

Blockierte Zukunft?

Ergebnisse einer qualitativen Studie im Übergangssystem der beruflichen Bildung

lea -Teilprojekt: Prozessbegleitende Diagnostik am Übergang
Schule-Beruf und in der Arbeitswelt

Prof. Dr. Eva Quante-Brandt
Dr. Eva Anslinger
Dipl. Soz. Wiss. Theda Grabow



Wirtschafts- und Sozialakademie
der Arbeitnehmerkammer Bremen

GEFÖRDERT VOM



Was Sie erwartet

- Ausgangspunkte der Studie
- Forschungsfragen
- Konzeption der Studie
- Einschätzung der Literalität aus zwei Perspektiven: Lernende und Lehrkräfte
- Motivationale Grundmuster der Zielgruppe für Nachlernprozesse
- Zwischenstand und Schlussfolgerungen
- Gesamtfazit und Diskussion

Ausgangspunkte der Studie: Pisa und ULME II

- Pisa (2000) identifiziert eine „Risikogruppe“ von 22% auf und unterhalb der Kompetenzstufe I.
 - ULME- „Risikogruppe“ im beruflichen Ausbildungssystem.
 - Untersuchung an Berufsfachschulen in Hamburg identifiziert eine Gruppe von 20-30%, die auffällige Leistungsrückstände von mehreren Lernjahren aufweisen.
- Im beruflichen Ausbildungssystem werden diese Rückstände weder systematisch diagnostiziert noch bearbeitet.
- Probleme der Selektion: Hohe Drop-out-Quote

Kompetenzstufe I (nach Pisa 2000)

- Oberflächliches Verständnis einfacher Texte:
SchülerInnen verfügen lediglich über elementare Fähigkeiten im Lesen, sie können mit einfachen Texten umgehen, die in Inhalt und Form vertraut sind, relevante Informationen müssen sofort erkennbar sein und es dürfen keine konkurrierenden Elemente enthalten sein, die ablenkend wirken könnten. Es können nur offensichtliche Verbindungen zwischen dem Gelesenen und allgemeinem bekanntem Alltagswissen hergestellt werden.

Forschungsfragen

- Wie ausgeprägt ist das Problembewusstsein der Zielgruppe hinsichtlich ihrer Literalität?
- Wie beurteilen die Lehrkräfte die Literalität der Zielgruppe?
- Liegen Diskrepanzen und Gemeinsamkeiten zwischen den zwei Perspektiven vor?
- Welche motivationalen Grundmuster bestehen bei der Zielgruppe für Nachlernprozesse?
- Welche Konsequenzen können abgeleitet werden?

Konzeption der Studie I

<u>Qualitative, problemzentrierte Interviews mit Lernenden</u>	<u>Qualitative, problemzentrierte Interviews mit Lehrkräften</u>
52 Lernende	31 Lehrkräfte
Gezielte Auswahl der Lernenden durch die Lehrkräfte. Auswahlkriterium: Geringe Fähigkeiten im Lesen und Schreiben	Auswahlkriterium: Lehrkräfte in Bildungsgängen mit dem Schwerpunkt Deutsch/Deutschförderung
<u>Dauer:</u> ca. 30 Minuten	
<u>Erhebung an Lern-/Lehrorten</u>	
<u>Bildungsgänge:</u> Lernende und Lehrkräfte der schulischen und außerschulischen Berufsorientierung, des Dualen Systems und aus Institutionen des zweiten Bildungsweges, die an Optionen für die Fortsetzung des Bildungsprozesses und für Nachlernprozesse arbeiten.	
<u>Geschlechterverteilung Zielgruppe</u>	<u>Geschlechterverteilung</u>
52% weiblich (27)	71% weiblich (22)
48% männlich (25)	29% männlich (9)

Konzeption der Studie II

<u>Durchschnittsalter:</u> ca. 20 Jahre	
<u>Migrationshintergründe Zielgruppe</u>	<u>Migrationshintergründe</u>
56% ohne Migrationshintergrund (29)	97% ohne Migrationshintergrund (30)
44% Migrationshintergrund (23)	3% Migrationshintergrund (1)
39% (9 von 23) der Migranten haben die Schullaufbahn nicht vollständig in Deutschland durchlaufen	
<u>Bildungsabschlüsse:</u> von fehlenden Abschlüssen über Sonder-, Haupt- und Realschulabschluss bis zum Fachabitur	
<u>Gebrochene Bildungsverläufe:</u> Häufige Umzüge, Schulwechsel (Sek. I), temporäre Abbrüche (Ende Sek. II) sowie familiäre Problemlagen	

Soziale Lebenslagen und Bildungsungleichheit

- Bildungsverläufe durch häufige Schulwechsel und temporäre Abbrüche geprägt (Grundschule und Sekundarstufe I).
- Mögliche Gründe: Häufige Umzüge bedingt durch Wohnortwechsel, temporäre Abbrüche durch Krankheit und brüchige soziale Beziehungen (in Peergroup & Schule).
- **Brüchige Bildungsbiographien korrespondieren mit den sozialen Lebenslagen.**
- Sortierung nach Herkunft (Vester 2008) als Formel für Bildungsungleichheit
 - wird in der Studie mit der Dimension der Ungleichheit (Hradil 2001) abgebildet.
- Die vorliegenden Status- und Berufsgruppen der Familien der Befragten fokussieren auf ungelernete Arbeit und Niedriglohnsektor (nur selten Arbeitslosigkeit) und entsprechen prekären Arbeitnehmermilieus bzw. unterprivilegierten Volksmilieus (Vester).
- Soziale Ungleichheit (Hradil 2001) zeigt sich zusätzlich durch Häufung der Armuts-Risikofaktoren in den Familien
 - *Alleinerziehende/ Scheidungsfamilien (etwa ein Drittel der Familien)/ Patchwork*
 - *Überdurchschnittlich hohe Geschwisterzahl*
 - *Migrationshintergrund*
- Befragte sind familiär stark eingebunden.
- Sie wachsen eher in benachteiligenden Stadtteilen auf.
- **Sample verweist insgesamt auf prekäre Lebenslagen.**

4 Stufen der Schriftsprachkompetenz

4. Keine Förderung erforderlich

- Gedächtniseinträge des Gebrauchswortschatzes
- flüssiges Lesen und Schreiben, sichere Orthographie

3. Rechtschreibtraining

- Gedächtniseinträge des Gebrauchswortschatzes
- flüssiges Lesen und Schreiben, unsichere Orthographie

2. Beschleunigen der Lese- und Schreibtätigkeit durch Ausbilden von Gedächtniseinträgen relevanter Wörter

- konstruierendes Lesen und Schreiben
- eigene Textproduktion ist eingeschränkt

1. Neustart des Lese- und Schreibprozesses

- Grapheme sind bekannt, einzelne Wörter werden konstruierend erlesen
- kein sinnverstehendes Lesen und keine Textproduktion

(vgl. Kretschmann 2006)

Ergebnisse: Perspektive der Lernenden

- Ordnen sich auf Stufe 2 und 3 ein.
- Ca. 65% sehen Bedarf an Förderung der Lesekompetenz
 - Leseroutinen stärken an berufsbezogenen Texten
 - Wortschatz erweitern und Lesetempo beschleunigen
- Ca. 80% sehen Bedarf an Förderung der Schreibkompetenzen
 - Gezielte Verbesserung der Orthographie und Grammatik
 - Gezielte Verbesserung der Textproduktion
- Lese- und Schreibförderung altersgerecht in den Zusammenhang der Maßnahme stellen.

➤ **Entwicklung von Problembewusstsein**

„Ja... Lesen kann ich wohl noch ganz gut, Schreiben... ich schreib so, wie ich mir das denk. Ich hab mit dieser Rechtschreibung hab ich absolut das Problem so, da hab ich richtiges Problem mit, da freunde ich mich auch nie mit an. Ich hab immer so B... "B / P "oder "D / T" Probleme oder "ß" oder so n Kram“ (ZG-m/nM-HSA-29, Z 111).

➤ Entwicklung eines individuellen Schreib-Normen-Systems

„Und wie ist das denn mit dem Schreiben“?
„Wenn ich schreibe, weiß ich nicht, da verschreibst du dich ständig, die verstehen das schon alles, so 'n paar Fehler. So, ich kann das nicht erklären, aber... Man schreibt ja nicht genau, aber ich schreib manchmal sehr genau. Kommt drauf an, ob ich Bock hab oder nicht“
(ZG-m/nM-kSA-8, Z 78-79).

➤ Erkennen von Übungsbedarfen

„Deutsch also auch eigentlich immer ganz gut, aber irgendwann hab ich ziemlich wenig geschrieben und hab dadurch diese ganze Rechtschreibung verlernt. Dadurch hab ich jetzt immer Probleme. Groß – und Kleinschreibung, Kommasetzung und so. Ich mach die Sätze ziemlich lang, wenn ich irgendwas aufschreibe so. Da muss ich auf jeden Fall üben“ (ZG-w/nM-kSA-22, Z 57).

➤ **Notwendigkeit von berufsbezogenen, altersgerechten Materialien**

„(Deutsch für Maler). Dann sicher. Dann bestimmt. [...] Hatten ja schon mal Deutsch-fach. Also, es war aber nichts davon. So es war echt irgend so ein (Lernmaterial), das man auch in der Grundschule lernt sag ich jetzt mal so. Also das ist auch nicht der Sinn und Zweck find ich. Das man das besuchen bräuchte dann. Wenn das so ist“ (ZG- 20 Z 336).

a ap

Ergebnisse: Perspektive der Lehrkräfte

- Lehrkräfte sehen bei allen Teilnehmenden hohen Förderbedarf im Lesen und Schreiben.
- Zielgruppe bewegt sich vor allem auf Stufe 2.
- Literalität wurde in der Regelschulzeit unzureichend oder gar nicht erlernt.
- Problembewusstsein bei der Zielgruppe bezüglich des Entwicklungsstandes von Literalität vorhanden.
- Zielgruppe ist heterogen in ihren Leistungsständen.

➤ Zielgruppe weist Förderbedarfe im Lesen auf

„Dieses Lesen, das ist natürlich viel zu schwach, ist zu wenig. Das merk ich so nach den Ferien schon, [...] wenn die nach den Ferien wiederkommen, gerade bei Einigen, die haben nichts gelesen, das Tempo ist wieder runter bei denen, [...] wieder schwächer und so weiter, [...] die möchte ich, muss ich immer verdonnern, [...] dazu, dass die lesen, lesen, lesen“ (LK-3, Z 147).

➤ **Lehrkräfte sehen hohe Förderbedarfe im Schreiben**

„Aber normalerweise kommen die, also beherrschen die das ABC und die können die Buchstaben und die Laute schreiben und sie können auch nach Lauten schreiben bis auf diese üblichen Schwierigkeiten ... Ja ... mit Dehnungsbuchstaben und Verdopplungen und das große Problem der Groß- und Kleinschreibung“ (LK-3, 366).

➤ **Grammatikalische Kenntnisse sind kaum entwickelt**

„Und dann haben wir die Grundlagen getestet [...]. Wo sie im schlechten Durchschnitt lagen und darunter, [das] waren Wortschatzübungen und Satzbauübungen. Und das entspricht eben auch unserem Erleben, das da ganz große Schwächen sind“ (LK-1, 28).

➤ Hohe Heterogenität in den Leistungsständen

„Ja, das ist wahnsinnig schwierig, also, man hat Leute da, die wirklich super fit in Rechtschreibung sind, wo man das auch sieht, die können auch, die können auch ne Bewerbung alleine schreiben, wo halt die normalen Fehler drin sind, die mal passieren, ne? [...] Dann hat man welche dabei, da ist man froh, wenn mal ein Wort richtig geschrieben ist, ne?“ (LK-14, 103/105).

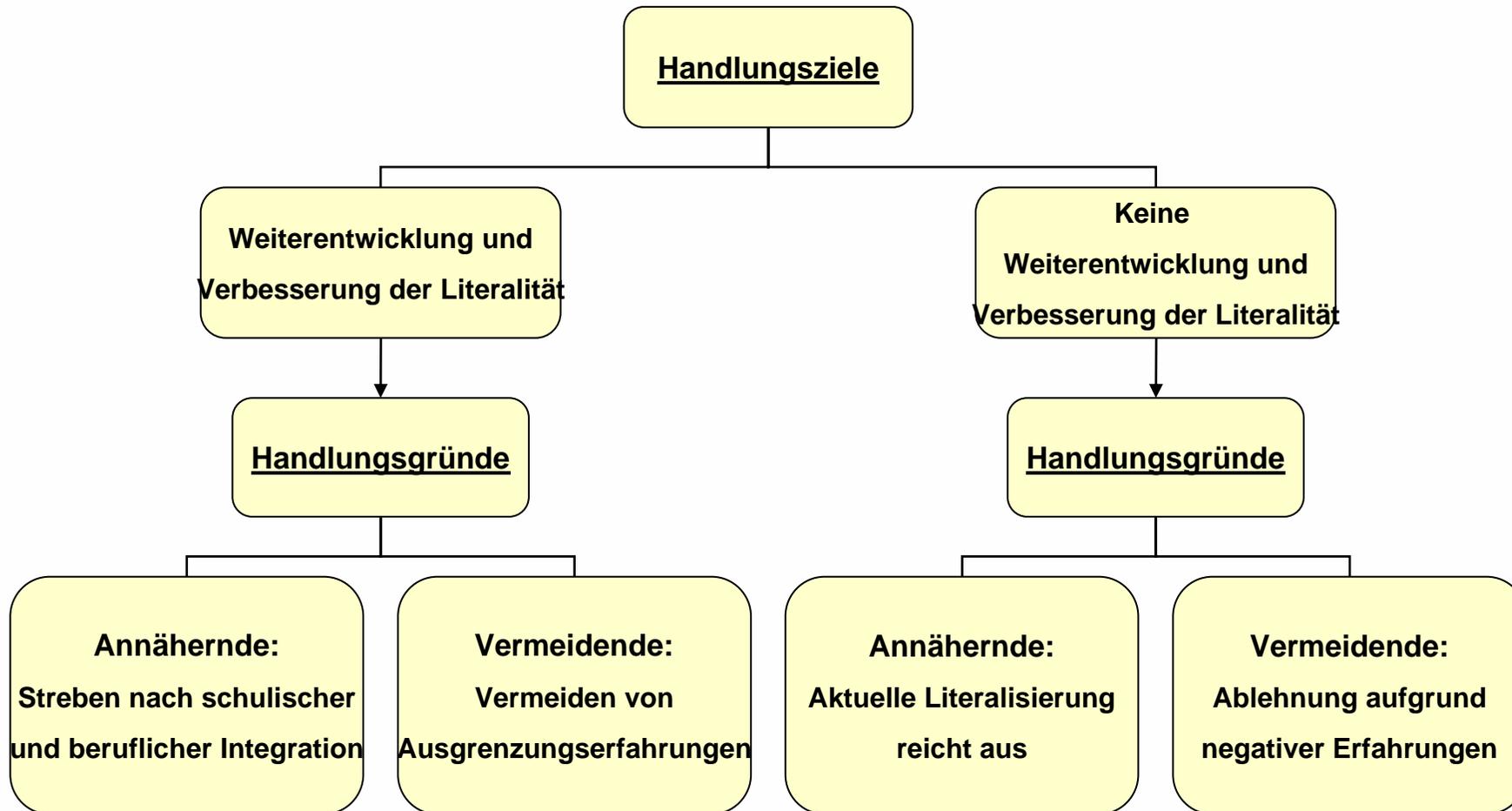
Ergebnisse aus beiden Perspektiven

- Lernende und Lehrkräfte schätzen die Entwicklungsstände der Literalität und die Förderbedarfe gleichermaßen kritisch ein:
 - Die Lernenden identifizieren einen geringeren Bedarf an Nachlernprozessen als die Lehrkräfte.
 - Lernende erkennen eigenen Förderbedarf und äußern Bereitschaft, an der Literalität zu arbeiten.
 - Lehrkräfte sehen die Bereitschaft durch soziale Probleme überlagert.

Metatellesches Modell der Handlungsorientierung (Mees/Schmitt 2008)

- Motivationsmodell
 - Rückt die menschliche Handlung in den Mittelpunkt.
 - Differenziert nach Handlungsgründen und Handlungszielen.
 - **Handlungsziele** = antizipierte emotional bewertete Zustände, die Menschen durch eigene Handlungen entweder zu erreichen, zu erhalten oder zu vermeiden suchen.
 - **Handlungsgründe entstehen**
 - entweder als Hoffnung auf Erleben positiver Emotionen (*Annäherung*)
 - oder als Hoffnung auf Reduktion bzw. Vermeidung negativer Emotionen (*Vermeidung*).
 - Subjektive Einstellungen und Beweggründe der Zielgruppe zum Lernen werden sichtbar gemacht.
 - Verbindung zwischen Handlungsgründen und emotionaler Bewertung.
 - Modell dient als Orientierungsrahmen, um Einordnung und Systematisierung der Motivationslagen in der Studie zu ermöglichen.

Zusammenhang von Literalität und Motivation



Übertrag aus dem zweidimensionalen Modell metakognitiver Orientierung nach Mees/Schmitt (2008)

Handlungsziel: Weiterentwicklung von Literalität

Indikatoren: Handlungsgründe der Annäherung

- Bildung wird als Schlüssel erkannt.
 - Entwickeln von Strategien zum Nachlernen wird mit positiven Emotionen verbunden.
 - Realistische Selbsteinschätzung des Kenntnisstandes.
- Lernangebote werden angenommen.

Zitat

„[durch das Lesen üben] ist [es] besser geworden, auf jeden Fall. Also das trainiert auch. Also, was ich auch ganz gerne mach, meinem Neffen abends Geschichten vorlesen oder so. Das trainiert auch unheimlich. Weil die Kinder, die warten dann ja, und dann will man auch nicht so stottern und nicht so langsam lesen. Und das trainiert auch. Also das mache ich auch ganz gerne“ (ZG-w/nM-HSA-7, Z 106).

Handlungsziel: Weiterentwicklung von Literalität

Indikatoren: Handlungsgründe der Vermeidung

- Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen sollen überwunden werden.
 - Bildungsgang als letzte Chance für gesellschaftliche Integration.
 - Wunsch nach Anerkennung der Bezugspersonen.
- Lernangebote werden angenommen.

Zitat

„[...] Wenn das etwas ist, was ich nicht kann, wenn das schwer ist, dann kommt das so, irgendwie so'n Druck und dann fühl mich nicht so gut. Und dann sag ich, ach ich kann das nicht und so. Aber meine Lehrer sagen immer zu mir, ich bin richtig klug und ich kann das schaffen, wenn ich das möchte, schaff ich das und so“
(ZG-w/M-kSA 13a, Z 87).

Handlungsziel: Keine Weiterentwicklung von Literalität

Indikatoren: Handlungsgründe der Annäherung

- Sehen sich als ausreichend literalisiert.
- Kein Problembewusstsein in Bezug auf die Notwendigkeit von Nachlernprozessen.

Zitat

„Ich kann eigentlich Lesen, perfekt. Wenn ich jetzt länger nix mehr gelesen hab und dann geht's, aber so normal oder so in Gedanken les ich eigentlich perfekt. Kein Problem.“ *Und Schreiben?* „Auch kein Problem.“ *Kein Problem mit der Rechtschreibung? Groß- und Kleinschreibung, Bewerbung schreiben?* „Nee, ich bin ja Deutscher, dann geht das. [...] Also wie gesagt, ich kann ja gut Lesen und Schreiben, ich hätte da keine Lust [am Förderprozess teilzunehmen]“ (ZG-m/nM-HSA-1a, 130-134/234) .

Handlungsziel: Keine Weiterentwicklung von Literalität

Indikatoren: Handlungsgründe der Vermeidung

- Ablehnung weiterer Literalisierung zum Schutz des Selbstkonzeptes.
- Vielfach gescheiterte Qualifizierungsversuche (Misserfolge).
- Entwicklung eines individuellen Schreib-Normen-Systems.

Zitat

„Ja, bin ich leider sehr schwach. Schulisch bin ich allgemein sehr schwach. Rechnen, Schule, deswegen will ich Ausbildung auch nicht mehr so. [...] Aber ich kann lesen, ich kann auch rechnen, aber ich bin halt nicht der Beste. [...] Ist so.“ [...] *Und die Lust, da noch mal ein bisschen mehr zu machen, das zu verbessern, die ist nicht so richtig da?* „Nee. Da gab’s auch son Programm, auf Internet, für Legastheniker, für die Sprache.“ *Auch keine Lust gehabt, am Computer das zu machen?* „Nee. [...] Deswegen muss ich mich jetzt nicht verstecken“ (ZG-m/M-uSA-2, Z 135/176-180/188).

Ergebnis Motivation und Literalität

- Die „Pisa-Risikogruppe“ zeigt eine Bereitschaft für Nachlernprozesse (ca. 81%).
- Hauptmotiv liegt im Streben nach schulischer und beruflicher Integration und weniger in der Vermeidung von Ausgrenzungserfahrungen.
- Kleine Gruppe strebt keine Weiterentwicklung der Literalität an.
- Die Motivation zur Literalitätsentwicklung zeigt sich weitgehend unabhängig von Schulabschlüssen, Geschlecht, Migrationsstatus und besuchten Bildungsgängen.

Schlussfolgerungen Lernprozess

Handlungsziel: Literalitätsentwicklung

Gruppe der Annähernden:

- Schwerpunkte der Förderung liegen auf Wachstum und Herausforderungen.
- Direkter Zugang zur Literalitätsförderung ist vorhanden.
- Höhere Frustrationstoleranz.
- Bearbeitung der Literalität kann im Vordergrund stehen.

Gruppe der Vermeidenden:

- Labilere Lernausgangslage.
- Schwerpunkt der Förderung liegt auf Stabilisierung und Sicherung der Bereitschaft.
- Niedrigere Frustrationstoleranz.
- Stärkung des Selbstbewusstseins durch Erfolgserlebnisse.
- Stärkung der Zielperspektive.

Schlussfolgerungen Lernprozess

Handlungsziel: Keine Literalitätsentwicklung

Gruppe der Annähernden:

- Schwerpunkt liegt auf Herstellung des Problembewusstseins.
- Ziele klären und Stellenwert der Literalität aufzeigen sowie Einordnung in berufliche und lebensweltliche Perspektive vornehmen.

Gruppe der Vermeidenden:

- Schwerpunkt liegt auf Bearbeitung der Blockaden.
- Veränderung der Zielperspektive in Richtung gesellschaftlicher Integration.

Gesamt-Fazit

- Die „Risikogruppe“ strebt einen Platz in der Gesellschaft über berufliche und schulische Integration an und ist bereit ihre Literalität weiterzuentwickeln.
 - Individuelle Lernbegleitung und Entwicklung von Bearbeitungsstrategien.
- Ausstattung des pädagogischen Prozesses muss heterogene Leistungsstände der Lerngruppen berücksichtigen, d.h.
 - Doppelbelegung in den Lerngruppen,
 - Fortbildung der Lehrkräfte im Bereich Literalitätsentwicklung mit jungen Erwachsenen,
 - Integration von förderdiagnostischer Kompetenzfeststellung in den Bildungsprozess,
 - Förderung von Literalität muss Berufsbezug integrieren.

Zitat

„Wenn es gut läuft, dann mach ich Schule weiter, wenn nicht dann... Tja, mal gucken. Aber ich muss lernen, kleine Ziele zu setzen und die erstmal erreichen und danach dann weiter zu gucken “ (ZG-m/nM-kSA-28a, Z 96).

Vielen Dank für ihre Aufmerksamkeit!

**Prof. Dr. Eva Quante-Brandt
Dr. Eva Anslinger
Theda Grabow**

**www.workforce.uni-bremen.de
www.aap.uni-bremen.de**