermair 2017, S. 12 - 55

⁹ Vgl. Rützel 2013, S. 2 f.

¹⁰ Vgl. Biermann et al. 2015, S. 31 f.

¹¹ Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2020, S. 9 f.

¹² Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2020, S. 19

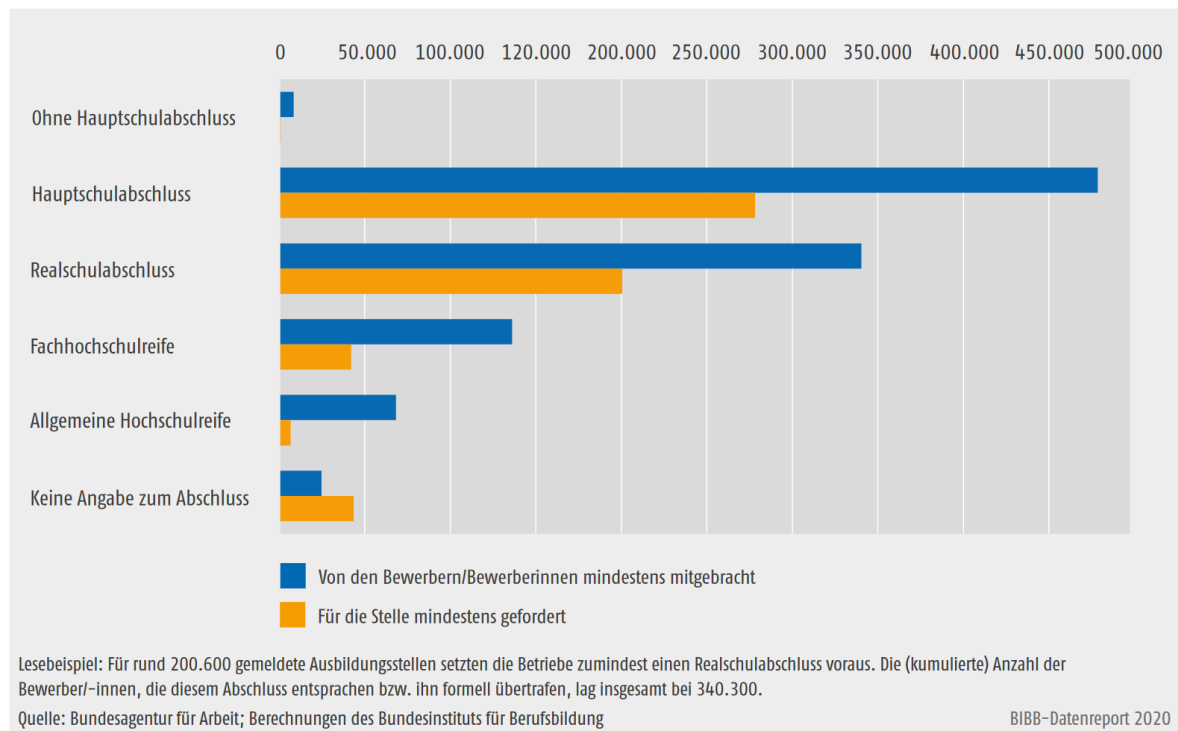


Abb. 2.1 Gemeldete Berufsausbildungsstellen nach gefordertem Schulabschluss und die (jeweils kumulierte) Anzahl der Bewerber/-innen, die den jeweiligen Abschluss erreichten oder sogar übertrafen (Berichtsjahr 2018/19)

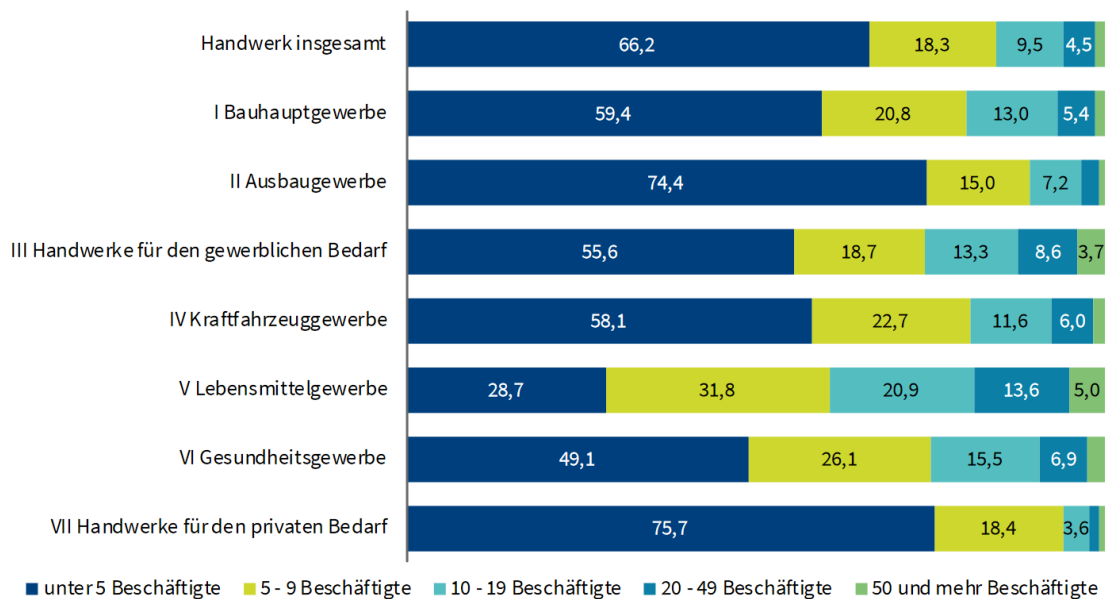
Das Ausbildungsplatzangebot differiert weiter nach Bereichen. So steht das Handwerk nach Industrie und Handel mit 159.222 zu besetzenden Ausbildungsplätzen auf dem zweiten Rang. 10,6 % der Ausbildungsplätze im Handwerk blieben bundesweit unbesetzt. Das Bundesinstitut für Berufsbildung stellt weitere Berufe dar, die in überdurchschnittlichem Maße von Besetzungs- und Versorgungsproblemen betroffen waren. Auf dem ersten Platz mit 38,4 % unbesetzter Stellen steht der Beruf „Klempner/-in“ (bzw. Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik). Der Anteil noch Suchender lag bei 2,6 %.¹³ Bei der Zielgruppe dieser wissenschaftlichen Untersuchung handelte es sich ebenso um Auszubildende zum/zur Anlagenmechaniker/-in für Sanitär- und Heizungs- und Klimatechnik, die in einem handwerklichen klein- bzw. mittelständischen Unternehmen eine duale Ausbildung absolvierten. Vor diesem Hintergrund wird die Relevanz der Thematiken „Ausbildungsabbruch“ und „Nachwuchskräftegewinnung“ für die Untersuchungsgruppe besonders deutlich.

Das Spektrum an Ausbildungen im dualen Ausbildungssystem ist groß und sehr facettenreich. Findet die Ausbildung in industriellen Fertigungsbetrieben statt, organisieren

¹³ Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2020, S. 31

häufig separate Ausbildungsabteilungen mit dafür qualifizierten Ausbildern die praktische und theoretische Ausbildung, es existieren Betriebsräte und Jugend- und Auszubildendenvertretungen, die im Bedarfsfall Unterstützung anbieten. Anders verhält es sich bei handwerklichen Ausbildungsbetrieben, die aufgrund ihrer geringen Betriebsgröße und der geringen Ressourcen die berufspraktischen Qualifikationen während der Ausbildung vermitteln und wo die Ausbildung meist sehr betriebsspezifisch, situativ und zufällig abläuft. Darüber hinaus ist die Ausbildung personenabhängig, es werden mehr bildungsfremde und Routinearbeiten geleistet und die Ausbildung wird oft von Betriebsmitarbeitern übernommen. Aufgrund der genannten Bedingungen erfolgt die berufstheoretische Ausbildung ausschließlich in der Berufsschule.¹⁴ Die Abbildung 4.12 zeigt die Beschäftigtengrößen nach Gewerbegruppen im Bundesland Brandenburg. Die Berufsgruppe AM-SHK gehört zum Ausbaugewerbe (II). 74,4 % der handwerklichen Unternehmen im Ausbaugewerbe haben unter fünf Beschäftigte.

Unternehmen am 31. Dezember 2016, Anteile in Prozent



Quellen: Handwerkszählung (Statistisches Bundesamt und Amt für Statistik Berlin Brandenburg); eigene Berechnung und Darstellung. © IAB

Abb. 2.2 Unternehmen im Handwerk nach Gewerbegruppen und Beschäftigtengrößenklassen in Brandenburg¹⁵

Die Besonderheiten machen es notwendig, unabhängig von der Ausbildungsleistungsfähigkeit eines einzelnen Handwerksbetriebes, die gleichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln. Die überbetrieblichen Leistungsunterweisungen oder die so genannten

¹⁴ Vgl. Greinert 1995, S. 57

¹⁵ Wiethölter/Harten/Carstensen 2019, S. 21

überbetrieblichen Lehrgänge sollen fehlende Möglichkeiten einzelner Betriebe ausgleichen. Eine weitere Besonderheit von Handwerksbetrieben stellt die oftmals vorherrschende Geschichte als Familienunternehmen dar, die oft mit langen Ausbildungstraditionen einher gehen. Dabei werden Handlungsmuster, Kompetenzen und Erfahrungen von Generation zu Generation traditionell in flachen Hierarchien weitergegeben.¹⁶ Auch auf der Seite der Bewerber hat sich in den letzten Jahren auch einiges gewandelt. Neben der bereits erwähnten Zahl unbesetzter Ausbildungsplätze in Handwerksbetrieben haben sich die Bewerbervoraussetzungen verändern. Die Anzahl der Bewerberinnen und Bewerber mit einem mittleren Schulabschluss oder fehlendem Schulabschluss ist in den letzten Jahren angestiegen.¹⁷ Mit Blick auf die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit spielt der Anteil derer, die in Handwerksunternehmen in den Kreisen Berlin-Brandenburgs, insbesondere im Landkreis Potsdam-Mittelmark sozialversicherungspflichtig eingestellt wurden, eine wichtige Rolle. Der Abbildung 2.3 ist zu entnehmen, dass in Potsdam-Mittelmark der Anteil der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten im Handwerk um 6,1 % angestiegen ist. Wird der Anteil an der Gesamtwirtschaft des Kreises Potsdam-Mittelmark gemessen, ergibt das einen vergleichsweise hohen Prozentwert von 15 bis 17 %. Dieses Ergebnis unterstreicht die Bedeutsamkeit des handwerklichen Sektors auch in wirtschaftlicher Hinsicht und die Notwendigkeit, den Fachkräftebedarf langfristig zu sichern.

¹⁶ Vgl. Bühler-Niederberger 2006, S. 13

¹⁷ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020., S. 19 f.

Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte 2010 und 2016, Anteile und Veränderung in Prozent

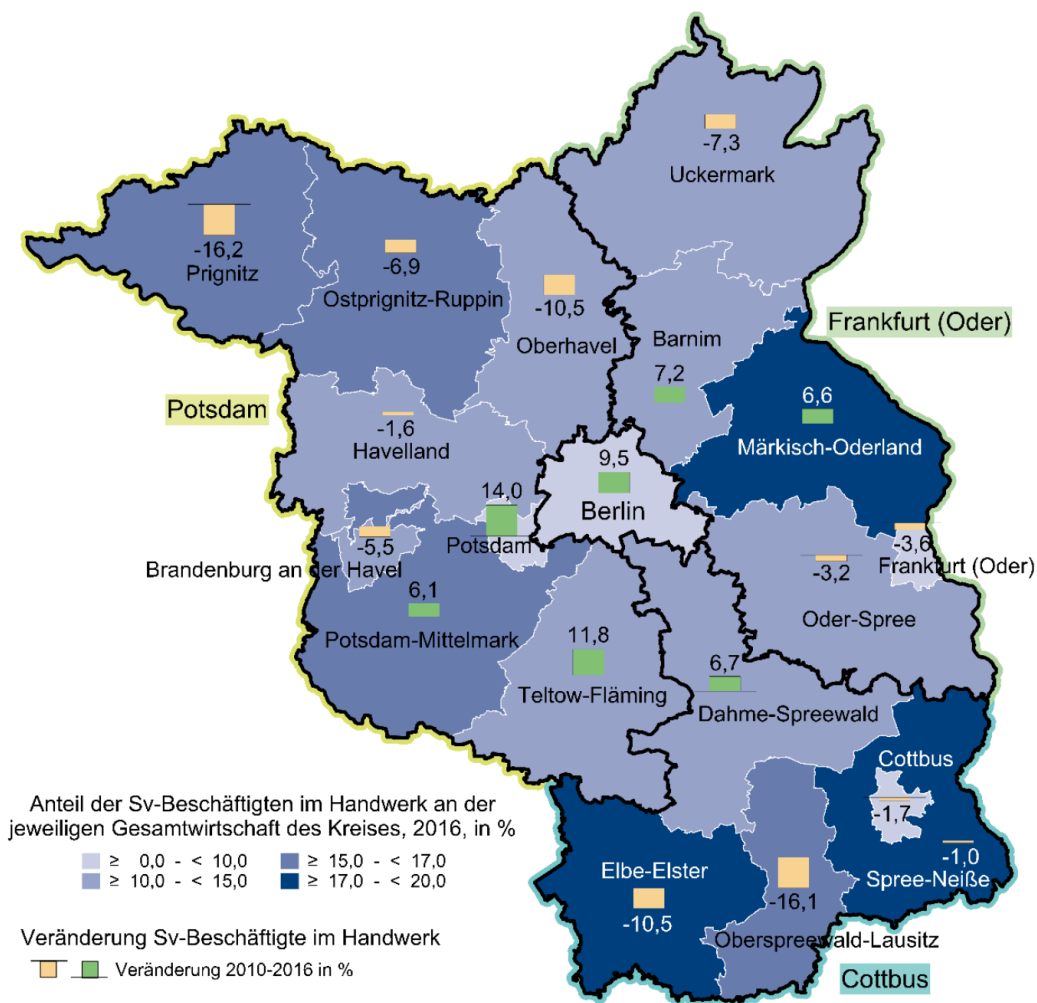


Abb. 2.3 Beschäftigung im Handwerk in den Kreisen Berlin-Brandenburgs¹⁸

Zudem lag der Frauenanteil an allen Auszubildenden im dualen System der Berufsausbildung 2018 bei 36,1 %, was den rückläufigen Trend der vergangenen Jahre weiter fortsetzt. Innerhalb der einzelnen Handwerksberufe variiert das Verhältnis von Männern und Frauen, so dass junge männliche Erwachsene eher den Beruf des KFZ-Mechatronikers interessant finden. Junge Frauen bewerben sich eher für eine Ausbildung zur Friseurin.¹⁹

Unter den oben beschriebenen Besonderheiten handwerklicher Ausbildungen rückt das Thema „Ausbildungsabbrüche und Maßnahmen zur Verhinderung dieser“ in den Blickpunkt der Diskussion, da ein erfolgreiches Absolvieren einer beruflichen Ausbildung dem Fachkräftemangel insbesondere in handwerklichen Berufen entgegenwirken kann. Eine

¹⁸ Wiethölter/Harten/Carstensen 2019, S. 27

¹⁹ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020, S. 100 ff.

für den Ausbildungsmarkt bedenkliche Entwicklung stellt seit Jahren der Anstieg der Vertragslösungsquote dar. 2018 lag die Quote bei 26,5 % und ist somit erneut leicht gestiegen. Auch wenn Vertragslösungen auch unproblematisch sein können, sind sie jedoch für beide Seiten mit einem Verlust an Zeit, Energie und anderen Ressourcen verbunden. Vertragslösungen können aber komplett zu einem Ausstieg aus der Ausbildung der Jugendlichen oder der Ausbildungsbetriebe führen, wobei sich 64 % der Auszubildenden nach einer Vertragslösung wieder in eine vollqualifizierende Ausbildung begeben. Die Hälfte der Auszubildenden fand im Anschluss an eine Vertragslösung wieder eine duale Ausbildung und die verbleibenden 14 % nahmen eine berufsfachschulische Ausbildung oder ein Studium auf.²⁰ Der Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020 zeigt, dass die Vertragslösungsquote bei Ausbildungsverträgen in Deutschland bei 26,5 %, in Ostdeutschland sogar bei 31,5 % liegt und leicht gestiegen ist. Im handwerklichen Sektor ist die Vertragslösungsquote im Vergleich zu anderen Ausbildungsbereichen am höchsten. In handwerklichen Ausbildungsberufen ist eine deutschlandweite Vertragslösungsquote von 35,1 % und im Bundesland Brandenburg sogar von 40,1 % zu verzeichnen.²¹ Darüber hinaus benennt der Bericht, dass die Vertragslösungsquote umso höher ausfällt, je niedriger der allgemeinbildende Schulabschluss ist. Diese gesamtdeutsche Entwicklung zeigt sich auch im handwerklich-technischen Bereich.²²

In der vorliegenden Arbeit rücken die Lernenden, die den dualen handwerklichen Ausbildungsberuf Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizung- und Klimatechnik (AM-SHK) anstreben und die Berufsschule an einem Brandenburger Oberstufenzentrum besuchen, in den Fokus. In diesem Bildungsgang lag 2018 die Abbruchquote im ersten Ausbildungshalbjahr bei 33 %. Diese hohe Abbruchquote war der Beweggrund für die schulische Evaluierung von Abbruchgründen und für die Erprobung schulischer Maßnahmen, die zur Reduzierung von Ausbildungsabbrüchen führen können. Es drängt sich in diesem Zusammenhang die Frage auf, welchen Beitrag die Beteiligten an der dualen handwerklichen Berufsausbildung, im Besonderen die Berufsschule leisten können, um Ausbildungsabbrüche zu reduzieren. An dieser Stelle muss nach Gründen für die insbesondere im handwerklichen Bereich hohe Abbruchquote gefragt und über Wege der Reduktion nachgedacht werden. Hier wird die Wirkung von Inklusion real und greifbar. Die Studie wurde exemplarisch an einer Berufsschulklassse im ersten Ausbildungsjahr (AM-SHK) des Oberstufenzentrums Technik Teltow des Landkreises Potsdam-Mittelmark durchgeführt. Die Gründe für Ausbildungsabbrüche im handwerklichen dualen Sektor

²⁰ Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2020, S. 11 f.

²¹ Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2020, 12 f.

²² Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020., S. 146 f.

können vielseitig sein. Eine Möglichkeit, die Anzahl der Ausbildungsabbrüche für Auszubildende des Bildungsgangs AM-SHK zu reduzieren, stellt erst einmal der Perspektivwechsel dar, um die Gründe aus Sicht der Ausbildungsbetriebe, der berufsbildenden Lehrkräfte, der Lernenden sowie der Erziehungs- und Sorgeberechtigten zu erfassen, um Aktivitäten zur Verhinderung von Abbrüchen abzuleiten. Die vorliegende Arbeit erfasst genau diese Perspektiven und beschäftigt sich ebenso mit der optimalen Lernumgebung, der Gestaltung von Kooperationen und dem notwendigen Unterstützungsbedarf für diese Zielgruppe, um das Abbruchverhalten positiv zu beeinflussen und Schlüsse für weitere handwerkliche Ausbildungsberufe zu ziehen.

Auch die Veränderung der Lernausgangslagen der Auszubildenden in handwerklichen Berufen haben ein Umdenken zur Folge, die zum einen die Ausbildung der beruflichen Handlungskompetenz in der betrieblichen Praxis sowie die Ausbildung in der Berufsschule betrifft. Die an der Ausbildung Beteiligten, wie die Berufsschullehrkräfte sowie die Ausbilderinnen und Ausbilder, befinden sich in einem Spagat zwischen den konventionellen berufspädagogischen, methodisch-didaktischen Prinzipien und der zukunftsweisenden inklusionsgeprägten individuellen Ausrichtung von Unterweisung und Unterricht. Insbesondere die berufsbildenden Lehrkräfte stehen vor neuen Aufgaben, Unterricht adressaten-, schüler- und kompetenzorientiert sowie individuell zu planen und durchzuführen. Dabei sind neue Lehr-Lernmethoden nötig, um den Anforderungen der stetig steigenden Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden und sie auf den Arbeitsmarkt wirksam vorzubereiten. Auf der Suche nach neuen Handlungsalternativen nimmt die Dissertation die Entwicklung eines Lerncoachingkonzepts für den Einsatz an berufsbildenden Schulen, erprobt an Lernenden des Bildungsganges AM-SHK, in den Blick. Eine Möglichkeit, auf die individuellen Voraussetzungen und Besonderheiten der Lernenden im Rahmen des Berufsschulunterrichts einzugehen, ist ein spezielles Training, das so genannte Lerncoaching. Ziel des Lerncoachings ist es, die Leistungen der Auszubildenden zu verbessern und die Schülerinnen und Schüler dort abzuholen, wo sie stehen.²³ Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich auch mit der Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit, die soziale Integration und das Klassenklima der Schülerinnen und Schüler des Bildungsgangs AM-SHK im Vergleich zu den Auszubildenden der Bildungsgänge Kraftfahrzeugmechatroniker/-in sowie Energieelektroniker/-in.

²³ Vgl. Whitmore 2006, S.12 f.

2.2 Zentrale Fragestellungen und Erkenntnisinteresse

Der Forschungsgegenstand „Systemisches Lerncoaching in der beruflichen Bildung“ will einen Beitrag zur Inklusion und zur Reduzierung von Vertragsabbrüchen leisten. Er setzt sich aus einer Kombination zweier Hauptaspekte zusammen. Zum einen wird das didaktische Konzept des „Systemisches Lerncoaching“ im berufspädagogischen Arbeitsfeld in den Blick genommen. Durch Lerncoaching soll der Umgang mit Problemen individuell gefördert werden, so dass sich sowohl die Selbstorganisation als auch die Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler verbessern. Zum anderen stehen Ausbildungsabbrüche in handwerklichen Berufen, insbesondere im Bildungsgang „Anlagenmechaniker/-in für Sanitär- Heizungs- und Klimatechnik (SHK)“, im Fokus dieser Feldstudie. Beide Themen spannen den Erkenntnisrahmen um die politische, pädagogische Perspektive von Inklusion in der beruflichen Bildung. Durch die quantitative und qualitative Untersuchung sollen folgende Hypothesen und Zusammenhänge überprüft werden:

I Die Gründe für Ausbildungsabbrüche im Ausbildungsberuf AM-SHK unterscheiden sich von den allgemeinen Abbruchgründen, da ein sinkendes Bildungsniveau insbesondere der Schülerinnen und Schüler in handwerklichen Ausbildungsberufen zu verzeichnen ist. Auf Grundlage der Annahmen nach Bohlinger²⁴, dass betriebliche, vertragliche, schulische, persönliche sowie gesundheitliche Gründe zu Ausbildungsabbrüchen führen, wird eine Konkretisierung und Spezifizierung der Gründe für die Auszubildenden des Ausbildungsberufes AM-SHK vorgenommen.

II Die Durchführung von Lerncoachingsitzungen mit Auszubildenden des Ausbildungsberufes AM-SHK nach dem GROW-Konzept nach Whitmore²⁵ könnte sich positiv auf das Abbruchverhalten, die Bindungsintensität, das Lernklima auswirken und zur Verbesserung beruflicher Handlungskompetenzen und der Selbstwirksamkeit der Lernenden beitragen. Um die schwachen Lernvoraussetzungen der Auszubildenden auszugleichen, werden konkrete bildungsgangspezifische Unterstützungsbedarfe zur individuellen Förderung der Lernenden ermittelt, Anpassungsmodalitäten des GROW-Modells für ein erfolgreiches Lerncoaching im berufsbildenden Kontext abgeleitet und die Implementierung eines Lerncoachingkonzepts in der Berufsschule unter Berücksichtigung unterschiedlicher Handlungsebenen diskutiert.

Der Forschungsarbeit liegen weiter fünf Detailfragen zugrunde:

²⁴ Vgl. Bohlinger 2002, S. 39 ff.

²⁵ Vgl. Whitmore 2006, S. 24 ff.

1. *Welche Gründe für Ausbildungsabbrüche in dem Bildungsgang AM-SHK nennen Schülerinnen und Schüler, Ausbildungsbetriebe, Erziehungs- und Sorgeberechtigte sowie Lehrkräfte?*
2. *Welche Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen in dem Bildungsgang AM-SHK bringen Schülerinnen und Schüler, Ausbildungsbetriebe und Lehrkräfte vor?*
3. *Welche Veränderungsbedarfe sind auf schulischer Ebene aus Sicht der Schülerinnen und Schüler, der Ausbildungsbetriebe und der Lehrkräfte des Bildungsgangs AM-SHK notwendig, um Ausbildungsabbrüche zu vermeiden?*
4. *Wie beschreiben Schülerinnen und Schüler, Ausbildungsbetriebe, Erziehungs- und Sorgeberechtigte sowie Lehrkräfte eine optimale Lernumgebung, geeignete Kooperationen und bestehende Unterstützungsbedarfe in dem Bildungsgang AM-SHK?*
5. *Welche Auswirkungen hat das Lerncoachingkonzept nach dem GROW-Modell auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die soziale Integration und das Klassenklima in dem Bildungsgang AM-SHK?*
6. *Werden Ausbildungsabbrüche in dem Bildungsgang AM-SHK durch die Umsetzung eines Lerncoachingkonzeptes nach dem GROW-Modell reduziert? Wenn ja, wodurch werden diese reduziert? Gibt es Alternativen?*

Der Erkenntnisgewinn dieser Arbeit zielt auf die Formulierung konkreter Handlungsempfehlungen für die Umsetzung von Maßnahmen zur Reduktion von Ausbildungsabbrüchen für handwerkliche Berufe (insbesondere für den Bildungsgang Anlagenmechaniker/in SHK sowie die Entwicklung eines didaktischen Lerncoachingkonzepts ab, das möglicherweise über das GROW-Modell hinausgeht und im Rahmen inklusiver Berufsausbildung installiert werden kann. Ziel der Startbefragung war es, methodisch-didaktische Impulse sowie Anregungen für die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen für das Schulprojekt „Gemeinsam zum Ziel“ zu erhalten, das im Schuljahr 2019/20 starten sollte, um die in dem Bildungsgang AM-SHK hohe Anzahl an Ausbildungsabbrüchen zu reduzieren. Die beiden weiteren Befragungsteile konkretisieren und erweitern die Erkenntnisse zu den oben dargestellten Hypothesen, Annahmen und Detailfragen.

2.3 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau der Arbeit vollzieht sich in neun Kapiteln, die sich wie folgt darstellen. Nach der Einleitung (Kapitel 2) mit den zentralen Fragestellungen und dem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse erfolgt die Beschreibung des Forschungsdesigns (Kapitel 3), indem der Forschungsplan, die Methodik sowie die Zielgruppen der drei Untersuchungsteile, die quantitative und qualitative Befragung zu Ausbildungsabbrüchen sowie die Befragung zur Wirkung des Lerncoachings, vorgestellt werden. Anschließend werden die Begriffsklärungen und Definitionen zum Inklusionsbegriff, zum systemischen Lerncoaching sowie zu Vertragslösungen und Ausbildungsabbrüchen, insbesondere das polytechnische Prinzip der DDR, dargelegt (Kapitel 4). Der empirische Forschungsteil mit der Datenerhebung zu den Ergebnissen der drei Untersuchungsteile wird eingehend unter analytischen Gesichtspunkten ausgewertet und im Kapitel fünf ausführlich erläutert. Die Einordnung der Ergebnisse in den thematischen Kontext dieser Arbeit erfolgt im Kapitel „Diskussion“ und wird durch einen kritischen Blick auf den Einsatz der Methoden, die Formulierung von Handlungsempfehlungen für die an Ausbildung Beteiligten sowie den weiteren erforderlichen Forschungsbedarf ergänzt (Kapitel 6). Das Fazit mit einer akzentuierten Zusammenfassung in neun Punkten, den daraus resultierenden Schlussfolgerungen sowie dem Ausblick auf zukünftige Entwicklung für handwerkliche Ausbildungsberufe runden diese wissenschaftliche Arbeit ab (Kapitel 7).

3 Forschungsdesign und methodischer Ansatz

Das Forschungsvorhaben umfasst unterschiedliche Phasen, die aufeinander aufbauen und eine Mischung von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden beinhaltet. Nachfolgend sollen neben der zeitlichen Abfolge und dem Forschungsdesign auch die Datenbasis bzw. Zielgruppe beschrieben werden.

3.1 Forschungsplan

Der in der Tabelle aufgezeigte Forschungsplan mit Forschungsmethode/-phase, Forschungsziel/-detailfragen sowie die Datenbasis/Sample stellt die Grundlage für die Abhandlung des Forschungsdesigns der vorliegenden Ausarbeitung dar. Aus dem Forschungsplan kann weiter abgelesen werden, zu welchen Zeiten die jeweiligen Methoden bzw. Phasen durchgeführt wurden. In den Kapiteln 2.2 (Zentrale Fragestellungen und wissenschaftliches Erkenntnisinteresse), 3.2 (methodischer Ansatz) sowie 3.3 (Datenbasis/Sample) wird der Forschungsplan detailliert erläutert sowie fach- und sozialwissenschaftlich begründet.

Tab. 3.1: Forschungsplan

Zeitplan	Forschungsmethode/-phase (vgl. Kapitel 3.2)	Forschungsziel/-detailfragen (vgl. Kapitel 2.2)	Datenbasis/Sample (vgl. Kapitel 3.3)
05/2019	Quantitative Startbefragung: Fragebogen zu Ausbildungsabbrüchen	<i>Welche Gründe für Ausbildungsabbrüche in dem Bildungsgang Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (SHK) nennen Schülerinnen und Schüler, Ausbildungsbetriebe, Erziehungs- und Sorgeberechtigten sowie Lehrkräfte?</i> <i>Welche Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen in dem Bildungsgang Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (SHK) bringen Schülerinnen und Schüler, Ausbildungsbetriebe und Lehrkräfte vor?</i> <i>Welche Veränderungsbedarfe sind auf schulischer Ebene aus Sicht der Schüle-</i>	Schülerinnen und Schüler: n=103 Lehrkräfte: n=15 Ausbildungsbetriebe: n=13

		<i>rinnen und Schüler, der Ausbildungsbe- triebe und der Lehrkräfte des Bildungs- gangs Anlagenmechaniker/-in für Sani- tär-, Heizungs- und Klimatechnik (SHK) notwendig, um Ausbildungsabbrüche zu vermeiden?</i>	
05/2019- 08/2019	Projektplanung	<i>Konzeptentwicklung aus den Ergebnis- sen der Startbefragung zur Reduktion von Ausbildungsabbrüchen für eine Mo- dellklasse unter Berücksichtigung des Lerncoachingkonzepts nach GROW und Hardeland²⁶</i>	Auswertung der quantitativ erhobe- nen Daten der Startbefragung ²⁷
08/2019- 03/2020 (coronabe- dingtes Ende)	Erprobungs- phase	<i>Erprobung der Methode Lerncoaching in der Modellklasse</i>	Schülerinnen und Schüler der Modell- klasse (AM-SHK), erstes Ausbildungs- jahr, n=23
06.12.2019	1. Meilenstein Ablauf der Probe- zeit	<i>Werden Ausbildungsabbrüche in dem Bil- dungsgang Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (SHK) durch die Umsetzung eines Lern- coachingkonzeptes reduziert?</i>	Schülerinnen und Schüler der Modell- klasse (AM-SHK), erstes Ausbildungs- jahr, n=23
31.01.2020	2. Meilenstein Ende des ersten Ausbildungshalb- jahres	<i>Werden Ausbildungsabbrüche in dem Bil- dungsgang Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (SHK) durch die Umsetzung eines Lern- coachingkonzeptes reduziert?</i>	Schülerinnen und Schüler der Modell- klasse (AM-SHK), erstes Ausbildungs- jahr, n=23
03/2020	Quantitative Be- fragung via Fra- gebogen²⁸	<i>Welche Auswirkungen hat das Lern- coachingkonzept auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die soziale Integration und das</i>	Modellklasse (Am- SHK): n=14 Kontrollgruppen

²⁶ Vgl. Kapitel 4²⁷ Vgl. Anhang 1²⁸ Vgl. Anhang 2

		<i>Klassenklima in dem Bildungsgang Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (SHK)?</i>	Energieelektroniker/-in, 1. Ausbildungsjahr: n=17 Kraftfahrzeugmechaniker/-in, 1. Ausbildungsjahr, n=21 SHK 81 (2. Ausbildungsjahr: n=19
03/2020-05/2020	Qualitative Befragung: Interviews Vertiefung der Startbefragung Interviews via Telefon, persönlich mit Interviewleitfaden ²⁹ , Auswertung mit Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern des Projektes GZZ sowie der Ergebnisse der FEES-Befragung	<i>Welche Gründe für Ausbildungsabbrüche in dem Bildungsgang Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (SHK) nennen Schülerinnen und Schüler, Ausbildungsbetriebe, Erziehungs- und Sorgeberechtigten sowie Lehrkräfte?</i> <i>Welche Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen in dem Bildungsgang Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (SHK) bringen Schülerinnen und Schüler, Ausbildungsbetriebe und Lehrkräfte vor?</i> <i>Wie beschreiben Schülerinnen und Schüler, Ausbildungsbetriebe, Erziehungs- und Sorgeberechtigte sowie Lehrkräfte eine optimale Lernumgebung, geeignete Kooperationen und bestehende Unterstützungsbedarfe in dem Bildungsgang Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (SHK)?</i>	Lehrkräfte: 5 Schülerinnen und Schüler: 5 Ausbilder/-innen: 5 Erziehungs- und Sorgeberechtigte: 5
05/2020	3. Meilenstein	<i>Werden Ausbildungsabbrüche in dem Bildungsgang Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik</i>	Schülerinnen und Schüler der Modellklasse (AM-SHK),

²⁹ Vgl. Anhang 3

	Projektauswertung mit der Schulleitung	<i>(SHK) durch die Umsetzung eines Lerncoachingkonzeptes nach dem GROW-Modell reduziert?</i> <i>Formulierung von Handlungsempfehlungen für den Schulbetrieb</i>	erstes Ausbildungsjahr, n=23
seit 08/2020	Weiterführung	<i>Einbindung der Handlungsempfehlungen in Schule fürs Gemeinsame Lernen, Weiterführung des LC fest im Stundenplan</i>	OSZ-weit

3.2 Methodischer Ansatz

3.2.1 Die Startbefragung zu Ausbildungsabbrüchen

Der empirische Forschungsteil umfasst sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden. Dieser Mixed-Methods-Ansatz wird von Flick als sinnvoll beschrieben, so lange dies schlüssig konzipiert ist. Bei dem Mixed-Methods-Ansatz gibt es verschiedene Vermischungsansätze. Für diese Forschungsarbeit wurde die qualitative der quantitativen Forschung aufgrund des höheren Befragungsaufwandes und des umfangreicheren Datenoutputs übergeordnet. Dabei wird ein primär ausgelegtes Design durch quantitative Elemente ergänzt.³⁰

Die Befragung von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Sorge- und Erziehungsberechtigten sowie Ausbilderinnen und Ausbildern, die an der dualen Ausbildung von Anlagenmechanikerinnen und Anlagenmechanikern für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (SHK) beteiligt sind, erfolgte quantitativ und qualitativ. Die theoretische Ausbildung in der Berufsschule wird an einem Oberstufenzentrum (OSZ) im Bundesland Brandenburg, die praktische bei Klein- und mittelständischen Ausbildungsbetrieben in Potsdam, im Landkreis Potsdam Mittelmark und in der Stadt Brandenburg an der Havel durchgeführt. Im Mittelpunkt dieser empirischen Sozialforschung stand zum einen die quantitative Befragung von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Ausbilderinnen und Ausbildern im Mai 2019. Die jeweiligen Befragungen wurden mit einem Fragebogen, der

³⁰ Vgl. Flick 2017, S. 39 ff.

neben geschlossenen Multiple-Choice-Fragen auch offene Fragetypen enthielt, schriftlich anonym durchgeführt³¹. Die Inhalte zielten auf den Themenbereich „Ausbildungsabbrüche“. Inhaltlich wurde bei den genannten Beteiligten drei Themenkomplexe abgefragt: Gründe für Ausbildungsabbrüche, methodische Maßnahmen zur Reduktion von Ausbildungsabbrüchen, Veränderungsbedarfe um Ausbildungsabbrüche zu verringern. Bei dieser Startbefragung wurde darauf geachtet, dass die drei Befragungsgruppen einen ähnlichen Fragebogen bearbeiteten. Zielgruppenspezifische Veränderungen wurden aufgrund der eigenständigen Aufgabenbereiche an der Ausbildung zum Anlagenmechaniker/in für SHK vorgenommen, um sicherzustellen, dass die Inhalte des Fragebogens gleich verstanden werden. Ziel der Eingangsbefragung war es, methodisch-didaktische Impulse sowie Anregungen für die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen für das Schulprojekt „Gemeinsam zum Ziel“ zu erhalten, das im Schuljahr 2019/20 starten sollte, um die in dem Bildungsgang hohe Anzahl an Ausbildungsabbrüchen zu reduzieren. Die Ausbildungsabbruchquote lag im Schuljahr 2018/19 im ersten Ausbildungsjahr des Bildungsganges Anlagenmechaniker SHK bei ca. 34 %. Diese Quote sollte sich durch das Schulprojekt „Gemeinsam zum Ziel“ reduzieren. Die Ausbilderinnen und Ausbilder erhielten die Befragung via Mail. Diese wurde über Office-Forms erstellt und konnte in digitaler Form bearbeitet werden. Die Fragebögen für die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte sowie die Ausbilderinnen und Ausbilder mit den zielgruppenspezifischen Aufgaben und Antwortmöglichkeiten sind im Anhang 1.1 bis 1.5 dargestellt.

Nach Mayer eignet sich zur Erklärung, Vorhersage und Bewertung eines Fragebogens das „Erwartungs-mal-Wert-Modell“.³² Auf Grundlage dieses Modells wurden die Fragebögen für die drei Zielgruppen entwickelt. Wichtig ist, eine möglichst hohe Motivation zum Ausfüllen der Bögen zu erreichen. Diese Motivationsstärke wird beeinflusst durch die Bedeutung für die befragte Person, die Verwendung der Befragungsergebnisse (Wert) sowie Kosten bzw. Aufwand. Darüber hinaus spielt die Erwartung eine zentrale Rolle, ob mit dem Ausfüllen ein bestimmtes Ziel erreicht werden kann. Die genannten Aspekte sollten ein Mindestmaß an Intensität erreichen. Personen nehmen nicht an der Befragung teil bzw. antworten nicht offen, wenn die Intensität ungenügend ist.³³ Bezogen auf die durchgeführte Befragung war davon auszugehen, dass die Motivationsstärke für die Bearbeitung sehr hoch sein wird, da die Verwendung der Befragungsergebnisse für sie sinnvoll eingeschätzt werden kann. Ziel war das Sammeln von Informationen für ein schulisches Modellprojekt zur Reduktion von Ausbildungsabbrüchen. Daran haben alle drei Befragungsgruppen ein nachvollziehbares Interesse, da eine hohe Abbruchquote

³¹ Vgl. Anhang 1

³² Vgl. Mayer 2013, S. 13

³³ Vgl. Hollenberg 2016, S. 2

für Lehrkräfte Stellenstreichungen, für die Auszubildenden ein mögliches Scheitern und für Ausbildungsbetriebe ausbleibende Nachwuchskräfte zur Folge haben könnte. Der Bearbeitungsaufwand war mit maximal zehn Minuten als gering und der Aspekt der Erwartung an die Befragungsergebnisse als hoch einzuschätzen, da Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler sowie die Ausbildungsbetriebe ein großes Interesse daran haben, erfolgreich und stetig auszubilden.

Die Fragebögen für die drei Zielgruppen sind dreigliedrig aufgebaut³⁴. Die Befragten bearbeiten halboffene und offene Fragen innerhalb der Themenbereiche: „Gründe für Ausbildungsabbrüche“, „Maßnahmen zur Verhinderung“ und „Veränderungsbedarfe“. Somit können die Antworten leichter miteinander verglichen und ausgewertet werden. Die Entscheidung für die Verwendung halboffener Fragen hat den Hintergrund, dass diese die Vorteile geschlossener und offener Frageformen verbinden und deren Nachteile minimieren.³⁵ Das geschlossene Format mit Ankreuzmöglichkeiten wurde durch die Restkategorie „weitere Gründe:“ oder „weitere Maßnahmen:“ ergänzt. Die offenen Fragen am Schluss zielen auf die Erfassung einer individuellen Erwartungshaltung sowie noch zu nennender Gelingensbedingungen für das Projekt. Die befragten Personen waren durch die offenen Fragen freier in ihrer Antwort. So können auch zu völlig unerwarteten Aspekten Antworten gegeben werden.³⁶

Nach Kallus sollen die Fragen und Antworten mit bekannten Worten eindeutig formuliert werden.³⁷ Porst unterstreicht diese Annahme und verweist darauf, dass die Syntaxen entschlüsselt werden und die Inhalte der Fragen (Semantik) verstanden werden müssen, um den Fragebogen erfolgreich bearbeiten zu können.³⁸ Dieser Grundannahmen gerecht werdend wurden Antwortmöglichkeiten der Befragungsgruppe angepasst, so dass es beispielsweise im zweiten Fragebereich für Schülerinnen und Schüler „methodisch“ und für Lehrkräfte „methodisch-didaktisch“ oder es für Lehrkräfte „einheitliches pädagogisches Handeln“ und für Schülerinnen und Schüler sowie für Ausbilderinnen und Ausbilder „alle Lehrkräfte fordern die gleichen Klassenregeln“ heißt.

Um einen möglichst hohen Rücklauf zu erhalten, wurde die Befragung bei den Lehrkräften in einer Abteilungskonferenz der Abteilung II des Oberstufenzentrums durchgeführt. Die Rücklaufquote lag bei einer Teilnehmerzahl von 15 Lehrkräften bei 100 Prozent. Die 103 Schülerinnen und Schüler wurden in der Berufsschulwoche befragt, so dass auch hier ein hoher Rücklauf zu verzeichnen war. Anders verhielt es sich bei der Befragung

³⁴ Vgl. Anhang 1

³⁵ Vgl. Porst 2014, S. 57 ff.

³⁶ Vgl. Züll/Menold 2014, S. 713 ff.

³⁷ Vgl. Kallus 2010, S. 55 ff.

³⁸ Vgl. Porst 2014, S. 20 ff.

der Ausbildungsbetriebe. 100 Ausbildungsbetriebe wurden via Mail aufgefordert, an der Befragung teilzunehmen. 13 Antworten kamen zurück, so dass eine Rücklaufquote von 13 Prozent zu verzeichnen war. Die geringe Rücklaufquote kann vielfältige Ursachen haben. Als Gründe dafür können beispielsweise die schlechte Erreichbarkeit (Empfang in der ländlichen Region), nicht aktuelle Mailadressen und prinzipiell andere Kommunikationswege im handwerklichen Bereich genannt werden.

3.2.2 Projektplanung und Erprobungsphase

Nach Auswertung der Startbefragung und Analyse der Ergebnisse wurde die Projektplanung für das Modellprojekt gegen Ausbildungsabbrüche im Team durchgeführt. Das sogenannte Entwicklungsteam des Oberstufenzentrums Technik Teltow, bestehend aus Lehrkräften des Bildungsganges SHK, der Schulleitung, der Schulsozialarbeit und der Koordinatorin des Landkreises Potsdam Mittelmark, entwickelten gemeinsam ein Projektkonzept. Das Entwicklungsteam legte dabei Folgendes fest:

- die Auswahl der Modellklasse (1. Ausbildungsjahr, Bildungsgang AM-SHK)
- ausgehend von den Ergebnissen der Startbefragung³⁹ die Organisation der Durchführung des Lerncoachings in Kleingruppen
- Anzahl und Termine der Projektmeilensteine mit der Schulleitung und der sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle
- Kommunikationsstrukturen: regelmäßige Entwicklungstreffen im Entwicklungsteam, Projektdokumentation im Klassenheft
- Durchführung einer individuellen Förderdiagnostik, von Lernstandsanalysen sowie individueller Fördermöglichkeiten (im Lerncoaching), Festlegungen zu Standards
- Fortbildungen zum Lerncoaching: Wie müssen Lerncoachingsitzungen didaktisch aufbereitet sein, um die Schülerinnen und Schüler der Modellklasse individuell zu fördern, ihre Konfliktlösungskompetenzen zu trainieren und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen? Unter Adaptation des GROW-Modells wurden methodisch-didaktische Entscheidungen hinsichtlich Auswahl und Bearbeitung des Lerncoachingsmaterials, des zeitlichen Einsatzes und des angestrebten Kompetenzzuwachses getroffen.
- Informationsveranstaltungen für Ausbildungsbetriebe sowie Sorge- und Erziehungsberechtigte (08/2019 und 02/2020)

³⁹ Vgl. Kapitel 5

- Projektname: „Gemeinsam zum Ziel (GZZ)“ und Projektlogo (Abb. 3.1), GZZ-Newsletter zur Informationsübermittlung an Lehrkräfte, Ausbildungsbetriebe, Sorge- und Erziehungsberechtigte



Abb. 3.1 Projektlogo „Gemeinsam zum Ziel“

Im Rahmen der Projektplanung wurden die folgenden Hypothesen formuliert:

Die individuelle Förderung der Auszubildenden des Ausbildungsberufes Anlagenmechaniker/-in SHK durch Lerncoachingsitzungen nach dem GROW-Konzept nach Whitmore⁴⁰ hat eine positive Wirkung auf das Abbruchverhalten. Die Anpassung bzw. Erweiterung des GROW-Konzepts auf die Zielgruppe führt zu höherer Bindungsintensität sowie geringeren Abbruchtendenzen. Die Anpassungsmodalitäten des GROW-Modells und Alternativen dazu werden abgeleitet und thematisiert. Dabei legt das Entwicklungsteam seinen Fokus auf die Vermittlung der Konfliktlösekompetenz zur präventiven Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen. Die Gründe für Ausbildungsabbrüche im Ausbildungsberuf Anlagenmechaniker/in unterscheiden sich von den allgemeinen Abbruchgründen, da ein sinkendes Bildungsniveau insbesondere der Schülerinnen und Schüler in handwerklichen Ausbildungsberufen zu verzeichnen ist. Auf Grundlage der Annahmen sollen die Gründe für die Auszubildenden des Ausbildungsberufes Anlagenmechaniker/-in SHK vorgenommen, konkretisiert und spezifiziert werden. Daraus resultierend erfolgt die Ableitung der Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen.

3.2.3 Drei Meilensteine (Schulstatistik, Auswertung)

Mit der Startveranstaltung zu Beginn des Schuljahres 2019/20 fanden drei weitere Meilensteine mit der Schulleitung, Lehrkräften des Bildungsgangs AM-SHK, der Schulsozialarbeiterin, der Koordinatorin des Landkreises Potsdam-Mittelmark sowie einer Sonderpädagogin der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle Potsdam-Mittelmark statt. Intention der Meilensteine war es, eine regelmäßige und verlässliche Kommunikationskultur aufzubauen, um die Entwicklungen in der Modellklasse mit Blick auf die formulierten Hypothesen zu erörtern. Dabei stand die Ausformung des Lern-

⁴⁰ Vgl. Whitmore 2006, S. 24 ff.

coachingmaterials hinsichtlich des schülerorientierten Einsatzes, der individuellen Förderung sowie die Gewährung von Nachteilsausgleichen und Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen im Fokus. Aufgrund des großen Interesses der Beraterinnen und Berater für das Gemeinsame Lernen des Landes Brandenburg des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) an der Methode Lerncoaching wurde im Februar 2020 eine Fortbildung durchgeführt, die komplett ausgebucht war. Die drei Meilensteine wurden wie folgt durchgeführt:

Meilenstein 1: 06.12.2019, Inhalt: Abbruchquote nach Beendigung der Probezeit, Prozessbeobachtungen und Entwicklungen der Lerngruppe, Zwischenauswertung

Meilenstein 2: 31.01.2020, Inhalt: Kompetenzstände- und entwicklungen nach Abschluss des ersten Ausbildungshalbjahres, Abbruchquote, Prozessbeobachtungen, Zwischenauswertung

Meilenstein 3: 15.05.2020, Inhalt: Abbruchquote im zweiten Ausbildungshalbjahr, Prozessbeobachtungen und Entwicklungen der Lerngruppe, Projektauswertung zu den Themen:

- Wirkung des Lerncoachings auf das Fähigkeitskonzept (Selbst) und Sozialklima (Schulklasse) der Modellklasse SHK 91 im Vergleich zu den Kontrollgruppen
- Unterstützungsbedarfe aus Sicht der Schülerinnen und Schüler
- Anzahl an Ausbildungsabbrüchen im Vergleich
- Ergebnisse aus den Interviews mit den Ausbildungsbetrieben, den Erziehungsberechtigten, den Lehrkräften sowie den Schülerinnen und Schülern
- Handlungsempfehlungen: 10-Punkte-Programm

3.2.4 Die qualitative Befragung zu Ausbildungsabbrüchen

Durch die Ergebnisse der Starterbefragung, die in einem geschlossenen und halboffenen Format durchgeführt worden ist, blieben noch Fragen offen. Einerseits kann durch einen Fragebogen dieser Art eben nur ein bestimmter Ausschnitt einer Fragestellung beantwortet werden. Andererseits ist durch die Vorgabe von Antwortmöglichkeiten zwar eine Vereinfachung der Bearbeitung vorgenommen worden, aber dies geschah auf Kosten der Antworttiefe. Zudem erfordern offene Fragen eine höhere kognitive Eigenleistung.⁴¹ Die befragten Personen sind im Inhalt freier und einer geringen Beeinflussung

⁴¹ Vgl. Porst 2014, S. 57, vgl. Petersen 2014, S. 100 ff.

durch vorgegebene Antworten ausgesetzt. Vor diesem Hintergrund lag der Entschluss nahe, Tiefeninterviews durchzuführen, um neue Aspekte und Daten zu erheben.⁴²

Es haben sich unterschiedliche Arten qualitativer Methoden herausgebildet, die sich nach Flick⁴³ in drei Gruppen einteilen lassen: Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen, Herstellung sozialer Situationen, „Das Tun der Gruppe“ sowie hermeneutische Analyse tieferliegender Strukturen, „Tiefenanalyse“. Grundlage dieser in dieser Forschungsarbeit schwerpunktmäßig durchgeführten qualitativen Untersuchung bildet das Forschungsverfahren „Grounded Theory“. „Die **Grounded Theory** ist eine qualitative Forschungsmethode bzw. Methodologie, die eine systematische Reihe von Verfahren benutzt, um eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte **Theorie** über ein Phänomen zu entwickeln.“⁴⁴ Die Auswahl der angewandten Forschungsmethode kann sich in die zweite Gruppe „Herstellung sozialer Situationen“ einordnen.

Die Grounded Theory nennt sich deshalb so, „weil ihr Schwerpunkt auf der Generierung einer Theorie und auf den Daten liegt, in denen diese Theorie gründet.“⁴⁵ Die qualitative Datenanalyse im Sinne der Grounded Theorie zeigt Wege auf, wie die Komplexität der untersuchten Wirklichkeit erfasst werden kann. Strauss⁴⁶ verweist auf dreierlei, um den Zugang zur Komplexität zu finden.⁴⁷ Zum einen wird im Verlauf einer Studie die Datenerhebung geleitet von sich entfaltenden Interpretationen. Zum Zweiten muss eine Theorie dicht sein, d.h. es müssen viele Konzepte mit ihren Querverbindungen erarbeitet werden. Und drittens ist es notwendig eine sehr genaue Untersuchung der Daten vorzunehmen, um die Komplexität hinter den Daten aufzudecken.

Die durchgeführten Interviews wurden unter Berücksichtigung der Elemente der Grounded Theory ausgewertet⁴⁸:

- das Konzept-Indikator-Modell, dass das Kodieren steuert
- die Datenerhebung
- das Kodieren
- die Schlüsselkategorien
- das Theoretical Sampling
- das Vergleichen

⁴² Vgl. Züll/Menold 2014, S. 713 ff.

⁴³ Vgl. Flick 2000, S. 19

⁴⁴ Strauss et al. 1996, S. 8

⁴⁵ Vgl. Strauss 1994, S. 50

⁴⁶ Vgl. Strauss 1994, S. 35 f.

⁴⁷ Vgl. Wichmann 2019, S. 13

⁴⁸ Vgl. Strauss 1994, S. 51

- die Sättigung der Theorie
- die Integration der Theorie
- die Theorie-Memos
- das Sortieren der theoretischen Memos.

Die Interviews wurden mit den Befragungsgruppen „Lehrkräfte“, „Schülerinnen und Schüler“, „Ausbildungsbetriebe“ und „Erziehungs- und Sorgeberechtigten“ der Modellklasse durchgeführt. Anders als bei der Startbefragung wurde noch die Gruppe der Erziehungs- und Sorgeberechtigten hinzugenommen. Im Projektverlauf und insbesondere durch die Informationsveranstaltung zu Beginn des Schuljahres wurde deutlich, dass diese Gruppe immer noch sehr präsent bei den Auszubildenden ist. Die Erziehungs- und Sorgeberechtigten üben eine hohe Einflussnahme auf die Bildung und Erziehung ihrer Kinder insbesondere zu Beginn der Ausbildung aus. Die Informationsveranstaltung, die auch für die Ausbildungsbetriebe angeboten wurde, wurde zu 80 % von Eltern und Großeltern der Auszubildenden wahrgenommen. Diese Situation macht deutlich, dass diese Gruppe ein hohes Interesse an dem erfolgreichen Abschluss der Ausbildung ihrer Kinder und Enkel hat. Vor diesem Hintergrund wurden die Erziehungs- und Sorgeberechtigten als Befragungsgruppe für die Interviews hinzugefügt. Pro Befragungsgruppe wurden fünf Vertreter ausgesucht, die telefonisch oder persönlich befragt worden sind. Die Gruppen der Ausbildungsbetriebe sowie der Erziehungs- und Sorgeberechtigten wurden telefonisch, die Gruppe der Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte wurden persönlich befragt. Bei den Erziehungs- und Sorgeberechtigten wurden die Befragungen persönlich und telefonisch durchgeführt. Wegen des Auftretens von Covid-19 wurden oft die telefonischen Befragungen bevorzugt. Die Auswahl der Interviewten wurde zufällig vorgenommen. Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Dabei wurde nach den Transkriptionsregeln nach Kuckartz⁴⁹ transkribiert, beispielsweise wurde wörtlich transkribiert, Sprache und Interpunktionen wurden leicht geglättet oder Störungen wurden unter Angabe der Ursache notiert.

Wie auch bei der Startbefragung wurden die Interviewfragen in Befragungsbereiche eingeteilt. Auf diesem Wege können die Antworten leicht kategorisiert und mit den Ergebnissen aus der Startbefragung verglichen werden. Die Bereiche bei den Interviews lauten:

- Allgemeines
- Ausbildungsabbruch
- Lernumgebung

⁴⁹ Vgl. Fuß/Karbach 2019, S.30

- Unterstützungsbedarf
- Modellprojekt „Gemeinsam zum Ziel“

Die Befragungsbereiche der Startbefragung „Gründe für Ausbildungsabbrüche“, „Maßnahmen dagegen“ sowie „Veränderungsbedarfe“ wurden komplettiert durch den Befragungskomplex „Allgemeines“, „Lernumgebung“ und „Modellprojekt Gemeinsam zum Ziel“. Bei „Allgemeines“ wurden allgemeine Daten der Befragten erhoben, wie z.B. Schulabschluss bei den Schülerinnen und Schülern oder Anzahl der Mitarbeiter/-innen bei den Ausbildungsbetrieben. In allen Interviews wurden bewusst WIE-, WAS- und WARUM-Fragen eingesetzt. WIE-Fragen zielen darauf ab, potentielle Veränderungsprozesse zu erfassen. Fragen nach dem WARUM arbeiten Gründe von bzw. für die Existenz von Merkmalsausprägungen heraus. Die WAS-Fragen sind ausgerichtet auf Entdeckungen und beschreibende Antworten.⁵⁰ Auf diesem Wege lassen sich hervorragend Antworten auf die in dieser Forschungsarbeit gestellten Detailfragen finden. Im Kopfbogen der Dokumente stehen die Aufzeichnungszeit, Name des Interviewten und Interviewenden, sowie die Unterzeichnung der Einverständniserklärungen. Die Interviewleitfragen für die vier Befragungsgruppen sind im Anhang 3.1 bis 3.8 dargestellt.

Die Interviewleitfragen wurden bezugnehmend auf die befragte Gruppe differenziert formuliert und teilweise mit Antwortmöglichkeiten versehen, die allerdings nur bei fehlender Antwort vorgeschlagen wurden. Die Befragung der Lehrkräfte umfasste ebenfalls eine Frage nach der Einschätzung und Bewertung der Ergebnisse der Befragung zum Lerncoaching. Darauf wird in Kapitel 5 noch näher eingegangen.

3.2.5 Die quantitative Befragung zur Wirkung des Lerncoachings

Im März 2020 wurde eine schriftliche Befragung mittels Fragebogen in den Lerngruppen EEG 91 (Energieelektroniker/-in, 1. Ausbildungsjahr, n=17), KFP 91 (Kraftfahrzeugmechatroniker/-in, 1. Ausbildungsjahr, n=21) SHK 91 (Modellklasse, Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik, 1. Ausbildungsjahr, n=14), SHK 81 (2. Ausbildungsjahr, n=19) durchgeführt. Ziel war es, die Wirkung des Lerncoachings auf die Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen des ersten und zweiten Ausbildungsjahres sowie unterschiedlicher Abteilungen zu ermitteln.

Der eingesetzte Fragebogen wurde aus dem standardisierten *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen (FESS 3-4)*⁵¹ entwickelt und an das Kompetenzniveau der Lerngruppen angepasst.⁵² Dieser Fragebogen beinhaltet sieben

⁵⁰ Vgl. Wichmann 2019, S. 18 ff.

⁵¹ Vgl. Rauer/Schuck 2003, S. 14 ff.

⁵² Vgl. Anhang 2

Skalen, die drei übergeordneten Dimensionen zugeordnet sind. Wie die Abbildung 3.2 zeigt, beinhaltet die Dimension „Sozialklima“ die beiden Skalen „Soziale Integration“ und „Klassenklima (SIKS)“. Die Dimension „Fähigkeitsselbstkonzept“ setzt sich aus der Skala „Selbstkonzept der Schulfähigkeit“ und die Dimension „Schul- und Lernklima“ aus den Skalen „Schuleinstellung“, „Anstrengungsbereitschaft“, „Lernfreude“ und „Gefühl des Angenommenseins“ zusammen.⁵³

Für die Befragung wurden die folgenden zwei Dimensionen ausgewählt:

- Selbst: Selbstkonzept der Schulfähigkeit, Fähigkeitsselbstkonzept
- Schulklasse: Soziale Integration, Klassenklima, Sozialklima

⁵³ Vgl. Rauer/Schuck 2003, S. 10 ff.

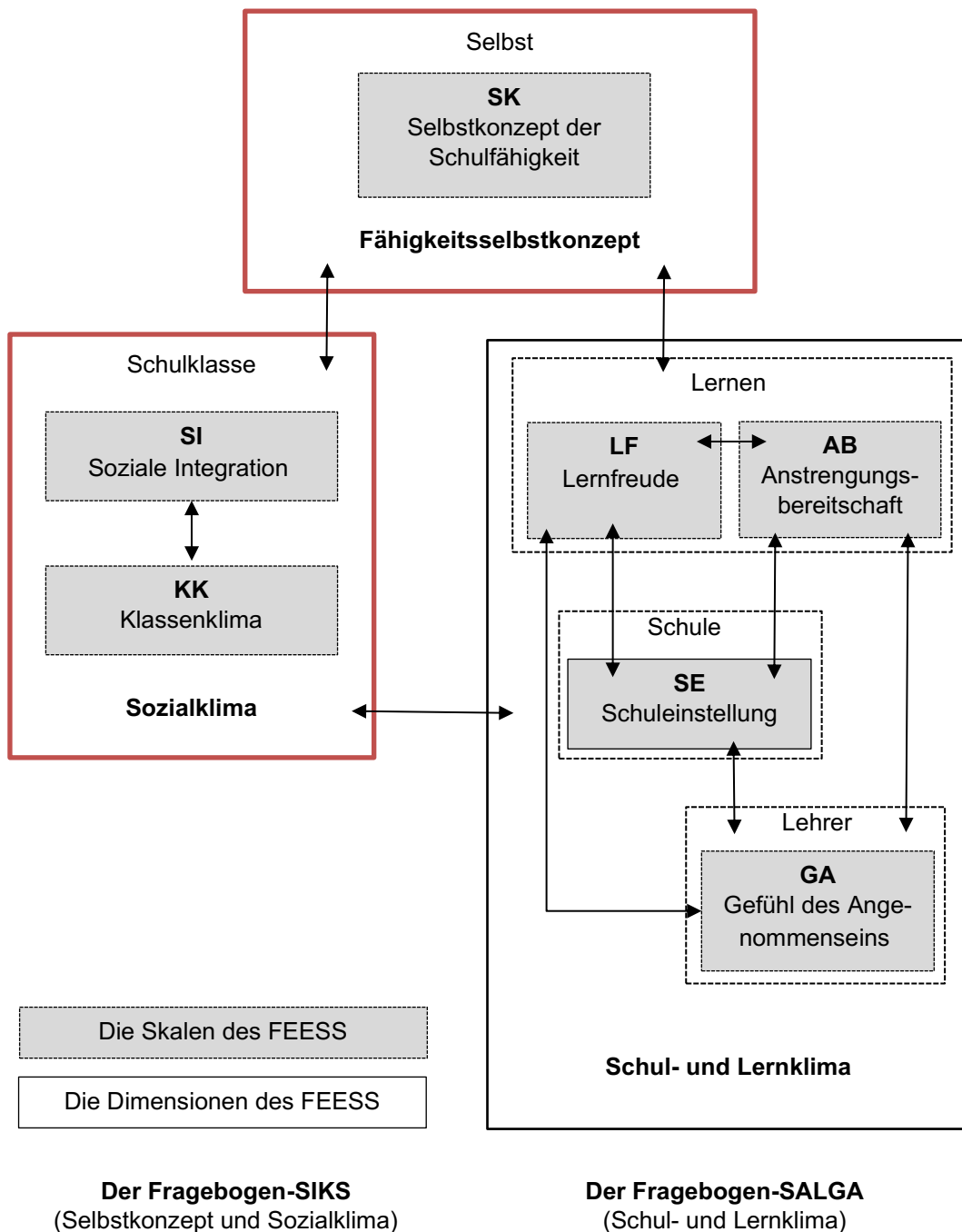


Abb. 3.2 Abb. Dimensionen emotionaler und sozialer Schulerfahrung (FEES 3-4)

Da das Lerncoaching das Ziel hat, Lernschwierigkeiten präzise zu erfassen, Lernprozesse zu optimieren, Lernstrategien zu entwickeln, Lernblockaden zu lösen, Selbstgestaltungspotentiale der Lernenden zu stärken sowie die Motivation der Lernenden zu erhöhen, wurden die Dimension Fähigkeitsselbstkonzept und Sozialklima in der Befragung fokussiert.⁵⁴ Da die Dimension Schul- und Lernklima bei der Startbefragung und

⁵⁴ Vgl. Nicolaisen 2017a, S. 16

durch die Tiefeninterviews bereits abgefragt wird, konzentriert sich die Befragung nach FEES 3-4 auf das Fähigkeitsselbstkonzept sowie das Sozialklima (Selbstkonzept der Schulfähigkeit, Soziale Integration, Klassenklima). Nach Ellensohn ist die Coachingpraxis auf individuelle Selbstgestaltungspotentiale ausgerichtet, der Lernende steht im Mittelpunkt des Prozesses.⁵⁵ Der Fragebogen FEES 3-4 ist ein für Schule entwickeltes Gruppenverfahren zur Erfassung psychologisch bedeutsamer und pädagogisch relevanter Sichtweisen, Einschätzungen und Bewertungen. Da das standardisierte Befragungsinstrument in pädagogisch-psychologischen Theorien verankert ist, eine klare faktorielle Struktur aufweist⁵⁶ und mit den Zielen und Merkmalen des Lerncoachings einwandfrei korreliert, wurde es in seiner sich bewährten Struktur und sehr guten Nachvollziehbarkeit für diese Befragung ausgewählt. Im Anhang 2.1 und 2.2 kann der für die Haupt- und Kontrollgruppen angepasste Fragebogen angesehen werden.

Die gefühlte Akzeptanz in der Klasse und das Angenommensein der Schülerinnen und Schüler wird mit der Skala „Soziale Integration“ erfasst. Ein hoher Wert steht für eine positive soziale Integration. Das Ausmaß des Zusammenhalts in der Klasse wird mit der Skala Klassenklima ermittelt. Lernende, die auf der Skala einen höheren Wert erreichen, bewerten den Umgang miteinander als positiver. Darüber hinaus werden bei der Skala „Selbstkonzept der Schulfähigkeit“ die eigenen schulischen Fähigkeiten eingeschätzt, indem ermittelt wird, ob die Lernenden sich den Anforderungen gewachsen fühlen und wie sie die eigene Leistungsfähigkeit einschätzen. Je höher dieser Wert ausfällt, desto höher ist die positive Selbsteinschätzung.⁵⁷

Bei dem Originalfragebogen nach FEES 3-4 wurde die Antwortskala mit Formen (z.B. Oval und Rechteck) versehen, die dazu dienen sollten, die Kreuze schnell zu setzen. Die Form des großen Rechtecks steht für „stimmt gar nicht“, des kleinen Rechtecks für „stimmt kaum“, des kleinen Ovals für „stimmt ziemlich“ und des großen Ovals für „stimmt genau“. Da der hier eingesetzte Fragebogen für junge Erwachsene konzipiert wurde, wurde auf den Einsatz der Formen verzichtet und stattdessen Ankreuzkästchen und Bezeichnungen eingesetzt. Die Schülerinnen und Schüler bewerten entsprechende vorformulierte Aussagen mit den „stimmt gar nicht“, „stimmt kaum“, „stimmt ziemlich“ und „stimmt genau“, die vom Originalfragebogen übernommen wurden. Bei einer ungeraden Zahl zeigen die Befragten häufig eine Tendenz zur Mitte. Bei einer Viererskalierung ist das Ankreuzen der bequemen Mitte ausgeschlossen, so dass sich die Befragten stärker

⁵⁵ Vgl. Ellensohn 2010, S. 265

⁵⁶ Vgl. Rauer/Schuck 2003, S. 10 ff.

⁵⁷ Vgl. Rauer/Schuck 2003, S. 10 ff.

für eine Richtung positionieren müssen.⁵⁸ Darüber hinaus wurde der Unterstützungsbedarf abgefragt.

3.3 Zielgruppen der Befragungen

Die Zielgruppe der Untersuchung setzt sich aus unterschiedlichen Personengruppen zusammen, die unter Einflussnahme der gestellten Forschungsfragen, der organisatorischen Rahmenbedingungen sowie des Forschungsdesigns ausgewählt wurden. Vor diesem Hintergrund werden nachfolgend in Anlehnung der Forschungsphasen⁵⁹ die Zielgruppen beschrieben.

3.3.1 Die Startbefragung zu Ausbildungsabbrüchen

Für die Startbefragung wurde eine Abfrage via Fragebogen von 103 Schülerinnen und Schülern in allen Ausbildungsjahren des Bildungsganges Anlagenmechaniker/in SHK, 15 Lehrkräfte der Abteilung II des Oberstufenzentrums Technik Teltow sowie 13 Ausbilderinnen und Ausbilder befragt.

Die Schülerinnen und Schüler waren zum Befragungszeitpunkt in einem Alter von 16 bis 36 Jahren und brachten unterschiedliche Schulabschlüsse mit. Wenige von ihnen haben vorab eine Berufsausbildung abgeschlossen bzw. bereits angefangen und wieder abgebrochen. Der Anteil der befragten männlichen Schüler überwiegt, da der Anteil junger Frauen in dem Bildungsgang bei unter einem Prozent liegt.⁶⁰ Alle befragten Schülerinnen und Schüler befinden sich im ersten Ausbildungsmarkt, sie haben einen Ausbildungsvertrag mit einem mittelständischen Handwerksbetrieb im Rahmen der dualen Berufsausbildung abgeschlossen.

Die Befragung der Lehrkräfte wurde in einer Abteilungskonferenz durchgeführt. Die anwesenden Lehrerinnen und Lehrer unterrichten neben Lernenden im Bildungsgang Anlagenmechaniker/SHK ebenfalls angehende Kraftfahrzeugmechatroniker/-innen sowie im Bildungsgang Wasserbauer/-in. Sie unterrichten in den berufsrelevanten Lernfeldern und allgemeinbildenden Fächern. Neben den Lehrkräften bearbeiteten auch zwei Mitglieder der Schulleitung das Befragungsinstrument. Die Zielgruppe war zum Befragungszeitpunkt zwischen 26 und 63 Jahre alt, 10 davon weiblichen und 5 männlichen Geschlechts.

⁵⁸ Vgl. Kallus 2010, S. 52

⁵⁹ Vgl. Kapitel 3.1 „Forschungsplan“

⁶⁰ Vgl. Schulstatistik OSZ TT

Zur Befragung der Ausbildungsbetriebe wurden an alle derzeit ausbildenden Kooperationspartner des Oberstufenzentrums eine Befragung via Mail durchgeführt. 13 Ausbildungsbetriebe bearbeiteten den Fragebogen in digitaler Form. Das entspricht einer Rücklaufquote von ca. 20 Prozent. Die Ausbildungsbetriebe gehören zu den kleinen und mittelständischen Betrieben, die ihren Unternehmenssitz südlich von Berlin haben.

3.3.2 Die qualitative Befragung zu Ausbildungsabbrüchen

Bei der Planung der Interviews der an Ausbildung beteiligten Personengruppen wurden ausschließlich Interviewpartner/-innen ausgewählt, die in Beziehung zu Lernenden der Modellklasse standen. So wurden jeweils fünf Ausbildungsbetriebe von jeweils fünf Auszubildenden, die jeweiligen Erziehungs- und Sorgeberechtigten, deren Kinder bzw. Enkelkinder und fünf in der Klasse unterrichtende Lehrkräfte ausgewählt.

Die befragten Ausbildungsbetriebe hatten ihren Firmensitz in der Stadt Potsdam und der Umgebung sowie von zwei bis 15 Mitarbeiter/-innen. Die Befragungen der Ausbildungsfirmen wurden via Telefon durchgeführt. Befragt wurden weiter drei Mütter, ein Vater und eine Großmutter. Ein Interview erfolgte noch persönlich, vier weitere wurden auch am Telefon durchgeführt. Die Auszubildenden und Lehrkräfte wurden persönlich in einem Klassenraum der Schule befragt. Die Auswahl der fünf Schülerinnen und Schüler erfolgte auf Grundlage der schulischen Voraussetzungen. So wurden Schülerinnen und Schüler im Alter von 17 bis 20 Jahren mit unterschiedlichen Schulabschlüssen befragt. Da es nur fünf unterrichtende Lehrkräfte gab, wurden alle interviewt. Es handelte sich um weibliche Lehrkräfte im Alter von 26 bis 62 Jahren. Eine Lehrkraft brachte die Lehrbefähigung für das Gymnasium mit den Fächern Englisch und Deutsch mit, die vier weiteren Lehrerinnen hatten eine Lehrbefähigung für ein berufliches Fach, mit der Fachrichtung Metall- oder Bautechnik.

3.3.3 Die quantitative Befragung zur Wirkung des Lerncoachings

Noch im März 2020 wurde eine schriftliche Befragung der Modellklasse SHK91 sowie der drei Kontrollgruppen durchgeführt. Um die Effekte des Lerncoachings beurteilen zu können, wurde der Vergleich mit einer Kontrollgruppe nötig. Die Kontrollgruppen haben nicht an den Lerncoachingsitzungen teilgenommen.

Der Befragungszeitraum lag wegen der bevorstehenden Schulschließungen (erste Ausbreitungswelle COVID-19) zu Beginn des zweiten Ausbildungshalbjahres. An dieser Stelle war es nötig, möglichst rasch die Klassen zu befragen, bevor diese im Distanzunterricht beschult werden müssen. Es war dennoch möglich, alle erforderlichen Daten zu erheben, auch wenn bereits zu diesem Zeitpunkt wenige Schülerinnen und Schüler sich

arbeitsunfähig meldeten. Die Zusammenstellung der Schülerinnen und Schüler der Modellklasse (Interventionsgruppe) erfolgte zufällig. In der Klasse wurden 23 Schülerinnen und Schüler männlichen Geschlechts beschult. Ein Schüler brachte eine diagnostizierte Lese-Recht-Schreibschwäche mit. Sechs Schülerinnen und Schüler hatten einen Migrationshintergrund in der zweiten Generation. Alle Schülerinnen und Schüler der Modellklasse verfügten über einen deutschen Schulabschluss. Dennoch lagen erhebliche Streuungen der Kompetenzstände vor, die durch das Lerncoaching entsprechend berücksichtigt werden sollten. Sichtbar wird die Heterogenität der Befragungsgruppe in der Betrachtung der Schulabschlüsse. Acht, somit der größte Anteil der Schülerinnen und Schüler, brachten einen erweiterten Hauptschulabschluss bzw. die Berufsbildungsreife, fünf einen Hauptschulabschluss, vier einen Realschulabschluss bzw. eine Fachoberschulreife, drei die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe, zwei die Allgemeine Hochschulreife und ein Schüler die Fachhochschulreife mit. Am Befragungstag nahmen 14 Schülerinnen und Schüler der Modellklasse an der Befragung teil.

Tab. 3.2: Übersicht der Schulabschlüsse der Modellklasse

Schulabschluss	Erweiterter Hauptschulabschluss/Berufsbildungsreife	Hauptschulabschluss	Realschulabschluss/Fachoberschulreife	Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe	Allgemeine Hochschulreife	Fachhochschulreife
n	8	5	4	3	3	1

Die Kontrollgruppen wurden zufällig ausgewählt. Es wurde darauf geachtet, dass auch andere Bildungsgänge und unterschiedliche Ausbildungsjahre als Kontrollgruppen teilnehmen. Im SHK-Bereich wurde ein zweites Ausbildungsjahr mit einer Befragungsstärke von 19 Schülerinnen und Schülern ausgewählt. Die beiden weiteren Kontrollgruppen befanden sich zwar ebenfalls im ersten Ausbildungsjahr, gehörten aber unterschiedlichen Bildungsgängen und Abteilungen an. So konnte auch bildungsgangübergreifend verglichen und ausgewertet werden. Die Schülerinnen und Schüler des Bildungsganges Energieelektronik/-in wurden mit 17 Schülerinnen und Schülern und des Bildungsganges

Kraftfahrzeugtechniker/-in mit 21 Schülerinnen und Schüler befragt. Die Lernvoraussetzungen der Lernenden der Hauptgruppe sind hinsichtlich Kompetenzstände, Alter, Geschlecht und Vorbildung vergleichbar mit denen der Kontrollgruppen.

4 Begriffsklärungen und Definitionen

4.1 Inklusion im berufspädagogischen Feld

4.1.1 Von der Integration zur Inklusion

Integration und Inklusion gehen auf lateinische Wörter zurück: Integration auf integer = ganz, vollständig und davon abgeleitet integro = Herstellung eines Ganzen. Inklusion geht hingegen auf includo = einschließen, einsperren und davon abgeleitet inclusio = Einschließung, Einsperrung zurück.⁶¹ Radtke (2012) verweist darauf, dass die Bedeutung von Inklusion im Sinne der lateinischen Übersetzung eher negativ besetzt ist. Zeitweilig wurden beide Begriffe synonym verwendet. In Deutschland hat sich Inklusion im Sprachgebrauch manifestiert. Er bedeutet, dass es kein Innen und kein Außen mehr gibt. Die Abbildung 4.1 zeigt die Unterscheidung zwischen Exklusion, Separation, Integration und Inklusion. Anders als bei der Exklusion werden bei der Separation kleine Gruppen mit den Individuen unterschiedlicher Eigenschaften aus einem homogenen System ausgesondert.⁶² Schwerpunkt dieses Kapitels ist eine nähere Betrachtung der Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ im Allgemeinen sowie deren Einflussnahme auf das Forschungsprojekt im Besonderen.

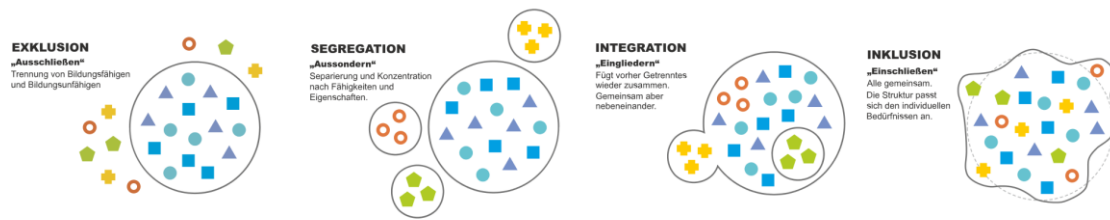
Integration hingegen umfasst einen Zustand, in dem auf der einen Seite ein starres System, auf der anderen Seite ein Individuum oder eine Gruppe steht, die eingeschlossen werden wollen. Ziel ist dabei eine Anpassung an ein bestehendes Normgefüge einer Gesellschaft u.a. in einen Teilarbeitsmarkt mit normativen (beruflichen) Anforderungen.⁶³ Der Prozess der Integration vollzieht sich insofern, dass sich die Integrationswilligen dem System anpassen, indem sie Strukturen entwickeln, die kohärent mit dem System sind. Im Sinne des Integrationsbegriffs bleibt das System unberührt, es ändern sich weder der Lehrplan noch das Arbeitstempo oder die Unterrichtsgestaltung. Wer mit den Anforderungen überfordert ist, wird als für die Regelschule ungeeignet definiert und in andere Schulformen übergeben. Für die pädagogische Betrachtung von Integration in Schule ist die Umsetzung integrativer Maßnahmen kein anwendbares Ziel in Bezug auf behinderte Menschen.⁶⁴

⁶¹ Vgl. Metzger/Weigl/Breitenbach 2012, S. 9

⁶² Metzger/Weigl/Breitenbach 2012, S. 9 ff.

⁶³ Vgl. Mulot 2011, S. 451

⁶⁴ Vgl. Metzger/Weigl/Breitenbach 2012, S. 12 f.

Abb. 4.1 Zwischen Exklusion und Inklusion⁶⁵

Der Gegenentwurf zur Integration ist die Inklusion bzw. ein inklusiv gelebtes Schulsystem, denn das System ändert seine Struktur aufgrund veränderter Zusammenhänge. Grummt (2019) unterstreicht die Bedeutsamkeit des Inklusionsbegriffs, verweist jedoch darauf, dass Inklusion sehr umstritten und stark normativ aufgeladen ist und somit stark polarisiert. Er verweist weiter darauf, dass viele Inklusionsbeschreibungen auf Teilhabe, Vielfalt oder Behinderung fokussieren. Mit den Beschreibungen wird deutlich, dass mit dem Inklusionsbegriff oft eine Vision verknüpft ist.⁶⁶ Zurückblickend verweist der Begriff Inklusion auf eine untrennbare Verbindung mit seinem Antonym Exklusion. Geprägt wurden beide Begriffe durch die Gesellschaftstheorie von Niklas Luhmann. In diesem Zusammenhang wird Exklusion verwendet für das, was fehlt, wenn Inklusion nicht zustande kommt. Dabei bleibt der Begriff Inklusion noch unbestimmt.⁶⁷ Auf soziologischer Ebene liegt der Fokus auf der gleichberechtigten Teilhabe und somit auf der Aufhebung von Grenzen.⁶⁸ Hinz führt weiter aus, dass jeder Mensch ein selbstverständliches Mitglied der Gesellschaft ist.⁶⁹ An dieser Stelle sind sich die Autoren einig, dass allen Menschen das gleiche Recht auf soziale Teilhabe unabhängig der Unterstützungsbedürfnisse zugesichert werden muss. Etikettierungen und Klassifizierungen werden abgelehnt, Partizipation in allen Lebensbereichen und Veränderungen der regulären Institutionen sollen erzielt werden, um Teilhabe zu garantieren und Gerechtigkeit zu materialisieren. Inklusion bedeutet eine lebendige selbstverständliche Vielfalt des Miteinanders in uneingeschränkter Zugehörigkeit. Hierbei geht es neben den strukturellen Aspekten ebenso um philosophische, d.h. moralische/ethische Grundeinstellungen und Haltungen. Bei der Inklusion wird von Teilsystemen ausgegangen, an denen alle Menschen teilhaben können. Zu den Teilsystemen gehören beispielsweise die Familie oder die Arbeitsstätte.⁷⁰

Entgegen dem soziologischen Ansatz von Inklusion, der alle gesellschaftlichen Bereiche in den Mittelpunkt rückt, stellt die pädagogische Definition von Inklusion den Bereich

⁶⁵ <https://www.bildungsserver.de>

⁶⁶ Vgl. Grummt 2019, S. 19

⁶⁷ Vgl. Luhmann 1994, S. 18 ff.

⁶⁸ Vgl. Heimlich/Behr 2011, S. 49

⁶⁹ Vgl. Hinz 2006, S. 98

⁷⁰ Vgl. Biewer 2010, S. 193

Bildung und Lernen in den Fokus. Radtke (2012) verweist darauf, dass ein inklusives Schulsystem ein tiefes Umdenken, die Abkehr von leistungsorientierten Lernzielen und einer egozentrischen Sichtweise erforderlich macht. Inklusion besagt, wenn von einem jeweils einzelnen Teil ausgegangen wird, nur eine Ansammlung individueller Elemente, jedoch niemals eine Einheit erhalten werden kann. Wo nur Stärken aufgespürt werden, können Kräfte weit effizienter in der Gesellschaft eingesetzt werden, als wenn Ressourcen regelrecht mit der Beschäftigung eigener Defizite aufgebraucht werden.⁷¹

Inklusion hat zur Folge, dass sich die Gesellschaft und die Institution auf die von der Norm abweichende Person einstellen muss. Eine Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen ist erforderlich und die Herausarbeitung inklusionsfördernder Handlungskonzepte in der Pädagogik. Dabei sollte eine ressourcenorientierte Pädagogik unterstützt werden, in der Unterschiedlichkeit und Vielfalt als normal betrachtet werden.⁷²

Neben den fachwissenschaftlichen Aspekten der Inklusionsforschung ergeben sich für die Pädagoginnen und Pädagogen an den allgemeinbildenden wie auch an den beruflichen Schulen viele Herausforderungen, Inklusion erfolgreich umzusetzen. Ausbildungsabbrüche sind nur ein Symptom für ein Scheitern oder Gelingen inklusiver Bildung bzw. Ausbildung.

4.1.2 Ausbildungsformen für Menschen mit Behinderung in der beruflichen Bildung

Das Sozialgesetzbuch VIII und IX finanziert die Berufsvorbereitung und die Berufsausbildung für besondere Zielgruppen. Dazu zählen berufsvorbereitende Maßnahmen für junge Menschen ohne Ausbildungsplatz unabhängig von ihren individuellen Besonderheiten. Darüber hinaus werden auch spezielle Ausbildungsmaßnahmen für junge Menschen mit Behinderung finanziert. In Werkstätten für Menschen mit Behinderung sowie in sonderpädagogischen Förderklassen an berufsbildenden Schulen werden Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf arbeitsbezogen ausgebildet.

Eine Alternative stellt eine theoriegeminderte duale Ausbildung dar, in der die Organisation und die Prüfungsmodalitäten einer dualen Ausbildung an die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung angepasst sind. (§§ 65 BBiG sowie 42 HwO).

Das Ziel der beruflichen Ausbildung stellt die Partizipation am Berufs- und Gesellschaftsleben dar. Junge Menschen mit Behinderung erreichen leider nur in sehr seltenen Fällen

⁷¹ Vgl. Metzger/Weigl/Breitenbach 2012, S. 13 ff.

⁷² Vgl. Schablon, S. 5 f.

dieses Ziel, da das betriebliche Ausbildungsangebot der Ausbildungsbetriebe sehr begrenzt ist. Allerdings ist zurzeit ein Umdenken der Unternehmen erkennbar, da der Fachkräftemangel in vielen Berufszweigen die Förderung von Menschen mit Behinderung oder von Menschen, die von Behinderung bedroht sind, erforderlich macht. In den dualen Ausbildungsgängen zeichnet sich eine steigende Tendenz in der Zahl von Auszubildenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf ab.

Eine große Anzahl von Jugendlichen mit Behinderung verbleibt in den berufsvorbereitenden Maßnahmen der Oberstufenzentren und in den Angeboten der Werkstätten für Menschen mit Behinderung. Das erscheint im Sinne eines inklusiven diskriminierungsfreien Systems problematisch, da in diesen Ausbildungsformen der Zugang zur dualen Ausbildung und zum regulären Arbeitsmarkt unmöglich aufzubauen ist. Darüber hinaus verhindern die örtliche Separation und die aktuelle Förderstruktur gemeinsame Lernerfahrungen von Menschen mit und ohne Behinderung häufig. Eine Teilhabe am Berufsleben gelingt nur in seltenen Fällen. Auf Grundlage der derzeitigen Strukturen und Gegebenheiten stellt sich die Frage, auf welchem Weg Inklusion in der beruflichen Bildung gelingen könnte.⁷³

4.1.3 Heterogenität als Prinzip in der Beruflichen Bildung

Noch vor wenigen Jahren verlängerte sich die soziale Selektion des separierenden Bildungssystems in die Berufsbildung und verfestigte sich im Arbeitsmarkt. Der traditionellen Lehre gelang, dass junge Menschen mit unterschiedlicher Vorbildung und heterogenen Voraussetzungen einen Ausbildungsberuf erlernen, um als Geselle, Gehilfe, Facharbeiter in die Gesellschaft integriert werden zu können.⁷⁴ Dabei haben die Freien Träger im Übergangssystem der Benachteiligtenförderung die Rolle, Jugendliche mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten gesellschaftlich zu integrieren. Der Wandel hin zur Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft und die Verlagerung von produzierenden Bereichen in Drittländer bringt einen Strukturwandel mit sich, der ganze Branchen wegbrechen lässt und eine Veränderung der Ausbildungs- und Erwerbsmöglichkeiten nach sich zieht. Die Ausbildungsmöglichkeiten können zwei Bereichen zugeordnet werden. Zum einen besteht ein Trend zu doppelqualifizierenden dualen Studiengängen in neuen Institutionen, zum anderen werden handwerkliche Ausbildungen durch den EU-Prozess oder zweijäh-

⁷³ Vgl. Schmidt 2015, S. 344 f.

⁷⁴ Vgl. Greinert 1998, S. 57 f.

rige Ausbildungsformen marginalisiert. Greinert verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass ausbildungsbegleitende Berufsschule abgewertet und als „Restschule“ bezeichnet wird.⁷⁵

Die Folgen aus dem gesellschaftlichen Wandel für Personen mit Handicaps, Beeinträchtigungen und Behinderungen liegen in der Vereinfachung der Ausbildung und eine Orientierung an der Employability. Darüber hinaus werden Verbesserung der Erwerbschancen durch Zusatzqualifikation und eine Akademisierung angestrebt. Der Regelfall ist aber eine Unterbeschäftigung von Schwerbehinderten.⁷⁶ Gans sieht eine Lösung in dem sich verstärkenden Fachkräftemangel, der sich als Folge des demografischen Wandels weiter abzeichnet.⁷⁷ Es kann laut Arbeitsmarktbericht nur zu einer Reduzierung der Risikogruppen kommen, wenn umfassend in Weiterbildung investiert wird. Möller/Walwei (2012) gehen weiter davon aus, dass diese Gruppen von den Erwerbsmöglichkeiten ausgeschlossen werden und der Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften weiter steigt.⁷⁸

4.1.4 Wege zur Inklusion in der Beruflichen Bildung

Überträgt die Bildungspolitik die Ziele der Behindertenrechtskonvention auf das Berufsbildungssystem, dann sollen alle Individuen mit ihren Stärken und Problemlagen in die duale Ausbildung oder die vollschulische Ausbildung einbezogen werden. Das heißt, die bisher exkludierten Gruppen sollen in die Regelausbildung inkludiert werden.

„Inklusive Bildung bedeutet, es allen Menschen in gleichem Maße zu ermöglichen, an hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihr Potenzial zu entwickeln. Dieser Anspruch ist universal und gilt unabhängig vom Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder besonderen Lebensbedürfnissen. Es beinhaltet das Recht auf gemeinsamen Unterricht in einer Regelschule.“⁷⁹

Zentral für das inklusive Bildungssystem ist, dass sich nicht der Lernende an das bestehende System anpasst, sondern es flexibler Bildungsangebote bedarf, die sich den jeweiligen Bedürfnissen der Lernenden anpassen. Durch die Bildung und Vernetzung interdisziplinärer Teams zur Förderung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf könnten Fördersysteme miteinander verknüpft werden. Das Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit kann auch mit Hilfe der Unternehmen erreicht werden. So könnten Unternehmen verstärkt als Kooperationspartner eingebunden werden, um nicht

⁷⁵ Vgl. Greinert/Wolf 2010, S. 54 ff.

⁷⁶ Vgl. Pfaff 2012, S. 232 ff.

⁷⁷ Vgl. Gans 2011, S. 12 ff.

⁷⁸ Vgl. Brücker et al. 2012, S. 13 ff.

⁷⁹ Malina 2009, S. 11

ausbildungsfähigen Jugendlichen und Menschen mit Behinderung den Zugang zu regulärer Ausbildung zu ermöglichen. Weitere Voraussetzungen dafür sind eine Umstellung der Lehreraus- und Fortbildung sowie die Anpassung der räumlichen und materiellen Ausstattung der beruflichen Schulen. Darüber hinaus würden die Abschaffung des beruflichen Übergangssystems, der Sonderformen sowie der Berufsvorbereitung zu didaktischen und schulorganisatorischen Herausforderungen führen.⁸⁰

Der Weg für die Umsetzung von Inklusion scheint lang und noch sehr unklar. Tiefgreifende Reformbestrebungen, die ein Handwerkzeug für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen hervorbringen könnten, sind noch nicht entwickelt.⁸¹ Diversität an berufsbildenden Schulen nimmt dennoch stetig zu. Vor allem steigt der Anteil von Migrantinnen und Migranten⁸², von bildungsfernen Jugendlichen mit Teilleistungsstörungen sowie von Menschen, die von Behinderung bedroht sind. Der Datenreport (2020) gibt an, dass 13,6 % aller Auszubildenden, Jugendliche und junge Erwachsene ausländischer Nationalität sind.⁸³ Aufgrund des Fachkräftemangels sowie der individuellen Devianz der Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden die Unternehmen mittel- und langfristig alle Ressourcen mobilisieren, um diese Gruppen am Wirtschaftsleben zu beteiligen.

4.1.5 Was ist guter inklusiver Unterricht?

Die Standardfrage „Was ist guter Unterricht?“, die oft in der Lehrerbildung gestellt wird, erhält unter dem Aspekt der Inklusion eine ganz neue Dimension. Nach Klemm/Preuss-Lausitz bedeutet guter Unterricht, dass „alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe optimale Lernergebnisse in einem sozial befriedigenden Lernklima erreichen“.⁸⁴ Die empirische Unterrichtsforschung hat folgende Kriterien für den gemeinsamen Unterricht herauskristallisiert⁸⁵:

- klare Strukturierung des Unterrichtsprozesses,
- hoher Anteil echter Lernzeit,
- lernförderliches Klassenklima, freundlich-aner kennender Lehr erstil,
- inhaltliche Klarheit,
- sinnstiftendes Kommunizieren zwischen Lehrern und Lernenden und zwischen den Lernenden untereinander,
- Methodenvielfalt,

⁸⁰ Vgl. Rützel 2013, S. 11 f.

⁸¹ Vgl. Niedermair 2017, S. 12 ff.

⁸² Vgl. Boos-Nünning 2010, S. 6 ff.

⁸³ Bundesinstitut für Berufsbildung 2020, S. 36

⁸⁴ Vgl. Metzger/Weigl/Breitenbach 2012, S. 19

⁸⁵ Vgl. Podlesch 2003, S. 39 ff. , Meyer/Meyer 2009, S. 76 ff.

- Beachtung der individuellen Lernausgangslagen („individuelle Passung“),
 - Lernen mit allen Sinnen,
 - Lernen durch Handeln,
 - häufiger Wechsel der Sozialformen,
 - kommunikatives Lernen (Peer-Peer-Lernen),
 - Lernen durch verstärkte Partizipation,
 - Verantwortungsübergabe auch an „schwierige“ Schülerinnen und Schüler,
 - bei Teamarbeit Förderung im Raum, Realisierung des Vier-Augen-Prinzips,
 - Einführung von Zielvereinbarungen in Entwicklungsgesprächen generell und durch Förderpläne bei Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf,
 - Einführung transparenter Rechenschaftslegungen bzw. Dokumentation des Erreichens von Zielvereinbarungen, die individuell in Lernbüchern/Portfolios festgehalten werden.
- Weiter wird herausgestellt, dass der gemeinsame Unterricht im Vergleich zu nichtintegrativen Klassen und auch im Vergleich zu Förderschulen sehr günstig zu bewerten ist. Unter anderem ist der Unterricht für Kinder mit Förderbedarf in leistungsgemischten Klassen lerneffektiver als das Lernen in homogenen Lerngruppen. Gemeinsamer Unterricht fördert soziale Beziehungen, das Klassenklima, die Selbstverantwortung, Selbstsicherheit und die realistische Selbsteinschätzung. Insgesamt hat das gemeinsame Lernen langfristig positive Wirkungen auf die Lebensgestaltung im Erwachsenenalter.⁸⁶

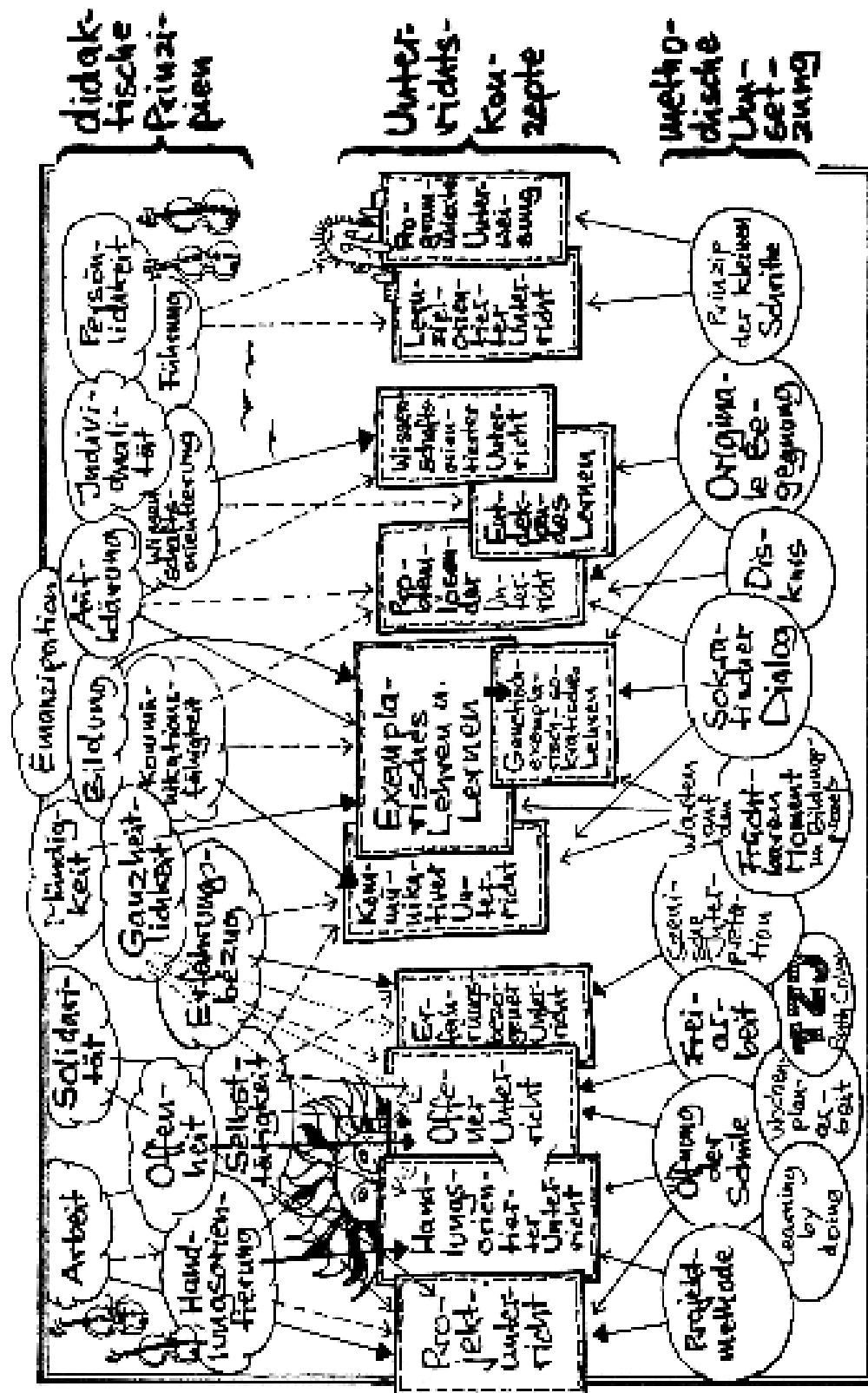
Die Aufzählung der Kriterien guten inklusiven Unterrichts sowie die in empirischen Untersuchungen festgestellten Wirkungen gemeinsamen Unterrichts lassen sich hervorragend in Einklang mit den grundlegenden Strukturen und Zielen des Lerncoachings bringen. Diese Parallele wird später in Kapitel 4.2 noch näher erläutert. Ein weiterer bedeutsamer Aspekt guten inklusiven Unterrichts stellt die didaktisch-methodische Auswahl eines geeigneten Unterrichtskonzepts, insbesondere in inklusiven Settings, dar. Meyer⁸⁷ entwickelte eine Struktur, die bei der Auswahl hilft, indem er die didaktischen Prinzipien, die Unterrichtskonzepte und die methodische Umsetzung in Beziehung zueinander setzt. Die Abbildung 4.2 zeigt eine Übersicht der Unterrichtskonzepte. Neben dem didaktischen Prinzip der „Arbeit“ mit dem daraus resultierenden Unterrichtskonzept der „Handlungsorientierung“ stellt im beruflichen Kontext das Prinzip der „Ganzheitlichkeit“ mit dem Unterrichtskonzept „exemplarisches Lehren und Lernen“ eine Grundlage guten Unterrichts dar. Das ganzheitliche Unterrichtsprinzip ist für Schülerinnen und Schüler, die an Lerncoachingsitzungen teilnehmen, besonders relevant. Die Hintergründe zum

⁸⁶ Vgl. Metzger/Weigl/Breitenbach 2012, S. 22

⁸⁷ Vgl. Jank/Meyer 1994, S. 150 ff.

systemischen Lerncoaching werden im nächsten Kapitel näher erläutert. Die diagnostische Kompetenz der Lehrkraft⁸⁸ ist entscheidend für die Auswahl des passenden Unterrichtskonzeptes, um die Lernenden da abzuholen, wo sie stehen.

⁸⁸ Vgl. Kapitel 4.2.2

Abb. 4.2 Unterrichtskonzepte⁸⁹⁸⁹ Jank/Meyer 1994, S. 209

Die bereits erwähnte positive Wirkung des gemeinsamen Unterrichts unterstreicht eine Schweizer Langzeitstudie von Haberlin⁹⁰. 452 junge Erwachsene wurden befragt. Diese Personengruppe wurde auch in der 2. und 6. Klasse im gemeinsamen Unterricht oder in der Kleinklasse (für „Lernbehinderte“) untersucht. Diese Studie zeigt folgende Ergebnisse:

„Jungen Erwachsene, die ehemals eine Regelklasse besucht haben, können einen deutlich höheren Ausbildungszugang realisieren als junge Erwachsene aus Sonderklassen für Lernbehinderte ... Für junge Erwachsene, die ehemals eine Regelklasse besucht haben, steigt das Chancenverhältnis, einen höheren Ausbildungsgang zu realisieren, gegenüber sonst vergleichbaren ehemaligen Sonderklassenschülerinnen- und Schülern um den Faktor 2,5 ab ... Selbst unter Kontrolle von Geschlecht, Nationalität, sozioökonomischem Status, Intelligenz und sprachlicher Schulleistung wirkt sich der Besuch einer Sonderklasse für Lernbehinderte auf die berufliche Integration negativ aus. Separation wirkt damit bei vielen Betroffenen ihre Schatten über die Schulzeit hinaus bis in die berufliche Integration im Erwachsenenalter. Die Deutlichkeit und Konsistenz, mit der dieses Ergebnis hervortritt, unterstreicht dessen Aussagekraft ... Damit drängt sich die These auf, dass durch Sonderschuleinweisungen die ungleichen Verhältnisse in der Gesellschaft reproduziert und stabilisiert werden können.“⁹¹

Dieses Studienergebnis wird im Rahmen der Auswertung der Ergebnisse der vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchung weiter gestützt. Ausbildungsabbrüche können demnach auch von den Schulerfahrungen beeinflusst werden. Die Studie verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass das gemeinsame Lernen zu einem höheren Chancenverhältnis führt und einen besseren Ausbildungsgang ermöglicht. Weitere Vergleiche und Interpretationen werden im Kap. 5 vorgenommen.

Wansing erklärt in diesem Zusammenhang, dass die Diversity der Kinder zum Gegenstand gemeinsamer Entwicklungs- und Bildungsprozesse mit dem Ziel gemacht werden, Lernprozesse anzuregen. Interaktion ist hier der Schlüssel für die gegenseitigen Lernprozesse. Bezüglich der Entwicklung neuer Formen für den Umgang mit Heterogenität und Vielfalt können nach Wansing unterschiedliche Haltungen und Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern benannt werden. Voraussetzungen für den Umgang mit Vielfalt im Unterricht sind, neben den professionellen Handlungskonzepten von Lehrkräften, die entsprechenden Rahmenbedingungen und Ressourcen der Schulen, die individuellen Bedarfe der Schülerinnen und Schüler sowie die Einstellungen der Lehrpersonen. Die

⁹⁰ Vgl. Ludwig et al. 2011, S. 55 ff.

⁹¹ Vgl. Ludwig et al. 2011, S. 55

Einstellungen der Lehrkräfte zur Vielfalt an integrativen oder inklusiven Schulen entwickeln sich nicht automatisch, sondern sind von einer positiven Wahrnehmung und einer begrüßenden Haltung gegenüber Heterogenität geprägt. Diese positive Einstellung ermöglicht aktiv Bildungs- und Lernprozesse.⁹²

In der Tabelle 4.1 wird Lernen als ein individueller, auf die persönlichen Vorerfahrungen, Kompetenzen, Motivationen und Interessenlagen aufbauender sozialer Prozess verstanden, der einer generellen Reflexion der Bildungskonzepte bedarf.⁹³ Vor diesem Hintergrund spielen funktionierende multiprofessionelle Teams eine zentrale Rolle.

Tab. 4.1: Der Lernbegriff und seine Konsequenzen für die Werte, Gestaltung und Bewertung von Lernprozessen (im inklusiven Unterricht)

Lernen	Individuell	Fähigkeits-/ kompetenzba- siert	Sozialer Pro- zess	Diversität als Ressource
Schüler/-in	Jede/r lernt anders	Jede/r kann lernen	Jede/r lernt in sozialen Kontexten	Jede/r lernt in Vielfalt durch Vielfalt
Lernsituation (Unterricht)	Individuelle Lernziele, Lernangebote und Hilfen (inkl. Diagnosen, Bewertung)	Fähigkeitsorientierung (inkl. Diagnose, Bewertung)	Kooperative Lernformen und -settings	Diversität als Ressource
Lehrer/in	Schülerorientierung	Entwicklungsorientierung	Interaktionsorientierung	Diversitätsorientierung
Bildungssystem und Schule	Eine Schule für alle	Vielfältige, individualisierbare Entwicklungsangebote	Gemeinsamkeit der Verschiedenen	Diversität als Ausgangspunkt und als Ziel

Ein zentraler Aspekt inklusiven Unterrichts ist die Umsetzung einer transparenten und angemessenen Leistungsbewertung. Prinzipiell umfasst der Leistungsbegriff alle Dimensionen menschlichen Seins. Jeder Entwicklungsfortschritt wird als Leistung bewertet und

⁹² Vgl. Wansing/Westphal 2014, S. 159 ff.

⁹³ Vgl. Merz-Atalik, S. 136 ff.

die Leistung wird als die individuelle Realisierung des möglichen Entwicklungspotentials gesehen. Auf dieser Grundlage widersprechen erteilte Noten diesem Grundsatz. Wilhelm betont weiter, dass prozessorientierte Formen der Leistungsbewertung, wie z.B. verbale Beurteilungen oder Portfolio, angewandt werden müssen.⁹⁴ Einen weiteren wichtigen Aspekt für guten inklusiven Unterricht stellt die Teamarbeit dar.

4.1.6 Multiprofessionelle Teams

Für das Unterrichten in heterogenen Gruppen ist es besonders wichtig, die individuellen Besonderheiten der Lernenden zu berücksichtigen und zieldifferenziert den Unterricht zu planen und durchzuführen. Dennoch dominiert in deutschen Schulen das „EinermodeLL“, das die Annahme voraussetzt, dass eine homogene Lerngruppen eines Jahrgangs in einem Fach zu einem Thema mit einem Ziel in einem Tempo mit einer Methode von einer Lehrkraft unterrichtet wird.⁹⁵ Eine sehr wichtige Bedingung stellt daher die erfolgreiche Kooperation in multiprofessionellen Teams dar. Im berufsbildenden Feld gehören neben Lehrkräften, Schulleitungen, Auszubildenden, Erziehungs- und Sorgeberechtigten auch das Quartiersmanagement zu den unmittelbar betroffenen Inklusionsakteuren. Mittelbar betroffen sind der Schulträger, die Schulaufsicht, die Kammern, die Schulkonferenzen, die Sozial- und Sonderpädagoginnen. Schütte verweist auf weitere Inklusionsakteure, wie medizinische, psychologische sowie die juristische Profession, die ebenfalls im Rahmen inklusiver beruflicher Bildung involviert sein können. Die Abbildung 4.3 zeigt eine Übersicht multiprofessioneller Teams.⁹⁶

⁹⁴ Vgl. Wilhelm 2009, S. 45 ff.

⁹⁵ Vgl. Metzger/Weigl/Breitenbach 2012, S. 49

⁹⁶ Schütte 2022.

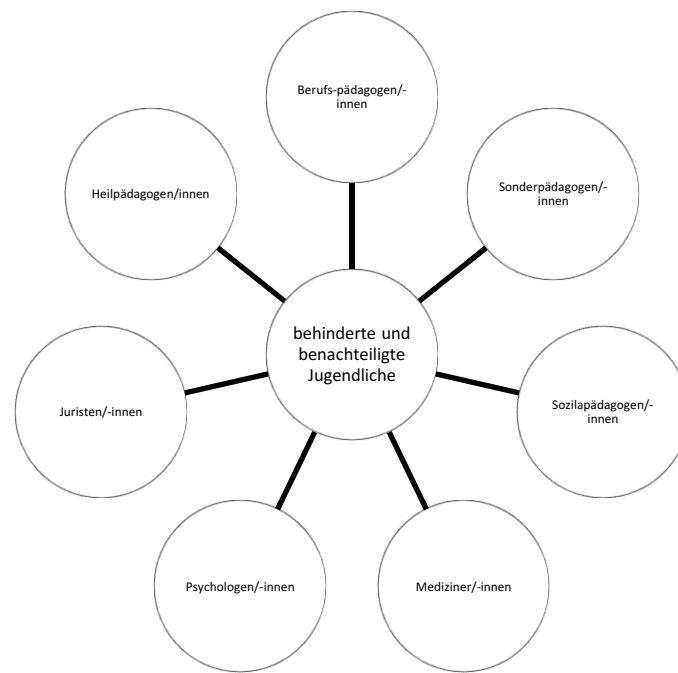


Abb. 4.3 Multiprofessionelle Teams

Mutzeck hat ein Konzept für die Bedingungen einer guten Teamarbeit in inklusiven Settings entwickelt, das an dieser Stelle vorgestellt werden soll.⁹⁷ Die Abbildung 4.4 zeigt die drei Bezugssysteme, die bei der Gestaltung der Teamarbeit an Schule von Bedeutung sind.



Abb. 4.4 Bezugssysteme der Teamarbeit

⁹⁷ Vgl. Mutzeck 2008, S. 97 ff.

In dem alles umschließenden Raum der ersten Ebene ist die Menschenbildannahme dargestellt. Die Grundlage für die bedingungslose Annahme aller Lernenden des inklusiven Systems liegt in den Wert- und Normvorstellungen der handelnden Personen. Diese prägen die Akzeptanz des Andersseins von Menschen. Bezogen auf Schule heißt es, dass die Pädagoginnen und Pädagogen akzeptieren, dass die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler voneinander abweichen. Auf der Ebene 2 sind die darauf aufbauenden Kenntnisse über den Ablauf von Lernprozessen, über Handlungskompetenzen zur Diagnostik von Beeinträchtigungen und Kenntnisse über Förder- und Interventionskonzepte dargestellt. Auf dieser Ebene werden unter Berücksichtigung der sozialen Einheit des Menschen Einflussfaktoren menschlichen Handelns hinterfragt und Unterstützungsangebote abgeleitet. Diese Ebenen können bedenkenlos auf die Durchführung von Lerncoachingsitzungen übertragen werden, da hier die Wert- und Normvorstellungen von Coach und Coachee einen maßgeblichen Einfluss auf die Qualität der Sitzungen haben. Der dritten Ebene „Konzept der Teamarbeit“ liegen Erkenntnisse aus der Kommunikationspsychologie sowie Grundlagen der Gestaltung von Beziehungsprozessen zugrunde. Die Ebenen eins und zwei bilden die Grundlage für die von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie Regelschullehrkräften entwickelten Konzepte zur Gestaltung der Teamarbeit.

Zunächst soll der Begriff „Team“ umrahmt werden. Die folgenden Aspekte charakterisieren ein Team⁹⁸:

- eine überschaubare Arbeitsgruppe (drei bis zwölf Mitglieder),
- ein gemeinsam gefundenes Ziel,
- direkte Kommunikation zwischen den Mitgliedern,
- ein ausgeprägter Gemeinschaftssinn zwischen den Mitgliedern,
- ein Zusammengehörigkeitsgefühl,
- intensive wechselseitige Beziehungen,
- Orientierung der Verhaltensnormen an den Zielen,
- kontinuierliche Zusammenarbeit

Mutzeck⁹⁹ verweist weiter auf die Beantwortung und Klärung von Fragen auf der Persönlichkeits- und Beziehungsebene. Die Lehrkräfte setzen sich auf der Persönlichkeits-

⁹⁸ Vgl. Josuks/Adam/Schleinitz 2011, S. 177

⁹⁹ Vgl. Mutzeck 2008, S. 97 ff.

ebene zunächst intern mit der inklusiven Beschulung auseinander. Dabei zielen die folgenden Fragen zum einen auf eine Selbstreflexion und ermöglicht zum anderen ein ressourcenorientiertes Herangehen:

- Was weiß ich über Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen?
- Welche Möglichkeiten des Erkennens von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten habe ich?
- Welche didaktisch-methodischen Voraussetzungen sind mir bekannt, um in einer heterogenen Lerngruppe zu unterrichten?
- Welche Fähigkeiten zur Intervention stehen mir zur Verfügung?
- Welches Expertentum bringe ich in die Teamarbeit mit?
- Welche Erfahrungen habe ich bereits in der kooperativen Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen?
- Was möchte ich weiterhin lernen?

Die Beantwortung der Fragen stärkt jedes Mitglied, weil nach dem gefragt wird, was sie schon können. Nebenbei wird zum Nachdenken angeregt. Verantwortlich für ein positives Arbeitsklima auf der Beziehungsebene sind die vorhandenen Sozialkompetenzen, wie Empathie, Akzeptanz und Kongruenz einer Gruppe. Die folgenden Fragen können eine Hilfestellung zur Förderung der Beziehungsebene sein:

- Wie gelingt es mir, mit anderen in Kontakt zu treten?
- Bin ich meinen Kolleginnen und Kollegen gegenüber offen und ehrlich?
- Kann ich Gedanken, Gefühle, Wertvorstellungen ansprechen und akzeptieren, auch wenn sie von meinen abweichen?
- Bin ich bereit, mich in andere Menschen hineinzusetzen, einzufühlen?
- Kann ich meine eigene Sichtweise einbringen und die anderer akzeptieren?

Neben Mutzecks Konzept kann auch das Modell zur Teambildung von Tuckmann „Forming Storming Norming Performing team-development model“ in der Diskussionsphase eine wertvolle Hilfe sein. Nach dem Modell ist normal, dass nach einer Phase des Konstituierens (forming) eine Phase der Auseinandersetzung (storming) folgt. Wissen alle Teammitglieder um diesen Prozess, kann das Team gelassener in problematischen Situationen miteinander agieren. In der Norming-Phase werden Ziele, Regeln, Methoden und Arbeitsweisen klar geregelt, so dass jedes Mitglied seine Stellung in der Gruppe kennt. Das führt wiederum zu echter Zusammenarbeit und Kooperation. Die letzte Phase der Teamentwicklung stellt eine Wachstums- und Arbeitsphase (performing) dar. Hier arbeitet das Team schöpferisch und visionär an den gesteckten Zielen. Die Abbildung

4.5 zeigt Tuckmanns Modell zitiert nach Metzger/Weigl/Breitenbach (2012).¹⁰⁰ Im Lerncoachingprozess können Teams aus Lernenden (Klassencoachings), Pädagoginnen und Pädagogen, Lehrkräften und Ausbildungsverantwortlichen beteiligt sein. Zielführend ist in diesem Zusammenhang die Berücksichtigung des Modells nach Mutzeck, um einen positiven Entwicklungsprozess zu bewirken.

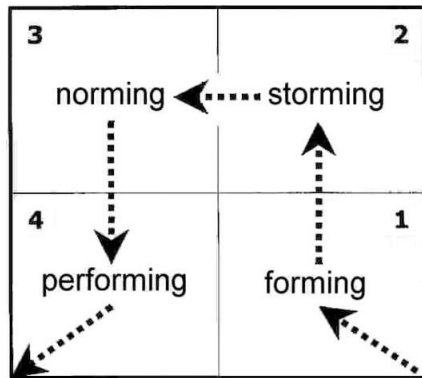


Abb. 4.5 Tuckmanns Modell

Eine Möglichkeit, tragfähige Beziehungen aufzubauen, bietet die kollegiale Supervision. Eine wichtige Gelingensbedingung ist neben den organisatorischen Rahmenbedingungen die Beratungskompetenz der Lehrkräfte. Nach Salzberg-Ludwig/Matthes bilden die Analyse der Lernausgangslage, die Entwicklung von konkreten Förderzielen, die in sechs Wochen erreichbar sein sollen, die Voraussetzungen für individuellen Fördermaßnahmen. Die Festlegung der Aufgabenfelder der Pädagogen, grundlegende Elemente zur Lernförderung im Team, folgt daraus.¹⁰¹

4.2 Systemisches Lerncoaching

4.2.1 Definition Lerncoaching

„Coaching fokussiert auf Möglichkeiten in der Zukunft, nicht auf Fehler in der Vergangenheit.“¹⁰²

Der Mensch lernt sein Leben lang und der Begriff „life-long-learning“ ist in der Wissensgesellschaft seither Realität. Der Begriff Lerncoaching ist zu einem Modewort geworden.

¹⁰⁰ Vgl. Metzger/Weigl/Breitenbach 2012, S. 59 ff.

¹⁰¹ Vgl. Salzberg-Ludwig/Matthes 2011, S. 20 ff.

¹⁰² Nicolaisen 2017a., S. 78

Er basiert auf dem Grundsatz, durch eine professionelle Beratung die vorhandene Lern-disposition des Lernenden zu erkennen und zu optimieren.¹⁰³

Um Lerncoaching eingehend verstehen zu können, ist es zunächst wichtig, sich mit den Teilbegriffen „Lernen“ und „Coaching“ zu befassen. Im dritten Schritt geht es dann um eine Annäherung an den Begriff „Lerncoaching“.

Der Lernbegriff ist sehr facettenreich und kann unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven definiert werden¹⁰⁴. Im Rahmen der kognitiven Lerntheorien wird der Lernende als Individuum begriffen, der äußere Reize aktiv und selbstständig verarbeitet. Es besteht eine Wechselwirkung zwischen einem externen Angebot durch den Lehrenden und der internen Verarbeitung. Im Gegensatz zu dem konstruktivistischen Ansatz, ist die Grundannahme der behavioristischen Lerntheorien, dass bestimmte Reize auf den Menschen einwirken und spezifische Reaktionen hervorrufen. Lernen ist in diesem Zusammenhang eine überdauernde Verhaltensänderung, die durch Belohnung/Bestrafung und durch Übung entsteht.¹⁰⁵ Die konstruktivistische Perspektive bezieht in den Lernbegriff die Konstruktionsprozesse des Individuums mit ein. Der Lernende verarbeitet äußere Reize aktiv und selbstständig, um sich an die Umwelt anzupassen. Da die Konstruktionsprozesse individuell unterschiedlich ablaufen, entsteht zwangsläufig eine Diskrepanz zwischen den Lernangeboten und den Lernvoraussetzungen der Lernenden.¹⁰⁶ In der Tätigkeitstheorie werden Lern- und Denkprozesse als Wechselwirkung zwischen dem Lernenden und seiner Umwelt verstanden, wobei sich dabei Lernender und Umwelt verändern. Nach Giest/Lompscher bedeutet Lernen, sich Kenntnisse und Fähigkeiten durch aktive Handlungen mit dem Lerngegenstand anzueignen.¹⁰⁷ Eine weitere Perspektive auf den Begriff des Lernens stellen biologisch orientierte Theorien dar. Dabei werden wie in der kognitiven Lerntheorie Zusammenhänge zwischen bewussten, unbewussten, affektiven, kognitiven, sozialen und motorischen Aspekten des Lernens mit Vorgängen im Gehirn verbunden. Roth betont, dass die Persönlichkeitsentwicklung eng mit den Eigenschaften des Gehirns zusammenhängt und durch Umweltfaktoren und Erfahrungen stark geprägt wird.¹⁰⁸ Auf Grundlage der erörterten lerntheoretischen Ansätze, insbesondere unter Einflussnahmen der konstruktivistischen Perspektive, leitet Roth folgende Bildungsziele ab.

¹⁰³ Vgl. Pallasch/Hameyer 2012, S. 10

¹⁰⁴ u.a. S. 32 f.

¹⁰⁵ Vgl. Eckardt 2013, S. 43 ff.

¹⁰⁶ Vgl. Göhlich/Zirfas 2013, S. 144 ff.

¹⁰⁷ Vgl. Giest/Lompscher 2006, S. 15

¹⁰⁸ Vgl. Roth 2011, S. 22 ff.

„(1) dem Lernenden zu helfen, sich zu einer psychisch gesunden Persönlichkeit zu entwickeln; (2) ihm Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln, die ihn auf ganz unterschiedliche spätere Lebenstätigkeiten vorbereiten, und ihn in die Lage versetzen, eigenständig und kritisch mit diesem Wissen umzugehen; und (3) soziale Kompetenzen zu entwickeln, die es ihm erlauben, seine eigenen Interessen unter Anerkennung und Berücksichtigung der Interessen anderer zu verfolgen [...]“¹⁰⁹

Im unterrichtlichen bzw. schulischen Kontext heißt es herauszufinden, wo, wie und wann alternative und ergänzende Lernmethoden in den Lernprozess mit einzubeziehen sind. Eine Möglichkeit stellt das Lerncoaching dar, das in der vorliegenden Arbeit wissenschaftlich beleuchtet werden soll. Zunächst ist es wichtig, den Begriff „Coaching“ zu definieren, um einen Gesamtzusammenhang zum Lerncoaching herzustellen. Das Verb coachen wird im Allgemeinen als „unterrichten, ausbilden, Hinweise erteilen, mittels Fakten fördern“ verstanden. Beim Coaching geht es also auch im Sinne des Lernens um die Vermittlungsart sowie um den Lerngegenstand selbst. Coaching ist ergebnisorientiert und stammt aus der Sportdidaktik. Im Sinne der Sportwissenschaften verweist Whitmore darauf, dass ein Coach erkennt, dass die inneren Hürden häufiger entmutigender sind als die äußeren. Wenn es gelingt, die inneren Hürden abzubauen, könnte der Tennisspieler seine natürlichen Fähigkeiten zurückerlangen, ohne großartigen technischen Input des Trainers. Dabei wird der Gegner oft als schrecklicher eingeschätzt als der Gegner auf der anderen Seite. Diese Grundannahme des Coachings beim Tennissport können zweifellos auf andere Lebens- und Bildungsbereiche übertragen werden. Insgesamt ist das grundlegende Ziel jeder Coaching-Interaktion, den Glauben, das Bewusstsein und die Verantwortung des Coachees an sich selbst zu stärken.¹¹⁰

Die zu coachende Person (Coachee) beschäftigt sich mit Fakten, die nur von ihm selbst stammen.¹¹¹ Das Coaching als Containerbegriff subsummiert die unterschiedlichsten Angebote, die mit Beratung assoziiert werden können. Weiter wird Coaching als Beratungsform definiert, die sich als ergänzende Variante zu bereits existierenden Beratungsformen etabliert hat.¹¹²

Lerncoaching stellt eine Kombination von den zwei dargestellten Themenbereichen dar. Während der Lernbegriff als ein sehr komplexer Prozess erklärt werden kann, wird Coaching als eine Beratungsform definiert, deren Ziele sich auf die Optimierung des

¹⁰⁹ Vgl. Roth 2011, S. 285

¹¹⁰ Vgl. Whitmore 2015, S. 14 ff.

¹¹¹ Vgl. Whitmore 2015, S. 13

¹¹² Vgl. Pallasch/Hameyer 2012, S. 11

Selbstmanagements, auf die Selbstgestaltungspotentiale und auf die Selbstregulationsfähigkeiten beziehen. Da es sich beim Lerncoaching um eine spezifische Beratungsform handelt, liegt ein besonderer Schwerpunkt in der kooperativen Arbeit von Lerncoach und Lerncoachee und in der professionellen Gesprächsführung. Lerncoaching zeichnet sich weiter durch die Arbeit mit emotionalen Anteilen, ziieldienliche Interventionen, Fokussierung auf die Ressourcen und die Lösungspotentiale des Individuums. Ziele des Lerncoachings liegen auf der Ebene des individuellen Lernens, in dem Erfassen von Lernschwierigkeit und in dem Optimieren von Lernprozessen. Im Lerncoaching sollen weiter Lernstrategien entwickelt, Lernblockaden gelöst werden, um Selbstgestaltungspotentiale der Lernenden zu entwickeln und die Motivation der Lernenden zu stärken.¹¹³ Im Sinne einer inklusiven beruflichen Bildung kann Lerncoaching in unterschiedlicher Art und Weise eingesetzt werden, um die Auszubildenden da abzuholen, wo sie stehen. Eine dem Lerncoaching vorgeschaltete bzw. begleitende Diagnostik kann als Gesprächsanlass dienen, um eine individuelle Förderung anzubahnen, durchzuführen oder auszuwerten. Bei diesem Lernprozess geht die Aktivität und das Handeln vom Coachee aus. Der Lerncoach lenkt den Prozess des Lernens, in dem er durch eine gezielte Kommunikationstechnik dem Lernenden selbst die Verantwortung zuspricht, eigene Entscheidungen zu treffen und für sich Ziele zu stecken. Die Wahrnehmung der eigenen Emotionen spielt bei dem Prozess eine zentrale Rolle. Da die Auszubildenden in handwerklichen Ausbildungsberufen Lernschwächen und oft schlechte Erfahrungen mit der eigenen Schullaufbahn der vergangenen Jahre mitbringen, kommt der Reflexion des eigenen Lernens im Rahmen von Lerncoachingsetzungen eine wichtige Bedeutung zu. Die Berücksichtigung der Diversität der Schülerklientel ist die Herausforderung und auch die Chance, eine Ausbildung erfolgreich zu bestehen. Das haben auch die Handwerkskammern erkannt und bieten selbst Ausbildungscoachings an. Die Auszubildenden mit Schwierigkeiten in der Ausbildung können das Coaching wahrnehmen, um entweder Probleme gemeinsam mit dem Ausbildungsbetrieb zu lösen oder um einen neuen Ausbildungsbetrieb zu finden, bevor gänzlich der Ausbildungsberuf aufgegeben wird. Auch an dieser Stelle kommen multiprofessionelle Teams zusammen, da Berufsschullehrkräfte, Schulleitungen, Erziehungs- und Sorgeberechtigte gemeinsam mit dem Lehrling Lösungen finden wollen, die den Besonderheiten der Lernenden im Sinne einer inklusiven Bildung entsprechen. Hier kommt ebenfalls Diagnostik, Kompetenzfeststellungen, individuelle Förderkonzepte und Förder- bzw. Lernpläne eine wichtige Bedeutung zu, die wiederum maßgeblich den Verlauf und die Struktur des Lerncoachings beeinflussen. Frackmann/Tärre verweisen darauf, dass erst über die eigenen Lernstrategien nachgedacht werden muss,

¹¹³ Vgl. Nicolaisen 2017b, S. 16

um bereit zu sein, neue Wege zu gehen.¹¹⁴ Lerncoaching als Instrument individueller Förderung berücksichtigt die Heterogenität und die besonderen Bedarfslagen der Jugendlichen. Die individuelle Förderung ist in den Schulgesetzen einiger Bundesländer fest verankert.¹¹⁵ Kremer/Zoyke definieren den Begriff folgendermaßen: „Individuelle Förderung zielt darauf, den einzelnen Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, individuelle Lernwege und Lernziele zuzulassen und diese zu unterstützen, indem Lernumgebungen gestaltet werden, die den Lernenden ausgehend vom aktuellen Entwicklungsstand und unter Berücksichtigung der individuellen Erfahrungen, Bedürfnisse und Ziele in seiner Kompetenzentwicklung stärken.“¹¹⁶

Wird Coaching durchgeführt, variieren die Themen stark. Beim Lerncoaching ist das thematische Spektrum eingeengt und auf das „Lernen“ fokussiert. Im Gegensatz zur Lernberatung beansprucht das Lerncoaching eine tiefere und erweiterte Dimension. Ziel des Lerncoachings ist es, die Passung zwischen Lerner und Lerngegenstand herzustellen, bei bedeutungsvollem, motiviertem Lernen zu unterstützen sowie die Lernkompetenzen und das Selbstmanagement zu erweitern. In der Abbildung 4.6 ist in diesem Zusammenhang das Grundmodell des Lernens dargestellt.¹¹⁷

¹¹⁴ Vgl. Frackmann/Tärre 2009, S. 9

¹¹⁵ Niedermair 2017, S. 12 ff.

¹¹⁶ Kremer/Zoyke 2010, S. 178

¹¹⁷ Vgl. Pallasch/Hameyer 2012, S. 111 ff.

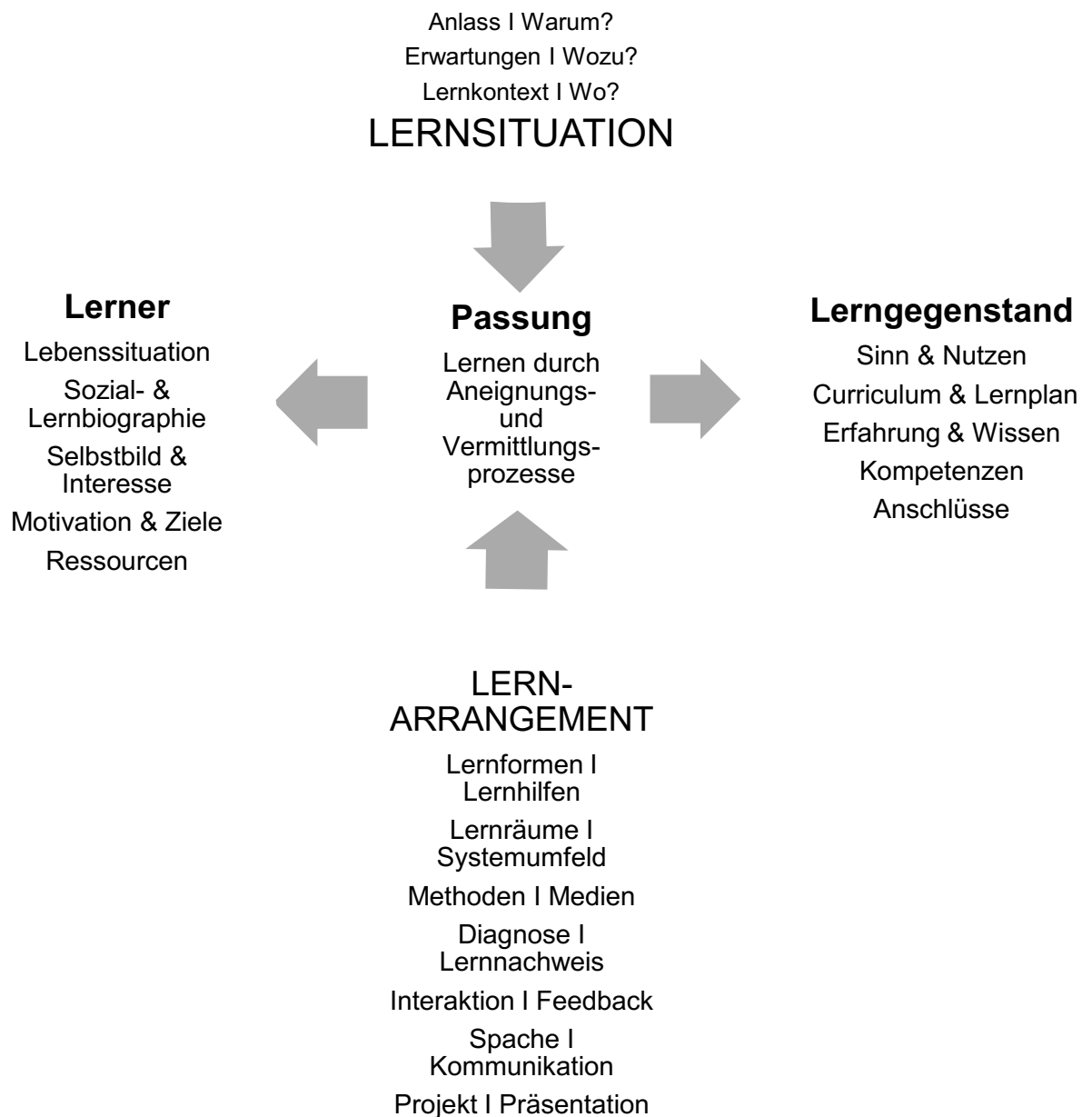


Abb. 4.6 Grundmodell Lernen: Passung

Wie bereits geschildert, ist das Lerncoaching eine spezifische Beratungsform, die das Lernen unter den Aspekten des Vermittelns und Aneignens fokussiert. Dabei geht es um

die Passung von Lerner und Lerngegenstand. Die Passung bezieht sich auf den gesamten Lernprozess.¹¹⁸ Pallasch/Hameyer haben den Begriff Lerncoaching definitorisch zusammengefasst:

„Lerncoaching unterstützt und begleitet personales, gruppaes und organisatorisches Lernen auf vereinbarter Basis in geeigneten Lern- und Beratungssettings durch Methoden induktiver Beratung und Intervention mit dem Ziel, Aufgaben, Probleme, Situationen und Herausforderungen beim Aufbau und bei der Erweiterung von Lernkonzepten, Selbstmanagement und Wissensorganisation bewältigen zu können.“¹¹⁹

Nicolaisen unterstreicht, dass Lerncoaching eine spezifische Beratung ist, die zum Herstellen einer Passung zwischen Lernenden und Lerngegenstand persönliche Themen des Lernenden in den Blick nimmt. Konkretisiert wird, dass Lerncoaching mit der Gesamtpersönlichkeit der Lernenden und Lehrenden arbeitet und Lernen als subjektives Konstrukt betrachtet wird. Lerncoachingsitzungen bieten Unterstützung, Lernprozesse zu planen, zu gestalten und zu bewerten.

Bezogen auf das in der Abbildung 4.6 dargestellte Grundmodell lassen sich zwei übergeordnete Ziele beschreiben. Zum einen verhilft der Coach im Beratungsprozess dem Lerner zum optimalen Lernen, damit zwischen dem Lerner und dem Lerngegenstand eine optimale Passung hergestellt wird. Zum anderen verbessert der Lerner anhand seiner Lernbefindlichkeitsanalyse sein Lernverhalten und sein Lern-Selbstmanagement.¹²⁰

¹²¹ Lerncoaching kann in unterschiedlichen sozialen Formatierungen, wie diversen Lerngruppen, Klassen, Lernorganisationssystemen, durchgeführt werden. Die Abbildung 4.7 zeigt drei systemtheoretische Bezugskomponenten für das Lerncoaching: das Individuum als singuläres Lernsystem, die gruppale Formierung (Lerngruppe) sowie das (Sub) System Bildungseinrichtung (Schule) im gesellschaftlichen Gesamtsystem.¹²²

¹¹⁸ Vgl. Pallasch/Hameyer 2012, S. 112 f.

¹¹⁹ Pallasch/Hameyer 2012, S. 113

¹²⁰ Vgl. Pallasch/Hameyer 2012, S. 115

¹²¹ Vgl. Whitmore 2006, S. 32 ff.

¹²² Vgl. Pallasch/Hameyer 2012, S. 114

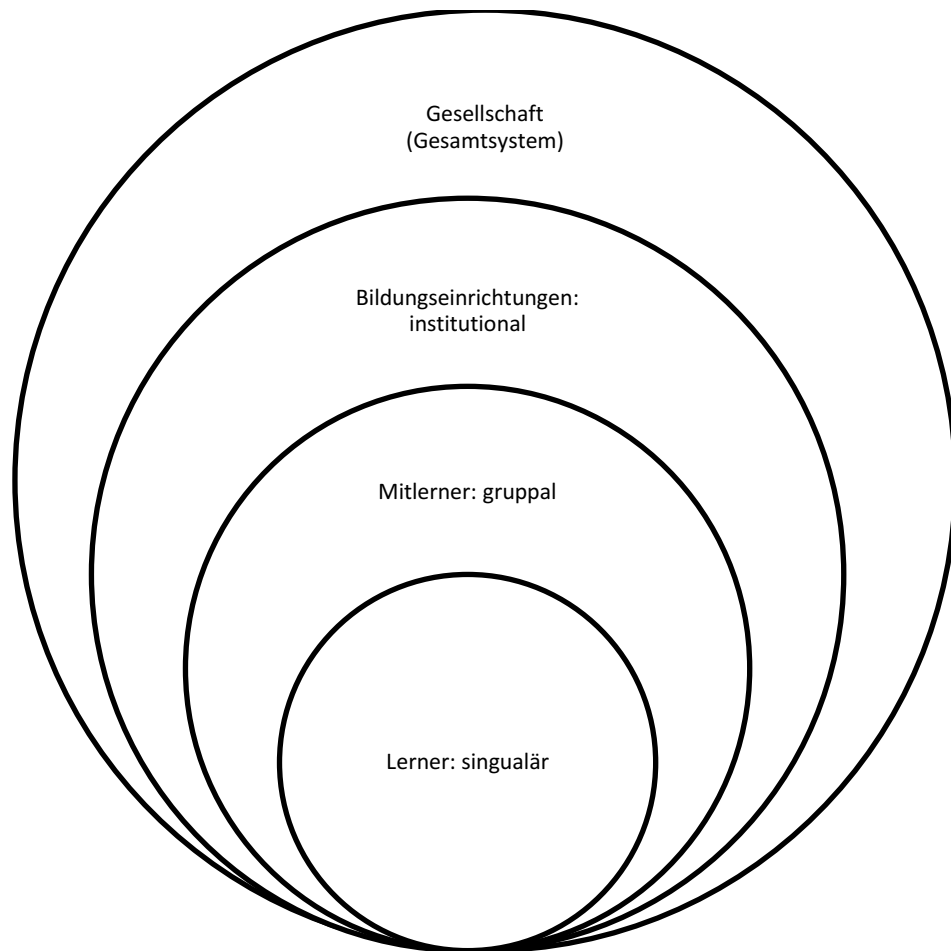


Abb. 4.7 Lerncoaching: Individuum-Gruppe-Institution

4.2.2 Kompetenzen des Lerncoachs

Zwischen Coach und Coachee muss eine partnerschaftliche Beziehung hergestellt werden, um das Coaching optimal zu gestalten. Coach und Coachee müssen sich gegenseitig vertrauen. Dabei werden an den Lerncoach besondere Anforderungen gestellt. Insbesondere dann, wenn die unterrichtende Lehrkraft auch als Lerncoach fungiert. Neben Empathie, Integrität und Distanz muss der Coach die Bereitschaft mitbringen, seinen Schülerinnen und Schülern ganz anders zu begegnen.¹²³ Nach Nicolaisen gehören das Reflektieren der persönlichen Haltung, die Rollenklarheit, das professionelle Gestalten von Kommunikation/Interaktion, das Ressourcen- und Lösungsorientierte Arbeiten sowie die Fähigkeit, sich angemessen abzugrenzen dazu. Darüber hinaus sollte ein Lerncoach über ein angemessenes Spektrum von Methoden verfügen.¹²⁴ Vor dem Hintergrund multiprofessioneller Teams in inklusiven Klassen werden beim Lerncoach auch die Fähig-

¹²³ Vgl. Whitmore 2015, S. 24 f.

¹²⁴ Vgl. Nicolaisen 2017b, S. 17

keiten vorausgesetzt, in einem interdisziplinären Team kommunizieren, reflektieren, kooperieren zu können. Welche Kompetenzen und Basisqualifikationen von Lerncoach verlangt werden, fassen Pallasch/Hameyer in sechs Kompetenz- bzw. Erfahrungsbereichen¹²⁵ zusammen. Diese können wiederum weiter aufgeschlüsselt werden.

(1) Praxiskompetenz: Berufserfahrung

Der Lerncoach sollte über mehrjährige Berufserfahrung in der Schule in unterschiedlichen Unterrichtsbereichen aufweisen.

(2) Sozialkompetenz: Beziehungsfähigkeit

Zur Sozialkompetenz zählen nahezu alle Fähigkeiten, die für das Agieren und Reagieren auf Personen und in Gruppen wichtig sind, Toleranz, Akzeptanz, Verantwortungsbewusstsein, Verlässlichkeit, Solidarität, Vertrauensfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Echtheit, Offenheit, Einfühlungsvermögen, Konfliktfähigkeit, Transparenz und Flexibilität.

(3) Selbstkompetenz: Persönlichkeit

In diesem Kompetenzbereich zählen Selbstakzeptanz und -behauptung, Selbstbewusstsein, Ich-Stärke, Belastbarkeit, Stabilität, Fähigkeit zur Selbstkritik, zur Selbstwahrnehmung und -einschätzung.

(4) Theoriekompetenz: Basiswissen

Zur Theoriekompetenz gehören ein sehr umfangreiches theoretisches Wissen aus Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Anthropologie und Fachkenntnisse zum Thema Lernen.

(5) Feldkompetenz: Arbeitsfelder

Im Rahmen der Feldkompetenz sind berufsfeldbezogene Grundkompetenzen, die sich auf Infrastruktur, die Bedingungen am Arbeitsplatz, die Organisations- und Personalstruktur, die subkulturellen Einflussgrößen, die Organisationskultur u.a.m. beziehen, wichtig. Die Nähe zum Berufsfeld könnte die Gefahr bergen, wenig distanziert das Arbeitsfeld zu betrachten. Allerdings erleichtert dies das Verständnis und Einfühlungsvermögen.

(6) Methodenkompetenz: Spezifische Qualifikationen

¹²⁵ Vgl. Pallasch/Hameyer 2012, S. 125 f.

Zu den spezifischen Qualifikationen, die in der Lerncoachingarbeit zur Anwendung kommen, zählen pädagogisch-psychologische Gesprächsführung, Wahrnehmungs- und Beobachtungstendenzen, Analyse- und Diagnosekompetenzen sowie Kompetenzen im Umgang mit methodischen Verfahren und Techniken.

Pallasch/Hameyer stellen als didaktische Orientierung für die praktische Lerncoachingarbeit die Landkarte „Lernen und Lerncoaching“ (Abbildung 4.8) vor. Diese Landkarte kann in die praktische Lerncoachingarbeit integriert, aber auch unabhängig davon genutzt und als diagnostische Orientierungsmatrix genutzt werden. Jeder Kasten bzw. Bezugspunkt kann durch differenzierte Unterbezugspunkte erweitert werden.¹²⁶ Bezugnehmend auf die erforderlichen Kompetenzen des Lerncoachs lassen sich die Aspekte „Der Vermittler in seinem inneren Bezugssystem (Selbstbild)“, „Der Vermittler als Bezugsperson“ aufgreifen. Auf die Relevanz des Selbstbildes wird noch im Kapitel „4.2.4 Die innere Haltung“ eingegangen. Indirekt wirken die Basiskompetenzen auch auf die Bereiche „Der Lernraum als direkter und indirekter Bezugspunkt“, „Die Lernziele als motivationale Bezugsgrößen“, „Das Lernarrangement als Bezugspunkt für den Lerner“ und „Die konkrete Lernsituation als Bezugspunkt“. Über die Einflussnahme und die Gestaltung des Lernraumes wird im Kapitel „4.2.5 Das äußere Setting“ diskutiert. In der abgebildeten Landkarte haben Bezugspunkte eine wichtige Bedeutung. Damit sind die direkten und indirekten, die inneren und äußeren Beeinflussungsfaktoren, wie Wirkfaktoren, Kraftfelder, Beziehungen, Korrelationen, Resonanzen und Bindungen gemeint. Die Bezugspunkte können intern, intrapsychisch bzw. als externe Faktoren interne Prozesse bewirken.¹²⁷

¹²⁶ Vgl. Pallasch/Hameyer 2012, S. 150

¹²⁷ Vgl. Bauer 2007, S. 54 ff.

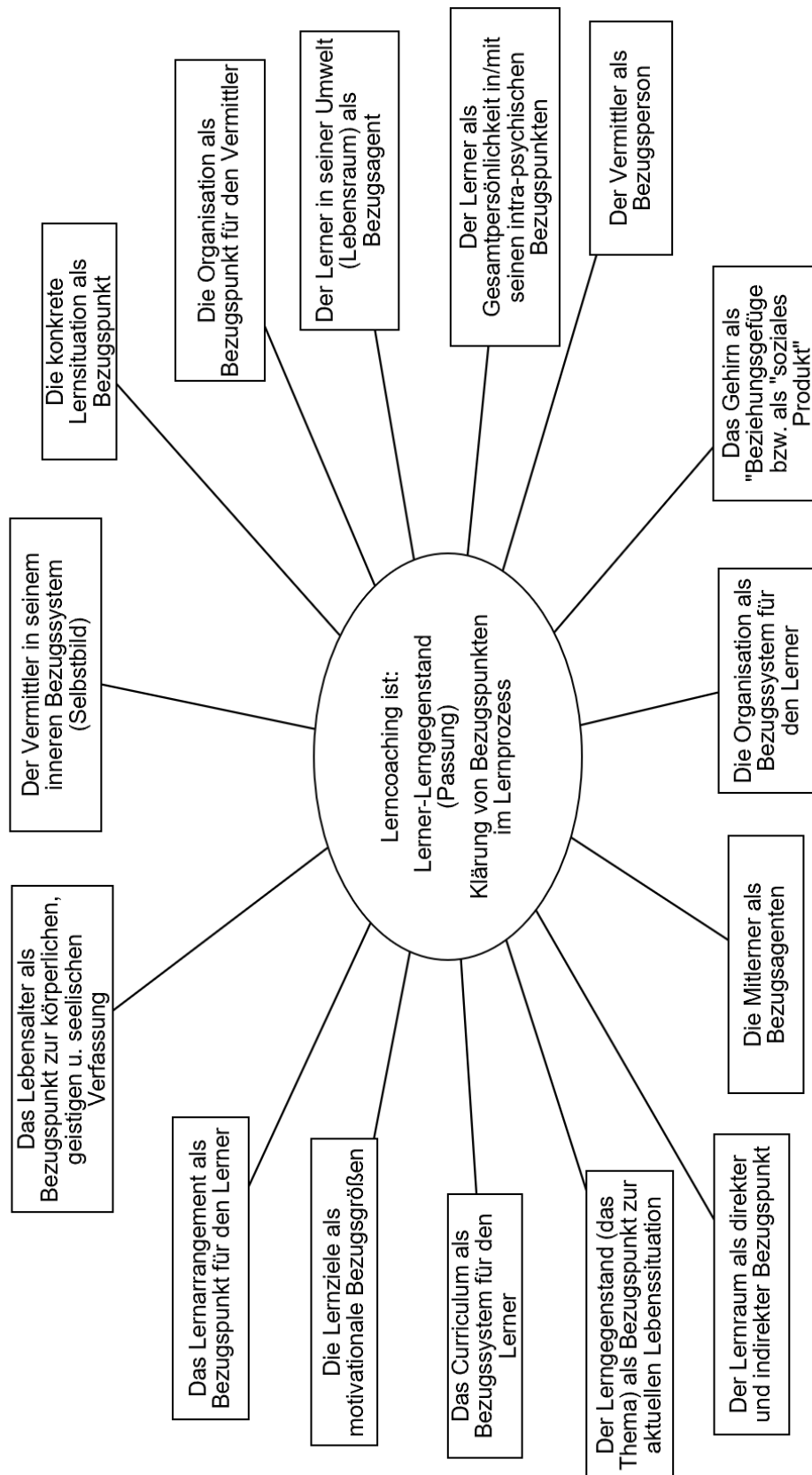


Abb. 4.8 Landkarte „Lernen und Lerncoaching“

4.2.3 Professionelle Beziehungsgestaltung und Rollentransparenz

Für den Lerncoach ergeben sich Konsequenzen für die professionelle Beziehungsgestaltung, da im Rahmen inklusiver Berufsausbildung von einer sehr heterogenen Zielgruppe auszugehen ist und die Inklusionsakteure in beruflichen Bildungsprozessen komplexe Kommunikationskompetenzen erforderlich machen. Zum einen benötigt der Lernende den Lehrerenden als Modell und Bezugsperson. Der Lehrer/die Lehrerin prägt Lernprozesse durch sein agieren als Vorbild. Das Bildungsverhalten, die Spiegelneuronen und die Emotionen des Lerncoachs wirken unmittelbar auf die psycho-physische Befindlichkeit des Lernenden.¹²⁸ Der Lerncoach muss daraus resultierend die Ebene des Inhalts und des Lerngegenstands sowie die Ebene des interpersonalen, emotionalen Geschehens im Blick behalten. Die Beratung wird maßgeblich von den Resonanzen zwischen Lerner und Lerncoach beeinflusst. Der Lerncoach sollte die Fähigkeit trainieren, Befindlichkeiten und konkrete emotionale Ladungen wahrzunehmen und zu bearbeiten. Er benötigt dazu einen guten Umgang mit seinen persönlichen Grenzen. Wichtig ist, dass der Lerncoach die eigene (Lern-)Biographie und individuellen Motive reflektiert, um eine Beziehung zum Lernenden aufzubauen, da die Bindungserfahrungen den Kommunikationsstil maßgeblich beeinflussen.¹²⁹

Die Lehrkraft, die gleichzeitig als Lerncoach agiert, sollte die Rollen transparent machen und gut voneinander trennen. Im Lerncoaching werden Probleme teilweise auf einer stärker individuellen Ebene bearbeitet, als es im Unterricht selbst möglich ist. Schülerinnen und Schüler müssen auf die unterschiedlichen Rollen der Lehrperson hingewiesen werden. Darüber hinaus gibt es auch weitere Rollenüberschneidungen, insbesondere die des Fachlehrers/der Fachlehrerin und des Lerncoaches.¹³⁰

Ein weiterer wichtiger Aspekt, wenn es um die Rollentransparenz geht, ist die Abgrenzung verschiedener Professionen zueinander, insbesondere in multiprofessionellen Teams. Die individuellen Lernprozesse und deren Bezugspunkte stehen im Mittelpunkt des Lerncoachings. Durch den ganzheitlichen Fokus im Lerncoaching werden andere Unterstützungsformate wie der Förderunterricht oder Angebote des Beratungslehrers tangieren (Abb 4.9). Der fachbezogene Förderunterricht mit seinen fachlichen Bestandteilen ist kaum Gegenstand des Lerncoachings. Das Lerncoaching hingegen bearbeitet das „Wie“ des Lernens. Als dritter Beteiligter arbeitet der Beratungslehrer/die Beratungs-

¹²⁸ Vgl. Hüther 2004, S. 493

¹²⁹ Vgl. Nicolaisen 2017b, S. 22 f.

¹³⁰ Vgl. Nicolaisen 2017b, S. 60

lehrerin an Problemen des Lernenden, die sich über das Thema Lernen weit hinausbe-
wegen und im privaten Umfeld zu suchen sind. Dazu gehören schwere emotionale Be-
lastungen und Einschränkungen. Der Gang zum Lerncoach ist um einiges einfacher als
zum Beratungslehrer/zur Beratungslehrerin. Dennoch können Themen im Lerncoaching
auftauchen, die eher in das Aufgabengebiet der Beratungslehrkraft bzw. anderer Unter-
stützungsformate gehören. Eine scharfe Kontur der Tätigkeiten, Rollenbewusstsein und
ein Blick auf die schulinternen Strukturen sind für die Klarheit und Abstimmungen förder-
lich. Dadurch werden konstruktive Verzahnungen hergestellt und Konkurrenz reduziert.

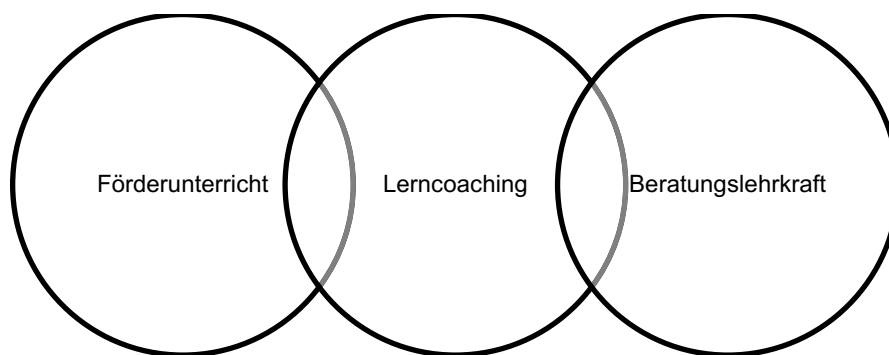


Abb. 4.9 Verhältnis Förderunterricht-Lerncoaching-Beratungslehrkraft

Mit Blick auf weitere Akteure in inklusiven Settings, z.B. Schulsozialarbeit und Sonder-
pädagogik, können ebenfalls Schnittmengen und Divergenzen auftauchen. Die Aufga-
benbereiche sollten im Rahmen multiprofessioneller Teamarbeit abgestimmt werden,
um die Schülerinnen und Schüler ganzheitlich zu fördern.¹³¹

4.2.4 Die innere Haltung

Die wertschätzende Grundhaltung des Lerncoachs ist das Fundament guter Lern-
coachingsitzungen. Voraussetzung und Grundlage dafür ist eine gute und stabile Bezie-
hung. Im Lerncoachingprozess wird sich die Situation des Coachee aus dessen Per-
spektive angeschaut, um nachzuempfinden, wie es dem Coachee geht. Dabei wird auf
die nonverbalen, paraverbalen und verbalen Informationen geachtet. Die paraverbalen
Botschaften drücken sich in der Stimme, im Sprechverhalten, in der Betonung etc. aus.
Die Erfassung des emotionalen und sachlichen inneren Bezugsrahmens des Lernenden,

¹³¹ Vgl. Weidner/Kilb 2011, 174 ff.

unter der Berücksichtigung des richtigen Maßes von Nähe und Distanz, ist dabei zielführend.¹³² Die Begriffe Empathie, Akzeptanz und Kongruenz können als grobe Beschreibung der inneren Haltung dienen. Die innere Haltung ähnelt dem Austarieren, das sich im Kontakt mit dem Gegenüber vollzieht und immer neu hergestellt werden muss. Der Anspruch aber in jeder Situation empathisch, akzeptierend und kongruent zu sein, kann den Lerncoach auch überfordern. Eine gesunde Akzeptanz der eigenen Unvollkommenheit kann eine positive Wirkung auf das Lerncoaching haben, denn nicht jeder Berater ist mit sich stets kongruent.¹³³ Wichtig ist auch die Fähigkeit des Lerncoachs, die eigenen Bewertungen zu akzeptieren und im Lerncoachingprozess beiseite zu schieben. Wehrle beschreibt weiter die Bedeutsamkeit von Kongruenz, Echtheit, Authentizität beim Lerncoaching. Der Lernende merkt, ob eine Fassade aufgebaut ist oder nur eine Rolle gespielt wird. Zur Authentizität gehört es, dass der Lerncoach seine Stärken, Schwächen und Gefühle wahrnimmt und diese, sofern dieses nur einzelne Phasen betrifft, äußert. Der Lerncoach entscheidet situativ darüber, die Ich-Assoziationen mitzuteilen.¹³⁴ Der Lerncoach sollte sich im Klaren darüber sein, in welchen Situationen er mit sich inkongruent ist. Eine Möglichkeit, einen höheren Grad an Kongruenz zu erfahren, ist die Selbsterkundung und die Auseinandersetzung mit den „Schattenseiten“. Ein bewusster Umgang mit den eigenen Grenzen und Ängsten, Verletztheiten und Aggressionen führt somit zur Herstellung eines höheren Grades an Kongruenz. Ergänzt werden die innere Haltung durch Konfrontation, Klarheit sowie das Setzen eigener Grenzen. Empathie als Bestandteil der Selbstbeziehung des Lerncoachs, und Konfrontation sind zwei Pole, zwischen denen sich ein ganzes Spektrum an Handlungsmöglichkeiten entfaltet. Durch Konfrontation wird der Coachee herausgefordert und in seinen Selbstgestaltungspotentialen angesprochen. Beide Pole sind zu gleichen Teilen nötig, um das Gelingen des Lerncoachings sicherzustellen. Zuviel Empathie nimmt den Lernenden in seiner Selbstverantwortung zu wenig ernst, zu viel Konfrontation könnte überfordernd wirken. Konfrontation, Klarheit und Grenzen sind für die Arbeit mit Zielen von wichtiger Bedeutung.¹³⁵

4.2.5 Äußeres Setting

„Jedes Coaching und jede Beratung beginnen, bevor das erste Wort gesprochen worden ist.“¹³⁶

¹³² Vgl. Hardeland 2017, S. 75

¹³³ Vgl. Nicolaisen 2017b, S. 69

¹³⁴ Vgl. Wehrle 2011, S. 52

¹³⁵ Vgl. Nicolaisen 2017a, S. 76 ff.

¹³⁶ Nicolaisen 2017a, S. 80

Das Zitat verweist auf die Auswirkungen des räumlichen Settings von Stühlen, Tischen, FlipChart, etc. und die Bedeutung der atmosphärischen Kompetenz für das Lerncoaching.¹³⁷ Beispielsweise ist es sinnvoll, sofern ein Gespräch auf Augenhöhe stattfinden soll, die Stühle von gleicher Art und Sitzhöhe auszuwählen, Stühle im 90-Grad-Winkel sind dabei empfehlenswert. Bei der Sitzposition sollte die Möglichkeit bestehen, dass sich die Blicke zu kreuzen, um eine größere subjektive Freiheit zu erleben. Günstig wäre weiter, wenn der Coachee den Blick schweifen lassen kann und er den Tisch frei von coachingfremden Arbeitsmaterialien lässt.¹³⁸

Die folgenden Fragen sollen beim äußeren Setting gestellt werden:

- Besteht eine angenehme Raumtemperatur?
- Gewähren die Stuhlpositionen Beinfreiheit?
- Stellt die Stuhlposition des Coachees sicher, dass er eine Wand im Rücken hat?
- Worauf blickt der Coachee?
- Stellt die Stuhlposition des Coachees sicher, dass er günstigenfalls aus dem Fenster blicken kann – ohne von der Sonne geblendet zu werden?
- Befinden sich die Stühle in einem angemessenen Abstand?
- Stehen sie in einem günstigen Winkel zueinander?
- Ist der (möglicherweise vorhandene) Tisch einladend gestaltet?
- Ist sichergestellt, dass Störungen unterbunden sind?
- Liegen Arbeitsmaterialien (Karteikarten, Stifte, Flip-Chart, etc.) bereit?

Ideal für die Durchführung von Lerncoachingsitzungen wäre ein Lerncoachingraum, der mit Arbeitsmaterialien ausgestattet ist. Da dies in Schulen eher selten der Fall ist, kann auch auf Räumlichkeiten zurückgegriffen werden, die auch für andere Unterstützungsangebote (Förderunterricht, Schulsozialarbeit) genutzt wird. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, Lerncoaching-Elemente in die Unterrichtspraxis zu integrieren. In der Literatur wird ein Mobilar empfohlen, was sich von den vorhandenen Klassentischen- und stühlen unterscheidet. Durch Stellwände können Sitzecken in Unterrichtsräumen eingerichtet werden.¹³⁹

Im Rahmen der wissenschaftlichen Untersuchung wurden die Lerncoachingsitzungen in separierten Räumen und in Kleingruppen von sechs bis acht Lernenden durchgeführt. Dabei wurde darauf geachtet, dass die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, die

¹³⁷ Vgl. Knodt 1994, S. 48

¹³⁸ Vgl. Schreyögg 2003, S. 216

¹³⁹ Vgl. Nicolaisen 2017a, S. 81

am Lerncoaching teilgenommen haben, stets den gleichen Gruppen und in den gleichen Räumen gecoacht wurden.

4.2.6 Gesprächsstruktur

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, einen Lerncoachingprozess durchzuführen. In diesen Ausführungen wird zunächst das GROW-Modell nach Whitmore, welches für Führungskräfte in Unternehmen entwickelt worden ist und anschließend das Modell nach Hardeland vorgestellt. Beide Modelle werden unter dem Aspekt der Sinnhaftigkeit und Praktikabilität für Schulen gegenübergestellt.

Lerncoaching kann formal und informal durchgeführt werden. Coaching kann dabei eine Methode sein, die als solche unerkannt bleibt, wenn es darum geht, das Bewusstsein und die Verantwortung für das Lernen und die Leistungsbereitschaft zu verbessern. Andererseits kann eine Lerncoachingsitzung auch so geplant und strukturiert sein, dass der Zweck und die Rollen eindeutig festgelegt sind. Weiter wird differenziert nach Teamcoaching und Selbstcoaching. Ein Coaching mit zwei Beteiligten kann auf unterschiedlichen und gleichen Hierarchieebenen stattfinden, z.B. zwischen einem Manager und seinem Mitarbeiter, einer Lehrkraft und einem Lernenden. Whitmore schlägt zur Durchführung eines Coachingprozesses das mnemotechnische GROW-Modell vor, das sich in die vier Phasen „GOAL-Setting“, „REALITY-Checking“, „OPTIONS“ und „WHAT, WHEN, WHO, WILL“ aufgliedern lässt:¹⁴⁰

- 1) GOAL-Setting: Festsetzung des Sitzungs- sowie des kurz- und langfristigen Ziels
- 2) REALITY-Checking: Prüfung zur Klärung der aktuellen Situation
- 3) OPTIONS: Alternative Strategien oder Handlungsabläufe
- 4) WHAT, WHEN, WHO, WILL: Was muss wann von wem getan werden, sowie die Bestimmung des Willens dazu (z.B. eine To-do-Liste)

Eine Coachingsitzung nach dem GROW-Modell beginnt mit der Festlegung eines Zieles. Dabei kann unter End- und Leistungszielen unterschieden werden. Bei den Leistungszielen handelt es sich um Zwischenziele, um das finale Ziel erreichen zu können. Ein angemessenes Ziel ist sehr wichtig, um dem Lerncoaching eine Richtung zu geben, die Motive des Lernenden einzubeziehen, den Blick vom Problemerleben auf die Zukunft zu

¹⁴⁰ Vgl. Whitmore 2006, S. 56 ff.

richten, die Einsatzbereitschaft und Ressourcen zu aktivieren sowie Selbstwirksamkeit zu erleben.¹⁴¹

Die Arbeit mit klar formulierten Zielen ist Grundlage beim Lerncoaching. Bei der Formulierung von Zielen können Kriterien herangezogen werden, die Coach und Coachee dabei unterstützen, an persönlichen Zielen zu arbeiten. Nicolaisen¹⁴² gibt in diesem Zusammenhang eine Übersicht von fünf Kriterien für die Zielarbeit vor:

1. Zielerfassung auf der Haltungs- und Verhaltensebene
2. Zielformulierung: SMART
3. Handlungswirksame Zielformulierung
4. Zielformulierung im Gegenwartsmodus
5. Größe und Kontext von Zielen

Whitmore ergänzt die Kriterien mit den Eigenschaften (Tab. 4.3) eines guten Ziels. Demnach müssen Ziele SMART, PURE und CLEAR¹⁴³ sein.

Tab. 4.2: Eigenschaften eines guten Ziels

SMART	PURE	CLEAR
spezifisch	positiv formuliert	herausfordernd (challenging)
messbar	verständlich (understood)	legal
akzeptiert	relevant	umweltverträglich (environmentally sound)
realistisch	ethisch	angemessen
terminierbar		dokumentiert (recorded)

Nachdem die Ziele definiert sind, muss die aktuelle Situation unter dem Aspekt der Erreichbarkeit der Ziele überprüft werden. Ein klar umrissenes Anfangsziel kann sich als falsch herausstellen, wenn die Realitätsüberprüfung abgeschlossen ist. Bei der Analyse der Realität ist das wichtigste Kriterium die Objektivität, die vom Lerncoachee durch Urteile, Erwartungen und Ängste sehr stark verzerrt werden kann. Die absolute Objektivität ist dabei unerreichbar, lediglich ein gewisses Maß an Objektivität kann erreicht werden. Mit einer deskriptiven Terminologie sollte der Coach bei der zweiten Phase der Realitätsüberprüfung Distanz und Objektivität wahren und kontraproduktive Selbstkritik, die wahrnehmungsverzerrend wirkt, reduzieren. Die Abbildung 4.10 zeigt die Beurteilungs-

¹⁴¹ Vgl. Nicolaisen 2017b, S. 118

¹⁴² Vgl. Nicolaisen 2017b, S. 120 f.

¹⁴³ Vgl. Whitmore 2015, S. 64 f.

und deskriptive Achse in der Kommunikation¹⁴⁴. Je spezifischer und konkreter formuliert wird, desto geringer ist die Tendenz zur Kritik und umso produktiver ist das Coaching. Dabei sollte sich möglichst an der horizontalen Achse orientiert werden.

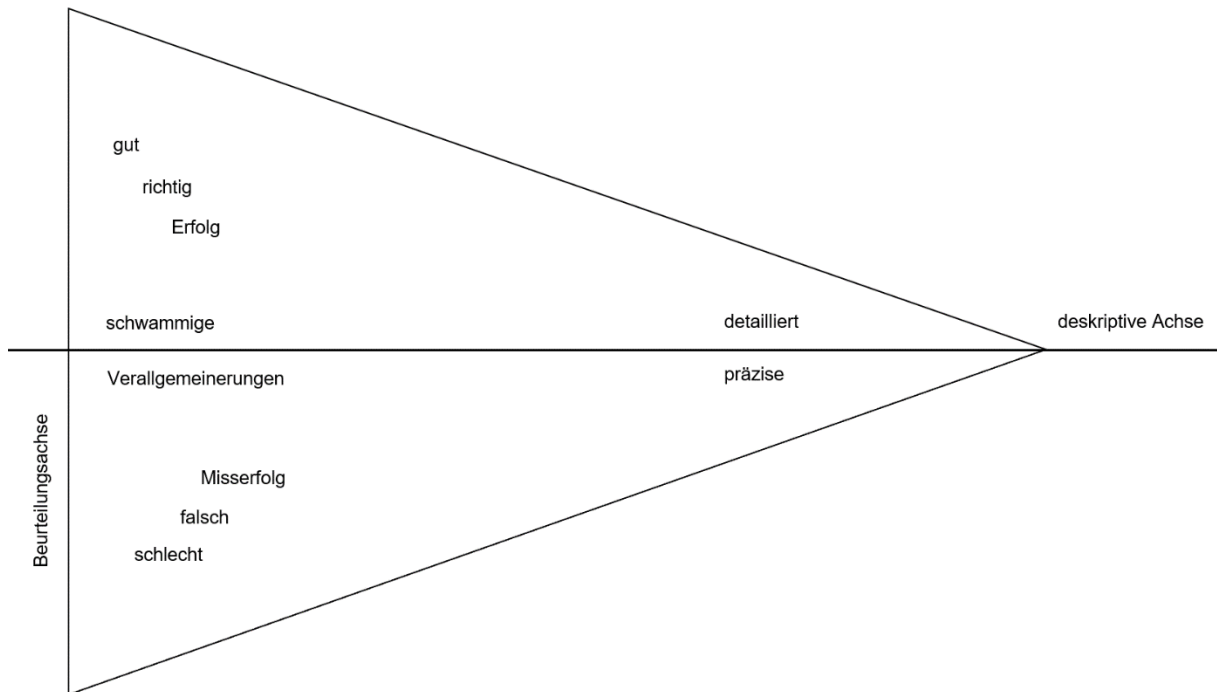


Abb. 4.10 Beurteilungs- und deskriptive Achse in der Kommunikation

Die dritte Phase des GROW-Modells stellt die Auflistung von Optionen dar, die darin unterstützen sollen, näher an das formulierte Ziel zu kommen. Die Optionen-Phase dient der Ermittlung möglichst umfangreicher alternativer Handlungsmöglichkeiten. Es geht um die Entwicklung von Kreativität, um aus möglichst vielen Möglichkeiten die nächsten Schritte für die letzte Phase abzuleiten. Bei der Sammlung von möglichst vielen Handlungsvarianten ist eine Atmosphäre herzustellen, in der die Coachees sicher sind, ihre Gedanken frei zu äußern, ohne eine Verurteilung durch den Coach oder anderen Teilnehmern befürchten zu müssen. Um die optimale Lösung zu ermitteln, müssen die Ideen nun bewertet werden. Es ist einerseits möglich, Kriterien wie Kosten/Nutzen für die Bewertung der einzelnen Ideen miteinzubeziehen. Andererseits kann eine Skalierungsfrage helfen, Prioritäten zu setzen.

¹⁴⁴ Whitmore 2015, S. 71

Die letzte Phase „WHAT, WHEN, WHO, WILL“ zielt darauf ab, Entscheidungen herbeizuführen und einen Handlungs- bzw. Aktionsplan aufzustellen. Die folgenden Fragen können in der Schlussphase hilfreich bei der Entscheidungsfindung sein¹⁴⁵:

Was werden Sie unternehmen?

Wann setzen Sie die Maßnahmen um?

Wird diese Maßnahme Ihr Ziel erfüllen?

Welche Hindernisse können im Prozess auftreten?

Wer muss davon erfahren?

Welche Unterstützung brauchen Sie?

Wie und wann kümmern Sie sich darum, diese Unterstützung zu erhalten?

Was müssen Sie außerdem berücksichtigen?

Bestimmen Sie auf einer Skala von 1 bis 10, wie sicher Sie sind, die vereinbarten Maßnahmen umzusetzen!

Beim Lerncoaching stehen die Lösungen im Fokus, die durch eine konkrete Handlungsvorbereitung, Anwendung der Ergebnisse in der Lernsituation, d.h. außerhalb des Coachings, sowie durch Aufarbeiten der Erfahrungen erzielt werden können. Wie auch Whitmore gibt Nicolaisen eine Prozessstruktur vor, die im Rahmen eines Lerncoachings Verwendung finden kann (Abb. 4.11)¹⁴⁶.

Lösungsschritte

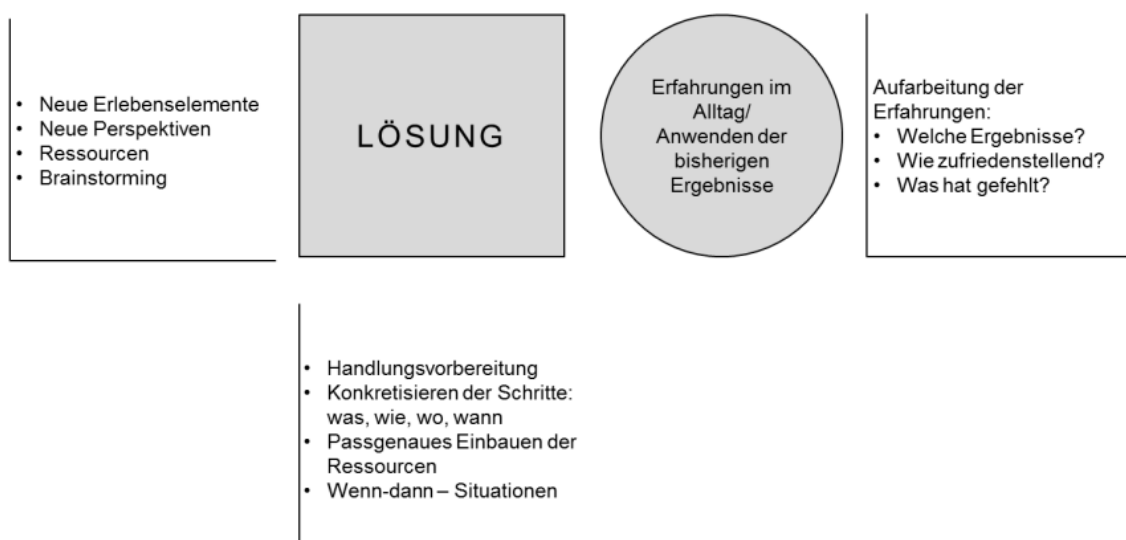


Abb. 4.11 Umsetzung von Lösungen

¹⁴⁵ Vgl. Whitmore 2015, S. 81 ff.

¹⁴⁶ Vgl. Nicolaisen 2017a., S. 161

Der Coaching-Prozess wird mit der Übergabe einer schriftlichen Dokumentation, auf der alle Handlungsschritte und die Antworten auf die Fragen dargelegt sind, abgeschlossen. Im Anschluss werden noch konkrete Verabredungen getroffen und die Unterstützung im weiteren Prozess zugesichert.¹⁴⁷

Neben dem GROW-Modell aus dem Bereich des Führungsmanagements bietet auch das Modell nach Hardeland¹⁴⁸ eine fundierte Grundlage Lerncoaching durchzuführen. In der Versuchsphase am Oberstufenzentrum wurden beide Modelle miteinander kombiniert. Da die Zielgruppe im Lerncoaching Jugendliche, junge Erwachsene und auch Erwachsene waren, die eine Berufsausbildung absolvierten, wurden die Sitzungen nach der Struktur des GROW-Modells durchgeführt und durch das sechstufige Modell nach Hardeland (Tab. 4.4) erweitert. Das Entwicklungsteam hat die beiden Modelle ausgewählt, da sie zum einen klar strukturiert, transparent und leicht einsetzbar waren. In fachdidaktischer Hinsicht bringt die Kombination beider Modelle für den Einsatz bei Schülerinnen und Schülern, die sehr unterschiedliche, z.T. divergierenden Kompetenzniveaus mitbringen, eine gute Basis zur Anpassung des pädagogischen Materials mit. Die Lerncoachingmaterialien nach Hardeland bieten ein solides Fundament, um neben Auszubildenden nichtdeutscher Herkunft, Lernenden mit erhöhtem Unterstützungsbedarf, Normalerner sowie hochbegabte Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Voraussetzung zu coachen. Ein weiterer wichtiger Grund für den Einsatz beider Modelle liegt im geringen Fortbildungsaufwand für das Entwicklungsteam, das sich die Modelle und Materialien mit überschaubaren zeitlichen, kognitiven und finanziellen Ressourcen erarbeiten konnte. Nachteilig war der fehlende Berufsbezug bzw. die noch ausbaufähige Handlungsorientierung der Lerncoachingmaterialien.

Das Modell von Whitmore wurde durch die Phasen „1. Kontakt herstellen“ sowie „6. Reflexion/Feedback“ ergänzt. Des Weiteren wurde bei der Umsetzung darauf geachtet, die Coachingstruktur- sowie die -materialien zielgruppenspezifisch aufzubereiten. Hilfreich waren dabei die Lerncoachingmaterialien von Hardeland, die von den Lerncoachs in der Vorbereitungsphase überarbeitet wurden. Interessant ist der Vergleich beider Modelle, um den maximalen Nutzen für die praktische Arbeit beim Lerncoaching zu erzielen.

Werden beide Modelle miteinander verglichen, werden Schnittmengen sichtbar. Die Phasen „Lerncoachingziele festzulegen“, „Maßnahmen bzw. Optionen entwickeln“ sowie „Ergebnisse zusammenfassen“ bzw. einen „Aktions- oder Handlungsplan erstellen“ gehören zu den Schnittmengen beider Modelle. Die wichtigste Gemeinsamkeit beider Modelle ist, dass Lerncoaching nur gelingen kann, wenn eine Passung zwischen Lerncoach

¹⁴⁷ Vgl. Whitmore 2006, S. 96 ff.

¹⁴⁸ Hardeland 2017, S. 72 ff.

und Lerncoachee hinsichtlich des Lernarrangement, Lerngegenstand und Lernsituation hergestellt werden kann.

Dabei spielt die professionelle Haltung des Lerncoachs eine zentrale Rolle. Neben Empathie, Akzeptanz und Authentizität des Beratenden sollte dieser über die Methodik verfügen, Gespräche professionell durchzuführen (vgl. Kapitel 4.2.7). Die Phasen des Lerncoachingprozesses nach Hardeland¹⁴⁹ sind in der Tabelle 4.4 dargestellt und beinhalten neben den sechs Phasen ebenfalls die Tätigkeiten, Fragen und Phasenziele dazu.

Tab. 4.3: Phasen des Lerncoachingprozesses

Phase	Tätigkeiten/Aufgaben	Lerncoaching-Fragen	Ziel
1. Kontakt herstellen	- Begrüßung, Small-talk - Setting und Rahmenbedingungen klären		- Beziehung - Arbeitsbündnis und Vertrauen herstellen
2. Anliegen erfassen	- Lernender beschreibt Anliegen/Thema. - Lernender filtert Aspekte (Stränge) heraus, strukturiert und visualisiert gegebenenfalls. - Lernender formuliert eine Schlagzeile.	- „Was hat dich dazu veranlasst, zu mir ins Lerncoaching zu kommen?“ - „Erzähle einmal, worum geht es?“	- Informationen sammeln - Anliegen konkretisieren
3. Lerncoaching-Ziel(e) festlegen	- Lernender formuliert Ziel, Lerncoach unterstützt.	- „Was erhoffst du dir von unserer Zusammenarbeit/vom Lerncoaching?“ - „Was müsste hier heute passieren, damit du hinterher sagst, es hat sich gelohnt?“ - Was wäre für dich ein gutes Ergebnis	- Was ist das Ziel des Lernenden? Ggf. Hierarchisierung

¹⁴⁹ Hardeland 2017, S. 72 f.

		am Ende des Lern-coachings/dieser Sitzung?“	
4. Maßnahmen/Strategien entwickeln	Lösung/-en erarbeiten und kleinschrittig planen Mögliche Methoden: - Lösungsmatrix/-brainstroming - Wenn-dann-Pläne - Lernbiografiearbeit - Probehandeln/Training - Mini-Input - Ressourcenarbeit - Fragen stellen als Intervention	- „Was hast du bereits getan, um das Problem zu lösen?“ - „Welche Ideen hast du (schon)?“ - „Wie sollte eine Lösung aussehen, die zu dir passt?“ - „Was könnte dein erster Schritt sein?“ - „Was würde sich ändern, wenn du ... machst?“ - „Wie kannst du es schaffen, ... auch in schwierigen Situationen umzusetzen?“	Wie erreicht der Lernende sein Ziel? Lerncoach regt Ideenfindung an, deckt Ressourcen auf, unterstützt, ermutigt.
5. Ergebnisse zusammenfassen, Sitzung beenden	- Ergebnisse zusammenfassen - weiteres Vorgehen planen - gegebenenfalls Hausaufgabe	- „Was ist für dich das gute Ergebnis heute?“ - „Jetzt würde ich dir gerne eine Hausaufgabe geben. Ich bin gespannt, ob du dir selbst eine Hausaufgabe stellen möchtest.“	- Lerncoaching inhaltlich beenden - Verbindlichkeit schaffen
6. Reflexion/Feedback	- Reflexion/Feedback auf Metaebene - Lob/Kompliment - Verabschiedung	- „Wie zufrieden bist du auf einer Skala von 1 bis 10: 1 steht für überhaupt nicht zufrieden und zehn für total zufrieden?“ - „Was war für dich hilfreich?“ - „Was hast du als hemmend/schwierig empfunden?“	- Wechselseitige Zufriedenheit erfassen

4.2.7 Gesprächsführung

Im Kapitel 4.2.4 wurden die Bedeutsamkeit der inneren Haltung und diesbezüglich die Begriffe Empathie, Akzeptanz und Kongruenz vorgestellt. Die innere emotionale Welt des Lerncoachs zeigt sich in Empathiefähigkeit, Kongruenz mit sich selbst, Akzeptanz der eigenen Emotionen sowie der des Lerncoachees. Die innere Haltung stellt die Basis für eine gute Gesprächsführung dar und hat somit einen erheblichen Einfluss auf den Verlauf von Lerncoachingsitzungen. Die pädagogische Gesprächsführung mit den angewandten Gesprächsführungstechniken, wie Pacing, Rapport und Leading ist das Fundament, um Lerncoachingsitzungen erfolgreich und lösungsorientiert durchzuführen. Ein erfahrener Lerncoach entwickelt sein eigenes Handwerkzeug, seinen persönlichen Coachingstil. Bei der Pacing-Leading-Strategie spiegelt der Lerncoach den Klienten, deren Sitzhaltung beispielsweise, um diesen positiv zu lenken. Diese Strategie stammt aus dem Neurolinguistischen Programmieren und wirkt sich förderlich auf das Vertrauensverhältnis aus.¹⁵⁰ Beim Pacing passt sich der Lernende dem Lerncoach im Sinne einer paraversablen Kommunikation an, so dass beide ein ähnliches Sprechtempo und eine ähnliche Lautstärke entwickeln. Das Paraphrasieren verhilft dem Lerncoach dabei, sich dem Lernenden in Form ähnlicher Ausdrücke und Bilder anzupassen. So findet eine Kommunikation in Resonanz statt, indem sich beide auf einen ähnlichen Rhythmus einpendeln. Nachdem beide Gesprächspartner in Resonanz sind, ist eine Basis für eine produktive Arbeitsbeziehung geschaffen. Im sogenannten Rapport besteht eine fließende Kommunikation, paraverbale und nonverbale Kommunikation stimmen überein. Bamberger vergleicht den Rapport mit einem Tanz, der neben dem Spiegeln der Körperhaltung auch auf Empathie und Akzeptanz des Lerncoachs beruht.¹⁵¹ Wenn die Phasen des Pacing und Rapport erfolgreich waren, kann der Lerncoach zum Leading übergehen. In diesem Prozess lenkt und steuert der Lerncoach den Coachee, indem er stärker in Richtung Lösungsdenken lenkt. Bewusst kann der Lerncoach dazu die Stimme haben oder die Sitzposition ändern oder sogar aufstehen. Der Lerncoach verhilft dem Lernenden das Problem zu lösen.¹⁵²

Durchgehend sollte der Lerncoach aktiv zuhören, Gesprächspausen aufrechterhalten und zum Nachdenken anregen. Die Gesprächstechnik des Paraphrasierens stellt eine Möglichkeit im Lerncoaching dar, Gesprächsinhalte aufzugreifen und widerzuspiegeln, um ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln und somit eine ähnliche Sprache zu

¹⁵⁰ Vgl. Schmidt 2013, S. 343 ff.

¹⁵¹ Vgl. Bamberger 2015, S. 151

¹⁵² Vgl. Hardeland 2017, S. 80

sprechen. Das Paraphrasieren kann zusammenfassend oder wörtlich durchgeführt werden und sollte mit fragender Intonation erfolgen. Ziel des Paraphrasierens ist es, zum Nachdenken anzuregen. Eine weitere wichtige Gesprächstechnik ist das Verbalisieren. Beim Verbalisieren wird sich der Coachee über seine Gefühle bewusst und kann Strategien zum Umgang mit ihnen entwickeln. Durch die Spiegelung des emotionalen Anteils einer Aussage setzt sich der Coachee mit seinen Gefühlen auseinander. Weiter sollte der Lerncoach Mut machen und offene Angebote unterbreiten. Im Unterschied zum Rat-schlag werden Angebote als Frage formuliert, so dass sich der Coachee nicht bedrängt fühlt und die Freiheit hat, das Angebot abzulehnen.¹⁵³

Problemorientierte Fragen (Wieso? Weshalb? Warum?) sollen vermieden werden, da sie den Fokus auf die Vergangenheit, auf Ursachen und Gründe richten. Die sogenannten Kausalfragen drängen den Lernenden in eine Rechtfertigungs- und Verteidigungshaltung und unterstellen, dass etwas bewusst, absichtsvoll getan wurde. Sinnvoller ist es, konstruktive W-Fragen, wie „Was bräuchtest du, um konzentrierter zu lernen?“ statt „Weshalb schaffst du es nicht, konzentriert zu lernen?“ zu formulieren. Bei ausufernden Schilderungen verhilft die Ausarbeitung der wesentlichen Inhalte, indem z.B. die benannten Oberbegriffe auf Moderationskarten geschrieben werden. Das Gesagte wird auf diesem Wege sortiert und die Komplexität reduziert.¹⁵⁴

4.2.8 Umgang mit Unfreiwilligkeit

Im Lerncoachingsprozess kann es vorkommen, dass Erscheinungsformen von Unfreiwilligkeit und Reaktanz (sogenannter Widerstand) auftauchen. In den durchgeführten Lerncoachingsitzungen, die Gegenstand dieser wissenschaftlichen Arbeit sind, waren Widerstandstendenzen sichtbar, die eine Auseinandersetzung über den Umgang damit unausweichlich machen. Der Schlüssel liegt darin, die Kooperationsverweigerung als ein Lösungsverhalten anzusehen.¹⁵⁵ Die Aufgabe des Lerncoachs besteht darin, eine Kooperationsbeziehung aufzubauen, indem er die Sichtweise des Lernenden anerkennt. Reaktanz bedeutet, dass sich der Lernende gegen eine reale und ebenso gegen eine scheinbare Bedrohung verteidigt. Wichtig für den Lerncoach ist es, die reaktanten Emotionen zu verstehen und Kooperation mit dem Lernenden aufzubauen. Bedrohliche Situationen, die vom Lernenden als tendenzielle Nichtbefriedigung oder Verletzung seiner Grundbedürfnisse gedeutet werden, führen zu reaktantem Verhalten und können anarchisches Verhalten, wie Aggression, Totstell- und Flucht-Reflex auslösen. Da subjektive

¹⁵³ Vgl. Redlich 2007, S. 12 ff.

¹⁵⁴ Vgl. Hardeland 2017, S. 87 ff.

¹⁵⁵ Vgl. Schlippe/Schweitzer 2010, S. 25

Empfindungen sowie interpersonale Dynamiken ineinanderwirken, ist es sinnvoll, den Umgang mit Reaktanz zu präzisieren. Die folgenden Fragen unterstützen den Lerncoach, diagnostische Zusammenhänge zu erkennen¹⁵⁶:

- Wie lässt sich das Verhalten des Schülers/der Schülerin genau beschreiben?
- In welchem Kontext steht dieses Verhalten?
- Was löst das Verhalten und die Art der Beschreibung im Lerncoach aus? Welche Erinnerungen und inneren Bilder tauchen in ihm auf?
- In welcher Situation wird das als Widerstand bezeichnete Verhalten beobachtet? Welche Personen beschreiben das Verhalten als Widerstand?
- Welche Grundbedürfnisse könnten durch das reaktante Verhalten geschützt bzw. befriedigt werden?

Auf diesem Wege gewinnt der Lerncoach Klarheit über die Hintergründe des Widerstandsverhaltens des Lernenden. Durch diesen Erkenntnisprozess und durch den gezielten Einsatz von Methoden ist es ihm im Lerncoaching möglich, eine Kooperationsbeziehung aufzubauen. Zu den Methoden zählen weiter das Stellen auftragsklärender Fragen, das Einbeziehen des reaktanten Verhaltens, das Benennen eigener Sackgassen und Ambivalenzen in der Rolle des Lerncoachs, der Einsatz provokativer Methodik sowie das Suchen von Ausnahmen.¹⁵⁷

4.3 Vertragslösungen und Ausbildungsabbrüche

4.3.1 Die Ausbildungsabbrüche und seine Folgen

Ausbildungsabbrüche und Vertragslösungen werden oft synonym verwendet. Vorzeitige Vertragslösungen erfolgen durch Aufhebungsvertrag oder Kündigung. Bei ihnen ist unbekannt, ob die Ausbildung endgültig abgebrochen, in einen anderen Betrieb gewechselt oder im Rahmen einer anderen schulischen Ausbildung weitergeführt wird. Bei einem Ausbildungsabbruch hingegen wird die Absicht einen Beruf zu erlernen, endgültig aufgegeben. Diese Jugendlichen gehen in das Berufsleben bzw. in die Arbeitslosigkeit über.

¹⁵⁸ In dieser wissenschaftlichen Ausarbeitung werden beide Begriffe synonym verwendet, da in diesem Versuchsfeld der mittel- und langfristige Verbleib der Jugendlichen in den meisten Fällen unbekannt ist.

¹⁵⁶ Vgl. Nicolaisen 2017b, S. 188 ff.

¹⁵⁷ Vgl. Nicolaisen 2017b, S. 191

¹⁵⁸ Vgl. Bühler-niederberger 2006, S. 16

Die Folgen von Ausbildungsabbrüchen und Vertragslösungen sind sehr unterschiedlich und wirken sich sehr negativ auf den Ausbildungsmarkt, den Jugendlichen und den Ausbildungsbetrieb aus. Eine drastische Folge von Ausbildungsabbrüchen stellt die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe dar, welche die Angebots-Nachfrage-Relation am Ausbildungsmarkt verschlechtert, da das Angebot an Ausbildungsplätzen sinkt. Die Gefahr von Jugendarbeitslosigkeit wird damit erhöht.¹⁵⁹

Da gerade zu Beginn der Ausbildung die Kosten einer Berufsausbildung für die Betriebe hoch sind, hat ein Abbruch der Ausbildung erhebliche finanzielle Folgen. Die getätigten Investitionen in Form von Lehrgängen, Arbeitskleidung, Arbeitsmitteln gehen verloren und können im Verlauf der Ausbildung unmöglich wieder durch produktive Arbeit generiert werden. Darüber hinaus wird Arbeitskapazität durch den Wegfall reduziert und es entsteht zusätzlicher Aufwand, einen Ersatz zu rekrutieren. Oft geht diese Akquise mit vielen Schwierigkeiten einher, zeitnah einen entsprechenden Auszubildenden einzustellen.¹⁶⁰ Für Jugendliche hat ein Ausbildungsabbruch ebenfalls sehr negative Folgen. Ein Bruch in der Berufsbiografie kann zur Konsequenz haben, dass der Jugendliche einen zeitnahen Anschluss verpasst und sich der Eintritt in die Erwerbstätigkeit nach hinten verschiebt. Die Chancen sinken als gering Qualifizierte gegenüber besser Qualifizierten, eine neue Ausbildung bzw. eine neue Erwerbstätigkeit zu finden. Das geht oft mit einem höheren Arbeitsplatzrisiko, schlechten Arbeitsbedingungen und geringeren Weiterbildungsmöglichkeiten einher.¹⁶¹ In einigen Fällen kann aber ein Ausbildungsabbruch auch zu einer Verbesserung der Situation beitragen. Eine Aufgabe kann als Neuorientierung gesehen werden, wenn beispielsweise die Berufswahl falsch war, Allergien oder Berufskrankheiten die Ausübung des Berufes erschweren.¹⁶²

4.3.2 Ausbildungsabbrüche in Handwerksberufen

2018 wurden bundesweit ca. 150.000 Ausbildungsverträge vor Ablauf der Ausbildungszeit gelöst. Zwei Drittel der gelösten Ausbildungsverträge fielen innerhalb des ersten Jahres, 33,8 % aller Vertragslösungen erfolgten noch während der und 32,9 % nach der Probezeit, aber innerhalb des ersten Ausbildungsjahres. 23,6 % der Verträge wurden im zweiten Ausbildungshalbjahr gelöst. Die Tabelle 4.5 zeigt, dass im Handwerk 30,5 %

¹⁵⁹ Vgl. Deuer. 2003, S. 20

¹⁶⁰ Vgl. Althoff 2003, S. 5

¹⁶¹ Vgl. Deuer. 2006, S. 9

¹⁶² Vgl. Weiss 1982, S. 125

Vertragslösungen innerhalb der Probezeit, 31,9 % nach der Probezeit und innerhalb der ersten 12 Monate vorgenommen wurden.¹⁶³

Tab. 4.4: Vorzeitige Vertragslösungen nach Zuständigkeitsbereichen¹ und Zeitpunkt der Vertragslösung² (absolut und in % aller Vertragslösungen³), Bundesgebiet 2018

Zuständigkeitsbereich	Vorzeitige Vertragslösungen insgesamt		davon gelöst:									
			innerhalb der Probezeit (maximal 4 Monate) ²		nach der Probezeit, innerhalb der ersten 12 Monate		nach 13 bis 24 Monaten		nach 25 bis 36 Monaten		nach mehr als 36 Monaten	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Industrie und Handel	77.118	100,0	27.579	35,8	26.094	33,8	17.346	22,5	5.130	6,7	972	1,3
Handwerk	55.149	100,0	16.797	30,5	17.601	31,9	14.187	25,7	5.388	9,8	1.176	2,1
Öffentlicher Dienst	1.005	100,0	279	27,8	312	31,0	267	26,6	132	13,1	15	1,5
Landwirtschaft	3.687	100,0	975	26,5	1.290	35,0	981	26,6	369	10,0	69	1,9
Freie Berufe	14.046	100,0	5.439	38,7	4.419	31,5	2.796	19,9	1.170	8,3	222	1,6
Hauswirtschaft	663	100,0	126	19,0	222	33,5	180	27,1	108	16,3	27	4,1
Insgesamt	151.665	100,0	51.195	33,8	49.938	32,9	35.751	23,6	12.297	8,1	2.481	1,6

¹ Zuordnung nach Zuständigkeit für die jeweiligen Ausbildungsberufe (vgl. [E](#) in Kapitel A1.2).

² Zeitraum zwischen Beginn und Vertragslösung (in Monaten); die Probezeit wird im Rahmen der Berufsbildungsstatistik seit dem Berichtsjahr 2016 nicht mehr generell mit vier Monaten kalkuliert, sondern von den zuständigen Stellen gemäß der Vereinbarung im Ausbildungsvertrag gemeldet.

³ Anteil der Vertragslösungen, bei denen der Ausbildungsbeginn eine bestimmte Anzahl an Monaten zurückliegt, an allen Vertragslösungen (des jeweiligen Zuständigkeitsbereichs); es handelt sich nicht um die Lösungsquote und auch nicht um „echte“ Verlaufsdaten!

Quelle: „Datenbank Auszubildende“ des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31. Dezember), Berichtsjahr 2018. Absolutwerte aus Datenschutzgründen jeweils auf ein Vielfaches von 3 gerundet; der Gesamtwert kann deshalb von der Summe der Einzelwerte abweichen. Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung.

BIBB-Datenreport 2020

Der Bildungsbericht verweist darauf, dass die Lösungsquote umso höher ausfiel, je niedriger der allgemeinbildende Abschluss der Lernenden war. Auszubildende ohne Hauptschulabschluss wiesen 2018 mit 39,3 % eine deutlich höhere Lösungsquote auf, als Studienberechtigte (15,4 %) beispielsweise.¹⁶⁴ Im Hinblick auf die Zielgruppe dieser wissenschaftlichen Untersuchung kann diese Tendenz ebenfalls im Bildungsgang Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik des Brandenburger Oberstufenzentrums beobachtet werden. Laut Schulstatistik lag die Abbruchquote in diesem Bildungsgang bei 34 % im Schuljahr 2018/19. Der vergleichsweise hohe Wert war Grundlage dafür, ein Projekt zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen im Bildungsgang Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik ins Leben zu rufen.

4.3.3 Gründe für Ausbildungsabbrüche

Die Gründe für einen Ausbildungsabbruch lassen sich in fünf Kategorien einteilen:

- betriebliche,

¹⁶³ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020., S.142 f.

¹⁶⁴ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020., S. 146 f.

- vertragliche,
- schulische,
- persönliche sowie
- gesundheitliche Gründe.

Meist sind es mehrere Aspekte gleichzeitig, die innerhalb einer bestimmten Zeitspanne auftreten und zu einer Lösung des Ausbildungsverhältnisses führen.¹⁶⁵ *Die betrieblichen Gründe als Ursache* für Ausbildungsabbrüche reichen von den tätigkeitsbezogenen Aspekten hin zu Konflikten zwischen den Jugendlichen und den Vorgesetzten bzw. Ausbildern. Für die weitere Eingruppierung einzelner Gründe wird geprüft, ob der Aspekt durch die Zusammenarbeit im Betrieb entsteht und/oder aus den Anforderungen des Ausbildungsberufes bzw. der Arbeitstätigkeiten. Die mangelnde Einsatzbereitschaft sowie die ungenügende Arbeitsleistung in Form von fehlerhafter, unvollständiger oder verspäteter Erfüllung stellt dabei einen wichtigen Aspekt dar. Neben der mangelnden Vorbildung eines Jugendlichen und dem allgemein sinkenden Leistungsniveau an den Mittel- und Realschulen kann auch die schwere körperliche Arbeit in einigen Handwerksberufen zu einer Überforderung des Auszubildenden führen.¹⁶⁶ Zu den betrieblichen Ursachen, die dem sozialen Gefüge entstammen, gehören Konflikte zwischen dem Ausbilder und dem Auszubildenden. Diese Unstimmigkeiten können besonders in kleinen und mittelständischen Unternehmen besonders belastend sein. Meist basieren diese Konflikte auf beidseitiger Unzufriedenheit und falschen bzw. überhöhten Vorstellungen und Erwartungen. In kleinen Handwerksbetrieben fehlt es den Jugendlichen an Möglichkeiten, sich mit Gleichaltrigen über die betrieblichen Abläufe, Konflikte und die Lerninhalte auszutauschen und diese somit zu klären.¹⁶⁷ Die Unstimmigkeiten können auch durch das Sozialverhalten, z.B. der Umgangsformen des Auszubildenden entstehen. Aber auch die Auszubildenden können sich durch die rauen Umgangsformen verletzt fühlen. Mobbing gegenüber dem Auszubildenden in Verbindung mit körperlichen Übergriffen und sexueller Belästigungen kann zur Vertragslösung führen. Ein weiterer Aspekt ist die mangelnde Teamfähigkeit, falls ein Auszubildender Schwierigkeiten hat, sich in das Arbeitsteam einzuordnen und konfliktfrei zu kooperieren.¹⁶⁸ Die Nichteinhaltung von Regeln oder Anweisungen, Unpünktlichkeit, unentschuldigtes Fehlen als Fehlverhalten des Jugendlichen sind Gründe, die zur Lösung des Ausbildungsvertrages führen können. Da die Ausbildung in Handwerksbetrieben meist neben dem Produktionsprozess oder im Umgang mit

¹⁶⁵ Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2009, S. 13

¹⁶⁶ Vgl. Bohlinger 2002, S. 45 f.

¹⁶⁷ Vgl. John, Alexandra / Benner, Ilka 2011., S. 35 f.

¹⁶⁸ Vgl. John, Alexandra / Benner, Ilka 2011., S. 35 f.

Kunden stattfindet, wird oft unter Zeit- bzw. Leistungsdruck gearbeitet, der zur Überforderung der Auszubildenden führen kann.¹⁶⁹

Die *gesetzlichen Regelungen für einen Ausbildungsvertrag* zwischen dem Auszubildenden und dem Betrieb sind u.a. im Berufsbildungsgesetz geregelt. Dort wird der verbindliche bundesrechtliche Rahmen für die Bedingungen in der Ausbildung sowie Rechte und Pflichten für Auszubildende und Ausbilder festgelegt. Pflichtverletzungen stellen oft Ursachen für Ausbildungsabbrüche dar. In diesem Zusammenhang geben Jugendliche als häufigste Ursache die mangelnde Qualität, wie die schlechte Vermittlung der fachlichen Inhalte, in der Ausbildung an. Oft übernimmt anstelle des Ausbilders ein Geselle die Ausbildung, obwohl ihm dazu die nötige pädagogische Eignung fehlt.¹⁷⁰ Neben der Eignung gehören auch die Übernahme ausbildungsfremder Tätigkeiten, die Verlängerung der Probezeit und/oder Ausbildungszeit, ungünstig liegende Arbeitszeiten/Pausen oder Urlaubsregelungen zu Gründen, die Ausbildung abubrechen. Darüber hinaus zählen zu den Pflichtverletzungen auch die verspäteten Zahlungen der Ausbildungsvergütung, häufige und unbezahlte Überstunden oder Verstöße gegen das Jugendarbeitsschutzgesetz.¹⁷¹

Neben den vertraglichen und betrieblichen Gründen können auch *schulische Ursachen* zu Ausbildungsabbrüchen führen. Schlechte schulische Leistungen in der Berufsschule sowie fehlende Motivation zum Lernen theoretischer Inhalte können zur Überforderung der Auszubildenden führen und sich auf die Ergebnisse in den Lernfeldern und denen im ersten Teil der Gesellenprüfung niederschlagen. Die Auszubildenden, die im theoretischen Teil abfallen, bringen anders als Auszubildenden mit höheren Bildungsabschlüssen oft Erfolge im berufspraktischen Teil mit. Insbesondere in handwerklichen Berufen sind Vertragslösungen aufgrund schlechter schulischer Leistungen zu beobachten. Disziplinprobleme, Fehlverhalten, Konflikte mit Lehrkräften, Klassenkameraden oder sogar Mobbing können die Ausbildung gefährden.¹⁷²

Probleme aus dem *persönlichen Umfeld*, wie Schwierigkeiten im familiären Bereich oder in der Partnerschaft, können den Ausbildungserfolg stark beeinträchtigen. In vielen Fällen führen diese Problematiken auch zu Vertragslösungen.¹⁷³ Jeder zweite Jugendliche hat im Jahre 2003 geäußert, dass er sich seinen Wunschberuf anders vorgestellt hatte, als es sich in der Realität herausstellte. In anderen Fällen stellten die Jugendlichen fest, dass die Ausbildungstätigkeiten mit ihren eigenen Wertvorstellungen unvereinbar sind

¹⁶⁹ Vgl. Böhlinger 2002., S. 46 ff.

¹⁷⁰ Vgl. Böhlinger 2002., S. 39

¹⁷¹ Vgl. Schöngen, S. 35 ff.

¹⁷² Vgl. Weiß 1982., S. 73 f.

¹⁷³ Vgl. Böhlinger 2002., S. 44.

und lösten vor diesem Hintergrund die Verträge auf. Bei finanziellen Problemen der Jugendlichen, die auch aus dem familiären Bereich stammen können, führt der Wunsch nach besseren Verdienstmöglichkeiten zu einem Ausbildungsabbruch und zu Beginn eines besser vergüteten Arbeitsverhältnisses. Häufig betroffen sind dabei Jugendliche aus Arbeiterfamilien und/oder Familien, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Weniger häufig treten Ursachen wie schlechte Erreichbarkeit der Ausbildungsstätte, eine lange Wegstrecke zum Ausbildungsbetrieb, Probleme mit Kriminalität oder Abhängigkeiten von Drogen auf.¹⁷⁴

Beim Auftreten von gesundheitlichen Problemen, wie Allergien oder einer durch die Ausbildung bedingten Krankheit, sind Auszubildende zu einem Ausbildungsabbruch gezwungen. Weitere gesundheitliche Gründe können Arbeitsunfälle, Krankheiten, private Unfälle darstellen.¹⁷⁵

4.3.4 Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen

Neben den Ursachen und Gründen für Vertragslösungen und Ausbildungsabbrüchen wurden in dieser quantitativen und qualitativen Untersuchung auch die Maßnahmen aus Sicht der an Ausbildung Beteiligten abgefragt. Vor diesem Hintergrund lohnt sich der Blick auch auf die Maßnahmen, die in der Literatur diskutiert werden. Die in diesem Kapitel vorgestellten Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen werden in der Auswertung der Studie mit den Ergebnissen dieser wissenschaftlichen Untersuchung verglichen und komplettiert.

Vertragslösungen werden überwiegend als Scheitern von Auszubildenden wahrgenommen. Neuer Studien zeigen allerdings, dass neben dem Schulabschluss der Auszubildenden auch betriebliche und berufliche Merkmale einen Einfluss auf das Vertragslösungsrisiko haben. Im Datenreport des Berufsbildungsberichtes¹⁷⁶ werden zunächst folgende allgemeine Unterstützungsmaßnahmen genannt:

- Verbesserung der Berufsorientierung
- Begleitung der Jugendlichen beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung
- Präventionsmaßnahmen der Berufsberatung oder an Berufsschulen
- Ausbildungsbegleitende Hilfen nach Sozialgesetzbuch (§ 75 SGB III)
- Erhöhung der Attraktivität der Ausbildung
- Verbesserung der Ausbildungsqualität

¹⁷⁴ Vgl. Schöngen, S. 36 ff.

¹⁷⁵ Vgl. Bohlinger 2002, S. 45

¹⁷⁶ Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2020, S. 142 ff.

- Verbesserung des Umgangs mit Konflikten

In diesem Zusammenhang kann auch auf das Instrument der assistierten Ausbildung (SGB III) verwiesen werden, da es sowohl für Auszubildende als auch für Ausbildungsbetriebe Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen der dualen Berufsausbildung bereithält.¹⁷⁷

In der Literatur werden Maßnahmen unterschieden, die entweder vor dem Ausbildungsbeginn oder während der Ausbildung durchgeführt werden können. Die Maßnahmen vor dem Ausbildungsbeginn zielen darauf ab, den Jugendlichen möglichst vollständige Informationen über die bevorstehende Ausbildung und den Ausbildungsbetrieb zu geben sowie sie dahin gehend zu beraten. Darüber hinaus ist der Jugendliche in der Pflicht, sich selbst beispielsweise bei der Bundesagentur für Arbeit oder der Handwerkskammer zu informieren und sich auf die Ausbildung entsprechend vorzubereiten, z.B. durch Gesundheits- und Allergietests. Die Maßnahme vor Beginn der Ausbildung haben aber nur teilweise Einfluss auf das Abbruchverhalten. Eine weitere Möglichkeit stellt eine bessere Bewerberauswahl dar, die in kleineren Handwerksbetrieben im Vergleich zu Großunternehmen oft unprofessionell durchgeführt wird. Um Fehlgriffe zu vermeiden, sollten Betriebe möglichst früh in Kontakt mit potentiellen Bewerberinnen und Bewerber, z.B. durch Betriebspraktika, treten. Es hat sich auch gezeigt, dass die Einbindung der Eltern in der Praktikums- und Rekrutierungsphase hilfreich ist, um Abbrüchen vorzubeugen. Die Wahl des Ausbildungsberufes und des Ausbildungsbetriebes wird von unterschiedlichen Faktoren, wie dem Rat der Eltern, dem Prestige des Berufes oder den Verdienstmöglichkeiten beeinflusst. In diesem Zusammenhang ist es für den Jugendlichen sehr wichtig, sich ein realistisches Bild zu zeichnen.¹⁷⁸

Des Weiteren gibt es unterschiedliche Initiativen, die von staatlicher Seite gefördert werden, wie z.B. das JOBSTARTER-Programm. In diesen Initiativen, die eine wichtige Rolle bei den präventiven Handlungsmaßnahmen einnehmen, werden Auszubildende passgenau in kleine und mittelständische Unternehmen vermittelt.¹⁷⁹ Eine weitere Möglichkeit im Vorfeld der Ausbildung stellt die frühzeitige Berufsorientierung im Schulunterricht dar, indem sich die Schülerinnen und Schüler einen Überblick über die Berufe verschaffen. Bei den Berufsberatungen der Bundesagentur für Arbeit sowie durch die Ausbildungsberatungen der Handwerkskammern erhalten die Jugendlichen eine individuelle Berufsberatung und können sich Berufswahltests unterziehen, um eine Aussage über entspre-

¹⁷⁷ Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2020, S. 143 f.

¹⁷⁸ Vgl. Backes-Gellner 2000, S. 10 f.

¹⁷⁹ Vgl. Driesen 2009, S. 12 ff.

chende Begabungen und Fähigkeiten zu erhalten. Darüber hinaus können sich die Jugendlichen mithilfe verschiedener Print- und Onlinemedien in den Berufsinformationszentren informieren.¹⁸⁰

Wie bereits erwähnt, liegt ein weiterer wichtiger Grund für Vertragslösungen in der Überforderung der Jugendlichen aufgrund fehlender Ausbildungsreife vor. Neben mangelnden schulischen Basiskompetenzen in Mathematik und in Deutsch (mündliches und schriftliches Ausdrucksvermögen) sind unzureichende wirtschaftliche Grundkenntnisse sowie unzureichende soziale Kompetenzen der Jugendlichen zu verzeichnen. Unzureichendes Durchhaltevermögen, geringe Frustrationstoleranz, fehlende Konflikt- und Kritikfähigkeit, geringe Sorgfalt, schlechte Umgangsformen oder mangelndes Verantwortungsbewusstsein prägen die fehlende Ausbildungsreife im Bereich der sozialen Kompetenz.¹⁸¹ Das Problem kann nur unter gemeinsamer Anstrengung der Eltern, der Bildungsträger, der Schulen, der Unternehmensvertreter und anderer Beteiligter gelöst werden. Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems ausbildungsfähig in das Berufsleben zu übergeben. In diesem Zusammenhang stehen die Verbesserung der schulischen Vorkenntnisse und die Entwicklung sozialer Kompetenzen im Vordergrund.¹⁸²

30.000 Auszubildende lösen jährlich aus gesundheitlichen Gründen ihre Ausbildungsverträge. Gesundheits-Checks können hilfreich sein, um gesundheitsschädliche Berufe und Allergien vor dem Ausbildungsantritt ausschließen zu können. Handwerksberufe, wie Friseure, Bäcker, Floristen, holzverarbeitende Berufe sowie Bauberufe, in denen mit bestimmten Arbeitsstoffen umgegangen wird, sind besonders betroffen.¹⁸³

Nach der Unterzeichnung eines Ausbildungsvertrages sind eine Reihe von Handlungsmöglichkeiten denkbar, um einem Ausbildungsabbruch entgegen zu wirken. Dazu gehören Gespräche mit dem Auszubildenden bzw. den Beteiligten im beruflichen und privaten Umfeld, Nachhilfemaßnahmen sowie disziplinarische Maßnahmen. Diese genannten Maßnahmen können in Einzelaspekte weiter untergliedert werden. Eine einfache und wirksame Maßnahme stellt das persönliche Gespräch zwischen den Konfliktparteien dar. Dieses sollte die erste Maßnahme sein, gegen Ausbildungsabbrüche vorzugehen. Zu den wichtigsten Gesprächspartnern zählen neben den betrieblichen Ausbildungsverantwortlichen und dem Auszubildenden die Berufsschullehrer/-innen und Mitarbeiter/-

¹⁸⁰ Vgl. Bundesagentur für Arbeit. 2020, S. 144 f.

¹⁸¹ Vgl. Jasper 2009, S. 19

¹⁸² Vgl. Bundesagentur für Arbeit 2009, S. 21

¹⁸³ Vgl. Bundesagentur für Arbeit 2009, S. 19

innen, die einen engen Kontakt zum Auszubildenden haben. Die Sorge- und Erziehungsberechtigten werden oft erst informiert, wenn die Ausbildung gescheitert ist. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, dass die Kontakte zwischen den Ausbildungsverantwortlichen sowie den Sorge- und Erziehungsberechtigten intensiviert werden. Informationsgespräche und Betriebsbesichtigungen können dazu beitragen, eine Beziehung zu den Eltern aufzubauen und rechtzeitig über die Leistungen des Auszubildenden zu informieren, damit bei Problemen rechtzeitig in den Ausbildungsprozess eingegriffen werden kann.¹⁸⁴ Auszubildende und Ausbildungsbetriebe greifen vergleichsweise wenig auf Beratungen der Handwerkskammern und der Agentur für Arbeit zurück. Nur jeder fünfte Ausbildungsbetrieb bzw. Auszubildende nimmt die Möglichkeit der Beratung in Anspruch. Wichtig ist im Falle eines weitergehenden Beratungsbedarfs, Kooperationen aller für die Ausbildungsberatung verantwortlichen Stellen zu ermöglichen.¹⁸⁵ Das Scheitern eines Ausbildungsverhältnisses abzuwenden kann gelingen durch Nachhilfeangebote, die zum Ziel haben, schulische und/oder erzieherische Defizite auszugleichen. Diese können innerbetrieblich und ausbildungsbegleitend durchgeführt werden und zu innerbetrieblichen Schulungen, Seminaren, Workshops von Fachkräften, Hilfen bei Hausaufgaben oder Prüfungsvorbereitungskursen angeboten werden.¹⁸⁶ Die häufigste Ursache für eine vorzeitige Vertragslösung liegt in ungelösten und festgefahrenen Konflikten zwischen dem Ausbildungsbetrieb und dem Auszubildenden. Um die Konflikte anzusprechen, die Konfliktsituation zu verbessern und so den Ausbildungsplatz zu sichern, sind Trainings zur Verbesserung der Konfliktbewältigungsfähigkeiten und zur Erlangung konfliktlösender Verhaltensstrategien oftmals sehr wirksam. Eine Möglichkeit, sich konstruktiv mit Konflikten auseinanderzusetzen, wäre die Implementierung in den Berufsschulunterricht, wie z.B. im Fach Deutsch (Kommunikation). Bei der Nichterfüllung der vertraglichen Pflichten oder bei häufig auftretendem Fehlverhalten können disziplinarische Konsequenzen folgen, die dem Jugendlichen den Ernst der Lage spiegeln und als letzte Chance gesehen werden können, das Ausbildungsverhältnis zu retten. Die letzte Möglichkeit, Ausbildungsverhältnisse zu erhalten, stellen weitere Handlungsmaßnahmen dar, die eine Mischkategorie sehr unterschiedlicher Maßnahmen darstellt. Wie bereits oben dargelegt, gehören die generelle Unzufriedenheit mit der Ausbildungsqualität und die damit verbundenen häufig zu erledigenden ausbildungsfremden Tätigkeiten zu den zentralen Gründen, die Ausbildung abubrechen. Vor diesem Hintergrund ist die Verbesserung der Qualität der Ausbildung eine wichtige Maßnahme, die durch eine kontinuierliche Wei-

¹⁸⁴ Vgl. Wiemer 1981, S. 325 f.

¹⁸⁵ Vgl. Bohlinger 2002, S. 18

¹⁸⁶ Vgl. Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. 2011, S. 36 f.

terbildung der Ausbilder/-innen, mehr Zeit und Aufmerksamkeit für die Jugendlichen, weniger Leistungsdruck für die Erledigung ihrer Aufgaben, Verständnis für persönliche Probleme sowie Erteilung von Lob und Anerkennung erreicht werden kann.¹⁸⁷ Weitere Verbesserungspotentiale liegen im zwischenmenschlichen Bereich. Falls sich ein Konflikt bereits verhärtet hat, entsteht der Bedarf einer Mediation bzw. einer externen Beratung. Hier können auch Berufsschullehrkräfte, Erziehungs- und Sorgeberechtigte, Partner/-in des betroffenen Auszubildenden eingebunden sein.¹⁸⁸

4.4 Polytechnischer Unterricht in der DDR

Vor dem Hintergrund, dass die vorliegende Untersuchung auf dem Gebiet der ehemaligen DDR vorgenommen wurde, spielt die historische Kultur eine prägsame Rolle. Die Mehrzahl der befragten Ausbilderinnen und Ausbilder, Lehrkräfte sowie Erziehungs- und Sorgeberechtigten sind in der DDR primär und sekundär sozialisiert und wurden nachhaltig durch den polytechnischen Unterricht in der allgemeinbildenden Schule geprägt. In diesem Kapitel wird in kurzen Zügen das polytechnische Prinzip erläutert.

23 Technikdidaktiker aus der BRD und DDR verabschiedeten 1990 im Rahmen des deutsch-deutschen Symposiums die gemeinsame Erklärung „Allgemeine technische Bildung/Technikunterricht in einem vereinten Deutschland“. „Die Erfahrungen der DDR im Bereich polytechnischer Bildung und die Erfahrungen der Bundesrepublik mit technischer Allgemeinbildung innerhalb des Faches Technik sollten in ein gemeinsames Konzept fließen. Dabei geht es darum, bei der notwendigen grundlegenden Erneuerung des Bildungswesens in der DDR Bewährtes zu erhalten und insgesamt eine nichtspezialisierte technische Bildung in die Allgemeinbildung zu integrieren“.¹⁸⁹ Kohl weist daraufhin, dass die Chance vertan worden ist, aus beiden Teilen Deutschlands die Erfahrungen zur Allgemeinen Technischen Bildung zusammenzuführen. Die Länder haben es zum damaligen Zeitpunkt versäumt, die positiven und anerkannten Teilbereiche der polytechnischen Bildung der DDR zu nutzen.¹⁹⁰

Bösenberg bezeichnet das Polytechnische Prinzip als „eine auf die weitere Durchsetzung des polytechnischen Charakters der sozialistischen Schule gerichtete generelle Entscheidungs- und Handlungsorientierung,

- für den gesamten allgemeinbildenden Unterricht,

¹⁸⁷ Vgl. Bundesagentur für Arbeit 2009, 22 f.

¹⁸⁸ Vgl. Quante-Brandt. 2005, S. 39

¹⁸⁹ Kohl/Sachs 2000, S. 6

¹⁹⁰ Vgl. Kohl/Sachs 2000, S. 6

- für die gesamte gesellschaftlich nützliche und produktive Arbeit der Schülerinnen und Schüler sowie
- für alle gesellschaftlich organisierten außerunterrichtlichen Aktivitäten,

entsprechend den marxistisch-leninistischen Grundsätzen zur Theorie und Praxis der polytechnischen Bildung.¹⁹¹ Dabei bezieht sich der Begriff „Polytechnik“ auf eine sich herausbildende Wissenschaftsdisziplin, die technische, technologische und ökonomische Systeme untersucht und zu einer Theorie der stofflichen, energetischen und informationellen Struktur sozialistischer Systeme zusammenfasst.¹⁹² Als Wesensmerkmal des polytechnischen Unterrichts der DDR ist die Verbundenheit von Schule – Produktion/Betrieb/Praxis/Leben sowie die Aufbereitung von Erzeugnissen/Fertigungsbeispielen/Betriebsproblemen anzusehen.¹⁹³

In der DDR war das Institut für polytechnische Bildung (IPB) für die Ausarbeitung der Lehrpläne und Nachfolgematerialien wie Lehrbücher, Unterrichtshilfen sowie Experimentiertechnik zuständig. Die polytechnische Bildung umfasste die folgenden Teilbereiche:¹⁹⁴

- WU - Werkunterricht (Klassen 1 bis 6)
- Schulgartenunterricht (Klassen 1 bis 6)
- ESP - Einführung in die sozialistische Produktion (Klasse 7 bis 10)
- TZ – Technisches Zeichnen (Klasse 7 und 8)
- PA – Produktive Arbeit (Klassen 7 bis 10)
- AG – Arbeitsgemeinschaften (Klassen 5 bis 8, 9 und 10)
- WPA – Wissenschaftlich-praktische Arbeit (Klasse 11 und 12)
- UTP – Unterrichtstag in der Produktion
- Polytechnisches Betriebspraktikum (zwei Wochen, Klasse 10)
- Berufsvorbereitender polytechnischer Unterricht (Klasse 7 bis 10)

Zur Verdeutlichung des hohen quantitativen und qualitativen Anteils der polytechnischen Bildung der DDR und der systempolitisch vorgeplanten Vermittlung berufsrelevanter Kompetenzen soll exemplarisch der Lehrplan für den polytechnischen Unterricht für die Klassenstufen sieben bis zehn kurz vorgestellt werden. Deutlich wird, dass der polytechnische Unterricht als Bestandteil der Allgemeinbildung die Schülerinnen und Schüler in elementare Zusammenhänge der Technik und Produktion in Industrie und Landwirt-

¹⁹¹ Vgl. Kleinau 1986, S. 34 f.

¹⁹² Vgl. Kohl/Sachs 2000, S.33 ff.

¹⁹³ Vgl. Kleinau 1986, S. 34

¹⁹⁴ Vgl. Kohl/Sachs 2000, S. 33 ff.

schaft einführt und sie zum technischen Denken befähigen soll. Neben dem Fach „Einführung in die sozialistische Produktion“ mit den ausgewählten Teilgebieten und Gegenständen der Technologie, Maschinenkunde, Elektrotechnik, Steuerungs- und Regelungstechnik und Ökonomie stellt das Fach „Produktive Arbeit“ aufbauend auf dem Werk- und Schulgartenunterricht sowie das Fach „Technisches Zeichnen“ einen bedeutenden Teil des polytechnischen Unterrichts dar. Darüber hinaus wurde mit dem Lehrgang „Grundlagen der Produktion des sozialistischen Betriebes“ die Aufgabe verknüpft, die Schülerinnen und Schüler mit spezifischen, technischen, technologischen und ökonomischen Bedingungen ihrer Produktionsarbeit zu betrauen. Die Stundenverteilung in der Tabelle 4.5 zeigt den wöchentlichen Anteil der polytechnischen Fächer in den Klassen sieben bis zehn.¹⁹⁵

Tab. 4.5: Stundenverteilung pro Woche für den polytechnischen Unterricht

	Stunden je Woche				
	Klassen	7	8	9	10
1. Einführung in die sozialistische Produktion					
1.1. Mechanische Technologie und Maschinenkunde		1	1	1	-
1.2. Grundlagen der Produktion des sozialistischen Betriebes					
1.3. Elektrotechnik					2
2. Technisches Zeichnen		1	1		
3. Produktive Arbeit		2	2	3	3
	Insgesamt:	4	4	4	5

Den fächerübergreifenden Ansatz und die komplexen Zusammenhänge verdeutlicht die Abbildung 4.12 „Polytechnisches Prinzip und Technisches Zeichnen“. Am Beispiel des Faches „Technisches Zeichnen“ wird die Verzahnung des Wissens und die Einbettung des Prinzips in den Allgemeinbildenden Unterrichts als ein Wesensmerkmal des polytechnischen Prinzips dargestellt. Parallelen können zum heutigen Fach „Wirtschaftsarbeit-Technik“ gezogen werden, wobei die Anzahl der Stunden geringer, die Stellung des Faches erst ab Klassenstufe 7 relevant und die Verzahnung mit den anliegenden Fächern und Kompetenzen nur in Teilen vorgenommen wird. Dies hat natürlich erhebliche

¹⁹⁵ Vgl. Kohl/Sachs 2000, S.33 ff.

Auswirkungen auf die Vorbildung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer praktischen und theoretischen beruflichen Kompetenzen im Vergleich zu den in der DDR angebahnten Kompetenzen. Die Relevanz der Thematik wird im späteren Zusammenhang deutlich.

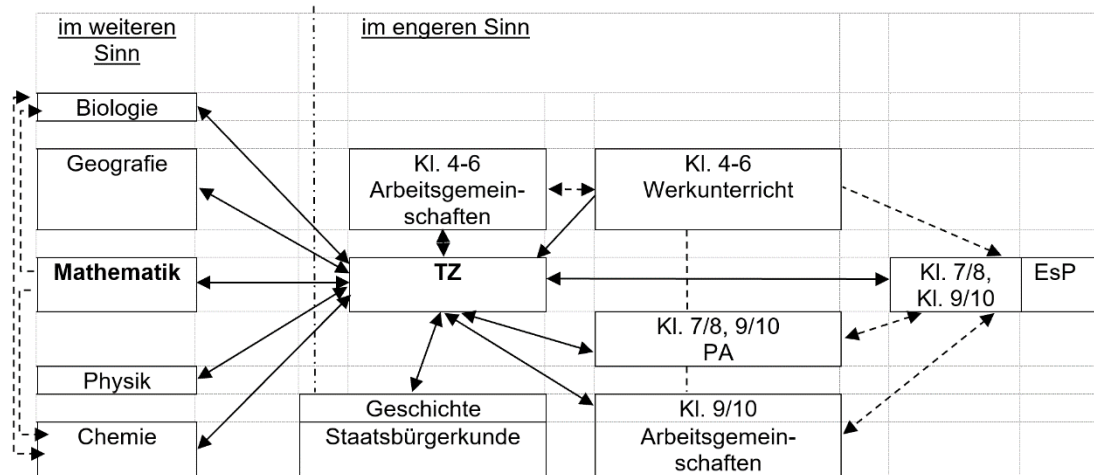


Abb. 4.12 Polytechnisches Prinzip und Technisches Zeichnen¹⁹⁶

¹⁹⁶ Kleinau 1986, S. 139

5 Empirischer Forschungsteil – Datenerhebung

In dem empirischen Forschungsteil sollen die Ergebnisse der drei Befragungsteile der Startbefragung zu Ausbildungsabbrüchen, die quantitative Befragung zur Wirkung des Lerncoachings sowie die qualitative Befragung zu Ausbildungsabbrüchen dargelegt werden. Durchgeführt wurden alle Untersuchungsteile am Oberstufenzentrum Technik Teltow des Landes Brandenburg. Es sollen Antworten auf die Detailfragen gegeben werden. Die Ergebnisse stellen die Grundlage für die abschließende Interpretation und Diskussion sowie für die Ableitung der Handlungsempfehlungen dar.

5.1 Die Startbefragung zu Ausbildungsabbrüchen

Im Mai 2019 wurde die Startbefragung zu Ausbildungsabbrüchen mit 103 Schülerinnen und Schülern, 15 Lehrkräften und 13 Ausbildungsbetrieben im Bildungsgang Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik durchgeführt. Dabei wurde ein quantitativer Fragebogen¹⁹⁷ eingesetzt. Auf Grundlage der Ergebnisse wurde das Schulprojekt „Gemeinsam zum Ziel“ zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen geplant und durchgeführt. Vor diesem Hintergrund wurden die Befragungssitems vorrangig auf die berufsschulischen Themen ausgerichtet. Nachfolgend werden die Ergebnisse vorgestellt und die Forschungs- und Detailfragen eins, zwei und drei in den nachfolgenden Kapiteln beantwortet:

1. *Welche Gründe für Ausbildungsabbrüche in dem Bildungsgang Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (SHK) nennen Schülerinnen und Schüler, Ausbildungsbetriebe, Erziehungs- und Sorgeberechtigten sowie Lehrkräfte?*¹⁹⁸
2. *Welche Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen in dem Bildungsgang Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (SHK) bringen Schülerinnen und Schüler, Ausbildungsbetriebe und Lehrkräfte vor?*¹⁹⁹
3. *Welche Veränderungsbedarfe sind auf schulischer Ebene aus Sicht der Schülerinnen und Schüler, der Ausbildungsbetriebe und der Lehrkräfte des Bildungsgangs Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (SHK) notwendig, um Ausbildungsabbrüche zu vermeiden?*²⁰⁰

¹⁹⁷ Vgl. Anhang 1

¹⁹⁸ Vgl. Kapitel 5.1.1

¹⁹⁹ Vgl. Kapitel 5.1.2

²⁰⁰ Vgl. Kapitel 5.1.3

5.1.1 Gründe für Ausbildungsabbrüche

Im Kapitel 4.3.5 wurden die Gründe für Ausbildungsabbrüche im Allgemeinen vorgebracht. Die einzelnen Gründe bzw. Ursachen können in betriebliche, vertragliche, schulische, persönliche sowie gesundheitliche Gründe eingeteilt werden²⁰¹. Auch die abgefragten Items dieser Untersuchung lassen sich diesen Gruppen zuordnen:

Tab. 5.1: Gründe für Ausbildungsabbrüche in der „Starterbefragung“

Betrieblich Gründe:	unerfüllte Erwartungen an die Ausbildung, besseres Ausbildungsangebot erhalten, Schwierigkeiten im Ausbildungsbetrieb, körperliche Überforderung in der Praxis, fehlende individuelle Förderung
Vertragliche Gründe:	finanzielle Situation des Lernenden, besseres Ausbildungsangebot erhalten
Schulische Gründe:	fehlende individuelle Förderung, Über- bzw. Unterforderung in der Berufsschule, schwache schulische Lernvoraussetzungen, unangenehme Lehr-Lern-Atmosphäre, Probleme mit Lehrkräften
Persönliche Gründe:	schwache schulische Lernvoraussetzungen, soziale Gründe, fehlende Motivation, Unzuverlässigkeit
Gesundheitliche Gründe:	körperliche Überforderung in der Praxis, psychische Probleme, sonstige Probleme (z.B. Krankheit)

Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Die von den Schülerinnen und Schülern genannten Gründe, den Ausbildungsvertrag abbrechen bzw. aufzulösen, sind in der Abbildung 5.1 dargestellt. Hier wird deutlich, dass mit 69,01 % der Hauptgrund der Schülerinnen und Schülern abbrechen in der fehlenden Motivation liegt. Weiterhin gaben mehr als die Hälfte der Befragten an, dass die finanzielle Situation ein weiterer Grund für ein Abbrechen sein kann. Schwierigkeiten im Ausbildungsbetrieb, körperliche Überforderung in der Praxis, psychische Probleme sowie unerfüllte Erwartungen an die Ausbildung stellen mit ca. 40 % weitere wichtige Gründe dar. Um die 30 % der Lernenden machten ihr Kreuz bei privaten Gründen, Unzuverlässigkeit und schwachen schulischen Lernvoraussetzungen. Die Items Probleme mit Lehrkräften, Unter- bzw. Überforderung in der Berufsschule, soziale Gründe sowie fehlende individuelle Förderung wurden am geringsten angegeben. Die Befragung der

²⁰¹ Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2009, S. 13

Schülerinnen und Schüler zeigt, dass vorrangig persönliche, betriebliche und gesundheitliche Gründe zu einem Ausbildungsabbruch führen. Gründe, die mit schulischen Aspekten zusammenhängen, wurden als gering eingeschätzt. Bei der offenen Frage nach Gründen nannte ein Schüler die Unterrichtszeiten.

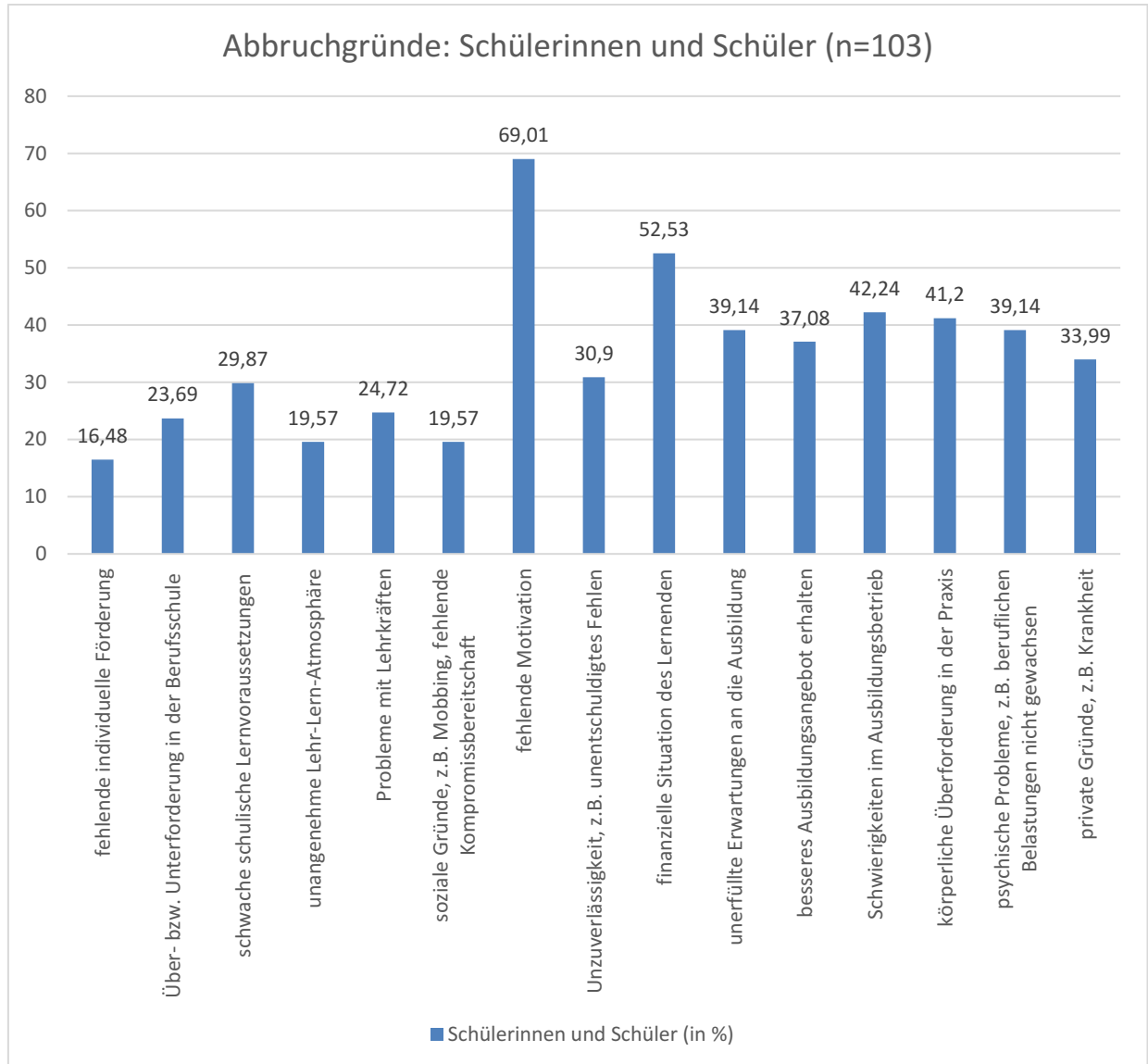


Abb. 5.1: Gründe für Ausbildungsabbrüche, Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Perspektive der Lehrkräfte

Die Abbildung 5.2 zeigt die Abbruchgründe aus der Perspektive der Lehrkräfte. Auffallend ist, dass 73,33 % der Lehrkräfte Unzuverlässigkeit als Abbruchgrund angegeben haben. Ein zu den Aussagen der Schülerinnen und Schülern divergierendes Ergebnis, da nur 30 % der Lernenden dieses Item ankreuzten. Offenbar schätzen die Lehrkräfte die Unzuverlässigkeit der Schülerinnen und Schüler mit Blick auf die erfolgreiche Durchführung der Ausbildung als sehr problematisch ein. An dieser Stelle kann eine Divergenz in der Fremd- und Selbsteinschätzung der Lernenden das Ergebnis begründen. Hinsichtlich des Abbruchgrundes Motivation sind sich Lehrkräfte und Lernende einig. Mit 66,66 % geben die Lehrkräfte an, dass die fehlende Motivation dazu führt, die Ausbildung abzubrechen. Drei Prozentpunkte mehr gibt es sogar bei der Auswertung der Befragung der Lernenden, wie im Abschnitt 5.1 oben bereits dargelegt ist. Knapp dahinter mit 60 % liegt der Abbruchgrund „Schwache Lernvoraussetzungen“. Nur die Hälfte der Prozentpunkte der Schülerinnen und Schüler (30 %) sind der Meinung, dass schwache Lernvoraussetzung dazu führen, die Ausbildung abzubrechen. Hier kann auch als Begründung die sehr unterschiedliche Fremd- und Selbstwahrnehmung benannt werden. Dass Schwierigkeiten im Betrieb zu einem Ausbildungsabbruch führen kann, sind sich die Lernenden und die Lehrkräfte fast einig, 53,33 % der Lehrkräfte und 42,24 % der Schülerinnen und Schüler schätzen das so ein. Interessant ist und das unterstreicht die Aussage, dass schwache Lernvoraussetzungen zum Abbruch führen können. Die Lehrkräfte sind mit 46,67 % der Meinung, dass ebenfalls eine Überforderung in der Berufsschule die erfolgreiche Durchführung der Ausbildung behindert. Unterforderung wurde hingegen gar nicht angekreuzt. Die Literatur bekräftigt das Ergebnis dieser Untersuchung, dass falsche Erwartungen an die Ausbildung einen weiteren Abbruchgrund darstellen. 40 % der Lehrkräfte und 39 % der Lernenden sind dieser Meinung. Wie in dem Kapitel 4 beschrieben wurde, kann durch eine der Ausbildung vorgeschaltete Informationsphase im Rahmen der Berufsorientierung in der allgemeinbildenden Schule oder durch die Berufsberatungen der Bundesagentur für Arbeit, Schulpraktika, diverse Projekte über die Inhalte des Berufs eingehend informiert werden, um eine reale Einschätzung der Berufspraxis zu vermitteln.²⁰² Private Gründe, z.B. Krankheit, wurden ebenfalls von 40 % der Lehrerinnen und Lehrern angekreuzt. Ca. ein Drittel sind der Meinung, dass sich psychische Probleme sowie die finanzielle Situation der Jugendlichen negativ auf die Ausbildung auswirken. Im unteren Bereich werden die Gründe „fehlende individuelle Förderung“ (20 %), „soziale Gründe“ (20 %), „unangenehme Lehr-Lern-Atmosphäre“ (13,33 %), „Probleme mit Lehrkräften“ (13,33 %) und „besseres Ausbildungsangebot erhalten“

²⁰² Vgl. Bundesagentur für Arbeit 2020, S. 144 f.

(6,66 %) genannt. Deutlich wird, dass die Aussagen der Lernenden und die der Lehrkräfte in einigen Items zu Gründen die Ausbildung abubrechen gleich oder ähnlich (z.B. Motivation der Lernenden) sind und sich in anderen grundsätzlich (z.B. Lernvoraussetzungen der Lernenden) unterscheiden. Auffällig ist ferner, dass die Lehrkräfte mit 60 % der Stimmen schlechte Lernvoraussetzungen angeben, aber nur 20 % ein Kreuz bei fehlender individueller Förderung setzen. Ein Erklärungsansatz dafür könnte sein, dass die Lehrerinnen und Lehrer die kompensatorische Lösung eher in anderen schulischen Angeboten sehen. Die qualitative Befragung der Lehrkräfte und der anderer Personen-gruppen wird weitere Erklärungsansätze hervorbringen.

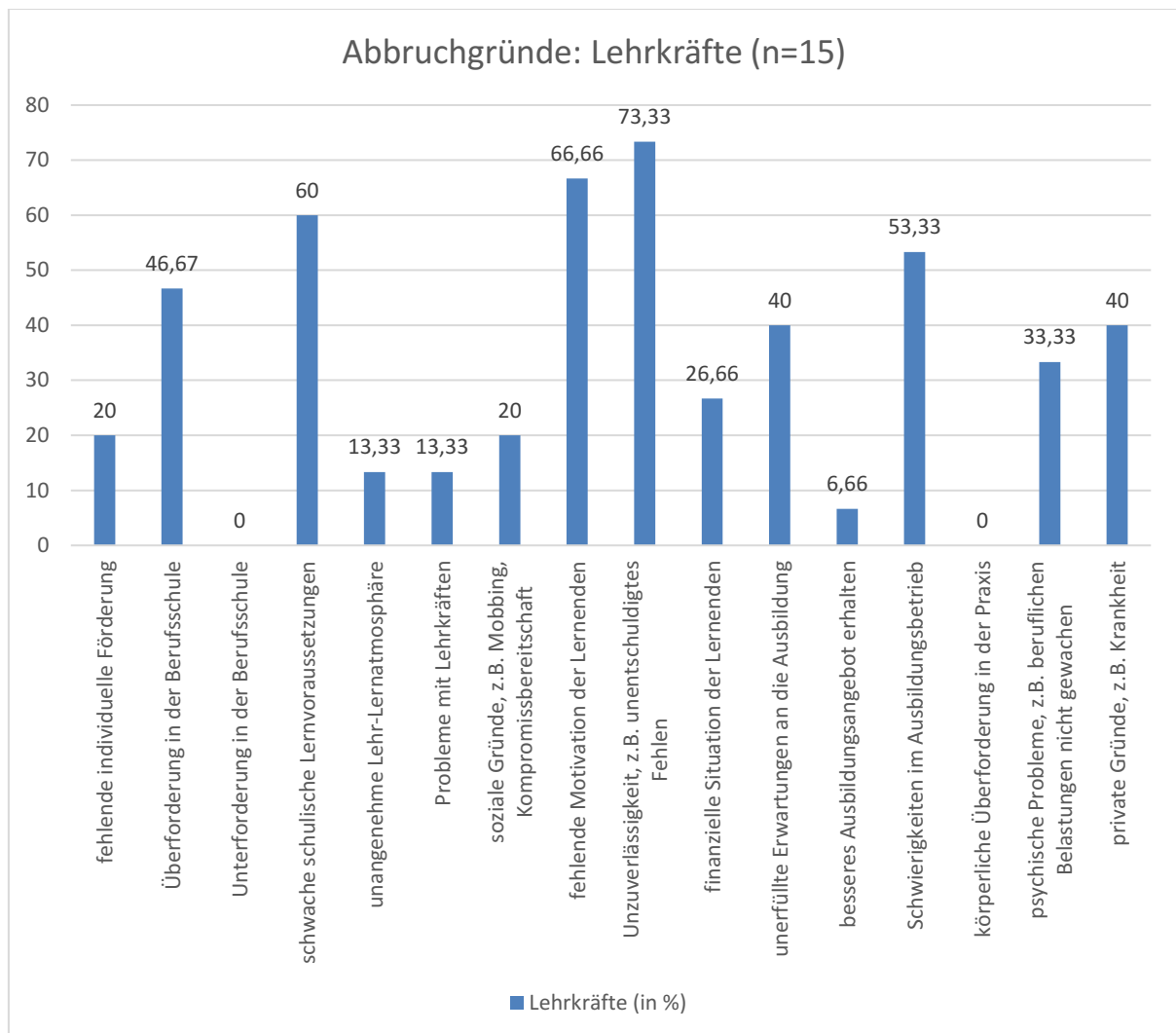


Abb. 5.2: Gründe für Ausbildungsabbrüche, Perspektive der Lehrkräfte

In der offen gestellten Frage zu weiteren Gründen gaben die Lehrkräfte folgendes an: *“Fehlende Grundkenntnisse aus den allgemeinen Schulen / Unselbstständigkeit der SuS Fehlender Leistungsdruck / Motivation / Mangelndes Bildungs- und Erziehungskonzept“*.

Perspektive der Ausbildungsbetriebe

Die Abbildung 5.3 zeigt die Gründe für Ausbildungsabbrüche aus der Perspektive der Ausbildungsbetriebe. Deutlich wird, dass 84,62 % der befragten Ausbildungsbetriebe den Hauptgrund für Ausbildungsabbrüche in den schwachen schulischen Lernvoraussetzungen sehen. 60 % der Lehrkräfte vertreten ebenfalls diese Auffassung. Der zweitwichtigste Grund mit 69,23 % liegt für die Ausbildungsverantwortlichen in der fehlenden Motivation der Auszubildenden. Diese Einschätzung der Ausbilderinnen und Ausbilder geht in Kongruenz mit der Auffassung der Schülerinnen und Schüler. Für die Lehrkräfte steht die fehlende Motivation an zweiter Stelle. Unzuverlässigkeit und unerfüllte Erwartungen an die Ausbildung kreuzten mehr als die Hälfte der befragten Betriebe an. Für die Lehrkräfte ist die Unzuverlässigkeit der Hauptgrund abzuberechnen. Die unerfüllten Erwartungen stellen für die Ausbilderinnen und Ausbilder im Vergleich zu den beiden befragten Personengruppen den höchsten Prozentsatz dar. Vermutlich erkennen die Ausbildungsverantwortlichen in der Ausbildungspraxis die Divergenz zwischen den Erwartungen der Auszubildenden und der realen Ausbildungssituation am ehesten. Gesundheitliche Gründe auf der physischen und psychischen Ebene sowie die finanzielle Situation stellen aus Sicht der Ausbildungsbetriebe weitere Abbruchgründe dar. Ein Drittel der Befragten geben an, dass eine Über- oder Unterforderung in der Berufsschule (30,77 %) sowie Schwierigkeiten im Betrieb (30,77 %) zum Ausbildungsabbruch führen können. Hinsichtlich der Anforderungen in der Berufsschule liegt das Ergebnis der Ausbildungsbetriebe im Mittelfeld. 23,69 % der Schülerinnen und Schüler und 46,67 % der Lehrkräfte vertreten die Auffassung, dass die Anforderungen in der Berufsschule dazu führen können, die Ausbildung vorzeitig abzuberechnen. Dahingehend bemerken 23,08 % der Ausbildungsbetriebe, dass eine fehlende individuelle Förderung und ein besseres Ausbildungsangebot den Ausbildungserfolg beeinträchtigen kann. Die Items unangenehme Lehr-Lern-Atmosphäre, Probleme mit Lehrkräften, soziale und private Gründe wurde mit 15,38 % gleichstark bewertet.

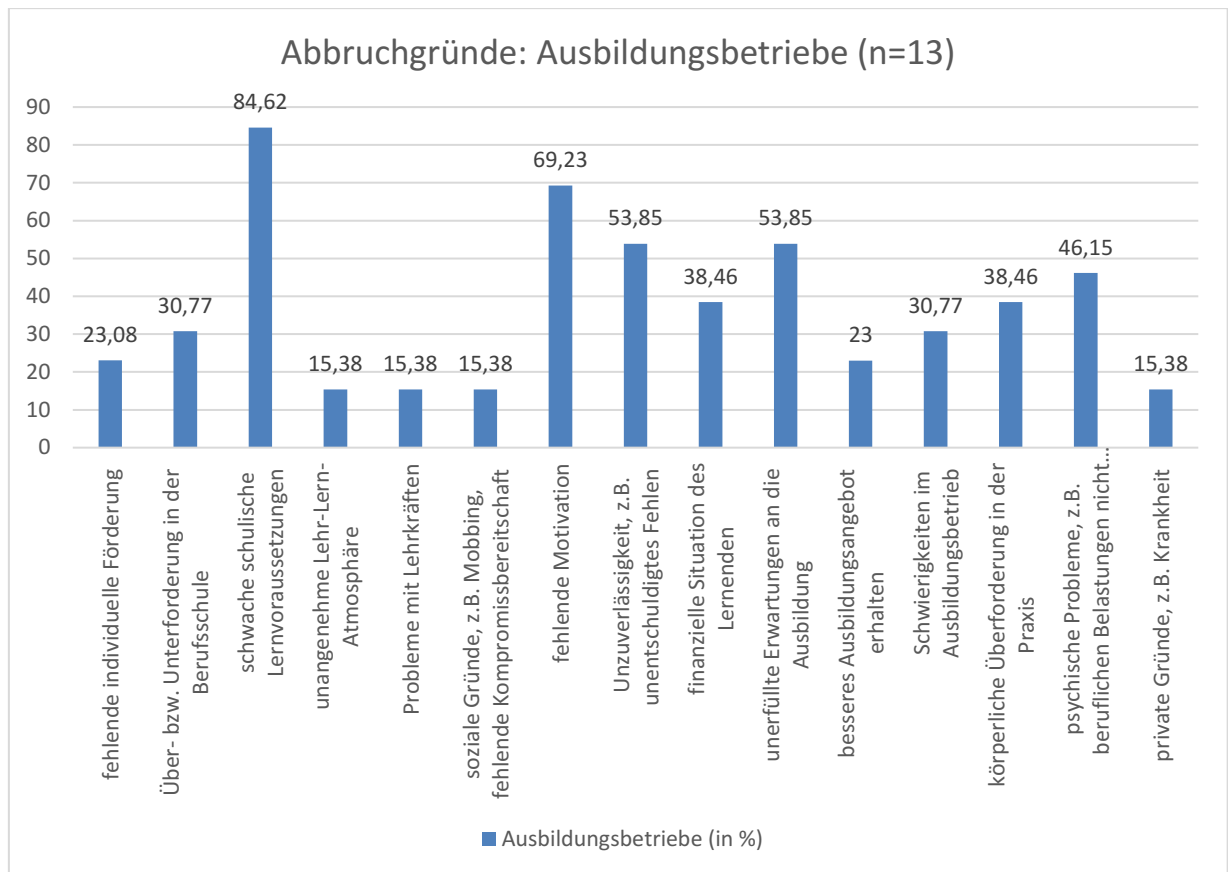


Abb. 5.3: Gründe für Ausbildungsabbrüche, Perspektive der Ausbildungsbetriebe

5.1.2 Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen

Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Die von den Schülerinnen und Schülern angegebenen Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen werden in der Abbildung 5.4 dargestellt. Hier wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler den Einsatz neuer Lernmethoden und den Förderunterricht für leistungsstarke und -schwache Lernenden als die wichtigsten Maßnahmen ansehen, um Ausbildungsabbrüchen auf der schulischen Ebene entgegenzuwirken. Ca. sieben Prozentpunkte weniger stellen die Mitgestaltungsmöglichkeiten im Unterricht dar, die den Wunsch nach dem Einsatz neuer Lernmethoden noch unterstreichen. Der Einsatz digitaler Medien und die bessere Kommunikation wurden von 31,93 % der Befragten angekreuzt. Neben der unterrichtlichen Mitbestimmung wurde auch nach Mitbestimmung auf schulischer Ebene gefragt. Gut ein Viertel der Schülerinnen und Schüler gaben an, dass eine schulische Mitbestimmung dazu beitragen kann, die Ausbildung weiterzuführen. Ein überraschendes Ergebnis, da die Auszubildenden turnusmäßig nach nur einer Berufsschulwoche zwei Wochen im Ausbildungsbetrieb verbringen und so der Schwerpunkt in der Praxis liegt. Weniger als 15 % der Schülerrinnen und Schüler mei-

nen, dass die verbesserte Erreichbarkeit der Lehrkräfte, eine intensivere Beziehungsgestaltung zu den Lehrkräften, regelmäßige Informationsveranstaltungen für Eltern und Ausbildungsbetriebe Maßnahmen darstellen, um vorsorglich vor Ausbildungsabbrüchen zu schützen. Die Lernenden finden, dass die gleichen Klassenregeln der Lehrkräfte und die Einbindung demokratiestärkender Bausteine in den Schulalltag die geringste Wirkung zeigen. Das Ergebnis macht deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer schlechten Lernvoraussetzungen, wie in Abb. 5.4 mit knapp 30 % als Grund dargestellt, eine wichtige Maßnahme zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen im Angebot eines Förderunterrichts sehen.

Bei der offenen Frage nach weiteren Maßnahmen gaben die Schülerinnen und Schüler an: *„Probleme der Schüler frühzeitig erkennen und sich darum kümmern, kleinere Klassen“*. Auch diese freie Äußerung unterstreicht den Bedarf nach Förderung, besserer Kommunikation mit dem Ausbildungsbetrieb sowie der Mitbestimmung im Unterricht.

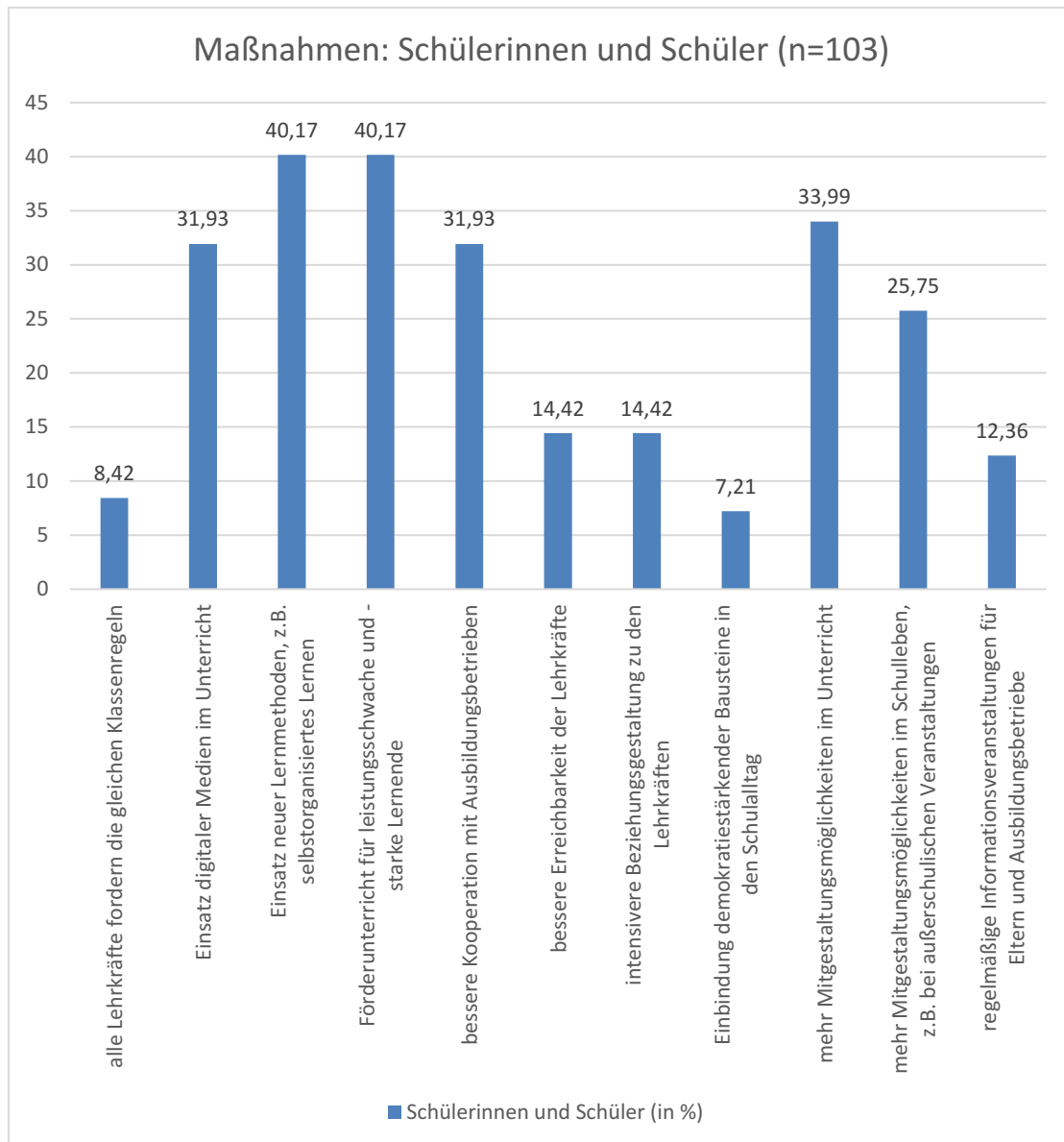


Abb. 5.4: Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen, Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Die Ergebnisse der Befragung der Schülerinnen und Schüler lassen weiter darauf schließen, dass eher eine Mischung bzw. eine Kombination der Maßnahmen zur Reduzierung von Ausbildungsabbrüchen führt, da bei fünf Befragungspunkten ein ähnlicher quantitativer Anstieg zu verzeichnen ist. Das stützt die im Kapitel 4 diskutierte einschlägige Literatur²⁰³ zu dem Thema Ausbildungsabbrüche und Vertragslösungen.

²⁰³ Vgl. Backes-Gellner 2000, S. 10 f.

Perspektive der Lehrkräfte

In der Abbildung 5.5 sind nun die Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen aus der Perspektive der Lehrkräfte dargestellt. Mit 73,33 % ist eine Verbesserung der Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben das stärkste frequentierte Item. 66,66 % der Lehrkräfte geben an, dass Förderunterricht für leistungsschwache und -starke Lernende eine Maßnahme darstellt, Ausbildungsabbrüchen entgegenzuwirken. An dieser Stelle sind sich Lernende und Lehrkräfte einig, denn 40 % der Lernenden geben ebenfalls mit der stärksten Bewertung an, dass sich eine Förderung positiv auswirkt. Mit diesem Ergebnis konform geht die Bewertung zu individueller Förderung und Diagnostik (60 %). Als eine weitere Möglichkeit aus Sicht der Lehrkräfte bietet sich an, einheitliches pädagogisches Handeln im Lehrerteam umzusetzen. Die Lernenden finden mit 8,42 % diese Maßnahme weniger interessant. Eine weitere Diskrepanz zu den Ergebnissen der Schülerbefragung stellt die Einschätzung der Lehrkräfte zu der möglichen Maßnahme dar, digitale Medien im Unterricht einzusetzen. 13,33 % der Lehrkräfte schätzen im Vergleich zu den Lernenden mit 31,93 % digitale Medien als wirksam ein. 26,66 % der befragten Pädagoginnen und Pädagogen gaben an, dass die Durchführung von Informationsveranstaltungen für Eltern und Ausbildungsbetriebe eine sinnvolle Maßnahme sein kann. Vergleichsweise wenig wurde die Antwortmöglichkeit „Einsatz demokratiestärkender Bausteine in den Schulalltag“ (20 %) angekreuzt.

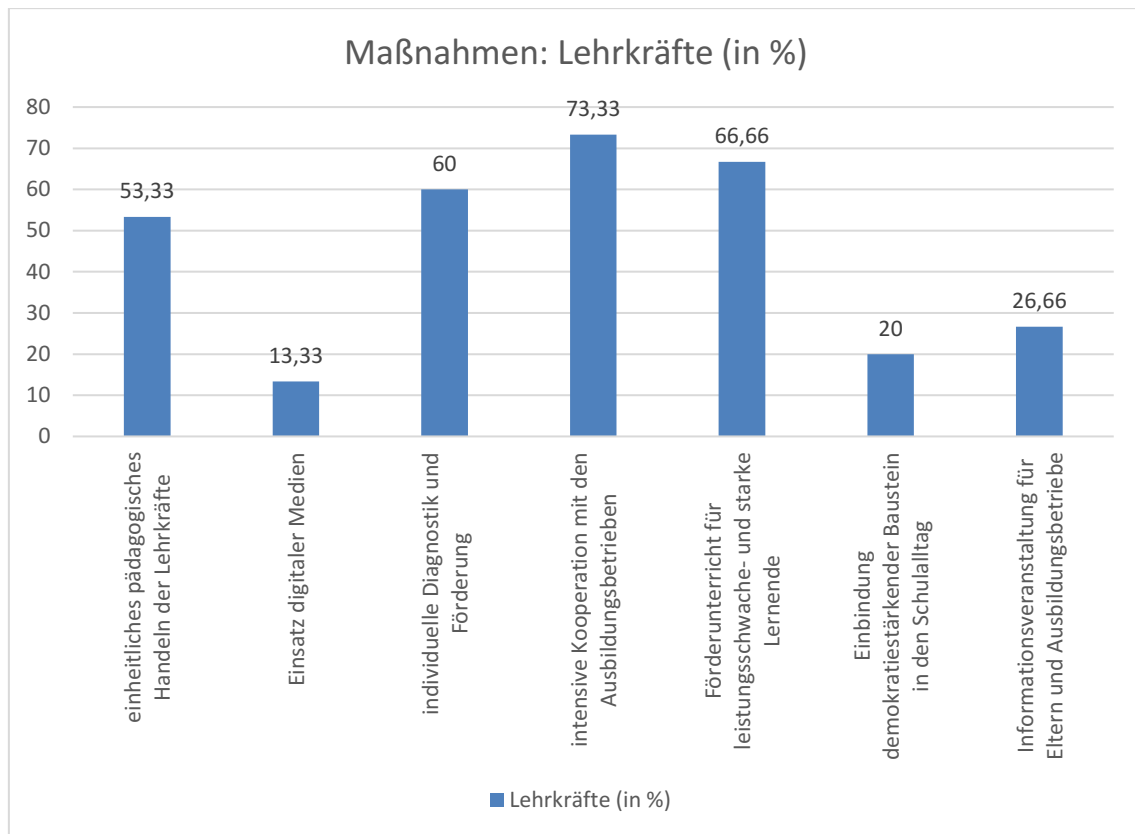


Abb. 5.5 Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen, Perspektive der Lehrkräfte

Als weitere Maßnahmen wurden „*Betreuung durch Sozialarbeiter*innen bzw. sonderpädagogischem Personal. Frühzeitiges Erkennen von Anzeichen der Unzufriedenheit und einem Abbruchvorhaben. Ermittlung des individuellen Lerntyps und damit verbunden der notwendigen Lernstrategien. Ein(e) Klassenlehrer*in durchgehend vom 1.-4. Lehrjahr.*“ genannt.

Perspektive der Ausbildungsbetriebe

In der Abbildung 5.6 sind die Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen aus der Perspektive der Ausbildungsbetriebe dargestellt. Erkennbar ist, dass die Mehrzahl der Ausbildungsbetriebe der Meinung ist, dass Förderunterricht für leistungsschwache- und starke Lernende (69,23 %) die wichtigste Maßnahme ist, die Ausbildung erfolgreich abzuschließen. Dieses Ergebnis geht in Kongruenz mit den Ansichten der Schülerinnen und Schüler, die diesen Item mit 40,17 % auf den ersten Platz auf der Ergebnisliste setzen. Die Lehrkräfte schließen sich dieser Tendenz mit 66,66 % an. Mit über ca. 20 Prozentpunkten weniger (46,15 %) werden die Items „alle Lehrkräfte fordern die gleichen Klassenregeln“, „Einsatz digitaler Medien im Unterricht“ und „bessere Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben“ angekreuzt. Dass die Lehrkräfte es wichtig finden, ein-

heitlich pädagogisch zu handeln, zeigt das Ergebnis (53,33 %) der Befragung der Lehrkräfte. Die Schülerinnen und Schüler hingegen finden gleiche Klassenregeln irrelevant (8,42 %). Eine weitere Auffälligkeit kann mit Blick auf die Bewertung des Items „Einsatz digitaler Medien im Unterricht“ festgestellt werden. Die Ausbildungsbetriebe und die Schülerinnen und Schüler erachten digitale Medien im Unterricht als wichtig an. Nur 13,33 % der Lehrkräfte bringen den Einsatz digitaler Medien in Verbindung mit einer möglichen Prävention von Ausbildungsabbrüchen. Dass mehr als die Hälfte der Ausbildungsbetriebe meinen, dass eine verbesserte Kooperation mit der Berufsschule eine geeignete Maßnahme wäre, können die Lehrkräfte mit über 73 % nur unterstreichen. 30,77 % der Ausbildungsbetriebe machten ihr Kreuz bei „mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten im Unterricht“ und „Informationsveranstaltungen für Eltern und Ausbildungsbetriebe“. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass sich ein Drittel der Betriebe mehr Informationen von der Berufsschule wünscht und gepaart mit einer Verbesserung der Kooperation hier Möglichkeiten sehen, Ausbildungsabbrüche zu reduzieren. Weit weniger angekreuzt wurden „Erreichbarkeit der Lehrkräfte“ (23,08 %), „intensive Beziehungsgestaltung zu den Lehrkräften“ (23,08 %), „Einsatz neuer Lernmethoden im Unterricht“ (15,38 %). Divergenz kann zu der Befragung der Lernenden gezogen werden, da die Lernenden mit 40,17 % dem Item eine sehr große Bedeutung (stärkstes Item) beimessen. Einen geringen Einfluss auf die Abbruchquote haben mit 7,69 % die Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulleben der Lernenden sowie die Einbindung demokratiestärkender Bausteine.

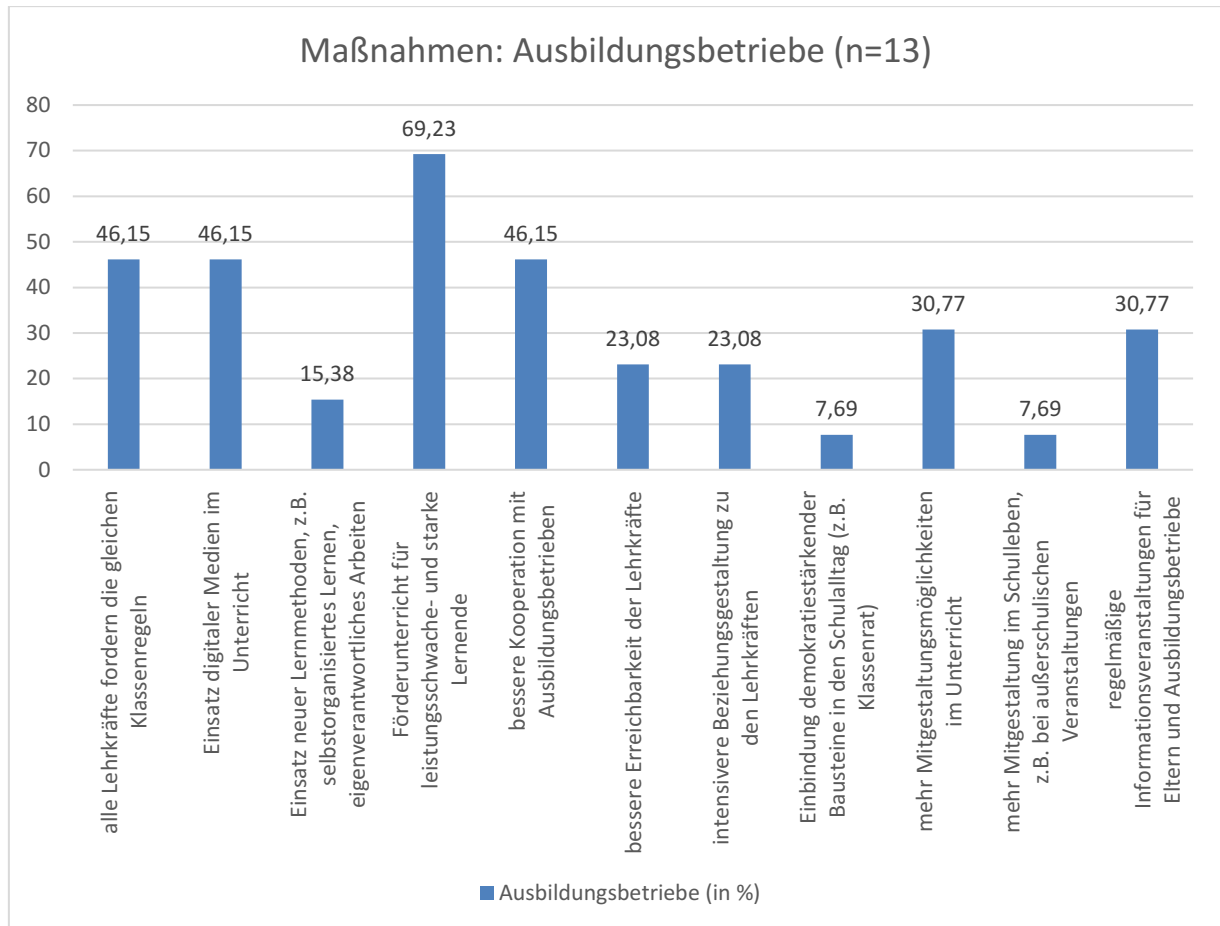


Abb. 5.6 Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen, Perspektive der Ausbildungsbetriebe

5.1.3 Unterstützungsbedarfe

Perspektive der Schülerinnen und Schüler

In der Abbildung 5.7 sind die Unterstützungsbedarfe der Schülerinnen und Schüler dargestellt. Bei der Abfrage der Gründe für Ausbildungsabbrüche gaben Lernende die Unterrichtszeiten an. Die Abfrage der Unterstützungsbedarfe decken genau diese Angabe, denn 38,11 % und somit die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler äußern, dass die Veränderung der Unterrichts- und Pausenzeiten dazu beitragen würde, dass die Auszubildenden die Ausbildung weiterführen. Da die Auszubildenden oft einen weiteren Fahrweg zur Berufsschule in Kauf nehmen müssen und der erste Unterrichtsblock bereits um 7.15 Uhr beginnt, ist diese Einschätzung nachvollziehbar und kann zu Stress, zur Überforderung und ggf. zum Abbruch der Ausbildung führen. In Verbindung mit der Aussage, dass neue Lernmethoden eine Maßnahme zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen darstellen, steht der angegebene Bedarf nach Tablets, Laptops und anderen digitalen Endgeräten (32,96 %) sowie Einrichtung einer Lernplattform (29,87 %). Weniger als ein Fünftel der Befragten sehen den Bedarf darin, dass sich die Lehrkräfte fachlich fortbilden

und individuelle Lernberatung angeboten wird. 16,48 % der Lernenden sehen die Gründe für Ausbildungsabbrüche²⁰⁴ in der fehlenden individuellen Förderung. Mit der Abfrage der Unterstützungsbedarfe gaben drei Prozent der Schülerinnen und Schüler (19,57 %) mehr an, eine individuelle Lernberatung zu benötigen. Es zeigt sich an dieser Stelle, dass der individuellen Lernberatung einen höheren Stellenwert als die der individuellen Förderung der Lernenden zukommt. Die verstärkte Einbindung der Schulsozialarbeit sowie die Installation interaktiver Tafeln wurden weniger häufig angekreuzt.

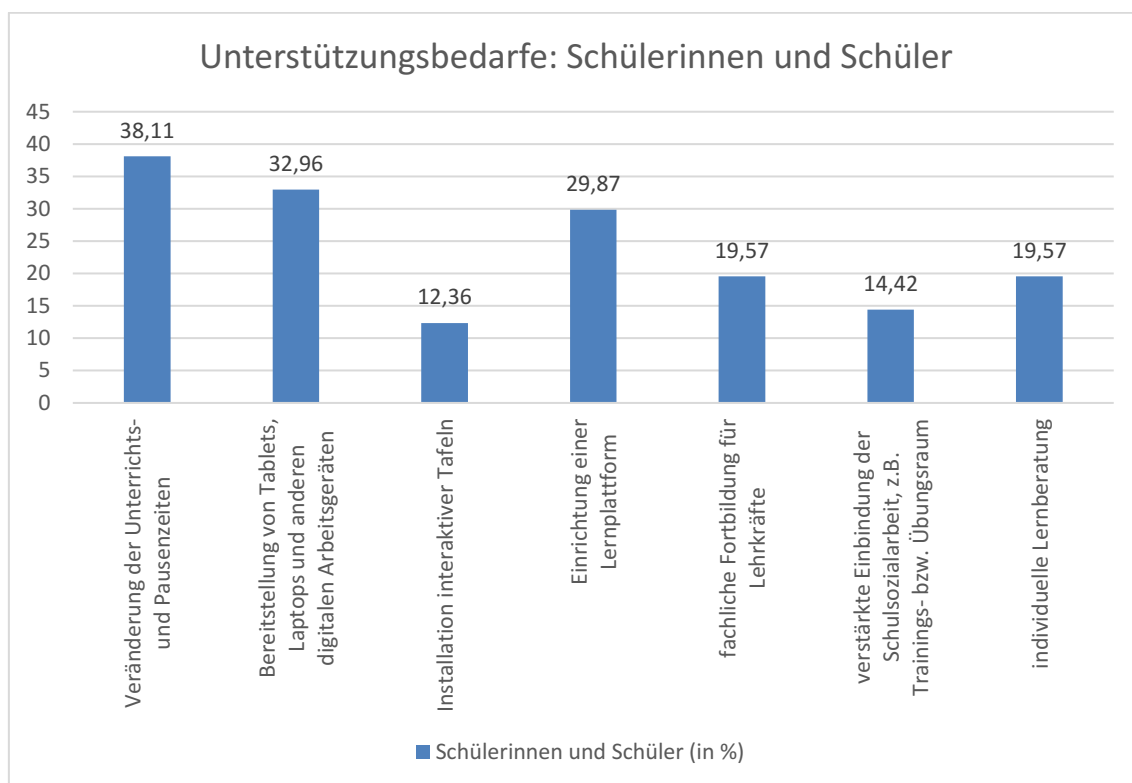


Abb. 5.7 Unterstützungsbedarfe/-wünsche zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen auf schulischer/unterrichtlicher Ebene, Perspektive: Schülerinnen und Schüler

Auf die offene Frage nach weiteren Veränderungsbedarfen wurde genannt: „*Kürzere Pausen, späterer Schulbeginn. Mehr Zeit, um auf schwächere SuS eingehen zu können. Keine Lehrerinnen in Jungsklassen einsetzen, weil zu laut, keine Motivation, keine Konzentration. Nachhilfe besser strukturieren und attraktiver machen. Mehr Sport*“.

Die Bitte, weitere Ideen zu nennen, um das Projekt erfolgreich durchzuführen, brachte folgendes Ergebnis: „*Betriebe, die ihre Azubis schlecht behandeln, melden. Verständnisvoller Unterricht, Beantwortung aller Fragen, auch zu einem späteren Zeitpunkt.*“

²⁰⁴ Vgl. Abb. 5.1

Freundlichkeit der LK muss besser werden. In Zusammenarbeit mit den Betrieben Themen bestimmen, die sowohl in der Berufsschule als auch im Betrieb zeitgleich behandelt werden. Abstimmung der Kompetenzen mit den Betrieben. Unterricht mit RLP und Prüfungsinhalten abgleichen und anpassen, damit mehr Zeit zum Wiederholen bleibt. Unterricht interessanter machen. Lernspiele einbauen im Unterricht, um fachliche Inhalte zu wiederholen. „Null-Bock-SuS“ konsequenter behandeln. Ausbau der Kantine, um gemeinsam zu essen, auch mit LK.“

Die Anzahl der offenen Antworten lässt darauf schließen, dass der Unterstützungsbedarf auf Seiten der Schülerinnen und Schüler hoch ist. Die bereits oben durch die Lernenden als wichtig eingeschätzte Maßnahme der Mitbestimmung²⁰⁵ auf unterrichtlicher sowie schulischer Ebene wird hier durch die hohe Beteiligung noch unterstrichen. Die schriftlichen Ideen der befragten Schülerinnen und Schüler konkretisieren die Items der quantitativen Abfrage und bringen neue Aspekte, wie zum Beispiel die Einbeziehung der Prüfungsinhalte und Meldung bei einer zuständigen Stelle bei Pflichtverstößen (gemäß BBiG). Erneut wird der Wunsch nach neuen Lernmethoden in Form von Lernspielen laut. Interessant ist weiter, dass bei der offenen Abfrage der Wunsch nach konsequentem pädagogischen Handeln geäußert, aber als Befragungssitem „Lehrkräfte fordern die gleichen Klassenregeln“ nur von 8,42 % der Lernenden angekreuzt wird. Womöglich werden die Begriffe „Regeln“ und „Konsequenz“ sehr unterschiedlich bewertet und interpretiert.

Perspektive der Lehrkräfte

Wie die Abbildung 5.8 zeigt, sehen Lehrkräfte feste sonderpädagogische Angebote und Beratungen als wichtigstes Element im Rahmen möglicher Unterstützungsbedarfe. Dieses Teilergebnis bestätigt die angekreuzten Maßnahmen der Lehrkräfte hinsichtlich des Förderunterrichts sowie der Diagnostik/Förderung. Mehr als 50 % der Lehrerinnen und Lehrer sind der Auffassung, dass Fortbildungen für Lehrkräfte ein Unterstützungsbedarf darstellen, um Ausbildungsabbrüchen entgegenzuwirken. Diesen Unterstützungsbedarf im Bereich der Lehrerfortbildung nehmen nur ca. 20 % der Lernenden wahr. Weiterhin machten 46,6 % der Lehrkräfte ein Kreuz bei der Einrichtung von Lernplattformen. Ein Viertel der Lehrkräfte wünschen sich Unterstützung in Bezug auf Veränderung der Unterrichts- und Pausenzeiten, Kooperation mit Externen sowie ein Konzept zum Umgang mit Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen. Im Gegensatz zu den Schülerinnen und Schülern nehmen die Lehrkräfte die Bereitstellung digitaler Arbeitsgeräte (20 %) und W-Lan für Schülerinnen und Schüler (20 %) im geringeren Maße als

²⁰⁵ Vgl. Abb. 5.2

Unterstützungsbedarf wahr. Die Installation interaktiver Tafeln fand sogar keine Zustimmung der Lehrkräfte.

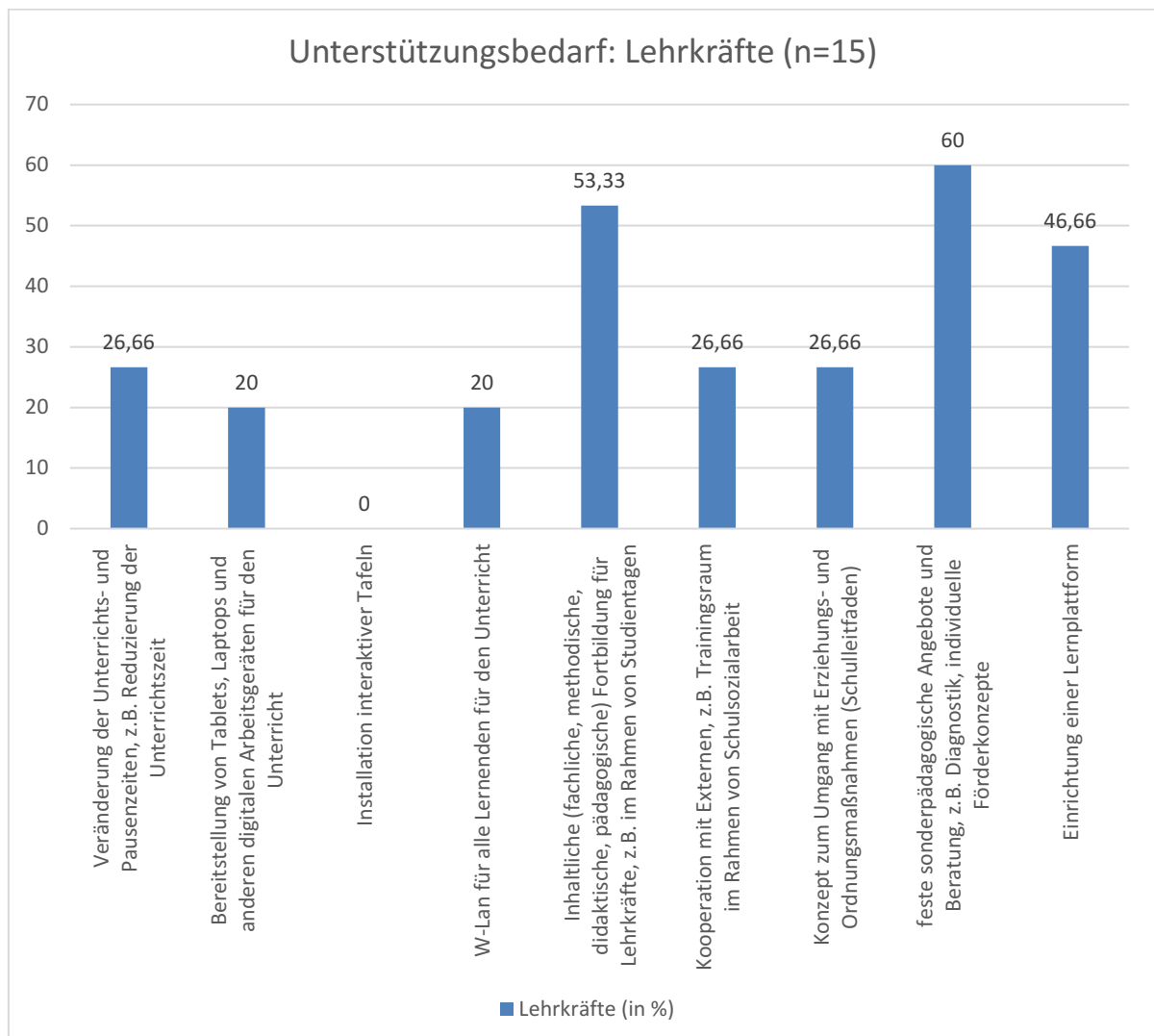


Abb. 5.8 Unterstützungsbedarfe/-wünsche zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen auf schulischer/unterrichtlicher Ebene, Perspektive: Lehrkräfte

Auf die offene Frage nach weiteren Veränderungsbedarfen äußerten die Lehrkräfte „Hohe Wertschätzung gegenüber den SuS. Mitwirkung und Verantwortlichkeit der SuS einfordern. Selbstreflexion der Lernenden. Dokumentation der Lerninhalte in eigener Mitschrift. Kleinere Klassen / Teilungsunterricht. Zur Unterrichtszeit: späterer Schulbeginn würde weit anreisende SuS entlasten.“.

Zu der Aufforderung, die Erwartungen an das Modellprojekt zu beschreiben, gaben die Lehrkräfte an „Der Aufwand dem Nutzen gerecht werden. Rückgang der Ausbildungsabbrüche. Kontinuierliche Rückmeldung und Einbeziehung der Erfahrungen der Schulleitungen sowie aller Lehrkräfte. Einbringung der Maßnahme in das Konzept des Gemeinsamen Lernens. Probleme werden rechtzeitig erkannt => Schülerinnen und Schüler

trauen sich, Probleme anzusprechen und nehmen Hilfe in Anspruch. Verbessertes Lernklima.“

Die folgenden Gelingensbedingungen für das Modellprojekt notierten die befragten Lehrkräfte: *„Mitwirkung und Motivation aller LK und SuS Einheitliches pädagogisches Handeln (gemeinsam aufgestellte und dann verbindliche Regeln und Konsequenzen aller LK). Weiterbildung aller LK bezüglich der neusten Lehr- und Lernmethoden. Durchdachte Abstimmung aller Maßnahmen auch von externen Partnern. Zeit. Identifikation aller LK mit dem Modellprojekt. Räumlichkeiten. Motivation der Betriebe und SuS. Vermeidung von willkürlicher Zusammenlegung von Klassen.“*

Perspektive der Ausbildungsbetriebe

In der Abbildung 5.9 sind die Unterstützungsbedarfe zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen aus der Perspektive der Ausbildungsbetriebe dargestellt. Der Abbildung ist zu entnehmen, dass sich die Ausbildungsverantwortlichen primär Unterstützung bezüglich der Bereitstellung digitaler Arbeitsgeräte (46,15 %) sowie individueller Lernberatungen (46,15 %) ihrer Auszubildenden wünschen. Dieses Ergebnis unterstreicht die von 69,13 % der Ausbildungsbetriebe angekreuzten Maßnahmen, Förderunterricht für leistungsschwache und -starke Lernenden anzubieten. Die Einbindung digitaler Endgeräte stehen bei den Ausbildungsbetrieben (stärkstes Item), den Schülerinnen und Schülern (zweitstärkstes Item) im Gegensatz zu den Lehrkräften (20 %) hoch im Kurs. Eine Möglichkeit, digital zu unterrichten, stellen die Einbindung von Lernplattformen (38,46 %), die Bereitstellung eines W-LAN-Zugangs für Lernende (30,77 %) sowie die Installation interaktiver Tafeln (23,08 %) dar. Ähnlich stark wurde das Item „Verstärkte Einbindung der Schulsozialarbeit“ (30,77 %) eingeschätzt. An dieser Stelle kommen die schlechten Lernvoraussetzungen sowie die schwierigen sozialen Milieus der Schülerinnen und Schüler zum Tragen. Sie zeigen einen Unterstützungsbedarf an sozialpädagogischer Beratung und Begleitung an. Im Bereich der fachlichen Fortbildungen der Lehrkräfte (15,39 %) sowie der Veränderung der Unterrichts- und Pausenzeiten (7,69 %) geben die Ausbildungsbetriebe einen geringen Unterstützungsbedarf an.

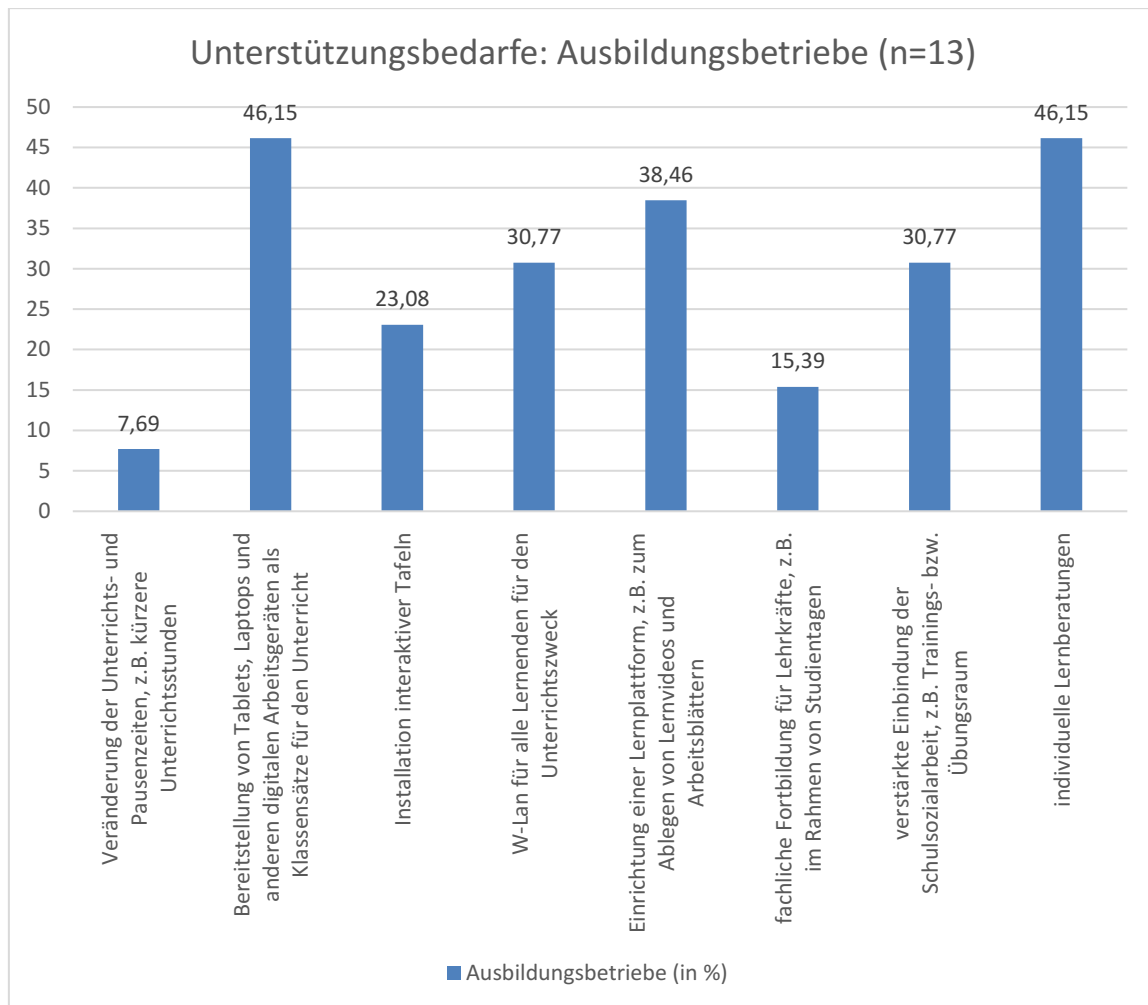


Abb. 5.9 Unterstützungsbedarfe/-wünsche zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen, Perspektive der Ausbildungsbetriebe

Auf die offenen Fragen nach weiteren Ideen, um das Projekt erfolgreich durchzuführen, geben die Ausbildungsbetriebe an: „1x im Monat einen U-Stunde - über genau diese Probleme mit Lehrkräften und Lernenden zu sprechen“.

Die Ausbildungsbetriebe geben hinsichtlich der Abfrage nach den Erwartungen an das Modellprojekt an, dass möglichst weniger als 10 % der Auszubildenden die Ausbildung abbricht.

5.1.4 Zusammenfassung

Abschließend werden die Ergebnisse der Startbefragung zusammengefasst. In der Abbildung 5.10 wird deutlich, dass der Hauptgrund für die Ausbildungsbetriebe die schwachen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schülern darstellen. Für die Lehrkräfte ist die Unzuverlässigkeit der Jugendlichen der primäre Grund für Ausbildungsabbrüche. Hinsichtlich der fehlenden Motivation sind sich alle drei Befragungsgruppen einig. Hier

kreuzten ca. 70 % der Lehrkräfte, der Schülerinnen und Schüler sowie der Ausbildungsbetriebe an, dass die mangelnde Motivation der Auszubildenden ein Grund darstellt, die Ausbildung abzuberechnen. Die größte Diskrepanz ist bei dem Item „körperliche Überforderung“ festzustellen, da keine Lehrkraft der Meinung war, dass die körperliche Disposition der Jugendlichen zum Ausbildungsabbruch führen kann. Grundsätzlich liegen die Gründe für Ausbildungsabbrüche in der Person des Auszubildenden, in den vertraglichen Vereinbarungen und in den betrieblichen Hintergründen, weniger im Rahmen des Berufsschulunterrichts, wie die Ergebnisse zu Lehr-Lern-Atmosphäre und der Probleme mit Lehrkräften zeigen. Dieses Ergebnis unterstreicht die derzeitig vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnisse zu Gründen für Ausbildungsabbrüche.²⁰⁶ Allerdings geben die Lehrkräfte mit fast 50 % an, dass eine Überforderung im Unterricht ein Grund für Ausbildungsabbrüche genannt werden kann. Das kann mit den schlechten Lernvoraussetzungen begründet werden, die bereits oben diskutiert wurden.

²⁰⁶ Vgl. John, Alexandra / Benner, Ilka 2011, S. 35 f.

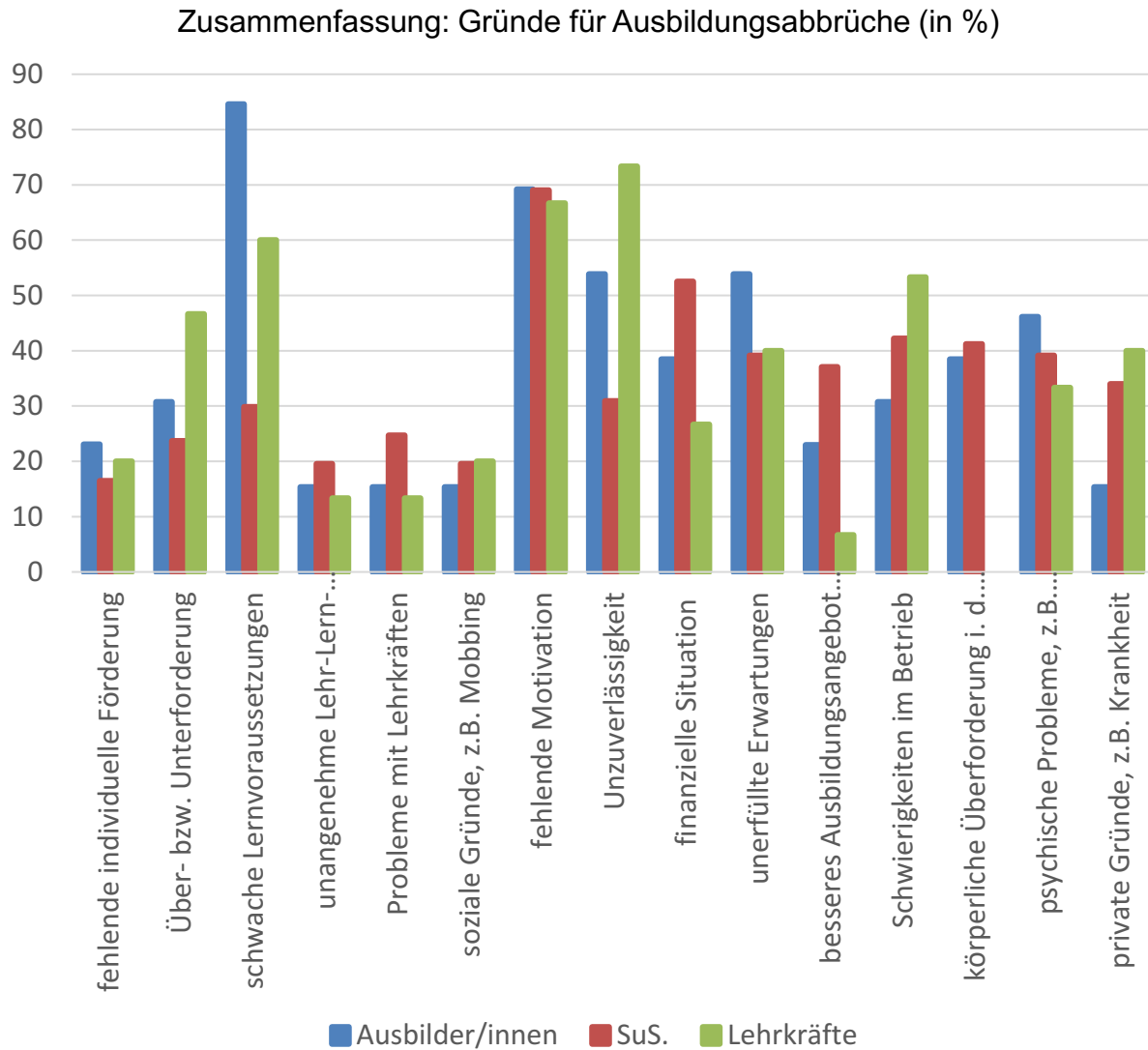


Abb. 5.10 Zusammenfassung der Gründe für Ausbildungsabbrüche, Perspektive: Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Ausbildungsbetriebe

Die Abbildung 5.11 zeigt die Bewertung der Maßnahmen durch die befragten Personengruppen. Über 70 % der Lehrkräfte gab an, dass eine verbesserte Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben eine primäre Maßnahme darstellt, Ausbildungsabbrüchen entgegenzuwirken. Weiter wird in der Abbildung deutlich, dass gemäß der befragten drei Personengruppen die Durchführung eines Förderunterrichts Ausbildungsabbrüche präventiv vermieden werden kann. Die Lehrkräfte schätzen ein, dass ebenfalls eine individuelle Diagnostik und Förderung Vertragslösungen verhindern können. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass eine sonderpädagogische professionelle Diagnostik und eine sich anschließende individuelle Förderung eine hohe Wirksamkeit auf einen erfolgreichen beruflichen Abschluss haben. Eine große Diskrepanz liegt in der Einschätzung der Klassenregeln der Schülerinnen und Schüler (unter 10 %) und des einheitlichen pädagogischen Handelns der Lehrkräfte (mehr als 50 %).

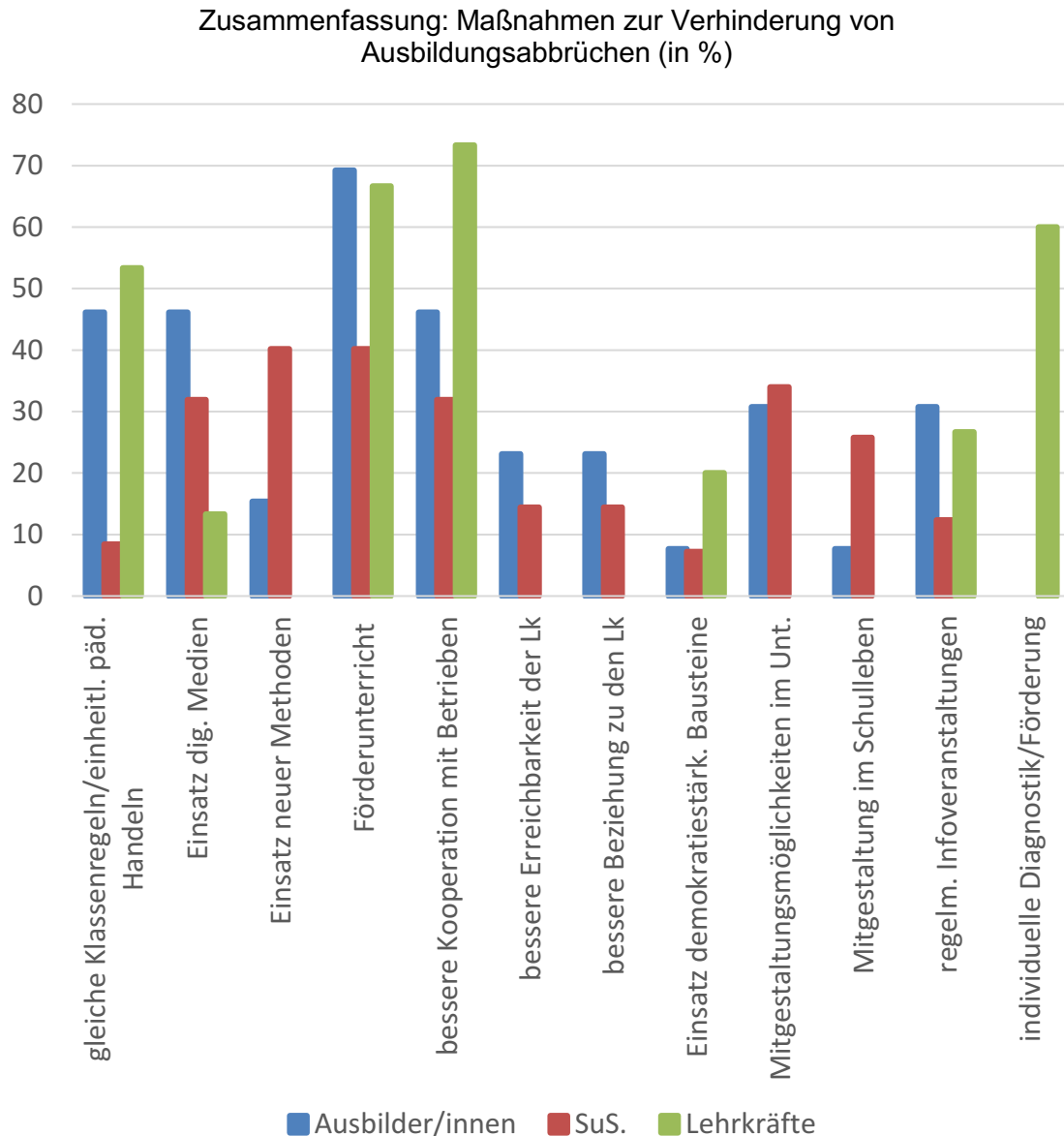


Abb. 5.11 Zusammenfassung der Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen, Perspektive: Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Ausbildungsbetriebe

Zur Beantwortung der Forschungsfrage nach den Unterstützungsbedarfen aus Sicht der drei Befragungsgruppen kann die Abbildung 5.12 herangezogen werden. In dieser wird deutlich, dass die Lehrkräfte sich mit ca. 60 % sonderpädagogische Angebote, Beratung, Diagnostik und individuelle Förderung wünschen. Die Ausbildungsbetriebe schließen sich diesem Bedarf an und geben an, dass individuelle Lernberatungen bei der Reduktion der Abbruchquote unterstützen würde. Im Bereich des digitalen Lernens wünschen sich die Schülerinnen und Schüler eine Installation des W-LANs und eine Veränderung der Pausen- und Unterrichtszeiten. Insbesondere Lehrkräfte stellen für sich einen Fortbildungsbedarf fest und wünschen sich Unterstützung hinsichtlich der Installation einer

Lernplattform. Ergänzend kann hinzugefügt werden, dass die Items „Konzept zum Umgang mit Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen“ sowie „sonderpädagogische Angebote/Beratung ...“ nur bei den Lehrkräften abgefragt wurden, weil nur diese Befragungsgruppe über die jeweiligen Kompetenzen verfügt, eine Wertung vorzunehmen.

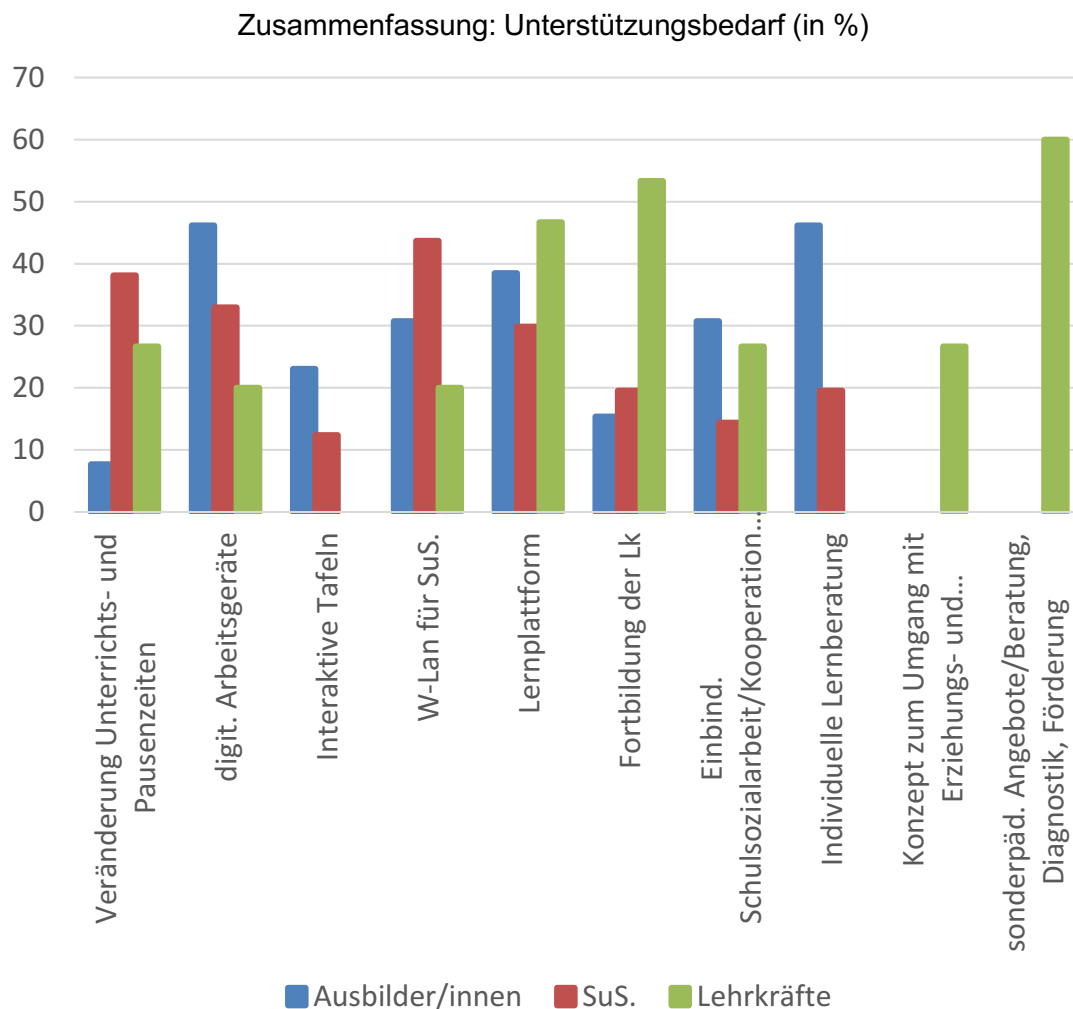


Abb. 5.12 Zusammenfassung der Unterstützungsbedarfe zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen, Perspektive: Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Ausbildungsbetriebe

Die Tabelle 5.2 zeigt eine Übersicht der am häufigsten angekreuzten Items aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler, der Ausbildungsverantwortlichen und der Lehrkräfte bezogen auf die drei Befragungsbereiche. Die markierten Ergebnisse machen deutlich, dass insbesondere Förderungen, Förderunterricht, Lernberatungen, schwache Lernvoraussetzungen sowie sonderpädagogische Beratung von allen Beteiligten mit der Reduzierung von Ausbildungsabbrüchen zusammengebracht werden. Vor diesem Hintergrund wurde ein Lerncoachingkonzept entwickelt und anschließend mit dem Ziel im Unterricht erprobt, die Vertragslösungen in dem Bildungsgang Anlagenmechaniker/-in für

Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik zu reduzieren. Das nachfolgende Kapitel beschäftigt sich mit der Wirkung des durchgeführten Lerncoachings in der Modellklasse im Vergleich derer, die ausschließlich am Regelunterricht teilnahmen.

Tab. 5.2: Übersicht der häufigsten Nennungen zu Ausbildungsabbrüchen

	Schülerinnen und Schüler	Ausbildungsverantwortliche	Lehrkräfte
Gründe	Fehlende Motivation	schwache Lernvoraussetzungen	Unzuverlässigkeit
Maßnahmen	Neue Lernmethoden/ Förderunterricht	Förderunterricht	Koop. mit Betrieben
Veränderungsbedarfe	W-Lan	individuelle Lernberatung / digitale Arbeitsgeräte	sonderpäd. Angebote

Um qualitative Informationen zu den jeweiligen Abbruchgründen, den Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen sowie den erforderlichen Unterstützungsmaßnahmen zu gewinnen, wurden Tiefeninterviews mit den Personengruppen Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Ausbildungsverantwortlichen sowie Erziehungs- und Sorgeberechtigten durchgeführt. Aufgrund des Einflusses der Erziehungs- und Sorgeberechtigten auf die Entwicklung insbesondere der noch minderjährigen Jugendlichen im ersten Ausbildungsjahr, wurden die drei Befragungsgruppen mit dieser Interviewgruppe komplettiert. Die Ergebnisse dieser qualitativen Untersuchung werden im Kapitel 5.2 vorgestellt.

5.2 Die qualitative Befragung zu Ausbildungsabbrüchen

Aufbauend auf die Starterbefragung wurde zur vertiefenden Beantwortung der wissenschaftlichen Forschungsfragen eine qualitative Befragung zu Ausbildungsabbrüchen von März bis Mai 2020 durchgeführt. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden jeweils fünf Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Ausbildungsverantwortliche sowie Erziehungs- und Sorgeberechtigte (n=20) interviewt. Aufgrund des hohen Einflussgrades der Erziehungs- und Sorgeberechtigten auf die Auszubildenden des ersten Ausbildungsjahres wurde ebenfalls, anders als bei der Startbefragung, diese Teilnehmergruppe in die Befragung mit einbezogen. Die folgenden drei Forschungsfragen²⁰⁷ sollen durch die Auswertung der Antworten der Tiefeninterviews beantwortet werden:

1. *Welche Gründe für Ausbildungsabbrüche in dem Bildungsgang Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (SHK) nennen Schülerinnen und Schüler, Ausbildungsbetriebe, Erziehungs- und Sorgeberechtigte sowie Lehrkräfte?*²⁰⁸
2. *Welche Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen in dem Bildungsgang Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (SHK) bringen Schülerinnen und Schüler, Ausbildungsbetriebe und Lehrkräfte vor?*²⁰⁹
4. *Wie beschreiben Schülerinnen und Schüler, Ausbildungsbetriebe, Erziehungs- und Sorgeberechtigte sowie Lehrkräfte eine optimale Lernumgebung, geeignete Kooperationen und bestehende Unterstützungsbedarfe in dem Bildungsgang Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (SHK)?*²¹⁰

In den nachfolgenden Kapiteln werden die drei Forschungsfragen beantwortet und schließlich im Kapitel 5.2.6 zusammengefasst. Beginnend werden in den jeweiligen Kapiteln die Aussagen der unmittelbar an der schulischen Ausbildung Beteiligten, den Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften analysiert. Im Anschluss daran erfolgt die Darlegung der Aussagen der Ausbildungsverantwortlichen in den Ausbildungsbetrieben sowie den Erziehungs- und Sorgeberechtigten.

²⁰⁷ Nummerierung der Fragen gemäß Kapitel 2.2

²⁰⁸ vgl. Kapitel 5.2.1

²⁰⁹ vgl. Kapitel 5.2.2

²¹⁰ vgl. Kapitel 5.2.3/5.2.4/5.2.5

5.2.1 Gründe für Ausbildungsabbrüche

Zunächst werden die Abbruchgründe aus Sicht der an der Ausbildung Beteiligten vier befragten Gruppen ausgewertet, indem gehaltvolle Aussagen und Fakten miteinander verglichen werden. Der Einfachheit halber werden in der Ergebnisdarstellung den befragten Gruppen Buchstaben zugeordnet: Schülerinnen und Schüler (S1-5), Lehrkräfte (L1-5), Ausbildungsverantwortliche (A1-5) sowie Erziehungs- und Sorgeberechtigte (E1-5).

Perspektive der Schülerinnen und Schüler (S)

In der Startbefragung wurde deutlich, dass ein Hauptgrund für Ausbildungsabbrüche die **schwachen schulischen Lernvoraussetzungen** darstellte. Das Ergebnis kann durch die Antworten in den Tiefeninterviews weiter bestätigt werden. Insbesondere äußerten S1: *„... kommt drauf an, wie man halt schulisch vorher ausgebildet wurde.“*, S3: *Ich würde halt gerne Sachen schneller begreifen, schneller verstehen, schneller mir merken können, so, das ist halt mein Problem...“* sowie S5: *„...Also, ich kann mir vorstellen, dass es bei anderen wegen der fehlenden Leistung ist...“*.

Darüber hinaus erwähnten die Schülerinnen und Schüler Gründe für Ausbildungsabbrüche, die in der **Person des Auszubildenden** liegen. Das Ergebnis deckt sich ebenfalls mit den in den theoretischen Ansätzen vorgestellten Hauptgründen, eine Ausbildung abzuberechnen. Mit der Aussage *„...dass man damit nicht so klarkommt, wie viel es mit einem Mal ist, was auf einen zukommt. Und, eventuell nicht so mit dem Beruf zusammenpasst...“* (S2) wird deutlich, dass Überforderung zum Abbruch führen kann. Die Aussage von S4 zeigt, dass häufig eine Kombination unterschiedlichster Motive und Ursachen, wie schwache Lernvoraussetzungen, Überforderung in der Berufsschule sowie schwierigen Lehrer-Schüler-Beziehungen dafür verantwortlich sind, die Ausbildung frühzeitig zu beenden: *„...na, ich habe abgebrochen, weil ich mit den Lehrern nicht klargekommen bin, also mit meiner Klassenlehrerin.... Also, im Grund habe ich nicht abgebrochen, ich bin rausgeflogen, wegen meiner schulischen Leistungen auch. Weil es hieß auch immer jeden Tag, wenn sie gekommen ist, jetzt müssen wir aufstehen vor der ganzen Klasse, dann fragt sie uns da Fragen, die müssen wir beantworten und dafür gibt es eine Note. Also, das war fürchterlich...“*.

Die Schülerinnen und Schüler geben ebenfalls an, dass **betriebliche Gründe** zum Ausbildungsabbruch führen können. So stellte S1 fest: *„... vielleicht betriebliche, dass man nicht mit dem Betrieb klarkommt. Aber sich vielleicht auch keinen neuen Betrieb suchen will, oder einfach nicht so, von sich aus einen neuen Betrieb sucht, sondern dann einfach*

abbricht und was anderes anfangen will. Oder vielleicht auch, ja, dass man mit der ganzen Materie nicht so, sag ich mal, umgehen kann...“. S3 äußerte dahin gehend: *„...Wenn man mich jetzt wirklich nur von A nach B schicken würde, und ich nur "hucken" müsste, also, weil da lerne ich ja auch nichts, wenn ich jetzt zum Beispiel den ganzen Tag nur Heizkörper schleppe oder eine ganze Woche oder so, da wäre das dann schon, da würde ich dann schon mal nachfragen, ob ich jetzt nur am Schleppen bin und nicht mal was Produktives, also, man ist schon produktiv, aber was inhaltliches, auch für mich wertvoll, also meine Endprüfung ist, so machen könnte. Und wenn das denn halt längere Zeit läuft, dann vielleicht den Betrieb wechseln und wenn es dann gar nicht geht, abbrechen, aber so noch gar nicht...“.* S5 verwies in dem Interview auf die Zusammenarbeit mit Mitarbeitern im Betrieb: *„... wegen den Menschen, mit denen ich dann zusammenarbeiten muss, abbrechen würde, weil ich ein anderes Umfeld gewohnt bin...“.*

S1 bekräftigte mit seiner Aussage: *„...vielleicht nicht so gut in den praktischen Arbeiten ist...“*, dass **mangelnde praktische Fertigkeiten** der Schülerinnen und Schüler dazu führen kann, die Ausbildung abzubrechen.

Perspektive der Lehrkräfte (L)

Die Interviews der fünf Lehrkräfte erweitern den Blick auf die Gründe für Ausbildungsabbrüche. Hinsichtlich der genannten Gründe gibt es drei Schnittmengen mit den Aussagen der Schülerinnen und Schüler. Dazu zählen Ursachen, die in den Bereichen **„Betriebliche Gründe“**, **„schulische Voraussetzungen“** und **„Überforderung“** zu finden sind. Bei den betrieblichen Gründen sagte eine Lehrkraft (L4) aus: *„Ein nächster großer Punkt ist, dass es Betriebe gibt, die nicht besonders ausbildungsfreundlich sind. Die alten Sprüche Ausbildungszeit sind keine Herrenjahre ... so funktioniert unsere Jugend nicht mehr.“* Bei den schulischen Voraussetzungen unterstreichen zwei der befragten Lehrkräfte, dass schwache Lernvoraussetzungen zu Ausbildungsabbrüchen führen können: *„...also ansonsten fachliche Defizite...“* (L3), *„Die Kompetenz, die die Schüler mitbringen... Die Abschlüsse sind oft mangelhaft. Im Bereich der Kompetenz, die ich mitbringen muss, kommt es drauf an, was für einen Abschluss sie haben und das wird ihnen leider erst bewusst im ersten Berufsausbildungsjahr...Ja und wir reden wirklich vom Lesen, Schreiben, Rechnen...“* (L4). In der Kategorie „Überforderung“ äußerten die Lehrkräfte *„Na ja, es kann natürlich auch sein, dass die Leistungsvoraussetzungen, die sie mitbringen, nicht ausreichen. Sie scheitern an den Anforderungen, die an sie gestellt werden...“* (L2), *„Ich sehe, dass wir Schülerinnen und Schüler mit großen Defiziten haben und diese ausgeglichen werden müssen.“* (L5).

Durch die Befragung der Lehrkräfte wurde deutlich, dass ebenso **falsche Erwartungen an den Beruf, die familiäre Situation sowie personenbedingte Gründe** die erfolgreiche Durchführung der Ausbildung gefährden. Dieses Ergebnis unterstreicht die in der Theorie bereits dargestellten Gründe für Ausbildungsabbrüche. Drei von fünf Lehrkräften sind der Meinung, dass unrealistische Erwartungen an die Ausbildung dazu führen kann, dass Auszubildende die Ausbildung abbrechen: „Die Erkenntnis, dass der Beruf nicht so ist, wie man sich ihn vorgestellt hat...“ (L1), „Der Hauptgrund, denke ich, ist, dass die Jugendlichen mit 16 Jahren eigentlich noch nicht wissen, wie ihre Zukunft aussehen soll. Es gibt wenige, die wirklich genau jenen Fahrplan schon haben und sagen genau das möchte ich werden. So viele, denke ich, werden da entweder durch Freunde, Familie oder so irgendwo reingedrückt...“ (L2), „Und dann für mich ein dritter Grund, eine Lehre abubrechen ist zu entdecken, dass dieser Beruf nichts für mich ist.“ (L3). Da die meisten Schülerinnen und Schüler minderjährig eine Ausbildung beginnen, können die soziale Herkunft, das soziale Milieu sowie Peergroups den Ausbildungserfolg beeinflussen. Vor diesem Hintergrund spielt die familiäre Situation bezüglich Ausbildungsabbrüche eine wichtige Rolle. Lehrkraft L1 gab an, dass „...möglicherweise Änderungen der familiären Umstände“ und Lehrkraft L2, dass „... durch ein schwieriges persönliches Umfeld in erster Linie und damit natürlich auch einhergehend oft die schlechte Erreichbarkeit... zum vorzeitigen Ausbildungsabbruch führen können.“ Lehrkraft L5 bekräftigt die beiden Aussagen mit: *„Darüber hinaus können Ausbildungsabbrüche ebenfalls durch schwierige Familienkonstellationen verursacht werden. Die Schüler haben wenig Ressourcen, um Probleme zu klären. Sie brechen ab...“*. Personenbedingte Gründe, wie mangelhafte Motivation und fehlende Zugänglichkeit, können ebenfalls für den Abbruch verantwortlich sein. Dazu äußerten zwei Lehrkräfte: *„...die meisten Ausbildungsabbrüche sind personenbedingt. Also insofern bei den Schülern zu suchen. Das Problem ist bloß rankommen an die Schüler und sie überzeugen, dass es für sie wichtig ist. Aus meiner Sicht das Hauptproblem. Wenn die Motivation nämlich nicht da ist, dann können wir uns alle ein abstrampeln und dann und dann machen die zu. Entweder tauchen sie ab oder suchen sich leichtere Wege für ihr Leben, vermeintlich. Aber da haben wir dann keine Möglichkeiten. Das ist für mich der Hauptgrund. Also dieses mangelnde fachliche Wissen sehe ich nicht als ein Problem an, weil da zu viele Sachen für jeden individuell, wo man dann seine Möglichkeiten noch ein bisschen ausreizen kann...“* (L3), *„Viele Abbrüche werden vorgenommen, da die Schüler wenig selbstbewusst sind, ihre Probleme anzusprechen und zu lösen. Oft entstehen durch die unsicheren Persönlichkeiten eher Weglauftenden und große Unzuverlässigkeit hinsichtlich Pünktlichkeit. Das ist der vermeintlich einzige Weg abzurechnen.“* (L5).

Perspektive der Ausbildungsverantwortlichen (A)

Die Antworten der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkräfte stellen bei dieser Befragung den Teil dar, der Auskunft über das direkte Unterrichtsgeschehen gibt. Mit Beginn dieses Kapitels geht der Blick nach außen zu den an Ausbildung Beteiligten, die ihre Wahrnehmung als Kooperationspartner/-innen und Vertragspartner/-innen äußern.

Bei der Durchführung der Interviews, im Speziellen bei der Beantwortung der Fragen zu Ausbildungsabbruchgründen, wurde sehr deutlich, dass aus Sicht der Ausbildungsverantwortlichen der **Hauptgrund in der Person der Auszubildenden** liegt. Die Äußerungen wurden meist als erstes und am häufigsten genannt und nahmen einen temporär hohen Zeitraum der Befragung ein. So äußerten die Befragten, dass vor allem die **Motivation** der Auszubildenden ursächlich für Ausbildungsabbrüche ist: *„Sie waren der Meinung, sie brauchten nichts tun und leben in den Tag hinein. Tagsüber Iphone im Kopf und abends verrücktspielen. Ich hätte ihn auch nicht genommen, hätte ich seine Eltern nicht gekannt... Nee, nicht die Motivation.“* (A1), *„Leider haben wir jetzt immer, dass sie nicht mehr motiviert waren. ... einfach keine Lust haben. Und du kannst ja einen Menschen nicht so umkrepeln, wenn ihm die Arbeit keinen Spaß mehr macht.“* (A2), *„Er tut halt immer so, als ob er nicht gemerkt hat, dass er den Krankenschein nicht abgegeben hat. Trotzdem, er muss ja Abmahnungen kriegen.“* (A3) und *„Der Jugend von heute fehlt das Pflichtbewusstsein... Wenn die Motivation fehlt, wenn er nur mitläuft, um rauszufliegen. Früher hat man gesagt, Lehrjahre sind nun mal keine Herrenjahre, heute sieht man das schon etwas anders. Man will in der Berufsausbildung im Betrieb und in der Schule gefordert und gefördert werden.“* (A4).

Zu gleichen Teilen haben die Lehrkräfte und die Ausbildungsverantwortlichen den Eindruck, dass die falschen **Erwartungen an den Beruf** dafür verantwortlich sind, die Ausbildung vorzeitig zu beenden: *„Die Leute kommen hier her und wissen gar nicht was der Beruf ausmacht... Schwer heben kann er nicht, und das kann er nicht und das kann er nicht. Wenn ich sowas schon höre, ist das Ding schon gelaufen. Die machen sich gar keine Gedanken, kommen hier her und dann ist gut. Dass die sich vorher mal informieren, ist nicht machbar. Haben sie ja keine Zeit zu.“* (A1), *„...auf der Baustelle doch nicht gefallen hat. Die waren einfach nicht mehr motiviert, da hat die Arbeit doch keinen Spaß gemacht. Obwohl wir vorher doch Praktika machen lassen haben und auf der Baustelle bei den Kollegen geht's ja doch manchmal ein bisschen härter zu. Dann sind da manchmal so welche Kleinen, die nicht soweit waren. In den letzten Jahren haben wir leider öfter schlechte Erfahrungen gemacht. Und dass die dann abgebrochen haben. Trotzdem sind wir weiter bemüht, neue Lehrlinge einzustellen.“* (A2) und *„Wenn die nach paar Monaten merken, es ist nicht das, was sie sich vorgestellt haben.“* (A3).

Dass die fehlenden **praktischen Grundfertigkeiten der Auszubildenden** ein Grund sein können, eine Ausbildung abzuberechnen, geben Schülerinnen und Schüler sowie die Ausbildungsverantwortlichen zu gleichen Anteilen an. Auffällig ist, dass insbesondere die befragten Ausbildungsbetriebe den Vergleich zu der Ausbildung in der ehemaligen DDR ziehen: *„Bei uns früher gab es polytechnische Ausbildung. Da haben sie erstmal 'ne Richtung gehabt.“* (A1). Bei der Abfrage der Maßnahmen gegen Ausbildungsabbrüche nimmt das Thema der Vermittlung praktische Kompetenzen in der DDR eine wichtige Rolle ein. Die Lehrkräfte gaben zu der Kategorie keine Nennung ab.

Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte sowie die Ausbildungsverantwortlichen sind sich einig, dass die **schulischen Voraussetzungen und Überforderungssituationen** einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss behindern können: *„... Die Schule zu schwer war... Die kommen ja schon mit schlechten Zeugnissen an und wir waren wirklich auch schon soweit, wenn er Mathematik 5 steht und die Schule ist nicht einfach und das es keinen großen Sinn macht, wenn er mit so schlechten Vorkenntnissen kommt. Wir bemühen uns schon und machen Förderhilfe, Nachhilfe alles was es gab, habe ich mich drum gekümmert. Dann gehen sie auch teilweise nicht hin, weil sie überfordert sind. Und wir gesagt haben, dann geht doch während der Arbeitszeit. Wir haben wirklich schon alles angeboten.“* (A2) und *„Da waren so viele Probleme auf Schule, auf Arbeit. Es hat nicht mehr funktioniert. Dann haben wir einen Aufhebungsvertrag gemacht.“* (A3).

Weitere Ursachen für Ausbildungsabbrüche, und da sind sich die Lehrkräfte und die Ausbildungsbetriebe einig, sind in den **familiären Beziehungen und im sozialen Milieu** zu finden. Eine Ausbildungsverantwortliche antwortete in diesem Zusammenhang: *„Es ist dieses Umfeld, aber daran kann man noch schleifen... ...Die Arbeitshosen aufgerissen. Da habe ich auch gesagt, wie siehst du aus. Da bin ich aber auch sehr direkt. Da fehlen doch die mütterlichen Dinge. So möchten wir nicht, dass du so auf unserer Baustelle auftrittst. Die älteren Kollegen sagen das ja auch schon. Wenn irgendwas kaputt ist, bestellen wir wieder neue Sachen. Das ist für uns ein schlechtes Aushängeschild. Er zieht die Sachen auch überall an. Mir tut das ja auch alles leid. Komm, wir unterhalten uns.“* (A2).

Perspektive der Erziehungs- und Sorgeberechtigten (E)

Im letzten Teil werden die Ergebnisse der Befragung der Erziehungs- und Sorgeberechtigten hinsichtlich der Gründe für Ausbildungsabbrüche dargestellt. Da es sich um die Befragungsgruppe handelt, die final ausgewertet wird, können die Ergebnisse mit denen der anderen drei Gruppen in Beziehung gesetzt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass der größte Anteil an Erziehungs- und Sorgeberechtigten die Ursachen für Ausbildungs-

abbrüche in der **Person der Auszubildenden** sehen. Mit „*Es liegt an dem Lehrling selber.*“ (E2) und „*Das Hinfallen und wieder aufstehen, ist bei zu sehr behüteten das Problem.*“ (E4) sprechen die Erziehungs- und Sorgeberechtigten die Hauptursache an. In diesem Zusammenhang sind sich Erziehungs- und Sorgeberechtigten und die Ausbildungsverantwortlichen einig. Die Erziehungs- und Sorgeberechtigten beschreiben, dass eine **Demotivation der Jugendlichen** und ein **starkes Ablenkungsangebot** zu Abbrüchen führen kann: „...*Die allgemeine Demotivation. Das hört sich so komisch an. Das Pflichtbewusstsein. Die Überzeugung, etwas für sich eigentlich zu tun. Und zu sagen, wenn ich das jetzt mache, nur dann komme ich weiter.*“ (E5), „*Das Ablenkungsangebot, Stichwort digitale Medien. Das ist nicht nur das eine Problem, es setzt sich zusammen aus vielen verschiedenen.*“ (E4). Darüber verweist eine Bezugsperson auf das **Überangebot an Ausbildungsstellen und den übersättigten Ausbildungsmarkt**, der zur Folge hat, dass den Jugendlichen sehr viele Alternativen geboten werden: „*Das Angebot ist groß und darum entscheidet sich der eine oder andere Jugendliche das eine oder andere Stöckchen nicht zu überspringen. Eher in den Sack zu hauen und möglicherweise was anderem aufzusitzen. Der Ausbildungsmarkt gibt es auch her...Der maßgebliche Punkt, sie kriegen so viele Möglichkeiten und Optionen aufgezeigt. Und ideale Bedingungen in der Ausbildung. Es werden ja Gehälter gezahlt teilweise und sonstige Vergünstigungen.*“ (E4).

Aus der Perspektive der Erziehungs- und Sorgeberechtigten spielen auch **familiäre Gründe** eine wichtige Rolle, wenn es um das Abbruchverhalten und womöglich vorgelebten biographischen Brüche geht. Vor diesem Hintergrund äußerten die Befragten folgendes: „*Und das Umfeld spielt eine große Rolle.*“ (E3), „*Sozialisierung zu Hause letzendes. Dass da auch weniger hingeguckt wird.*“ (E4), „*Die Elternhäuser spielen da eine große Rolle.*“ (E5).

Die Lehrkräfte, die Ausbildungsverantwortlichen sowie die Erziehungs- und Sorgeberechtigten sind sich einig, dass **falsche Erwartungen an den Beruf** ebenfalls ein Grund darstellen kann, eine Ausbildung vorzeitig zu lösen. Zwei der befragten fünf Erziehungs- und Sorgeberechtigten beschreiben das wie folgt: „*Dass sie sich vorher den Betrieb nicht angeguckt haben. Wie durch Praktika, das ist ja wunderbar für diese Sachen. Wenn Lehrlinge das nicht gemacht haben, dann ist irgendwo und sie denken, ich werde da rein geschubst. Ich fang da an und guck mal, was passiert.*“ (E2), „*Irgendwas angefangen und dann verliert man das Interesse.*“ (E3).

Die einzige Schnittmenge zwischen den vier Befragungsgruppen hinsichtlich der Bewertung der Abbruchgründe liegt darin, dass die **Gründe im Ausbildungsbetrieb** zu finden

sind. An der Stelle sind sich die Lernenden, die Lehrkräfte, die Ausbildungsverantwortlichen sowie die Erziehungs- und Sorgeberechtigten einig. Mit der Aussage: *„Probleme mit den Betriebsangehörigen. Es gibt ja wirklich Leute, die sagen, ich will mich da nicht schiekkanieren lassen. Ich will nicht Arbeiten, die nicht in meine Richtungen gehen...Wenn du jemanden hast, der meckert, meckert meckert, dann suchst du dir irgendwann was anderes.“* (E3) bekräftigt eine Bezugsperson diese Sichtweise.

5.2.2 Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen

Nach den Gründen für Ausbildungsabbrüche werden in diesem Kapitel die Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen aus der Sicht der befragten Interviewgruppen vorgestellt.

Perspektive der Schülerinnen und Schüler (S)

Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche Maßnahmen zur Weiterführung einer Ausbildung greifen. Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler verdeutlichten, dass das frühzeitige **Reden über die Probleme**, wie beispielsweise in den Lerncoachingsitzungen, dazu führen kann, die Situation in der Ausbildung zu reflektieren und somit eine gemeinsame Lösung zu finden. Vor diesem Hintergrund äußerte sich S1 mit *„...in den kleinen Gruppen...weil man da viel mehr aus sich rauskommt...“* und *„...auf jeden Fall das LC... aber im Endefekt muss jeder für sich selber seine Probleme erkennen, sag ich mal, und die lösen, und das ist mehr dann so in den Lerncoaching-Gruppen, wo man darüber quatschen kann...“*. S5 sagte dahin gehend aus: *„...naja, also wirklich, was tun kann man glaub ich nur in der Schule. Und da wird auch meiner Meinung nach schon sehr viel getan mit dem Lerncoaching, so ist es wirklich ein guter Weg. Ich finde das persönlich sehr gut. Auf Arbeit wird es schwer, weil man kann die Gesellen ja schlecht ändern...“*.

Der S1 betonte, dass auch das Gespräch mit dem Ausbildungsbetrieb zur Sicherung der Ausbildung führen kann: *„...man muss halt viel mit den Betrieben reden. Und auch die Auszubildenden vorher, ich glaub das ist immer so die Schwierigkeit ... dann gibt es vielleicht auch die, die, sag ich mal, wenn es ihnen jetzt nicht so gut gefällt, oder die nicht so gerne mit den Betrieben oder den Verantwortlichen reden, mit ihren Chefs und so, und dann entstehen immer so, sag ich mal, ja, Probleme...“*. Dass die am Problem Beteiligten eine gemeinsame Lösung entwickeln oder ein anderer Ausbildungsbetrieb gesucht wird, schlägt der Schüler S3 mit seiner Aussage *„...die Firma wechseln und zur Not irgendwie mit der Schule reden, falls die da noch was machen könnten mit dem Chef. Na, dass die Lehrkräfte, unsere Klassenlehrerin oder Sie, dann halt den Chef anrufen oder eben herbestellen...“* vor.

Eine weitere wichtige Maßnahme aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler stellt die Art und Weise des **Umgangs mit den Auszubildenden** dar. Der Schüler S2 bringt dahingehend hervor: „...na, vielleicht ein bisschen mehr auf die Schüler eingehen...“. Mit seiner Aussage: „...dieses Wiederholen, wenn gute Leistung erbracht wurde, dass man diese Anerkennung schenkt, das ist wichtig, aber nicht übermäßig...“ verweist der Schüler S5 auf den Wunsch nach Wertschätzung und Bestätigung in der Ausbildung. Bezugnehmend auf die schwachen Lernvoraussetzungen bestätigte der Schüler S2 mit „...eventuell noch Nachhilfestunden, spezifisch dann für die Schüler anbieten...“ die Notwendigkeit der Durchführung individueller Fördermaßnahmen, die bereits in der Startbefragung als wichtige Maßnahme zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen identifiziert wurden.

Perspektive der Lehrkräfte (L)

Ein Aspekt der bei der Einschätzung der Maßnahmen durch die Schülerinnen und Schüler sowie durch die Lehrkräfte genannt wurde, stellt das **frühzeitige Kommunizieren über Probleme in der Ausbildung** dar. Zwei Lehrkräfte äußerten vor diesem Hintergrund: „Mit den Schülern im Gespräch bleiben. Alternativen aufzeigen. Bei deren Schwierigkeiten unterstützen.“ (L1) sowie „Eine Möglichkeit, Abbrüche zu vermeiden, ist eine Plattform zu geben, um über Konflikte im Betrieb zu reden“ (L5). Die Befragungsergebnisse zu der Abfrage der Maßnahmen Ausbildungsabbrüche zu verhindern, zeigen, dass sich die Lehrkräfte insbesondere Maßnahmen in den Bereichen „**Förderangebote/Diagnostik**“ sowie „**Lehrer-Schüler-Verhältnis (Verbesserung der Bindung)**“ vorstellen können. Dieses Resultat unterstreicht das Endergebnis der quantitativen Startbefragung. Die Lehrkräfte gaben im Sinne von Förderung und Diagnostik an: „...oder eben guckt, welche Voraussetzungen bringen sie mit, wie kann man sie entsprechend fördern...“ (L2), „Also, für mich persönlich ist, dass die Schüler da abzuholen, wo sie stehen, das Eine. Aber auch ganz klar aufzuzeichnen den Erziehungsberechtigten und ehemaligen Erziehungsberechtigten auch, weil bei Gefahr im Verzug dürfen wir diese auch kontaktieren und mit den Betrieben eine Zusammenarbeit geben muss, um die fehlenden Kompetenzen ganz schnell aufzuarbeiten. Das ist für mich ein Grundgedanke... Wenn ich die Schüler gemeinsam abholen will, muss es einen Test geben, der wissenschaftlich begründet ist und wir sagen, wir haben Tests für alle Schülerinnen und Schüler und ich darf diese Tests nicht benoten. Es muss auf die SHK-Ier ausgerichtet sein...“ (L4), „Als den wichtigsten Punkt sehe ich in der individuellen Förderung der Schüler und einer ganzheitlichen Herangehensweise bezüglich der Probleme des Jugendlichen.“ (L5).

Weitere Maßnahmen, um die Auszubildenden zu bekräftigen, die Ausbildung weiter zu führen, sehen die befragten Lehrkräfte in einer Intensivierung der Bindung zwischen Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern. Mit den Aussagen *„Das Lehrer-Schüler-Verhältnis verbessern, indem wir Angebote schaffen, in denen die Schüler auch außerhalb des Unterrichts mit den Lehrkräften in Kontakt treten können. Ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern und Schülern aufbauen, es verbessern.“* (L1) sowie *„Bindung heißt das Schlüsselwort, um eine symmetrische Beziehung zwischen Lehrern und Schülern aufzubauen und dadurch Unterstützung rechtzeitig anzubieten.“* (L5) bekräftigen die Lehrkräfte die Wichtigkeit der Beziehung zwischen den Beteiligten. Eine Lehrkraft (L3) berichtet, welche Rolle die Lehrkraft einnehmen kann, um eine gute Beziehung aufzubauen: *„Also, wir müssen versuchen, Draht zu finden, damit sie wissen, warum wir hier für sie da sind. Das ist doch die erste Erfahrung, die sie oft sammeln, dass jemand sich um sie kümmert. Also gerade diejenigen, die Probleme haben und die anderen, die laufen, ja. Aber die, die Probleme haben, die merken zum ersten Mal...hier ist ja nicht der Lehrer, den die fertig machen, sondern er ist einer, der hat Interesse an meiner Person und verwundert den einen oder anderen erstmal. Und das muss man versuchen umzumünzen. Mehr Motivation und dann haben wir auch eine Chance und können da auch mit denen im Prinzip arbeiten. Mit den Angeboten, die wir uns sehr schön hier auch aufgebaut haben.“*

Darüber hinaus verweisen zwei der befragten Lehrkräfte darauf, die **Lernortkooperation** zu verbessern, um Ausbildungsabbrüchen entgegen zu wirken: *„Die Zusammenarbeit zwischen Firmen und Lehrkräften verbessern.“* (L1), *„...dass es eine Zusammenarbeit geben muss, um diese fehlenden Kompetenzen ganz schnell aufzuarbeiten...“* (L4).

Die **Eigenverantwortung** zu stärken als einen präventiven Baustein, betont eine Lehrkraft mit ihrer Aussage *„...und auch da eine Selbstverantwortung und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler zu schulen, dass das ihr Aufgabengebiet, also ihre Baustelle ist. Und dass das Bulemie-Lernen...um einen Beruf zu lernen, nicht möglich ist...“* (L4). Schließlich schlug eine Lehrkraft vor, rechtzeitig **in andere Ausbildungsbetriebe** zu vermitteln: *„Also, wir könnten ja auch anbieten, wenn man das weiß, dass man in andere Betriebe vermittelt“* (L2).

Perspektive der Ausbildungsverantwortlichen (A)

Von den Ergebnissen der Befragung der Ausbildungsverantwortlichen zu den Gründen für Ausbildungsabbrüche können die von den Ausbildungsbetrieben geäußerten Maßnahmen abgeleitet bzw. weiter untermauert werden. Die Mehrzahl der Befragten gaben nämlich an, dass die frühzeitige **Entwicklung und Förderung praktischer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler** eine Möglichkeit wäre, Abbrüche zu vermeiden. Da

sich die Ausbildungsbetriebe in unseren Fällen auf dem ehemaligen Gebiet der DDR befinden, wurde mehrfach der Vorschlag unterbreitet, die in der DDR durchgeführten Unterrichtsfächer „Produktive Arbeit (PA)“ sowie „Einführung in die (sozialistische) Produktion (E(S)P)“ erneut einzuführen, um die praktischen Fertigkeiten der Auszubildenden bereits während der Schulzeit anzubahnen. Die Befragten antworteten dahin gehend: *„Das war ja zu DDR-Zeiten gar nicht verkehrt, dass sie noch polytechnischen Unterricht hatten. Das man wenigstens eine Feile oder eine Bohrmaschine oder sowas gesehen hat. Die meisten Kinder, die letzten die wir hatten, die waren von Alleinstehenden oder so, die haben irgendwo im Block gewohnt und haben nicht einen Garten oder so.“* (A1), *„... auf der Baustelle, dass ihnen das zu schwer ist. Auch nochmal eine Schippe in die Hand nehmen und und und.“* (A2), *„Was natürlich sehr schlecht ist, dass Kinder heute keinen Werkunterricht machen, in der Schule. Das habe ich den Schulen schon ganz oft angesprochen, dass ich das sehr sehr schlimm finde. Dass die Kinder nicht mit dem Nötigsten mit den Grundkenntnissen in der Holz- oder Metallverarbeitung ausgestattet werden...Wir hatten früher ESP-Unterricht, uns wurden auch Maschinen und so etwas und was macht man mit einer Säge. Da kommen ja Leute, die sind ja völlig unbedarft. Denen wird zu Hause alles abgenommen...Ist für diejenigen schwierig, die dann gleich ins Handwerk kommen und von Null anfangen.“* (A4)

Dass die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen durch eine **individuelle Förderung und Diagnostik** Ausbildungsabbrüche vermeiden kann, sind sich die Lernenden, Lehrkräfte sowie die befragten Ausbildungsbetriebe einig. Die Ausbildungsverantwortlichen äußerten dazu: *„...Schwierig in der Schule, da sie nicht die Vorkenntnisse mitbringen.“* (A2), *„...Ich schicke sie zum Förderunterricht während der Arbeitszeit. Sie werden komplett frei gestellt, damit sie die Möglichkeit haben.“* (A3).

Eine weitere Möglichkeit stellt die **Durchführung eines „Probearbeitens“** dar, dass auch von den Befragten bereits rege genutzt und vor dem Beginn der Ausbildung eingefordert wird: *„Deswegen finde ich es gut, wenn man mal 14 Tage einen hat, der in den Ferien mal arbeitet“* (A1), *„Deswegen sagen wir ja immer, macht Praktika, sagt, ob es euch gefällt. Weil sie ja meistens nicht wissen, was lerne ich denn jetzt noch... Dann versuchen sie es in die Richtung und dann merken sie doch nicht.“* (A2), *„Dann haben wir immer ein Probearbeiten mit dabei. Die Schüler gehen grundsätzlich eine Woche raus auf Montage. Wenn das nicht reicht, gibt es auch die Möglichkeit, eine zweite Woche ran zu hängen. Oder mit ner anderen Truppe mitzufahren.“* (A5).

Dass ein **wertschätzender, respektvoller Umgang mit den Auszubildenden und die Teamzusammenstellung** im Ausbildungsbetrieb einen entscheidenden Einfluss auf das Wohlbefinden und somit auf den Ausbildungserfolg haben, sind sich Lernende und die

befragten Ausbildungsverantwortlichen einig. Drei der fünf Befragten äußerten: „*Wir setzen uns mit ihnen und auch mal mit den Mitarbeitern hin, versuchen es mit den Jungen, die Älteren sind ja heute auch nicht mehr ganz so verständlich. Es muss ja alles so wie früher sein. Früher haben wir das gemacht, jetzt dürfen auch die jungen Kollegen ran und jetzt dürft ihr und sie haben ein anderes Verständnis, ein bisschen ruhiger und anders. Damit das auch untereinander besser läuft. Und dass der Chef nochmal selber schweißen geübt hat und und und.*“ (A2), „*Die Lehrlinge haben es bei mir gut. Ich lasse sie schon im ersten Lehrjahr, vieles selber probieren, zu machen und nicht nur die Dreckarbeit. Was man von so vielen anderen hört. Nicht nur fegen lassen und schleppen lassen, sondern bei mir lass ich sie schon im ersten Lehrjahr technische Sachen machen. Wenn sie es versauen, dann wirds halt nochmal gemacht. Und nochmal bis sie es können. Wenn ich Lehrlinge nur die Dreckarbeit machen lasse, verlieren sie schnell die Motivation.*“ (A3), „*Man muss fordern und Versprechen, die der Betrieb abgibt auch halten und so auch der Lehrling...Wenn du das machst, dann kann ich natürlich auch das machen. Das ist ein Geben und Nehmen. Wenn der Lehrling denkt, er wird nur ausgenutzt, er muss nur hiefen, dann wirds schwierig. Es gab bestimmt Jahre, ich habe 1978 gelernt, da war das etwas anders, da wurde gemacht und fertig...Die letzten Jahre wurden viele verhätschelt. Die wollten lieber ins Büro als ins Handwerk. Weil die Jugend auch ganz anders darüber denkt. Wenn man die Azubis zur Baustelle mitnimmt und zeigt, was aus einem Haus gemacht wird, dann sehen sie es auch anders. Da war ich dabei, das war eine tolle Sache... Man muss der Jugend vermitteln, dass es nicht immer negativ ist, wenn man jemanden kritisiert...*“ (A4).

Dass über **Probleme rechtzeitig** gesprochen werden sollte, um Abbrüchen entgegenzuwirken, formulierte auch ein Ausbildungsverantwortlicher: „*Man muss sie mit einbeziehen und ihnen sagen, wenn du jetzt abbrichst, legst du dir Steine in den Weg. Es wird beim nächsten Betrieb nicht besser. Das müssen die Azubis auch erstmal mitkriegen, dass nicht alles auf Rosen gebettet ist...er muss Vertrauen haben, dass der Betrieb unterstützt. Es macht keinen Sinn, Löcher in den Bauch zu fragen.*“ (A4), „*...Zu fragen, was kannst du denn oder nicht, macht man viel zu selten. Die Kritik muss ich mir selber annehmen, die Zeit fehlt. Ich frage schon, ist alles ok, dass er jederzeit kommen kann, sagt man ja schon, aber er traut sich vielleicht nicht.*“ (A4) Mit dieser Äußerung teilte er die Einschätzung mehrerer Lernender.

Mit den Worten „*Wir nehmen grundsätzlich die Eltern mit ins Boot. Wenn wir Gespräche führen, sind, so gut es geht, die Eltern mit dabei... Bei Themen die sie interessieren, sind sie dabei, bei Themen, die sie nicht so interessieren, sind die Eltern dabei und wenn beide Seiten genügend Zeit haben, beratschlagen sie.*“ (A5) unterstrich ein befragter

Ausbildungsbetrieb die Bedeutung von **Lernortkooperation unter Einbeziehung der Erziehungs- und Sorgeberechtigten.**

Auf die Frage, wie die Motivation der Auszubildenden noch gesteigert und somit die Bindung an den Betrieb gefestigt werden kann, geben die Ausbildungsbetriebe unterschiedliche Möglichkeiten an. Zum einen setzen die Ausbildungsbetriebe **materieller Anreize** ein, um den Auszubildenden zu einer Leistungssteigerung zu motivieren. In diesem Zusammenhang erhoffen sich die Ausbildungsbetriebe, dass sich die extrinsische Motivation durch finanzielle Anreize, wie z.B. Zahlung eines übertariflichen Gehalts, Nutzung des Betriebsfahrzeugs, Bereitstellung von hochwertigem Werkzeug, in intrinsische Motivation umwandelt: *„Er kriegt ein übertarifliches Gehalt, dass das auch schon eine Motivation ist. Er hat ein Auto, er kann mit dem Betriebsfahrzeug fahren. Prämie haben wir gemacht im Sommer, Weihnachtsgeld.“* (A2), *„Wir haben ihn ja auch gelockt. Er wird ja bald 18 Jahre alt und wenn du deinen Führerschein hast, kann die Firma dir dein Auto stellen...Er hat auch die Möglichkeit, eine Tankkarte zu kriegen. Aber nur dann, wenn du deine schulischen Leistungen entsprechend hast. Als kleines Highlight. Das weiß er auch, denn Mutti kann das nicht.“* (A4) sowie *„Erstmal kriegen sie vernünftige Arbeitskleidung...Dass er eine Liste macht, was er für Werkzeug braucht. Dann hat er eine eigene Arbeitstasche bekommen. Das kriegen alle Azubis, wenn sie danach fragen...Wir haben ihm das wie eine Art Prämie verkauft. Man muss das auch vermitteln, dass das ganz was Besonderes ist. Er war auch mächtig stolz, dass er was Eigenes hatte...Wenn sie mehr Werkzeuge oder kleine Maschinen brauchen, ist es wie eine Auszeichnung für gute Arbeit. Das ist ja wie eine Wertschätzung.“* (A5). Zum anderen geben die Ausbildungsbetriebe besondere **Freiheiten**, indem sie auch die Förderung in den Praxisphasen, also während der regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit zulassen: *„Ich schicke sie zum Förderunterricht während der Arbeitszeit. Sie werden komplett freigestellt, damit sie die Möglichkeit haben.“* (A3).

Perspektive der Erziehungs- und Sorgeberechtigten (E)

Die Befragung der Erziehungs- und Sorgeberechtigten zu der Abfrage der Maßnahmen gegen Ausbildungsabbrüche ergab, dass die Mehrzahl an Antworten die **Stärkung des Klassenzusammenhalts bzw. der Gruppendynamik** innerhalb des Klassenteams sowie den **Einsatz materieller Anreize** betrifft. Die Befragten äußerten, dass eine Verbesserung der Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe dazu beiträgt, die Abbruchquote zu reduzieren: *„Da fällt mir wenig ein, da sie ja schon so vieles bedienen. Thema Gruppendynamik, der Zusammenhalt führt über den Weg der Klasse. Das kann dazu führen, dass sich jemand noch besser aufgehoben fühlt. Das ist ein großer Stein, den sie zur Seite rollen müssen, aufgrund der unterschiedlichen*

Sozialisierungen...Das haben wir auch schon mit Schulklassen gemacht...Noch zu DDR-Zeiten gab es die sogenannten Sternmärsche, dass sie gemeinsam nach Dresden gelaufen sind, das haben wir auch schon gemacht. Wie sich in 4, 5 Tagen eine Gruppe formt, das ist schön zu beobachten. Man konnte dadurch auch Leistungssteigerungen in der Klasse ablesen.“ (E4), „Das ist schon gut, wenn der Klassenzusammenhalt da ist...Die soziale Kompetenz kann noch entwickelt werden.“ (E5). Ein weiterer Aspekt zur Erhöhung der extrinsischen Motivation stellt die Bereitstellung materieller Anreize, wie ein Belohnungssystem für gute schulische Leistungen sowie die Zahlung einer überdurchschnittlichen Vergütung, dar. Mit den Aussagen „Die haben ein Bonussystem für die schulischen Leistungen. Das heißt also, sie kriegen regulär ihre Ausbildungsentgelte, bei erfolgreichem Abschneiden in der Berufsschule wird das entsprechend honoriert. Das wäre beispielsweise eine Möglichkeit...Das geht über Freizeit oder Geld.“ (E4) sowie „Sie verdienen ja auch nicht viel, das darf man nicht vergessen.“ (E5) unterstreichen die befragten Erziehungs- und Sorgeberechtigten diesen Aspekt.

Bezüglich der Lernortkooperation äußerten die Befragten, dass ein regelmäßiger **Informationsaustausch zwischen den Lehrkräften sowie den Erziehungs- und Sorgeberechtigten** zur Sicherung der Ausbildung beitragen kann: „Der Kontakt mit den Eltern ist sehr wichtig. Das würde ich gut finden, dass der Kontakt zu Stande kommt. Mein Sohn lässt sich von uns wenig sagen. Ein Dritter hat immer mehr einen Zugang.“ (E5)

In einem Punkt sind sich die Erziehungs- und Sorgeberechtigten, die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler sowie die Ausbildungsverantwortlichen einig, dass eine **frühzeitige Kommunikation über Probleme in der Ausbildung** das Risiko vermindert, die Ausbildung vorzeitig abzubrechen: „Perspektiven aufzeigen...Reden und versuchen ranzukommen. Hintergründe zu erfragen. Und letzten Endes Perspektiven aufzeigen. Es ist schwierig. Es sind 3,5 Jahre...Wenn du das schaffst, hast du die und die Möglichkeiten.“ (E5).

5.2.3 Lernumgebung

Wie die Schülerinnen und Schüler, die Ausbildungsbetriebe, die Erziehungs- und Sorgeberechtigten sowie Lehrkräfte eine optimale Lernumgebung, geeignete Kooperationen und bestehende Unterstützungsbedarfe in dem Bildungsgang Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik beschreiben, wird in den nachfolgenden Kapiteln dargestellt.

Perspektive der Schülerinnen und Schüler (S)

Bei der Abfrage zum Thema Lernumgebung wurden in den Interviews die Rückmeldungen zum Leistungsstand der Auszubildenden sowie das Lernverhalten im Allgemeinen abgefragt. Auffallend war, dass alle befragten Schülerinnen und Schüler aussagten, dass sie **keine oder nur sehr selten, meist informell, eine Rückmeldung zur Kompetenzentwicklung vom Ausbildungsbetrieb** erhielten. Vor diesem Hintergrund tätigten die Schülerinnen und Schüler die folgenden Aussagen: *„...keine schriftlichen sag ich mal, aber dann wird halt immer gesagt, ja, das hast du gut gemacht, ja, das sieht gut aus. Das ist gut. Ja, also sowas. Und ja, Schule, das sind halt Noten. Die zeigen einem ja meistens die Leistung an...“* (S1), *„...nein...“* (S2), *„...meistens ist es so, dass mir die Aufgabe einmal erklärt wird. Dann versuch ich das alleine zu lösen, also herzustellen oder zu produzieren, und dann wird nochmal nachgefragt und dann wird Fehlerauswertung gemacht oder wenn ich keine Fehler gemacht habe, dann wird gesagt, hast du gut gemacht. Und dann war es das...“* (S3), *„...ähm, ja. Also, ich weiß ja wie, ich frag halt nach...“* (S4), *„...also klar, hin und wieder...aber nicht so, wie es mich gerne interessiert. Also, was mich interessiert, wie ich die Information hätte...“* (S5) und *„...es geht gar nicht darum, wie oft, sondern mehr wie umfangreich. Ich wüsste es schon gern. Manchmal bekommt man ein Lob für eine spezielle Sache, die man gemacht hat. Aber das war's dann. Ich würde gerne mehr wissen, also was ich z.B. auch falsch mache oder einfach um Umfangreicheres...“* (S5). An dieser Stelle wird sehr deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler an einer Rückmeldung zum Leistungsstand interessiert sind.

Das **Lernverhalten** der Schülerinnen und Schüler lässt sich als homogen hinsichtlich der Quantität und Qualität des Lernens beschreiben. Das zeigen die geäußerten Antworten zu der Frage „Lernen Sie zu Hause bzw. im Wohnheim, im Ausbildungsbetrieb? Wenn ja, wie lernen Sie und mit wem? Wie oft wird gelernt?“: *„Bisher noch nicht“, „immer alleine“, „meistens einen Tag vorher noch gelernt“* (S1), *„...na, wenn ich die Zeit finde, dann ja. Nee...na mit den Büchern, die wir von der Schule bekommen haben... genau, lese ich mir alles durch und dann schreib ich mir auf den Zettel das Wichtigste alles drauf, was ich gelesen habe...äh, mit Freundin...“* (S2), *„...ich sag mal so, in der Schulwoche denk ich doch ja schon zwar Mal dran, wenn wirklich was Großes ansteht, ein Test. Aber wenn es jetzt so eine kleine Leistungskontrolle ist, dann vielleicht mal kurz hier vorm Unterricht reingeguckt... eigentlich alleine...“* (S3), *„...Mehr oder weniger. Nicht oft. Mal eine halbe Stunde... alleine...“* (S4), *„...Lernen fällt mir schwer, wenn es mich nicht interessiert. Deswegen, ich lerne eigentlich immer alleine für mich. ... Und dann meistens durchs Machen, nicht durch Schreiben oder Lesen oder so. Sondern durch das tatsächliche Machen...“* (S5).

Perspektive der Lehrkräfte (L)

Ausbildungsabbrüche können vermieden werden, wenn eine optimale Lernumgebung vorhanden ist, um die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Voraussetzungen und Möglichkeiten da abzuholen wo sie stehen. Die Startbefragung zeigte dahin gehend sehr deutlich, dass Ausbildungsabbrüche durch eine individuelle Förderung vermieden werden können. Vor diesem Hintergrund sind die Aussagen der Lehrkräfte bezüglich der optimalen Lernumgebung von großer Bedeutung. In einem Punkt sind sich die Beteiligten einig: eine **geringe Klassengröße** und somit ein individueller schülernahe Unterricht gehören zu der Basis einer optimalen Lernumgebung. Die Mehrzahl der befragten Lehrkräfte äußerten diesen Wunsch: „...es ist schon wichtig, die äußeren Bedingungen zu schaffen. Das ist vielleicht nicht so große Klassen sind, sodass das Lernen doch auch einfacher wird...“ (L2), „...die optimale Lernumgebung ist natürlich, wenn du dich um die Schüler intensiver kümmern kannst, indem du nicht so große Gruppen hast. Das ist das, was wir natürlich merken, sowie mal die Möglichkeit ist, in kleineren Gruppen zu agieren. Also 15 Mann sage ich jetzt mal so, ist so eine Grenze, wo du merkst, die Schüler sind entspannter. Die haben oft mehr Motivation was zu tun, weil du dich auch individuell um den Einzelnen kümmern kannst...“ (L3). Die Lehrkräfte gaben auch an, dass **Unterricht ganz anders strukturiert** sein müsste: „Eine optimale Lernumgebung müsste schon räumlich und von der Klassengröße anders strukturiert sein. Wir gehen von dem Unterrichtsziel aus, Schüler sollen sich neues Wissen aneignen und ich müsste mit den Schülern unterschiedliche Wege durchsprechen und dann müssten die Schüler die Möglichkeit bekommen, dies selbst zu gestalten. Selbstverantwortung zu übernehmen wie sie arbeiten. Da müssten wir eine räumliche Umstrukturierung haben, pro Klasse müsste es mehr als einen Raum geben, wo sie sich aufhalten können, damit Gruppen- und Einzelarbeiten von den Schülern durchgeführt werden können. Wir bräuchten dafür mehr Material und wir bräuchten für die Lehrkräfte eine stärkere Methodenschulung. Die zeitliche Unterrichtsstruktur müsste auch anders laufen.“ (L1).

Zwei Lehrkräfte gaben an, dass es neue **Entwicklungs- und Lernkonzepte** für die Entwicklung einer optimalen Lernumgebung geben sollte: „Es müsste ein tragfähiges gutes Entwicklungskonzept von gutem Unterricht erst mal geben. Und ich glaube, dass das bei den OSZ fehlt... Was Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, was berufsrelevant, prüfungsrelevant ist...Zu prüfen, was ist denn ein guter Unterricht nach dem heutigen Stand der Wissenschaft und der Weiterbildung. Das wäre mir erst mal wichtig, damit wir da auch eine gemeinsame Sprache führen...“ (L4), „Ein offenes Lernkonzept, was die Schüler befähigt entsprechend ihren Möglichkeiten, sich Lernwege selbst zu gestalten.“ (L5).

Schlussendlich wünschen sich die Lehrkräfte **mehr zeitliche Kapazitäten** für die Schülerinnen und Schüler und einen Blick auch auf die Förderung der Begabten. Dies bekräftigt eine Lehrkraft (L4). *„Wir haben Leseförderung. Wir haben DaZ. Das darf nicht im fünften Block sein. Ich bin der festen Überzeugung, dass im Stundenplan mehr drin ist. Ich kann mir auch gut vorstellen, dass die Begabten mehr gefördert werden müssen. Unterricht muss organisch sein. Die müssen da nicht sitzen und etwas abschreiben, sondern müssen sich selbst entwickeln. In der allgemeinbildenden Schule ist die Klassenleiterstunde gang und gäbe. Ich muss Kapazitäten haben, um mit den Schülern Dinge des Alltags zu besprechen.“*

Perspektive der Ausbildungsverantwortlichen (A)

In diesem Abschnitt wird die Lernumgebung aus der Sicht der Ausbildungsverantwortlichen dargestellt. Die Befragung der Schülerinnen und Schüler zu ihrem Lernverhalten ergab, dass sie meist alleine zu Hause und nach Bedarf lernen. Der Ausbildungsbetrieb nimmt für die Lernenden eine marginale Rolle ein. Interessant stellt sich an dieser Stelle die Einschätzung des Lernverhaltens aus der Perspektive der Ausbildungsbetriebe dar. Zwei von den fünf befragten Ausbilderinnen und Ausbildern gaben an, dass sie den Bereich Ausbildung an eine **pädagogische Nachwuchskraft aus der Familie** abgeben wollen bzw. bereits abgegeben haben, die sich bestens mit der Begleitung von Auszubildenden auskennt. Sie beschreiben: *„Mein Sohn ist Ausbildungsverantwortlicher. Er lernt von den Kollegen auf der Baustelle. Wenn fachliche Fragen sind, kannst du gern an jeden ran treten und dann gerne alles beantworten lassen.“* (A2) und *„Wir haben einen Vorteil, meine Tochter ist fast fertig mit ihrem Studium und sie macht ihr Praktikum bei uns und sie unterhalten sich auch ganz oft und sie hilft ihm. Sie ist in der Potsdamer Uni, sie versucht, Einsteigern Mathematik nachzuholen. So sie sagt, du kannst jederzeit zu mir kommen, wenn er was nicht versteht...wir müssen versuchen, Probleme zu lösen.“* (A4).

Die Ausbildungsbetriebe beschreiben die Lernumgebung bzw. das Lernverhalten der Auszubildenden sehr unterschiedlich. Zum einen verweisen sie auf die Möglichkeit, sich zum **Lernen in extra Räumlichkeiten** zurückzuziehen und stets von aufgeschlossenen und **kooperativen Kolleginnen und Kollegen in der Praxis zu lernen** bzw. diese um Hilfe zu bitten. Dieses Bild deckt sich mit den Beschreibungen der befragten Schülerinnen und Schülern. Die Befragten äußerten: *„Wenn ich mit ihm unterwegs bin, immer. Ansonsten regelmäßig Rückmeldung.“* (A3), *„Wir haben das Glück, wir haben mitgekriegt aus den Aufgaben, die er machen muss und die muss er auch abarbeiten. Er hat auch die Chance jeden zu fragen, ich kann das nicht, kannst du mir mal helfen. Da sind*

die Mitarbeiter sehr kooperativ, wir sind ja auch froh, einen Lehrling zu haben. Die Kollegen haben es ja alle durch und wollen ihr Wissen auch weitergeben. Die Aufnahmebereitschaft da ist, sie lassen sich von vielem ablenken...Wir haben separate Aufenthaltsräume, wo sie sich zurückziehen können. Wir haben eine Art Versammlungsraum und einen Aufenthaltsraum. Er hat schon die Möglichkeit, sich auch mal zurückzuziehen. Ich habe leider zurzeit wenig Zeit, Sachen für ihn auszuarbeiten.“ (A4), „Die machen das anders, der ist bei einem mit dabei, der ist wie ein Lehrer, er kriegt zwischendurch auch paar Aufgaben. Beim Frühstück, beim Mittag haben wir auch von den anderen gehört, dass er erst die Stulle essen kann, wenn er die Lösung hat. Also pass auf, überleg nochmal, was haben wir vorhin gemacht...Wenn sie manchmal Probleme in der Schule haben, dann nimmt er was mit und fragt ihn.“ (A5), „Er nimmt sich mal ein Buch mit, weil er im Berichtsheft eine Zeichnung machen will. Da passt er auf, das haben die anderen nicht gemacht. Einmal die Woche fragt er wegen Berichtsheft. Ich muss ihm nichts aus der Nase ziehen.“ (A1), „Sie haben keine Motivation, selber zu lernen. Selten, dass du einen Lehrling findest, der von sich aus lernt... Auch wenn sie Fragen haben, kommen sie zu mir. Manchmal kommt doch die eine oder andere Frage. Angeboten habe ich, wenn sie Unterstützung brauchen, dass sie jederzeit kommen können. Es wurde aber noch nicht in Anspruch genommen, dass sie freiwillig lernen.“ (A3)

Ein Ausbildungsbetrieb verweist auf die Notwendigkeit, die Auszubildenden aktiv beim Lernen zu unterstützen, verweist aber auf die **mangelnde Zeit** dafür: *„Unseres Wissens macht er sich Karteikarten, die kontrollieren wir schon. Das Problem ist, wenn ich das als Ausbilder mache, mir auch die Zeit dafür nehmen muss. Sie wissen selber, wenn Sie 10 Mitarbeiter haben und Chef sind, das ist dann sehr schwierig... Es ist auch schwierig nachzuvollziehen, wie oft setzt er sich wirklich zu Hause hin.“ (A4), „Ganz ehrlich, machen wir nicht, er kommt rein, wir fragen ihn, hast du Probleme? Wir fragen aber nicht, was hast du in der Schule gelernt. Auf der Baustelle schon mehr. Da fehlt es bei uns an Zeit. Wir kontrollieren das Berichtsheft und sagen, die brauchst du, sonst wirst du nicht zur Prüfung zugelassen.“ (A2).*

Es bleibt festzuhalten, dass die Gestaltung der Lernumgebung und das Lernverhalten meist durch die **Bereitschaft der Auszubildenden** geprägt ist, sich mit diversen Lernthemen auseinander setzen zu wollen und diese bei den direkten Arbeitskolleginnen und -kollegen anzuzeigen. Das Lernen im Ausbildungsbetrieb verläuft weitestgehend **informell** und folgt weder festgelegten Strukturen, Zeiträumen, Terminen, Themen noch wird eine Gesprächs- bzw. Feedbackkultur gepflegt.

Zur Kompetenzentwicklung während der Ausbildung benötigen die Lernenden Rückmeldungen zum Leistungsstand. Die Ausbildungsverantwortlichen wünschen sich eine **regelmäßige Rückmeldung durch die Lehrkräfte** des Oberstufenzentrums zum aktuellen Kompetenzstand in der Berufsschule. Die Mehrzahl der Ausbildungsbetriebe geben an, ein bis zweimal pro Ausbildungsjahr eine Rückmeldung in Form von Informationsveranstaltungen zu benötigen, um den Auszubildenden einzuschätzen bzw. ihn individuell zu fördern. Weiter wird angegeben, dass eine regelmäßige Rückmeldung per Mail/Telefon wünschenswert ist bzw. die Zeugnisse als Rückmeldungen ausreichen, um sich ein Bild zu machen. Die Ausbildungsverantwortlichen äußerten dazu: *“Unser Vorschlag wäre mittags, nachmittags ein bis zweimal im Jahr vor den Prüfungen. Wir finden das ganz gut, dass es angeboten wird. Wenn wir uns hier telefonisch unterhalten, finde ich es auch ausreichend.“* (A2), *„Wenn man einmal oder zweimal im Jahr so etwas macht, ist das völlig ausreichend. Wenn es zu oft wird, dann haben die Firmen nicht mehr das Interesse dort hinzugehen.“* (A3), *„Es ist schon gut, dass sie das machen. Mindestens einmal im Schuljahr oder manchmal sogar auch zweimal. Das zweite Mal bei erheblichen Defiziten zum Ende des ersten Halbjahres. Es sind noch 4 Wochen hin bis zu den nächsten Zeugnissen, wir müssen da etwas tun. Oder sie schicken eine Mail.“* (A4), *„Man kann hier alleine auch nochmal ganz anders reden. Alle halbe Jahre wäre es schon nochmal toll, wenn es Neuigkeiten gibt. Zu den Zwischenprüfungen und ganz normalen Lernfeldern. Das wir einen Bezug zu den Lehrern haben. Wenn ich mit den Azubis über die Lehrer rede, kann ich bei den Namen immer mithalten.“* (A5), *„Das ist das eine zum Zeugnis und dann wenn sie die Berichtshefte abgeben. Wenn der Kollege das durchsieht und der stellt dann Fragen.“* (A3).

Perspektive der Erziehungs- und Sorgeberechtigten (E)

Eine bedeutsame Einflussgröße auf die Lernumgebung der Auszubildenden stellt ein **regelmäßiger Informationsaustausch zwischen den an der Ausbildung Beteiligten** dar. Das unterstreichen auch die Erziehungs- und Sorgeberechtigten mit ihren Aussagen. In diesem Zusammenhang äußerten sie, dass eine Rückmeldung vom Ausbildungsbetrieb vorrangig gegeben wird, wenn Erziehungs- und Sorgeberechtigten mit den Ausbildungsverantwortlichen in einem **persönlichen Verhältnis** stehen, wie z.B. durch eine gemeinsame Mitgliedschaft in einem Sportverein oder sonstige vorhandene private Beziehungen: *„Über seinen Ausbilder eigentlich und über den Chef. Mein Mann kennt den Firmenchef selber. Und da haben wir ständig Kontakt mit ihm...Wie nimmt er neue Aufgaben an. Er muss sehr vieles mitschreiben. Er muss ja auch jeden Tag seine Stunden auf dem Stundenzettel nachweisen. Er muss aufschreiben, was er gemacht hat, wo er es gemacht hat. Er hat ein Buch, wo er jeden Tag reinschreibt, welche Aufgaben er erledigt hat. Daher kann man über viele Themen sprechen.“* (E3), *„Wir sind im gleichen*

Sportverein tätig und haben drei Stunden Zeit, uns auszutauschen. Ich höre öfter, dass er die Ausführung der Handwerksleistung sehr präzise vornimmt.“ (E4)

Grundsätzlich wurde deutlich, dass eine **Rückmeldung vom Ausbildungsbetrieb zu den Kompetenzen der Auszubildenden informell** erfolgt und davon ausgegangen wird, dass Informationen seitens der Berufsschule oder auch der Ausbildungsbetriebe nur dann erfolgt, **wenn der angestrebte Kompetenzzuwachs nicht erreicht** wird. Die Befragten gaben dazu an: *„Wir unterhalten uns schon. Wir haben auch gesagt, wir wechseln uns immer mal ab. Ich fahre hin zu solchen Gesprächen oder eben mein Chef. Wechseln uns ab und tauschen uns aus. Wir wollen ja auch, dass Jonas sich wohl fühlt. Dass er da auch gut durchkommt. Dass er nach 3,5 Jahren die Prüfung ordentlich schafft...Wir müssen auch keine Gesprächstermine vereinbaren, er weiß wie er steht. Ich hatte mit Ihrer Kollegin ausgemacht, sobald seine Zensuren schlechter werden als 4 soll sie uns telefonisch kontaktieren. Und das war schon lange nicht mehr. Also geh ich davon aus, dass alles erstmal gut ist.“ (E2), „Wenn was Gravierendes ist, wird man sowieso vorgeladen...Das hätte man terminlich takten können. Namensschilder. So wie in der Oberschule, so 20 Minuten hat man für jedes Gespräch. Das fand ich besser.“ (E2). Dabei stellen die **Zeugnisse** ein wichtiges Diagnoseinstrument dar: *„Ich verlasse mich auf die Dinge, die auf dem Zeugnis stehen. Darüber hinaus ist das Engagement, dass er das auch selbstständig machen will. Und demnach halte ich mich auch daraus.“ (E4).**

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass sich die Erziehungs- und Sorgeberechtigten von den Ausbildungsverantwortlichen und von den Lehrkräften der Berufsschule **regelmäßige Informationen wünschen**: *„Das kann ruhig halbjährlich erfolgen. Ein Jahr ist ja ruckzuck schnell rum. Jedes halbe Jahr würde sich anbieten. Das kann so sein wie es war, 16/17 Uhr.“ (E3), „Ich hätte erwartet, dass die neuen Azubis mal zusammengenommen werden. Vielleicht auch mit den Eltern, damals waren sie auch noch minderjährig...Dass man sich nochmal kennenlernt und die Pflichten nochmal erklärt werden. Wo habe ich mich zu melden, wenn ich krank bin. Ich habe so das Gefühl, das wurde so nicht getan. Und das hätte ich mir von der Praxisseite her gewünscht.“ (E5), „Das würde ich mir schon wünschen, dass man so eine Rückmeldung bekommt. Wie es denn eigentlich läuft oder was gut ist und verbessert werden könnte...Zwei Informationsveranstaltungen würden mir reichen...Der Kontakt zwischen Schule und Eltern ist ganz wichtig“ (E5).*

Auf die Frage, ob und in welcher Art und Weise gelernt wird, antworteten die Erziehungs- und Sorgeberechtigten einheitlich, dass die Schülerinnen und Schüler **gar nicht oder sehr selten lernen** und das Lernen **eigenverantwortlich** organisiert wird: *„Das muss er schon alleine machen. Ich sitze nicht in der Schule...10 Jahr Schule durchpauken, das ist echt eine Katastrophe gewesen. Er ist kein dummer Junge. Er kann das auch,*

wenn er will, hat er Einsen und wenn er nicht will und keinen Bock hat, bringt er die anderen Zensuren.“ (E2), „Wenn ich ihn trietze, macht er es selbstständig. Er macht das ziemlich selbstständig...Er lernt alleine in seinem Zimmer, teilweise mit dem Handy. Jeder hat eine andere Art zu lernen...dann machen wir es manchmal auch zusammen.“ (E3), „Er macht das alles selbstständig. Ich bin auch nicht derjenige, der dahinter steht. Er hat mittlerweile die Verantwortung selbst übernommen. Und in dem Alter ist es auch nachvollziehbar...Er hat sämtliche Hilfsmittel, sein eigenes Zimmer. Er nutzt alle möglichen Quellen.“ (E4).

Für die Lernenden, die im **Wohnheim** untergebracht sind, wurde eine **höhere Motivation** zum Lernen ausgewiesen: „Habe ich ihn noch nicht erwischt. Wenn die Schulwoche ist, ist er hier im Wohnheim. Manchmal hat er schon geschrieben. Dann hat er geschrieben, dass er sich vorbereiten muss auf die Schule. Er macht hier auch den Förderunterricht. Das macht er auch mit. Da ist er zweimal in der Woche.“ (E1), „Im Wohnheim macht er etwas, zu Hause gar nichts.“ (E5).

5.2.4 Kooperationen

Perspektive der Schülerinnen und Schüler (S)

Die Kooperationen, die über den Kontakt mit den Ausbildungsbetrieben sowie den Lehrkräften und dem pädagogischen Personal hinausgehen, liegen laut der Schüleraussage S1 „...ich bin bei der ASA, das ist so Assistierte Ausbildung...“ bei den **Nachhilfeangeboten der Assistierten Ausbildung**. Davon abgesehen beziehen sich die Kooperationen meist auf die Erteilung von **berufsschulischen Nachhilfeangeboten**. Das zeigen die Aussagen der Schülerinnen und Schüler: „...Donnerstag und Freitag, also hier in der Schule. Na, äh, Donnerstag für Mathe, und Freitag ist ja Lesen, glaub ich...“ (S2), „...na, ich bin in der Mathe-Förder, ja. Hier bei uns in der Schule...“ (S4). Zwei Schülerinnen und Schüler geben an, keine Nachhilfe oder sonstige Kooperationen zu benötigen.

Perspektive der Lehrkräfte (L)

Die Lehrkräfte finden Kooperationen grundsätzlich als sehr nützlich für ihre unterrichtlichen Tätigkeiten. Besonders bedeutsam wird die **Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben** wahrgenommen: „Was mir beim Unterricht sehr hilft, ist die Kooperation mit den Betrieben, weil die Schüler merken, dass das Netz sehr eng gespannt ist. Sie haben einen gewissen Bewegungsbereich. Dadurch, dass mit den Betrieben eng kooperiert wird, wissen die Schüler, was sie nicht dürfen und was es für Konsequenzen hat, weil die Betriebe die Konsequenzen eher durchsetzen können als wir... Ich finde es sinnvoll, wenn wir einen regelmäßigen E-Mail-Verkehr oder über Microsoft-Office oder andere Plattformen hätten, um sich mit den Betrieben regelmäßig auszutauschen. Wo

jeder dann auf E-Mail-Basis regelmäßig antworten kann. Wenn er die Zeit dafür hat.“ (L1), „An erster Stelle natürlich die Förderung, die Betriebe, dass dort ein reger Austausch stattfindet, wenn wirklich Probleme sind. Aber ansonsten bin ich auch immer wieder dafür, mal einen Auszubildenden zu loben und wenn ich mal anrufen muss, wie auch immer. Und die Firmen sind auch sehr dankbar, wenn man auch den Kontakt sucht.“ (L2), „Die Betriebe sind ganz ganz wichtig als Partner für die Praxis. Wenn man jetzt davon ausgeht, dass die beiden Seiten positiv miteinander arbeiten wollen, dann ist das eine riesige Unterstützung, die man ganz viel nutzen kann.“ (L3).

Ein weiterer sehr wichtiger Kooperationspartner ist die **Handwerkskammer**: „...ich möchte, dass ist es bei außerschulischen Partnern eine engere Kooperation mit der Handwerkskammer geben muss. Da ich finde, dass die Informationswege auf beiden Seiten sehr schlecht sind.“ (L1) Darüber hinaus wünscht sich eine Lehrkraft eine bessere **Kooperation der Schulen** untereinander: „Ich finde, dass eine Kooperation zwischen den Schulen besser gelingen muss. Das wäre ein größeres Projekt und man müsste mit den Landkreisen und der Landesregierung kooperieren. Aber ich finde, dass dieser Übergang zwischen Grundschule und weiterführender Schule sehr eng ist. Da kennen sich die meisten Lehrkräfte untereinander, da gibt es einen Austausch zwischen Schüler und Lehrer und nach der weiterführenden Schule bricht das so ab und dann kommen die Berufsschulen, die wieder für sich stehen. Da müssen Berufsschulen in die Gesamtbildungsarbeit mit einbezogen werden.“ (L1)

Die Zusammenarbeit mit der **Schulsozialarbeit** wird als ein sehr entlastender Kooperationspartner wahrgenommen, dessen Kooperation unter dem Aspekt eines interdisziplinären Teams aber noch ausbaufähig ist. Die Lehrkräfte beschreiben das wie folgt: „Wo du nicht die Zeit dafür hast, ist ein Sozialarbeiter. Das funktioniert wunderbar.“ (L3), „Ich bräuhete von der Schulsozialarbeit ein verstärktes Zugehen auf Lehrkräfte. Und einen verstärkten Austausch und ich denke auch, da wurde eine Institutionalisierung helfen. Es kann auch sein, dass man sich in einer Pause in der Woche regelmäßig verabredet. Aber dass man irgendwie die Möglichkeit findet, regelmäßig zusammen zu kommen. Es gibt nichts Wichtigeres als eine regelmäßige gemeinsame Kaffeepause.“ (L1)

Im Sinne einer individuellen Förderung der leistungsschwachen Jugendlichen werden **überbetriebliche Angebote**, die von den Betrieben organisiert werden, mit in die Bildungsarbeit einbezogen. Eine Lehrkraft beschreibt die Bedeutsamkeit mit den Worten: „Die überbetrieblichen Anbieter, die sie haben, sind doch ganz wichtig, weil sie da im Prinzip auch in Gruppen wieder aufeinandertreffen und sich auch austauschen können und wieder Zuwachs haben.“ (L3).

Eine Lehrkraft fasst zusammen, dass nur durch ein Agieren im Team unter Berücksichtigung aller Beteiligten eine Kooperation im Sinne der Lernenden stattfinden kann: *„Ich finde, dass alle Kooperationspartner sehr wichtig sind, um die Azubis zu unterstützen.“* (L5)

Perspektive der Ausbildungsverantwortlichen (A)

Die befragten Ausbildungsbetriebe gaben an, mit den **Lehrkräften der Berufsschule, mit den Erziehungs- und Sorgeberechtigten sowie mit den ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH)** zu kooperieren: *„Eine Lehrerin hat mich angerufen. Dann hat sie mir das gesagt mit der Nachhilfe, dass das angeboten wird, direkt. Und übers Arbeitsamt habe ich es auch gemacht, abH.“* (A2), *„Nachhilfeeinrichtungen laufen nur über die Schule. Wenn die Jungs auf Montage sind, geht das nicht.“* (A5), *„Nee, weil ich das nicht möchte. Er kam mal an hier und ich sagte, wir brauchen nicht darüber reden. Wenn es Probleme gibt, dann brauchst du nicht kommen. Jonas muss kommen und nicht anders. Und damit haben wir das Thema gleich aus der Welt geschafft.“* (A1), *„Wenn man spontan mal sich sieht, dann wird man gefragt, ist alles in Ordnung? Lernt er, gibt er sich Mühe? Das Einzige war mal wegen des Berichtsheftes, wenn das nicht klappt, muss ich mal mit deinem Vater sprechen.“* (A3) sowie *„Die Mutter arbeitet ja im Betrieb. Wir unterhalten uns schon, aber sie weiß auch nicht immer alles. Er erzählt auch nicht alles und sie fragt nicht wirklich nach.“* (A4).

Perspektive der Erziehungs- und Sorgeberechtigten (E)

Wie bereits die Schülerinnen und Schüler formulierten, existieren zwei wichtige Kooperationspartner, die sich zum Ziel gesetzt haben, die Auszubildenden entsprechend ihrer Lernausgangslagen zu fördern. Dazu zählen die **Förder- und Unterstützungsangebote der Berufsschule sowie die Angebote der Assisierten Ausbildung der Bundesagentur für Arbeit**: *„Er macht hier auch den Förderunterricht. Das macht er auch mit. Da ist er zweimal in der Woche...Er lernt in seinem Zimmer und wenn dann schriftlich, je mehr er schreibt, desto mehr bleibt im Kopf.“* (E1), *„Er ist ja auch noch bei der Assisierten Ausbildung vom Arbeitsamt. Da kommt aber nicht viel rüber. Am liebsten würde ich da raus kommen...er sollte da vier Stunden machen. Das ist aber ganz schön viel, sagen sie von der Assisierten Ausbildung. Dass die das Samstag auch machen. Sie sagen auch, dass er die Möglichkeit hat, es während der Arbeitszeit zu machen.“* (E5).

5.2.5 Unterstützungsbedarfe

Perspektive der Schülerinnen und Schüler (S)

Die Unterstützungsbedarfe aus der Sicht der interviewten Schülerinnen und Schüler können in drei Kategorien eingeordnet werden: die schulische Unterstützung, die Unterrichtsgestaltung und die Vermeidung von Unterrichtsstörungen. Bei der Frage nach der schulischen Unterstützung wurde mehrfach der Wunsch nach einer **Förderung im Fach Mathematik** geäußert: „...Na, eigentlich Mathe ist auf jeden Fall wichtig. Deutsch ist so einigermmaßen, eigentlich läuft's bei den anderen ganz gut...“ (S2) und „...Mathe...“ (S4). Die Schülerinnen und Schüler äußerten weitere Unterstützungswünsche: „...dass es so einen **Lehrplan** ergibt, den man sich herunterladen könnte. Das man weiß, was wann kommt... auf jedem Tisch einen Laptop...“ (S2), „...Fachgespräche schon mal ein bisschen anzureißen, damit man das doch schon mal ein bisschen übt. Weil am Ende, dann macht man sich ja selber nervös, so viel Druck bringt man dahinter, dass man das vielleicht verhaut, dass man auch schon nur mit **Fachbegriffen** redet...“ (S3), „...andere Schüler müssen besser unter Kontrolle gebracht werden. Dass die Leute, die lernwillig sind, besser verstehen. Also, sich auf den Unterricht konzentrieren können...“ (S5).

Aufgrund der sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ist die Frage nach einer Unterrichtsgestaltung, die allen Schülerinnen und Schülern gerecht wird, sehr bedeutsam. Interessant ist, dass zwei der befragten Schülerinnen und Schüler darauf verweisen, dass mit dem **Einsatz kooperativer Lernformen** die Lernenden da abgeholt werden wo sie stehen. Schüler S3 betonte: „...mit einer Lerntheke... Also Frontalunterricht, das hatte ich jetzt zehn Jahre, da kriegst du nichts mehr mit, gefühlt. Und wenn der Lehrer vorne wirklich nur noch redet, redet, redet, dann macht das Gehirn auch nichts...“. Mit den Worten „...So wie der Unterricht ist, ist er halt so. Ich finde den jetzt nicht schwer. Gruppenarbeit ist auch nichts Schweres. Partnerarbeit ist auch nicht schwer. Also, im Grunde ist es in Ordnung, sage ich mal...“ führt der Schüler S4 seine Gedanken zu der obigen Frage aus. Den Aspekt der **individuellen Förderung** sowie der Hinweis, dass die Schülerinnen und Schüler **intrinsisch motiviert** sein müssen, um die Ausbildung erfolgreich zu absolvieren, erläutert der Schüler S5: „...Man müsste halt individuell fördern. Das Problem bei den anderen Schülern ist halt, was ich so beobachtet habe, dass sie den Ernst der Lage nicht so richtig verstehen, dass die immer noch das Schuldenken haben. Und ich kann das auch nachvollziehen. Die Schule ist halt wirklich nicht so wichtig, denn da lernt man keine Sachen fürs Leben. Meiner Meinung nach. Und das braucht man halt wirklich nur für den Abschluss, was man da macht. Was wir jetzt lernen, ist wirklich das, was wir später im Job anwenden müssen. Und da müsste man mal dahinter steigen, dass was wichtig ist zu lernen...“.

Um Unterrichtsstörungen zu vermeiden, äußerten die befragten Schülerinnen und Schüler eingehend, müssen die Lehrkräfte **konsequent handeln**: „...Kartensystem mit gelber Karte und rote Karte, rote Karte den Betrieb informieren und Hausordnung abschreiben,

glaub ich... Dass das halt wirklich besser durchgesetzt wird, das wurde uns ja am Anfang gesagt...“ (S2), „...Und man muss dann wirklich so ein Exempel - du quatscht, du quatscht, du quatscht, raus die Stunde, gibts ne Fehlzeit oder so ein Zeug, Anruf im Betrieb. Ich glaube, dass würde halt funken, aber ansonsten mit einem "Bitte ruhig sein", ähm, nö...“ (S4)

Perspektive der Lehrkräfte (L)

Die befragten Lehrkräfte bekräftigen die Aussagen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des gewünschten **konsequenten Verhaltens im Unterricht**, um Unterrichtsstörungen zu vermeiden. Eine Lehrkraft äußerte dahingehend: *„Durch einheitliches pädagogisches Handeln und konsequentes Handeln können Störungen reduziert werden. Auch die Durchführung des Klassenrates und des Lerncoachings kann dazu beitragen.“ (L5).* Eine weitere Lehrkraft betont, die Bedeutsamkeit der **Erfassung der individuellen Kompetenzstände** der Schülerinnen und Schüler sowie die individuelle Rückmeldung des Verhaltens des Lernenden im Unterricht: *„...einen Überblick verschaffen, der muss nicht hundertprozentig stimmen. Wen habe ich vor mir, um zu sehen, wo mögliche Sachen herkommen? Und die zeigen sich ja dann relativ schnell auch erfahrungsgemäß an den Stellen, wo viele Schüler dann fehlen oder wo eben gestört wird oder wo kein Interesse da ist oder so ähnlich. Und mit so einer Störung umgehen ist natürlich erstmal Thema. Sie thematisieren, drauf eingehen, das eben wahrnehmen. Und das Nächste ist, wenns im Rahmen der Klasse oft nicht zu klären ist, weil sie es auch gewöhnt sind, natürlich ein Publikum zu haben und anders zu bringen, das im Einzelgespräch mit ihnen erst mal zu klären. Das ist nach meiner Erfahrung der beste Weg.“ (L3).*

In den Interviews wurden nach Fortbildungsbedarfen und nach allgemeinen Wünschen der Lehrkräfte gefragt. Die Antworten geben deutlich den **Fortbildungsbedarf in den Bereichen: Umgang mit neuer Technik/Medien/Methoden, Supervision, Bindung** an. Für die Fortbildungen im Bereich Technik/Medien/Methoden interessierten sich zwei Lehrkräfte: *„Ich sehe meinen Fortbildungsbedarf vor allen Dingen in den Bereichen mit Medien. Und im Bereich Methoden tatsächlich. Auch wenn ich da ganz gut aufgestellt bin. Aber ich denke, es gibt viele Dinge, von denen man noch profitieren könnte. Und was ich auch noch bräuchte, wieder eine Fortbildung zu den verschiedenen Berufen, ich unterrichte in Deutsch dadurch, dass ich ja nicht in den Berufen ausgebildet bin.“ (L1), „wenn ich mich als Person sehe, weiß ich genau, dass ich mit der Technik sicherlich Probleme habe und da Bedarf hätte. Und das muss ja auch noch wachsen.“ (L2).* Insbesondere vor dem Hintergrund der schlechten Lernvoraussetzungen der Auszubildenden in den Handwerksberufen äußerte eine Lehrkraft mit *„Ich hätte gern Supervision.“ (L4)* den Wunsch nach einer professionellen psychologischen Begleitung und eine weitere

Lehrkraft den Bedarf an neuen Impulsen zum Aufbau von Bindungen: „*Ich würde mich über Fortbildungen im Bereich Bindungsaufbau freuen.*“ (L5).

Interessant ist abschließend die Feststellung einer Lehrkraft, dass **Fortbildungsbedarfe** auch **innerhalb eines interdisziplinären Teams an Pädagoginnen und Pädagogen** erkannt und abgedeckt werden können: „*...wenn Probleme da sind anderen Dingen, die dann akut auftreten, dass da kurzfristig eine Lösung gefunden wird. Den Bedarf zu sehen, aber der wird hier sehr schön durch das kollegiale Miteinander erfüllt...*“ (L3)

Die Wünsche und Unterstützungsbedarfe der Lehrkräfte sind sehr facettenreich. Zum einen nennen sie **kleinere Klassen** bzw. **mehr Zeit für einzelne Lernenden, Klassenleiterstunden**, zum anderen ein **neues Entwicklungs- und Lernkonzept, Zugänge zu den Ressourcen** sowie die **Vermittlung von außerfachlichen Kompetenzen**. Die meisten Nennungen gab es hinsichtlich geringerer Klassengrößen bzw. mehr Zeit für die Auszubildenden, Klassenleiterstunden: „*...das Einzige, was ich mir wünsche, wären die überschaubaren Klassengrößen, weil man einfach individuell darauf eingehen kann. Das wäre mir sehr hilfreich. Ansonsten Klassenleiter-Stunden.*“ (L3), „*Man müsste sicherlich mehr Zeit für die Azubis haben. Ihr habt ja die Möglichkeiten gehabt. Ich weiß nicht, ob die Stunden jetzt gereicht haben oder nicht. Ich sag jetzt einfach mal wieder, wie es früher war. Ja klasse. Ne Stunde. Darf man eben sagen. Ich habe eine Stunde Zeit und kann mich wirklich mal mit den Problemen der Azubis auseinandersetzen. Dies wäre eigentlich so ne Sache, die ich nun gut fände, wenn man das wieder machen könnte... Ich würde gern die Möglichkeit haben, auch mal 'ne Stunde mit einzelnen Azubis führen zu können.... in Klassenleiterstunden...*“ (L2).

Das Lehrerteam ist weiter der Überzeugung, dass **neue Entwicklungsziele- und -aufgaben** wichtig sind, um Unterricht und Schule weiterzubringen: „*Ich finde, es muss einen Arbeitskreis geben für die Schule. Der sich traut, die Schule weiterzuentwickeln und Vorschläge zu erarbeiten und umzusetzen. Was ich da einfach wichtig finde sind einfach Lehrerteams, eine Teamarbeit unter Lehrkräften einzuführen, das wäre für mich das Wichtigste.*“ (L1), „*...Bedingungen für die Umsetzung eines offenen Lernkonzepts zu entwickeln, dazu gehören Teamteaching, höherer Raumbedarf und Lehrerteams, die vermehrt den Unterricht absprechen.*“ (L5). In diesem Zusammenhang spielt der Zugang zu den Ressourcen und die **Verstärkung im Bereich des digitalen Lernens** eine wichtige Rolle. Eine Lehrkraft bekräftigt dahin gehend: „*Wir bräuchten zur Unterrichtsvorbereitung Räume für Lehrerteams, wirklich mal Literatur zum Wiederfinden. Und ich finde, es ist alles so verteilt in unserer Schule. Und jeder hat das Gefühl, eine Hoheit über seine Sachen zu haben. Und das finde ich irgendwie schwierig und man müsste den Zugang*

zu den Ressourcen wiederherstellen. Dass die Ressourcen demokratisiert werden müssen. Ich sage mal, ich weiß, dass einige Lehrkräfte horten. Haben sogar Dinge an die sonst keiner rankommt, das ist eine schwierige Situation. Und ich finde, wir bräuchten auch eine Verstärkung im Bereich des digitalen Lernens.“ (L1).

Mit der Aussage „Ich finde es wirklich wichtig, wenn man von diesem Irrglauben wekommt, dass wir fachliche Kompetenzen am laufenden Band vermitteln müssen. Ich glaube nicht, dass das unser Kerngeschäft ist, auch wenn es uns hier suggerieren wird. Ich möchte gerne meinen Förderunterricht im zweiten Block haben... Ich würde mir wünschen, dass Lernfelder/fachübergreifende Kooperationen entstehen“ (L4) verweist eine Lehrkraft auf die Wichtigkeit der **Vermittlung personaler Kompetenz**. Mit Blick darauf, dass die Gründe für Ausbildungsabbrüche häufig in der Person der Auszubildenden liegen, ein sehr bedeutsamer Aspekt.

Schließlich wird sich **Wertschätzung** seitens der Schulleitung gewünscht: „...normale Wertschätzung meiner Arbeit von meiner Schulleitung, ich möchte Tischinseln, bunte Metaplankarten, schöne Arbeitsblätter...“ (L4).

Perspektive der Ausbildungsverantwortlichen (A)

Aus der Perspektive der Ausbildungsbetriebe decken sich das Ertebnis mit den Ergebnissen der Startbefragung. Es besteht **dringender Unterstützungsbedarf für die Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen Mathematik, Lesen und Schreiben**: „Mathematik braucht er wirklich. Eigentlich das 10fache was er jetzt hat als Unterstützung. Er ist wirklich ganz ganz ganz schlecht.“ (A3) und „Lesen und Schreiben ist das A und O. Er kann Sachaufgaben nicht verstehen. Das fällt ihm unheimlich schwer. Wenn Sie ihn lesen hören, ist es wie bei einem Zweitklässler.“ (A5)

Auf die Frage nach den erforderlichen Unterstützungsbedarfen für die Ausbildungsbetriebe äußerten die Befragten den **Einsatz digitaler Lernplattformen, eine verbesserte Kommunikation mit der Berufsschule, Einrichtung von Lerngruppen/zusätzlichem Unterricht sowie eine Veränderung der Curricula**. Drei Ausbildungsbetriebe sehen den Einsatz digitaler Lernplattformen als sinnvolles Medium an, um die Auszubildenden zu unterstützen: „Ich würde jetzt mal ja sagen, denn in naher Zukunft will sich meine Schwiegertochter speziell um die Lehrlinge kümmern...Wenn sie da noch eine Unterstützung bekommt, hört sich das richtig gut an.“ (A2), „Die und die Zeit geben wir dir und dann machst du etwas für die Schule. Wir bräuchten dann die Infos.“ (A5), „Das wäre eine Möglichkeit. Überhaupt zu wissen, was sind denn die Anforderungen.“ (A4).

Die Ausbildungsverantwortlichen benennen, dass sie sich **verbesserte und verstärkte Rückmeldungen von den Lehrkräften zu den aktuellen Kompetenzen der Auszubildenden** wünschen: „Dass sich da jemand noch öfter meldet.“ (A2), „Das funktioniert. „Die Lehrer sprechen auch untereinander ab und wenn was Wichtiges ist, meldet sich der Lehrer bei mir.“ (A3), „Wirklich die Kommunikation...Eine Mail mit drei Zeilen zum Stand..“ (A4). Darüber hinaus wurde der Vorschlag vorgebracht, eine **gemeinsame Werbeoffensive mit der Berufsschule zur Besetzung offener Ausbildungsstellen** durchzuführen: „Dass Sie für uns werben, dass man das gemeinsam macht. Dass sich die Schule vorstellt und die Firmen, um Azubis zu finden.“ (A2).

Bei der Startbefragung wurde der Bedarf an Fördermaßnahmen genannt, der an dieser Stelle ebenfalls von den Ausbildungsbetrieben in Form von **außerschulischen Lerngruppen sowie zusätzlichem Unterricht** geäußert wurden: „Was ich gut finden würde, Lerngruppen mit Einem, der eine Art Lehrer ist oder Student oder was auch immer. Dann ist immer Lerngruppe, die Schüler machen das zusammen. Wenn man sowas noch ein-taktet, und man jemanden findet, der so nebenbei etwas machen würde. Ich wäre dabei, wenn es auch finanzielle Unterstützung benötigt, oder Räumlichkeiten. Dreier-, Vierergruppen, maximal fünf Leute...noch zusätzlich einmal die Woche. Das bringt wirklich sehr viel. Als ich meinen Meister gemacht habe, da waren wir in Lerngruppen und das hat eine Menge gebracht. Das hat motiviert, wenn du alleine bist, lenkst du dich mit anderen Sachen ab. Und B die Motivation ist auch nicht die Beste...“ A3) sowie „Ich bin nicht dafür, dass die Prüfungen leichter werden, aber dass die Schwachen noch zusätzlichen Unterricht erhalten, was dann auch ein paar Tage mehr von der Arbeit wegnimmt und dann wirklich Schule macht. Da werden bestimmt paar Betriebe nicht dafür sein, sie wollen ja auch was erwirtschaften. Der Lehrling kostet ja auch nicht die Welt...Im Endeffekt hast du davon was, wenn er bei dir bleibt.“ (A3)

Aufgrund der sehr unterschiedlichen Spezialisierungsrichtungen der Unternehmen wurde der Wunsch geäußert, die Curricula entsprechend anzupassen: „Wir sind so ein Exot. Bei uns steht Schweißen an erster Stelle. Es gibt keinen Kollegen, der nicht Schweißen kann. Während der Arbeitszeit schicken wir die Lehrlinge zu Schweißerlehrgängen, die nicht ganz so einfach zu bestreiten sind. Solche Dinge werden in der Schule überhaupt nicht mehr besprochen. Es geht nur um Pressen und Löten und nur um kleinere Dinge. Große Rohrdurchmesser, industrieller Rohrleitungsbau wird in der Schule kaum noch behandelt. Das war früher nicht so.“ (A5).

Ein weiterer Vorschlag für die Lehrkräfte in der Berufsschule wurde hinsichtlich der Organisation und Durchführung einer **teambildenden Maßnahme** gebracht. Der Ausbildungsbetrieb bot an, bei der Finanzierung und Organisation zu unterstützen. Mit der

Aussage: „Das man noch so eine Klassenfahrt für 3/4 Tage macht. Nicht komplett Freizeit...wir haben vorher Unterricht gemacht. Da hatten wir ein gemeinsames Ziel...Oder zwischendurch mal eine Werksfahrt. Das ist ja nochmal anders als im Unterricht. Dann kommen sie besser zusammen und haben auch eine gemeinsame Motivation, wenn man diese Bindung hat.“ (A3)

Perspektive der Erziehungs- und Sorgeberechtigten (E)

Die Befragungsergebnisse verweisen auf einen starken **Unterstützungsbedarf im schulischen Bereich, insbesondere in Mathematik, Deutsch, Technisches Zeichnen sowie in sozialer Kompetenz** hin. Dieser festgestellte Unterstützungsbedarf unterstreicht die bereits dargestellten Ergebnisse der Startbefragung. Die Erziehungs- und Sorgeberechtigten gaben dazu folgenden Äußerungen ab: „Die mathematischen Fächer, die auch mit dem Beruf zu tun haben. Und Mathematik ist an sich ziemlich schwierig, auch wenn es jetzt auch schon besser geht. Mit Deutsch hat er seine Probleme. Er hat immer LRS gehabt. Wir haben jetzt kein neues Attest gehabt. Wir haben einen von der Grundschule zweite Klasse.“ (E1), „Immer donnerstags, du brauchst das einfach für später...Mathematik, Probleme hat er mit dem Zeichnen. Da hat er Schwierigkeiten gehabt.“ (E3), „Die soziale Kompetenz kann noch entwickelt werden.“ (E5). Neben der Förderung von lernschwachen Schülerinnen und Schülern, wurde ebenfalls eine **Forderung von leistungsstarken Lernenden** angegeben: „Da ist er manchmal unterfordert. Was ich auch verstehen kann. Da werden auch welche da sein, die haben zurecht einen 9. Klasse Abschluss, weil sie es nicht anders können...Er ist manchmal unterfordert und müsste keine 3 mit nach Hause bringen. Da fehlt manchmal die innere Motivation. Er könnte sogar noch besser sein und andere unterstützen.“ (E5).

Für die theoretische Ausbildung in der Berufsschule äußerten die Erziehungs- und Sorgeberechtigten einen Unterstützungsbedarf im Bereich einer vertiefenden **Prüfungsvorbereitung** für die Lernenden: „Später für die Prüfungsvorbereitung, dass man da wirklich was mitkriegt.“ (E3), „Prüfungsvorbereitung würde mir noch einfallen. Dass man da wirklich hinschaut. Mein Sohn hat in dem Sinne keine Prüfungserfahrungen, er hat ja keine Prüfung abgelegt.“ (E5)

Zwei von den fünf befragten Erziehungs- und Sorgeberechtigten gaben an, eine **Lernplattform** nutzen zu wollen: „Würden wir machen, zumal ich ja zu Hause bin. Würde ich nutzen.“ (E3), „Ortsunabhängig auf Inhalte zurückgreifen zu können ist niemals verkehrt.“ (E4). Die Erziehungs- und Sorgeberechtigten formulierten Antworten „Wir nehmen alles, was es in der Schule gibt. Aber ich glaube, das ist schon in Ordnung.“ (E1), „Das schon. Dass sich ein Lehrer meldet, wenn da irgendwie Probleme sein sollten.“

*Wenn es nichts gibt, dann ist alles ok.“ (E2), „Rückmeldung per Mail wäre schön.“ (E3), „Die Information, darüber was alles so ansteht, z.B. Tag der Betriebe.“ (E5) wiederholt den Bedarf an einer **verstärkten Kommunikation mit den Lehrkräften sowie von verbesserten Nachhilfe- und Förderangeboten der Berufsschule.***

Zuletzt verweist ein Elternteil darauf, das **Wohnheim in die Bildungsarbeit** mit einzu beziehen und dort Angebote zu unterbreiten, die den Zusammenhalt der Auszubildenden weiter stärken: *„...und im Wohnheim in der Gemeinsamkeit Sachen anbieten, wie gemeinsam **kochen**. Gerade in dem Alter ist das Thema **Krafttraining** als Ausgleich letzten Endes zu sehen. Das wird schwer nachgefragt. Um diese Aktion hier durchführen zu können, braucht es nicht zwingend eine Turnhalle, eher einen großen Raum. Paar Sportgeräte hingestellt, da werden Sie viele dankbare Abnehmer finden.“ (E4)*

5.2.6 Auswertung des Modellprojektes

Perspektive der Schülerinnen und Schüler (S)

Zur Auswertung des Modellprojektes „Gemeinsam zum Ziel“ wurden zu Beginn die Schülerinnen und Schüler befragt. Es handelte sich dabei um die wichtigste Interviewgruppe, da sie am besten die Wirkung des Lerncoachings und die Verbesserungen dazu einschätzen kann. Insgesamt äußerten die fünf befragten Schülerinnen und Schüler, dass sie das **Lerncoaching weiterempfehlen** können bzw. selbst weiterführen möchten. Zur Frage, was ihnen am Lerncoaching besonders gefallen hat, betonten die Schülerinnen und Schüler: *„...Ja, die kleinen Gruppen, das ist relativ entspannt, weil da quatscht man auch nochmal so ein bisschen, man lernt sich besser kennen, sag ich mal, manche reden vielleicht offener über Sachen, die sie jetzt gerade angehen, als wenn sie jetzt vor der ganzen Klasse darüber reden müssten. Weil es halt weniger Leute sind, ja, die kleinen Gruppen vor allem, dass ist halt voll entspannt, dass man da relativ flexibel ist, was man machen kann...“ (S1), „...aber ich finde das auch gut im gewissen Maße für manche Schüler, denk ich mal gut, dass es so vermittelt wird, dass die Lehrer Interesse haben...“ (S2), „...dass das die Lernatmosphäre stark verändert hat, dass es viel ruhiger wird und viel konzentrierter... was ich auf jeden Fall sehr gut fand, war, als wir die Vokabeln für den Englisch-Test gelernt hatten, dadurch hat es sich auch gut ergeben, dass ich dann in dem Test eine Eins geschrieben hatte. Weil, so hätte ich das, denke ich mal, nicht hingekriegt. Also, dass man da auch Lerninhalte für einen Test übt. Das war echt gut...“ (S3), „...LC gefällt mir in dem Sinne ganz gut, dass man halt in einer kleinen Gruppe ist, man kann sich, sag ich mal, verständigen und man kann auch mal Sachen sagen, die man jetzt vielleicht nicht direkt öffentlich sagen möchte. Ja, was gefällt mir an dem LC? Erstmal, dass man aus dem regulären Unterricht herausgenommen wird. Dann, dass*

man sag ich mal, das klingt jetzt ein bisschen hart, aber das man so Kleinkram-Aufgaben hat, die über das Persönliche hinausgehen und auf die Lernsituation. Es wird noch mal explizit auf den Schüler drauf eingegangen und das finde ich eigentlich ganz gut so. ... also ich finde LC, find ich gut...“ (S4), „...und mir hat es gefallen, dass wir so eine Art Selbstanalyse gemacht haben, was man selten macht, sich mit sich selber beschäftigt und etwas hinterfragt. Was genau könnte bei mir sein? Das, was mich abhält. Man macht sich über sowas ja normalerweise keine Gedanken und lebt einfach so vor sich hin und hinterfragt sich selber nicht...“ (S5).

Auf die Frage, ob sich das **Lerncoaching positive auf den Ausbildungserfolg** auswirkt, äußerten sich die Schülerinnen und Schüler durchgehend positiv: *„...ja, bisher schon, weil es halt, wie gesagt, eine entspannte Atmosphäre schafft. Auch in der Klasse, da es jeder besser versteht...“ (S1), „...zum Beispiel da kann jetzt die gewisse Lehrerin, die dann halt auf die Gruppe eingestimmt ist, die kann dann auf die Leute direkt eingehen und sagen, ja, du bist nicht so gut in dem Fach, dann geh mal da zu der Nachhilfe, damit das nicht gleich so vor der ganzen Klasse rausposaunt wird...“ (S2), „...ja... Weil das Lernen so durch das LC auch, find ich, viel einfacher ist. Also, wenn man jetzt wirklich noch ein bisschen Hilfe benötigt, dann kann man das auch dann noch im LC dazu machen. Weil man ja Schwächen und Stärken ansprechen kann...“ (S3), „...ja, natürlich...“ (S5).*

In der vorliegenden wissenschaftlichen Abhandlung ist die Frage wesentlich, ob die von Schülerinnen und Schülern regelmäßig wahrgenommenen Lerncoachingsitzungen zur Reduzierung der Anzahl an Ausbildungsabbrüchen führen können. Die Frage beantworteten die befragten Auszubildenden sehr zustimmend und bestätigten so die **positive Wirkung**, die auch in den Schülerzahlen der Schulstatistik²¹¹ des Oberstufenzentrums nachgewiesen werden kann. Die befragten Auszubildenden gaben dazu Folgendes an: *„...na auf jeden Fall.. weil beim LC beschäftigt man sich halt viel mit sich selber und mit seinen Problemen und Fördermaßnahmen bilden halt generell Nachhilfe, all sowas, seine Schwächen da auszubessern...“ (S1), „...ich denke mal, dass das LC auf jeden Fall einen großen Einfluss hat, weil man da auch viel über den Betrieb reden kann, was da grad nicht so gut läuft...“ (S3), „...Ja, ich denke schon... Ich denke mal, durchs LC, wenn man, sag ich jetzt mal, Probleme im Betrieb hat... ich weiß ja nicht, wie es bei Ihnen ist, aber ich schätze Sie mal so ein, dass, wenn ich jetzt Probleme in meinem Betrieb hab, dass Sie vielleicht auch versuchen würden, mit dem Betrieb in Kontakt zu treten, so dass wir eine Lösung finden, wie könnte was verbessert werden...“ (S4),*

²¹¹ vgl. Kapitel 5.4

„...nee, also so wie es jetzt ist, denke ich mal, werden weniger Leute abbrechen, ja...“ (S5).

Zum Schluss wurden noch **Verbesserungsvorschläge** abgefragt, dessen Antworten hilfreiche Hinweise bezüglich der **Anzahl an wöchentlichen Lerncoachingangeboten und Gruppengröße** lieferten: „...Eventuell mehr Zeit oder dass es halt zwei Mal die Woche pro Gruppe vorkommt...“ (S2), „...dass man die Gruppe vielleicht doch auf ein, zwei Leute vergrößert. Wir sind immer vier, fünf Leute, das ist dann doch ein bisschen klein...“ (S3).

Perspektive der Lehrkräfte (L)

Die Sichtweise der Lehrkräfte geben einen neuen Blick auf des Modellprojekt, da hier die pädagogisch-didaktische Vorbereitung, die Umsetzung des Lerncoachingkonzepts sowie die Wirkungen des Lerncoachings auf die Lernenden gut abgebildet und reflektiert werden können. Auf die Frage „Was hat dir am Lerncoaching gefallen?“ äußerten die Lehrkräfte die **Kooperation im Team, die Weiterentwicklung, die Erfassung der Kompetenzstände der Lernenden, die Fokussierung auf Ziele, die Begleitung sowie die schülernahe Kommunikation**. Die Lehrkräfte äußerten zur Teamarbeit und Weiterentwicklung „Hauptsächlich die Zusammenarbeit im Team. Was ich daraus gelernt habe, war, wenn man sich zusammensetzt und zusammenarbeitet und gemeinsam Konzepte entwickelt. Dass man sehr viel erreichen kann. Dass man eine Klasse relativ gut führen und leiten kann. Es ist mir aufgefallen, dass diese Teamzusammenarbeit extrem wichtig ist für Lehrkräfte und dass wir nicht als Einzelkämpfer arbeiten sollen.“ (L1), „Das sich irgendwas bewegt... Dass wir drei Räume hatten... Dass man auf Augenhöhe kommuniziert.“ (L4). Darüber hinaus belegen die Aussagen, dass die Erfassung der Lernvoraussetzungen, die Zielfokussierungen sowie die schülernahe Kommunikation am Modellprojekt besonders positiv durch die beteiligten Lehrkräfte bewertet wurden: „Hat mir überhaupt diese ganze Begleitung vom Beginn bis jetzt hin gefallen?... Mit welchen Voraussetzungen kommen die Schüler bei uns an? Das finde ich ganz ganz wichtig.“ (L3), „Mir hat am Lerncoaching die Zielorientierung sowie die persönliche Verbindung zu den Schülern gefallen.“ (L5).

Zu der Frage nach **Verbesserungsvorschlägen** antworteten Lehrkräfte, dass sie die **Lerncoachingangebote bedarfsgenau** unter Berücksichtigung der jeweiligen Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler vergeben würden: „Ich sehe Verbesserungspotential hinsichtlich der Gruppengröße, Lerncoaching sollte nur den Schülern angeboten werden, die das wirklich brauchen und das alleine oder maximal zu zweit, da sehr vertrauliche Informationen preisgegeben werden.“ (L5), „Dann würde ich als Einstieg meiner Gruppe vorschlagen: In Einzelgesprächen mal kurz hören, Lerncoaching ja oder nein.“

Und würde mit denen, die Probleme haben, ich würde sie gern beim Lerncoaching sehen. Ich würde probieren, es einmal in der Woche durchzuführen. Orientierter auf die jeweiligen Leute. Dann würde ich das auch weiterführen wollen.“ (L4)

Darüber hinaus stellt die Lehrkraft L1 heraus, dass der Unterricht im Tandem organisiert werden könnte, so dass **bei auftretenden Problemen kurzfristig Lerncoachingsitzungen** durchgeführt werden können: *„Die optimale Situation als Lehrkraft ist in der Klasse nicht alleine, sondern zu zweit zu sein. Und dass man, wenn Schüler in dem Moment ein Problem haben, ihn rausnimmt. Und das eben auch tun kann, weil beide Lehrkräfte flexibel drauf reagieren können. Die im Lerncoaching ausgebildet und in der Lage sind, sofort zu intervenieren. Und dass es auch regelmäßig gecoacht wird und regelmäßige Coaching-Angebote gemacht werden. Und sie dir sagen, ich habe ja eine offene Tür möglicherweise auch als Vertrauenslehrer. Und den Schülern wirklich Coaching-Angebote machen können, und es ist auch wichtig, mehr als eine Vertrauenslehrkraft zu haben. Und dass sie sich auch als Team organisieren, damit Sie sich auch sehen können. Da hätte man optimale Bedingungen. Unsere Tür ist dann und dann und dann offen. Kommt vorbei! Und das ist ja schwierig, allein gelassen zu werden. Und dass man auch als Lehrkraft über die Lerncoaching-Erfahrung sprechen kann.“ (L1)* In dieser Aussage steckt auch der Hinweis, dass das **Lerncoaching institutionalisiert** werden könnte und **Multiperspektivität** eine wichtige Rolle dabei spielt, etwa in Form der Vertrauenslehrkraft, des Lerncoachs sowie der Klassen- und Fachlehrkräfte. Die Lehrkraft führt weiter aus, dass es sinnvoll sein kann, **Lerncoaching in einigen Fällen verpflichtend** anzubieten, um auch diejenigen zu erreichen, die durch ihre oft negativen Vorerfahrungen mit Schule oder außerschulischen Angeboten, den Zugang zu ermöglichen, um ihre Ziele bewusst zu machen: *„...man kann es natürlich auch verpflichtend machen für die Schule... Alle halbe Jahre muss ein Schüler bei der Lerncoachingkraft, wenn es vorbei ist, rein gucken. Und sich eine halbe Stunde Zeit nehmen. Dass man einfach mal über Gott und die Welt reden kann. Und das kann dann auch extrem helfen. Und das verpflichtend zu machen, finde ich auch sinnvoll.“ (L1).*

Wichtig ist ferner die **Über- und Erarbeitung eines handlungs-, kompetenz und schülerorientierten Lerncoachingmaterials**, um die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Voraussetzungen zu fördern und zu fordern. Eine Lehrkraft äußert dazu: *„Ich würde die Arbeitsblätter reduzieren und aus den Erfahrungen heraus brauchen wir die Hälfte nicht. Die Arbeitsblätter müssten überarbeitet werden.“ (L4)*

In dieser wissenschaftlichen Ausarbeitung stellt sich vornehmlich die Frage nach der **Wirksamkeit von durchgeführten Lerncoachingsitzungen auf Ausbildungsabbrüche**. Grundsätzlich sehen die Lehrkräfte eine **positive Wirkung auf einen erfolgreichen**

Ausbildungsverlauf und somit auch auf Ausbildungsabbrüche. In einigen Fällen bleibt die **langfristige Wirkung fraglich**, da hier Pandemie bedingt, der Untersuchungszeitraum auf knapp ein Schuljahr begrenzt war. Diese Wirkung kann in der Schulstatistik nachweislich belegt werden²¹². Auf die Frage nach der Wirkung äußerten die befragten Lehrkräfte: „Die Abbruchzahlen sprechen für sich.“ (L4), „Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die Abbruchzahlen stark gesunken sind. Eine Möglichkeit, die Abbruchquote zu reduzieren.“ (L5), „Ich glaube, kurzfristig war das eine sehr hohe Wirksamkeit der Methode Lerncoaching. Einen Tag bis eine Woche haben wir viel für unsere Schüler erreicht. Und geschafft. Ich glaube nicht, dass wir langfristig Ergebnisse daraus ziehen. Ich glaube, dass die Schule langfristig ihre Verhaltensweisen kaum umgestellt haben. Und dass sie langfristig weniger Erfolge feiern können. Das Lerncoaching sorgt für eine kurzfristige Intervention. Um einen langfristigen Erfolg zu haben, müsste man die Schüler theoretisch öfter sehen und öfter coachen. Das ist natürlich im 3-Wochen-Intervall schwierig. Manchmal sogar ist das im Rahmen von sechs und neun Wochen dann einfach zu lang. Für kurzfristige Sachen war das super, aber für langfristige Sachen, dann müsste man das viel intensiver durchführen. Und was ich nicht gut finde, ist die ganze Klasse zu coachen. Ich habe auch Einzelcoachings probiert. Mit anderen Schülern aus anderen Klassen, das hat extrem gut funktioniert. Und ich denke in Kleinstgruppen mit maximal drei Leuten. Und für Schüler, die wirklich Bedarf haben.“ (L1). „...da gibt's Probleme. Ihr habt es im Lerncoaching mit angesprochen, es wurde beim nächsten Mal vielleicht wieder ein bisschen besser, aber dann war es auch wieder verflogen.“ (L2).

Eine Lehrkraft formuliert weiter, dass durch die individuelle Auseinandersetzung mit den persönlichen Problemen eine **hohe Wirkung** erzielbar ist: „Lerncoaching bedeutet bessere Kommunikation mit den Lehrkräften, weil bei so einer intensiven Situation man als Schüler zwischen Schüler und Lehrkraft sonst nichts erreicht. Und die Kraft, sich wirklich 20 Minuten und länger exakt mit dem Problem eines Schülers zu beschäftigen, ist sehr wirksam. Und ich glaube, das ist es ganz doll, was unsere Schüler sich wünschen, dass man für sie einen persönlichen Ansprechpartner in der Schule hat. Wir haben einfach Schüler, die mit sehr sehr vielen Problem kommen. Den sie einfach vertrauen können. Der zuhört und der ihnen hilft. Ich glaube, das ist einfach das was Schüler brauchen. Unsere Klasse hat es offensichtlich gemerkt. Aber es gibt mehr, die es eigentlich brauchen. Ich finde es erstaunlich, dass ist ebenso sehr klar. Ich denke, es ist das was sie sich wünschen und auch brauchen. Denn ich denke viele haben das nicht so sehr zu Hause.“ (L1)

²¹² vgl. Kapitel 5.4

Die befragten Ausbildungsverantwortlichen konnten aufgrund eines geringen Einblickes in das Projekt keine Rückmeldung dazu geben.

Perspektive der Erziehungs- und Sorgeberechtigten (E)

Im Gegensatz zu den Ausbildungsverantwortlichen haben zwei von fünf der befragten Erziehungs- und Sorgeberechtigten eine Einschätzung des Modellprojektes vorgenommen. Besonders positiv wurden das **frühzeitige Eingreifen** und die **Arbeit in kleinen Gruppen** hervorgehoben: „Dass Sie frühzeitig mit eingreifen, das ist schon ein Meilenstein.“ (E4), „Das würde ich auch gut finden, von dem Lerncoaching habe ich schon gehört. Das finde ich ist eine super Sache. Kleine Gruppen, man kommt sich da näher und das finde ich gut.“ (E5).

5.2.7 Zusammenfassung

Die Tabelle 5.3 zeigt eine Übersicht der Ergebnisse aus den Tiefeninterviews unter Berücksichtigung der Befragungsgruppen sowie der Kategorien. Nachfolgend werden die Ergebnisse der Befragungsgruppen innerhalb der einzelnen Kategorien „Gründe für Ausbildungsabbrüche“, „Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen“, „Lernumgebung“, „Kooperationen“, „Unterstützungsbedarf“ und „Auswertung des Modellprojektes“ hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede zusammenfassend dargestellt.

Tab. 5.3: Übersicht der Ergebnisse aus den Tiefeninterviews

Befragungsgruppen	Gründe für Ausbildungsabbrüche	Maßnahmen gegen Ausbildungsabbrüche	Lernumgebung	Kooperationen	Unterstützungsbedarf	Auswertung des Modellprojektes
Schülerinnen und Schüler	- Schwache schulische Lernvoraussetzungen - Person des Auszubildenden - Kombinationen unterschiedlicher Motive/Ursachen - Überforderung in der Berufsschule - Schwierige Lehrer-Schüler-Beziehungen - Betriebliche Gründe - Mangelnde praktische Grundfertigkeiten	- Frühzeitiges Reden über die Probleme - Besserer Umgang mit den Auszubildenden	- Geringe, informelle Rückmeldung vom Ausbildungsbetrieb - Homogenes Lernverhalten: die Auszubildenden lernen selten oder gar nicht	- Berufsschulischen Nachhilfeangeboten - Nachhilfangebote der Assistenten Ausbildung	- Förderung im Fach Mathematik - Erstellung eines Lehrplans - Fachgespräche, mit Fachbegriffen üben - Einsatz kooperativer Lernformen - individuelle Förderung - konsequentes Handeln der Lehrkräfte	Positiv: - Weiterempfehlung des Lerncoachings (kleine Gruppen, offene Kommunikation über Probleme) Wirkung auf Abbrüche: - Positive Wirkung auf den Ausbildungserfolg Verbesserungen: - öfter anbieten, größere Gruppen
Lehrkräfte	- Betriebliche Gründe - Schulische Lernvoraussetzungen - Überforderung - Falsche Erwartungen an den Beruf - Familiäre Situation - Person des Auszubildenden	- Frühzeitiges Kommunizieren über Probleme in der Ausbildung - Förderung/Diagnostik - Verbesserung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses - Verbesserung der Lernortkooperation - Eigenverantwortung stärken - Vermittlung in andere Ausbildungsbetriebe	- Geringe Klassengröße - Andere Struktur des Unterrichts - Neue Entwicklungs- und Lernkonzepte - Mehr zeitliche Kapazitäten für die Schülerinnen und Schüler	- Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben und Handwerkskammern - bessere Kooperation der Schulen untereinander - Schulsozialarbeit - überbetriebliche Angebote	- konsequentes Verhalten im Unterricht, um Störungen zu vermeiden - Erfassung der individuellen Kompetenzstände - Fortbildungsbedarf in den Bereichen: Umgang mit neuer Technik/Medien/Methoden, Supervision, Bindung - Fortbildung innerhalb eines interdisziplinären Teams an Pädagoginnen und Pädagogen - kleinere Klassen bzw. mehr Zeit für einzelne Lernenden - Klassenleiterstunden	Positiv: - Kooperation im Team - Weiterentwicklung - die Erfassung der Kompetenzstände der Lernenden - Fokussierung auf Ziele - die Begleitung - schülernahe Kommunikation Wirkung auf Abbrüche - positive Wirkung auf einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf - langfristige Wirkung unklar aufgrund des festgelegten Untersuchungszeitraums

Befragungsgruppen	Gründe für Ausbildungsabbrüche	Maßnahmen gegen Ausbildungsabbrüche	Lernumgebung	Kooperationen	Unterstützungsbedarf	Auswertung des Modellprojektes
					- Neues Entwicklungs- und Lernkonzept - Zugänge zu den Ressourcen - Vermittlung von außerfachlichen Kompetenzen - Neue Entwicklungsziele- und -aufgaben - Verstärkung im Bereich des digitalen Lernens - Vermittlung personaler Kompetenz - Wertschätzung der Lehrkräfte	- Durch die individuelle Auseinandersetzung mit den persönlichen Problemen hohe Wirkung Verbesserungen: - Angebote bedarfsgenau - Bei auftretenden Problemen kurzfristig Lerncoachingsitzungen - Lerncoaching institutionalisiert - Lerncoaching in einigen Fällen verpflichtend - Über- und Erarbeitung eines handlungs-, kompetenz- und schülerorientierten Lerncoachingmaterials
Ausbildungsverantwortliche	- Person des Auszubildenden - Motivation - Erwartungen an den Beruf - Mangelnde praktische Grundfertigkeiten - Schulische Voraussetzungen - Überforderungssituationen - Familiäre Situation	- Entwicklung und Förderung praktischer Kompetenzen der Auszubildenden - Individuelle Förderung und Diagnostik - Durchführung eines Probearbeitens - Wertschätzender Umgang mit den Auszubildenden - Teamzusammenstellung - Probleme rechtzeitig besprechen - Lernortkooperation unter Einbeziehung der	- Begleitung der Auszubildenden durch Nachwuchskraft in der Familie - Lernen in extra Räumlichkeiten - Lernen mit kooperativen Kolleginnen und Kollegen - Mehr zeitliche Kapazitäten für die Auszubildenden - Lernverhalten geht von den Auszubildenden aus - Wunsch nach regelmäßiger Rückmeldung durch die Lehrkräfte	- Lehrkräften der Berufsschule - mit den Erziehungs- und Sorgeberechtigten - ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH)	- in den Kompetenzbereichen Mathematik, Lesen und Schreiben - Einsatz digitaler Lernplattformen - verbesserte Kommunikation mit der Berufsschule - Einrichtung von Lerngruppen/zusätzlichem Unterricht - Veränderung der Curricula - verstärkte Rückmeldungen von den Lehrkräften zu den aktuellen Kompetenzen der Auszubildenden	

Befragungsgruppen	Gründe für Ausbildungsabbrüche	Maßnahmen gegen Ausbildungsabbrüche	Lernumgebung	Kooperationen	Unterstützungsbedarf	Auswertung des Modellprojektes
		Erziehungs- und Sorgeberechtigten - Einsatz materieller Anreize - Freiheiten durch schulische Förderungen in der Praxisphase			- Gemeinsame Werbefensive mit der Berufsschule zur Besetzung offener Ausbildungsstellen - Teambildende Maßnahmen in der Lerngruppe	
Erziehungs- und Sorgeberechtigte	- Person des Auszubildenden - Demotivation der Jugendlichen - Starkes Ablenkungsangebot - Überangebot an Ausbildungsstellen, übersättigter Ausbildungsmarkt - Familiäre Gründe - Falsche Erwartungen an den Beruf - Gründe im Ausbildungsbetrieb	- Stärkung des Klassenzusammenhalts - Einsatz materieller Anreize - Regelmäßiger Informationsaustausch zwischen den Lehrkräften sowie den Erziehungs- und Sorgeberechtigten - Frühzeitige Kommunikation über Probleme in der Ausbildung	- Hoher Einfluss eines regelmäßigen Informationsaustauschs zwischen den Beteiligten - Rückmeldungen vom Betrieb erfolgen vorrangig im Rahmen vorhandener persönlicher Beziehungen zu den Erziehungs- und Sorgeberechtigten - Informelle Rückmeldungen zu den Kompetenzen der Auszubildenden - Rückmeldung nur dann, wenn Kompetenzen nicht erreicht werden - Regelmäßige Informationsveranstaltungen (1-2 mal/Schuljahr) gewünscht - Homogenes Lernverhalten: gar nicht oder selten, aber eigenverantwortlich - Höhere Lernmotivation für die Lernenden im Wohnheim	- Förder- und Unterstützungsangebote der Berufsschule - die Angebote der Assistierten Ausbildung der Bundesagentur für Arbeit	- Mathematik, Deutsch, Technisches Zeichnen sowie in sozialer Kompetenz - Förderung von lernschwachen Schülerinnen und Schülern sowie Förderung von leistungsstarken Lernenden - Prüfungsvorbereitung - Lernplattform - verstärkten Kommunikation mit den Lehrkräften - verbessertes Nachhilfe- und Förderangeboten der Berufsschule - Einbeziehung des Wohnheims in die Bildungsarbeit	Positiv: - frühzeitige Eingreifen - Arbeit in kleinen Gruppen

Gründe für Ausbildungsabbrüche

Die Tabelle 5.4 zeigt die Gründe für Ausbildungsabbrüche aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler, der Lehrkräfte, der Ausbildungsverantwortlichen sowie der Erziehungs- und Sorgeberechtigten. Die befragten Gruppen vertreten gemeinsam die Auffassung, dass der **Hauptgrund in der Person des Auszubildenden** liegt und dass die Motivation eine wesentliche Gelingensbedingung für das erfolgreiche Absolvieren einer Ausbildung darstellt. Drei der vier Befragungsgruppen äußern, dass **die Gründe im Ausbildungsbetrieb und in der familiären Situation** der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu finden sind und dass schwache **Lernvoraussetzungen sowie Überforderungssituation** zu einem Abbruch führen können. Darüber hinaus sehen mit Ausnahme der Schülerinnen und Schüler die Befragten Ursachen in einer **realitätsfernen Erwartung an den Beruf**. Wenig Übereinstimmungen gab es hinsichtlich der Wirkung einer Lehrer-Schüler-Beziehung, mangelnder praktischer Grundfertigkeiten und dem Überangebot an Ausbildungsstellen.

Tab. 5.4: Gründe für Ausbildungsabbrüche aus der Perspektive der Befragungsgruppen

Befragungsgruppen	Gründe für Ausbildungsabbrüche
Schülerinnen und Schüler	- Schwache schulische Lernvoraussetzungen - Person des Auszubildenden - Kombinationen unterschiedlicher Motive/Ursachen - Überforderung in der Berufsschule - Schwierige Lehrer-Schüler-Beziehungen - Betriebliche Gründe - Mangelnde praktische Grundfertigkeiten
Lehrkräfte	- Betriebliche Gründe - Schulische Lernvoraussetzungen - Überforderung - Falsche Erwartungen an den Beruf - Familiäre Situation - Person des Auszubildenden
Ausbildungsverantwortliche	- Person des Auszubildenden - Motivation - Erwartungen an den Beruf - Mangelnde praktische Grundfertigkeiten - Schulische Voraussetzungen - Überforderungssituationen - Familiäre Situation
Erziehungs- und Sorgeberechtigte	- Person des Auszubildenden - Demotivation der Jugendlichen - Starkes Ablenkungsangebot - Überangebot an Ausbildungsstellen, übersättigter Ausbildungsmarkt - Familiäre Gründe - Falsche Erwartungen an den Beruf - Gründe im Ausbildungsbetrieb

Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen

Die Ergebnisse in der Tabelle 5.5 zeigen deutlich, dass für die vier befragten Interviewgruppen eine **frühzeitige Kommunikation über Probleme in der Ausbildung** die wichtigste Maßnahme darstellt, Ausbildungsabbrüche zu verhindern. Darüber hinaus sehen die in Ausbildung Beteiligten eine weitere bedeutsame Maßnahme in der **Verbesserung der Lernortkooperation zwischen Lehrkräften, Ausbildungsbetrieben sowie Erziehungs- und Sorgeberechtigten**. Weitere Gemeinsamkeiten hinsichtlich wirksamer Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen sind in der **individuellen Förderung/Diagnostik** und dem **Einsatz materieller Anreize** zu finden.

Die in der Tabelle aufgeführten Maßnahmen „Verbesserung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses“, „Stärkung der Eigenverantwortung“, „Vermittlung in andere Ausbildungsbetriebe“, „Förderung praktischer Kompetenzen“, „Durchführung eines Probearbeitens“, „Teamzusammenstellung“, „schulische Förderungen in der Praxisphase“ sowie „Stärkung des Klassenzusammenhaltes“ wurden von jeweils einer Befragungsgruppe vorgeschlagen und können als Differenzmenge bezeichnet werden.

Tab. 5.5: Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen aus der Perspektive der Befragungsgruppen

Befragungsgruppen	Maßnahmen gegen Ausbildungsabbrüche
Schülerinnen und Schüler	- Frühzeitiges Reden über die Probleme - Besserer Umgang mit den Auszubildenden
Lehrkräfte	- Frühzeitiges Kommunizieren über Probleme in der Ausbildung - Förderung/Diagnostik - Verbesserung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses - Verbesserung der Lernortkooperation - Eigenverantwortung stärken - Vermittlung in andere Ausbildungsbetriebe
Ausbildungsverantwortliche	- Entwicklung und Förderung praktischer Kompetenzen der Auszubildenden - Individuelle Förderung und Diagnostik - Durchführung eines Probearbeitens - Wertschätzender Umgang mit den Auszubildenden - Teamzusammenstellung - Probleme rechtzeitig besprechen - Lernortkooperation unter Einbeziehung der Erziehungs- und Sorgeberechtigten - Einsatz materieller Anreize - Freiheiten durch schulische Förderungen in der Praxisphase
Erziehungs- und Sorgeberechtigte	- Stärkung des Klassenzusammenhalts - Einsatz materieller Reize - Regelmäßiger Informationsaustausch zwischen den Lehrkräften sowie den Erziehungs- und Sorgeberechtigten - Frühzeitige Kommunikation über Probleme in der Ausbildung

Lernumgebung

In der Tabelle 5.6 ist die Beschreibung der Lernumgebung aus der Perspektive der vier Gruppen dargestellt. In einem Großteil der Aussagen geht es um den **Bedarf an Rückmeldungen** seitens der Lehrkräfte oder der Ausbildungsverantwortlichen. Die Schülerinnen und Schüler stellen fest, dass die Ausbildungsbetriebe meist nur informelle Rückmeldungen geben. Die Erziehungs- und Sorgeberechtigten bestätigen diese Aussage und ergänzen, dass die Rückmeldung vorrangig im Rahmen vorhandener persönlicher Beziehung getätigt werden. Darüber hinaus werden Rückmeldungen erst dann gegeben, wenn die angestrebten Kompetenzen infrage gestellt werden. Vor diesem Hintergrund wünschen sich die Ausbildungsverantwortlichen sowie die Erziehungs- und Sorgeberechtigten regelmäßige Rückmeldungen beispielsweise in Form von schulischen Informationsveranstaltungen.

Das Lernverhalten der Auszubildenden wurde als **homogen hinsichtlich der Quantität des Lernens** beschrieben. Sie lernen **selten oder gar nicht**, wobei die Impulse zum Lernen meist von den Schülerinnen und Schülern ausgeht. Die Ausbildungsverantwortlichen stellen zum Teil **extra Räumlichkeiten** zum Lernen zur Verfügung und übergeben **kooperativen Kolleginnen und Kollegen** die Aufgabe, die Auszubildenden entsprechend zu fördern. Zu diesem Zwecke setzen die Ausbildungsbetriebe auf die **Nachwuchskräfte in der Familie** der Handwerksfirmen. Von den Lehrkräften wird eine optimale Lernumgebung durch die Installation **kleiner Klassen, eine andere Unterrichtsstruktur sowie neue Entwicklungs- und Lernkonzepte** gewünscht.

Tab. 5.6: Lernumgebung aus der Perspektive der Befragungsgruppen

Befragungsgruppen	Lernumgebung
Schülerinnen und Schüler	- Geringe informelle Rückmeldung vom Ausbildungsbetrieb - Homogenes Lernverhalten: die Auszubildenden lernen selten oder gar nicht
Lehrkräfte	- Geringe Klassengröße - Andere Struktur des Unterrichts - Neue Entwicklungs- und Lernkonzepte - Mehr zeitliche Kapazitäten für die Schülerinnen und Schüler
Ausbildungsverantwortliche	- Begleitung der Auszubildenden durch Nachwuchskraft in der Familie - Lernen in extra Räumlichkeiten - Lernen mit kooperativen Kolleginnen und Kollegen - Mehr zeitliche Kapazitäten für die Auszubildenden - Lernverhalten geht von den Auszubildenden aus - Wunsch nach regelmäßiger Rückmeldung durch die Lehrkräfte
Erziehungs- und Sorgeberechtigte	- Hoher Einfluss eines regelmäßigen Informationsaustauschs zwischen den Beteiligten - Rückmeldungen vom Betrieb erfolgen vorrangig im Rahmen vorhandener persönlicher Beziehungen zu den Erziehungs- und Sorgeberechtigten

Befragungsgruppen	Lernumgebung
	- Informelle Rückmeldungen zu den Kompetenzen der Auszubildenden - Rückmeldung nur dann, wenn Kompetenzen nicht erreicht werden - Regelmäßige Informationsveranstaltungen (1-2 mal/Schuljahr) gewünscht - Homogenes Lernverhalten: gar nicht oder selten, aber eigenverantwortlich - Höhere Lernmotivation für die Lernenden im Wohnheim

Kooperationen

Die Tabelle 5.7 zeigt die Kooperationen, die von den Befragungsgruppen präferiert werden. Daraus geht hervor, dass die Schülerinnen und Schüler sowie die Erziehungs- und Sorgeberechtigten mit den **Lehrkräften der Berufsschule**, die u.a. die Förder- und Förderangebote durchführen sowie mit der **Assistierten Ausbildung der Bundesagentur für Arbeit** kooperieren. Die befragten Lehrkräfte arbeiten neben den Ausbildungsbetrieben und der **Schulsozialarbeit**, mit der **Handwerkskammer** und den **überbetrieblichen Ausbildungsträgern** zusammen. In diesem Zusammenhang wurde betont, dass sie sich eine bessere **Kooperation der Schulen** untereinander im Übergangssystem der abgebenden und aufnehmenden Schulen wünschen. Die Ausbildungsverantwortlichen kooperieren vornehmlich mit den Lehrkräften der Berufsschule, mit den Erziehungs- und Sorgeberechtigten sowie den **ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH)**.

Tab. 5.7: Kooperationen aus der Perspektive der Befragungsgruppen

Befragungsgruppen	Kooperationen
Schülerinnen und Schüler	- berufsschulischen Nachhilfeangeboten - Nachhilfeangebote der Assistierten Ausbildung
Lehrkräfte	- Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben - Handwerkskammer - Bessere Kooperation der Schulen untereinander - Schulsozialarbeit - Überbetriebliche Angebote
Ausbildungsverantwortliche	- Lehrkräften der Berufsschule - Mit den Erziehungs- und Sorgeberechtigten - ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH)
Erziehungs- und Sorgeberechtigte	- Förder- und Unterstützungsangebote der Berufsschule - Die Angebote der Assistierten Ausbildung der Bundesagentur für Arbeit

Unterstützungsbedarfe

In der Auswertung der Startbefragung dieser Untersuchung wurde deutlich, dass ein wichtiger Grund, die Ausbildung abzuberechnen, in den schwachen Lernvoraussetzungen der Auszubildenden liegt. Dieser Erkenntnis folgend, ergab die Abfrage der Unterstützungsbedarfe, dass aus der Sicht der Befragten ein **wichtiger Bedarf an individueller**

Förderung der Schülerinnen und Schüler notwendig ist (Tab. 5.8). **Förderungen im Fach Mathematik, außerfachlicher personaler Kompetenzen, in den Kompetenzbereichen Lesen und Schreiben, der technischen Kommunikation** wurden vor diesem Hintergrund als besonders bedeutsam von den Befragten herausgestellt. Dabei spielen ebenfalls die Erstellung eines Lernplans, das Üben von Fachgesprächen, die Erfassung der individuellen Kompetenzstände, die Einrichtung von Lerngruppen sowie das Angebot einer intensiven Prüfungsvorbereitung eine zentrale Rolle. Die Lehrkräfte gaben einen **Fortbildungsbedarf** in unterschiedlichen Bereichen an, der auch innerhalb eines interdisziplinären Teams an Pädagoginnen und Pädagogen gedeckt werden kann. **Neue Entwicklungs- und Lernkonzepte** wurden ebenfalls vorgebracht sowie die Durchführung einer gemeinsamen **Werbeoffensive** zur Besetzung offener Ausbildungsstellen.

Tab. 5.8: Unterstützungsbedarfe aus der Perspektive der Befragungsgruppen

Befragungsgruppen	Unterstützungsbedarf
Schülerinnen und Schüler	- Förderung im Fach Mathematik - Erstellung eines Lernplans - Fachgespräche mit Fachbegriffen üben - Einsatz kooperativer Lernformen - Individuelle Förderung - konsequentes Handeln der Lehrkräfte
Lehrkräfte	- Konsequentes Verhalten im Unterricht, um Störungen zu vermeiden - Erfassung der individuellen Kompetenzstände - Fortbildungsbedarf in den Bereichen: Umgang mit neuer Technik/Medien/Methoden, Supervision, Bindung - Fortbildung innerhalb eines interdisziplinären Teams an Pädagoginnen und Pädagogen - Kleinere Klassen bzw. mehr Zeit für einzelne Lernenden - Klassenleiterstunden - Neues Entwicklungs- und Lernkonzept - Zugänge zu den Ressourcen - Vermittlung von außerfachlichen Kompetenzen - Neue Entwicklungsziele- und -aufgaben - Verstärkung im Bereich des digitalen Lernens - Vermittlung personaler Kompetenz - Wertschätzung der Lehrkräfte
Ausbildungsverantwortliche	- in den Kompetenzbereichen Mathematik, Lesen und Schreiben - Einsatz digitaler Lernplattformen - Verbesserte Kommunikation mit der Berufsschule - Einrichtung von Lerngruppen/zusätzlichem Unterricht - Veränderung der Curricula - Verstärkte Rückmeldungen von den Lehrkräften zu den aktuellen Kompetenzen der Auszubildenden - Gemeinsame Werbeoffensive mit der Berufsschule zur Besetzung offener Ausbildungsstellen - Teambildende Maßnahmen in der Lerngruppe
Erziehungs- und Sorgeberechtigte	- Mathematik, Deutsch, Technisches Zeichnen sowie in sozialer Kompetenz - Förderung von lernschwachen Schülerinnen und Schülern sowie Forderung von leistungsstarken Lernenden - Prüfungsvorbereitung - Lernplattform - Verstärkte Kommunikation mit den Lehrkräften - Verbesserte Nachhilfe- und Förderangebote der Berufsschule - Einbeziehung des Wohnheims in die Bildungsarbeit

Auswertung des Modellprojektes

Eine Rückmeldung zum Modellprojekt nahmen die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte sowie in geringem Maße die Erziehungs- und Sorgeberechtigten vor. Vor diesem Hintergrund wurde die **positive Wirkung des Lerncoachings auf den Ausbildungsverlauf** insbesondere durch die **offene Kommunikation in kleinen Gruppen** sowie die **Fokussierung auf Ziele** bestätigt. Als positiv wurden weiter **die Kooperation im Team**, die **Erfassung der Kompetenzstände**, die **schülernahe Kommunikation** sowie das **frühzeitige Eingreifen bei Problemen** wahrgenommen. Die Auszubildenden und die Lehrkräfte gaben auch Rückmeldungen zu den Verbesserungen der Lerncoachingangebote. Die Erhöhung der Anzahl an Lerncoachingangeboten, die Durchführung bedarfsgenauer und situativer Sitzungen, eine Institutionalisierung des Lerncoachings an Schule sowie die Über- und Erarbeitung des Lerncoachingmaterials wurden genannt, um das Lerncoaching zu optimieren. Aufgrund des kurzen Untersuchungszeitraums dieser wissenschaftlichen Arbeit ist eine langfristige Wirkung des Lerncoachings fraglich und sollte an anderer Stelle weiter untersucht werden.

Tab. 5.9: Auswertung des Modellprojektes aus der Perspektive der Befragungsgruppen

Befragungsgruppen	Auswertung des Modellprojektes
Schülerinnen und Schüler	Positiv: - Weiterempfehlung des Lerncoachings (kleine Gruppen, offene Kommunikation über Probleme) Wirkung auf Abbrüche: - Positive Wirkung auf den Ausbildungserfolg Verbesserungen: - Öfter anbieten, größere Gruppen
Lehrkräfte	Positiv: - Kooperation im Team - Weiterentwicklung - Die Erfassung der Kompetenzstände der Lernenden - Fokussierung auf Ziele - Die Begleitung - Schülernahe Kommunikation Wirkung auf Abbrüche: - Positive Wirkung auf einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf - Langfristige Wirkung unklar aufgrund des festgelegten Untersuchungszeitraums - Durch die individuelle Auseinandersetzung mit den persönlichen Problemen hohe Wirkung Verbesserungen: - Angebote bedarfsgenau - Bei auftretenden Problemen kurzfristig Lerncoachingsitzungen - Lerncoaching institutionalisiert - Lerncoaching in einigen Fällen verpflichtend - Über- und Erarbeitung eines handlungs-, kompetenz- und schülerorientierten Lerncoachingmaterials
Ausbildungsverantwortliche	
Erziehungs- und Sorgeberechtigte	Positiv: - Frühzeitiges Eingreifen - Arbeit in kleinen Gruppen

5.3 Die quantitative Befragung zur Wirkung des Lerncoachings

Eingangs ist die zentrale Frage zu klären, warum die Methode des Lerncoachings überhaupt für die Untersuchung ausgewählt wurde. Die Ergebnisse der Starterbefragungen zeugen deutlich, dass aus Sicht der an Ausbildung Beteiligten Förderungen, individuelle Lernberatungen sowie sonderpädagogische Beratungen zu einer erfolgreichen Ausbildung führen können, da schwache Lernvoraussetzungen oft einen Grund darstellen, die Ausbildung abzubrechen. Neben den Anforderungen der theoretischen und praktischen Ausbildung müssen die Auszubildenden individuelle Entwicklungsaufgaben bewältigen, um sich auch eine berufliche Identität mit möglichst positivem Selbstwert zu erarbeiten. Biermann bringt weiter zum Ausdruck, dass formale und betriebliche Leistungszwänge und informeller sozialer Gruppendruck zur Selektion führt und den Ausbildungserfolg gefährdet. Es bedarf einer besonderen Ausgestaltung der Ausbildungsphasen durch besondere Curricula, um eine Nachreifung der Selbst- und Sozialkompetenz zu ermöglichen.²¹³ An dieser Stelle greift die bereits dargelegte Zielsetzung des Lerncoachings. Lerncoaching unterstützt mit dem Ziel, Aufgaben, Probleme, Situationen und Herausforderungen beim Aufbau und bei der Erweiterung von Lernkonzepten, Selbstmanagement und Wissensorganisation zu bewältigen.²¹⁴ Darüber hinaus ist die Herangehensweise beim Lerncoaching oft ganzheitlich. Da die Gründe für Ausbildungsabbrüche oft in der Personal- und Sozialkompetenz, also in den Einstellungen und in der Anstrengungsbereitschaft der Jugendlichen liegt, ist eine ganzheitliche Betrachtungsweise, wie beim Lerncoaching, sehr bedeutsam. Die dargelegten empirischen und theoretischen Hintergründe führten zu der Auswahl der Methode Lerncoaching für diese wissenschaftliche Untersuchung.

Nach der Starterbefragung und der Durchführung von Lerncoachingsitzungen in der Modellklasse SHK 91 wurde im März 2020 eine quantitative Befragung mittels Fragebogen²¹⁵ durchgeführt. Befragt wurden neben der Hauptgruppe der Modellklasse SHK 91 (n=14) die Kontrollgruppen Energieelektroniker/-in EEG 91, 1. Ausbildungsjahr (n=17), Kraftfahrzeugmechatroniker/-in KFP 91, 1. Ausbildungsjahr (n=21) sowie Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik SHK 81, 2. Ausbildungsjahr (n=19). Die Untersuchung hatte zum Ziel, die emotionalen und sozialen Schulerfahrungen mit

²¹³ Vgl. Biermann et al. 2015, S. 94

²¹⁴ Vgl. Pallasch/Hameyer 2012, S. 113

²¹⁵ Vgl. Anhang 2.1, 2.2

den Dimensionen Fähigkeitskonzept (Selbst) und Sozialklima (Schulklasse) von Berufsschulklassen mit (SHK 91) und ohne (EEG 91, KFP 91, SHK 81) Lerncoachingerfahrungen zu vergleichen und so Antworten auf die Forschungs- und Detailfrage:

„5. Welche Auswirkungen hat das Lerncoachingkonzept auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die soziale Integration und das Klassenklima in dem Bildungsgang Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (SHK)?“ zu geben.

Wie bereits im Kapitel 3.2.4 eingehend dargelegt, wird in dieser wissenschaftlichen Arbeit die Wirkung des Lerncoachings auf die Dimensionen „Sozialklima“ und „Fähigkeitsselbstkonzept“ der Schülerinnen und Schüler näher untersucht. Dabei wird gemäß dem standardisierten Untersuchungsinstrument (FESS 3-4) die Dimension „Sozialklima“ in die Fragebereiche „Soziale Integration“ sowie „Klassenklima“ unterteilt und betrifft die gesamte Schulklasse. Das Fähigkeitsselbstkonzept entspricht dem „Selbstkonzept der Schulfähigkeit“ und gibt Auskunft über den einzelnen Lernenden. Die Ergebnisse dieser zweiten quantitativen Befragung sind den nachfolgenden Kapiteln „5.3.1 Soziale Integration“, „5.3.2 Klassenklima“ und „5.3.3 Selbstkonzept der Schulfähigkeit“ zu entnehmen.

5.3.1 Soziale Integration

Der Fragebogen umfasst insgesamt drei Fragebereiche. Die ersten beiden, „soziale Integration“ und „Klassenklima“ sind der Dimension „Sozialklima“ zugeordnet. In dem dritten Fragebereich werden Fragen zum Selbstkonzept der Schulfähigkeit gestellt. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der ersten 11 Fragen, die die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler betrifft, dargestellt. Darüber hinaus erfolgt ein Vergleich der Ergebnisse der Modellklasse SHK 91 mit den drei Kontrollgruppen EEG 91, KFP 91 und SHK 81.

In der Abbildung 5.13 wird deutlich, dass bei der Abfrage der Einschätzung der eigenen Beliebtheit die Modellklasse SHK 91 mit 64 % den höchsten Anteil darstellt. Auffällig ist weiter, dass die Schülerinnen und Schüler der SHK 91 ausschließlich bei „stimmt gar nicht“ und „stimmt kaum“ Kreuze setzten.

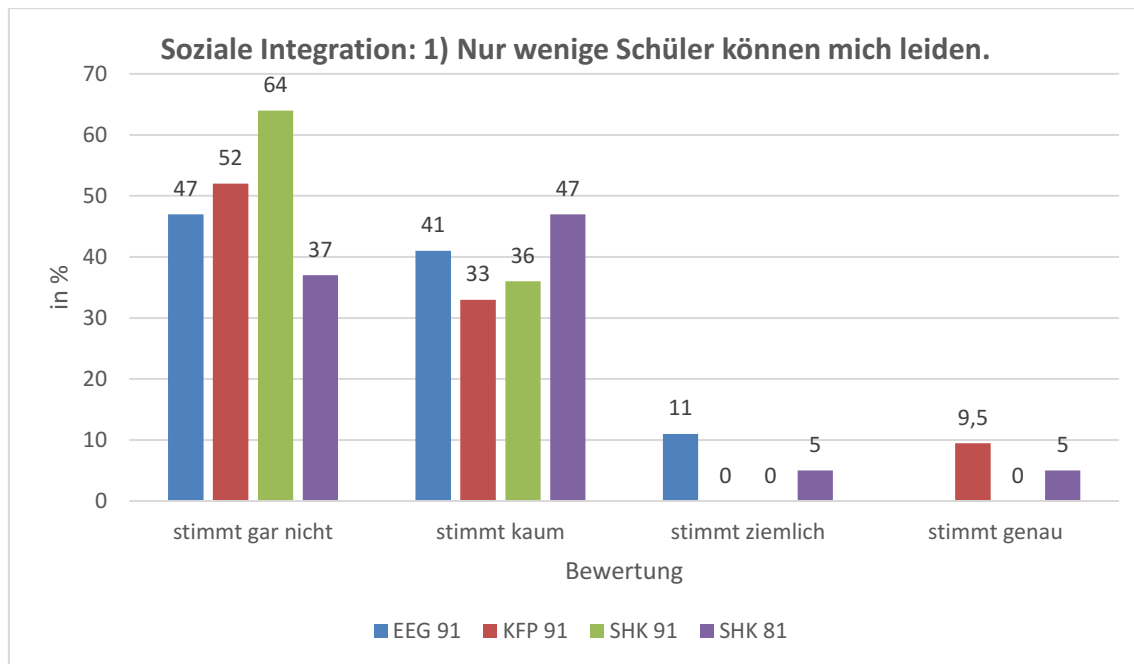


Abb. 5.13 Wirkung des Lerncoachings auf die soziale Integration der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 1)

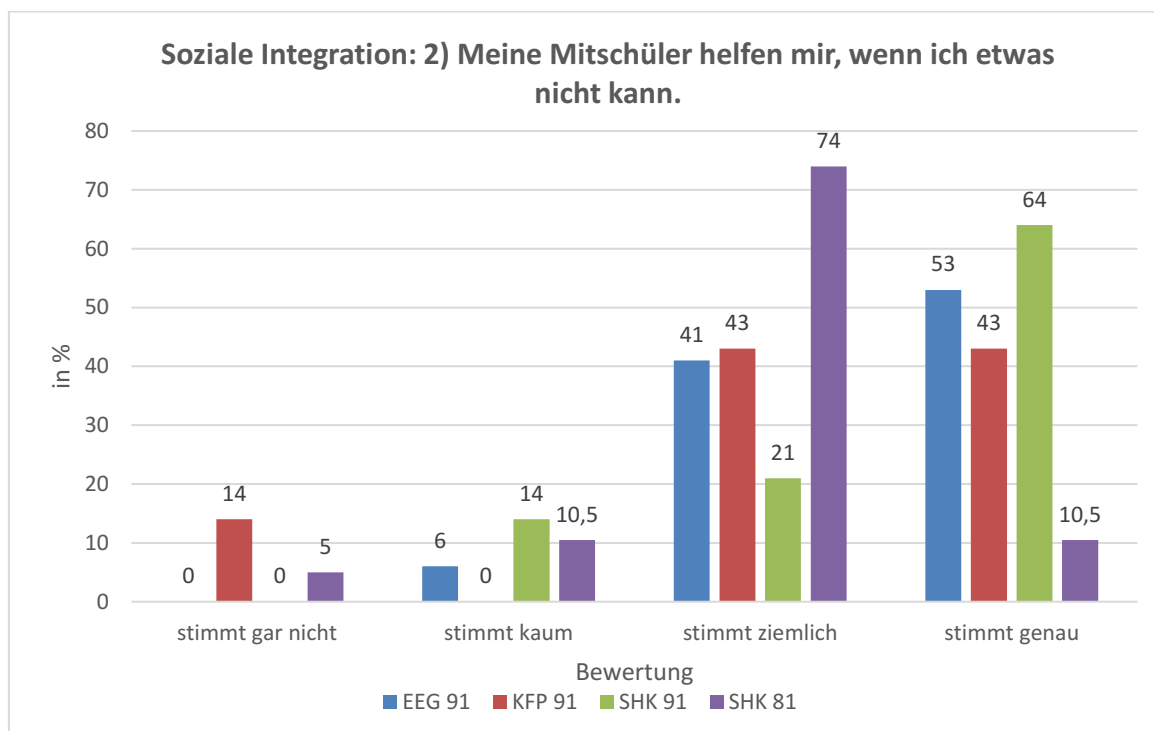


Abb. 5.14 Wirkung des Lerncoachings auf die soziale Integration der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 2)

In der zweiten Frage wurde die Hilfsbereitschaft untereinander abgefragt. Die Antworten zeigen, dass auch an dieser Stelle die Modellklasse mit 64 % den größten Anteil an „stimmt genau“ hat. Die Lerngruppe SHK 81 desselben Bildungsgangs im zweiten Ausbildungsjahr lag bei „stimmt ziemlich“ weit vorne.

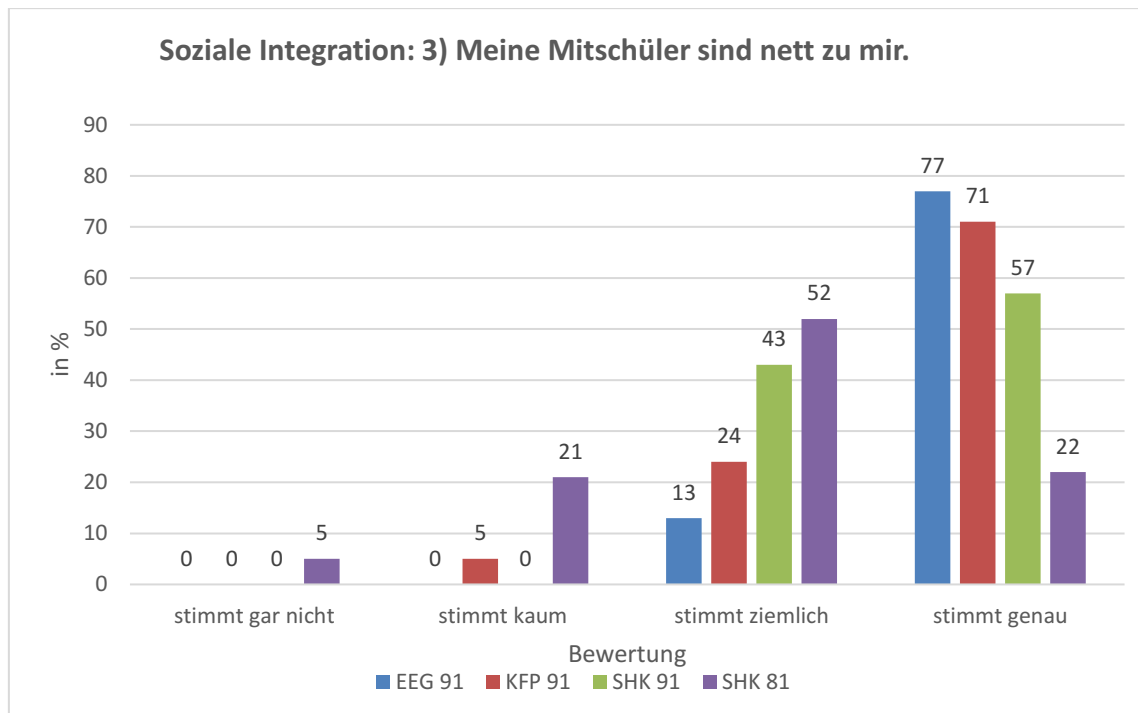


Abb. 5.15 Wirkung des Lerncoachings auf die soziale Integration der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 3)

Im Vergleich zu den drei weiteren Klassen geben Schülerinnen und Schüler der EEG 91 an, zueinander „nett“ zu sein. Das zeigt die Abbildung 5.14. Dennoch liegen die Bewertung der Ergebnisse in den Bereichen „stimmt ziemlich“ und „stimmt genau“.

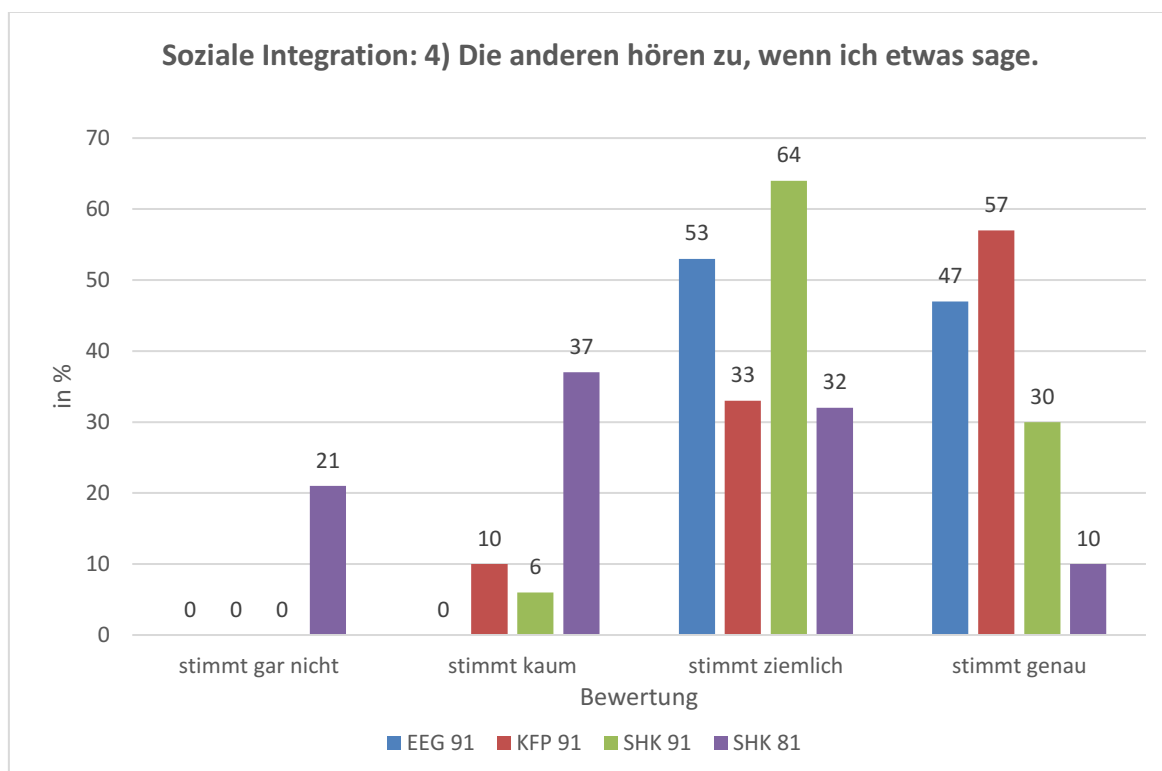


Abb. 5.16 Wirkung des Lerncoachings auf die soziale Integration der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 4)

Die Abbildung 5.16 macht deutlich, dass 30 % der Schülerinnen und Schüler der Modellklasse die Wahrnehmung haben, ihnen wird stets zugehört, 64 % von ihnen bewertet dieses Item mit 64 %. Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler der KFP 91 kreuzten hingegen „stimmt genau“ an.

Wird ein Vergleich zwischen der Modellklasse SHK 91 des ersten Ausbildungsjahres mit der SHK 81 des zweiten Ausbildungsjahres hinsichtlich des Wohlfühlens in der Klasse vorgenommen, kann ausgesagt werden, dass alle Schülerinnen und Schüler der SHK 91 sich in der Klasse ziemlich und richtig wohl fühlen (Abb. 5.17). Die Schülerinnen und Schüler der SHK 81 geben an, sich ziemlich, kaum oder gar nicht in der Klasse wohlfühlen. In den beiden Bildungsgängen Kraftfahrzeugtechnik und Energieelektronik ist das Wohlfühlgefühl unterschiedlich ausgeprägt. In der KFP 91 fühlen sich 71 % der Lernenden sehr wohl in der Klasse.

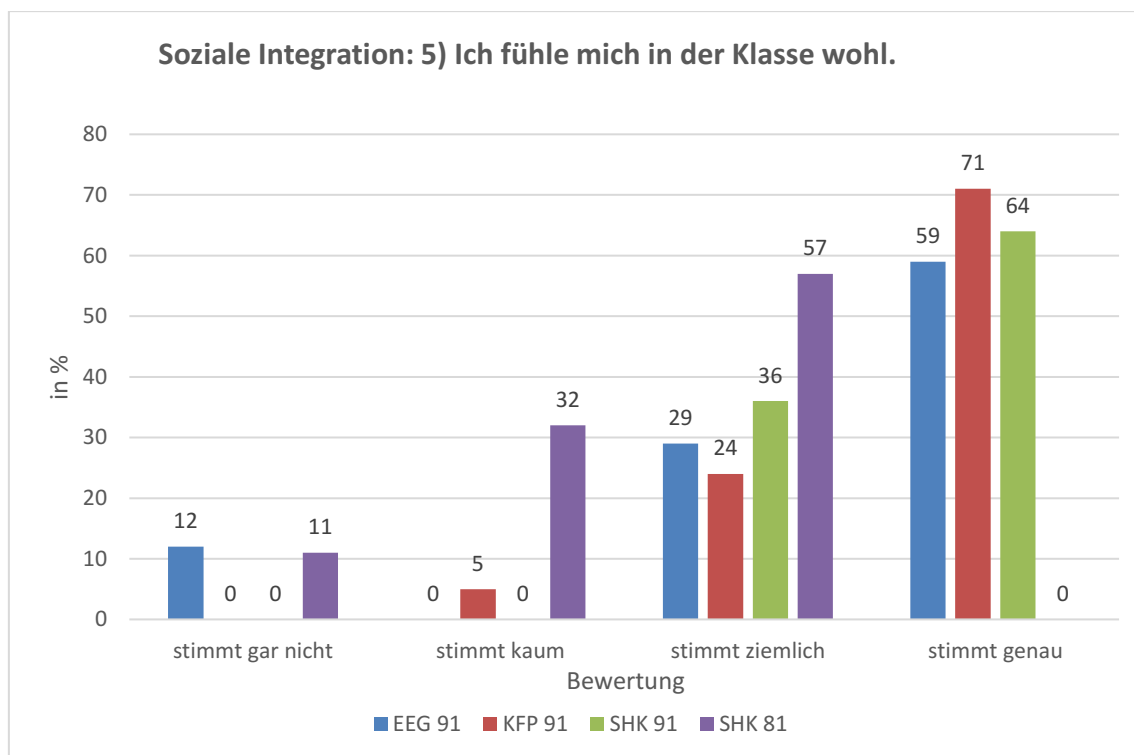


Abb. 5.17 Wirkung des Lerncoachings auf die soziale Integration der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 5)

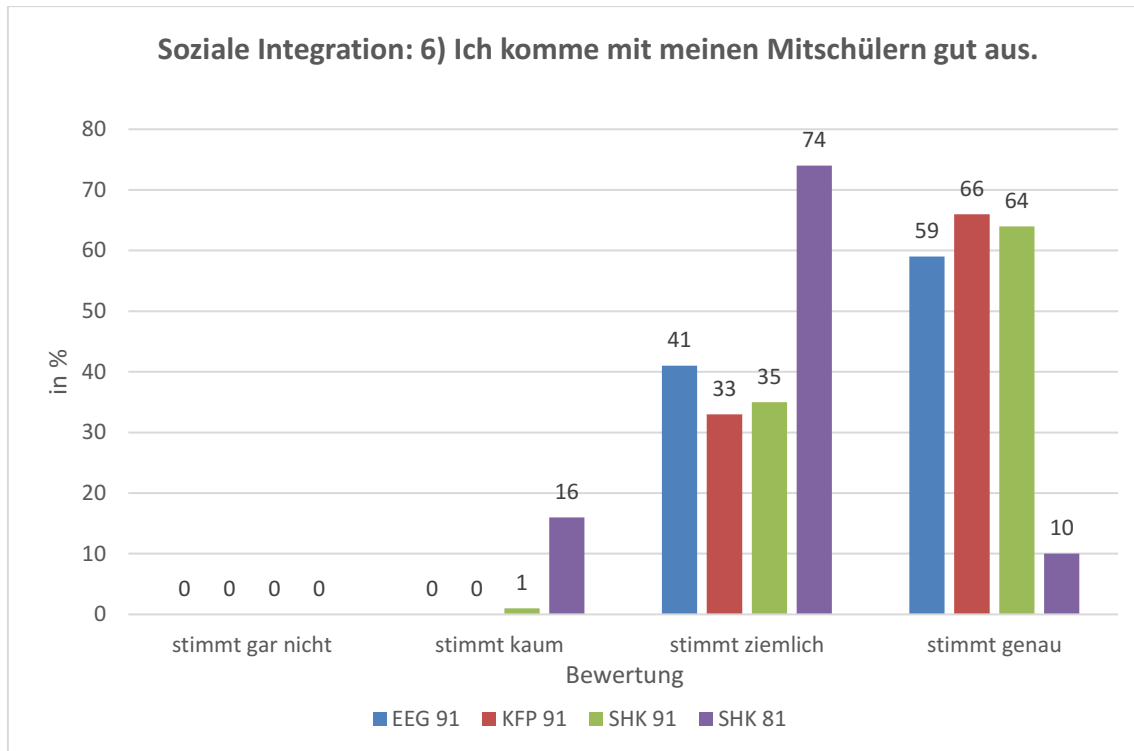


Abb. 5.18 Wirkung des Lerncoachings auf die soziale Integration der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 6)

Die Abbildung 5.18 zeigt, dass die Lernenden der befragten Klassen insgesamt gut miteinander auskommen. Auffällig ist, dass nur 10 % der Schülerinnen und Schüler der SHK 81 dem voll zustimmen, den Schwerpunkt aber bei „stimmt ziemlich“ setzen.

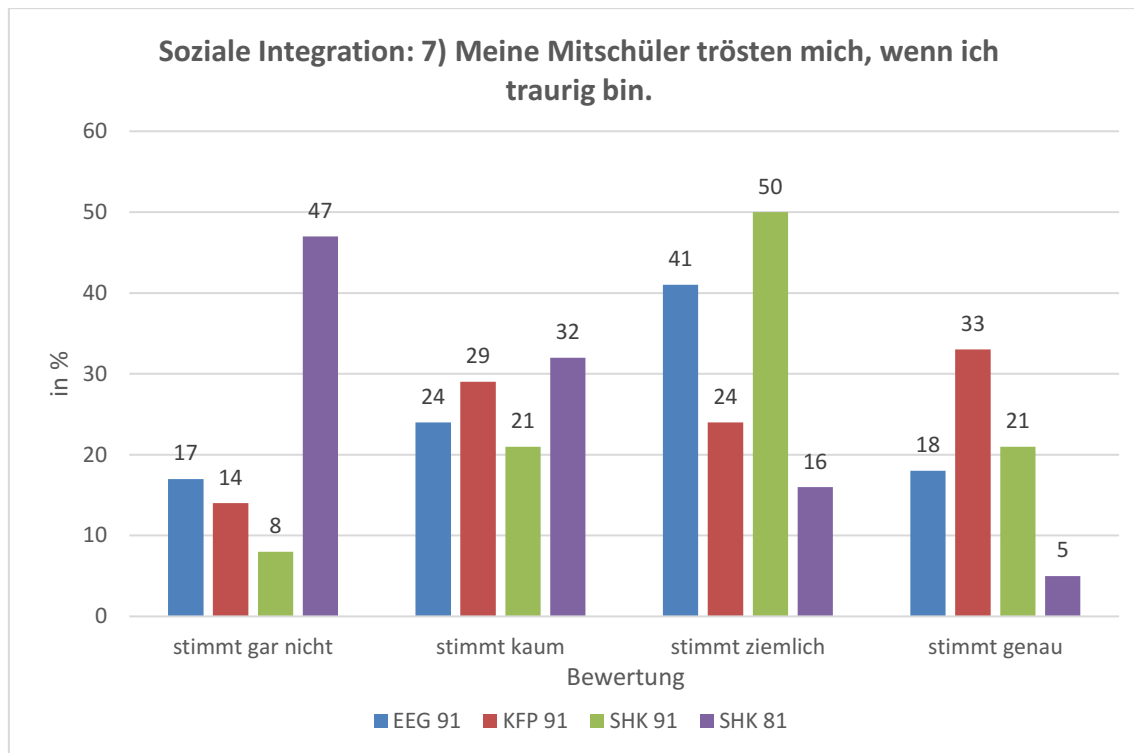


Abb. 5.19 Wirkung des Lerncoachings auf die soziale Integration der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 7)

Die Abbildung 5.19 zeigt deutlich, dass die Hälfte der befragten Jugendlichen der SHK 91 das Gefühl haben, dass Mitschülerinnen und Mitschüler sie trösten. Vergleichsweise wenig, 8 % der Modellklasse, kreuzten „stimmt gar nicht“ an. Insgesamt fühlen sich 71 % der Modellklasse, die das Lerncoaching wahrgenommen haben, von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern getröstet. Diese positive Tendenz spiegelt sich ebenfalls in der KFP 91 wieder.

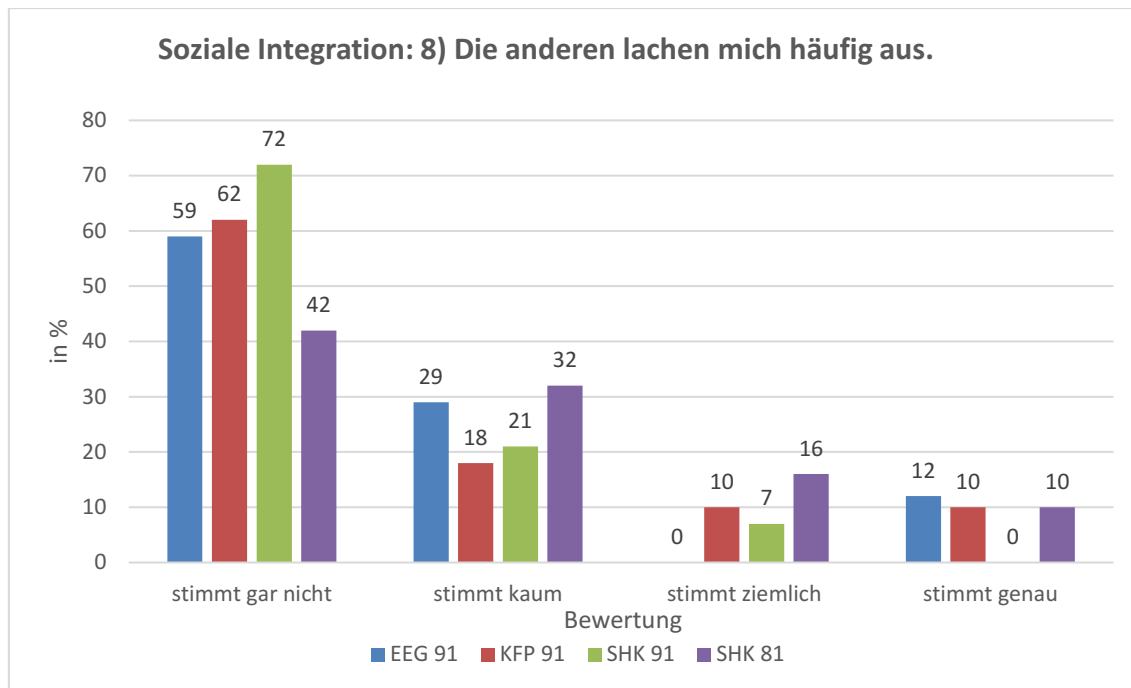


Abb. 5.20 Wirkung des Lerncoachings auf die soziale Integration der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 8)

Auf die Aussage „Die anderen lachen mich häufig aus.“ kreuzten 72 % der Schülerinnen und Schüler der Modellklasse „stimmt gar nicht“ an (Abb. 5.20). Mit neun Prozent weniger fiel das Ergebnis der KFP 91 bei diesem Item aus. Ebenfalls gab es von der Modellklasse keine Nennungen bei „stimmt genau“, ca. zehn Prozent der Kontrollgruppen haben hier ihr Kreuz gesetzt.

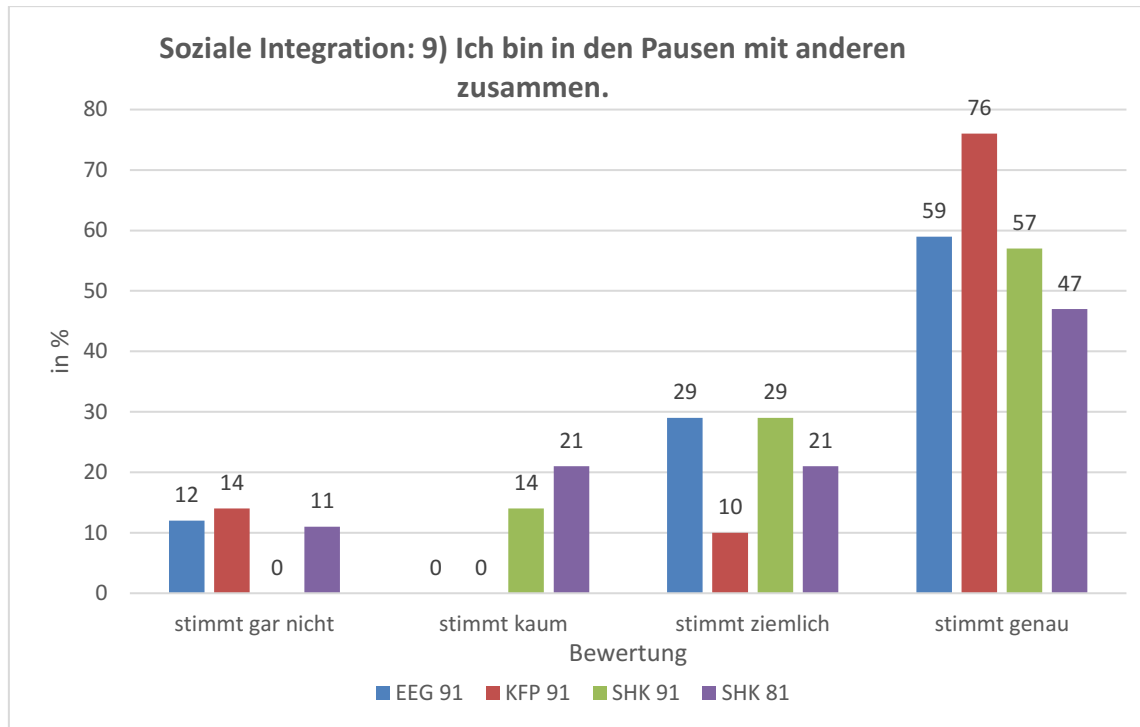


Abb. 5.21 Wirkung des Lerncoachings auf die soziale Integration der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 9)

Die Frage neun befasste sich mit dem Zusammensein in den Pausen. Insgesamt ist zu erkennen, dass ca. die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit anderen gemeinsam die Pause verbringt (Abb. 5.21).

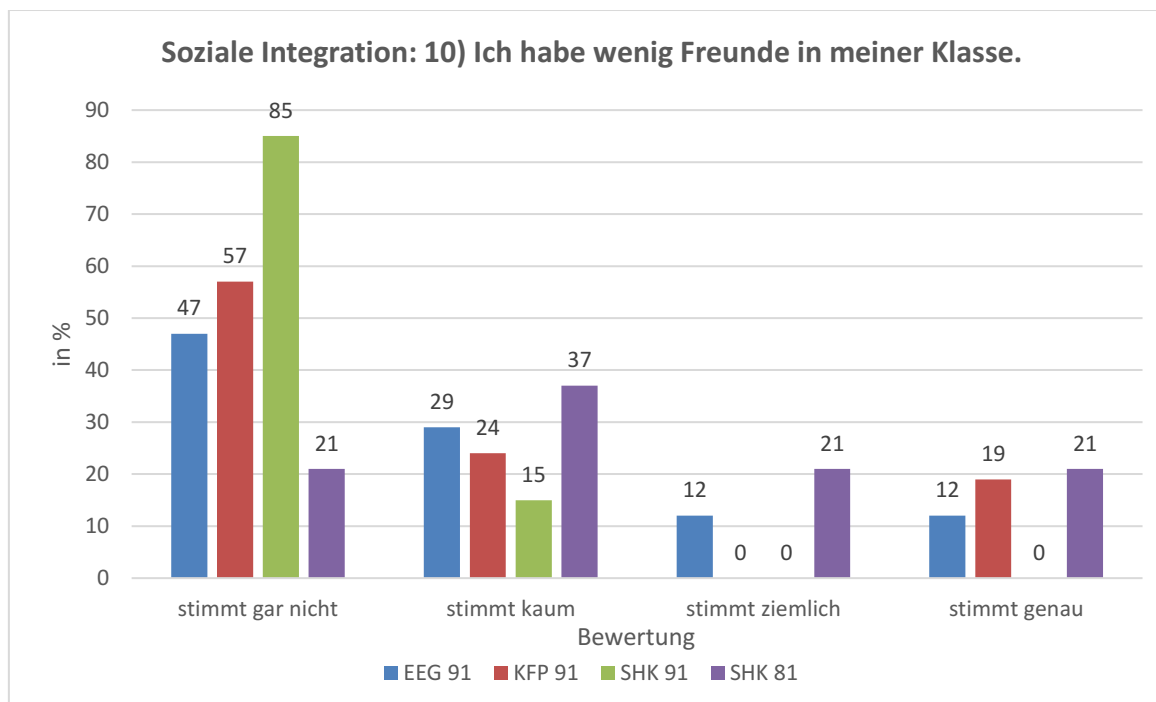


Abb. 5.22 Wirkung des Lerncoachings auf die soziale Integration der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 10)

In der Abbildung 5.22 sind die Antworten auf die Aussage „Ich habe wenig Freunde in meiner Klasse“ dargelegt. Vergleichsweise auffällig ist, dass die Lernenden der Modellklasse mit 85 % angeben, Freunde in der Klasse zu haben. Die restlichen 15 % kreuzten bei „stimmt kaum“ an. Die Kontrollgruppen gaben in diesem Zusammenhang einen geringen Prozentwert an.

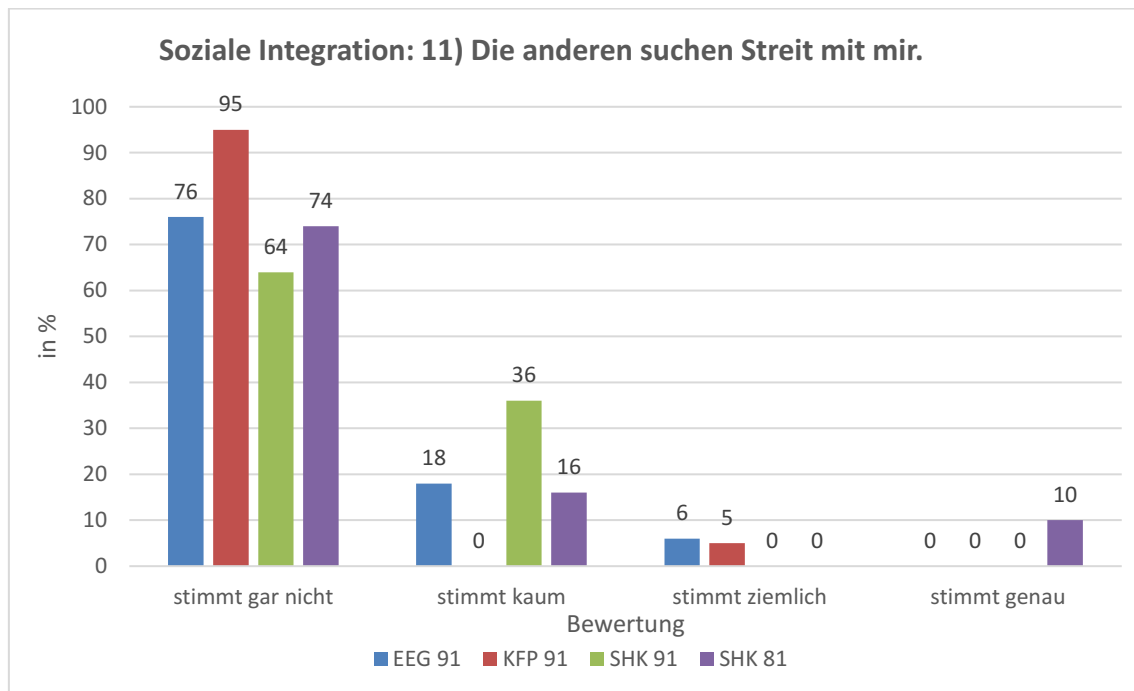


Abb. 5.23 Wirkung des Lerncoachings auf die soziale Integration der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 11)

Die Aussage „Die anderen suchen Streit mit mir“ (Abb. 5.23) bewerteten 95 % der Lernenden der KFP 91 mit „stimmt gar nicht“. Mit über 70 % schlug das Ergebnis ebenfalls bei den Klassen EEG 91 und SHK 81 aus. Den geringsten Wert ist in der Modellklasse zu verzeichnen. 64 % der Lernenden gaben an, dass die anderen keinen Streit und 36 % diesen kaum mit einem suchen.

5.3.2 Klassenklima

Der zweite Teil der Dimension „Sozialklima“ stellt die Untersuchung des Klassenklimas der Modellklasse SHK 91, die am Lerncoachingprogramm teilnahmen, im Vergleich zu den Kontrollgruppen dar. Die Frage 12 „Meine Mitschüler lachen über Schüler, die anders sind.“ (Abb. 5.24) wurde von der Mehrzahl der befragten Schülerinnen und Schüler mit „stimmt kaum“ bewertet. Dabei setzten 72 % der Schülerinnen und Schüler der SHK 91 die Kreuze bei „stimmt kaum“ und „stimmt ziemlich“. Wird bei den Vergleichsgruppen der Mittelbereich subsummiert, ergibt es im Ergebnis einen Wert von ca. 50 %. Mit Blick auf das Ergebnis der SHK 82 ist festzustellen, dass 32 % der Schülerinnen und Schüler

Mitschülerinnen und Mitschüler auslachen, die anders sind. Im Vergleich zu der Modellklasse mit 7 % stellt dies einen hohen Wert dar.

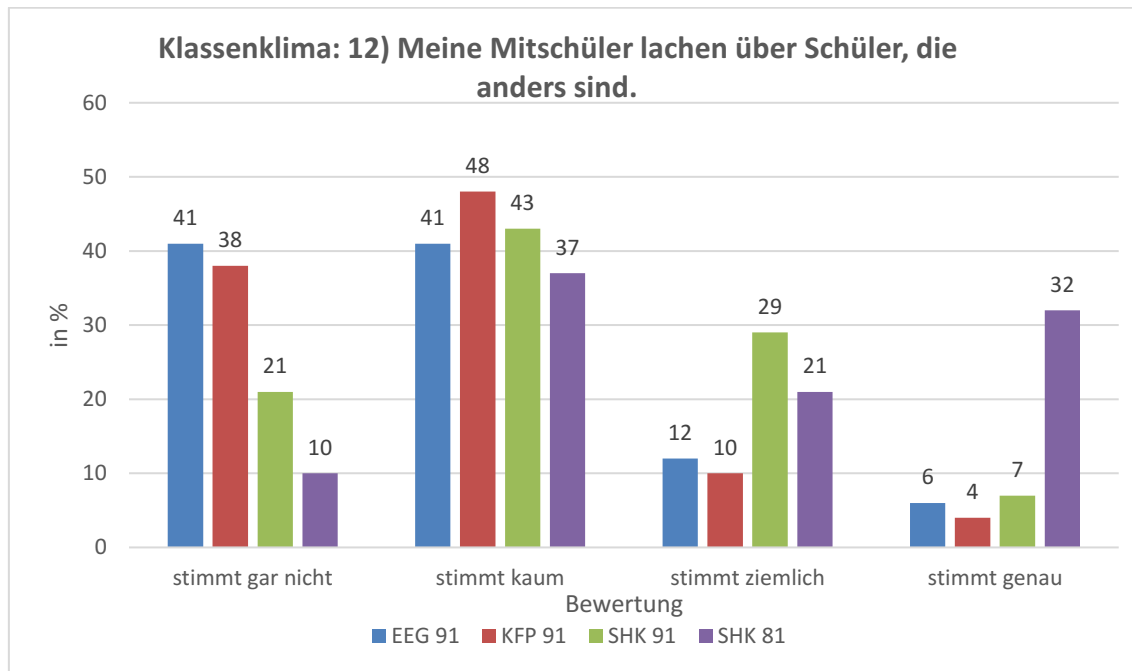


Abb. 5.24 Wirkung des Lerncoachings auf das Klassenklima der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 12)

Die Abbildung 5.25 zeigt das Ergebnis der Abfrage zu der Aussage „Wir sind alle gute Freunde“. Die Modellklasse SHK 91 bewerten diese Aussage sehr positiv. 93 % gaben an, dass diese Aussage ziemlich oder genau stimmt. Die Frage nach den Freundschaften innerhalb der Klasse beantwortete die KFP 91 mit 48 % ebenfalls sehr positiv, auch wenn subsummiert mit der Anzahl der Kreuze bei „stimmt ziemlich“ noch unter dem Wert der SHK 91 liegt.

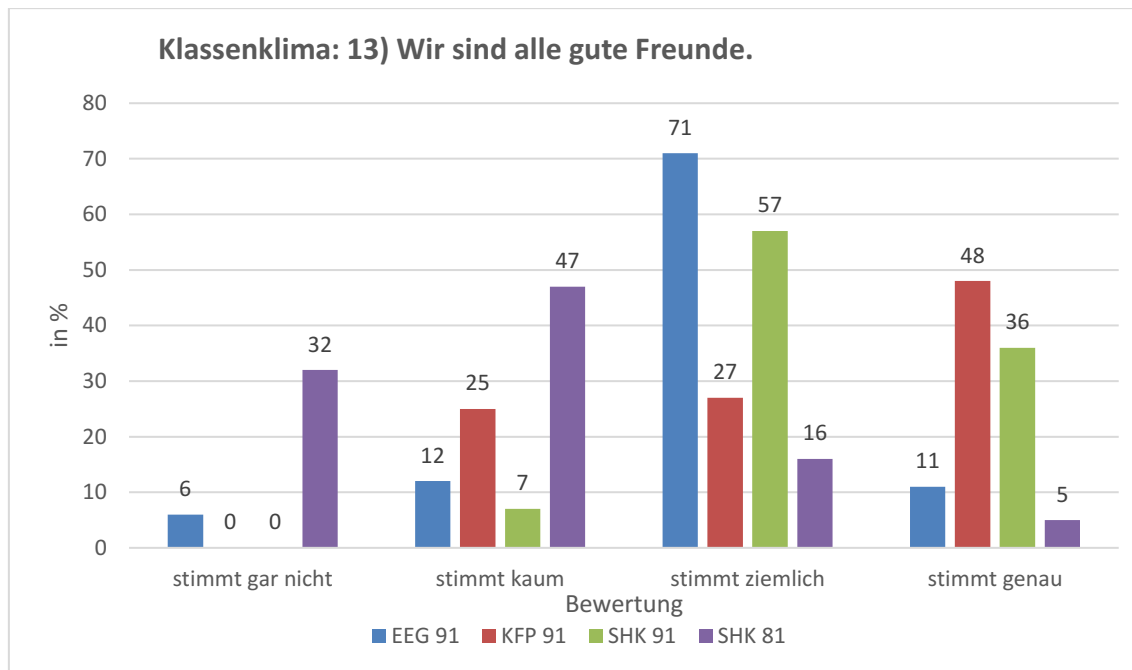


Abb. 5.25 Wirkung des Lerncoachings auf das Klassenklima der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 13)

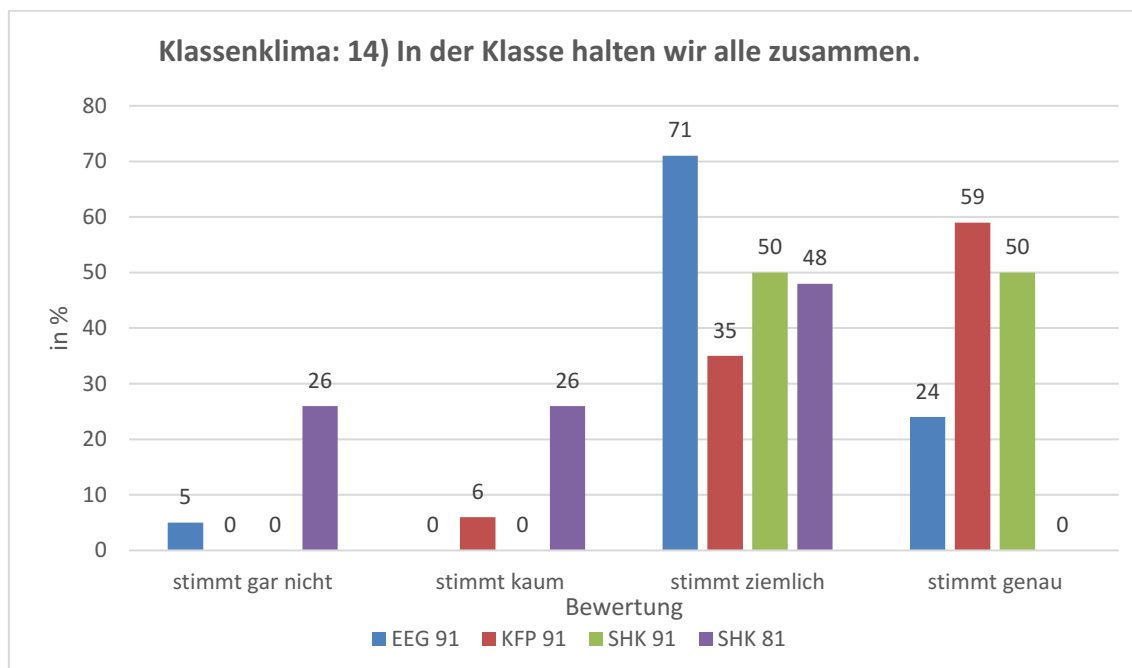


Abb. 5.26 Wirkung des Lerncoachings auf das Klassenklima der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 14)

Auch mit Blick auf die Ergebnisse der Abfrage nach dem Klassenzusammenhalt (Abb. 5.26) zeigt sich, dass alle befragten Lernenden der Modellklasse den Zusammenhalt als ziemlich und sehr gut empfinden. Die über 50 % der Auszubildenden des zweiten Ausbildungsjahres (SHK 81) hingegen nehmen einen geringen Klassenzusammenhalt wahr. Die Lernenden der KFP 91 liegt zwar bei der Bewertung mit „stimmt genau“ ganz vorne, dennoch gaben sechs % an, dass der Klassenzusammenhalt kaum vorhanden ist.

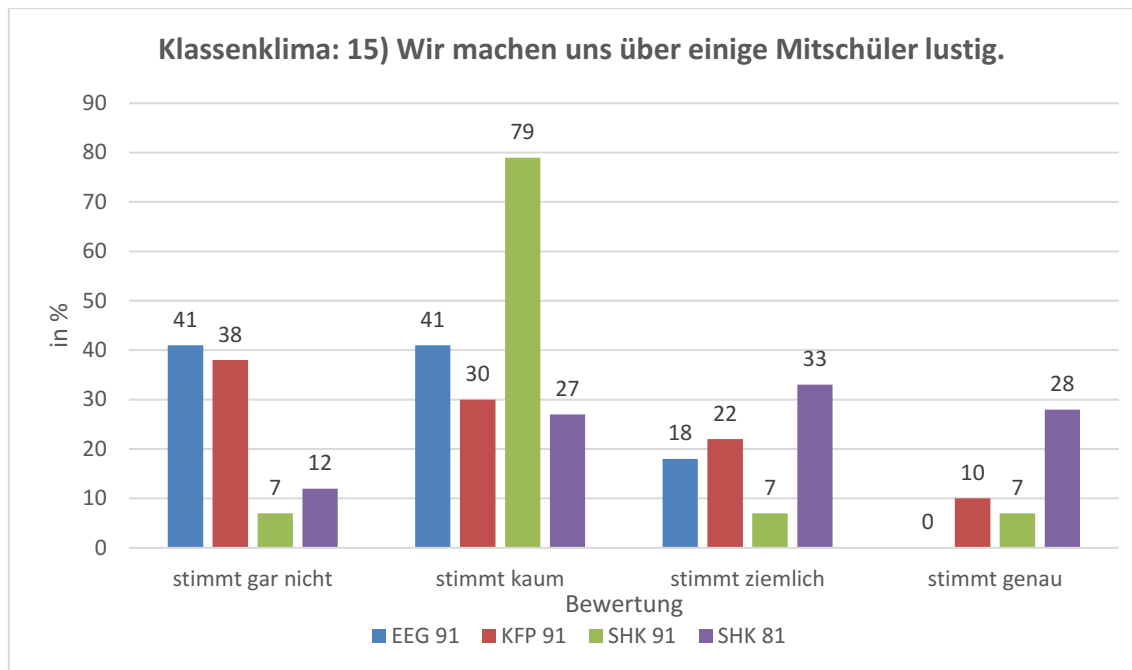


Abb. 5.27 Wirkung des Lerncoachings auf das Klassenklima der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 15)

Die Abbildung 5.27 zeigt die Wirkung des Lerncoachings auf das Klassenklima der Modellklasse bezüglich der Aussage „Wir machen uns über einige Mitschüler lustig.“. Im Vergleich zu den Kontrollgruppen, deren Ergebnisse recht gleich auf die vier Bewertungsmöglichkeiten verteilt sind, bewerteten 79 % der Lernenden der SHK 91 diese Aussage mit „stimmt kaum“. Die EEG 91 und die KFP 91 trugen ihre Kreuze hauptsächlich bei „stimmt gar nicht“ und „stimmt kaum“ ein. Das Ergebnis zeigt, dass sich die Lernenden der SHK 91 nur im geringen Umfang über andere lustig machen und somit auf ein positives Klassenklima zu schließen ist.

Der Abbildung 5.28 ist die Bewertung der Aussage „Mitschüler, die anders sind, haben es schwer in unserer Klasse.“ zu entnehmen. Sichtbar wird, dass 64 % der Schülerinnen und Schüler mit Lerncoachingerfahrungen (Modellklasse) diese Aussage negieren und 36 % die Nennung „stimmt kaum“ ankreuzen. Besonders deutlich kontrastieren die Ergebnisse mit denen der SHK-Klasse des zweiten Ausbildungsjahres. 42 % von ihnen bewerteten diese Aussage mit „stimmt ziemlich“ oder „stimmt kaum“. 10 % der KFP 91 geben ebenfalls zu, dass es Mitschülerinnen und Mitschüler schwer haben, die anders sind.

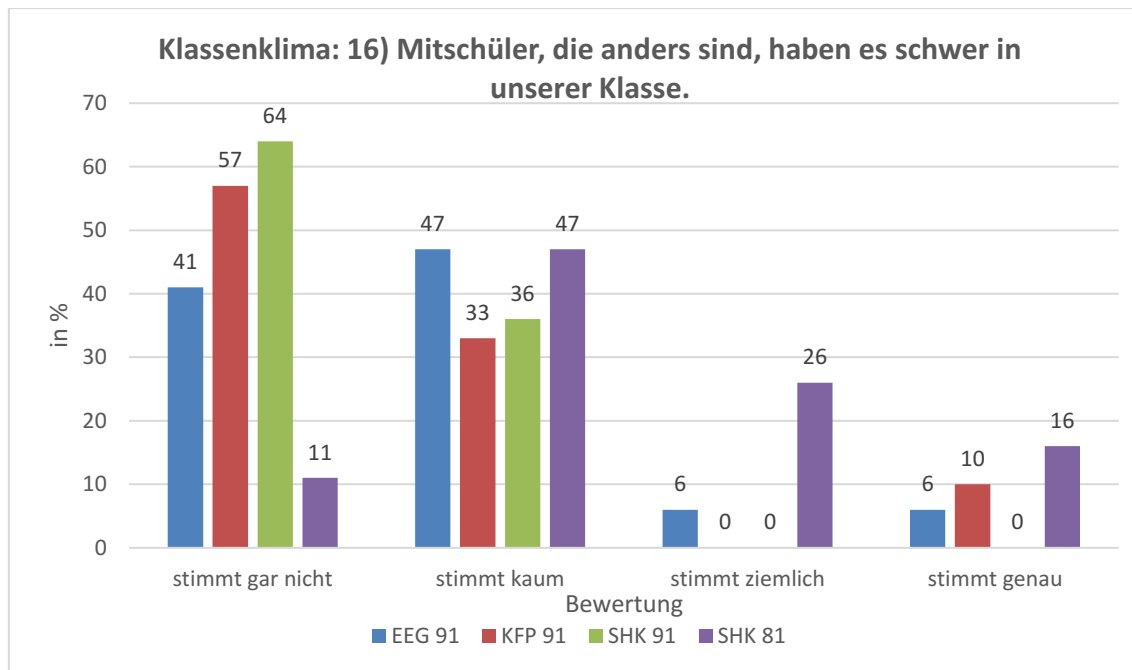


Abb. 5.28 Wirkung des Lerncoachings auf das Klassenklima der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 16)

Mit Blick auf die Abbildung 5.29 wird deutlich, dass 93 % der Schülerinnen und Schüler in der Modellklasse die Aussage, dass sich manche Schülerinnen und Schüler über andere lustig machen, negieren. Auch wenn 79 % der SHK 91 ihr Kreuz bei „stimmt kaum“ gesetzt haben, weist dieses Ergebnis auf ein positives Klassenklima hin. Ebenfalls positiv sind die Ergebnisse der Auszubildenden der Kraftfahrzeugklasse zu bewerten. Das Gegenstück bilden erneut die Prozentwerte der SHK 81.

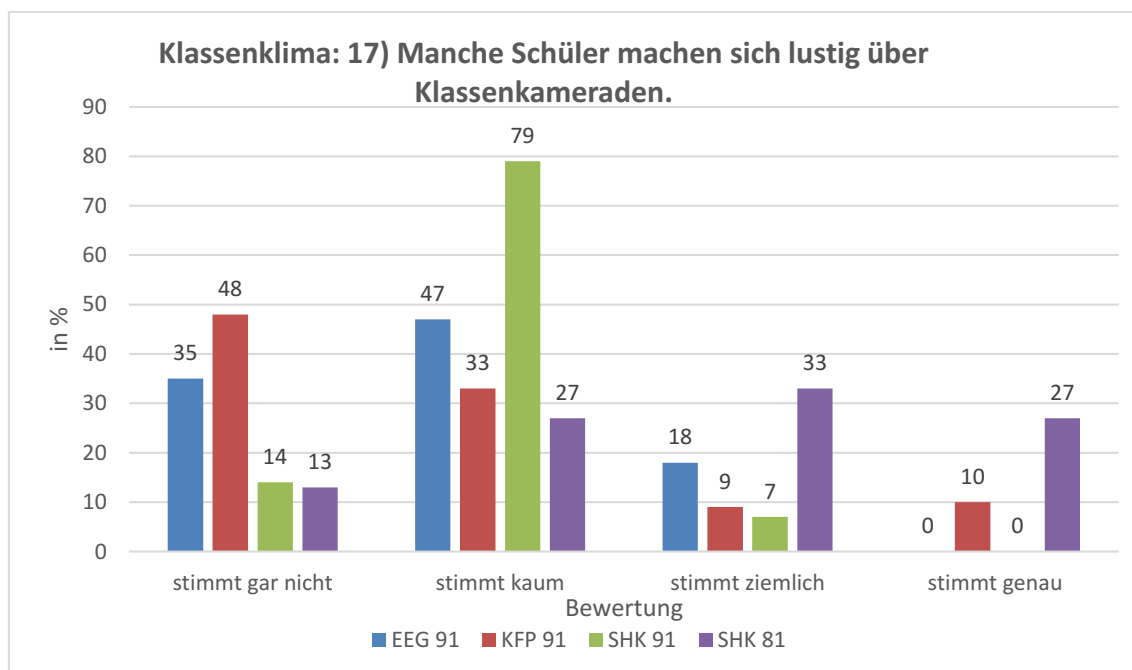


Abb. 5.29 Wirkung des Lerncoachings auf das Klassenklima der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 17)

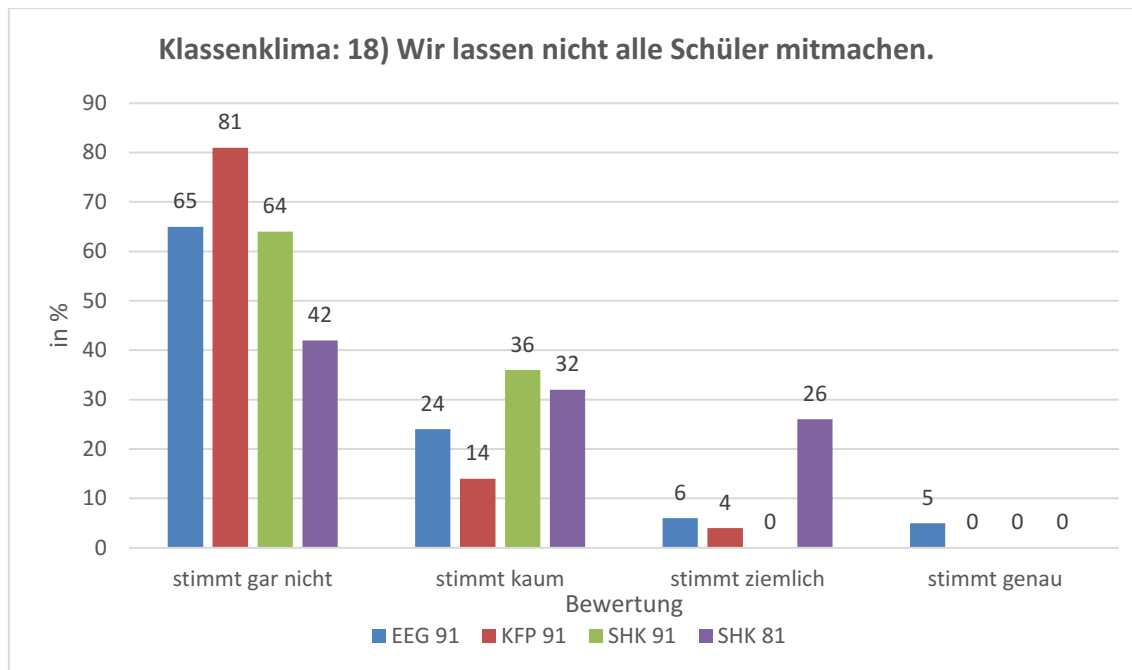


Abb. 5.30 Wirkung des Lerncoachings auf das Klassenklima der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 18)

Wie in der Abbildung 5.30 zu sehen ist, benennen 81 % der Lernenden der KFP 91, dass sie alle Mitschülerinnen und Mitschüler mitmachen lassen. Das sind 23 % mehr als bei der Modellklasse. Werden die Anzahl der Kreuze der ersten und zweiten Bewertung der SHK 91 subsummiert, verläuft sich das Ergebnis auf 100 %. Somit gibt es kaum ausschließendes Verhalten bei den Schülerinnen und Schülern, die Lerncoachingerfahrungen gemacht haben. Mit Blick auf die SHK-Klasse des zweiten Ausbildungsjahres ist eine deutliche Diskrepanz festzustellen. 26 % dieser Lerngruppe bejaht die Aussage, dass sie nicht alle Mitschülerinnen und Mitschüler mitmachen lassen.

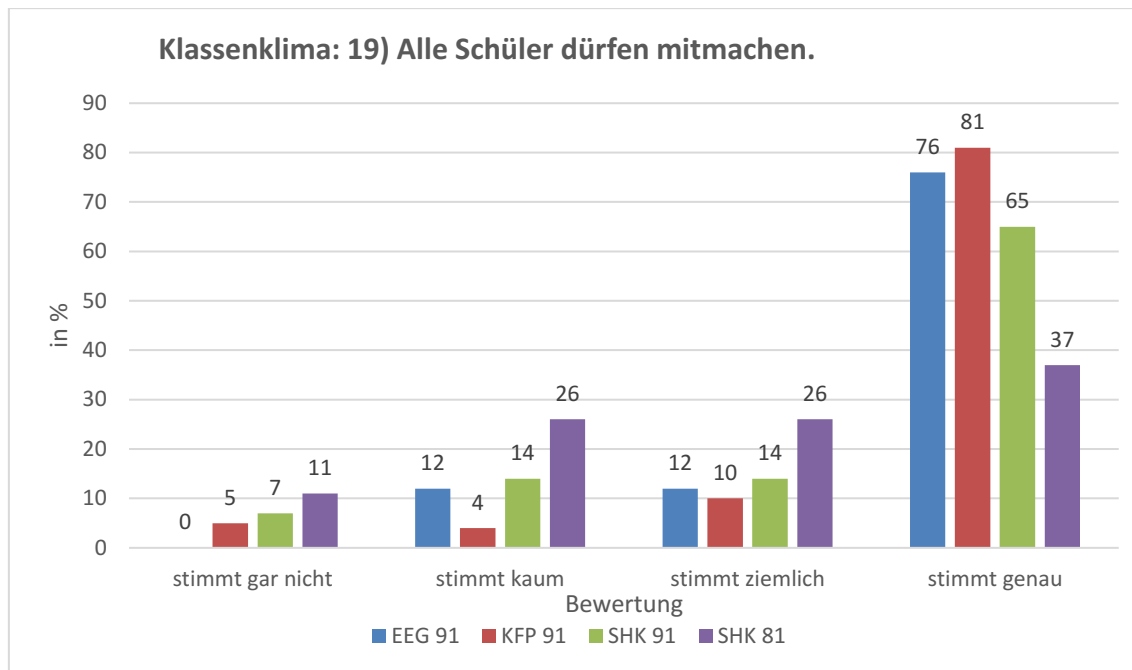


Abb. 5.31 Wirkung des Lerncoachings auf das Klassenklima der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 19)

Die Abfrage zu der Aussage „Alle Schüler dürfen mitmachen“ (Abb. 5.31) unterstreicht die Ergebnisse zu der Frage 18 (Abb. 5.30) insofern, dass 81 % der KFP 91 dem recht geben. In der Abbildung 5.31 ist zu erkennen, dass 21 % der SHK 91 angeben, Schülerinnen und Schüler vom Unterrichtsgeschehen auszuschließen. Im Vergleich zu der Frage 18 ein überraschendes Ergebnis, da Frageinhalte ähnlich sind.

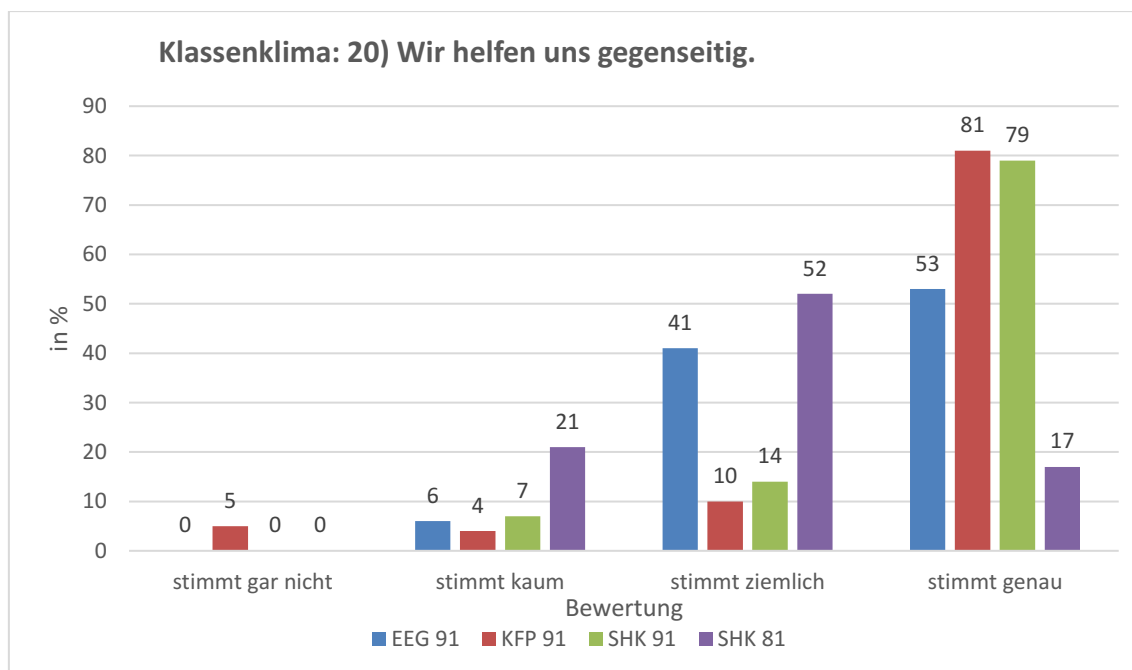


Abb. 5.32 Wirkung des Lerncoachings auf das Klassenklima der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 20)

In der Frage 20 wird die Aussage „Wir helfen uns gegenseitig“ überprüft. Mit ca. 80 % bewerteten die KFP 91 und SHK 91 fast in gleicher Quantität die Aussage mit „stimmt genau“ (Abb. 5.32). Wird der Vergleich zwischen der Modellklasse und der SHK 81 gezogen, fällt erneut die starke Diskrepanz auf. Lediglich 17 % der SHK 81 gaben an, sich gegenseitig zu helfen. Das Ergebnis der Befragung der EEG 91 liegt in der Mitte, ca. die Hälfte der Lerngruppe setzten ihr Kreuz bei „stimmt genau“.

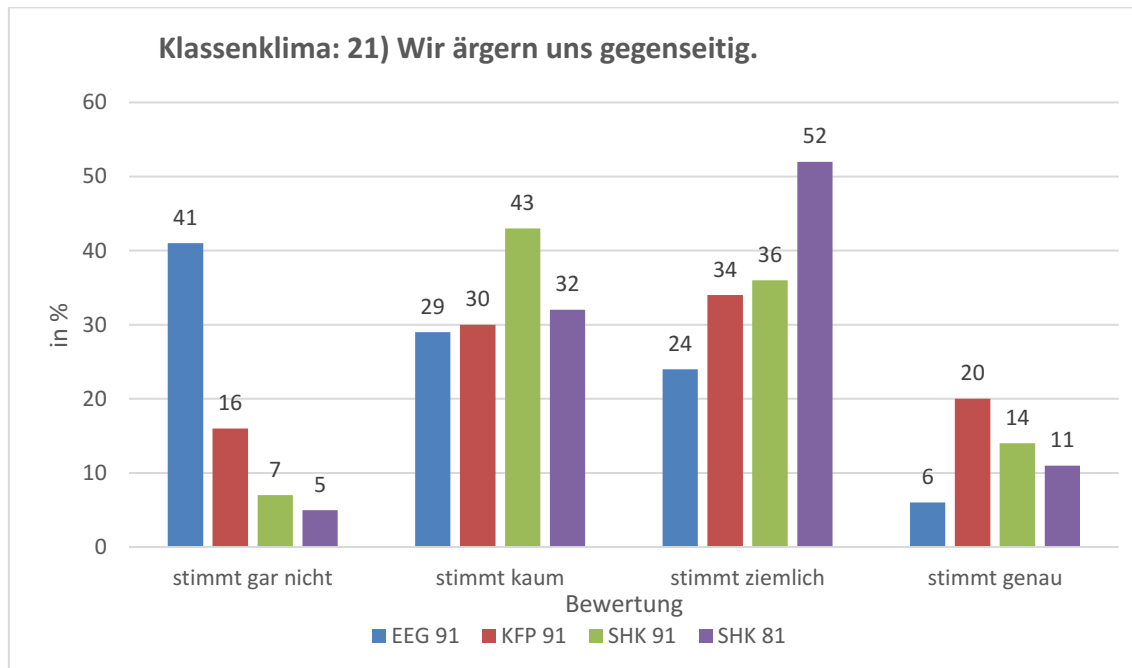


Abb. 5.33 Wirkung des Lerncoachings auf das Klassenklima der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 21)

Zu der Aussage „Wir ärgern uns gegenseitig.“ liegt ein Großteil der Zustimmungen bei „stimmt ziemlich“ und „stimmt kaum“ (Abb. 5.33). Die Ausnahme stellt die EEG 91 dar, da 41 % der Schülerinnen und Schüler „stimmt gar nicht“ angekreuzt haben. Mehr als die Hälfte der Lernenden der SHK 81 nehmen selbst wahr, sich gegenseitig zu ärgern.

Die letzte Frage in der Dimension Sozialklima zielt auf das Verstehen untereinander ab. Die Ergebnisse dazu sind in der Abbildung 5.34 dargestellt und zeigen, dass sich alle Lernenden der KFP 91 gut verstehen. 93 % der Modellklasse SHK 91 geben das ebenfalls an. Die verbleibenden 7 % machten ihr Kreuz bei „stimmt kaum“. Mit Ausnahme der SHK 81, deren Lernende mit 21 % „stimmt kaum“ ankreuzten, ist zu erkennen, dass sich die befragten Auszubildenden in den Klassen EEG 91, KFP 91 und SHK 91 gut verstehen.

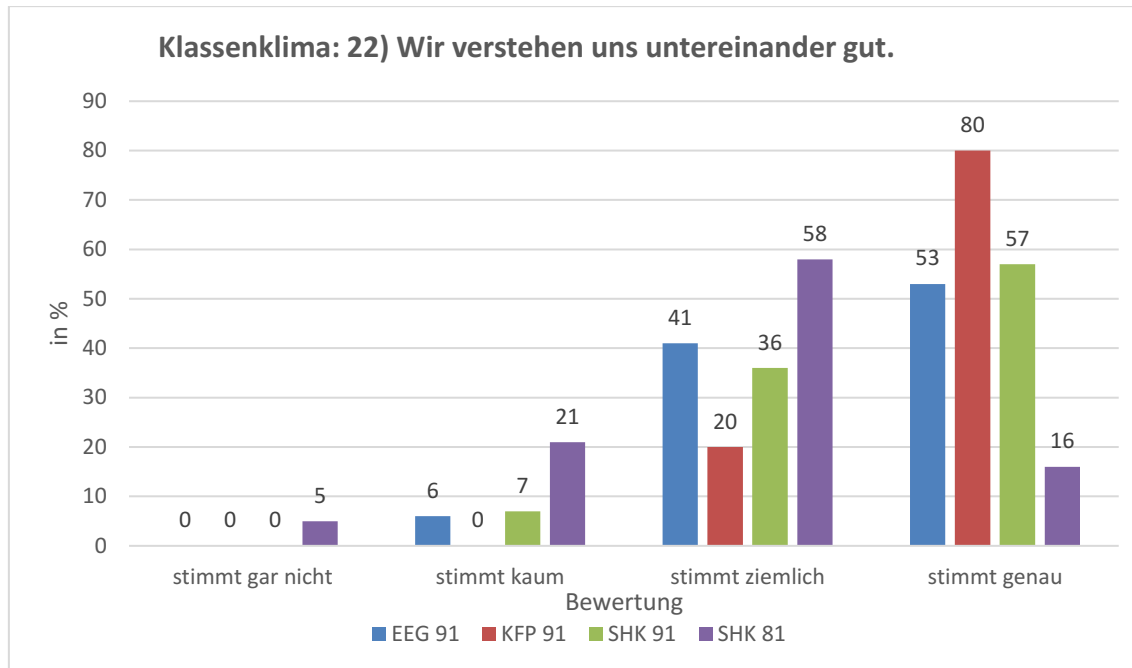


Abb. 5.34 Wirkung des Lerncoachings auf das Klassenklima der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 22)

5.3.3 Selbstkonzept der Schulfähigkeit

Die zweite Dimension der Befragung stellt das „Selbstkonzept der Schulfähigkeit“ dar, die eine Selbsteinschätzung des individuellen Lernverhaltens abfragt. In dem letzten Fragebereich werden 15 Aussagen von den Schülerinnen und Schüler der Modellklasse mit Lerncoachingerfahrungen und von Lernenden der Kontrollgruppen ohne Lerncoachingerfahrungen bewertet.

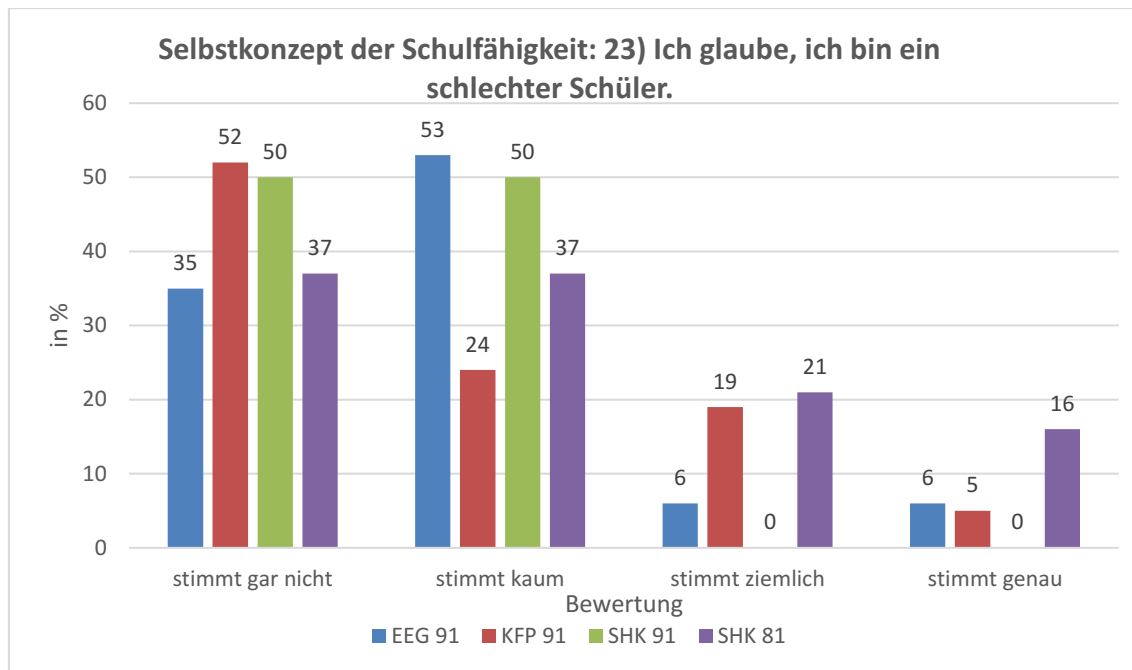


Abb. 5.35 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 23)

Anders als die Kontrollgruppen EEG 91, KFP 91 sowie SHK 81 nehmen sich alle Schülerinnen und Schüler der Modellklasse als gute Lernende wahr. Die Abbildung 5.35 zeigt weiter, dass 50 % der SHK 91 das Kreuz bei „stimmt gar nicht“ und weitere 50 % bei „stimmt kaum“ setzten. Im Vergleich zu der Klasse des gleichen Bildungsgangs kann festgestellt werden, dass 37 % der SHK 81 der Aussage „Ich glaube, ich bin ein schlechter Schüler“ ziemlich und genau zustimmt.

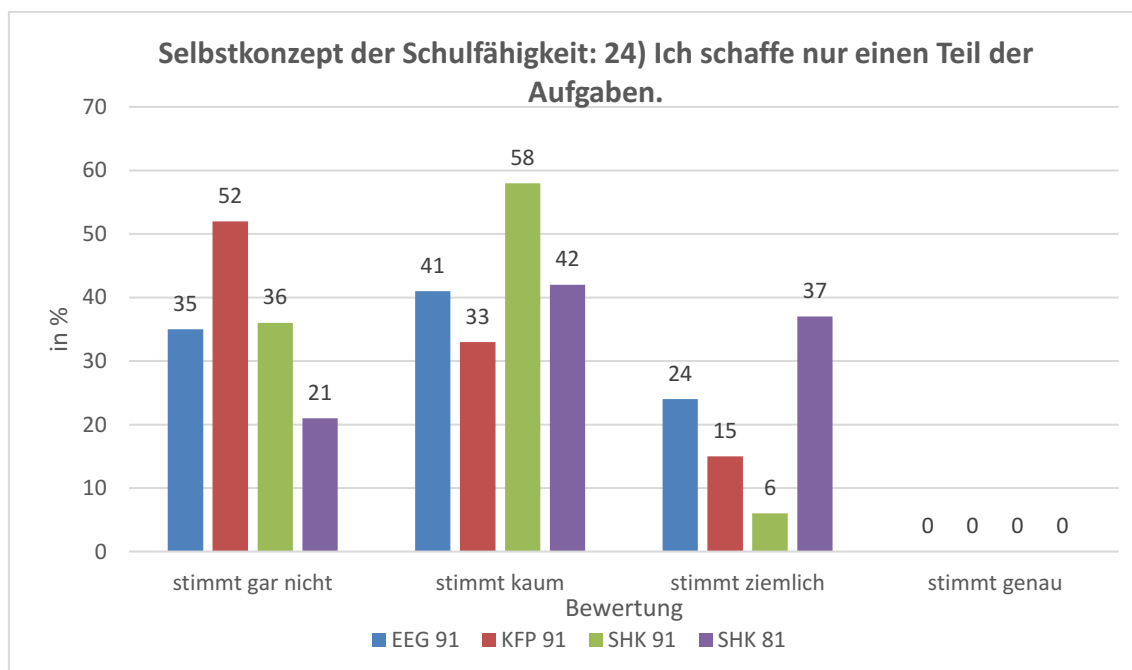


Abb. 5.36 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 24)

In der Abbildung 5.36 sind die Bewertungen der Klassen zu der Aussage „Ich schaffe nur einen Teil der Aufgaben.“ dargestellt. Die Abbildung macht deutlich, dass 84 % der Modellklasse das Gefühl haben, ihre Aufgaben im Großen und Ganzen zu schaffen. Der Hauptteil der Schülerinnen und Schüler bewertet die Aussage mit „stimmt kaum“. Mehr als die Hälfte der Lernenden der Kfz-Klasse stimmt der Aussage gar nicht zu. Sehr positiv zu bewerten ist, dass bei „stimmt genau“ keine Nennungen vorgenommen wurden, so kann davon ausgegangen werden, dass alle zumindest einen Teil der Aufgaben und viele die Aufgaben in vollem Umfang schaffen. Als Ausnahme ist die Lerngruppe SHK 81 zu nennen. Hier geben 37 % an, dass die Aussage ziemlich stimmt.

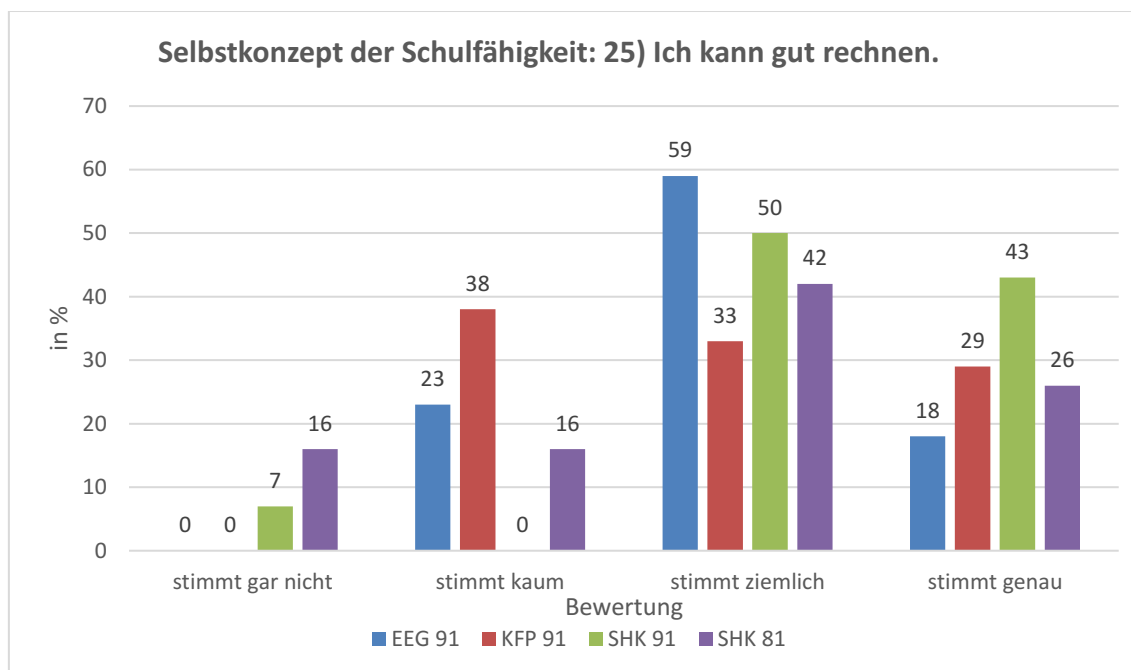


Abb. 5.37 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 25)

Mit der zu überprüfenden Aussage „Ich kann gut rechnen“ (Abb. 5.37) und den weiteren Items sollen die Basiskompetenzen in den Kompetenzbereichen Mathematik und Deutsch abgefragt werden. In der Abbildung 5.37 wird deutlich, dass die Anzahl derer, die die Wahrnehmung haben, gut rechnen zu können, insbesondere bei der Modellklasse mit 43 % am höchsten ist. Insgesamt stimmen 93 % der Lernenden der SHK 91 dieser Aussage zu. Im Vergleich zu den Kontrollgruppen und vor dem Hintergrund der schwachen Lernvoraussetzungen der Auszubildenden in handwerklichen Berufen ein auffallend hoher Prozentwert. Dieses Ergebnis wurde den unterrichtenden Lehrkräften vorgelegt und in den Interviews diskutiert²¹⁶.

²¹⁶ Vgl. Kapitel 5.4

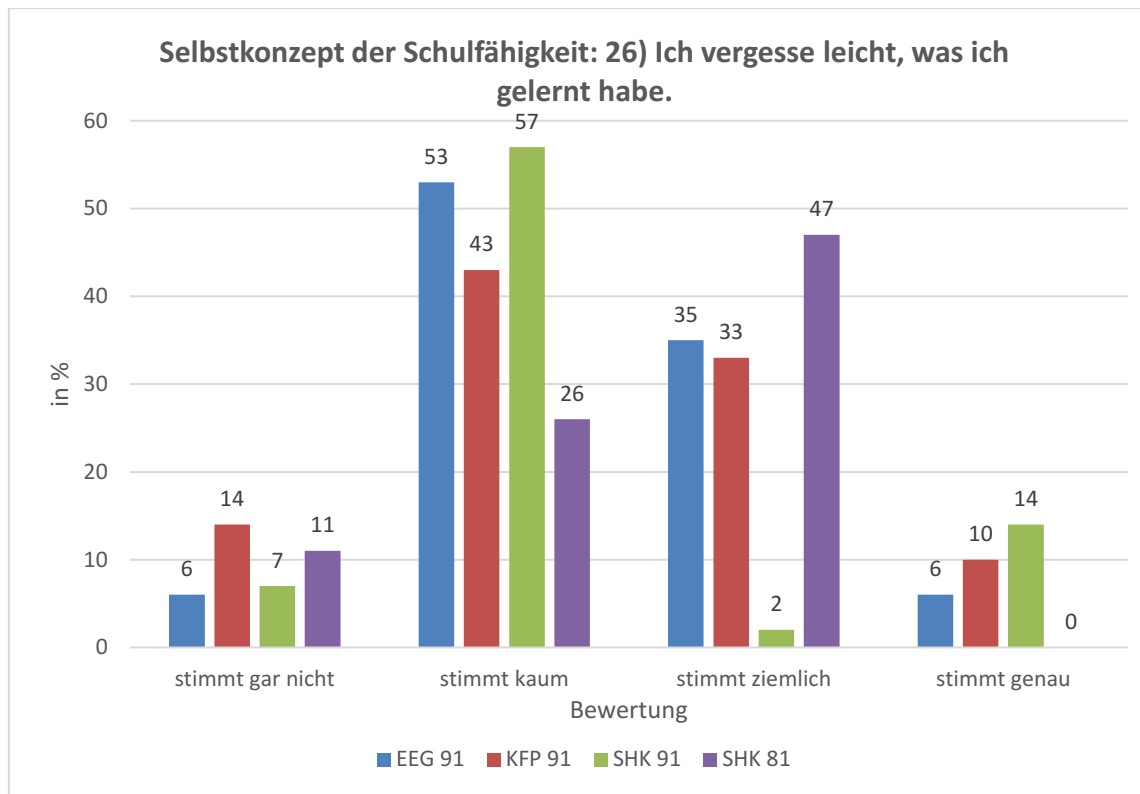


Abb. 5.38 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 26)

Die Abbildung 5.38 verdeutlicht die Antworten auf die Aussage „Ich vergesse leicht, was ich gelernt habe.“. Den meisten Schülerinnen und Schülern stimmen dem kaum oder ziemlich zu. 14 % der Schülerinnen und Schüler der Modellklasse SHK 91 geben an, dass sie leicht das Gelernte vergessen. Der höchste prozentuale Anteil von 57 % liegt bei „stimmt kaum“ und wurde von der Modellklasse eingeschätzt. In der KFP 91 sind polarisierende Ergebnisse erkennbar, da 57 % der Lernenden der Aussage gar nicht und kaum und 43 % ziemlich und genau zustimmen.

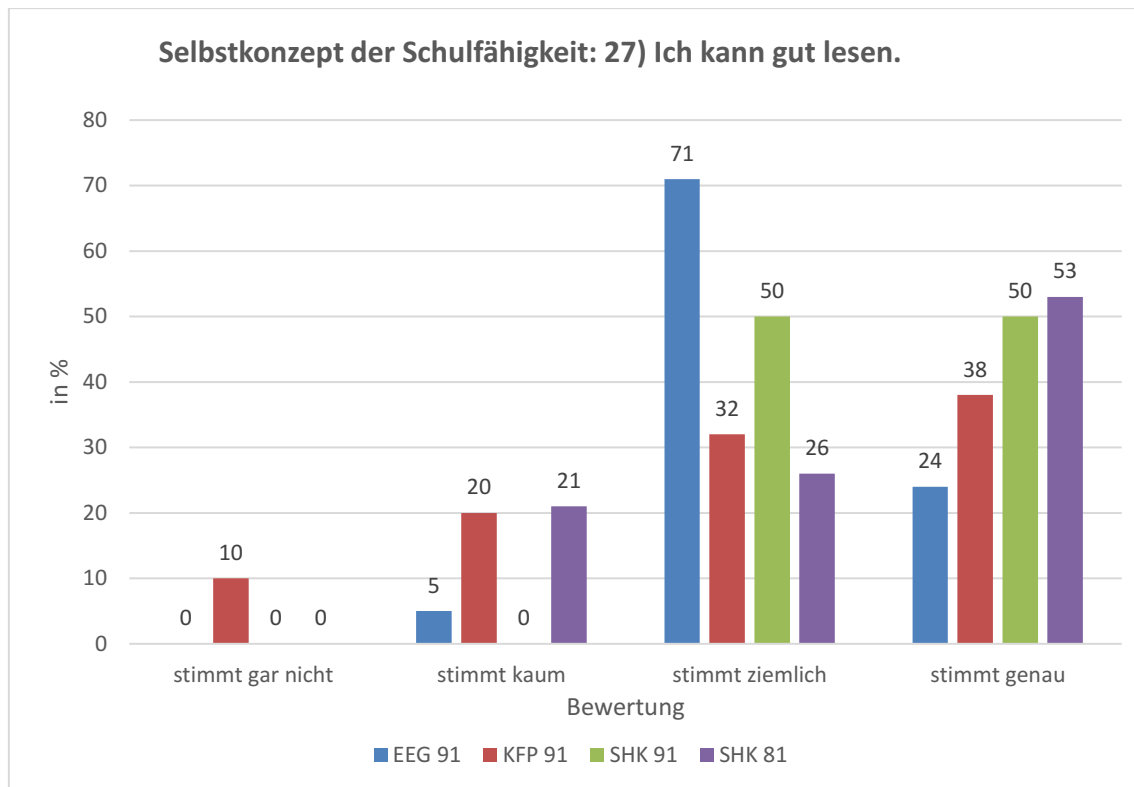


Abb. 5.39 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 27)

Mit der Frage 27 wurde die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler der vier befragten Klassen abgefragt und in der Abbildung 5.39 abgebildet. Das Ergebnis zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler der Modellklasse ausnahmslos angeben, ziemlich und gut lesen zu können. Bei den Kontrollgruppen ist im Gegensatz zu der Modellklasse ein Prozentwert ebenfalls bei „stimmt kaum“ und „stimmt gar nicht“ zu verzeichnen. Den höchsten Anteil bei der Bewertung mit „stimmt genau“ nimmt mit 53 % die SHK 81 ein. 79 % der Auszubildenden der SHK 81 bescheinigen sich selbst eine ziemlich gute und sehr gute Lesekompetenz. Das sind zwar im Vergleich 21 % weniger als bei der Modellklasse, verweist aber diesmal auf eine hohe Äquivalenz beider SHK-Klassen. Vor dem Hintergrund Prüfungskompetenzen bei den Auszubildenden herauszubilden und weiterzuentwickeln, stellen Basiskompetenzen wie Lesen und Verstehen eine wichtige Gelingensbedingung für einen erfolgreichen Abschluss der Berufsausbildung dar. Neben der Lesekompetenz werden Aussagen zum verstehenden Lesen und Lernen insgesamt abgefragt. Die Ergebnisse sind den nachfolgenden Abbildungen zu entnehmen.

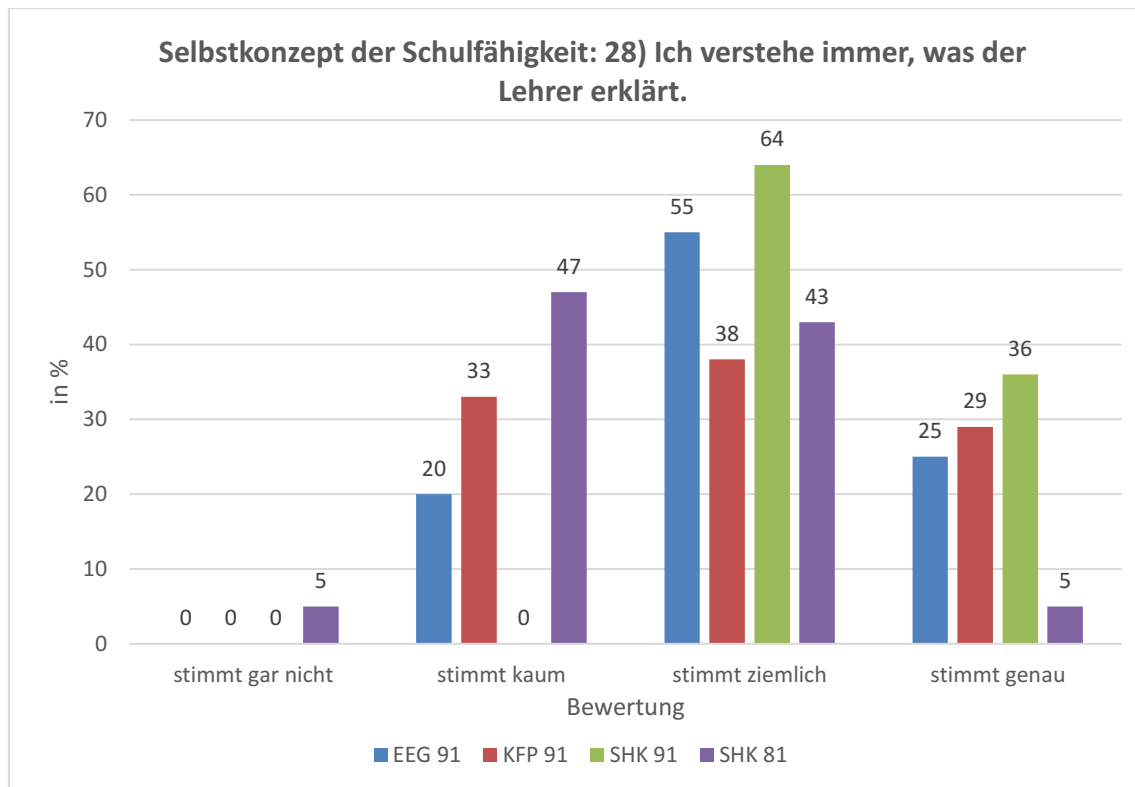


Abb. 5.40 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 28)

Mit Blick auf die Abbildung 5.40 wird deutlich, dass auf die Aussage „Ich verstehe immer, was der Lehrer erklärt.“ die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler der Modellklasse dem ziemlich zustimmen. Dabei erklären alle Lernenden der Modellklasse, dass diese Aussage ziemlich und genau auf ihre persönliche Verständniskompetenz zutrifft. Insofern übertrifft das Ergebnis der Modellklasse mit Lerncoachingerfahrungen die der Kontrollgruppen. Um einen Bewertungsbereich verschoben, kann das Ergebnis der SHK 81 abgelesen werden, da im Vergleich nur 48 % (subsummiert „stimmt ziemlich“ und „stimmt genau“) angeben, dass sie immer verstehen was der Lehrer sagt.

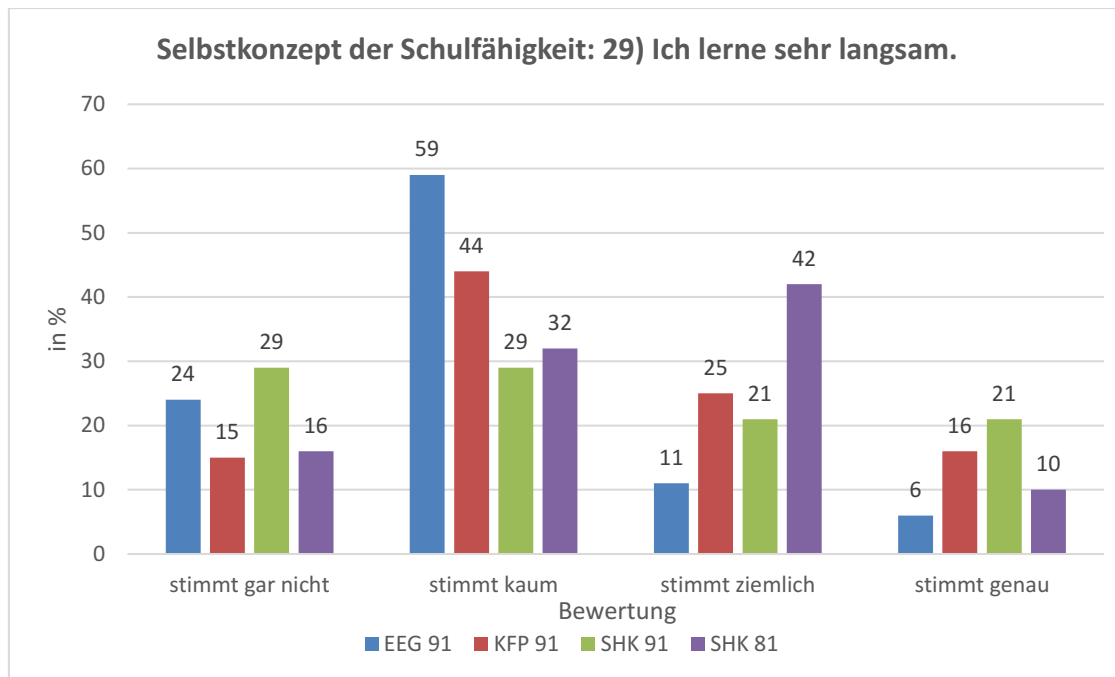


Abb. 5.41 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 29)

In der Abbildung 5.41 wird deutlich, dass insbesondere in der Modellklasse eine ungefähre Gleichverteilung der Beurteilung der Aussage „Ich lerne sehr langsam.“ vorliegt. Die häufigsten Zustimmungen gaben Schülerinnen und Schüler der Modellklasse der Bewertung „stimmt gar nicht“ (29 %) im Vergleich zu den Kontrollgruppen.

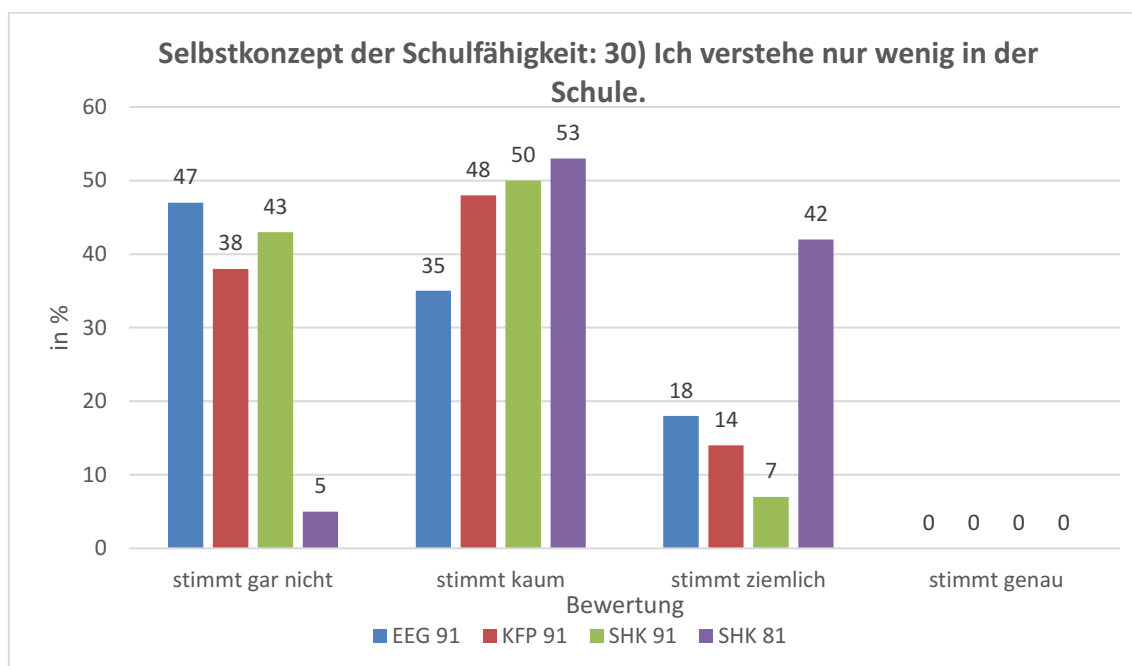


Abb. 5.42 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 30)

In der Abbildung 5.42 wurden die Einschätzungen zu „Ich verstehe nur wenig in der Schule.“ abgefragt. Augenscheinlich verstehen 43 % der Schülerinnen und Schüler der SHK 91 den Unterricht voll und ganz, während die Hälfte der Klasse aussagt, fast alles zu verstehen. Eine große Diskrepanz ist in Bezug der Bewertungen durch die SHK 81 festzustellen. 42 % der Lernenden des zweiten Ausbildungsjahres setzten ihre Kreuze bei „stimmt ziemlich“.

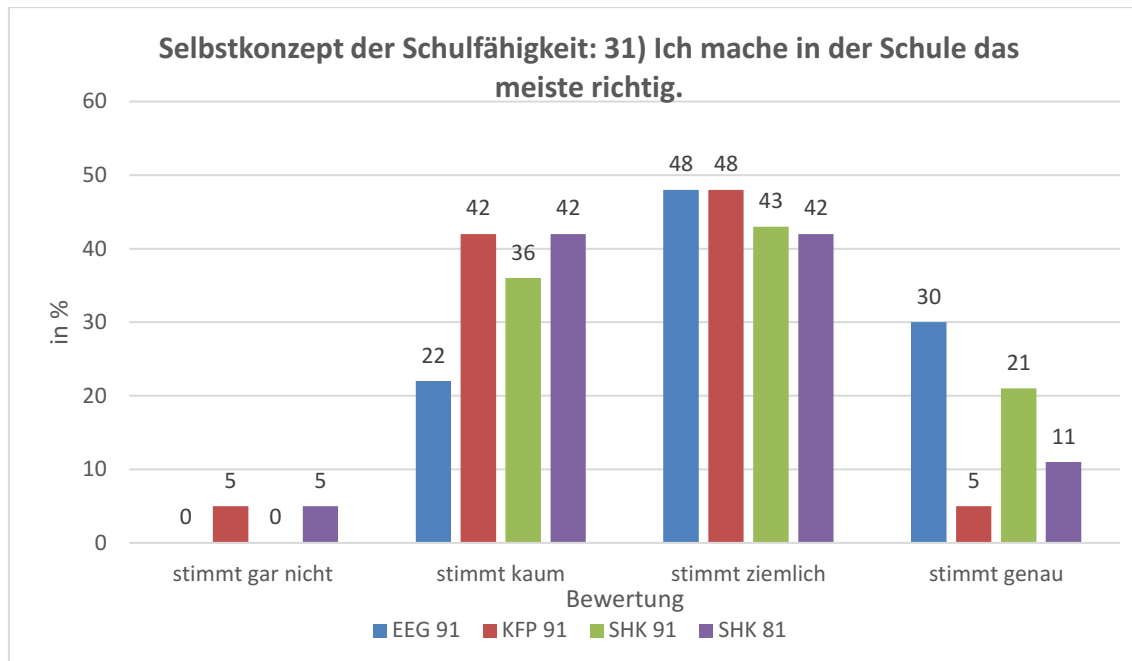


Abb. 5.43 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 31)

In der Abbildung 5.43 gibt es eine Tendenz zur Mitte aller befragten Klassen. Zu der Aussage „Ich mache in der Schule das meiste richtig.“ gaben 21 % der Modellklasse an, dass die Aussage genau stimmt. 43 % der SHK 91 haben den Eindruck, dass sie fast alles richtig machen.

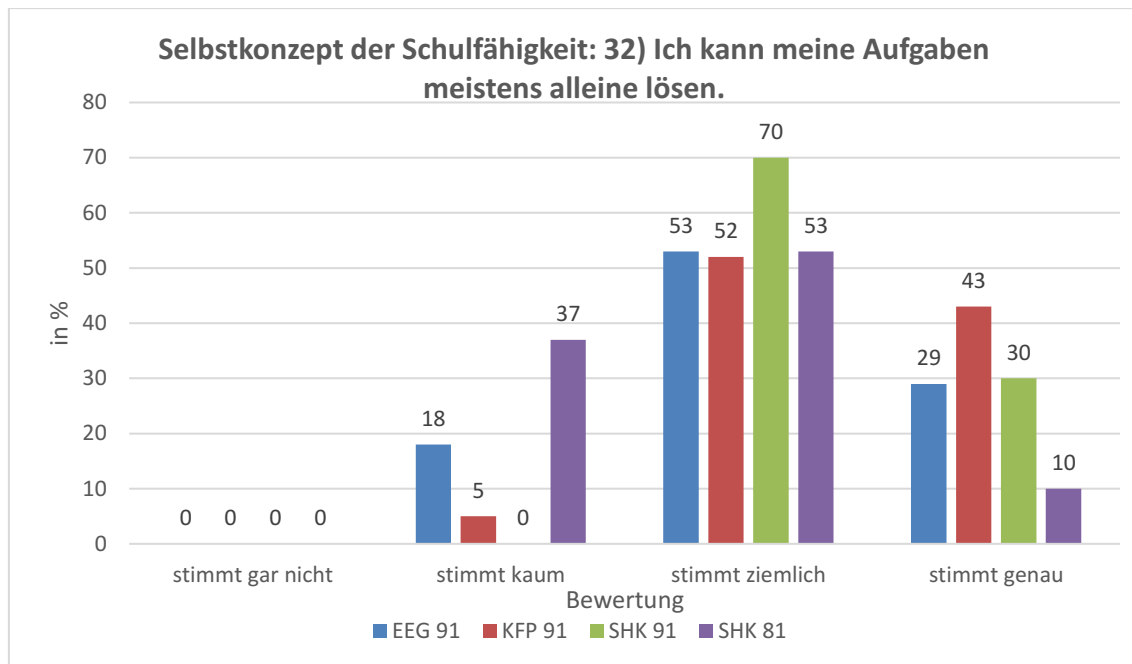


Abb. 5.44 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 32)

In der Abbildung 5.44 wird deutlich, dass 100 % der Schülerinnen und Schüler der Modellklasse die gestellten Aufgaben im Großen und Ganzen meistens alleine lösen können. Mit Blick auf das zweite Ausbildungsjahr kann festgestellt werden, dass 37 % der befragten Schülerinnen und Schüler dazu kaum in der Lage sind. 18 % der Lernenden im Bereich Energieelektronik haben ebenfalls Schwierigkeiten, die gestellten Aufgaben alleine zu lösen.

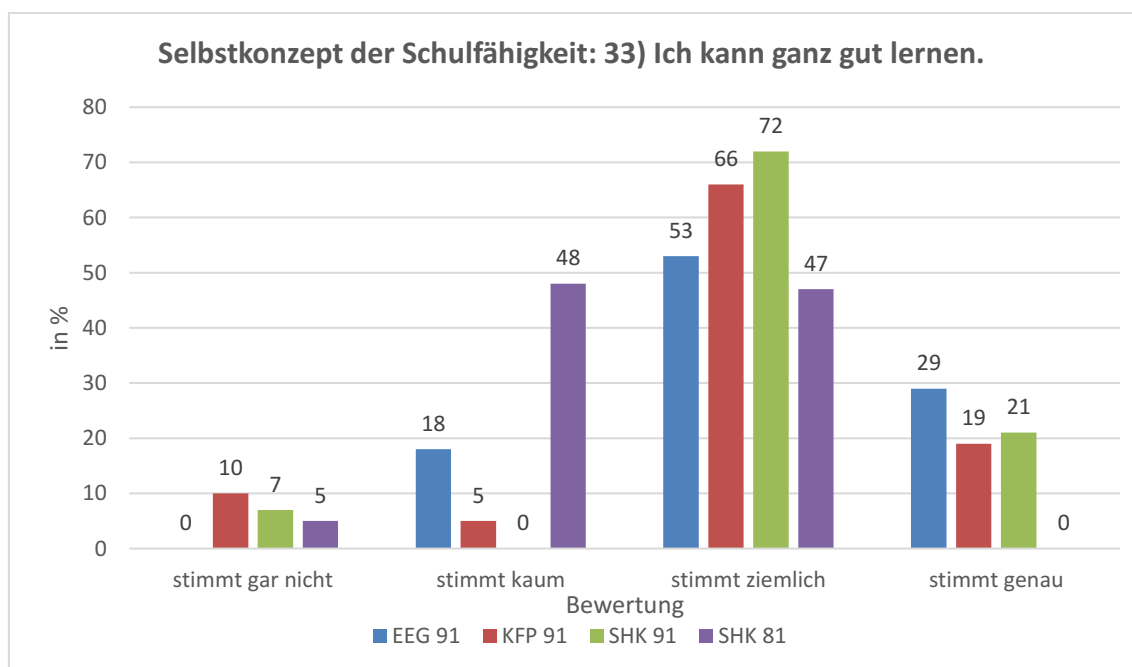


Abb. 5.45 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 33)

Die Aussage „Ich kann ganz gut lernen.“ wurde bei den vier Handwerkerklassen abgefragt und zielt auch darauf ab, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Klassen mit und ohne Lerncoachingerfahrungen zu evaluieren (Abb. 5.45). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass 93 % der Modellklasse angibt, ganz gut zu lernen. 7 % der SHK 91 stimmt dem gar nicht zu. Erneute Diskrepanzen treten im Vergleich zu der SHK-Klasse des zweiten Ausbildungsjahres auf. Die SHK 81 stimmt der Aussage gar nicht zu, 47 % ziemlich und 48 % kaum. Wird ein Vergleich zwischen den beiden anderen Bildungsgängen vorgenommen, wird deutlich, dass die EEG 91 den höchsten Anteil an Zustimmungen bei „stimmt genau“ erteilt hat (29 %). Werden die Bewertungen „stimmt ziemlich“ und „stimmt genau“ subsummiert, wird deutlich, dass 93 % der Lerngruppe mit Lerncoachingerfahrungen, 85 % der KFP 91, 82 % der EEG 91 und 47 % der SHK 81 angeben, ganz gut zu lernen.

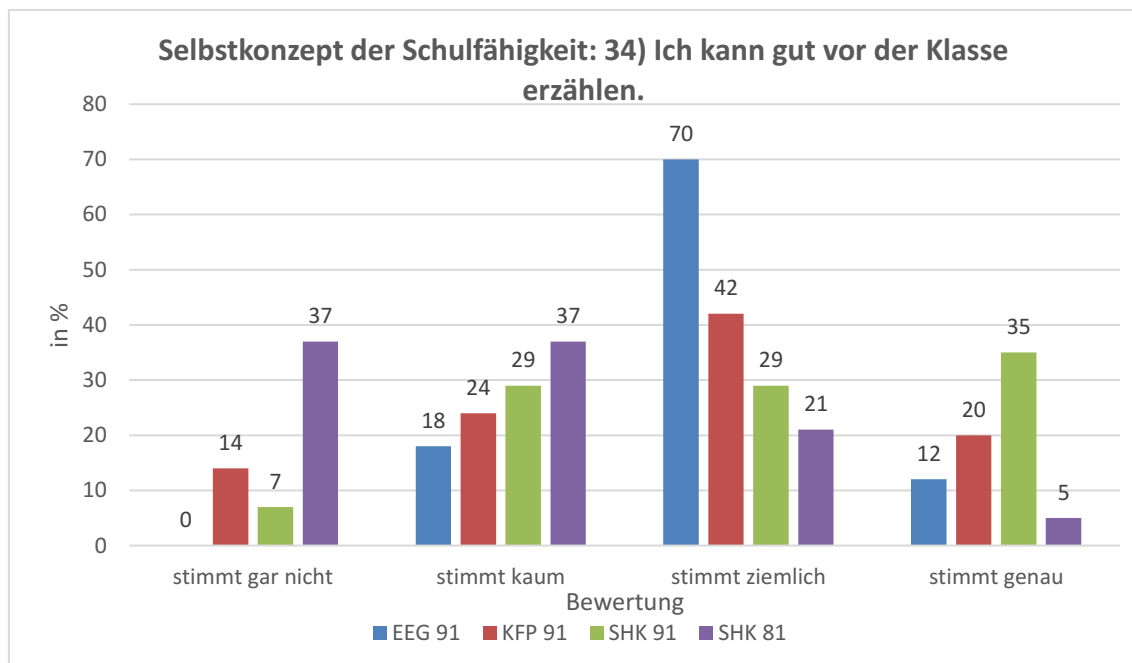


Abb. 5.46 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 34)

In der Abbildung 5.46 wird deutlich, dass 35 % der Modellklasse angeben, gut vor der Klasse erzählen bzw. präsentieren zu können. Dieses Ergebnis stellt im Vergleich zu den drei Kontrollgruppen den höchsten Anteil dar. Das Ergebnis der SHK 81 weicht mit 30 % am stärksten bei der Bewertung „stimmt genau“ in Bezug auf die SHK 91 ab. Das Gesamtergebnis zeigt aber eine ungefähre Gleichverteilung der Antworten und erweckt den Eindruck, dass es einen hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern gibt, deren Vortragskompetenz gestärkt werden sollte.

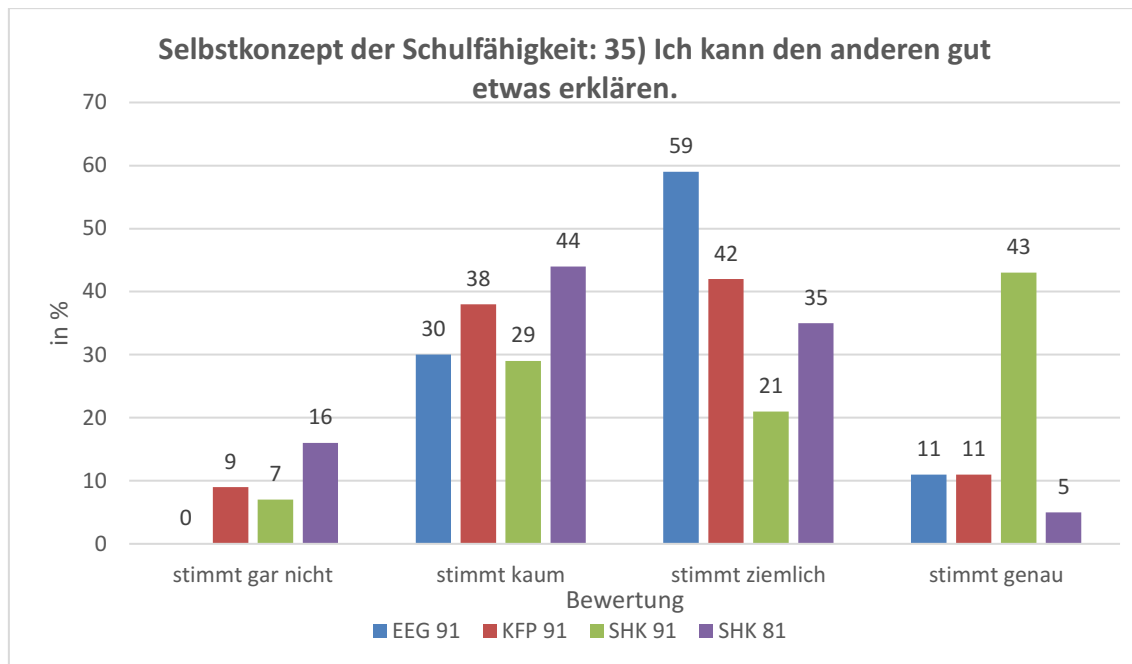


Abb. 5.47 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 35)

Zu der Aussage „Ich kann den anderen gut etwas erklären.“ (Abb. 5.47) kreuzten 43 % der Lernenden der Modellklasse „stimmt genau“ an. Das übertrifft das Ergebnis der Kontrollgruppen erheblich. Bezüglich der Modellklasse polarisiert das Ergebnis, da 29 % der Aussage kaum und 7 % gar nicht zustimmen.

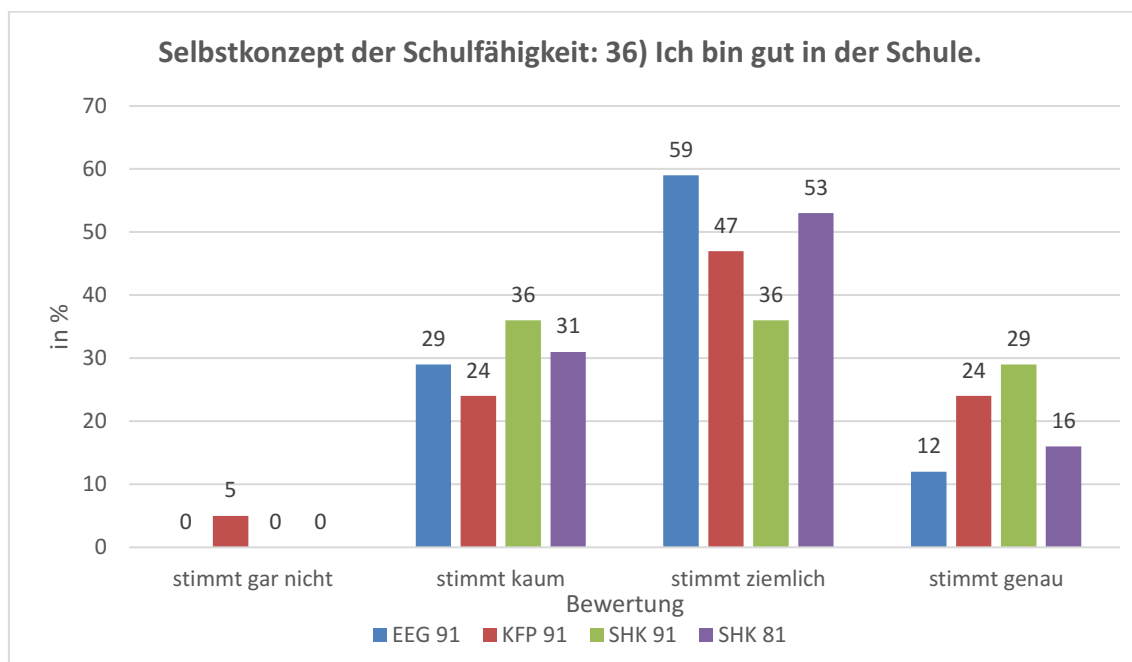


Abb. 5.48 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 36)

Ein ähnliches Bild wie bei Frage 35 zeichnet die Ergebnisdarstellung zu der Frage 36. Der Aussage „Ich bin gut in der Schule“ stimmten 29 % der Lernenden mit Lerncoaching-erfahrungen zu (Abb. 5.48). Hier ist die höchste Anzahl an Zustimmungen im Vergleich zu den Kontrollgruppen zu verzeichnen. Mit Blick auf die Bewertungen mit „stimmt kaum“ und „stimmt ziemlich“ entsteht der Eindruck, dass von allen vier Versuchsgruppen der höchste Anteil der Klassen der Aussage „stimmt ziemlich“ zustimmen. Darüber hinaus geben 24 % bis 36 % der Lernenden an, weniger gut in der Schule zu sein. Ein Ergebnis, das die theoretischen Ausführungen zu den Lernvoraussetzungen der Auszubildenden weiter unterstreicht.

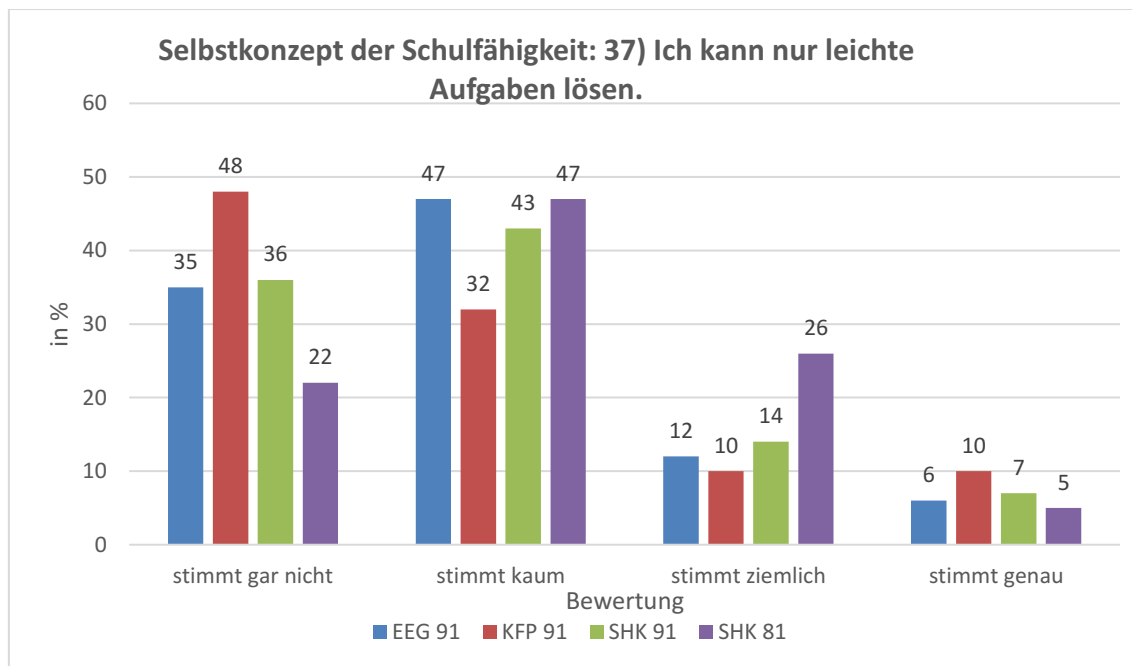


Abb. 5.49 Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Frage 37)

Die Frage nach der Bewertung der Aussage „Ich kann nur einfache Aufgaben lösen.“ wird in der Abbildung 5.49 dargestellt. Ungefähr die gleiche Anzahl Lernender der Modellklasse kreuzten in diesem Zusammenhang „stimmt ziemlich“, „stimmt genau“ und „stimmt kaum“ an. Dieses Ergebnis verweist erneut auf die schwachen Lernvoraussetzungen, auf die bereits mehrfach hingewiesen wurde. Die größte Diskrepanz ist zu den Ergebnissen der EEG 91 festzustellen, da 83 % der Lernenden die Aussage, nur leichte Aufgaben lösen zu können, ganz oder teilweise negierten.

5.3.4 Zusammenfassung

Der Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung wurde in vier Klassen der Bildungsgänge Kraftfahrzeugmechatiker/-in, Energieelektroniker/-in sowie Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik mit dem Ziel eingesetzt, die Wirkung von Lerncoachingerfahrungen zu ermitteln. Der Grundfragebogen besteht ursprünglich aus zwei Teilen und sieben Skalen, die miteinander korrelieren und verschiedenen Dimensionen zugeordnet sind. Der erste Teil, der für die wissenschaftliche Untersuchung ausgewählt wurde, besteht aus 37 Feststellungen zum Selbstkonzept der Schulfähigkeit und zu zwei Aspekten der sozialen Beziehungen in der Klasse. Nach Rauer/Schuck können die Teilfragebögen auch unabhängig voneinander eingesetzt und die Ergebnisse der Lernenden einer Klasse oder Klassenstufe miteinander verglichen werden. Es ist weiter möglich, die Skalenmittelwerte verschiedener Klassen zu evaluieren und mögliche Differenzen im Hinblick auf unterschiedliche Unterrichtsbedingungen (Klassen mit und ohne Lerncoachingerfahrungen) zu analysieren.²¹⁷

Das Selbstkonzept der Schulfähigkeit stellt das Ausmaß dar, in dem ein Schüler oder eine Schülerin sich den schulischen Aufgaben gewachsen fühlt und seine schulischen Fähigkeiten positiv bewertet. Da sich insbesondere Lerncoachingkonzepte dieser Zielstellung widmen, wurde dieser Teilaspekt und der Aspekt des Sozialklimas für die Befragung ausgewählt. Nachweislich können Lerncoachingsitzungen die Kompetenzen der Lernenden verbessern und somit auch das Sozialklima der Klasse positiv beeinflussen. Die soziale Integration tangiert ebenfalls den Aspekt des Selbstkonzepts, insbesondere die Wahrnehmung und Bewertung des sozialen Selbst (Soziales Selbstkonzept). Insofern gibt es positive Zusammenhänge zwischen dem Sozialklima und dem Fähigkeits-selbstkonzept. Schülerinnen und Schüler, die sich als sozial integriert wahrnehmen, sind eher lernfreudig und fühlen sich in der Schule wohl. Rauer/Schuck vermerken, dass der FEES in der Forschung entstand und in Forschungsvorhaben, in denen die von Lernenden gewonnenen Überzeugungen zu sich selbst sowie zum Lern- und Sozialklima von Bedeutung sind, sinnvoll zum Einsatz kommen. Sie sehen einen beträchtlichen Forschungsbedarf in der Überprüfung der Möglichkeiten, Leistungen in Klassen zu steigern ohne im emotional-sozialen Bereich unverträgliche Belastungen.²¹⁸ In diesem Zusammenhang beschäftigt sich dieses Forschungsvorhaben zum einen mit der Verbesserung von Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler durch Lerncoachingsitzungen und zum anderen mit deren Wirkung auf Ausbildungsabbrüche. Vor diesem Hintergrund wurden

²¹⁷ Vgl. Rauer/Schuck 2003, S. 9 ff.

²¹⁸ Vgl. Rauer/Schuck 2003, S. 17 ff.

die Ergebnisse der befragten Modellklasse mit Lerncoachingerfahrungen mit drei weiteren Klassen miteinander verglichen.

Sozialklima: Soziale Integration und Klassenklima

Die erste Skala des Fragebogens umfasst 11 Feststellungen zu Aspekten sozialer Integration, deren Ergebnisse nachfolgend dargestellt werden. Im Vergleich der Modellklasse zu den Kontrollgruppen kann grundsätzlich eine einheitliche soziale Integration der vier befragten Klassen festgestellt werden, die aber in wenigen Items voneinander Diskrepanzen aufweisen. Die stärkste Ausprägung erhielt die Modellklasse SHK 91 bei den Item 1 und 2, die auf die Abfrage der Beliebtheit „Nur wenige Schüler können mich leiden.“ und der Hilfsbereitschaft „Meine Mitschüler helfen mir, wenn ich etwas nicht kann.“ abzielen. Die Hälfte der Modellklasse hat das Gefühl, dass sie getröstet werden. Auf die Aussage „Die anderen lachen mich häufig aus.“ kreuzten 72 % der Schülerinnen und Schüler der Modellklasse „stimmt gar nicht“ an. Vergleichsweise auffällig ist, dass die Lernenden der Modellklasse mit 85 % angeben, Freunde in der Klasse zu haben. Die restlichen 15 % kreuzten „stimmt kaum“ an. Die Kontrollgruppen gaben in diesem Zusammenhang einen geringen Prozentwert an. Die Aussage „Die anderen suchen Streit mit mir“ bewerteten 95 % der Lernenden der KFP 91 mit „stimmt gar nicht“. Mit über 70 % schlug das Ergebnis ebenfalls bei den Klassen EEG 91 und SHK 81 aus. Den geringsten Wert ist in der Modellklasse zu verzeichnen. 64 % der Lernenden gaben an, dass die anderen keinen Streit und 36 % diesen kaum mit einem suchen. Die zweite Skala des Fragebogens beschäftigt sich im Rahmen der Dimension Sozialklima mit 10 Feststellungen des Klassenklimas. Insgesamt verfügt die Modellklasse SHK 91 über ein gutes Klassenklima, welches in vielen Items eine sehr starke Diskrepanz zu der Lerngruppe SHK 82 desselben Bildungsgangs aufweist. Diese Auffälligkeit durchzieht ebenfalls die Ergebnisse der Dimension „Selbstkonzept der Schulfähigkeit“. Die Lernenden der SHK 91 geben mit 93 % an, alle gute Freunde zu sein. Sie machen sich im Vergleich zu den Kontrollgruppen nur im geringeren Umfang über andere lustig. Des Weiteren kann festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler mit Lerncoachingerfahrungen kaum andere ausschließen, sich gegenseitig helfen und sich untereinander gut verstehen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Lernenden der Modellklasse SHK 91, die an Lerncoachingsitzungen teilgenommen haben, über eine hohe soziale Integration und ein gutes Klassenklima verfügen. In einigen Items erzielt die Modellklasse SHK 91 auch vergleichsweise überdurchschnittliche Ergebnisse. Die höchste Diskrepanz ist zu der Lerngruppe SHK 81, der im zweiten Ausbildungsjahr desselben Bildungsgangs befindlichen Schülerinnen und Schüler ohne Lerncoachingerfahrungen, festzustellen. Die Ergebnisse

verweisen auf eine schlechte soziale Integration und ein negatives Klassenklima in dieser Klasse.

Selbstkonzept der Schulfähigkeit

Die dritte und letzte Skala des Fragebogens FEES gibt 15 Feststellungen zur Bewertung vor, um eine Aussage zum Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Schülerinnen und Schüler der Modellklasse SHK 91 mit Lerncoachingerfahrungen im Vergleich zu den drei Kontrollgruppen zu erhalten. Durch die Befragung wird deutlich, dass die Modellklasse in einer Mehrzahl abgefragter Items sich hinsichtlich der Schulfähigkeit ähnlich oder mehrfach sogar besser selbst einschätzt als die befragten Kontrollgruppen. Nachfolgend werden die einschlägigen Ergebnisse zur Abfrage des Selbstkonzepts der Schulfähigkeit zusammenfassend vorgestellt.

Anders als die Kontrollgruppen EEG 91, KFP 91 sowie SHK 81 nehmen sich alle Schülerinnen und Schüler der Modellklasse als gute Lernende wahr. 50 % der SHK 91 setzten das Kreuz beim Item „Ich glaube, ich bin ein schlechter Schüler.“ bei „stimmt gar nicht“ und weitere 50 % bei „stimmt kaum“. Im Vergleich zu der Klasse des gleichen Bildungsgangs kann festgestellt werden, dass 37 % der SHK 81 der Aussage ziemlich und genau zustimmen. Es wird weiter deutlich, dass die Anzahl derer, die die Wahrnehmung haben, über gute **mathematische Kompetenzen** zu verfügen, insbesondere bei der Modellklasse mit 43 % am höchsten ist. Insgesamt stimmen 93 % der Lernenden der SHK 91 dieser Aussage zu. Im Vergleich zu den Kontrollgruppen und vor dem Hintergrund der schwachen Lernvoraussetzungen der Auszubildenden in handwerklichen Berufen ein auffallend hoher Prozentwert. Dieses Ergebnis wurde auch den unterrichtenden Lehrkräften vorgelegt und in den Interviews diskutiert²¹⁹.

Das Ergebnis zur Bewertung der eigenen **Lesekompetenz** zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler der Modellklasse ausnahmslos angeben, ziemlich und gut lesen zu können. Bei den Kontrollgruppen ist im Gegensatz zu der Modellklasse ein Prozentwert ebenfalls bei „stimmt kaum“ und „stimmt gar nicht“ zu verzeichnen. Den höchsten Anteil bei der Bewertung mit „stimmt genau“ nimmt mit 53 % die SHK 81 ein. 79 % der Auszubildenden der SHK 81 bescheinigen sich selbst eine ziemlich gute und sehr gute Lesekompetenz. Das sind zwar im Vergleich 21 % weniger als bei der Modellklasse, verweist aber diesmal auf eine hohe Äquivalenz beider SHK-Klassen. Vor dem Hintergrund, Prüfungskompetenzen bei den Auszubildenden herauszubilden und weiterzuentwickeln, stellen Basiskompetenzen wie Lesen und Verstehen eine wichtige Gelingensbedingung für einen erfolgreichen Abschluss der Berufsausbildung dar. Der Aussage „Ich verstehe immer, was

²¹⁹ Vgl. Kapitel 5.2

der Lehrer erklärt.“, stimmte die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler ziemlich zu. Dabei erklären alle Lernenden der Modellklasse, dass diese Aussage ziemlich und genau auf ihre persönliche **Verständniskompetenz** zutrifft. Insofern übertrifft das Ergebnis der Modellklasse mit Lerncoachingerfahrungen die der Kontrollgruppen.

Die Einschätzungen zu „Ich verstehe nur wenig in der Schule.“ ergaben, dass 43 % der Schülerinnen und Schüler der SHK 91 den Unterricht voll und ganz verinnerlichen, während die Hälfte der Klasse aussagt, fast alles zu verstehen. Eine große Diskrepanz ist in Bezug der Bewertungen durch die SHK 81 festzustellen. 42 % der Lernenden des zweiten Ausbildungsjahres setzten ihre Kreuze bei „stimmt ziemlich“. 100 % der Schülerinnen und Schüler der Modellklasse haben den Eindruck, die gestellten Aufgaben im Großen und Ganzen meistens alleine lösen zu können. Mit Blick auf das zweite Ausbildungsjahr kann festgestellt werden, dass 37 % der befragten Schülerinnen und Schüler dazu kaum in der Lage sind. 18 % der Lernenden im Bereich Energieelektronik haben ebenfalls Schwierigkeiten, die gestellten Aufgaben alleine zu lösen. Die Aussage „Ich kann ganz gut lernen.“ wurde bei den vier Handwerkerklassen abgefragt und zielt auch darauf ab, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Klassen mit und ohne Lerncoachingerfahrungen zu evaluieren. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass 93 % der Modellklasse angibt, ganz gut zu lernen. 7 % der SHK 91 stimmt dem gar nicht zu. Erneute Diskrepanzen treten im Vergleich zu der SHK-Klasse des zweiten Ausbildungsjahres auf. Werden die Bewertungen „stimmt ziemlich“ und „stimmt genau“ subsummiert, wird deutlich, dass 93 % der Lerngruppe mit Lerncoachingerfahrungen, 85 % der KFP 91, 82 % der EEG 91 und 47 % der SHK 81 angeben, ganz gut zu lernen. In Bezug auf die **Präsentationskompetenz** kann festgestellt werden, dass 35 % der Modellklasse angeben, gut vor der Klasse erzählen bzw. präsentieren zu können. Dieses Ergebnis stellt im Vergleich zu den drei Kontrollgruppen den höchsten Anteil dar. Zu der Aussage „Ich kann den anderen gut etwas erklären.“ (Abb. 5.47) kreuzten 43 % Lernenden der Modellklasse „stimmt genau“ an. Das übertrifft das Ergebnis der Kontrollgruppen erheblich. Ein ähnliches Bild zeichnet die Ergebnisdarstellung zu der Aussage „Ich bin gut in der Schule“, 29 % der Lernenden mit Lerncoachingerfahrungen stimmten der Feststellung zu. Hier ist die höchste Anzahl an Zustimmungen im Vergleich zu den Kontrollgruppen zu verzeichnen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass das Sozialklima mit den Aspekten der sozialen Integration und des Klassenklimas der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen grundsätzlich gut entwickelt ist. Die Ergebnisse zeigen in nur wenigen Items Diskrepanzen zu den Kontrollgruppen auf. Anders verhält es sich mit den Befragungsergebnissen zum Selbstkonzept der Schulfähigkeit. Es ist zu schlussfolgern, dass die Umsetzung

des Lerncoachingkonzepts in der Modellklasse sehr positiv auf das individuelle Selbstkonzept der Lernenden wirkt. Besonders in den Bereichen der mathematischen Kompetenz, der Lese-, Verständnis-, Vortrags- bzw. Präsentationskompetenz zeigen sich im Vergleich zu den Kontrollgruppen bessere Ergebnisse. Weitergehend kann ein systemische Lerncoaching einen positiven Einfluss auf eine erfolgreich durchgeführte Ausbildung haben, zu höherer Selbstwirksamkeit und Motivation und somit zu einer Verringerung der Anzahl an Ausbildungsabbrüchen führen. Ob die Durchführung von systemischem Lerncoaching zu einer Verringerung der Anzahl an Ausbildungsabbrüchen tatsächlich geführt hat, wird im Kapitel 5.5 erläutert.

5.4 Auswertung der Ergebnisse durch die Lehrkräfte

Im Rahmen der qualitativen Untersuchung wurden Interviews mit den an Ausbildung Beteiligten durchgeführt.²²⁰ Die Ergebnisse, die durch die quantitative Befragung zur Wirkung des Lerncoachings unter Anwendung des Fragebogens zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung erfasst wurden, wurden durch die Lehrkräfte in den Interviews ausgewertet. Die Auswertung durch die Lehrkräfte gibt noch einmal eine neue Perspektive auf die Ergebnisse. Grundsätzlich fällt den Lehrkräften auf, dass es eine erhebliche Diskrepanz in der Wahrnehmung der **Fremd- und Selbsteinschätzung** insbesondere der Einschätzung mathematischer und fachlicher Kompetenzen vorliegt. Die Lehrkräfte formulierten dazu: *„Aber das haben wir doch die ganze Zeit über beobachtet. Dass die Schüler sich selbst falsch eingeschätzt haben. Und dass sie über Noten überrascht waren. Und über das, was von Ihnen gefordert wird... Und wir haben natürlich unsere Schüler auch sehr gefeiert. Wir haben sie in die Verantwortung genommen. Wir haben sie bei der Fortbildung am 27.02.2020 sehr gefördert, sie sprechen lassen vor fremden Lehrkräften, vor Schulleitungs-Mitgliedern. Sie haben dadurch ein wahnsinniges Selbstbewusstsein mitbekommen. Das ist genau der Hintergrund, dass sie das Gefühl haben, sich jetzt auch zu überschätzen.“* (L1), *„Ja, es ist gerade dieses Selbstkonzept der Schulfähigkeit. Das ist genau das, was ich auch so wahrnehmen muss. Völlig entgegengesetzt habe ich das auch so wahrgenommen. Die Klassen haben natürlich sehr schlechte Voraussetzungen. Das darf man nicht vergessen.“* (L2), *„Das zeigt den Unterschied zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung. Die Atmosphäre war angstfrei und das führte zu einem gesteigerten Selbstbewusstsein der meisten Schüler.“* (L5). *„Ja, also ich kann das aufgrund meiner Wahrnehmung ja nicht bestätigen, dass sie gut sind und ebenso im Vergleich mit den SHK-Klassen sind sie eigentlich fast am schlechtesten.“*

²²⁰ vgl. Kapitel 3.2.5/5.2

ten.“ (L2), „...sie ist auch die leistungsschwächste Klasse von allen drei Ausbildungsjahren, was mich auch irritiert, weil die im ersten Turnus sind und als erstes einen Ausbildungsplatz erhalten haben, müssten die die Cleveren sein... Es ist schön, dass sie das für sich so wahrnehmen und formulieren. Ich sehe aber auch eine leichte Tendenz der Selbstüberschätzung. Das ist nicht ganz kongruent. Man müsste es auch durchlaufen lassen bis an das Ende der Ausbildung, um zu erfahren, ob es besser oder schlechter gewesen ist.“ (L4)

Die Lehrkräfte bestätigten in den Interviews das Ergebnis, dass sich **Lerncoachingsitzungen sehr positiv auf das Sozialklima** und somit das Zusammengehörigkeitsgefühl der Lernenden in der Klasse auswirken: „Wir haben es geschafft, eine Klassengemeinschaft zu fördern und einzufordern und das ist das, was an einer Berufsschule selten passiert. Sie sind ausgelegt auf eine hohe Fluktuation... dass sich alle Schüler alle 3 Wochen mal sehen. Sind sie nicht so viel zusammen, sage ich mal. Es sei denn, es gibt sowieso schon bestehende Freundschaften oder Bekanntschaften... und das ist das, was wir extrem befördert haben. Und was mich auch nicht überrascht, dass das rausgekommen ist. Und dass wir natürlich schon unsere Schüler in die Pflicht und in die Verantwortung genommen haben, einander zuzuhören, sich umeinander zu kümmern. Und auch Zeit, im Internet zu verbringen auf eine produktive Art und Weise.“ (L1), „Aber dieses Miteinander ist natürlich trotzdem sehr sehr positiv ausgebildet, weil es eben ständig auch abgefragt wird. In einer anderen Klasse hat man es eher zufällig durch die Zusammensetzung und je nachdem, wie die Kollegen da drin agieren, da merkt man es auch. Es gibt Klassen, die ohne das Modell klasse sind und auch super miteinander können.“ (L3), „Hatte die Klasse ein hohes Up an Down auch bezüglich des Klassenzusammenhalts, der mir zwischenzeitlich fehlte... Sie können mit schlechteren Noten besser umgehen. Sie nehmen es mir nicht übel. Sie sind für mich im Umgang mit ihren Noten handelbarer. Ich habe lieber eine angstfreie, etwas lautere Klasse als ... eine stille angsthabende Klasse.“ (L4) Die Aussagen der Lehrkräfte bestätigen die positive Wirkung, **Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler** zu übergeben und das **Selbstbewusstseins** durch eine individuelle Zuwendung zu stärken.

5.5 Anzahl der Ausbildungsabbrüche (Projektmeilensteine)

Im Rahmen des Schulprojektes „Gemeinsam zum Ziel“ wurden zur Evaluierung von Ausbildungsabbrüchen insgesamt drei Meilensteine gesetzt. Laut Forschungsplan wurde der erste Meilenstein mit Ablauf der Probezeit der Schülerinnen und Schüler der Modellklasse, der zweite Meilenstein zum Ende des ersten Ausbildungshalbjahres und der dritte Meilenstein zum Projektende in sogenannten „Entwicklungstreffen“ durchgeführt

(vgl. Tabelle 5.10). Ziel war es, die phasenbedingten Abbruchquoten zu den festgesetzten Messzeitpunkten im Vergleich zu den Parallelklassen und den Vorgängerklassen des Bildungsgangs zu eruieren. In dieser wissenschaftlichen Abhandlung wird dazu die folgende Detailfrage beantwortet:

6. *Werden Ausbildungsabbrüche in dem Bildungsgang Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (SHK) durch die Umsetzung eines Lerncoachingkonzeptes reduziert? Wenn ja, wodurch werden diese reduziert? Gibt es Alternativen?“*

Tab. 5.10: Übersicht der Projektmeilensteine Schuljahr 2019/20

Zeitplan	Meilenstein	Ausbildungsphase
06.12.2019	1. Meilenstein	Ablauf der Probezeit
31.01.2020	2. Meilenstein	Ende des ersten Ausbildungshalbjahres
05/2020	3. Meilenstein	Projektauswertung mit der Schulleitung Formulierung von Handlungsempfehlungen für den Schulbetrieb

Nachfolgend werden auf Grundlage der Schulstatistik des Oberstufenzentrums die Abbruchquoten der SHK-Klassen der Ausbildungsjahre 2018/19 und 2019/20 miteinander verglichen.

Wie die Abbildung 5.50 zeigt, startete die Modellklasse SHK 91 zum 01.09.2019 mit 20 Schülerinnen und Schülern ausschließlich männlichen Geschlechts in die Ausbildung und wurde bis zum 01.11.2019 mit drei Schülerinnen und Schülern erweitert. Am 06.12.2019 war der Maximalstand von 23 Schülerinnen und Schülern erreicht. Eine ähnliche Entwicklung kann für die Parallelklassen SHK 92 und SHK 93 festgestellt werden. Mit Blick auf die ersten Ausbildungsjahre des Schuljahres 2018/19 wird deutlich, dass hier bereits innerhalb der Probezeit Abgänge zu verzeichnen waren. Wird die Anzahl der Schülerinnen und Schüler der SHK 81, 82, 83 subsummiert, beläuft sich die Abbruchquote im ersten Halbjahr auf 33 %. Diese hohe Quote war der Beweggrund für die schulische Evaluierung von Abbruchgründen und für die Erprobung schulischer Maßnahmen, die zu der Reduzierung von Ausbildungsabbrüchen führen könnten. Vor diesem Hintergrund ist eine positive Entwicklung im Schuljahr 2019/20 zu erkennen, da bis zum 06.12.2019 in der Modellklasse SHK 91 sowie in den Parallelklassen keine Ausbildungsabbrüche registriert wurden. Die hohe Abbruchquote im Bildungsgang SHK zog spürbare Folgen für den Schulbetrieb nach sich. Da die Anzahl der Lernenden der SHK 82

und SHK 83 aufgrund der hohen Abbruchquote unter 16 rutschte, mussten die beiden Klassen zum Nachteil der Lehr-Lern-Atmosphäre, des Lehrereinsatzes sowie der Anzahl der unterrichtenden Schülerinnen und Schüler zusammengelegt werden. Dabei liegt eine Abbruchquote von 33 % mit 2,5 % über dem Bundesdurchschnitt für handwerkliche Berufe. Laut BIBB Datenreport von 2018 werden innerhalb der Probezeit 30,5 % Ausbildungsverträge und innerhalb des ersten Ausbildungsjahres 31,9 % der Verträge im Handwerk gelöst.²²¹

Meilenstein Nr. 1 am 06.12.2019



Anzahl der Schüler in den Klassen

SHK - Klassen

Oberstufenzentrum Technik Teltow

2018 / 2019 und 2019 / 2020

Zeitraum Klasse	01.09.2018	01.11.2018	01.02.2019	max. 2018 / 2019	01.09.2019	01.11.2019	max. 2019 / 2020
SHK81	19	23	20	23	19	21	21
SHK82	17	16	13	21	24	24	25
SHK83	18	15	12	23	0	0	0
SHK91					20	23	23
SHK92					17	18	23
SHK93					16	18	21

Quelle: Schulstatistik, Schulleitung OSZ TT, 06.12.2019

Abb. 5.50 Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang SHK, 06.12.2019

Der zweite Meilenstein wurde nach dem ersten Halbjahr durchgeführt. Neben den aktuellen Kompetenzständen der Lernenden standen ebenfalls die Anzahl der Schülerinnen und Schüler der Klassen im Fokus. Aus der Abbildung 5.51 ist abzulesen, dass zwei Schülerinnen und Schüler, insgesamt ca. 8,7 % der Modellklasse, die Ausbildung bis zum 31.01.2020 abbrechen. In den Parallelklassen SHK 92 lösten ca. 21,7 % und in der SHK 93 ca. 19 % das Ausbildungsverhältnis. Im Vergleich zu der Anzahl der Ausbildungsabbrüche von ca. 33 % im Schuljahr 2018/19 ist auch bei den Parallelklassen SHK 92, 93 eine positive Entwicklung wahrnehmbar. Da dieselben Lehrkräfte in den drei SHK-Klassen des ersten Ausbildungsjahres unterrichteten, also auch in der Modellklasse tätig waren, haben vermutlich die innere Haltung der Lehrkräfte, ein anderer Umgang mit den Schülerinnen und Schülern durch Bewusstwerdung, das Abbruchverhalten auch in den Parallelklassen positiv beeinflusst. Dennoch verfügt die Modellklasse mit ca. 8,7 % über eine geringere Abbruchquote als die SHK 92 mit ca. 21,7 % oder die SHK 93 mit 19 %.

²²¹ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020., S. 146 f.

Meilenstein Nr. 2 am 31.1.2020



Anzahl der Schüler in den Klassen

SHK - Klassen
Oberstufenzentrum Technik Teltow
2018 / 2019 und 2019 / 2020



Zeitraum Klasse	01.09.2018	01.11.2018	01.02.2019	max. 2018 / 2019	01.09.2019	01.11.2019	31.01.2020	max. 2019 / 2020
SHK81	19	23	20	23	19	21	23	23
SHK82	17	16	13	21	24	24	24	25
SHK83	18	15	12	23	0	0		0
SHK91					20	23	21	23
SHK92					17	18	18	23
SHK93					16	18	17	21

Quelle: Schulstatistik, Schulleitung OSZ TT, 31.1.2020

Abb. 5.51 Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang SHK, 31.01.2020

Anzahl der Schüler in den Klassen

SHK - Klassen
Oberstufenzentrum Technik Teltow
2018 / 2019 und 2019 / 2020

Zeichnungsfläche



Zeitraum Klasse	01.09.2018	01.11.2018	01.02.2019	max. 2018 / 2019	01.09.2019	01.11.2019	31.01.2020	15.05.2020	max. 2019 / 2020
SHK81	19	23	20	23	19	21	23	24	24
SHK82	17	16	13	21	24	24	24	25	25
SHK83	18	15	12	23	0	0			0
SHK91					20	23	21	20	23
SHK92					17	18	18	19	23
SHK93					16	18	17	16	21

Quelle: Schulstatistik OSZ TT, 15.05.2020

Abb. 5.52 Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang SHK, 15.05.2020

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler der SHK 91 hat sich bis zum Projektende um drei von 23 Auszubildenden reduziert (vgl. Abbildung 5.52). Ein Schüler wechselte in die Parallelklasse aus betriebliche-organisatorischen Gründen und zwei brachen die Ausbildung nach der Probezeit ab. Einem Schüler wurde aus persönlichen Gründen nach der Probezeit vom Ausbildungsbetrieb gekündigt. Er fand einen neuen SHK-Betrieb in Berlin, so dass er an einer Berliner Berufsschule zur Weiterführung des Unterrichts angemeldet wurde. Der zweite Schüler unterbrach die Ausbildung aus gesundheitlichen Gründen. Er setzte sich zum Ziel, einen besseren Schulabschluss zu erwerben, um eine Ausbildung zum Erzieher zu beginnen. Somit lösten bis zum Mai 2020 ca. 8,7 % der Schülerinnen und Schüler der Modellklasse das Ausbildungsverhältnis auf, das entspricht einer Reduktion um 24,3 Prozentpunkte im Vergleich zum ersten Ausbildungsjahr im Bildungsgang Anlagenmechaniker/in für Sanitär- und Klimatechnik des vorangegangenen Schuljahres 2018/19.

Die Schulstatistik zeigt sehr deutlich, dass systemisches Lerncoaching einen positiven Einfluss auf den Erfolg in der Ausbildung hat, da die Anzahl von Ausbildungsabbrüchen im Vergleich zum Vorjahr um 24,3 Prozentpunkte gesunken und mit 8,7 % weit unter den Bundesdurchschnitt von 31,9 % liegt. Das unterstreicht weiter das Ergebnis aus der Startbefragung von Lehrkräften, Ausbildungsverantwortlichen sowie Schülerinnen und Schülern, dass schwache Lernvoraussetzungen bzw. mangelhafte Kompetenzstände der Lernenden zum Ausbildungsabbruch führen können und eine gezielte Förderung sowie Unterstützung dazu beitragen kann, die Ausbildung erfolgreich abzuschließen. Systemisches Lerncoaching stellt eine sehr wirksame Möglichkeit dar, durch eine individuelle Kompetenzentwicklung Ressourcen freizulegen, die Lernenden individuell zu stärken und sie zu befähigen, den Anforderungen einer beruflichen Ausbildung gerecht zu werden.

Auf die eingangs gestellten wissenschaftlichen Teilfragen „... *Wenn ja, wodurch werden diese reduziert? Gibt es Alternativen?*“ formulieren die befragten Lehrkräfte gemäß Kap. 5.4 in den Tiefeninterviews Antworten, die sich vordergründig auf die Gestaltung eines positiven Sozialklimas und des daraus resultierenden Zusammenhaltes der Lernenden untereinander beziehen: *„Wir haben es geschafft, eine Klassengemeinschaft zu fördern und einzufordern und das ist das was an einer Berufsschule selten passiert. Sie sind ausgelegt auf eine hohe Fluktuation, ... dass sich alle Schülerinnen und Schüler alle drei Wochen mal sehen. Sind sie nicht so viel zusammen, sage ich mal. Es sei denn, es gibt sowieso schon bestehende Freundschaften oder Bekanntschaften... und das ist das was wir extrem befördert haben. Und was mich auch nicht überrascht, dass das rausgekommen ist. Und dass wir natürlich schon unsere Schüler in die Pflicht und die in die Verantwortung genommen haben, einander zuzuhören, sich umeinander zu kümmern...“* (L1). Darüber hinaus wird mit der Aussage *„Aber dieses Miteinander ist natürlich trotzdem sehr sehr positiv ausgebildet, weil es eben ständig auch abgefragt wird... Ich habe lieber eine angstfreie etwas lautere Klasse als ... eine stille angsthabende Klasse.“* (L4) der angstfreien Lehr-Lern-Atmosphäre ein besonderer Stellenwert eingeräumt. Ein positives, angstfreies Sozialklima in der Lerngruppe führt im Umkehrschluss zu einer Reduzierung der Vertragslösungsquote. Selbstverständlich bestehen neben Lerncoaching weitere Möglichkeiten, das Sozialklima einer Klasse zu verbessern. In den bereits vorgebrachten Äußerungen der Befragten spielt die Förderung der Klassengemeinschaft eine wesentliche Rolle, um Ausbildungsabbrüchen entgegen zu wirken. Als Alternativen wurden teamfördernde Aktivitäten, Bildungsfahrten, Willkommenswochen, gemeinsame Sportangebote, die Installation weiterer Lerngruppen außerhalb der Schule sowie Ange-

bote im Wohnheim genannt. Im beruflichen Unterricht selbst erfreut sich die demokratiepädagogische Methode „Klassenrat“ immer größerer Beliebtheit. Die regelmäßige Durchführung des Klassenrates führt zu einer wertschätzenden, offenen Kommunikation im Klassenzimmer und fördert eine angstfreie Lehr-Lern-Atmosphäre.

6 Diskussion

2018 fielen bundesweit zwei Drittel der gelösten Ausbildungsverträge innerhalb des ersten Jahres, 33,8 % aller Vertragslösungen erfolgten noch während der und 32,9 % nach der Probezeit, aber innerhalb des ersten Ausbildungsjahres. Im Handwerk wurden 30,5 % Vertragslösungen innerhalb der Probezeit, 31,9 % nach der Probezeit und innerhalb der ersten 12 Monate vorgenommen.²²² Der Bildungsbericht verweist darauf, dass die Lösungsquote umso höher ausfiel, je niedriger der allgemeinbildende Abschluss ist. Auszubildende ohne Hauptschulabschluss wiesen 2018 eine deutlich höhere Lösungsquote aus als Studienberechtigte beispielsweise.²²³ Im Hinblick auf die Zielgruppe dieser wissenschaftlichen Untersuchung kann diese Tendenz ebenfalls im Bildungsgang Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik des Brandenburger Oberstufenzentrums beobachtet werden. Laut Schulstatistik lag die Abbruchquote bei 34 % im Schuljahr 2018/19 in diesem Bildungsgang. Der vergleichsweise hohe Wert war Grundlage dafür, ein Projekt zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen im Bildungsgang Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik ins Leben zu rufen. In diesem Zusammenhang wurden Lerncoachingsitzungen in einer Modellklasse durchgeführt und anschließend deren Wirksamkeit evaluiert. In diesem Kapitel werden die wichtigsten Erkenntnisse der Datenauswertung diskutiert, um sie in das aktuelle Forschungsfeld einzuordnen.

6.1 Diskussion

Gründe für Ausbildungsabbrüche

Laut Bundesinstitut für Berufsbildung lassen sich die Gründe für Ausbildungsabbrüche in betriebliche, vertragliche, schulische, persönliche sowie gesundheitliche Gründe einteilen. Meist sind es mehrere Aspekte gleichzeitig, die innerhalb einer bestimmten Zeitspanne auftreten und zu einer Lösung des Ausbildungsverhältnisses führen.²²⁴ Der Literatur ist zu entnehmen, dass die betrieblichen Gründe als Ursache für Ausbildungsabbrüche von tätigkeitsbezogenen Aspekten bis hin zu Konflikten zwischen den Jugendlichen und den Vorgesetzten bzw. Ausbildern reichen. Die mangelnde Einsatzbereitschaft sowie die ungenügende Arbeitsleistung in Form von fehlerhafter, unvollständiger oder verspäteter Erfüllung stellt eine wichtige Ursache für Ausbildungsabbrüche dar. Nach John/Benner ist ein weiterer Aspekt die mangelnde Teamfähigkeit, falls ein Auszubilden-

²²² Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020., S.142 f.

²²³ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020., S. 146 f.

²²⁴ Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2009, S. 13

der Schwierigkeiten hat, sich in das Arbeitsteam einzuordnen und konfliktfrei zu kooperieren.²²⁵ Die Nichteinhaltung von Regeln oder Anweisungen, Unpünktlichkeit und unentschuldigtes Fehlen als Fehlverhalten des Jugendlichen sind nach Bohlinger Gründe, die zur Lösung des Ausbildungsvertrages beitragen können.²²⁶ Schlechte schulische Leistungen in der Berufsschule sowie fehlende Motivation zum Lernen theoretischer Inhalte können zur Überforderung der Auszubildenden führen. Disziplinprobleme, Fehlverhalten, Konflikte mit Lehrkräften, Klassenkameraden oder sogar Mobbing können die Ausbildung gefährden.²²⁷ Probleme im *persönlichen Umfeld* können den Ausbildungserfolg stark beeinträchtigen. In vielen Fällen führen diese Problematiken auch zu Vertragslösungen.²²⁸ Jeder zweite Jugendliche hat im Jahre 2003 geäußert, dass er sich seinen Wunschberuf anders vorgestellt hatte, als es sich in der Realität herausstellte. Schöngen führt weiter aus, dass bei finanziellen Problemen der Jugendlichen, die auch aus dem familiären Bereich stammen können, der Wunsch nach besseren Verdienstmöglichkeiten zu einem Ausbildungsabbruch und zum Abschluss eines besser vergüteten Arbeitsverhältnisses führen kann.²²⁹

Die Erkenntnisse der Startbefragung zu Ausbildungsabbrüchen sowie die Tiefeninterviews mit den an der SHK-Ausbildung Beteiligten bestätigen und erweitern die Ergebnisse des Bundesinstitut für Berufsbildung sowie u.a. der Autoren John/Benner, die die Ursachen für Ausbildungsabbrüche in die fünf Kategorien betriebliche, vertragliche, schulische, persönliche sowie gesundheitliche Gründe einteilten. Der primäre Grund für das Scheitern eines Ausbildungsverhältnisses liegt nach dieser wissenschaftlichen Untersuchung vorrangig in der Person des Auszubildenden. Von den vier Befragungsgruppen wurden einvernehmlich die Motivation und die Zuverlässigkeit als stärkste Einflussgröße auf den Ausbildungserfolg genannt. Im Rahmen der Startbefragung lag für 69,23 % der befragten Ausbildungsverantwortlichen und für 69,01 % der befragten Schülerinnen und Schüler der Grund für die vorzeitige Auflösung des Ausbildungsvertrages in der fehlenden Motivation der Auszubildenden. Ein Ausbildungsverantwortlicher gab bei dem Tiefeninterview in dem Zusammenhang an: *„Der Jugend von heute fehlt das Pflichtbewusstsein... Wenn die Motivation fehlt, wenn er nur mitläuft, um rauszufliegen. Früher hat man gesagt, Lehrjahre sind nun mal keine Herrenjahre, heute sieht man das schon etwas anders. Man will in der Berufsausbildung im Betrieb und in der Schule gefordert und gefördert werden.“* Diese Aussage kam sinngemäß mehrfach zur Sprache. Bestätigt

²²⁵ Vgl. John, Alexandra / Benner, Ilka 2011, S. 35 f.

²²⁶ Vgl. Bohlinger 2002, S. 46 ff.

²²⁷ Vgl. Weiß 1982, S. 73 f.

²²⁸ Vgl. Bohlinger 2002, S. 44.

²²⁹ Vgl. Schöngen, S. 36 ff.

wurde weiter, dass die schwachen Lernvoraussetzungen der Lernenden sowie die damit verbundenen Überforderungssituationen einen erheblichen Einfluss auf das erfolgreiche Abschließen einer Ausbildung haben können. Es wurde deutlich, dass 84,62 % der befragten Ausbildungsbetriebe den Hauptgrund für Ausbildungsabbrüche in den schwachen schulischen Lernvoraussetzungen sehen. 60 % der Lehrkräfte vertreten ebenfalls diese Auffassung und äußerten bei dem Interview *„Die Kompetenz, die die Schüler mitbringen... Die Abschlüsse sind oft mangelhaft. Im Bereich der Kompetenz, die ich mitbringen muss, kommt es drauf an, was für einen Abschluss sie haben und das wird ihnen leider erst bewusst im ersten Berufsausbildungsjahr...Ja und wir reden wirklich vom Lesen, Schreiben, Rechnen...“*. In dieser Aussage stecken komplexe Inhalte. Zum einen verweist diese auf die mangelhaften schulischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler insbesondere im Lesen, Schreiben und Rechnen. Zum anderen wird von einem Bewusstwerdungsprozess im ersten Ausbildungsjahr gesprochen. An dieser Stelle wird der Bogen zu den Unterstützungsangeboten gespannt, die genau diesen Bewusstwerdungsprozess aufnehmen sollen, um die Defizite zu erkennen und durch eine gezielte Förderung auszugleichen.

Die Befragungsgruppen äußern, dass die Gründe, eine Ausbildung vorzeitig abubrechen, im Ausbildungsbetrieb und in der familiären Situation der Auszubildenden zu finden sind. Die Aussage eines Ausbildungsverantwortlichen verdeutlicht die besondere kompensatorische Rolle von Ausbildungsbetrieben für Auszubildende aus prekären Familienverhältnissen: *„Es ist dieses Umfeld, aber daran kann man noch schleifen... ..Die Arbeitshosen aufgerissen. Da habe ich auch gesagt, wie siehst du aus. Da bin ich aber auch sehr direkt. Da fehlen doch die mütterlichen Dinge. So möchten wir nicht, dass du so auf unserer Baustelle auftrittst. Die älteren Kollegen sagen das ja auch schon. Wenn irgendwas kaputt ist, bestellen wir wieder neue Sachen. Das ist für uns ein schlechtes Aushängeschild. Er zieht die Sachen auch überall an. Mir tut das ja auch alles leid. Komm, wir unterhalten uns.“* Die Mehrzahl der in den Tiefeninterviews befragten Schülerinnen und Schüler sehen Gründe für Ausbildungsabbrüche im Umgang der Ausbildungsverantwortlichen und Mitarbeitern/innen mit den Auszubildenden. Sie formulierten dazu die folgende Aussage *„...wegen der Menschen, mit denen ich dann zusammenarbeiten muss, abbrechen würde, weil ich ein anderes Umfeld gewohnt bin...“*. Im Gegensatz zu den Ausbildungsbetrieben geben die Schülerinnen und Schüler betriebliche Gründe an, abzuberechnen. Die Lehrkräfte unterstreichen die Aussage und nehmen eine ähnliche Perspektive der Schülerinnen und Schüler ein: *„Ein nächster großer Punkt ist, dass es Betriebe gibt, die nicht besonders ausbildungsfreundlich sind. Die alten Sprüche Ausbildungszeit sind keine Herrenjahre ... so funktioniert unsere Jugend nicht mehr.“*

Dabei machen die Lehrkräfte mit Blick auf ihr eigenes Tätigkeitsfeld Schule selbst die Lehrer-Lernender-Bindung als Gelingensbedingung einer erfolgreichen Ausbildung fest. Eine Lehrkraft meint dazu: *„Das Lehrer-Schüler-Verhältnis verbessern, indem wir Angebote schaffen, in denen die Schüler auch außerhalb des Unterrichts mit den Lehrkräften in Kontakt treten können. Ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern und Schülern aufbauen, es verbessern.“* Insofern stellen persönliche Beziehungen in den unterschiedlichen Wirkungskreisen von Ausbildung einen wichtigen Aspekt dar, eine Ausbildung erfolgreich zu absolvieren. In den nächsten Kapiteln wird auf die Bedeutung des Aufbaus einer Konfliktlösekompetenz und Selbstwirksamkeitserfahrung noch eingegangen.

Darüber hinaus sehen mit Ausnahme der Schülerinnen und Schüler die Befragten Ursachen in der realitätsfernen Erwartung an den Beruf. Weitere Ursachen für das Scheitern einer handwerklichen Ausbildung stellen mangelnde praktische Grundfertigkeiten sowie das Überangebot an Ausbildungsstellen dar. Mit der Aussage: *„Bei uns früher gab es polytechnische Ausbildung. Da haben sie erstmal´ne Richtung gehabt.“* wird zum einen auf die mangelnden praktischen Grundfertigkeiten hingewiesen und zum anderen auf eine bedeutsame Möglichkeit, bereits in der allgemeinbildenden Schule praktische Kompetenzen frühzeitig anzubahnen. Da sich die Ausbildungsbetriebe auf dem Gebiet der ehemaligen DDR befinden, spielt das historische Gedächtnis der Ausbildungsverantwortlichen eine wichtige Rolle. Auf diesen sehr wichtigen Aspekt wird weiter unten im Abschnitt „Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen“ noch eingegangen.

Der übersättigte erste Ausbildungsmarkt mit seinen mannigfaltigen Verlockungen und materiellen wie immateriellen Anreizen für die Schülerinnen und Schüler kann dazu führen, dass die von Ausbildungsabbruch bedrohten Auszubildenden Konfliktlösungen in der Ausbildung und somit eine persönliche Weiterentwicklung vermeiden, indem sie in ihrer Komfortzone bleiben und den Ausbildungsbetrieb hindernisarm wechseln. Die Ausbildungsbetriebe befinden sich im Spagat zwischen der Unterbreitung von Lockangeboten und der Überforderung bzw. Überreizung der Auszubildenden durch diese, so die Perspektive der Erziehungs- und Sorgeberechtigten: *„... „Das Angebot ist groß und darum entscheidet sich der eine oder andere Jugendliche das eine oder andere Stöckchen nicht zu überspringen. Eher in den Sack zu hauen und möglicherweise was anderem aufzusitzen. Der Ausbildungsmarkt gibt es auch her...Der maßgebliche Punkt, sie kriegen so viele Möglichkeiten und Optionen aufgezeigt. Und ideale Bedingungen in der Ausbildung...“.* Dieses Überangebot beeinflusst maßgeblich das Abbruchverhalten und ergänzt das bestehende fünfstufige Kategoriensystem. Die Ergebnisse zeigen, dass sich in der Befragung der Schülerinnen und Schüler, der unterrichtenden Berufsschullehr-

kräfte des Bildungsgangs Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik sowie der Ausbildungsverantwortlichen und Erziehungs- und Sorgeberechtigten die Gründe anders priorisieren und sich die Schwerpunkte verschieben. Die Daten aus den qualitativen und quantitativen Untersuchungen unterstreichen, dass das dargestellte Kategoriensystem für den handwerklichen Ausbildungsbereich eine Neuordnung erfahren sollte. Vor diesem Hintergrund stehen die persönlichen Gründe an erster Stelle, gefolgt von den vertraglichen/betrieblichen/schulischen Gründen. Wobei den persönlichen Gründen die schlechten Lernvoraussetzungen, das soziale Umfeld sowie die Erwartungen an den Beruf zugeordnet sind. Die gesundheitlichen Gründe und die körperliche Überforderung wurden nur marginal genannt.

Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen

Die in diesem Kapitel zu diskutierenden Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen werden in der Auswertung der vorhandenen wissenschaftlichen Theorien mit den Ergebnissen dieser wissenschaftlichen Untersuchung verglichen und komplettiert. Im Datenreport des Berufsbildungsberichtes²³⁰ werden die allgemeinen Unterstützungsmaßnahmen, wie die Verbesserung der Berufsorientierung, die Begleitung der Jugendlichen beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung, die Präventionsmaßnahmen der Berufsberatung oder an Berufsschulen, die Ausbildungsbegleitenden Hilfen nach Sozialgesetzbuch (§ 75 SGB III), die Erhöhung der Attraktivität der Ausbildung, die Verbesserung der Ausbildungsqualität sowie die Verbesserung des Umgangs mit Konflikten genannt. In den Tiefeninterviews wurde die Bedeutung der überbetrieblichen Ausbildungsgänge, insbesondere von den Lehrkräften bestätigt: *„Die überbetrieblichen Anbieter, die sie haben, sind doch ganz wichtig, weil sie da im Prinzip auch in Gruppen wieder aufeinandertreffen und sich auch austauschen können und wieder Zuwachs haben.“* In diesem Zusammenhang kann auch auf das Instrument der assistierten Ausbildung (SGB III) verwiesen werden, da es sowohl für Auszubildende als auch für Ausbildungsbetriebe Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen der dualen Berufsausbildung bereithält.²³¹ In der Literatur werden Maßnahmen unterschieden, die entweder vor dem Ausbildungsbeginn oder während der Ausbildung durchgeführt werden können. Die Maßnahmen vor dem Ausbildungsbeginn zielen darauf ab, den Jugendlichen möglichst vollständige Informationen über die bevorstehende Ausbildung, den Ausbildungsbetrieb zu geben und sie dahin gehend zu beraten. Einen wichtigen Aspekt der vorvertraglichen Präventionsarbeit zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen bringt eine Lehrkraft in

²³⁰ Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2020, S. 144 f.

²³¹ Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2020, S. 146 f.

der Befragung hervor. Sie verweist auf die Verbesserung des Übergangssystems zwischen den abgebenden Schulen und den Berufsschulen: *„Ich finde, dass eine Kooperation zwischen den Schulen besser gelingen muss. Das wäre ein größeres Projekt und man müsste mit Landkreisen und der Landesregierung kooperieren. Aber ich finde, dass dieser Übergang zwischen Grundschule und weiterführender Schule sehr eng ist. Da kennen sich die meisten Lehrkräfte untereinander, da gibt es einen Austausch zwischen Schüler und Lehrer und nach der weiterführenden Schule bricht das so ab und dann kommen die Berufsschulen, die wieder für sich stehen. Da müssen Berufsschulen in die Gesamtbildungsarbeit mit einbezogen werden.“* Auch in Bezug auf die Diagnostik der Lernausgangslage der Auszubildenden des ersten Ausbildungsjahres würden Kooperationen zwischen den Schulen eine Erleichterung darbieten, um beispielsweise durch Weitergabe der Schülerakten inklusive diagnostischer Befunde eine individuelle Förderung und einen Nachteilsausgleich zu erzielen. Nach der Unterzeichnung eines Ausbildungsvertrages sind eine Reihe von Handlungsmöglichkeiten denkbar, um einem Ausbildungsabbruch entgegen zu wirken. Dazu gehören Gespräche mit dem Auszubildenden bzw. den Beteiligten im beruflichen und privaten Umfeld, Nachhilfemaßnahmen sowie disziplinarische Maßnahmen. Dieses sollten die erste Maßnahmen sein, gegen Ausbildungsabbrüche vorzugehen. Das Scheitern eines Ausbildungsverhältnisses abzuwenden, liegt in der Durchführung von Nachhilfeangeboten, die zum Ziel haben, schulische und/oder erzieherische Defizite auszugleichen. Diese können innerbetrieblich und ausbildungsbegleitend durchgeführt werden und zu innerbetrieblichen Schulungen, Seminaren, Workshops von Fachkräften, Hilfen bei Hausaufgaben oder Prüfungsvorbereitungskursen angeboten werden.²³² Die häufigste Ursache, die in der Literatur für eine vorzeitige Vertragslösung geschrieben steht, liegt in ungelösten und festgefahrenen Konflikten zwischen dem Ausbildungsbetrieb und dem Auszubildenden. Um die Konflikte anzusprechen, die Konfliktsituation zu verbessern und so den Ausbildungsplatz zu sichern, sind Trainings zur Verbesserung der Konfliktbewältigungsfähigkeiten und zur Erlangung konfliktlösender Verhaltensstrategien oftmals sehr wirksam. Die Erkenntnisse dieser wissenschaftlichen Arbeit, dass eine frühzeitige Kommunikation über Probleme in der Ausbildung sowie eine Verbesserung der Lernortkooperation zwischen Lehrkräften, Ausbildungsbetrieben sowie Erziehungs- und Sorgeberechtigten primär zu einer Reduzierung von Vertragslösungen führen, bestätigen die Ergebnisse in den aufgeführten Theorien, insbesondere des Bundesinstitutes für Berufsbildung. Bei den Antworten, die in den Tiefeninterviews gegeben werden, kommen zweierlei Sichtweisen zum Tragen.

²³² Vgl. Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. 2011, S. 36 f.

Die Erziehungs- und Sorgeberechtigten geben an, dass bei Problemen von Auszubildenden der Blick auf Perspektiven und Lösungen gesetzt wird. Eine Mutter formuliert dazu: *„Perspektiven aufzeigen...Reden und versuchen ranzukommen. Hintergründe zu erfragen. Und letzten Endes Perspektiven aufzeigen. Es ist schwierig. Es sind 3,5 Jahre...Wenn du das schaffst, hast du die und die Möglichkeiten.“* Die Ausbildungsbetriebe bilden eine konträre Perspektive ab. Überlegt der Lehrling die Ausbildungsstätte zu wechseln, bleiben laut der Aussage eines befragten Ausbildungsverantwortlichen Probleme weiterhin bestehen: *„Man muss sie mit einbeziehen und ihnen sagen, wenn du jetzt abbrichst, legst du dir Steine in den Weg. Es wird beim nächsten Betrieb nicht besser. Das müssen die Azubis auch erstmal mitkriegen, dass nicht alles auf Rosen gebettet ist... Er muss vertrauen haben, dass der Betrieb unterstützt. Es macht keinen Sinn, Löcher in den Bauch zu fragen.“* In der durchgeführten Startbefragung gehört mit 73,33 % eine Verbesserung der Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben zu den am stärksten frequentierten Item. Dieses Ergebnis, insbesondere dass eine rechtzeitige Konfliktbearbeitung durch persönliche Gespräche zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen führt, bestätigen die von den Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, Ausbildungsverantwortlichen sowie Erziehungs- und Sorgeberechtigten gegebenen Antworten aus den Tiefeninterviews. Selbst die befragten Schülerinnen und Schüler der Modellklasse sehen die rechtzeitige Konfliktbearbeitung als eine wichtige Maßnahme an, Abbrüchen entgegenzuwirken. Ein Schüler sagt aus: *„...man muss halt viel mit den Betrieben reden. Und auch mit den Auszubildenden vorher, ich glaub das ist immer so die Schwierigkeit ... dann gibt es vielleicht auch die, die, sag ich mal, wenn es ihnen jetzt nicht so gut gefällt, oder die nicht so gerne mit den Betrieben oder den Verantwortlichen reden, mit ihren Chefs und so, und dann entstehen immer so, sag ich mal, ja, Probleme...“*. Bemängelt wurde in den Interviews die informelle Feedbackkultur in der praktischen Ausbildung im Ausbildungsbetrieb. Um eine Lernortkooperation zwischen Berufsschullehrkräften, Ausbildungsverantwortlichen sowie Erziehungs- und Sorgeberechtigten zu verbessern und den Rahmen zur Konfliktbewältigung zu stecken, ist die zeitliche und inhaltliche Organisation von Kommunikationsangeboten zu festgelegten Terminen sinnvoll. In den Tiefeninterviews gaben die Beteiligten an, dass ihnen der Austausch über die aktuellen Kompetenzstände und -entwicklungen der Auszubildenden sehr wichtig sind. Denkbar wären ebenfalls festgelegte Informationsveranstaltungen, die mehrfach im Ausbildungsjahr angeboten werden. Einige Befragten äußerten, ihnen reicht eine Rückmeldung in Form der Zeugnisse zum Halbjahr, andere wünschen sich intensiveren Kontakt, wie diese Aussage zeigt: *„Es ist schon gut, dass Sie das machen. Mindestens einmal im Schuljahr oder manchmal sogar auch zweimal. Das zweite Mal bei erheblichen*

Defiziten zum Ende des ersten Halbjahres. Es sind noch 4 Wochen hin bis zu den nächsten Zeugnissen, wir müssen da etwas tun. Oder Sie schicken eine Mail.“ Neben einer strukturierten Rückmeldekultur im Rahmen einer kommunikationsfreundlichen Lernortkooperation der an Ausbildung Beteiligten gehören ebenfalls Förderangebote zu einer sehr bedeutsamen Maßnahme, die Ausbildung erfolgreich abzuschließen und Abbruchtendenzen entgegenzuwirken. 66,66 % der Lehrkräfte geben an, dass Förderunterricht für leistungsschwache und -starke Lernende eine Maßnahme darstellt, Ausbildungsabbrüchen entgegenzuwirken. An dieser Stelle sind sich Lernende und Lehrkräfte einig, denn 40 % der Lernenden gaben ebenfalls mit der stärksten Bewertung an, dass sich eine Förderung positiv auf das Abbruchverhalten auswirkt. Deutlich wird, dass 84,62 % der befragten Ausbildungsbetriebe den Hauptgrund für Ausbildungsabbrüche in den schwachen schulischen Lernvoraussetzungen sehen. 60 % der Lehrkräfte vertreten ebenfalls diese Auffassung. Die Ergebnisse zeigen, dass vor dem Hintergrund der spezifischen Kompetenzstände der Auszubildenden in handwerklichen Berufen, eine berufsbegleitende, berufsschulische, sonder- und sozialpädagogische individuelle Diagnostik, Beratung sowie Förderung/Forderung der Auszubildenden eine hohe Wirksamkeit auf einen erfolgreichen beruflichen Abschluss haben und Ausbildungsabbrüche frühzeitig abwehren. Im Rahmen der Startbefragung zu Ausbildungsabbrüchen waren sich die Lehrkräfte, Ausbildungsbetriebe sowie die Schülerinnen und Schüler einig. Die Ergebnisse der Tiefeninterviews unterstreichen dieses Resultat, indem auch die Erziehungs- und Sorgeberechtigten den dringenden Bedarf an berufsschulischer und betrieblicher Förderung angaben. Eine Lehrkraft subsummiert mit ihrer Aussage die Bedeutung von Diagnostik und Förderung. Sie betont die Notwendigkeit einer berufsspezifischen Ausrichtung von standardisierten Kompetenztests zur Ermittlung der Lernausgangslage von Berufsschülerinnen und -schülern. Sie äußerte konkret: *„Also für mich persönlich ist, dass die Schüler da abzuholen, wo sie stehen, das Eine. Aber auch ganz klar aufzuzeichnen den Erziehungsberechtigten und ehemaligen Erziehungsberechtigten auch, weil bei Gefahr im Verzug dürfen wir diese auch kontaktieren und mit den Betrieben eine Zusammenarbeit geben muss, um die fehlenden Kompetenzen ganz schnell aufzuarbeiten. Das ist für mich ein Grundgedanke... Wenn ich die Schüler gemeinsam abholen will, muss es einen Test geben, der wissenschaftlich begründet ist und wir sagen, wir haben Tests für alle Schülerinnen und Schüler und ich darf diese Tests nicht benoten. Es muss auf die SHK-ler ausgerichtet sein...“*. An dieser Stelle kommt auch die Bedeutung von Lernortkooperationen und multiprofessionellen Teams zum Tragen. Die in dieser wissenschaftlichen Arbeit gewonnen Erkenntnisse konkretisieren und erweitern die bisherigen Ansätze von Weiß, Bohlinger, John/Benner insofern, als dass die Untersuchung im Bildungsgang „Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik“ sehr

greifbare, eindeutige und exemplarische Ergebnisse für Ausbildungsabbrüche in handwerklichen Berufen lieferte. Zum einen zeigt sich die Bedeutsamkeit einer gezielten, individuellen Diagnostik und Förderung und die damit verbundenen notwendigen personellen, materiellen, strukturell notwendigen Mittel für die theoretische und praktische Ausbildung und zum anderen die Einbindung interdisziplinärer Teams zur ganzheitlichen ressourcenorientierten Betrachtung von Berufsschülerinnen und -schülern. Die Basis einer erfolgreichen Berufsausbildung stellt auch eine ganzheitliche Diagnostik sozialer, fachlicher, methodischer Kompetenzstände der Auszubildenden sowie die Ableitung gezielter Fördermaßnahmen dar, die insbesondere den Berufsschullehrkräften fachübergreifende, pädagogische, diagnostische, sozial- und sonderpädagogische Kompetenzen abverlangt. Die Lehrkräfteaus- und fortbildungseinrichtungen, Kultusministerkonferenz, Schulleitungen, Politik und Wirtschaft sind u.a. in der Pflicht, diese Kompetenzen auch bei den Lehrkräften in der Berufsschule weiter anzubahnen und weiterzuentwickeln. Die in dieser wissenschaftlichen Untersuchung gewonnen Erkenntnisse, dass die Berufsschülerinnen und -schüler in den Kompetenzbereichen Mathematik, Lesen und Schreiben sowie außerfachlicher, personaler, sozialer Kompetenzen besonderer Förderung bedürfen, bestätigt die einschlägige Literatur zu diesem Thema. Eine besondere Bedeutung kommt, wie von den Autoren dargelegt, dem sozialen Lernen der Auszubildenden zu. Neben der Implementierung im Fach Deutsch ist der Förderung sozialer Kompetenzen im außerfachlichen Bereich, z.B. durch Erweiterung der Stundentafel in der Berufsschule durch eine Klassenleiterstunde bzw. die Durchführung der Methode Klassenrat in den Lerngruppen fest einzuplanen, um neben der Konfliktlösekompetenz ebenfalls auch Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit sowie Empathie zu erlernen. Die Erziehungs- und Sorgeberechtigten unterstreichen die Bedeutung des Trainings sozialer Kompetenz. Eine Erweiterung der gegebenen Ansätze wird möglich durch die Erkenntnisse über die notwendigen Bedarfe weiterer Kompetenzbereiche, die in der Berufsausbildung angebahnt werden sollten, um Ausbildungsabbrüchen entgegenzuwirken. Neben der Förderung der technischen Kommunikation wurde die Kompetenzentwicklung berufsspezifischer Fachkompetenz, insbesondere die Klärung von Fachbegriffen und die Herausbildung anwendungsbereiten Fachwissens zur Ausformung beruflicher Handlungskompetenz, von den Befragten herausgestellt. Interessant ist auch die Aussage eines Vaters, der eine Verbesserung der sozialen Kompetenz und des Klassenzusammenhaltes mit einer Leistungssteigerung in Verbindung bringt. Ein Auszug seiner Aussage verdeutlicht diesen Aspekt: *„Da fällt mir wenig ein, da Sie ja schon so vieles bedienen. Thema Gruppendynamik, der Zusammenhalt führt über den Weg der Klasse. Das kann dazu führen, dass sich jemand noch besser aufgehoben fühlt. Das ist ein großer Stein, den Sie zur Seite rollen müssen, aufgrund der unterschiedlichen*

Sozialisierungen...Das haben wir auch schon mit Schulklassen gemacht...Noch zu DDR-Zeiten gab es die sogenannten Sternmärsche, dass sie gemeinsam nach Dresden gelaufen sind, das haben wir auch schon gemacht. Wie sich in 4, 5 Tagen eine Gruppe formt, das ist schön zu beobachten. Man konnte dadurch auch Leistungssteigerungen in der Klasse ablesen.“ Damit einher gehen die frühzeitige Entwicklung und Förderung praktischer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler als Möglichkeit, Abbrüche zu vermeiden. Da sich die Ausbildungsbetriebe auf dem ehemaligen Gebiet der DDR befinden, wurde mehrfach der Vorschlag von den Ausbildungsverantwortlichen unterbreitet, den in der DDR durchgeführten polytechnischen Unterricht „Produktive Arbeit (PA)“ sowie „Einführung in die sozialistische Produktion (ESP)“ oder ähnliche Formate und Methoden, wie den Sternenmarsch (vgl. auch Zitat eines Vaters oben), erneut einzuführen, um die praktischen Fertigkeiten und die sozialen Kompetenzen der Auszubildenden bereits in der Schulzeit anzubahnen und zu trainieren. Insbesondere die Ausbildungsverantwortlichen gaben hier vielschichtige Hinweise: *„Was natürlich sehr schlecht ist, dass Kinder heute keinen Werkunterricht machen, in der Schule. Das habe ich den Schulen schon ganz oft angesprochen, dass ich das sehr sehr schlimm finde. Dass die Kinder nicht mit dem Nötigsten mit den Grundkenntnissen in der Holz- oder Metallverarbeitung ausgestattet werden...Wir hatten früher ESP-Unterricht, uns wurden auch Maschinen und so etwas gezeigt und was macht man mit einer Säge. Da kommen ja Leute, die sind ja völlig unbedarft. Denen wird zu Hause alles abgenommen...Ist für diejenigen schwierig, die dann gleich ins Handwerk kommen und von Null anfangen.“* Im Kapitel 4.4 wurde bereits der polytechnische Unterricht der DDR u.a. mit den Unterrichtsfächern Werken, Produktive Arbeit (PA) und Einführung in die sozialistische Produktion (ESP) eingehend erläutert. Das hiesige Fach Wirtschaft Arbeit Technik (WAT) trägt zwar zur Orientierung in ökonomischen, sozio-technischen und berufsbezogenen Handlungsfeldern bei und fördert arbeitsrelevante persönliche Einstellungen und Kompetenzen, dennoch wird nur marginal die Basis für grundständige handwerkliche Berufe, wie z.B. für AM-SHK, gelegt. Zur Verbesserung der Lernausgangslage in Bezug auf berufsrelevante Kompetenzen sollte die allgemeinbildenden Schule verstärkt mit einbezogen werden.

Neben dem Hinweis auf die fehlende Vermittlung notwendiger Kompetenzen in jungen Jahren wird ebenfalls auf den Umgang mit den Kindern eingegangen. Durch die gut gemeinte „Bemutterung“ kann sich eine erlernte Hilflosigkeit entwickeln, die wiederum zu erheblichen Unsicherheiten von Auszubildenden führen kann. Diese Konkretisierung ist der Spezifika des Bildungsgangs Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizung und Klimatechnik geschuldet und stellt eine bedeutsame, praxisnahe Erweiterung der bestehenden Ansätze dar. Einen weiteren wichtigen Beitrag leistete die Abfrage der Unter-

stützungsbedarfe, die die Maßnahmen zur Reduktion von Ausbildungsabbrüchen komplettieren und den multiperspektiven Fokus der an Ausbildung Beteiligten darstellt. Unterstützungsbedarfe zur Verbesserung der Lernbedingungen in handwerklichen Ausbildungsberufen bestehen hinsichtlich der Einrichtung einer regelmäßigen und verlässlichen Feedbackkultur, einem Unterricht in reduzierten Klassenstärke bzw. einer Erhöhung der zeitlichen Kapazitäten für die Unterstützung der Auszubildenden, der Entwicklung neuer Entwicklungs- und Lernkonzepte sowie einer Intensivierung der Zusammenarbeit mit den abgebenden Schulen. Eine Lehrkraft konkretisiert die Idee neuer Lernkonzepte: *„Es müsste ein tragfähiges, gutes Entwicklungskonzept von gutem Unterricht erst mal geben. Und ich glaube, dass das bei den OSZ fehlt... Was Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, was berufsrelevant, prüfungsrelevant ist...Zu prüfen, was ist denn ein guter Unterricht nach dem heutigen Stand der Wissenschaft und der Weiterbildung. Das wäre mir erst mal wichtig, damit wir da auch eine gemeinsame Sprache führen...“* Diesbezüglich wird der Bogen zu notwendigen Fortbildungen gespannt. Die Lehrkräfte bringen weiter einen Fortbildungsbedarf in den Bereichen Umgang mit moderner Technik, digitales Lernen, Einsatz innovativer Unterrichtsmethoden und Medien, Supervision, Bindung sowie Vermittlung personaler Kompetenzen mit.

Umsetzung eines systemischen Lerncoachings (Auswertung Modellprojekt)

Die einschlägigen wissenschaftlichen Theorien zum Lerncoaching und die darin enthaltenen Zieldefinitionen sind richtungsweisend bei der Wirksamkeitsüberprüfung von Lerncoachingsitzungen, die im Rahmen des Modellversuchs am Oberstufenzentrum durchgeführt wurden. Pallasch/Hameyer geben folgende Definition an: *„Lerncoaching unterstützt und begleitet personales, gruppaes und organisatorisches Lernen auf vereinbarter Basis in geeigneten Lern- und Beratungssettings durch Methoden induktiver Beratung und Intervention mit dem Ziel, Aufgaben, Probleme, Situationen und Herausforderungen beim Aufbau und bei der Erweiterung von Lernkonzepten, Selbstmanagement und Wissensorganisation bewältigen zu können.“*²³³ Die Erkenntnisse dieser wissenschaftlichen Untersuchung bestätigen und konkretisieren die vorhandenen Forschungstheorien zum Lerncoaching. Die Durchführung des Lerncoachingkonzepts führte zu höherer Selbstwirksamkeit und Motivation der Lernenden sowie zu einer Verringerung der Anzahl an Ausbildungsabbrüchen. An dieser Stelle zeigt sich die Kongruenz zwischen der wissenschaftlichen Definition und dem Resultat, welches durch die quantitative Befragung nach FESS 3/4 vorgenommen wurde, da die Umsetzung des Lerncoachingkonzepts sich sehr positiv auf das individuelle Selbstkonzept der Lernenden auswirkt. Die Schülerinnen und Schüler der Modellklasse äußerten sich sehr positiv zur Wirksamkeit des Lerncoachings.

²³³ Pallasch/Hameyer 2012, S. 113

Dies zeigt sich insbesondere in den Bereichen der mathematischen Kompetenz, der Lese-, Verständnis-, Vortrags- bzw. Präsentationskompetenz. Das systemische Lerncoaching hat, durch die offene Kommunikation in kleinen Gruppen, das frühzeitige Eingreifen bei Problemen sowie durch die Fokussierung auf Ziele, einen positiven Einfluss auf eine erfolgreich durchgeführte Ausbildung. Ein Schüler formulierte dazu folgende Aussage: *„...in den kleinen Gruppen...weil man da viel mehr aus sich rauskommt...“* und *„...auf jeden Fall das LC... aber im Endeffekt muss jeder für sich selber seine Probleme erkennen, sag ich mal, und die lösen, und das ist mehr dann so in den Lerncoaching-Gruppen, wo man darüber quatschen kann...“*. Einen besonderen Einfluss haben Lerncoachingsitzungen auf das Sozialklima mit den Aspekten der sozialen Integration und des Klassenklimas. Interessanterweise kann der Bogen zu den Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen und Unterstützungsbedarfen gespannt werden, da ein Schwerpunkt auf die lösungsfokussierte Kommunikation in kleinen Gruppen sowie auf die individuelle Entwicklung des Selbstkonzepts bzw. der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern gelegt wird. Auf die Frage, ob Lerncoaching dazu verhilft, dass weniger Verträge aufgelöst werden, antworteten die befragten Auszubildenden einstimmig: *„...na auf jeden Fall.. weil beim LC beschäftigt man sich halt viel mit sich selber und mit seinen Problemen und Fördermaßnahmen, da helfen halt, generell Nachhilfe, all sowas, seine Schwächen da auszubessern...“*. Die zweite Diskussionsebene tangiert die handlungsorientierte Umsetzung des systemischen Lernkonzeptes mit einer Kombination des GROW-Modells und des Modells nach Hardeland am Oberstufenzentrum. In der Versuchsphase am Oberstufenzentrum wurden beide Modelle miteinander kombiniert. Das Modell von Whitmore wurde durch die Phasen „1. Kontakt herstellen“ sowie „6. Reflexion/Feedback“ ergänzt. Bei der Umsetzung ist es wichtig, die Coachingstruktur sowie die Materialien zielgruppenspezifisch aufzubereiten. Interessant ist der Vergleich beider Modelle, um den maximalen Nutzen für die praktische Arbeit beim Lerncoaching zu ziehen. Die Phasen, Lerncoachingziele festzulegen, Maßnahmen bzw. Optionen zu entwickeln sowie Ergebnisse zusammenzufassen bzw. einen Aktions- oder Handlungsplan zu erstellen, gehören zu den Schnittmengen beider Modelle. Die wichtigste Gemeinsamkeit ist, dass Lerncoaching nur gelingen kann, wenn eine Passung zwischen Lerncoach und Lerncoachee hinsichtlich des Lernarrangements, des Lerngegenstands und der Lernsituation hergestellt werden kann. Die Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Untersuchung konkretisieren die Möglichkeiten praxisnaher, sinnhafter Umsetzungen von Lerncoachingsitzungen basierend auf beiden Modelle in der theoretischen handwerklichen Ausbildung. Mit *„Ich sehe Verbesserungspotential hinsichtlich der Gruppengröße, Lerncoaching sollte nur den Schülern angeboten werden, die das wirklich brau-*

chen und das alleine oder maximal zu zweit, da sehr vertrauliche Informationen preisgegeben werden.“ sowie „Dann würde ich als Einstieg meiner Gruppe vorschlagen. In Einzelgesprächen mal kurz hören, Lerncoaching ja oder nein. Und würde mit denen, die Probleme haben, ich würde sie gern beim Lerncoaching sehen. Ich würde probieren, es einmal in der Woche durchzuführen. Orientierter auf die jeweiligen Leute. Dann würde ich das auch weiterführen wollen.“ geben Lehrkräfte in den Tiefeninterviews die für sie optimalen Bedingungen zur Weiterführung eines systemischen Lerncoachings an Berufsbildenden Schulen an. Der Berufsschulunterricht am OSZ Technik Teltow ist nach Turnusplan organisiert, die Auszubildenden im Bildungsgang AM/SHK besuchen nach zwei Praxiswochen im Ausbildungsbetrieb erst wieder die Berufsschule. Vor diesem Hintergrund ist die planvolle und regelmäßige Durchführung von Lerncoachingsitzungen nur bedingt möglich. Eine Lehrkraft gibt dazu folgenden Hinweis hinsichtlich der Wirksamkeit: *„Das Lerncoaching sorgt für eine kurzfristige Intervention. Um einen langfristigen Erfolg zu haben, müsste man die Schüler theoretisch öfter sehen und öfter coachen. Das ist natürlich im Drei-Wochen-Intervall schwierig. Manchmal sogar im Rahmen von 6 und 9 Wochen ist dann einfach zu lang. Für kurzfristige Sachen war das super, aber für langfristige Sachen, dann müsste man das viel intensiver durchführen.“* Die Erhöhung der Anzahl an Lerncoachingangeboten, die Durchführung bedarfsgenauer und situativer Sitzungen, eine Institutionalisierung des Lerncoachings an Schule, die Über- und Erarbeitung eines handlungs- und berufsorientierten Lerncoachingmaterials ist nötig, um systemisches Lerncoaching an der Berufsbildenden Schule nachhaltig und effektiv durchzuführen. Eine Lehrkraft subsummiert ihre Eindrücke des Modellprojekts und verweist auf die Notwendigkeit diagnostischer Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen sowie einer verlässlichen und regelmäßigen Angebotsstruktur: *„Die optimale Situation als Lehrkraft in der Klasse nicht alleine, sondern zu zweit zu sein. Und dass man, wenn Schüler in dem Moment ein Problem haben, sie rausnimmt. Und das eben auch tun kann, weil beide Lehrkräfte flexibel drauf reagieren können. Sie im Lerncoaching ausgebildet sind, in der Lage sind, sofort zu intervenieren. Und dass auch regelmäßig gecoacht wird und man regelmäßige Coaching-Angebote macht. Und sie dir sagen, ich habe ja eine offene Tür möglicherweise auch als Vertrauenslehrer. Und den Schülern wirklich Coaching-Angebote gemacht werden. Und das ist auch wichtig, mehr als eine Vertrauenslehrkraft zu haben. Und dass sie sich auch als Team organisieren, damit sie sich auch sehen können. Da hätte man optimale Bedingungen. Unsere Tür ist dann und dann und dann offen. Kommt vorbei! Und dann ist das ja schwierig, allein gelassen zu werden. Und dass man auch als Lehrkraft über die Lerncoaching-Erfahrung sprechen kann.“* Vor diesem Hintergrund kann systemisches Lerncoaching nur erfolgreich sein, wenn zum einen die vorgefertigte Struktur regelmäßig auf Wirksamkeit überprüft und der Fokus auf

die Ausbildung der reflexiven Kompetenz auf Seiten des Coaches und des Coachees gelegt wird. Eine weitere Randbedingung zielt lt. Aussage der Lehrkraft auf die Notwendigkeit eines Austauschs in Form von Supervision oder psychologischer Begleitung ab, um die Psychohygiene der Lehrkräfte und Lerncoachs im Blick zu behalten.

Zum anderen ist die Herausbildung eines persönlich professionellen Rollenverständnisses des Lerncoaches in der Doppelrolle zur Berufsschullehrkraft zu berücksichtigen. Dies erfordert die Anbahnung und Entwicklung von Coachingkompetenzen der Lehrkräfte durch die Einbindung u.a. der Lehrkräfteaus- und -Fortbildungseinrichtungen, der Kultusministerkonferenz (Implementierung der Rahmenlehrpläne und Curricula), der Schulleitungen, der Politik und Wirtschaft.

6.2 Methodenkritik

In diesem Kapitel werden die Vor- und Nachteile der Methoden und Tools wie der Fragebogen in der Startbefragung, die Tiefeninterviews zu Ausbildungsabbrüchen sowie der Befragung zur Wirkung des Lerncoachings beschrieben.

Startbefragung

Ziel der Eingangsbefragung war es, methodisch-didaktische Impulse sowie Anregungen für die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen für das Schulprojekt „Gemeinsam zum Ziel“ zu erhalten, das im Schuljahr 2019/20 starten sollte, um die in dem Bildungsgang hohe Anzahl an Ausbildungsabbrüchen zu reduzieren. Die Befragung wurde mit einem Fragebogen, der neben geschlossenen Multiple-Choice-Fragen auch offene Fragetypen enthielt, schriftlich, anonym durchgeführt. Durch die gesetzten offenen Fragen wurden vielfältige Ergänzungen der Befragten vorgenommen. Vor diesem Hintergrund war die Entscheidung, einen Fragebogen einzusetzen, um den Themenbereich „Ausbildungsabbrüche“ bei den Befragungsgruppen „Lehrkräfte“, „Schülerinnen und Schüler“ sowie „Ausbildungsverantwortliche“ abzufragen, adäquat. Inhaltlich wurden bei den genannten Beteiligten drei Themenkomplexe abgefragt: Gründe für Ausbildungsabbrüche, Methodische Maßnahmen zur Reduktion von Ausbildungsabbrüchen, Veränderungsbedarfe um Ausbildungsabbrüche zu verringern. Diese Befragungsbereiche hatten den Vorteil, bei der anschließenden qualitativen Befragung erneut den roten Faden für die Interviews zu bilden. Diese stellten bei der Auswertung der Ergebnisse eine Vereinfachung und gleichfalls Kategorisierung bzw. Clusterung dar. Bei dieser Startbefragung wurde darauf geachtet, dass die drei Befragungsgruppen einen ähnlichen Fragebogen bearbeiten konnten. Zielgruppenspezifische Veränderungen wurden aufgrund der eigenständigen Aufgabenbereiche in der Ausbildung zum Anlagenmechaniker/in für SHK vorgenommen, um sicherzustellen, dass die Inhalte des Fragebogens leicht verstanden

werden. Im Sinne der Vergleichbarkeit der Ergebnisse ein sehr sinnvolles Vorgehen, allerdings traten aufgrund der unterschiedlichen Professionen und Zielgruppen Divergenzen in den Formulierungen auf, die eine eindeutige Vergleichbarkeit erschwerten. Befragt wurden 103 Schülerinnen und Schüler in allen Ausbildungsjahren des Bildungsganges Anlagenmechaniker/in SHK, 15 Lehrkräfte der Abteilung 2 des Oberstufenzentrums Technik Teltow sowie 13 Ausbilderinnen und Ausbilder. Die Anzahl der befragten Ausbildungsbetriebe war sehr gering. Ein Grund dafür war die geringe Rücklaufquote, da die Befragung mit dem digitalen Befragungstool Microsoft-Office-Forms per Mail versandt wurde und nur ein Bruchteil der Befragten antwortete bzw. in einigen Fällen die E-Mail-Adresse unbekannt war. Ein weiterer Grund für die geringe Rücklaufquote sind vermutlich die für den Ausbildungsbetrieb schwer einzuschätzenden Antworten hinsichtlich der Befragungsbereiche, die auf die Berufsschule ausgerichtet waren. Durch eine Befragung der Ausbildungsbetriebe im Rahmen einer schulischen Informationsveranstaltung bzw. einer telefonischen Befragung sowie eine Reduktion und Anpassung der Antwortmöglichkeiten auf dem Fragebogen, kann eine Erhöhung der Rücklaufquote der Ausbildungsfirmen für weiterführende wissenschaftliche Studien bewirkt werden.

Qualitative Befragung (Tiefeninterviews, Weiterführung der Startbefragung)

In der Startbefragung, die in einem geschlossenen und halboffenen Format mit einem Fragebogen durchgeführt wurde, konnte nur ein bestimmter Ausschnitt einer Fragestellung beantwortet werden. Durch die Vorgabe von Antwortmöglichkeiten wurde zwar eine Vereinfachung der Bearbeitung vorgenommen, dies geschah jedoch auf Kosten der Antworttiefe. Die befragten Personen sind im Inhalt freier und einer geringeren Beeinflussung durch vorgegebene Antworten ausgesetzt. Um neue Aspekte und Daten zu entnehmen, wurden Tiefeninterviews durchgeführt. Die methodische Entscheidung, die quantitative Befragung durch eine qualitative zu erweitern, war vor dem Hintergrund der Hinzuziehung einer weiteren Befragungsgruppe, der Erziehungs- und Sorgeberechtigten, adäquat. Die Interviews wurden mit den Befragungsgruppen „Lehrkräfte“, „Schülerinnen und Schüler“, „Ausbildungsbetriebe“ und „Erziehungs- und Sorgeberechtigten“ der Modellklasse durchgeführt. Interessant wäre im Hinblick auf weiterführende Studien die Befragung weiterer an Ausbildung Beteiligter z. B. der Handwerkskammer oder der Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen. Aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungen und Professionen der Befragungsgruppen und -teilnehmenden sowie der Komplexität der Aussagen gestaltete sich die Auswertung und die Zuordnung der getätigten Aussagen zu den Befragungsbereichen zum Teil herausfordernd. Wie auch bei der Startbefragung wurden die Interviewfragen in Befragungsbereiche, wie „Allgemeines“, „Ausbildungsabbruch“, „Lernumgebung“, „Unterstützungsbedarf“ und „Modellprojekt Gemein-

sam zum Ziel“, eingeteilt. Auf diesem Wege können die Antworten zwar leicht kategorisiert und mit den Ergebnissen aus der Startbefragung verglichen werden, dennoch war die eindeutige Zuordnung der Ergebnisse teilweise schwer vorzunehmen. Die Aufhebung der vorgefertigten Struktur könnte dazu führen, dass sich möglicherweise neue Kategorien bzw. Befragungsbereiche entwickeln, die zum Gegenstand weiterer Untersuchungen werden könnten.

Pro Befragungsgruppe wurden fünf Vertreter/innen ausgesucht, die telefonisch oder persönlich interviewt wurden. Aufgrund der eingeschränkten Auswahl an Befragungsteilnehmenden lag zu einigen Befragungsbereichen nur eine geringe Anzahl an Aussagen vor. Eine Erhöhung der Anzahl an Befragungsteilnehmern würde zu einer breiteren Informationsdichte und zu valideren Ergebnissen führen. Die Gruppe der Ausbildungsbetriebe sowie der Erziehungs- und Sorgeberechtigten wurden telefonisch, die Gruppe der Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte persönlich befragt. Bei den Erziehungs- und Sorgeberechtigten wurden die Befragungen persönlich und telefonisch durchgeführt. Da wegen des Auftretens von Covid-19 die telefonischen Befragungen bevorzugt wurden, gab es methodische Beschränkungen und somit auch ein anderes Ergebnisprofil als bei der Durchführung ausschließlich persönlicher Face-to-Face-Interviews. Bei einer Folgeuntersuchung sollte darauf geachtet werden, die Sozialform und die Kontaktwege im Interview einheitlich umzusetzen. Ein weiterer bedeutsamer Aspekt stellt die zufällige Auswahl der Interviewpartner/-innen dar. Sehr positiv stellte sich der Einsatz des differenziert formulierten Interviewleitfadens mit den jeweiligen Antwortoptionen heraus.

Quantitative Befragung zur Wirkung des Lerncoachings (Fragebogen)

Die methodische Entscheidung, eine schriftliche Befragung mittels Fragebogen in den Lerngruppen des ersten und zweiten Ausbildungsjahren in den unterschiedlichen Ausbildungsberufen, wie Energieelektroniker/-in, Kraftfahrzeugmechatroniker/-in sowie Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik durchzuführen, war im Vergleich zu den methodischen Alternativen, wie Interview, allgemeiner Fragebogen etc. und vor dem Hintergrund der Validität, Vergleichbarkeit und der hohen Streubreite adäquat. Das Ziel, die Wirkung des Lerncoachings auf das Selbstkonzept der Schulfähigkeit, das Fähigkeitsselbstkonzept, die soziale Integration, das Klassen- bzw. Sozialklima der Modellklasse im Vergleich zu den Kontrollgruppen zu ermitteln, wurde mit dem standardisierten Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen (FESS 3-4) erreicht. Da der FESS 3-4 für die Jahrgangsstufe 3/4 entwickelt wurde, war es erforderlich, diesen methodisch und inhaltlich an das Kompetenzniveau der Lerngruppen im berufsbildenden Bereich anzupassen. Die Adaption des Instrumentes gelang zwar reibungsfrei und konnte von den Befragten gut gehandhabt werden, dennoch können

marginale Diskrepanzen in der kriteriengeleiteten Einordnung der Ergebnisse durch das höhere Kompetenzniveau der Berufsschülerinnen und -schüler aufgetreten sein. Die Anpassung der Auswertungsmodalitäten des FEES 3/4 war vor diesem Hintergrund nötig und könnte in einer weiterführenden wissenschaftlichen Untersuchung in den Blick genommen werden. Interessant ist ferner festzustellen, inwieweit sich das Selbstkonzept der Schulfähigkeit, das Fähigkeitsselbstkonzept, die soziale Integration sowie das Klassen- bzw. Sozialklima durch weitere schulische Maßnahmen entwickeln lassen. Eine Kompetenzfeststellung vor Beginn des Schulprojektes könnte im Vergleich zu den gemessenen Kompetenzständen nach dem Projekt dazu beitragen, eine lerngruppenspezifische Kompetenzentwicklung zu messen. Vor diesem Hintergrund könnte die Wirkung des Lerncoachings weiter untersucht werden. Weil Lerncoaching auf das individuelle Lernen ausgerichtet ist und Lehrer sowie Schule nur in zweiter Linie vom Lerncoaching tangiert oder beeinflusst werden, wurden die FEES 3/4 enthaltene Dimension „Schul- und Lernklima“ bei der Befragung vernachlässigt. Der Fokus auf den relevanten Teil der Dimensionen stellt einen Teilbereich dar, der mit den Zielen von systemischen Lerncoachingsitzungen korreliert. Dahingehend könnten weiterführende Studien die ausgeklammerten Dimensionen des Schul- und Lernklimas unter den Aspekten der Schuleinstellung, der Anstrengungsbereitschaft, der Lernfreude und dem Gefühl des Angenommenseins evaluieren, die Dimensionen nach FEES 3/4 somit komplettieren und einen Gesamtüberblick über die Ergebnisse emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von spezifischen Lerngruppen geben.

6.3 Forschungsbedarf

Weitere Forschung ist vor allem nötig hinsichtlich der Art und Weise der Implementierung des Lerncoachings an der beruflichen Schule: Welche sinnstiftenden Kooperationen im Sinne interdisziplinärer Teams zur Einführung und Durchführung dafür sinnvoll sind und inwieweit die Berufsschullehrkräfte an eine ganzheitliche Herangehensweise sowie lösungsfokussierte Perspektive herangebracht werden können. Darüber hinaus lohnt sich der Blick auch auf Möglichkeiten weiterer Kooperationspartner, wie beispielsweise der Schulsozialarbeit, der Handwerkskammern, der überbetrieblichen Ausbildungsstätten, den Ausbildungsverlauf von jungen Erwachsenen positiv zu beeinflussen und Ausbildungsabbrüchen gezielt und planvoll entgegen zu wirken. Weiterer Forschungsbedarf stellt die Untersuchung des Lerncoachingansatzes im Sinne einer Langzeitstudie zur Klärung der langfristigen Wirksamkeit auf das Lernverhalten sowie das Abbruchverhalten der Auszubildenden dar. Inwieweit weibliche Auszubildende in handwerklichen Berufen das gleiche Abbruchverhalten prägen oder in welcher Art und Weise Unterstützungsprogramme zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen greifen, bleibt ebenso

fraglich. Die methodischen Aspekte geben ebenso Aufschluss über neue Forschungsdesigns zum Thema. Da die Rücklaufquote bei quantitativen Befragungen stetig hoch sein soll, ist in einem neuen Versuch darauf zu achten, die Ausbildungsbetriebe, deren Rücklauf sehr gering abschnitt, im Rahmen einer schulischen Informationsveranstaltung bzw. durch ein telefonisches Kontaktieren zu befragen. Eine Reduktion und Anpassung der Antwortmöglichkeiten auf dem Fragebogen würde eine Erhöhung der Rücklaufquote der Ausbildungsfirmen für weiterführende wissenschaftliche Studien bewirken. Ein weiterer bedeutsamer Aspekt stellt die Auswahl der Interviewpartner/-innen dar. Eine vertiefende Analyse der an Ausbildung Beteiligten und die Ableitung von Untergruppen, z.B. weibliche Unternehmerinnen, minderjährige oder leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, Berufsschullehrkräfte ab einem spezifischen Geburtsjahr, könnte zu genaueren und schärferen Ergebnissen führen. Die Einordnung in den gesellschaftlichen, bildungspolitischen Kontext wäre dadurch möglich. In einer neuen Befragung sollte darauf geachtet werden, über einen längeren Zeitraum regelmäßig Befragungen durchzuführen, die Befragungsgruppen neu zu definieren und die Befragungsbereiche zu lockern. Es hat sich weiter gezeigt, dass eine gezielte Informationsweitergabe vor Projektbeginn zu den Rahmenbedingungen insbesondere an die externen Beteiligten dazu führt, dass sich die Aussagefähigkeit der Beteiligten steigert. Weiterführenden Studien ist weiter zu empfehlen, die ausgeklammerten Dimensionen des Schul- und Lernklimas unter den Aspekten der Schuleinstellung, der Anstrengungsbereitschaft, der Lernfreude und dem Gefühl des Angenommenseins zu evaluieren und einen Gesamtüberblick über die Ergebnisse emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von spezifischen Lerngruppen zu geben. Die gewonnenen Erkenntnisse haben einen bedeutenden Einfluss auf die Akteure und Prozesse. Ausbildungsabbruchgründe sollten regelmäßig institutionell erfasst und Maßnahmen dagegen abgeleitet werden, da sich politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen ändern können. Es sind neue Lern- und Entwicklungskonzepte für eine zielgruppenspezifische, motivierende, den individuellen Lernvoraussetzungen der Auszubildenden angepasste Ausbildung hervorzubringen, die eine wertschätzende Feedbackkultur in Theorie und Praxis, eine positive Selbstwirksamkeit sowie ein eigenverantwortliches und lösungsfokussiertes Handeln der Lernenden fördern. Um dieses Ziel zu erreichen, bedeutet dies, kompetenzorientiert auszubilden, das eigene Handeln kritisch zu hinterfragen, eingefahrene Strukturen aufzubrechen und in die Ausbildung der Jugendlichen mehr zeitliche, personelle und materielle Ressourcen zu investieren. Dieser Auffassung folgend sind neue Kommunikationskonzepte für die Ausbildungsbetriebe sowie für die weitere Beteiligte zu entwickeln, Rückmeldungen wertschätzend zu geben, die Zusammenarbeit in interdisziplinären Teams zu stärken, Rah-

menlehrpläne und Curricula anzupassen, die Aus- und Weiterbildung der Ausbildungsverantwortlichen und der Berufsschullehrkräfte entsprechend zu reformieren, um Ausbildungsabbrüche nachhaltig zu vermeiden und gut ausgebildete Nachwuchskräfte zu gewinnen. Ein weiterer möglicher Forschungsaspekt stellt die kriteriengeleitete Überprüfung der Übernahme des polytechnischen Prinzips der DDR in die aktuelle Struktur der allgemeinbildenden Schule zur Anbahnung beruflicher Kompetenzen dar.

7 Fazit

Im Fazit der vorliegenden Dissertation wird eine Übersicht der wesentlichen Lehren aus dem Erkenntnisprozess vorgestellt, die einschlägigen Ergebnisse dieser Untersuchung, die weitergehenden Schlüsse und die Konsequenzen aus der Analyse erläutert. Eine thesenartige Zusammenfassung der zehn zentralen Ergebnisse der Untersuchung wird im Kapitel 7.1 und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen im Abschnitt 7.2 abgebildet. Letztlich wird noch ein Ausblick zur Entwicklung des systemischen Lerncoachings in der Berufsbildenden Schule sowie Visionen zu Ausbildungsabbrüchen im Rahmen von Inklusion und Teilhabe sowie mögliche Trends zur Verringerung von Vertragsauflösungen in handwerklichen Ausbildungsberufen diskutiert.

7.1 Zusammenfassung

- 1) Primäre Gründe, eine Ausbildung abzubrechen, liegen hauptsächlich in der Person des Auszubildenden. Eine hohe Motivation und Zuverlässigkeit, gute Lernvoraussetzungen, realitätsnahe Erwartungen an den Beruf sowie ein stabiles soziales Milieu stellen die wesentlichen Gelingensbedingungen für das erfolgreiche Absolvieren einer Ausbildung dar.
- 2) Sekundäre Gründe für Ausbildungsabbrüche liegen in den vertraglichen Vereinbarungen sowie den betrieblichen Ausbildungsbedingungen.
- 3) Die frühzeitige Kommunikation über Probleme in der Ausbildung wie z.B. in Form regelmäßig organisierter Rückmeldungen zu den Kompetenzständen der Auszubildenden sowie die Verbesserung der Lernortkooperation zwischen Lehrkräften, Ausbildungsbetrieben sowie Erziehungs- und Sorgeberechtigten führen primär zu einer Reduzierung von Vertragsauflösungen. Eine Möglichkeit, Ausbildungsabbrüchen entgegenzuwirken, stellt die langfristige Anbahnung beruflicher Kompetenzen bereits in der allgemeinbildenden Schule ab Klassenstufe 1 sowie die stärkere Verzahnung zwischen Ausbildungsbetrieb, allgemeinbildender Schule und Berufsschule dar. Die Weiterentwicklung und Adaptation der Lehrpläne und Konzepte des Polytechnischen Unterrichts der DDR führen möglicherweise zu besseren Lernausgangslagen für handwerkliche Ausbildungsberufe.

- 4) Eine individuelle Diagnostik/Beratung sowie die Förderung der Auszubildenden haben eine hohe Wirksamkeit auf einen erfolgreichen beruflichen Abschluss und verhindern präventiv Ausbildungsabbrüche. Ein wichtiger Unterstützungsbedarf der Schülerinnen und Schüler besteht in den Kompetenzbereichen Mathematik, außerfachlicher personaler und sozialer Kompetenzen, Lesen und Schreiben sowie der technischen Kommunikation.
- 5) Das Lernverhalten und die intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler in der handwerklichen Ausbildung lässt sich als recht homogen bezüglich Lerndauer und -Intensität beschreiben. Die Auszubildenden lernen sehr selten, die Lernimpulse gehen meist von ihnen selbst aus. Die Ausbildungsverantwortlichen stellen in seltenen Fällen Möglichkeiten zur Förderung im Ausbildungsbetrieb zur Verfügung.
- 6) Im Rahmen einer handwerklichen Ausbildung stellen neben den Lehrkräften, die Ausbildungsverantwortlichen sowie die Erziehungs- und Sorgeberechtigten, die Assistierte Ausbildung der Bundesagentur für Arbeit, die Schulsozialarbeit, die Handwerkskammer sowie die überbetrieblichen Ausbildungsträger geeignete Kooperationspartner/-innen dar. Die Verbesserung der Kooperation zwischen den Berufsschulen und den Ausbildungsbetrieben hinsichtlich einer Werbeoffensive für die Besetzung von Ausbildungsstellen im Handwerk stellt die Möglichkeit dar, dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken und den Jugendlichen bevor sie abbrechen, einen alternativen Ausbildungsbetrieb anzubieten. Auf Ausbildungsmessen, schulischen Informationsveranstaltungen sowie auf neu konzipierten Internetseiten, Werbeflächen sowie Werbeflyern und -Produkten könnte offensiv für Handwerksberufe geworben werden.
- 7) Unterstützungsbedarfe zur Verbesserung der Lernbedingungen in handwerklichen Ausbildungsberufen bestehen hinsichtlich der Einrichtung einer regelmäßigen und verlässlichen Feedbackkultur, eines Unterrichts in reduzierter Klassenstärke bzw. einer Erhöhung der zeitlichen Kapazitäten für die Unterstützung der Auszubildenden, der Entwicklung neuer Entwicklungs- und Lernkonzepte sowie einer Intensivierung der Zusammenarbeit mit den abgebenden Schulen. Darüber hinaus bringen die Lehrkräfte einen Fortbildungsbedarf in den Bereichen „Umgang mit moderner Technik“, „digitales Lernen“, „Einsatz innovativer Unterrichtsmethoden und -Medien“, „Supervision“, „Bindung“ sowie „Vermittlung personaler Kompetenzen“ mit.

- 8) Die Umsetzung des Lerncoachingkonzepts wirkt sich sehr positiv auf das individuelle Selbstkonzept der Lernenden aus. Dies äußert sich insbesondere in den Bereichen der mathematischen Kompetenz, der Lese-, Verständnis-, Vortrags- bzw. Präsentationskompetenz. Das systemische Lerncoaching hat durch die offene Kommunikation in kleinen Gruppen, das frühzeitige Eingreifen bei Problemen sowie die Fokussierung auf Ziele einen positiven Einfluss auf eine erfolgreich durchgeführte Ausbildung. Einen besonderen Einfluss haben Lerncoachingsitzungen auf das Sozialklima mit den Aspekten der sozialen Integration und des Klassenklimas.
- 9) Die Durchführung des Lerncoachingkonzepts führt zu höherer Selbstwirksamkeit und Motivation der Lernenden sowie zu einer Verringerung der Anzahl an Ausbildungsabbrüchen.
- 10) Die Erhöhung der Anzahl an Lerncoachingangeboten, die Durchführung bedarfsgenauer und situativer Sitzungen, eine Institutionalisierung des Lerncoachings an Schule, die Über- und Erarbeitung handlungs- und berufsorientierter Lerncoachingmaterialien sind nötig, um systemisches Lerncoaching an der Berufsbildenden Schule nachhaltig und effektiv durchzuführen. Systemisches Lerncoaching kann nur erfolgreich sein, wenn zum einen regelmäßig und verlässliche Lerncoachingsitzungen angeboten werden und zum anderen die Lehrkräfte eine Unterstützung in Form von Supervision oder psychologischer Begleitung erhalten. Dies erfordert die Anbahnung und Entwicklung von Coachingkompetenzen der Lehrkräfte durch die Einbindung u.a. der KMK (Implementierung der Rahmenlehrpläne und Curricula), des MBJS des Landes Brandenburg, der Schulleitungen, von Politik und Wirtschaft.

7.2 Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen

In diesem Kapitel stehen die Implikationen und Auswirkungen der Erkenntnisse für andere im Fokus. Die Erkenntnisse aus dieser Arbeit sind für die folgenden Zielgruppen besonders relevant: die Auszubildenden in handwerklichen dualen Ausbildungsberufen, die Berufsschullehrkräfte, Schulleitungen, Sonderpädagoginnen und -pädagogen und sonstiges pädagogisches Personal an Oberstufenzentren, die Schulsozialarbeiter/-innen, die Ausbildungsverantwortlichen in den Ausbildungsbetrieben, die Erziehungs- und Sorgeberechtigten der Auszubildenden, die Akteure der Assistierten Ausbildung der Bundesagentur für Arbeit sowie der überbetrieblichen Ausbildungsträger, die Mitarbeiter/-innen der Handwerkskammer, die Kultusminister/-innen, die Mitarbeiter/-innen des Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS).

Die Forschung konzentriert sich bisher auf die Gründe für Ausbildungsabbrüche und die Maßnahmen zur Verhinderung von Vertragslösungen aus der Perspektive der Ausbildungsbetriebe und der Auszubildenden. Untersuchungen des Abbruchverhaltens aus der Sicht der Erziehungs- und Sorgeberechtigten sowie der Berufsschullehrkräfte für handwerkliche Ausbildungsberufe wurden bislang vernachlässigt, auch wenn diese an Ausbildung Beteiligten einen erheblichen Einfluss auf den Ausbildungserfolg insbesondere von Minderjährigen und jungen Erwachsenen haben. Vor diesem Hintergrund stellt die wissenschaftliche Arbeit mit den quantitativen und qualitativen Forschungsteilen bedeutende Erkenntnisse heraus. Eine Möglichkeit Ausbildungsabbrüchen entgegen zu wirken, stellt aufgrund der schlechten Kompetenzstände der Schülerinnen und Schüler in handwerklichen Ausbildungsberufen, insbesondere im Bildungsgang AM-SHK, die Durchführung systemischen Lerncoachings dar. Die Beratungsform des Lerncoachings ist in aller Munde und erfreut sich großer Beliebtheit in der Allgemeinbildung. Im Kontext beruflicher Bildung gilt die Wirkung des Lerncoachings bislang als unerforscht. Mit dem dritten Forschungsteil zur Wirkung von Lerncoachingsitzungen auf unterschiedliche Untersuchungsgruppen soll ein bedeutsamer Forschungsbeitrag gegeben werden. In diesem Kapitel soll der Fokus auf die drei Handlungsebenen (Makro-, Meso- und Mikro-Ebene) der KMK und die bildungspolitische Perspektive, die Perspektive der institutionellen Akteure sowie die fachdidaktische und berufspädagogische Perspektive gelegt werden. Die Triangulation verweist deutlich auf die jeweiligen Verantwortlichkeiten und die möglichen Entwicklungspotentiale.

Handlungsebene I: KMK und die bildungspolitische Perspektive

Vor Beginn der Ausbildung ist es erforderlich, berufliche Kompetenzen anzubahnen und diese berufsspezifisch zu trainieren, um einen erfolgreichen Start in die Ausbildung zu sichern. Zur Kompetenzentwicklung gehört ebenfalls die Kompetenzanbahnung in der vorgeschalteten allgemeinbildenden Schule zur Erlangung grundständiger beruflicher Handlungskompetenzen. In der qualitativen Befragung wurde häufig geäußert, dass der polytechnische Unterricht in der DDR die Schülerinnen und Schüler hervorragend auf praktische Tätigkeiten im Berufsfeld vorbereitet hat. In der polytechnischen Bildung der DDR wurden diese Kompetenzen von der ersten bis mindestens zur 10. Klassenstufe angebahnt, gefördert und weiter bis zur Berufsvorbereitung trainiert. Im Rahmen der qualitativen Befragung schilderten Ausbildungsverantwortliche, dass die polytechnische Bildung der DDR mit ihren mehrdimensionalen Eckpfeilern im Vergleich zur heutigen Bildung in der allgemeinbildenden Schule eine bessere Lernausgangslage für handwerklich-technische Ausbildungsberufe in praktischer und theoretischer Hinsicht hervorgebracht hat. Vor diesem Hintergrund ergibt sich möglicherweise der Auftrag für Wissenschaftler der **Universitäten und Hochschulen, Pädagoginnen und Pädagogen** und

der **Fachexpertise**, eine Überprüfung der Übertragbarkeit wesentlicher Elemente des Polytechnischen Prinzips²³⁴ vorzunehmen, dies in Kooperation mit den **Ausbildungsbetrieben, Handwerkskammern, Schulen** und weiteren Akteuren weiterzuentwickeln und zu implementieren. Ein weiteres Wesensmerkmal stellte die intensive Kooperation und enge Verzahnung mit den ehemaligen volkseigenen Betrieben dar, die in die berufliche Vorbildung verstärkt einbezogen wurden. Der Unterricht fand teilweise in den Betriebsstätten vor Ort statt. Eine enge Verzahnung im Rahmen der Lernortkooperation wird durch die hier Befragten ebenfalls gefordert. Der Blick in die Lehrpläne der damaligen DDR sowie die Überprüfung der Kompatibilität von Anteilen des Polytechnischen Prinzips (PPZ) mit der Struktur des heutigen allgemeinbildenden demokratiebasierten Bildungssystems verspricht unter Umständen eine Verbesserung der Lernausgangslagen für die dualen Ausbildungsberufe und gleichfalls eine Nachwuchsförderung sowie einen Rückgang an Vertragslösungen in handwerklichen Berufen. Wird das PPZ der DDR tiefer beleuchtet und der Versuch unternommen, dieses auf die heutigen Gegebenheiten der Bildung zu adaptieren, müssen die folgenden bildungspolitischen und wirtschaftspädagogischen Fragen diskutiert werden: Welche Möglichkeiten bieten Unternehmen, Bildung zu unterstützen und selbst den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrkräften Unterricht anzubieten? Wie können Kooperationen zwischen den allgemeinbildenden Schulen und den potentiellen Ausbildungsfirmen unter Berücksichtigung regionaler Bedingungen gestaltet werden? In welchen allgemeinbildenden Fächern des Rahmenlehrplans ist die Implementierung technischer Inhalte möglich? Vor dem Hintergrund komplexer werdender Arbeitsfelder, fortschreitender Digitalisierungsprozesse, neuer Technologien ist es erforderlich, die Schülerinnen und Schülern möglichst ab der ersten Klasse auf die Arbeitswelt vorzubereiten, um ihnen eigenverantwortliches Handeln, berufliche Handlungskompetenzen und praktische Fertigkeiten zu vermitteln (z.B. im Unterrichtsfach „Werken“ oder „Schulgarten“). Im Sinne einer erfolgreichen Kooperation und der Rekrutierung junger Nachwuchskräfte für das Handwerk ist es auch denkbar, dass die **Ausbildungsverantwortlichen** der Unternehmen in den Schulen aktiv werden, Lehrgänge durchführen, bereitgestellte Labore für das praktische Lernen im Rahmen von Projektunterricht nutzen sowie exemplarisches und handlungsorientiertes Lernen umsetzen. Auf der fachdidaktischen Ebene sollte im Gegensatz zur Bildung in der DDR die Subjektorientierung im Vordergrund stehen, das System der beruflichen Bildung sich dem Subjekt anpassen (vgl. Begriffsdefinition „Inklusion“). Der Kreis der vollständigen Handlung wird von den Schülerinnen und Schülern ihren Lernvoraussetzungen und Res-

²³⁴ Vgl. Kap. 4.4

sources entsprechend gestaltet. Mithin könnte der Kreis der vollständigen Handlung bereits in der Grundschule durchlaufen werden, um den Schülerinnen und Schülern zu Beginn ihrer Bildungsbiografie handwerklich-technische Zusammenhänge zu vermitteln. Auch der Ausbau des Faches „Wirtschaft, Arbeit, Technik“ ist ratsam, um mit den Lehrbetrieben zusammenzuarbeiten. Dies hat eine hohe Fortbildungsbereitschaft der **Ausbildungsverantwortlichen** und der **Lehrkräfte** zur Folge. Des Weiteren stellt die Verbesserung der Lernortkooperation zwischen den Ausbildungsbetrieben und den Berufsschulen in der dualen Berufsausbildung nach Abschluss eines Berufsausbildungsvertrages ein wesentliches Element dar, um Abbrüchen entgegenzuwirken. Auch hier steht die schärfere Verzahnung von Theorie und Praxis im Sinne einer polytechnischen beruflichen Bildung im Vordergrund. Die Auszubildenden und Lehrkräfte in den Ausbildungsbetrieben zu beschulen und fortzubilden, um theoretische Inhalte mit praktischen Modellen fachdidaktisch zu verknüpfen, führt via „learning bei doing“ zu nachhaltigem Lernen und möglicherweise zu einer Verringerung von Ausbildungsabbrüchen. Darüber hinaus werden aktuelle technische Entwicklungen im Berufsfeld zeitnah an die entsprechenden Akteure weitergegeben. Die Bündelung von personellen und materiellen Ressourcen vor Ort durch eine Zusammenarbeit von **Handwerkskammern, Ausbildungsbegleitender Hilfen, Oberstufenzentren, Ausbildungsbetrieben** und anderer Beteiligten würde weitere Unterstützung für die beruflichen Ausbildung bringen.

Handlungsebene II: die Perspektive der institutionellen Akteure

Aus Sicht der vier Befragungsgruppen, festgestellt in den quantitativen und qualitativen Befragungsteilen, liegen die primären Gründe, eine Ausbildung abubrechen in der Person des Auszubildenden. Eine hohe Motivation und Zuverlässigkeit, gute Lernvoraussetzungen, realitätsnahe Erwartungen an den Beruf sowie ein stabiles soziales Milieu führen zu einem erfolgreichen Absolvieren. Da die **Auszubildenden** in handwerklichen Ausbildungsberufen insbesondere in den genannten Bereichen Defizite mitbringen, müssen die individuelle Begleitung durch ein interdisziplinäres Team, das soziale Lernen sowie die gezielte Informationsweitergabe vor Beginn der Ausbildung einen hohen Stellenwert bei allen an Ausbildung Beteiligten einnehmen. Darüber hinaus führen eine frühzeitige Kommunikation über Probleme in der Ausbildung sowie die Verbesserung der Lernortkooperation zwischen Lehrkräften, Ausbildungsbetrieben sowie Erziehungs- und Sorgeberechtigten primär zu einer Reduzierung von Vertragslösungen.

Die Studie macht deutlich, dass die Kommunikation über den Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler bzw. die Rückmeldung zum Lernverhalten in der betrieblichen Praxis kaum oder sehr selten stattfindet. Die festgestellte Diskrepanz zwischen dem Bedarf an Rückmeldungen zu den sozialen, methodischen und fachlichen Kompetenzen der

Auszubildenden seitens der Ausbildungsverantwortlichen und den tatsächlich vorherrschenden Kommunikationsbedingungen in den Handwerksbetrieben lassen einen enormen Veränderungsbedarf erkennen. An dieser Stelle müssen die **Ausbildungsbetriebe** Strukturen und Gesprächsanlässe schaffen und wertschätzende Feedbackgespräche mit den Auszubildenden zu festgelegten Zeitpunkten führen, um frühzeitig Förderkonzepte und Problemlösungsstrategien zu entwickeln. In Form von regelmäßig organisierter Rückmeldung zu den praktischen und theoretischen Kompetenzständen der Auszubildenden an festgelegten Meilensteinen im Ausbildungsjahr können vor Abbruch der Ausbildung gemeinsam Probleme besprochen und mit Unterstützung diverser Kooperationspartner Konflikte gelöst und Lösungen forciert werden. Eine Verringerung der Konflikt rate und die Verringerung vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge können die Folge sein. Durch die neu gewonnenen Erkenntnissen dieser Arbeit, feste Kommunikationsstrukturen für die praktische Ausbildung im Ausbildungsbetrieb zu schaffen und die Auszubildenden im Betrieb individuell zu fördern, ergeben sich auch neue Chancen für die Ausbildungsbetriebe, Ausbildungsabbrüchen entgegenzuwirken und Fachkräfte langfristig zu gewinnen. Die **Ausbildungsbetriebe** müssen in Zukunft verstärkt eine Feedbackkultur im Sinne einer wertschätzenden, regelmäßigen, ritualisierten Rückmeldung zu den Kompetenzständen der Auszubildenden leben. Zu einer verlässlichen Rückmeldung gehören ebenfalls die Planung fester Kommunikationszeiten für einen freien Austausch sowie etwaiger fachlicher Förderungen, z.B. in Lernbüros des Ausbildungsbetriebes. Die Ergebnisse verweisen weiter darauf, dass der Ausbildungsbetrieb die Motivation der Auszubildenden durch äußere Anreize beeinflussen kann. Eine Absprache mit den Lehrkräften, den Auszubildenden sowie ggf. den **Erziehungs- und Sorgeberechtigten** zu dem gezielten pädagogischen Einsatz äußerer Verstärker führt dazu, dass Stärken der Auszubildenden gestärkt und Schwächen weiter geschwächt werden können. Die Verfassung eines Verstärkerplans kann ein mögliches Instrument sein, mit den Beteiligten lösungsorientiert Vereinbarungen zu treffen.

Eine individuelle Diagnostik sowie die Förderung der Auszubildenden verhindern präventiv Ausbildungsabbrüche. Dass in den Kompetenzbereichen Mathematik, Lesen und Schreiben erhebliche Defizite vorhanden sind, ist bekannt. In dieser Untersuchung wurde darüber hinaus der Bedarf an der Förderung sozialer Kompetenzen der Auszubildenden sowie im Kompetenzbereich technische Kommunikation festgestellt. Eine Möglichkeit, diese Kompetenzen frühzeitig zu fördern, stellt ein von den Beteiligten entwickeltes Förderkonzept der Kooperationspartner **Ausbildungsbetrieb und Berufsschule** dar. Um die Schülerinnen und Schüler da abholen, wo sie stehen, ist es empfehlenswert, die genannten Kompetenzen entweder vor Beginn der Ausbildung bzw. zu Beginn der Ausbildung festzustellen und planvoll zu entwickeln.

Mit der Festsetzung neuer Lern- und Lehrkonzepte, die einen Schwerpunkt auf Diagnostik, Förderung sowie soziales Lernen setzt, ergibt sich für **Schulleitungen** die Chance, die Abbruchquote zu reduzieren und den Ausbildungserfolg der Auszubildenden und gleichfalls die Zufriedenheit der Berufsschullehrkräfte, der Schulsozialarbeiter/-innen sowie des sonstigen pädagogischen Personals zu erhöhen, die Ausfallzeiten durch Krankheit zu reduzieren sowie die Schul- und Unterrichtsentwicklung innovativ und positiv weiterzuentwickeln. Im Sinne einer erfolgreichen Ausbildung und der Reduzierung der Anzahl von Ausbildungsabbrüchen gehören die Einarbeitung neuer Lern- und Unterrichtskonzepte, Festlegungen zur Erhebung der Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler sowie die Entwicklung (förder-) diagnostischer Kompetenzen der Lehrkräfte sowie ein angepasstes Leitbild in das Schulprogramm. Weitere Möglichkeiten als Schulleitung positiv Einfluss zu nehmen, stellen die Anpassung der schulinternen Curricula, durch beispielsweise verstärkte Wiederholungen, binnendifferenzierende Maßnahmen, intensive Prüfungsvorbereitung, Integration fächerübergreifender Inhalte, wie soziales Lernen und Lerncoaching sowie die gezielte Einbeziehung handlungsorientierter Elemente und praxisnaher Unterrichtsgestaltung dar. Darüber hinaus hat die organisierte, regelmäßige und verlässliche Kooperation der Akteure der dualen handwerklichen Ausbildung einen wichtigen Stellenwert. Die Kooperationen müssen nach Erkenntnissen dieser Arbeit auf unterschiedlichen Kommunikationsebenen stattfinden. Es handelt sich um die Übermittlung allgemeiner Informationen in der theoretischen und praktischen Ausbildung, die Kommunikation über die jeweiligen Kompetenzstände der Auszubildenden sowie die Konfliktlösungskommunikation bei bereits auftretenden Problemen in der Ausbildung. Ziel ist es, dass Kommunikationswege hergestellt werden, bevor Konflikte in der Ausbildung auftreten, z.B. durch regelmäßige Informationsveranstaltungen mit den Eltern- und Sorgeberechtigten, den Ausbildungsverantwortlichen und anderen Akteuren der Ausbildung in der Berufsschule oder durch festgelegte Meilensteine zum Austausch aktueller Kompetenzentwicklungen in der praktischen und theoretischen Ausbildung. Auch an dieser Stelle können Schulleitungsmitglieder sowie Berufsschullehrkräfte in Absprache mit weiteren Akteuren beruflicher Bildung hilfreiche Strukturen schaffen. Die Organisation und Durchführung einer gemeinsamen Werbeoffensive zur Besetzung neuer Ausbildungsstellen zwischen Schule, Ausbildungsbetrieb, **Handwerkskammer** sowie ggf. der **Bundesagentur für Arbeit** können den Auszubildenden vor Abbruch der Ausbildung neue berufliche Perspektiven aufzeigen.

Der Einfluss frühzeitiger Kommunikation sowie Förderungen in den Bereichen soziales Lernen bringen die **Schulsozialarbeiter/-innen** als weitere wichtige Netzwerkpartner ins Spiel. Die Pädagoginnen und Pädagogen blicken im ganzheitlichen Sinn über das Lernen in der Schule hinaus auf den Auszubildenden und sind in der Lage, durch gezielte

Angebote zum sozialen Lernen ein erfolgreiches Absolvieren zu begünstigen. Weiter verfügen **die Schulsozialpädagoginnen und -pädagogen** über die erforderlichen Kompetenzen, Lerncoachingangebote gemeinsam mit den **Berufsschullehrkräften, Sonderpädagoginnen und -pädagogen und sonstigem pädagogischen Personal** anzubieten. Die Ergebnisse der Auswertung, dass oft familiäre Gründe zum Ausbildungsabbruch führen, legen nahe, dass die Schulsozialarbeit durch eine systemische Beratung der Auszubildenden und deren Bezugspersonen den Ausbildungserfolg positiv beeinflussen und wichtige Hilfestellungen geben.

Langfristig ist zu erwarten, dass die **Erziehungs- und Sorgeberechtigten** einen erheblichen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung des Auszubildenden haben, da diese meist aufgrund der geringen Ausbildungsvergütung im häuslichen Bereich wohnhaft sind. Neben der Einbeziehung in den Berufswahlprozess können Bezugspersonen wichtige Weichensteller/-innen bei der Lösung von Konflikten, in der Förderung bestimmter Kompetenzen, in der allgemeinen Unterstützung, in der Stärkung des Durchhaltevermögens und der Anstrengungsbereitschaft der Auszubildenden insbesondere bei belastenden Erfahrungen in den ersten Berufsmonaten sein. Vor diesem Hintergrund legen die Ergebnisse dieser Studie nahe, dass die Bezugspersonen, auch bei volljährigen Auszubildenden, in die praktische und theoretische Ausbildung aktiv, z.B. durch die Einladung zu Informationsveranstaltungen, Konfliktlöse- oder Entwicklungsgesprächen etc. mit einbezogen werden sollten, um einem Ausbildungsabbruch frühzeitig entgegenzuwirken.

Damit ist offensichtlich, dass durch das Schaffen neuer Kommunikationsstrukturen, eine gezielte Diagnostik und Förderung der Auszubildenden, wertschätzende regelmäßige und verlässliche Rückmeldungen sowie die Entwicklung sozialer Kompetenzen der Lernenden der **Assistierten Ausbildung sowie den ausbildungsbegleitenden Hilfen der Bundesagentur für Arbeit sowie den überbetrieblichen Ausbildungsträgern** eine wichtige Bedeutung zukommt. An dieser Stelle kann der Blick von außen und ein gezieltes Bildungsangebot zur Vermittlung und Festigung der in dieser wissenschaftlichen Arbeit ermittelten Unterstützungsbedarfe in den Kompetenzbereichen Mathematik, Lesen und Schreiben, Technische Kommunikation, der fachlich korrekte Umgang mit den Fachbegriffen sowie Lerncoachingssitzungen den Auszubildenden helfen, die Ausbildung erfolgreich zu meistern. Der **Handwerkskammer** kommt eine zentrale Rolle in der Begleitung der Auszubildenden und der Ausbildungsbetriebe hinsichtlich Beratung und Unterstützung im Aufbau von Kommunikationsstrukturen sowie einer wertschätzenden Feedbackkultur zu.

Unumstößlich zeigen sich die Unterstützungsbedarfe zur Verbesserung der Lernbedingungen in handwerklichen Ausbildungsberufen hinsichtlich der Einrichtung einer verläss-

lichen Feedbackkultur, der Entwicklung neuer offener individueller Lern- und Entwicklungskonzepte für Schule, Unterricht und betriebliche Praxis sowie einer intensiven Zusammenarbeit mit den **abgebenden Schulen**. Die Gestaltung eines durch Kommunikation geprägten Übergangssystems zwischen der abgebenden allgemeinbildenden Schule und der aufnehmenden beruflichen Schule stellt einen wichtigen Aspekt dar, um Schülerinnen und Schüler da abzuholen wo sie stehen. Gutachten, Befunde, Besonderheit, die in der besuchten Schule abgelegt wurden, könnten Grundlage für den Start in die Ausbildung sein und durch die Lehrkräfte und das pädagogische Personal berücksichtigt werden. Hilfreiche Ansatzpunkte zur Adaptation bietet die Struktur des Übergangssystems nach der Grundschule.

Eingangs wurde festgehalten, dass die primären Gründe, eine Ausbildung abubrechen, in der Person des Auszubildenden liegen. Eine Möglichkeit, eine erfolgreich durchgeführte Ausbildung zu unterstützen, liegt in der Installation eines systemischen Lerncoachingkonzepts, welches gemäß dieser Untersuchung durch die offene Kommunikation in kleinen Gruppen, das frühzeitige Eingreifen bei Problemen sowie die Fokussierung auf Ziele zu höherer Selbstwirksamkeit und Motivation, zur Verbesserung des Selbstkonzepts in den Bereichen der mathematischen Kompetenz, der Lese-, Verständnis-, Vortrags- bzw. Präsentationskompetenz führt. Des Weiteren fördern Lerncoachingsitzungen die soziale Integration und das Klassenklima. An dieser Stelle wirken die drei Handlungsebenen zusammen. Dabei nehmen die **KMK** zur Überarbeitung des Rahmenlehrplans, die **Schulleitung** zur Schaffung schulischer Strukturen und Veränderung schulinterner Curricula, Aus- und Weiterbildungseinrichtungen für **die Berufsschullehrkräfte**, die **Ausbildungsverantwortlichen** und das **pädagogische Personal**, die **Handwerkskammern** zur Veränderung der Ausbildungsordnungen, die Angebote der **Bundesagentur für Arbeit** und der **überbetrieblichen Ausbildungsträger** zur außerbetrieblichen Förderung eine zentrale Rolle ein. Für die Lehrkräfteaus- und -Fortbildung ergibt sich eine verstärkte Berücksichtigung der Themen Diagnostik, Förderung, sonder- und sozialpädagogische Grundlagen, wie beispielsweise die Umsetzung systemischen Lerncoachings an beruflichen Schulen.

Vor diesem Hintergrund legen die Ergebnisse dieser Arbeit für die **KMK**, das **Ministerium für Bildung Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS)**, die **staatlichen Schulämter** und das **Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)** und den weiteren nachgeordneten Einrichtungen, **Hochschulen und Universitäten** nahe, Veränderungen der Rahmenlehrpläne, Stundentafeln und Studienordnungen hinsichtlich einer Verstärkung des sozialen Lernens, Einzel- und Kleingruppenförderung der genannten Kompetenzbereiche vorzunehmen. Neue kompetenz- und

handlungsorientierte Konzepte für die Verzahnung der Vorgaben durch die Rahmenlehrpläne und die Anpassung der Prüfungsanforderungen stellen ebenfalls einen sehr bedeutsamen Aspekt zur Weiterentwicklung dar. Angesichts der aktuellen wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, bildungspolitischen Entwicklungen stehen die Erarbeitung digitaler Bildungs- und Unterrichtsmittel hoch im Kurs. In diesem Zusammenhang stellt die Entwicklung standardisierter digitaler Lernstandserhebungen für handwerkliche Ausbildungsberufe, durch die entsprechende Förder- und Unterstützungsempfehlungen abgeleitet werden können, einen Meilenstein im Sinne einer Vereinheitlichung der beruflichen Kompetenzstandards dar. Eine digitale Durchführung von Kompetenzstandserhebungen der Auszubildenden würde zu einer erheblich zeitlich reduzierten Diagnostik durch die Lehrkraft und zu mehr Transparenz für die Einschätzung aktueller Kompetenzentwicklungen führen. Den abgebenden Schulen würden diese digitalen Erhebungen die erforderlichen Kompetenzen für handwerkliche Ausbildungsberufe aufzeigen. Für die Lehrkräfteaus- und -fortbildung am **LISUM** sowie an **den Universitäten und Hochschulen** ergibt sich eine verstärkte Berücksichtigung der Themen Diagnostik, Förderung, sonder- und sozialpädagogische Grundlagen, wie beispielsweise die Umsetzung systemischen Lerncoachings an beruflichen Schulen.

Handlungsebene III: die fachdidaktische und berufspädagogische Perspektive

Um eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen, muss die **Gruppe der Auszubildenden** die Bereitschaft mitbringen, eigenverantwortlich zu handeln. Darüber hinaus müssen sie sich mit den Themen lebenslanges und soziales Lernen aktiv auseinandersetzen, das individuelle Lernen entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen und -erfahrungen organisieren, durchführen und reflektieren, um kompetenz- und handlungsorientiert ausgebildet werden zu können.

Um dies umzusetzen müssen die **Berufsschullehrkräfte** eine innere Haltung zum Lehren festigen bzw. entwickeln, die eine ressourcen- und schülerzugewandte, sozial- sowie sonderpädagogisch geprägte Lehrtätigkeit impliziert und einen ganzheitlichen Blick auf den Lernenden mit seinen persönlichen Stärken und Schwächen mitbringt. Im Rahmen heutiger Inklusionsbestrebungen im Umgang mit sehr heterogenen Lerngruppen ist eine innere und äußere Differenzierung notwendig, um den unterschiedlichen Leistungsniveaus gerecht zu werden. Problemlösender Unterricht im Betrieb anhand berufsorientierter Aufgaben kann dies unterstützen und z.B. Jugendlichen mit Sprachbarrieren oder sonderpädagogischen Förderschwerpunkten einen neuen handlungsorientierten Zugang zu Lerninhalten ermöglichen. In Kooperation mit der **Sonderpädagogin/dem Sonderpädagogen** können Diagnostik und Förderung, Lerncoachingsitzungen, Trainings zu diversen Themen für den einzelnen Lernenden sowie teambildende Maßnahmen für die

Lerngruppe durchgeführt, Nachteilsausgleiche angeraten, Prüfungskompetenzen trainiert werden. Unter den Aspekten didaktischer Prinzipien, wie z.B. Ganzheitlichkeit, Solidarität, Persönlichkeit und Individualität müssen Unterrichtskonzepte in Anlehnung an den einzelnen Lernenden, der Lerngruppe sowie der gesetzten Rahmenbedingungen in der beruflichen Schule von den Beteiligten gemeinsam neu entwickelt, durchgeführt und evaluiert werden. Dazu gehören neben den handlungsorientierten und offenen Unterrichtsformen ebenfalls der problemorientierte Unterricht. Dabei spielt die methodische Umsetzung eine maßgebliche Rolle. Die fachdidaktischen Methoden, wie Öffnung der Schule, „learning by doing“, Freiarbeit sowie Wochenplanarbeit berücksichtigen die individuellen Lernvoraussetzungen und bieten Möglichkeit, individuell zu fördern. Dass das Lernen an und in beruflichen Handlungsfeldern besonders nachhaltig ist, hängt mit Lernprozessen zusammen, die episodisches Wissen erzeugen. Im Kontext der Förderung lernschwacher beruflicher Schülerinnen und Schüler zur Vermittlung deklarativem und prozeduralem Wissens führt die Abspeicherung von Begleitumständen, wie Gefühle, Gerüche, visuelle Eindrücke, Geräusche zur besseren Verankerung im Langzeitgedächtnis. Es ist ratsam, dass die **Berufsschullehrkräfte** das Lernen über mehrere Eingangskanäle ermöglichen sollte, da das Wissen in verschiedenen Repräsentationsformen abgespeichert ist. Dazu gehören die aktionalen oder enaktiven Medien (Abspeicherung des Wissens als Handlung), die ikonischen oder bildhaften Medien (Abspeicherung des Wissens in Bildern) sowie die sprachlich-symbolischen Medien (Abspeicherung des Wissens in Sprache und Symbolen).²³⁵ Vor diesem Hintergrund müssen Unterrichtskonzepte für die niedrigschwellige Ausbildung in SHK-Berufen die drei Medienbereiche berücksichtigen, um den Auszubildenden langfristige Lernerfolge zu ermöglichen. Als Beispiele hierfür sind berufsnahe Experimente, Exkursionen oder der Einsatz handlungsorientierter Methoden, wie z.B. die Erstellung von Podcasts, Explainities, Modelle zur Montage und Demontage, Laborarbeit zu nennen. Bei der Bearbeitung von Einstiegsszenarien im Bereich AM-SHK ist es ratsam, dass die Schülerinnen und Schüler die vorgegebenen Problemstellungen in einfache Teilprobleme herunterbrechen, um die Komplexität und das Anforderungsniveau zu reduzieren - möglichst unter Berücksichtigung der drei Medienbereiche und ggf. gemeinsam mit der Lehrkraft oder in Lernteams.²³⁶ Eine Unterrichtseinheit „Sanierung eines Gäste-WCs“ könnte demnach in die Teilziele „Analyse der baulichen Gegebenheiten“, „Planung der Ausstattung“ sowie „Installation von Sanitärräumen“ untergliedert werden. Die Zuordnung der Sinnbilder von Sanitärgegenständen, ein Besuch bei einer Bäderausstellung sowie die Erstellung eines Erklärvideos können

²³⁵ Vgl. Frackmann/Tärre 2009, S. 25

²³⁶ Vgl. Frackmann/Tärre 2009, S. 35 f.

dazu beitragen, dass das Wissen der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Repräsentationsformen abgespeichert wird. Im Rahmen inklusiver Lernprozesse bekommt das Prinzip der kleinen Schritte eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Dieses kann im lernzielorientierten Unterricht und der programmierten Unterweisung gut umgesetzt werden.

Die Unterrichtskonzepte nach Hilbert Meyer²³⁷ wurden bereits im Kapitel 4 vorgestellt. Dieses Konstrukt aus didaktischen Prinzipien, Unterrichtskonzepten und methodischer Umsetzung erfährt durch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit eine bedeutsame Erweiterung. Der Begriff der Ressourcen als didaktisches Prinzip komplettiert das Modell (Abbildung 7.1). Das zentrale Ergebnis dieser Studie, dass eine gezielte individuelle Diagnostik und Förderung der Schülerinnen und Schüler zur Reduktion von Ausbildungsabbrüchen führen, rücken die individuellen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler und die daraus resultierenden sehr heterogenen Lernvoraussetzungen in das Zentrum von Unterrichtskonzepten. Dreh- und Angelpunkt stellen die Ressourcen, die Stärken der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im beruflichen handwerklichen Kontext dar, die in Konsequenz die Durchführung eines ressourcenorientierten Unterrichts mit der Hinwendung, Stärken zu stärken und Schwächen zu schwächen, erforderlich machen. Dazu gehören im Sinne einer methodischen Umsetzung die Installation systemischen Lerncoachings als Bestandteil des Regelunterrichts und als schulisches Unterstützungsangebot, die Förderplanarbeit, der Förder- und Nachhilfeunterricht sowie die Begabtenförderung.

²³⁷ Vgl. Jank/Meyer 1994, S. 209

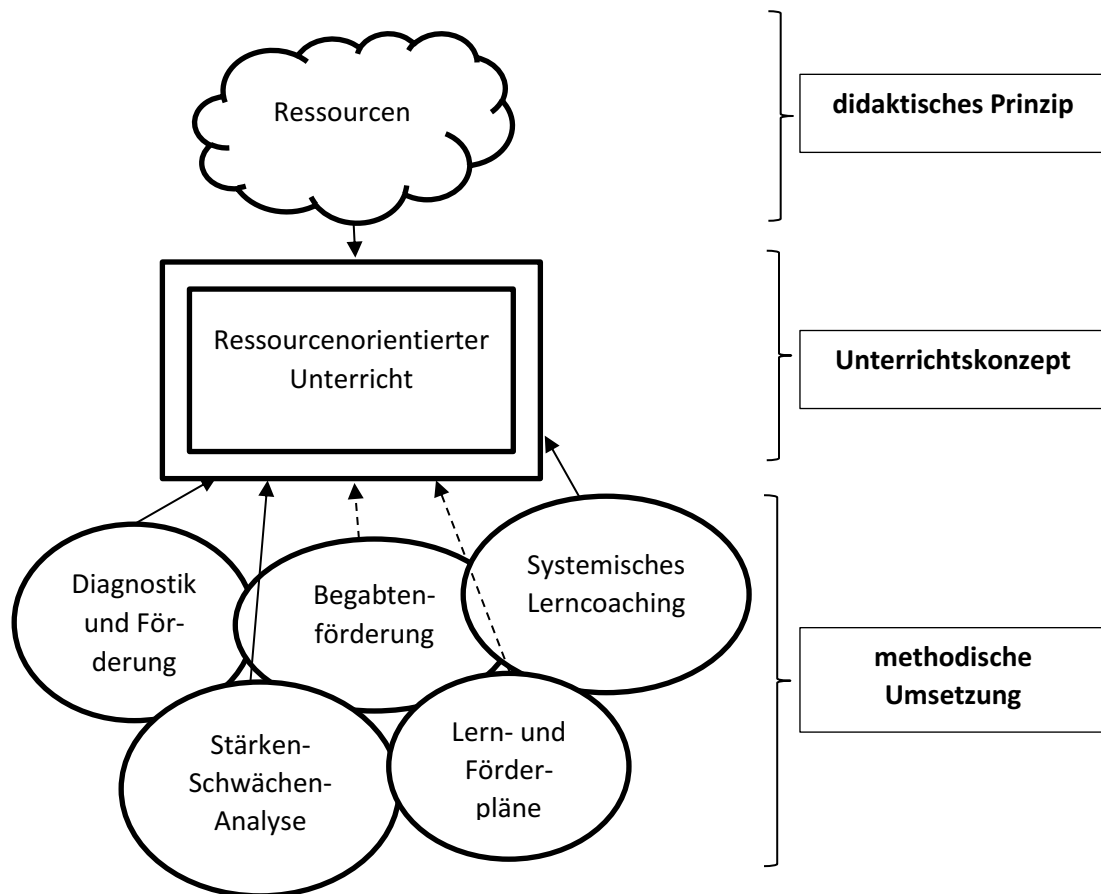


Abb. 7.1 Erweiterung der Unterrichtskonzepte nach Hilbert Meyer

7.3 Ausblick

Der reflektierte Umgang mit Ausbildungsabbrüchen, die Aktivitäten zur Durchführung einer erfolgreichen beruflichen Ausbildung sowie in letzter Konsequenz die Einführung systemischen Lerncoachings an der berufsbildenden Schule und ähnliche Beratungsformen werden in Zukunft immer bedeutender. Die gesellschaftlichen, (bildungs-)politischen, technischen, sozialen Entwicklungen, die einerseits durch den globalen technischen Fortschritt zum anderen durch die gesellschaftlichen Auswirkungen der COVID-19-Pandemie zu neuen Herausforderungen für die an Ausbildung Beteiligten führen, verändern die Anforderungen an einen Beruf und somit die erforderlichen beruflichen handlungsorientierten Kompetenzen der Auszubildenden sowie die pädagogischen diagnostischen Kompetenzen des Lehrpersonals in Theorie und Praxis. Vor diesem Hintergrund sollten nachhaltige Antworten auf zentrale Fragen gefunden werden: Wie kann unter den stetigen raschen gesellschaftlichen, technischen, globalen Veränderungen die Ausbildung in Zukunft gestaltet werden, um Ausbildungsabbrüche zu vermeiden und den Ausbildungserfolg zu erhöhen? Wie können digitale Medien und Methoden im Distanzunter-

richt dazu beitragen, den Ausbildungserfolg zu erhöhen und unter COVID-19-Bedingungen die Bildungsstandards zu erreichen? Wie können Lernortkooperationen in Theorie und Praxis besser verzahnt werden, um die Auszubildenden da abzuholen wo sie stehen? Inwieweit können individuelle Lernvoraussetzungen, insbesondere durch die zunehmende Heterogenität der Schülerklientel, ausgeglichen werden, um überhaupt die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Start in eine handwerkliche Ausbildung zu gewährleisten? Wie kann inklusiver handlungs- und kompetenzorientierter Unterricht letztlich dazu beitragen, die Vertragslösungsquote zu verringern? Die aktuellen Entwicklungen durch COVID-19 können Anlässe bieten, über Gelingensbedingungen für einen bindendifferenzierenden, inklusiven Distanzunterricht unter Berücksichtigung des Förderns und Forderns der Auszubildenden in handwerklichen Ausbildungsberufen in den Dialog zu treten. An dieser Stelle kommen Aspekte des sozialen Lernens, der verlässlichen und strukturierten Kooperationen der Beteiligten und der Entwicklung neuer Lernkonzepte im Sinne einer Binnendifferenzierung, einer verstärkten Bindung, einer individuellen Diagnostik und Unterstützung, der Einrichtung von Interaktionszwängen eine besondere Bedeutung zu. Die Verbesserung der Lernortkooperation sowie die damit verbundene Installation digitaler Kommunikationswege mit dem Ziel, ein Frühwarnsystem für Ausbildungsschwierigkeiten zu etablieren, um Vertragslösungen frühzeitig entgegenzuwirken, stellt einen weiteren Aspekt zur Bewältigung der Herausforderungen an die Zukunft da. Unter Berücksichtigung der hier dargelegten Erkenntnisse und der daraus resultierenden Aufgaben und abgeleiteten Fragestellungen werden schnelle zukunftsweisende Weichenstellungen von den beruflichen Akteuren, insbesondere den Ministerien und der Schulämter, der Kultusministerkonferenz sowie der Schulleitungen an Oberstufenzentren und der Pädagoginnen und Pädagogen und zum anderen der Ausbildungsbetriebe, der Handwerkskammern, der Prüfungskommissionen sowie der Ausbildungsträger nötig sein, um gemeinsam Antworten zu finden, die den raschen Veränderungen in Technik und Gesellschaft, Bildung und Politik Rechnung tragen. Die unbedingt erforderliche Auseinandersetzung birgt die Chance, Vereinfachungen der Rahmenbedingungen von Ausbildung vorzunehmen, zu entbürokratisieren, zu digitalisieren, Raum für die Bildung überfachlicher Kompetenzen zu geben und womöglich im Rahmen von Modularisierungen der Ausbildung, auf eine handlungsorientierte Neugestaltung der Gesellenprüfung vorzubereiten, um langfristig Nachwuchskräfte im handwerklichen Sektor auszubilden und Folgebeeinträchtigung durch Ausbildungsabbrüche zu reduzieren. Im Zentrum des inklusiven Lehrens und Lernens stehen die individuellen Erfolge jedes Auszubildenden, die maßgeblich Lebenswege beeinflussen und prägen. Dahin gehend zielt ein zukunftsweisendes Zitat eines Ausbildungsverantwortlichen, der mit seiner Aussage auf eine dringend erforderliche Trendwende in der handwerklichen Berufsausbildung verweist.

„Früher hat man gesagt Lehrjahre sind nun mal keine Herrenjahre, heute sieht man das schon etwas anders. Man will in der Berufsausbildung im Betrieb und in der Schule gefordert und gefördert werden.“²³⁸

²³⁸ Ausbilder eines SHK-Betriebes, 2020

8 Literatur

- Althoff, H. (Hrsg.) (2003): Vorzeitige Lösung von Lehrverträgen und Ausbildungsabbruch. Problemaufriss und Untersuchung der methodisch-statistischen Grundlagen, Bielefeld.
- Backes-Gellner, U. (2000): Wettbewerbsfaktor Fachkräfte. Rekrutierungschancen und -probleme von kleinen und mittleren Unternehmen, Wiesbaden.
- Bamberger, G. G. (2015): Lösungsorientierte Beratung. Praxishandbuch ; mit E-Book inside und Arbeitsmaterial, Weinheim, Basel.
- Bauer, J. (2007): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern, Hamburg.
- Biermann, H., et al. (Hrsg.) (2015): Inklusion im Beruf, Stuttgart.
- Biewer, G. (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik, Bad Heilbrunn.
- Bohlinger, S. (2002): Ausbildungsabbruch. Einblick in eine vermeintliche Randerscheinung des deutschen Bildungssystems, Aachen.
- Boos-Nünning, U. (2010): Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten.
https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_BoosNuenning_Migranten.pdf,
- Brücker, H., et al. (Hrsg.) (2012): Handbuch Arbeitsmarkt 2013. Analysen, Daten, Fakten, Bielefeld.
- Bühler-niederberger (2006): Geschlechtsspezifische Unterschiede des Geschlechtsspezifisches Konfliktverhaltens von Auszubildenden im Handwerk. <http://docplayer.org/42770452-Geschlechtsspezifische-unterschiede-des-konfliktverhaltens-von-auszubildenden-im-handwerk.html>.
- Bundesagentur für Arbeit: Berufsberatung. <https://www.arbeitsagentur.de/bildung/ausbildung>. Zuletzt geprüft am 11.12.2020.
- Bundesagentur für Arbeit (2009): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland - Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife, Nürnberg.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2009): Vortrag „Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland – Ergebnisse der BIBB-Betriebsbefragung“.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Berufsbildungsbericht 2020.
https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2020.pdf.
- Deuer, E.: Abbruchneigung erkennen – Ausbildungsabbrüche verhindern: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv), S. 20–26.
- Deuer, E.: Früherkennung von Ausbildungsabbrüchen. Mannheim, Univ., Diss., 2006.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (2011): Ausbildung 2011, Ergebnisse einer IHK-Online-Unternehmensbefragung, Berlin. <https://docplayer.org/15559709-Ausbildung-2011-ergebnisse-einer-ihk-online-unternehmensbefragung-deutscher-industrie-und-handelskammertag.html>. Zuletzt geprüft am 11.12.2020.
- Driesen, O. (Hrsg.) (2009): Jobstarter - Regionale Impulse für Ausbildung, Bonn.
- Eckardt, G. (Hrsg.) (2013): Entwicklungs- und pädagogische Psychologie. Zentrale Schriften und Persönlichkeiten, Wiesbaden.
- Ellensohn, T. (2010): Coaching: Schlüsselworte idiolektische Gesprächsführung in Therapie, Beratung und Coaching, Heidelberg, S. 265–273.
- Flick, U. (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg.
- Flick, U. (2017): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Reinbek bei Hamburg.
- Frackmann, M./Tärre, M. (2009): Lernen und Problemlösen in der beruflichen Bildung. Methodenhandbuch, Bielefeld.
- Fuß, S./Karbach, U. (2019): Grundlagen der Transkription, Stuttgart.
- Gans, P. (2011): Bevölkerung. Entwicklung und Demographie unserer Gesellschaft, Darmstadt.

- Giest, H./Lompscher, J. (2006): *Lerntätigkeit. Lernen aus kultur-historischer Perspektive ; ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht*, Berlin.
- Göhlich, M./Zirfas, J. (2013): *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*, Stuttgart.
- Greinert, W.-D. (1995): *Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Struktur und Funktion*, Stuttgart.
- Greinert, W.-D. (1998): *Das "deutsche System" der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion*, Baden-Baden.
- Greinert, W.-D./Wolf, S. (2010): *Die Berufsschule. Radikale Neuorientierung oder Abstieg zur Restschule?*, Frankfurt, M.
- Grummt, M. (2019): *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*, Wiesbaden.
- Hardeland, H. (2017): *Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen ein Buch zur (Weiter-)Entwicklung der theoretischen und praktischen (Lern-)Coachingkompetenz*, Baltmannsweiler.
- Heimlich, U./Behr, I. (2011): *Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Wiesbaden, S. 813–826.
- Hillmann, K.-H. (2007): *Wörterbuch der Soziologie*, Stuttgart.
- Hinz, A. (2006): *Inklusion: Handlexikon der Behindertenpädagogik Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*, Stuttgart, S. 97–99.
- Hollenberg, S. (2016): *Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung*, Wiesbaden.
- <https://www.bildungsserver.de>: *Abbildung: Inklusion, Exklusion, Integration, Segregation.*
<https://www.bildungsserver.de/Inklusive-Schule-11008-de.html>.
- Hüther, G. (2004): *Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen Schüler und Lehrer?*, Weinheim.
- Jank, W./Meyer, H. (1994): *Didaktische Modelle*, Frankfurt am Main.
- Jasper, G. (Hrsg.) (2009): *Ausbildungsabbrüche vermeiden - neue Ansätze und Lösungsstrategien*, Bonn.
- John, Alexandra / Benner, Ilka (2011): *Fragebogenerhebung „Zufrieden mit der Ausbildung?“*.
http://www.kibb.de/cps/rde/xbcr/SID-65853F60-060B1808/kibb/HT2011_FT02_Benner_John.pdf. Zuletzt geprüft am 05.12.2020.
- Josuks, H./Adam, G./Schleinitz, G. (2011): *Professionelle Kommunikation in Pflege und Management. Ein praxisnaher Leitfaden*, Hannover.
- Kallus, W. K. (2010): *Erstellung von Fragebogen*, Wien.
- Kleinau, M. (Hrsg.) (1986): *Das polytechnische Prinzip - Grundlage der Methodik des Polytechnischen Unterricht*, Halle (Saale).
- Knodt, R. (1994): *Ästhetische Korrespondenzen. Denken im technischen Raum*, Stuttgart.
- Kohl, S./Sachs, C. (2000): *Polytechnischer Unterricht in der DDR. Ansätze einer Dokumentation von Theorie und Praxis, Aus- und Weiterbildung*, Hamburg.
- Kremer, H.-H./Zoyke, A. (2010): *Individuelle Förderung von Kompetenzen. Curriculare und didaktisch-methodische Optionen: Labyrinth Übergangssystem Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf*, Bonn, S. 177–188.
- Kultusministerkonferenz (2013). <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html>.
- Ludwig, L., et al. (Hrsg.) (2011): *Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken*, Leverkusen.
- Luhmann, N. (1994): *Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft*, Opladen.
- Malina, B. (Hrsg.) (2009): *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*, Bonn.

- Mayer, H. O. (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung, München.
- Merz-Atalik, K.: Integration ausländischer Jugendlicher mit Behinderungen im gemeinsamen Unterricht – Eine Herausforderung an die Integrationspädagogik.: Integrationspädagogik in der Sekundarstufe: Gemeinsame Erziehung, S. 136–153.
- Metzger, K./Weigl, E./Breitenbach, E. (Hrsg.) (2012): Inklusion - praxisorientiert. Didaktische und methodische Anregungen ; erprobte Modelle und Materialien ; für alle Jahrgangsstufen, Berlin.
- Meyer, M. A./Meyer, H. (2009): Totgesagte leben länger! Oder: Hat es in der Allgemeinen Didaktik einen Erkenntnisfortschritt gegeben?: Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute, Weinheim [u.a.], S. 97–128.
- Mulot, R. (Hrsg.) (2011): Fachlexikon der sozialen Arbeit, Baden-Baden.
- Mutzeck, W. (2008): Methodenbuch kooperative Beratung. Supervision, Teambesprechung, Coaching, Mediation, Unterrichtsberatung, Klassenrat, Weinheim.
- Nicolaisen, T. (2017a): Lerncoaching-Praxis. Coaching in pädagogischen Arbeitsfeldern, Weinheim, Basel.
- Nicolaisen, T. (2017b): Lerncoaching-Praxis. Coaching in pädagogischen Arbeitsfeldern, Weinheim, Basel.
- Niedermair, G. (Hrsg.) (2017): Berufliche Benachteiligtenförderung. Theoretische Einsichten, empirische Befunde und aktuelle Maßnahmen, Linz.
- Pallasch, W./Hameyer, U. (2012): Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung, Weinheim.
- Petersen, T. (2014): Der Fragebogen in der Sozialforschung, Konstanz, Stuttgart.
- Pfaff, H. (2012): Lebenslagen der behinderten Menschen. Ergebnis des Mikrozensus 2009, in: Wirtschaft und Statistik WISTA Nr. 3/2012, S. 232–243.
- Podlesch, W. (2003): Integrationspädagogische Lernprinzipien zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Behinderungen und Lernprobleme überwinden Grundwissen und integrationspädagogische Arbeitshilfen für den Unterricht, Stuttgart, S. 39–53.
- Porst, R. (2014): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch, Wiesbaden.
- Quante-Brandt, E.: Ausbildung gestalten – Ausbildungsabbrüche vermeiden – Sozialkompetenz entwickeln, S. 36–39.
- Rauer, W./Schuck, K. D. (2003): FEES 3-4: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen ; Manual.
- Redlich, A. (2007): Kooperative Gesprächsführung in der Beratung von Lehrern, Eltern und Erziehern, Hamburg.
- Roth, G. (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt, Stuttgart.
- Rützel, J. (2013): Inklusion als Perspektive einer zukunftsorientierten Berufsbildung und Inklusion als Perspektive einer zukunftsorientierten Berufsbildung und die Bewältigung des demographischen Wandels.
- Salzberg-Ludwig, K./Matthes, G. (Hrsg.) (2011): Lernförderung im Team. Temporäre Lerngruppen koordinieren, Förderung im sprachlichen und mathematischen Bereich, für alle Jahrgangsstufen, Berlin.
- Schablon, K.-U.: Sorge statt Ausgrenzung. Die Idee der Community Care. http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/Bibliothek/Ebooks/1%20frei/SorgestattAusgrenzung.pdf.
- Schlippe, A. von/Schweitzer, J. (2010): Systemische Interventionen, Göttingen, Stuttgart.
- Schmidt, C. (2015): Inklusion in der beruflichen Bildung: Anspruch, Anforderungen und Umsetzung., in: Die berufsbildende Schule Nr. 67/2015.

- Schmidt, G. (2013): Liebesaffären zwischen Problem und Lösung. Hypnosystemisches Arbeiten in schwierigen Kontexten, Heidelberg.
- Schöngen, K.: Ausbildungsvertrag gelöst = Ausbildung abgebrochen? Ergebnisse einer Befragung, S. 35–39.
- Schreyögg, A. (2003): Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung, Frankfurt am Main.
- Schütte, F. (Hrsg.) (2022): "Berufliche Bildung. Einführung in die Berufliche Bildung und Berufliche Fachdidaktik - Fünfzehn berufspädagogische Vorlesungen". Vorlesung 14 "Inklusion", Abb. 5, Stuttgart.
- Strauss, A. L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung, München.
- Strauss, A. L., et al. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim.
- UNO-Generalversammlung (2006): Behindertenrechtskonvention PDF. UN-BRK.
- Wansing, G./Westphal, M. (Hrsg.) (2014): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität, Wiesbaden.
- Wehrle, M. (2011): Die 100 besten Coaching-Übungen. Das große Workbook für Einsteiger und Profis zur Entwicklung der eigenen Coaching-Fähigkeiten, Bonn.
- Weidner, J./Kilb, R. (Hrsg.) (2011): Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten, Weinheim, München.
- Weiss, R. (1982): Ausbildungsabbruch im Handwerk. Reinhold Weiß ; Ursachen u. Einflußfaktoren bei d. vorzeitigen Lösung von Berufsausbildungsverträgen, Köln.
- Weiß, R. (1982): Ausbildungsabbruch im Handwerk. Ursachen u. Einflussfaktoren bei d. vorzeitigen Lösung von Berufsausbildungsverträgen, Laasphe i. Westf.
- Whitmore, J. (2006): Coaching für die Praxis. Wesentliches für jede Führungskraft, Staufen.
- Whitmore, J. (2015): Coaching for Performance. Potenziale erkennen und Ziele erreichen, Paderborn.
- Wichmann, A. (2019): Quantitative und Qualitative Forschung im Vergleich. Denkweisen, Zielsetzungen und Arbeitsprozesse, Berlin.
- Wiemer, B. (1981): Erfolg und Versagen in der betrieblichen Berufsausbildung. Zugl.: Kaiserslautern, Univ., Diss., 1981, Frankfurt (Main).
- Wiethölter, D./Harten, U./Carstensen, J. (2019): Die Bedeutung des Handwerks in Berlin und Brandenburg, Nürnberg.
- Wilhelm, M. (2009): Integration in der Sek. I und II. Wie die Umsetzung im Fachunterricht gelingt, Weinheim.
- Züll, C./Menold, N. (2014): Offene Fragen: Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden, S. 713–719.

9 Anhang

- Anhang 1:** Startbefragung zu Ausbildungsabbrüchen (Fragebogen)
- Anhang 1.1: Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler bei der Startbefragung, Seite 1
- Anhang 1.2: Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler bei der Startbefragung, Seite 2
- Anhang 1.3: Fragebogen für die Lehrkräfte bei der Startbefragung, Seite 1
- Anhang 1.4: Fragebogen für die Lehrkräfte bei der Startbefragung, Seite 2
- Anhang 1.5: Fragebogen für die Ausbildungsbetriebe bei der Startbefragung
- Anhang 2:** Die qualitative Befragung zur Wirkung des Lerncoachings (Fragebogen)
- Anhang 2.1: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen mit den Dimensionen Fähigkeitsselbstkonzept und Schulklima, Seite 1
- Anhang 2.2: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen mit den Dimensionen Fähigkeitsselbstkonzept und Schulklima, Seite 2
- Anhang 3:** Die qualitative Befragung (Tiefeninterviews, Weiterführung der Starterbefragung)
- Anhang 3.1: Interviewleitfragen für Lehrkräfte, Seite 1
- Anhang 3.2: Interviewleitfragen für Lehrkräfte, Seite 2
- Anhang 3.3: Interviewleitfragen für Schülerinnen und Schüler, Seite 1
- Anhang 3.4: Interviewleitfragen für Schülerinnen und Schüler, Seite 2
- Anhang 3.5: Interviewleitfragen für Ausbildungsbetriebe, Seite 1
- Anhang 3.6: Interviewleitfragen für Ausbildungsbetriebe, Seite 2
- Anhang 3.7: Interviewleitfragen für Eltern- und Sorgeberechtigte, Seite 1
- Anhang 3.8: Interviewleitfragen für Eltern- und Sorgeberechtigte, Seite 2

Anhang 1.1

Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler bei der Startbefragung, Seite 1

Fragebogen für Schülerinnen und Schüler des Bildungsganges „Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizung- und Klimatechnik (SHK)“

Liebe Schülerinnen und Schüler,

in den letzten Jahren haben viele Schülerinnen und Schüler die Ausbildung zum/zur „Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizung- und Klimatechnik“ (SHK) am Oberstufenzentrum Technik Teltow abgebrochen.

Gemeinsam mit Auszubildenden, Lehrkräften und Ausbildungsbetrieben haben wir uns zum Ziel gesetzt, ein Konzept zur Verringerung von Ausbildungsabbrüchen im Bildungsgang SHK zu entwickeln. Dafür benötigen wir Ihre Unterstützung. Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen!

Geben Sie bitte Gründe an, die Ihrer Meinung nach zu Ausbildungsabbrüchen führen könnten!

- | | |
|--|--|
| ☐ fehlende individuelle Förderung | ☐ finanzielle Situation des Lernenden |
| ☐ Über- bzw. Unterforderung in der Berufsschule | ☐ unerfüllte Erwartungen an die Ausbildung |
| ☐ schwache schulische Lernvoraussetzungen | ☐ besseres Ausbildungsangebot erhalten |
| ☐ unangenehme Lehr-Lern-Atmosphäre | ☐ Schwierigkeiten im Ausbildungsbetrieb |
| ☐ Probleme mit Lehrkräften | ☐ körperliche Überforderung in der Praxis |
| ☐ soziale Gründe, z.B. Mobbing, fehlende Kompromissbereitschaft | ☐ psychische Probleme, z.B. beruflicher Belastungen nicht gewachsen |
| ☐ fehlende Motivation | ☐ private Gründe, z.B. Krankheit |
| ☐ Unzuverlässigkeit, z.B. unentschuldigtes Fehlen | |

Weitere Gründe:

Geben Sie bitte an, mit welchen methodischen Maßnahmen Ausbildungsabbrüche reduziert werden könnten!

- ☐ alle Lehrkräfte fordern die gleichen Klassenregeln
- ☐ Einsatz digitaler Medien im Unterricht
- ☐ Einsatz neuer Lernmethoden, z.B. selbstorganisiertes Lernen, eigenverantwortliches Arbeiten
- ☐ Förderunterricht für leistungsschwache- und starke Lernende
- ☐ bessere Kooperation mit Ausbildungsbetrieben
- ☐ bessere Erreichbarkeit der Lehrkräfte
- ☐ intensivere Beziehungsgestaltung zu den Lehrkräften
- ☐ Einbindung demokratiestärkender Bausteine in den Schulalltag (z.B. Klassenrat)
- ☐ mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten im Unterricht
- ☐ mehr Mitgestaltung im Schulleben, z.B. bei außerschulischen Veranstaltungen
- ☐ regelmäßige Informationsveranstaltungen für Eltern und Ausbildungsbetriebe

Weitere Maßnahmen:

Anhang 1.2

Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler bei der Startbefragung, Seite 2

Fragebogen für Schülerinnen und Schüler des Bildungsganges „Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizung- und Klimatechnik (SHK)“

Geben Sie bitte Veränderungswünsche an, die auf schulischer Ebene notwendig sind, um Ausbildungsabbrüche zu verringern!

- ☐ Veränderung der Unterrichts- und Pausenzeiten, z.B. kürzere Unterrichtsstunden
- ☐ Bereitstellung von Tablets, Laptops und anderen digitalen Arbeitsgeräten als Klassensätze für den Unterricht
- ☐ Installation interaktiver Tafeln
- ☐ W-Lan für alle Lernenden für den Unterrichtszweck
- ☐ Einrichtung einer Lernplattform, z.B. zum Ablegen von Lernvideos und Arbeitsblättern
- ☐ fachliche Fortbildung für Lehrkräfte, z.B. im Rahmen von Studientagen
- ☐ verstärkte Einbindung der Schulsozialarbeit, z.B. Trainings- bzw. Übungsraum
- ☐ individuelle Lernberatungen

Weitere Veränderungsbedarfe:

Nennen Sie weitere Ideen, um das Projekt erfolgreich durchzuführen!

Beschreiben Sie Ihre Erwartungen an das Modellprojekt!

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Anhang 1.3

Fragebogen für die Lehrkräfte bei der Startbefragung, Seite 1

Fragebogen für Lehrkräfte der Abteilung 2**Liebe Kolleginnen und Kollegen,**

in den letzten Jahren ist ein Anstieg der Anzahl von Ausbildungsabbrüchen im Bildungsgang „Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizung- und Klimatechnik“ (SHK) am Oberstufenzentrum Technik Teltow zu verzeichnen. Eine Ursache liegt in der stetig steigenden Heterogenität der Lerngruppen und den daraus erwachsenden neuen Erfordernissen für die Beteiligten der beruflichen Bildung.

Gemeinsam mit Auszubildenden, Lehrkräften und Ausbildungsbetrieben haben wir uns zum Ziel gesetzt, ein inklusiv-pädagogisches Konzept (Modellprojekt) zur Verringerung von Ausbildungsabbrüchen im Bildungsgang SHK zu entwickeln. Dafür benötigen wir Ihre Unterstützung. Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen!

Geben Sie bitte Gründe an, die Ihrer Meinung nach zu Ausbildungsabbrüchen führen könnten!

- | | |
|--|--|
| ☐ fehlende individuelle Förderung | ☐ finanzielle Situation der Lernenden |
| ☐ Überforderung in der Berufsschule | ☐ unerfüllte Erwartungen an die Ausbildung |
| ☐ Unterforderung in der Berufsschule | ☐ besseres Ausbildungsangebot erhalten |
| ☐ schwache schulische Lernvoraussetzungen | ☐ Schwierigkeiten im Ausbildungsbetrieb |
| ☐ unangenehme Lehr-Lern-Atmosphäre | ☐ körperliche Überforderung in der Praxis |
| ☐ Probleme mit Lehrkräften | ☐ psychische Probleme, z.B. beruflicher Belastungen nicht gewachsen |
| ☐ soziale Gründe, z.B. Mobbing, fehlende Kompromissbereitschaft | ☐ private Gründe, z.B. Krankheit |
| ☐ fehlende Motivation der Lernenden | |
| ☐ Unzuverlässigkeit, z.B. unentschuldigtes Fehlen | |

Weitere Gründe:

Geben Sie bitte an, mit welchen methodisch-didaktischen Maßnahmen Ausbildungsabbrüche reduziert werden könnten!

- | | |
|---|---|
| ☐ einheitliches pädagogisches Handeln der Lehrkräfte | ☐ Förderunterricht für leistungsschwache- und starke Lernende |
| ☐ Einsatz digitaler Medien | ☐ Einbindung demokratiestärkender Bausteine in den Schulalltag (z.B. Klassenrat) |
| ☐ individuelle Diagnostik und Förderung | ☐ Informationsveranstaltung für Eltern und Ausbildungsbetriebe |
| ☐ intensive Kooperation mit Ausbildungsbetrieben | |

Weitere Maßnahmen:

Anhang 1.4

Fragebogen für die Lehrkräfte bei der Startbefragung, Seite 2

Fragebogen für Lehrkräfte der Abteilung 2

Geben Sie bitte Veränderungsbedarfe an, die auf unterrichtsorganisatorischer/schulischer Ebene notwendig sind, um Ausbildungsabbrüchen entgegen zu wirken!

- ☐ Veränderung der Unterrichts- und Pausenzeiten, z.B. Reduzierung der Unterrichtszeit
- ☐ Bereitstellung von Tablets, Laptops und anderen digitalen Arbeitsgeräten für den Unterricht
- ☐ Installation interaktiver Tafeln
- ☐ W-Lan für alle Lernenden für den Unterricht
- ☐ Einrichtung einer Lernplattform, z.B. zum Ablegen von Lernvideos, Arbeitsblättern
- ☐ Inhaltliche (fachliche, methodische, didaktische, pädagogische) Fortbildung für Lehrkräfte, z.B. im Rahmen von Studientagen
- ☐ Kooperation mit Externen, z.B. Trainingsraum im Rahmen von Schulsozialarbeit
- ☐ Konzept zum Umgang mit Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen (Schulleitfaden)
- ☐ feste sonderpädagogische Angebote und Beratung, z.B. Diagnostik, individuelle Förderkonzepte

Weitere Veränderungsbedarfe:

Beschreiben Sie Ihre Erwartungen an das Modellprojekt!

Nennen Sie Gelingensbedingungen für das Modellprojekt!

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Anhang 1.5

Fragebogen für die Ausbildungsbetriebe bei der Startbefragung

Fragebogen für Ausbildungsbetriebe des Bildungsganges „Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizung- und Klimatechnik (SHK)“**Geben Sie bitte Gründe an, die Ihrer Meinung nach zu Ausbildungsabbrüchen führen könnten!**

- | | |
|--|--|
| ☐ fehlende individuelle Förderung | ☐ finanzielle Situation des Lernenden |
| ☐ Über- bzw. Unterforderung in der Berufsschule | ☐ unerfüllte Erwartungen an die Ausbildung |
| ☐ schwache schulische Lernvoraussetzungen | ☐ besseres Ausbildungsangebot erhalten |
| ☐ unangenehme Lehr-Lern-Atmosphäre | ☐ Schwierigkeiten im Ausbildungsbetrieb |
| ☐ Probleme mit Lehrkräften | ☐ körperliche Überforderung in der Praxis |
| ☐ soziale Gründe, z.B. Mobbing, fehlende Kompromissbereitschaft | ☐ psychische Probleme, z.B. beruflicher Belastungen nicht gewachsen |
| ☐ fehlende Motivation | ☐ private Gründe, z.B. Krankheit |
| ☐ Unzuverlässigkeit, z.B. unentschuldigtes Fehlen | |

weitere Gründe:

Geben Sie bitte an, mit welchen methodischen Maßnahmen Ausbildungsabbrüche reduziert werden könnten!

- ☐ alle Lehrkräfte fordern die gleichen Klassenregeln
- ☐ Einsatz digitaler Medien im Unterricht
- ☐ Einsatz neuer Lernmethoden, z.B. selbstorganisiertes Lernen, eigenverantwortliches Arbeiten
- ☐ Förderunterricht für leistungsschwache- und starke Lernende
- ☐ bessere Kooperation mit Ausbildungsbetrieben
- ☐ bessere Erreichbarkeit der Lehrkräfte
- ☐ intensivere Beziehungsgestaltung zu den Lehrkräften
- ☐ Einbindung demokratie-stärkender Bausteine in den Schulalltag (z.B. Klassenrat)
- ☐ mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten im Unterricht
- ☐ mehr Mitgestaltung im Schulleben, z.B. bei außerschulischen Veranstaltungen
- ☐ regelmäßige Informationsveranstaltungen für Eltern und Ausbildungsbetriebe

weitere Maßnahmen:

Geben Sie bitte Veränderungswünsche an, die auf schulischer Ebene notwendig sind, um Ausbildungsabbrüche zu verringern!

- ☐ Veränderung der Unterrichts- und Pausenzeiten, z.B. kürzere Unterrichtsstunden
- ☐ Bereitstellung von Tablets, Laptops und anderen digitalen Arbeitsgeräten als Klassensätze für den Unterricht
- ☐ Installation interaktiver Tafeln
- ☐ W-Lan für alle Lernenden für den Unterrichtszweck
- ☐ Einrichtung einer Lernplattform, z.B. zum Ablegen von Lernvideos und Arbeitsblättern
- ☐ fachliche Fortbildung für Lehrkräfte, z.B. im Rahmen von Studientagen
- ☐ verstärkte Einbindung der Schulsozialarbeit, z.B. Trainings- bzw. Übungsraum
- ☐ individuelle Lernberatungen

weitere Veränderungswünsche:

Nennen Sie weitere Ideen, um das Projekt erfolgreich durchzuführen!**Beschreiben Sie Ihre Erwartungen an das Modellprojekt!**

Anhang 2.1

Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen mit den Dimensionen Fähigkeitsselbstkonzept und Schulklima, Seite 1

Befragung der Schülerinnen und Schüler zum Fähigkeitsselbstkonzept (Selbst) und Sozialklima (Schulklasse) im Rahmen des Modellprojektes „Gemeinsam zum Ziel“



GEMEINSAM ZUM ZIEL

Klasse/Fachrichtung:	Alter:
Ausbildungsjahr:	Datum:
Einverständniserklärung unterschrieben: ☐ ja ☐ nein	

☐

Liebe Schülerinnen und Schüler,

gemeinsam mit Auszubildenden, Lehrkräften, Erziehungsberechtigten und Ausbildungsbetrieben haben wir uns zum Ziel gesetzt, ein Konzept zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen zu entwickeln. Um das Konzept zu verbessern, bitten wir Sie, die **Fragen** zu beantworten! Die Befragung ist freiwillig und anonym. Sie können rechtsfolgenlos zurücktreten. Vielen Dank!

Anleitung
 Auf den folgenden Seiten stehen Sätze, die ausdrücken was Schülerinnen und Schüler denken und fühlen. Bitte kreuzen Sie das für Sie passende Kästchen an! Nur ein Kreuz pro Zeile soll gesetzt werden.

Soziale Integration	stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	stimmt genau
Nur wenige Schüler können mich leiden.	☐	☐	☐	☐
Meine Mitschüler helfen mir, wenn ich etwas nicht kann.	☐	☐	☐	☐
Meine Mitschüler sind nett zu mir.	☐	☐	☐	☐
Die anderen hören zu, wenn ich etwas sage.	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich in der Klasse wohl.	☐	☐	☐	☐
Ich komme mit meinen Mitschülern gut aus.	☐	☐	☐	☐
Meine Mitschüler trösten mich, wenn ich traurig bin.	☐	☐	☐	☐
Die anderen lachen mich häufig aus.	☐	☐	☐	☐
Ich bin in den Pausen mit den anderen zusammen.	☐	☐	☐	☐
Ich habe wenig Freunde in meiner Klasse.	☐	☐	☐	☐
Die anderen suchen Streit mit mir.	☐	☐	☐	☐

Klassenklima	stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	stimmt genau
Meine Mitschüler lachen über Schüler, die anders sind.	☐	☐	☐	☐
Wir sind alle gute Freunde.	☐	☐	☐	☐
In der Klasse halten wir alle zusammen.	☐	☐	☐	☐
Wir machen uns über einige Mitschüler lustig.	☐	☐	☐	☐
Mitschüler, die anders sind, haben es schwer in unserer Klasse.	☐	☐	☐	☐
Manche Schüler machen sich lustig über Klassenkameraden.	☐	☐	☐	☐
Wir lassen nicht alle Schüler mitmachen.	☐	☐	☐	☐
Alle Schüler dürfen mitmachen.	☐	☐	☐	☐
Wir helfen uns gegenseitig.	☐	☐	☐	☐
Wir ärgern uns gegenseitig.	☐	☐	☐	☐
Wir verstehen uns untereinander gut.	☐	☐	☐	☐

Anhang 2.2

Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen mit den Dimensionen Fähigkeitsselbstkonzept und Schulklima, Seite 2

Befragung der Schülerinnen und Schüler zum Fähigkeitsselbstkonzept (Selbst) und Sozialklima (Schulklasse) im Rahmen des Modellprojektes „Gemeinsam zum Ziel“



Selbstkonzept der Schulfähigkeit	stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt ziem- lich	stimmt genau
Ich glaube, ich bin ein schlechter Schüler.	☐	☐	☐	☐
Ich schaffe nur einen Teil der Aufgaben.	☐	☐	☐	☐
Ich kann gut rechnen.	☐	☐	☐	☐
Ich vergesse leicht, was ich gelernt habe.	☐	☐	☐	☐
Ich kann gut lesen.	☐	☐	☐	☐
Ich verstehe immer, was der Lehrer erklärt.	☐	☐	☐	☐
Ich lerne sehr langsam.	☐	☐	☐	☐
Ich verstehe nur wenig in der Schule.	☐	☐	☐	☐
Ich mache in der Schule das meiste richtig.	☐	☐	☐	☐
Ich kann meine Aufgaben meistens alleine lösen.	☐	☐	☐	☐
Ich kann ganz gut lernen.	☐	☐	☐	☐
Ich kann gut vor der ganzen Klasse erzählen.	☐	☐	☐	☐
Ich kann den anderen gut etwas erklären.	☐	☐	☐	☐
Ich bin gut in der Schule.	☐	☐	☐	☐
Ich kann nur leichte Aufgaben lösen.	☐	☐	☐	☐

Wie kann Sie die „Berufsschule“ beim Lernen unterstützen? Z.B. durch...

- ☐ Veränderung der Unterrichts- und Pausenzeiten, z.B. späterer Beginn
- ☐ kürzere Unterrichtsstunden, z.B. 60-Min.-Blöcke
- ☐ sportlicher Ausgleich (Fitnessraum) in den Pausen bzw. am Nachmittag
- ☐ Bereitstellung von Tablets, Laptops und anderen digitalen Arbeitsgeräten als Klassensätze
- ☐ Installation interaktiver Tafeln
- ☐ W-Lan für alle Lernenden für den Unterrichtszweck
- ☐ Einrichtung einer Lernplattform, z.B. zum Ablegen von Lernvideos und Arbeitsblättern
- ☐ verstärkte Einbindung der Schulsozialarbeit, z.B. Lern- und Sozialzentrum
- ☐ verbesserte Kommunikation mit den Lehrkräften
- ☐ Lerncoaching/Lernberatung
- ☐ Klassenrat zur schulischen/unterrichtlichen Mitbestimmung im Unterricht
- ☐ individuelle Unterstützungsangebote im Unterricht
- ☐ individuelle Förderangebote für Leistungsstarke, z.B. zur Vorbereitung auf ein Studium
- ☐ gesundes Essen im Wohnheim

Sonstiges:

Anhang 3.1

Interviewleitfragen für Lehrkräfte, Seite 1

Interviewleitfragen für die Datenerhebung und die Auswertung des Modellprojekts „GZZ“ im Bildungsgang „Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizung- und Klimatechnik“



Ort, Datum, Aufzeichnungszeit:	
Name des Interviewten:	
Name des Interviewers:	
Unterzeichnung der Einverständniserklärung:	☐ ja ☐ nein

Liebe Lehrkräfte,

gemeinsam mit Auszubildenden, Lehrkräften, Erziehungsberechtigten und Ausbildungsbetrieben haben wir uns zum Ziel gesetzt, ein Konzept zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen im Bildungsgang SHK zu entwickeln. Neben dem Klassenrat und Förderangeboten wurden erstmalig auch Lerncoachingsitzungen in Kleingruppen durchgeführt. Bitte beantworten Sie dazu die folgenden Fragen. Die Befragung ist freiwillig und anonym. Sie können rechtsfolgenlos von der Befragung zurücktreten. Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

ALLGEMEINES

1. **Beschreibe bitte kurz deinen Bildungsweg! Welche Fächer unterrichtest du? Welche Aufgaben nimmst du am OSZ TT wahr?**
2. Was gefällt dir am Lehrerberuf? Was nicht? Was unterrichtest du besonders gern?
3. **Wie zufrieden bist du mit deiner Unterrichtstätigkeit, dem OSZ ...?**

AUSBILDUNGSABBRUCH

4. Welche Gründe gibt es deiner Meinung nach für Ausbildungsabbrüche?
5. **Wie können Ausbildungsabbrüche deiner Meinung nach verhindert werden?**
6. Was kann die „Berufsschule“ im speziellen dazu beitragen, dass die Ausbildung weitergeführt wird?

LERNUMGEBUNG/KOOPERATIONEN

7. **Welche Kompetenzen bringen unsere Schüler mit? Welche fehlen und müssen dringend gefördert werden, um einen erfolgreichen Abschluss sicherzustellen? In welcher Art und Weise könnten die fehlenden Kompetenzen der Schüler entwickelt werden?**
8. Ein Blick in die Zukunft: Wie würde die optimale Lernumgebung für unsere Schüler und die optimal Lehrumgebung für dich aussehen?
9. **Welche Methoden, Medien setzt du im Unterricht ein? Welche gelingen besonders gut? Von welchen Methoden und Medien rätst du ab?**
10. Inwieweit werden Kooperationspartner in die Bildungsarbeit mit einbezogen? Z.B. Ausbildungsbetriebe, Schulsozialarbeit, FRECh-Projekt, andere Bildungspartner? Welche sind sinnvoll?
11. **Die Ausbildungsbetriebe wünschen sich regelmäßige Rückmeldungen zu den Kompetenzständen unserer Schüler. In welcher Art und Weise und Regelmäßigkeit könnten diese erfolgen?**

UNTERSTÜTZUNGSBEDARF

12. **Welche Kooperationspartner wären eine Unterstützung für deinen Unterricht? Wie können die Kooperationen, z.B. mit den Betrieben, der Schulsozialarbeit etc. verbessert werden?**
13. In welchen Bereichen siehst du Fortbildungsbedarfe? Welche Unterstützung wünschst du dir von wem?
14. **Welche Wünsche hast du weiter? (Unterrichtsmittel, Digitalisierung, Lernplattform, Unterrichts- und Pausenzeiten, Projekttag/-wochen, Ausstattung, Klassen-/Lehrerräume, Unterrichtsorganisation, Informationsübermittlung, Teilungsunterricht...)?**

Anhang 3.2

Interviewleitfragen für Lehrkräfte, Seite 2

Interviewleitfragen für die Datenerhebung und die Auswertung des Modellprojekts „GZZ“ im Bildungsgang „Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizung- und Klimatechnik“

**MODELLPROJEKT „GEMEINSAM ZUM ZIEL“**

- 15. Wie schätzt du das Klassenklima, die soziale Integration und die Selbstkompetenz der Schüler in der Modell-Klasse im Vergleich zu anderen Klassen ein? Wie würdest du das Ergebnis der Befragung interpretieren? Was überrascht dich, was nicht? (Material: Auswertung der Befragung der Haupt- und Kontrollgruppen)**
- 16. Was hat dir an dem Projekt besonders gefallen? Was nicht? Welche Verbesserungsvorschläge hast du?**
- 17. Wie oft sollten Informationsveranstaltungen für Schüler/Betriebe/Eltern stattfinden? Welche Themen sollten besprochen werden?**
- 18. Was hat dir an der Willkommenswoche gefallen, was kann verbessert werden? Ist es sinnvoll, mit einer Willkommenswoche für die ersten Ausbildungsjahre zu starten? Wenn ja, wie sollte diese aussehen?**
- 19. Wie schätzt du die Wirksamkeit der Förder-Angebote am Nachmittag ein? Was findest du gut? Was kann verbessert werden?**
- 20. Im Rahmen des Modellprojekts haben wir erstmalig Lerncoachingsitzungen in Kleingruppen und den Klassenrat durchgeführt. Wie schätzt du die Wirksamkeit dieser Maßnahmen ein? Kannst du dir auch vorstellen, diese Methoden in deinen Klassen auszuprobieren?**
- 21. Wie kann das „Gemeinsame Lernen“ konkret bei uns umgesetzt werden? Welche Unterstützung wünschst du dir, zur Umsetzung des GL-Konzepts?**

Anhang 3.3

Interviewleitfragen für Schülerinnen und Schüler, Seite 1

Interviewleitfragen für die Datenerhebung und die Auswertung des Modellprojekts
„GZZ“ im Bildungsgang „Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik“



Interviewleitfragen für Schülerinnen und Schüler

Ort, Datum, Aufzeichnungszeit:	
Name des Interviewten:	
Name des Interviewers:	
Unterzeichnung der Einverständniserklärung:	☐ ja ☐ nein

ALLGEMEINES

- Beschreiben Sie bitte Ihren Bildungsweg.
- Welchen Schulabschluss haben Sie erworben?**
☐ keinen ☐ Berufs- ☐ Erweiterte ☐ Haupt- ☐ Real- ☐ Fach- ☐ Fach- ☐ Allge-
 bildungsreife Berufsbil- schulab- schulab- ober- hochschul- meine Hoch-
 dungsreife schluss schluss schulreife reife schulreife
- Wohnen Sie noch zu Hause?
- Besuchen Sie gern die Berufsschule? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?**
- Was gefällt Ihnen an dem schulischen und betrieblichen Teil der Ausbildung?
- Was verlief bisher gut? Womit gab es Schwierigkeiten?**
- Haben sich Ihre Erwartungen an die Ausbildung erfüllt?

AUSBILDUNGSABBRUCH

- Hatten Sie bereits darüber nachgedacht, das Ausbildungsverhältnis zu beenden?** Wenn ja, warum?
Wer oder was hat Sie darin bestärkt, das Ausbildungsverhältnis weiter zu führen?
- Welche Gründe gibt es für Ausbildungsabbrüche? Was meinen Sie?**
- Wie können Ausbildungsabbrüche Ihrer Meinung nach verhindert werden?

LERNUMGEBUNG

- Erhalten Sie regelmäßig Informationen vom Ausbildungsbetrieb bzw. von der Schule zu Ihrem Leistungsstand? Wenn ja, wie oft? Welche Themen werden besprochen?**
- Lernen Sie zu Hause bzw. im Wohnheim oder im Ausbildungsbetrieb? Wenn ja, wie, mit wem und wie oft?
- Erhalten Sie Nachhilfe? Wenn ja, in welchen Bereichen und durch wen?**

UNTERSTÜTZUNGSBEDARF

- In welchen Lernfeldern, Fächern und anderen Bereichen benötigen Sie Unterstützung?
- Wie kann Sie die „Berufsschule“ beim Lernen unterstützen?**
- Wie könnte der Unterricht durchgeführt werden, um allen Lernenden gerecht zu werden?
- Wie könnten Unterrichtsstörungen vermieden werden?**
- Welche Wünsche haben Sie weiter an die Berufsschule?

Anhang 3.4

Interviewleitfragen für Schülerinnen und Schüler, Seite 2

Interviewleitfragen für die Datenerhebung und die Auswertung des Modellprojekts
„GZZ“ im Bildungsgang „Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizung- und Klimatechnik“

**MODELLPROJEKT „GEMEINSAM ZUM ZIEL“**

19. **Klassenrat: Was hat Ihnen am Klassenrat gefallen?** Was kann verbessert werden? **Können Sie den Klassenrat weiterempfehlen?** Hat der Klassenrat dazu beigetragen, die Lernatmosphäre zu verbessern? Trägt der Klassenrat zu einem erfolgreichen Ausbildungsverlauf bei? **Wenn ja, wodurch?**
20. **Lerncoaching: Was hat Ihnen am LC gefallen?** Was kann verbessert werden? **Können Sie das LC weiterempfehlen?** Hat das LC dazu beigetragen, Sie beim Lernen zu unterstützen? Trägt das LC zu einem erfolgreichen Ausbildungsverlauf bei? **Wenn ja, warum?**
21. **Willkommenswoche: Was hat Ihnen bei der Willkommenswoche gefallen?** Was kann verbessert werden? **Hat die Willkommenswoche dazu beigetragen, Ihnen einen guten Start in die Ausbildung zu ermöglichen?**
22. **Fördermaßnahmen: Was hat Ihnen bei den Fördermaßnahmen gefallen?** Wie kann die außerunterrichtliche Förderung verbessert werden? Haben die Fördermaßnahmen Sie beim Lernen unterstützt und so gegen Ausbildungsabbruch vorgebeugt?
23. **Könnte das Modellprojekt mit LC, KR und FM dazu beitragen, Ausbildungsabbrüche zu reduzieren?** **Wenn ja, welche Maßnahme halten Sie für besonders wirksam und warum?**
24. Wie viele Informationsveranstaltungen wünschen Sie sich seitens der Berufsschule? Welche Themen interessieren Sie besonders?
25. **Was hat Ihnen allgemein an dem Projekt gefallen?** Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie? Sollte das Projekt verlängert werden?

Anhang 3.5

Interviewleitfragen für Ausbildungsbetriebe, Seite 1

Interviewleitfragen für die Datenerhebung und die Auswertung des Modellprojekts „GZZ“ im Bildungsgang „Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizung- und Klimatechnik“



Ort, Datum, Aufzeichnungszeit:	
Name des Interviewten:	
Name des Interviewers:	
Unterzeichnung der Einverständniserklärung:	☐ ja ☐ nein

Liebe Ausbilderinnen und Ausbilder,

gemeinsam mit Auszubildenden, Lehrkräften und Ausbildungsbetrieben haben wir uns zum Ziel gesetzt, ein Konzept zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen im Bildungsgang SHK zu entwickeln. Neben dem Klassenrat und Förderangeboten wurden erstmalig auch Lerncoachingsitzungen in Kleingruppen durchgeführt. Bitte beantworten Sie dazu die folgenden Fragen. Die Befragung ist freiwillig und anonym. Sie können rechtsfolgenlos von der Befragung zurücktreten. Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

ALLGEMEINES

1. **Wie viele Mitarbeiter/-innen hat Ihr Unternehmen?**
2. Wie ist der Altersdurchschnitt Ihrer Mitarbeiter?
3. **Wie viele Auszubildende durchlaufen bei Ihnen derzeit eine Ausbildung?**
4. Haben Sie einen Ausbildungsverantwortlichen im Betrieb?
5. **Was ist bisher gut gelaufen? Womit gab es Schwierigkeiten?**

AUSBILDUNGSABBRUCH

6. Hatten Sie bereits darüber nachgedacht, das Ausbildungsverhältnis zu beenden? Wenn ja, warum? Wer oder was hat Sie darin bestärkt, das Ausbildungsverhältnis weiter zu führen?
7. **Welche Gründe gibt es für Ausbildungsabbrüche? Was meinen Sie?**
8. Wie können Ausbildungsabbrüche Ihrer Meinung nach verhindert werden?

LERNUMGEBUNG/KOOPERATIONEN

9. **Hat Ihr Auszubildender die Möglichkeit, sich in einem Lernbüro oder ähnlichem zum Lernen zurück-zuziehen? Wenn ja, wie lernt er? Mit wem lernt er? Wie oft wird gelernt?**
10. Wie unterstützen Sie Ihren Auszubildenden bei der Ausbildung (z.B. Finanzierung Unterrichtsmittel)? Wie könnte Ihr Azubi beim Lernen weiter unterstützt werden?
11. Mit welchen Kooperationspartnern arbeiten Sie im Rahmen der Ausbildung zusammen?
12. **Erhält Ihr Azubi Nachhilfe? Wenn ja, in welchen Bereichen und durch welche Anbieter?**
13. Was berichtet Ihr Azubi über die Berufsschule? Besucht Ihr Lehrling gern die Berufsschule? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
14. **Findet ein regelmäßiger Austausch mit der Berufsschule oder den Eltern statt? Wenn ja, über welche Themen? Wie viele Informationsveranstaltungen wünschen Sie sich seitens der Berufsschule? Welche Themen interessieren Sie besonders?**
15. Findet ein Austausch über den individuellen Kompetenzstand (Betrieb und Schule) mit Ihrem Azubi statt? Wenn ja, wie oft?
16. **Wie könnte die Lernumgebung im Ausbildungsbetrieb verbessert werden, um den Ausbildungserfolg zu erhöhen?**

Anhang 3.6

Interviewleitfragen für Ausbildungsbetriebe, Seite 2

Interviewleitfragen für die Datenerhebung und die Auswertung des Modellprojekts „GZZ“ im Bildungsgang „Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizung- und Klimatechnik“

**UNTERSTÜTZUNGSBEDARF**

17. In welchen Lernfeldern, Fächern benötigt Ihr Auszubildender Unterstützung?

18. Welche Unterstützung benötigen Sie, um erfolgreich auszubilden?

- ☐ Digitales Lernen (Lernplattform)
- ☐ Fortbildung der Ausbilder/-innen
- ☐ Finanzielle Unterstützung
- ☐ Personelle Unterstützung
- ☐ Veränderung der Ausbildungsordnung
- ☐ Veränderung des Rahmenlehrplans
- ☐ Beratungsangebot von Externen
- ☐ Verbesserte Förderung der Auszubildenden in der Berufsschule
- ☐ Verbesserte Kommunikation mit den Lehrkräften der Berufsschule
- ☐ Sonstiges...

19. Welche Wünsche haben Sie an die Berufsschule (Lehrkräfte, Unterrichtsmittel, Projekte, Beratungsangebote, Prüfungsvorbereitung, Unterrichtsorganisation, Informationsübermittlung, Informationsabende, Bildungsfahrten ...)?

MODELLPROJEKT „GEMEINSAM ZUM ZIEL“

20. Hat Ihnen Ihr Auszubildender von unserem Modellprojekt „Gemeinsam zum Ziel“ erzählt? Wenn ja, was?

21. Was hat Ihnen an dem Projekt gefallen? Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie?

22. Was verstehen Sie unter dem Begriff „Inklusion“?

Anhang 3.7

Interviewleitfragen für Eltern- und Sorgeberechtigte, Seite 2

Interviewleitfragen für die Datenerhebung und die Auswertung des Modellprojekts „GZZ“ im Bildungsgang „Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizung- und Klimatechnik“



Ort, Datum, Aufzeichnungszeit:	
Name des Interviewten:	
Name des Interviewers:	
Unterzeichnung der Einverständniserklärung:	☐ ja ☐ nein

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte,

gemeinsam mit Auszubildenden, Lehrkräften, Erziehungsberechtigten und Ausbildungsbetrieben haben wir uns zum Ziel gesetzt, ein Konzept zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen im Bildungsgang SHK zu entwickeln. Neben dem Klassenrat und Förderangeboten wurden erstmalig auch Lerncoachingsitzungen in Kleingruppen durchgeführt. Bitte beantworten Sie dazu die folgenden Fragen. Die Befragung ist freiwillig und anonym. Sie können rechtsfolgenlos von der Befragung zurücktreten. Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

ALLGEMEINES

- Welchen Schulabschluss haben Sie? Welche Ausbildung, welches Studium haben Sie absolviert? Welcher Tätigkeit gehen Sie zurzeit nach?**
- Beschreiben Sie bitte den Bildungsweg Ihres Kindes!
- Welchen Schulabschluss hat Ihr Kind erworben?**
☐ keinen ☐ Berufs- ☐ Erweiterte ☐ Haupt- ☐ Real- ☐ Fach- ☐ Fach- ☐ Allge-
 bildungsreife Berufsbil- schulab- schulab- ober- hochschul- meine Hoch-
 dungsreife schluss schluss schulreife reife schulreife
- Wohnt Ihr Kind noch bei Ihnen?
- Wie unterstützen Sie ihr Kind bei der Ausbildung?**
- Besucht Ihr Kind gern die Berufsschule? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
- Was gefällt Ihnen an der schulischen und betrieblichen Ausbildung?**
- Womit gab es Schwierigkeiten?
- Erhalten Sie regelmäßig Informationen vom Ausbildungsbetrieb bzw. von der Schule? Wenn ja, über welche Themen findet ein Austausch statt?**
- Wie viele Informationsveranstaltungen wünschen Sie sich seitens der Berufsschule?**

AUSBILDUNGSABBRUCH

- Hatten Sie bereits gemeinsam mit Ihrem Kind darüber nachgedacht, die Ausbildung abzubrechen? Wenn ja, warum? Wer oder was hat Sie darin bestärkt, das Ausbildungsverhältnis weiter zu führen?**
- Welche Gründe gibt es für Ausbildungsabbrüche? Was meinen Sie?
- Wie können Ausbildungsabbrüche Ihrer Meinung nach verhindert werden?**

LERNUMGEBUNG

- Lernt ihr Kind zu Hause? Wenn ja, wie? Mit wem? Wie oft?**
- Wie könnte Ihr Kind beim Lernen unterstützt werden?
- Wer bezahlt die Unterrichtsmittel für Ihr Kind (Bücher, Arbeitshefte etc.)**
- Erhält Ihr Kind Nachhilfeunterricht? Wenn ja, in welchen Bereichen und durch welche Anbieter?

Anhang 3.8

Interviewleitfragen für Eltern- und Sorgeberechtigte, Seite 2

Interviewleitfragen für die Datenerhebung und die Auswertung des Modellprojekts
„GZZ“ im Bildungsgang „Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizung- und Klimatechnik“



Unterstützungsbedarf

18. In welchen Lernfeldern, Fächern benötigt Ihr Kind Unterstützung?

19. Welche Unterstützung benötigen Sie oder Ihr Kind, um die Ausbildung erfolgreich abzuschließen? Z.B. durch...

- ☐ Lernplattformen (kostenloser Download von Unterrichtsmitteln)
- ☐ Finanzielle Unterstützung der Eltern zur Anschaffung von Lernmaterialien oder zur Finanzierung von Kooperationen
- ☐ Verbessertes Nachhilfe- bzw. Förderangebot
- ☐ Beratungsangebot für Eltern
- ☐ Verbesserte Kommunikation mit den Lehrkräften der Berufsschule
- ☐ anderen Unterstützer, z.B. Meister in Rente
- ☐ Sonstiges:

20. Wie könnte die Zusammenarbeit mit der Berufsschule und dem Ausbildungsbetrieb verbessert werden?

21. Welche Wünsche haben Sie an die Berufsschule (Lehrkräfte, Unterrichtsmittel, Projekte, Beratungsangebote, Prüfungsvorbereitung, Unterrichtsorganisation, Informationsübermittlung, Informationsabende, Bildungsfahrten ...)?

MODELLPROJEKT „GEMEINSAM ZUM ZIEL“

22. Hat Ihnen ihr Kind von unserem Modellprojekt „Gemeinsam zum Ziel“ erzählt? Wenn ja, was?

23. Was hat Ihnen an dem Projekt gefallen? Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie?

24. Was verstehen Sie unter dem Begriff „Inklusion“?